

TECNOLOGIAS DIGITAIS E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

Estratégias, autonomia e integração comunicativa

**JOÃO DA SILVA ARAÚJO JÚNIOR
NAIARA SALES ARAÚJO SANTOS**



***TECNOLOGIAS DIGITAIS E
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:
Estratégias, autonomia e
integração comunicativa***

João da Silva Araújo Júnior
Naiara Sales Araújo Santos

***TECNOLOGIAS DIGITAIS E
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:
Estratégias, autonomia e
integração comunicativa***

São Luís



EDLIFMA

2016

Copyright © 2016 by EDUFMA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Profa. Dr^a. Nair Portela Silva Coutinho
Reitora

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva
Vice-Reitor

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Profa. Dra. Veraluce da Silva Lima
Coordenadora

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira
Diretor

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Jardel Oliveira Santos
Profa. Dra. Michele Goulart Massuchin
Prof. Dr. Jadir Machado Lessa
Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima
Bibliotecária Tatiana Cotrim Serra Freire
Profa. Dra. Maria Mary Ferreira
Profa. Dra. Raquel Gomes Noronha
Prof. Dr. Ítalo Domingos Santirocchi
Prof. Me. Cristiano Leonardo de Alan Kardec Capovilla Luz

Revisão

Os autores

Capa

Regis Costa de Oliveira

Projeto Gráfico

Wellington Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tecnologias digitais e aprendizagem de línguas: estratégias, autonomia e integração comunicativa / João da Silva Araújo, Naiara Sales Araújo. – São Luís: EDUFMA, 2016.

E-book.

ISBN: 978-85-7862-602-0

1. Línguas – Aprendizagem. de Línguas 2. Tecnologia Digitais. 3. Estratégias.
I. Araújo Junior, João da Silva. II Araújo, Naiara Sales

CDU 410
CDD 81

Impresso no Brasil

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, armazenada em um sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, eletrônico, mecânico, fotocópia, microfilmagem, gravação ou outro, sem permissão do autor.

INTRODUÇÃO

TECNOLOGIAS, APRENDIZAGEM E COMPLEXIDADE	07
---	-----------

Capítulo 01

A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS SOB A ÓTICA DA COMPLEXIDADE	15
--	-----------

Capítulo 02

ESTRATÉGIAS, AUTONOMIA E TECNOLOGIAS.....	21
--	-----------

2.1 - Um panorama dos estudos sobre EA e autonomia	22
--	----

2.2 - O inventário de Oxford (1990) e a natureza multidimensional das EA	36
---	----

2.3 - Tecnologias digitais e autonomia.....	48
---	----

2.4 - A comunicação significativa no âmbito da ASL	54
--	----

2.5 - Comunicação mediada por TDIC, estratégias de aprendizagem e autonomia.....	57
---	----

Capítulo 03

AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NAS NARRATIVAS

DE APRENDIZES.....	59
---------------------------	-----------

3.1 - A dimensão cognitiva das EA.....	65
3.1.1 - Uso de estratégias cognitivas.....	68
3.1.2 - Uso de estratégias de memória.....	75
3.1.3 - Uso de estratégias de compensação	77
3.2 - A dimensão metacognitiva das EA.....	79
3.3 - Uso de estratégias metacognitivas	80
3.4 - Uso de estratégias afetivas.....	84
3.5 - A dimensão Sociointeracional das EA.....	86
3.6 - A complexidade das EA e a cognição como um atrator	92

Capítulo 04

O USO DAS TDIC E A EMERGÊNCIA DA SOCIOINTERAÇÃO95

4.1 - A emergência da autonomia como processo de integração comunicativa	110
---	------------

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 115

REFERÊNCIAS 119

INTRODUÇÃO

TECNOLOGIAS, APRENDIZAGEM E COMPLEXIDADE

O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.

(FREIRE, 1996, p.136)

A epígrafe acima põe em cena o que consideramos ser uma questão chave à compreensão de fenômenos como a língua, a linguagem, a aprendizagem e a autonomia: o vínculo dialógico entre os sujeitos e o seu meio. Nesse sentido, vale advertir, embora o autor não o diga, a abertura dos sujeitos ao mundo implica, em última instância, abertura dos próprios fenômenos do mundo ao contexto e à atuação dos sujeitos, em um movimento dialético permanente e complexo.

Esse entendimento de que os fenômenos devem ser compreendidos a partir do vínculo que estabelecem com o meio e com os sujeitos, e não como objetos isolados, representou significativas implicações no cenário da linguística aplicada (LA), notadamente a partir da década de noventa do século XX, momento a partir do qual há um significativo alargamento do raio de interesse da LA, até então voltada basicamente aos processos formais de ensino de línguas. Assim, essa ampliação resulta da compreensão de que para dar conta da compreensão de fenômenos como a aprendiza-

gem de línguas é necessário considerar a natureza complexa dos fatos, a inseparabilidade dos fenômenos e a heterogeneidade das causas.

À luz dessa perspectiva, em artigo publicado em 1997 na *Applied Linguistics*¹, uma das mais importantes e influentes revistas na área da Linguística Aplicada no mundo, Larsen-Freeman (1997) discute o processo aprendizagem de segunda língua (doravante ASL) sob a ótica da complexidade e do caos. No entendimento da autora, a exemplo dos sistemas naturais, o processo de ASL pode ser concebido como um sistema complexo, não-linear, dinâmico, imprevisível, sensível às condições iniciais, aberto e auto-organizado. Essa aproximação teórica, expressa no referido artigo, teve significativa repercussão na LA, de modo que o número 27 da citada revista, publicado em 2006, é todo dedicado às discussões acerca da aprendizagem de línguas na perspectiva da complexidade e do caos.

Concebido inicialmente no campo da física como forma de contraposição às chamadas *correntes deterministas* da ciência, o paradigma da complexidade (doravante PC) tem como postulado básico a ideia de que na compreensão de um dado fenômeno (sistema) devem ser considerados os mais variados fatores (agentes) que intervêm sobre ele. Ultimamente o PC tem servido de horizonte teórico-epistemológico a diversas pesquisas no campo das ciências humanas e sociais. Na LA, como já mencionamos, o PC tem sido bastante produtivo na compreensão de fenômenos como aprendizagem de segunda língua (PAIVA, 2005b; LARSEN-FREEMAN (1997), ensino (LEFFA, 2006) e formação de professores (SABOTA, 2011).

A inserção da LA nessa perspectiva teórico-epistemológica coincide com um momento de significativas mudanças no que tange ao processo de aprendizagem² de línguas, seja segunda língua (SL³) ou língua estran-

¹ LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*. 18, 1997, pp. 141-165

² Nesta pesquisa utilizaremos mais comumente o termo aprendizagem, embora o termo aquisição apareça em alguns momentos, particularmente para referir-nos à teorias de aprendizagem/aquisição de SL. A opção pelo termo aprendizagem nesta pesquisa resulta da compreensão de que as narrativas de aprendizagem analisadas neste estudo remetem mais comumente a processos formais e conscientes de aprendizagem. Cabe ressaltar, no entanto, que esta pesquisa não discute a distinção entre a aprendizagem e aquisição.

³ Nesta pesquisa utilizaremos mais comumente a abreviação SL para referir-nos a segunda língua e ASL para referir-nos a aprendizagem de segunda língua. Entretanto, estamos conscientes de que a expressão segunda língua (SL) não tem aceitação pacífica entre os pesquisadores da área da LA. Para Griffin (2005), esta expressão, motivada pelo critério cronológico, apresenta problemas nos casos em que um indivíduo aprende na infância simultaneamente duas ou mais línguas, ou ainda nos

geira (LE⁴), mudanças essas resultantes sobretudo dos usos das tecnologias digitais de informação e comunicação (doravante TDIC)⁵ nos processos de ensino e de aprendizagem.

O surgimento e a popularização das TDIC significaram um divisor de águas nos mais diversos setores da sociedade. Na educação, por exemplo, o impacto dessas tecnologias resultou no aprimoramento da chamada modalidade de educação a distância (EAD⁶) ou em políticas públicas de expansão tecnológica, como o PROInfo⁷ e o PROUCA⁸.

Em função disso, a relação entre tecnologia, ensino e aprendizagem

casos em que indivíduos mudam sua residência ainda crianças e passam a conviver com outra língua a qual passa a dominar melhor. Nestes dois casos, a autora questiona sobre qual seria a primeira e qual seria a segunda língua.

- ⁴ O termo língua estrangeira (LE) é, segundo Griffin (2005), o mais utilizado e o menos apropriado para o caso, uma vez que, em alguns contextos, há uma dificuldade para definir o que é estrangeiro. Como exemplo dessa dificuldade, a autora menciona a situação da língua espanhola em alguns estados norte-americanos de forte presença de falantes nativos dessa língua, tais como a Flórida.
- ⁵ Nesta pesquisa utilizaremos a abreviação TDIC para referir-nos às tecnologias digitais de informação e comunicação. Ressaltamos, no entanto, que autores estudiosos do uso de tecnologias digitais na educação como Joly, Silva e Almeida (2012) já utilizam essa abreviação há algum tempo.
- ⁶ A modalidade de educação à distância (EAD) no Brasil tem respaldo legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e pelo Decreto 5.622, em vigência desde sua publicação em 20 de janeiro de 2005. A LDB estabelece em seu artigo 80, a possibilidade de uso orgânico dessa modalidade. Destacamos seis princípios da EAD segundo a portaria normativa (SEED/MEC, 2007): interação e aprendizado colaborativo, a autonomia na aprendizagem; a flexibilização do tempo e do espaço; a potencialização das ferramentas tecnológicas na educação; a qualidade dos materiais e da metodologia empregados no ensino; o apoio e o suporte ao acadêmico.
- ⁷ PROINFO é o programa nacional de tecnologia educacional do MEC criado em 1997 que tem como objetivo promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa do Governo Federal brasileiro prevê a parceria com governos estaduais e municipais para levar às escolas públicas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Segundo o MEC, até 2011, o programa adquiriu mais de 12 mil laboratórios de informática em todo o Brasil. A estimativa era de que até o final de 2012 o programa entregasse 600 mil tablets a professores do ensino médio da rede pública. Dados encontrados em www.portal.mec.gov.br acessado em 20 de agosto de 2012.
- ⁸ PROUCA é o programa um computador por aluno, criado em 2005, pelo Banco nacional do desenvolvimento (BNDES), em parcerias com estados e municípios. O programa visa promover a inclusão digital nas escolas da rede pública, mediante a aquisição de computadores portáteis com conteúdo pedagógicos destinados ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Segundo dados divulgados pelo BNDES, o programa atendeu até 2008 a mais de vinte e sete mil escolas.

tem constituído interesse de estudiosos dos mais diversos campos de pesquisa e, muito embora não haja consenso no que concerne aos resultados da didatização⁹ dessas tecnologias, é inegável que a educação hoje não tem passado à margem das inovações tecnológicas e das possibilidades pedagógicas decorrentes do desenvolvimento das tecnologias digitais.

Na área da LA, o interesse em investigar as implicações das tecnologias digitais no processo de ASL fica evidente em diversos estudos desenvolvidos nos últimos anos. No geral, esses estudos se voltam para o desenvolvimento de alguma habilidade comunicativa em processos formais de ensino e aprendizagem, como a compreensão auditiva (LEAL, 2009) ou a produção oral (MARTINS, 2010; MENEZES, 2010). Há também os estudos que se voltam para o trabalho pedagógico envolvendo algum gênero textual digital (SOARES et al, 2010) ; há ainda os estudos que se voltam para as tentativas de conciliar metodologicamente diferentes modalidades de ensino (HEINZE & PROCTER, 2004; GARRISON & VAUGHAM, 2008). Ainda nessa perspectiva, encontramos estudos que se voltam para a emergência de eventos complexos em aulas on-line e face a face, à luz do paradigma da complexidade (MARTINS, 2008).

No que tange à relação entre tecnologias digitais e aprendizagem de SL, um dos aspectos mais recorrentes nos estudos sobre o assunto é a questão da autonomia dos aprendizes no âmbito dos usos dessas tecnologias. Basta ver, por exemplo, Braga (2004), no âmbito da aprendizagem em *tandem*¹⁰, e Rodrigues (2010), na esfera da modalidade *Blended learning*,¹¹ de modo que, a questão da autonomia vem despontando como

⁹ Didatização é termo relativamente novo, porém recorrente, no âmbito na didática de línguas, em especial nos estudos sobre o uso dos gêneros textuais no ensino de línguas, materna ou estrangeira. A esse respeito recomendo leitura de: Saito e Santos(2010), sobre o uso didático do gênero crônica; Guimarães (2006), sobre a distização de gêneros textuais no ensino de língua portuguesa no ensino médio; e Barroso (2011), sobre o uso dos gêneros do argumentar na perspectiva do Intercionismo Sociodiscursivo (ISD).

¹⁰ A aprendizagem de línguas em *tandem* (o termo em inglês *tandem* nomeia uma bicicleta para duas pessoas) baseia-se na promoção de parcerias entre aprendizes falantes de diferentes línguas, ambos interessados em aprender a língua do outro. A partir da década noventa o processo de aprendizagem em *tandem* ganhou o reforço das tecnologias da informação, que incrementaram a comunicação mediada por computador, tanto assíncrona (ex.: e-mail) quanto síncrona (ex.: chat), razão pela qual a aprendizagem de línguas em *tandem* é atualmente concebida, sobretudo, como uma proposta pedagógica de aprendizagem de línguas mediada pelo computador. Essa proposta pedagógica é fortemente baseada na autonomia dos aprendizes, os quais devem buscar desenvolver competência comunicativa na segunda língua mediante a interação com o parceiro.

¹¹ A abordagem pedagógica conhecida como *blended learning* foi concebida ini-

fenômeno importante no âmbito da ASL no contexto de uso das TDIC.

O interesse em investigar a autonomia¹² dos aprendizes no processo de ASL não é novidade na LA. Não foram raras, nessa área, as pesquisas que se voltaram para a caracterização de posturas autônomas de aprendentes¹³ de SL no âmbito dos processos formais de aprendizagem. Basta ver por exemplo: Rubin e Thompson (1994), que buscaram traçar uma espécie de caminho para alcançar a autonomia; Naiman et al.(1996), que postularam que os aprendizes com maior êxito na aprendizagem são os que assumem a responsabilidade por sua própria aprendizagem; Leffa (2003), que buscou situar a questão na cena pedagógica da aprendizagem formal de línguas para caracterizar o aprendiz autônomo como aquele que planeja conscientemente o seu processo de aprendizagem lançando mão de estratégias que viabilizem um maior êxito em seu processo de aprendizagem; Paiva (2005b) que, ao investigar a autonomia com base em narrativas de aprendizagem¹⁴ de SL, constatou que, apesar dos obstáculos encontrados, os aprendizes evidenciam graus de autonomia que os levam a procurar experiências mais significativas de aprendizagem, pondo em marcha estratégias individuais. E assim, poderíamos mencionar tantos outros, como Little (1991), Benson (2001) e Braga (2004).

Embora a maioria dos estudos que mencionamos sobre autonomia não tenham sido desenvolvidos no horizonte da *complexidade*, eles nos fornecem pistas importantes para nossa investigação, entre elas está a compreensão da autonomia como um fenômeno de natureza complexa,

cialmente como uma forma de integração entre momentos presenciais e momentos não-presenciais de ensino, envolvendo diferentes recursos tecnológicos. Atualmente, essa abordagem tende a ser vista sob a perspectiva do processo de agenciamento dos sujeitos da aprendizagem (RODRIGUES, 2010). Nesta perspectiva, o *blended learning* vem estimulando reflexões a respeito da postura autônoma do aprendiz de SL diante do processo de aprendizagem, questão que parece ser central na relação tecnologia digital/aprendizagem de SL.

¹² São muitos os estudos sobre autonomia no que tange ao processo de ASL. No capítulo 3 apresentamos um panorama dessas pesquisas.

¹³ Os termos aprendiz e aprendente serão tomados como equivalentes nesta pesquisa.

¹⁴ As narrativas de aprendizagem, como veremos no Cap. 4, não devem ser confundidas com os protocolos verbais. Os protocolos verbais tem sido uma ferramenta recorrente nas pesquisas em LA, sobretudo em pesquisas sobre tradução e leitura. (TOMITCH, 2007). Cohen (1987) distingue três tipos de protocolos verbais: o autorrelatório, a auto-observação e a autorrevelação. No primeiro caso o leitor realiza uma descrição geral de seu comportamento ao ler, apresentando o modo como ele age (ou acredita que age) durante o processo de leitura; no segundo tipo, a auto-observação, o leitor descreve uma situação específica de leitura que acabou de correr; no terceiro tipo, a autorrevelação, o leitor descreve o processo de leitura no momento exato em que lê, é o que Cohen(1987) chama de verbalização concorrente.

ou seja, em estreita relação com uma diversidade significativa de fatores, tais como: estados psicológicos dos aprendizes (LITTLE, 1991), seu meio social (BENSON, 2001), suas estratégias individuais (BRAGA, 2004), entre outros. É com base nessa natureza complexa e tendo como horizonte teórico-epistemológico o paradigma da complexidade que Paiva (2005b) investe no conceito de autonomia como um sistema sócio-cognitivo complexo, sujeito a restrições das mais diversas naturezas: social, cultural, cognitiva, metacognitiva, tecnológica, psicológica, etc.

Essa compreensão representa uma virada na concepção de autonomia, uma vez que esta, sob a ótica da complexidade, é concebida em termos relativos, já que depende de uma diversidade de fatores envolvidos no processo de ASL, sejam eles de natureza social (grupo social do aprendiz, contexto tecnológico, uso social da língua alvo¹⁵, os processos instrucionais) ou metacognitiva (motivação, maturidade do aprendiz, idade, propósitos, estratégias, etc.). Assim, na perspectiva da complexidade não se concebe a existência de aprendentes plenamente autônomos em todo e qualquer momento ou circunstância, mas aprendizes que avançam ou retrocedem em independência e em controle sobre o processo de aprendizagem, conforme suas condições individuais e o meio em que aprendem.

Portanto, como um sistema complexo, a autonomia dos aprendentes de segunda língua deve ser considerada dentro de um sistema maior do qual é um subsistema, o próprio sistema ASL. Desse modo temos dois sistemas aninhados, a autonomia e a aprendizagem, que interagem entre si e, simultaneamente, interagem com uma infinidade de agentes que os condicionam, entre os quais: fatores biológicos, aptidão, atitude, idade, estilos cognitivos, motivação, personalidade, contexto imediato, entre outros (PAIVA, 2005b). Por conseguinte, ao estudar o fenômeno da autonomia faz-se necessário considerar o processo mais amplo o qual ela integra, o próprio fenômeno da aprendizagem.

No que diz respeito ao sistema ASL, Paiva (2005b) chama a atenção para o fato de que os caminhos de aprendizagem percorridos pelos aprendizes nunca são idênticos, ainda que os estímulos ou contextos sejam parecidos. Ou seja, o processo de aprendizagem não ocorre de modo idêntico para todos os aprendentes, já que cada indivíduo, mesmo integrando um grupo aparentemente homogêneo, aprende a seu modo, conforme suas experiências prévias, sua motivação, sua maturidade, sua interação com seu contexto, seu domínio das tecnologias disponíveis, sua disposição para responsabilizar-se pela aprendizagem, e tantos outros fatores. Em função

¹⁵ Nesta pesquisa utilizaremos indistintamente os termos *língua alvo* e *língua meta* para referir-nos à segunda língua (ou língua estrangeira) aprendida pelos sujeitos desta pesquisa.

disso, a aprendizagem de uma SL, a exemplo da autonomia, resulta da interação entre os diversos fatores que sobre ela incidem, de modo que um único fator, como o uso de uma determinada tecnologia, por exemplo, pode ocasionar mudanças significativas (perturbações¹⁶) no sistema ASL.

No caso da ASL, compreendemos que a possibilidade de interagir na língua alvo, mediante os usos das tecnologias digitais, pode conduzir a diferentes posturas e atitudes dos aprendizes. Estas posturas e atitudes, por sua vez, podem conduzir ao uso de diferentes EA, de modo que tais estratégias podem apontar para comportamentos mais ou menos autônomos dos aprendizes dentro do *sistema* ASL. Essa é uma tendência natural dos sistemas complexos, pois estes tendem a adaptar-se às dinâmicas das interações dos fatores que incidem sobre seu funcionamento. Assim, é razoável supor que uma mudança significativa no contexto da aprendizagem, como é o caso do uso das TDIC pelos aprendizes, resulte em uma adaptação¹⁷ do sistema ASL, o que por sua vez pode resultar na emergência¹⁸ de determinadas propriedades, como, por exemplo, de estratégias ou de uma postura mais autônoma dos aprendizes.

Ao tratarem da autonomia no processo de ASL, Leffa (2003), Braga (2004) e Paiva (2005b) já apontavam para o que é uma das questões norteadoras de nosso estudo, qual seja, a relação entre as estratégias de aprendizagem (doravante EA) de SL e o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes. As EA são, segundo esses autores, ações, pensamentos ou habilidades que um aprendiz usa para aprender ou para usar a língua alvo, portanto, compreendê-las pode dar pistas, por exemplo, de como se desenvolve a autonomia do aprendiz em um determinado contexto, como no caso do contexto dos usos das TDIC. Em função disso, é com base nas relações entre as EA e a autonomia dos aprendizes no âmbito da ASL e no contexto dos usos das TDIC que levantamos as questões norteadoras deste livro, as quais apresentamos a seguir.

Considerando que a ASL e a autonomia caracterizam-se como sistemas complexos aninhados, de que maneira as estratégias de aprendizagem de segunda língua (SL) no âmbito dos usos das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) se relacionam a autonomia dos

¹⁶ Dentro do PC a perturbação, ou interferência direta de um fator qualquer, é a condição necessária para que o sistema evolua em complexidade. É a partir de uma perturbação que um sistema sofre um processo de readaptação. Qualquer perturbação no estado inicial do sistema poderá conduzir a uma grande diferença em seu estado final.

¹⁷ A adaptabilidade é a capacidade do sistema de adequar-se ao seu meio, de modo a permanecer em meio às constantes transformações internas e externas.

¹⁸ A emergência refere-se ao surgimento de novos padrões no comportamento dos agentes dentro do sistema e no comportamento do próprio sistema.

aprendizes? O pressuposto básico de nossa pesquisa, implícito na questão central, é o de que o uso das TDIC pode fazer emergir novas estratégias de aprendizagem no *sistema* ASL.

Nesse sentido, surge uma segunda questão: como se configura a dinâmica complexa do uso de EA pelos aprendizes de SL dentro do sistema ASL com a interferência das TDIC? Entendemos as EA como indícios palpáveis do modo como os indivíduos lidam com o processo de aprendizagem. Elas podem, portanto, nos dizer muito sobre como se aprende uma língua estrangeira, considerando o contexto dos usos das tecnologias digitais e a possível emergência de EA decorrente dos usos dessas tecnologias.

Considerando a relevância das EA para o processo de ASL e a possível relação entre as EA e a autonomia dos aprendizes, surge uma terceira questão: Como se configura a relação entre as EA emergentes no âmbito dos usos das TDIC e a autonomia dos aprendizes?

Com base nas questões acima levantadas, este livro divide-se em 3 capítulos: no capítulo 1 situamos a problemática da ASL na perspectiva da complexidade. No capítulo 2 discutimos a relação entre as EA e o contexto das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). No capítulo 3 analisamos as narrativas de aprendizagem e apresentamos os resultados quantitativos e qualitativos das análises.

A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS SOB A ÓTICA DA COMPLEXIDADE

Os primeiros estudos que buscaram compreender a ASL sob a ótica do paradigma epistemológico da complexidade foram os de Larsen-Freeman (1997, 2007, 2008). Nesses estudos, a tese central, sustentada pela autora, é a de que a ASL caracteriza-se como um sistema complexo, no sentido de que é influenciado por inúmeros fatores cujas interações aleatórias determinam a trajetória de seu desenvolvimento, de modo que nenhum dos múltiplos fatores constituintes do sistema é, por si só, determinante.

Cabe destacar, no entanto, que mesmo os estudos sobre ASL que não se orientam pelo paradigma epistemológico da complexidade tendem a reconhecer a natureza complexa do fenômeno da ASL. É o que vemos, por exemplo, em Van Lier (2004), que reconhece a aprendizagem de línguas como um processo complexo, influenciado por inúmeros fatores, os quais não podem ser reduzidos a relações lineares individuais, ou seja, uma causa (tal como um método, uma tarefa, um exemplo, uma repetição) e um subsequente efeito (uma palavra, uma estrutura memorizada, o uso espontâneo do discurso de um item alvo, uma resposta correta em uma prova).

A complexidade, como perspectiva teórica e paradigma epistemológico na LA, representa uma alternativa relevante para a investigação de fenômenos como a ASL. Sob a ótica da complexidade a ASL é caracterizada como um sistema adaptativo complexo (SAC), ou seja, um sistema resultante das interrelações dinâmicas entre os mais diversos aspectos nele envolvidos. Nesse caso, aspectos como o contexto sócio-cultural do aprendiz e as questões de natureza cognitiva interferem diretamente no processo de aprendizagem, fazendo emergir determinados comportamentos e posturas.

No Brasil, Paiva (2005b) foi a primeira a investigar a ASL sob a ótica dos SAC. Em seu *modelo fractal de aquisição de línguas* a autora faz uma breve revisão de modelos de ASL, mostrando que eles são visões fragmentadas de um mesmo sistema. Em seguida, em Paiva e Nascimento (2011), a autora co-organiza o livro *Sistemas Adaptativos Complexos: linguagem e aprendizagem* (PAIVA e NASCIMENTO, 2011), no qual são apresentadas relevantes pesquisas nos mais diversos campos da LA sob a ótica da complexidade.

Também no Brasil, Leffa (2003) nos diz que

A aprendizagem de uma língua é, portanto, um fenômeno duplamente complexo. É complexo internamente, nas relações que precisa estabelecer entre os elementos do sistema linguístico (a fonologia com a morfologia, a sintaxe com a semântica, a fonologia com o discurso – a prosódia, por exemplo, pode estar intimamente relacionada com a posição do sujeito na interação com o outro – e assim por diante); e é também complexo externamente, nas relações que estabelece com outros sistemas (LEFFA, 2003, p. 25).

Incontestavelmente, a inserção da LA no paradigma da complexidade representa um momento novo para os estudos em ASL, a começar pela contraposição às teorias e hipóteses que, por um lado, relegavam a um segundo plano a aleatoriedade das interações entre os diversos fatores que interferem no processo de aprendizagem (tais como idade, motivação, contexto tecnológico, cultura, grupo social e identidade dos aprendizes, etc) e por outro lado tendiam a postular uma certa linearidade no processo de aprendizagem, negligenciando atenção aos fatores idiossincráticos dos diferentes aprendizes. Essa contraposição é bem exposta por Oliveira (2009, p.3):

Assim, apostou-se na simples transmissão linear do conhecimento, de fora para dentro, sem se dar a devida importância ao aluno como ser modificante e reconstrutor do que lhe é oferecido pelo professor e por tudo a sua volta, tratando aquele como um mero “receptor” e transformando-o em reprodutor de um conteúdo estático e frio.

As palavras de Oliveira (2009) nos deixam entrever que a aprendizagem, na ótica da complexidade, não é compreendida como processo linear, que se organiza como blocos empilhados ao longo do tempo. Ela se acumula sim, mas de uma maneira totalmente dinâmica, em contínua reorganização e adaptação a cada situação e estímulo. Essa reorganização faz com que o estado atual do processo seja diferente de todos os experimentados anteriormente.

Os posicionamentos aqui apresentados sobre aprendizagem, quer

em sentido amplo, quer especificamente sobre aprendizagem de línguas, nos permitem reconhecer importantes características da ASL como um sistema complexo, tais como a dinamicidade (LEFFA, 2003; VAN LIER, 2004), a não linearidade (OLIVEIRA, 2009) e abertura (LARSEN-FREEMAN, 1997). Essas características, expostas de forma genérica no capítulo 1, constituem aspectos chave dos SAC, razão pela qual achamos conveniente discuti-las no domínio específico da ASL.

Desse modo, ao aceitarmos que a ASL caracteriza-se como um SAC, reconhecemos que ela se define pela abertura aos fatores sociais, cognitivos, tecnológicos ou culturais; pela dinamicidade, decorrente da interação aleatória entre esses fatores; pela auto-organização, referente à inclinação desse sistema a desenvolver novas estruturas em decorrência das diferentes interações internas e externas; pela não-linearidade, relativa à imprevisibilidade dos processos e dos produtos resultantes das interações; pela adaptabilidade, referente à capacidade desse sistema de adaptar-se espontaneamente aos diferentes contextos; pela emergência, referente ao desenvolvimento de padrões resultantes das interações entre os diversos agentes do sistema; e, por fim, pela sua estrutura aninhada, que diz respeito ao fato de que o processo de ASL deve ser compreendido em relação com outros sistemas, como a autonomia e o contexto tecnológico.

Entretanto, as características enumeradas acima não devem ser compreendidas isoladamente. Elas se complementam e se enredam, de modo que não há como estabelecer fronteiras nítidas entre elas. Essa complementaridade fica evidente quando buscamos compreender um determinado fenômeno no processo de ASL, como, por exemplo, o fato de um aprendiz de SL em contexto exolíngue receber, como hóspede, por algum tempo, um falante nativo da língua alvo. Esse fato pode acarretar a emergência do uso de estratégias de sociointeração por parte do aprendiz. Do mesmo modo, podemos dizer que o sistema ASL passará por um processo de adaptação à nova conjuntura, em função das possibilidades de interação significativa, as quais obrigarão o aprendiz a reelaborar hipóteses e a reposicionar suas estratégias, privilegiando a utilização de EA voltadas para a interação.

Ainda com relação ao exemplo acima, o contato entre o aprendiz e o falante da língua alvo poderá evidenciar a dinamicidade do SAC ASL, à medida que a interação entre aprendiz e falante nativo dependerá de uma diversidade de fatores dos mais variados tipos, tais como a motivação do aprendiz, sua desinibição para comunicar-se, seu nível de conhecimento da língua alvo, a disponibilidade do hóspede em contribuir com aprendizagem de anfitrião, o tempo de permanência do visitante, o período de tempo diário em que os dois permanecerão juntos, entre outros, de

modo que a configuração de um desses fatores pode promover importantes implicações no processo de aprendizagem. Assim, se o hóspede não apresentar-se disposto a cooperar, pacientemente, com a aprendizagem do anfitrião, por estar mais interessado em aprender a língua do país que visita, poderá dificultar o processo de aprendizagem.

A interdependência entre os diversos fatores mencionados acima, evidenciará a não-linearidade do processo de ASL, uma vez que não é possível prever o resultado final, ou mesmo parcial, do convívio entre o aprendiz e o falante nativo, o que denota a singularidade do processo de aprendizagem para cada indivíduo. Entretanto, espera-se que ao final do convívio entre os dois, o aprendiz apresente um nível mais elevado de competência comunicativa na língua alvo, de modo que essa expectativa constitui um atrator do sistema, decorrente de todas conjunturas que se apresentaram.

O exemplo acima, e todas as evidências de complexidade que ele apresenta, mostra que a ASL, como um sistema complexo, constitui-se de um grande número de elementos ativos (variáveis), os quais se e adaptam e mudam seus comportamentos por causa de suas interações, tal como previa Holland (1995). Desse modo, qualquer elemento no sistema ASL influencia e é influenciado por outros elementos. Assim, as variáveis inter-relacionadas apresentam caráter essencialmente organizativo, fazendo com que o sistema evolua a um nível superior, mediante a emergência de novas propriedades. No caso do exemplo acima, essas novas propriedades podem ser: um nível mais elevado de competência comunicativa do aprendiz; uma maior frequência de uso de estratégias de sociointeração; ou, ainda, um maior nível de competência do aprendiz para gerenciar o seu processo de aprendizagem, mediante o planejamento e a avaliação de sua atuação como aprendiz.

Uma propriedade importante do SAC ASL, evidenciada pelo exemplo mostrado há pouco, é sua abertura constante ao protagonismo dos aprendizes. Estes, por sua vez, despontam como agentes cruciais no processo de aprendizagem, usando EA que lhe permitam driblar os obstáculos que se interpõem em seu percurso para aproveitar os recursos de que dispõe o seu contexto. É nesse sentido, que Paiva (2005b, p.8), ao reunir evidências da natureza complexa do processo de aprendizagem de SL, identifica sinais eloquentes do protagonismo dos aprendizes e o relaciona com a adaptabilidade do processo de ASL. Assim, segundo a autora, os aprendizes por ela observados buscaram

adaptar-se ao contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras, procurando aumentar as oportunidades de uso do inglês, em evidentes demonstrações de autonomia. Alguns relataram que conversa-

vam consigo mesmo em frente ao espelho; outros tentavam nomear em inglês tudo o que viam ao longo do seu percurso de ônibus para o trabalho; assistiam a muitos filmes; ouviam canções; correspondiam-se com estrangeiros; e, principalmente, liam muito.)

As constatações da citada autora acusam evidentes sinais do protagonismo estratégico dos aprendizes, os quais buscam usar, constantemente, EA que possam favorecer a aprendizagem exitosa da língua alvo. Esse protagonismo estratégico dos aprendentes apresenta-se como fator primordial no sistema a ASL, uma vez que aponta para o papel desses sujeitos, os quais parecem atuar em duas frentes: no processo de gerenciamento da aprendizagem, mediante o planejamento e o controle das ações e dos recursos envolvidos na aprendizagem, como bem mostra o exemplo apresentado por Paiva (2005b), em que os aprendizes usam uma série de estratégias (*conversavam consigo mesmo em frente ao espelho, nomear em inglês tudo o que viam, ouviam canções*); e na busca por um maior nível de competência comunicativa que lhe garanta, em última instância, um maior grau de integração aos processos interacionais mediados pela língua alvo, o que pode ser evidenciado, por exemplo, no esforço em corresponder-se com estrangeiros.

Essas duas frentes de atuação dos sujeitos da aprendizagem, a primeira notadamente de caráter metacognitivo e a segunda de caráter eminentemente sociointeracional, remetem a um construto de natureza sócio-cognitivo que muitos estudiosos da ASL nos últimos quarenta anos, a exemplo de Logan (1973), Holec (1981) Dickinson (1987), Little (1991), Dam (1990) e Benson (2001), vêm denominando autonomia.

ESTRATÉGIAS, AUTONOMIA E TECNOLOGIAS

As pesquisas em linguística aplicada (LA) voltadas para a compreensão das estratégias de aprendizagem (EA) estiveram desde o início, na década de setenta do século XX, relacionadas direta ou indiretamente à questão da autonomia dos aprendizes. Em grande parte, essas pesquisas buscaram compreender de que maneira o uso de determinadas EA favorecia uma postura mais autônoma dos aprendentes de SL, ou ainda, buscaram relacionar a autonomia a determinados tipos de estratégias. De uma maneira ou de outra, o interesse em investigar a relação entre EA e autonomia fez-se presente no campo de pesquisas sobre aprendizagem de segunda língua (ASL) desde a década de setenta do século XX, de modo que, segundo Coscarelli (1997), um dos principais objetivos das pesquisas relacionadas com estratégias de aprendizagem é formar um aprendiz autônomo, isto é, mais capaz de autodirigir sua aprendizagem.

À luz dessa relação, Borges e Benevides-Jr (2012), ao investigarem os perfis de uso de estratégias de aprendizagem de alunos em ambiente virtual, alertam para a necessidade de que a autonomia dos aprendizes seja avaliada com base nas EA que esses sujeitos usam. Para os autores, a análise das estratégias pode conduzir a uma melhor compreensão do significado de autonomia. Nesse sentido, eles questionam:

Não seriam as EA, na realidade, aquilo que deveríamos medir para avaliar a autonomia de aprendizagem? Nesse sentido, pensamos ser necessário trabalhar a relação entre as EA e a autonomia, de forma a investigarmos se EA e sua utilização se configuram como meio para avaliar o grau de autonomia dos aprendizes e, assim, chegarmos a uma compreensão mais ampla do que se entende por “autonomia de aprendizagem.” (BORGES E BENEVIDES JÚNIOR, 2012, p.5)

Ao exporem a estreita relação entre a atuação estratégica e a autonomia dos aprendentes, os autores colocam em cena o que consideramos ser um ponto chave para compreensão da autonomia no âmbito da ASL, pois, segundo eles, as EA servem de parâmetros para a avaliação dos níveis de autonomia dos aprendizes.

O posicionamento acima parece-nos propício para iniciarmos uma discussão em torno do uso de EA por aprendizes de SL. Nesse sentido, além de compartilharmos desse entendimento dos autores, compreendemos que os diferentes tipos de estratégias usadas pelos aprendentes favorecem diferentes dimensões da autonomia. Assim, a depender das estratégias que esses sujeitos usem, eles se tornam mais autônomos em uma determinada dimensão, quer metacognitiva, quer sociointeracional.

À luz dessa compreensão, entendemos que é relevante identificarmos os diferentes tipos de EA, bem como os distintos agentes que interagem na dinâmica do uso de estratégias pelos aprendentes. Nessa perspectiva, a atuação estratégica desses sujeitos caracteriza-se pela dinamicidade e pela não-linearidade, uma vez que ela resulta de uma série de variáveis, tais como: estilos de aprendizagem, características cognitivas, experiências pessoais, conhecimento prévio, motivação, atenção, equilíbrio emocional, entre outros (PEREZ *et al.*, 2002).

Como vemos, o interesse pelo estudo das EA cresce em consonância com o reconhecimento da relevância das características individuais dos aprendizes e da importância das condições contextuais que incidem sobre a atuação estratégica desses indivíduos, de modo que, desde os primeiros estudos sobre a questão, na área da LA, houve uma tendência dos pesquisadores a reconhecer: (1) a natureza plural das EA; (2) a influência das características individuais dos aprendizes no processo de uso de EA; (3) a influência do contexto de aprendizagem na utilização de EA; (4) a relação entre as EA e o êxito no processo de aprendizagem. É o que fica evidente a seguir, quando apresentamos no panorama de estudos sobre EA no âmbito da ASL. Situar o conjunto da produção sobre EA no âmbito das pesquisas sobre ASL é salutar ao nosso trabalho porque nos ajudará a compreender a relação entre EA e autonomia em diferentes contextos de aprendizagem, a exemplo do contexto das tecnologias digitais.

2.1 Um panorama dos estudos sobre EA e autonomia

As estratégias de aprendizagem de SL, conforme dissemos há pouco, constituem um dos campos de estudo mais produtivos da LA, tendo motivado um número significativo de pesquisas (RUBIN, 1975; WENDEN e RUBIN, 1987; O'MALLEY e CHAMOT, 1990; OXFORD, 1990;

BROWN, 1994; COHEN, 1998; PAIVA, 2005b), muitas das quais são até hoje consideradas referência para os estudos da questão.

O termo estratégia (*strategy*) surge na LA a partir do estudo de Rubin (1975), que investigou as EA de aprendizes considerados bem sucedidos e defendeu que as EA deveriam ser ensinadas aos aprendentes de SL a fim de que eles pudessem melhorar seu desempenho no processo de aprendizagem. Assim, segundo a autora, o uso de EA tem estreita relação com o êxito no processo de ASL, de modo que, para a autora, o aprendiz bem sucedido é aquele que faz uso de estratégias para superar os obstáculos no processo de aprendizagem. Desse modo, as EA são compreendidas como técnicas ou dispositivos que os aprendizes empregam para adquirir conhecimento, o que evidencia a noção de EA como de natureza instrumental e mediadora no processo de ASL.

No estudo inaugural de Rubin (1975) dois aspectos das EA ganham especial relevância. O primeiro refere-se à estreita relação entre o uso de estratégias e a construção da autonomia dos aprendizes, o que fica evidente quando a autora relaciona o êxito dos “bons aprendizes” à automonitoração e ao desejo de comunicar-se, dois fatores ligados à autonomia, em sua dimensão metacognitiva e sociointeracional, respectivamente, como mostramos no capítulo 2. O segundo aspecto diz respeito à compreensão de que as EA podem e devem ser ensinadas aos aprendizes, o que revela que o interesse pelas EA estava inicialmente relacionado à perspectiva do processo formal de aprendizagem, cenário no qual a aprendizagem das EA representa uma etapa no processo de construção da autonomia dos aprendizes e um evidente esforço em prol do ensino explícito da metacognição.

Em suma, embora seu estudo inaugural tenha um caráter marcadamente prescritivo, pois tinha a preocupação de orientar como devem proceder os aprendizes para obterem êxito no processo de aprendizagem, Rubin (1975) lançou as bases para a compreensão das EA no campo ASL. A partir de seu estudo, as pesquisas sobre a questão se multiplicaram, sem, no entanto, afastarem-se da discussão em torno da relação entre o uso de EA e a autonomia dos aprendizes, sendo esta comumente relacionada a determinados tipos de estratégias, sobretudo metacognitivas. Nesse sentido, vale lembrar que a classificação das estratégias em tipos passou a ser aspecto recorrente nos estudos sobre EA.

A esse respeito, Cohen (2002) chama a atenção para o fato de que a classificação das EA em tipos obedece comumente a um dos seguintes critérios: (1) a *função* das estratégias, (2) a *habilidade linguística* desenvolvida e (3) o *propósito* das estratégias (ver quadro 2). Com base no primeiro critério, comumente se diferenciam dois grandes grupos de es-

tratégias: as de aprendizagem, propriamente ditas, e as de uso linguístico, também denominadas estratégias de comunicação. Sob o segundo critério são comumente diferenciadas as estratégias de compreensão escrita, as de produção escrita, as de compreensão oral e as de produção oral. Por fim, com base no terceiro critério, habitualmente são identificados os seguintes tipos de estratégias: as cognitivas, as metacognitivas, as afetivas e as sociais.

Quadro 2- Critérios de classificação das estratégias (COHEN, 2002)

CLASSIFICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS	
CRITÉRIOS	TIPOS MAIS COMUNS
<i>Função</i>	Estratégias de aprendizagem
	Estratégias de uso linguístico
<i>Habilidade</i>	Estratégias de compreensão oral
	Estratégias de produção oral
	Estratégias de compreensão escrita
	Estratégias de produção escrita
<i>Propósito</i>	Estratégias cognitivas
	Estratégias metacognitivas
	Estratégias afetivas
	Estratégias sociais

Os diferentes critérios de classificação de EA, expostos no quadro 2, podem ajudar a compreender as diferentes perspectivas a partir das quais os estudiosos se debruçam sobre a questão. Assim, ao adotar o critério da função, o pesquisador parte da dicotomia aprendizagem/uso, buscando mostrar que esses processos implicam estratégias de naturezas distintas. Ao adotar o critério da habilidade a ser desenvolvida, por sua vez, o pesquisador mostra-se em estreita sintonia com o âmbito dos processos formais de ensino e aprendizagem, já que nesses contextos essas quatro habilidades constituem referência para o desenvolvimento e execução de propostas didáticas. Finalmente, ao optar pelo critério do propósito¹⁹ dos aprendizes, o pesquisador demonstra preferir a perspectiva dos aprendi-

¹⁹ Neste estudo optamos pelo critério dos propósitos para descrevermos o comportamento estratégico dos aprendizes no contexto das tecnologias digitais, uma vez que nos interessa a perspectiva dos aprendentes a partir de suas narrativas de aprendizagem.

zes, os quais usam estratégias com diferentes propósitos (armazenar informações, controlar o acesso a elas, interagir com usuários da língua, controlar a ansiedade, entre outros), independentemente desses mecanismos integrarem ou não os processos de instrução formal.

A identificação desses critérios podem oferecer-nos pistas relevantes a respeito das diferentes abordagens teóricas do sobre as EA no âmbito da ASL. Em função disso, a seguir, além das diferentes concepções de EA, apresentamos as principais classificações de estratégias e os critérios subjacentes a cada uma delas.

Na década de oitenta do século XX, o interesse pelas EA no âmbito da ASL esteve ligado especialmente à chamada Psicologia Cognitiva (O'MALLEY E CHAMOT, 1990 e 1996), perspectiva a partir da qual a aprendizagem é concebida como processamento de informações, o qual se dá mediante processos de compreensão, armazenamento e modificação desses insumos por parte dos aprendizes. Nessa perspectiva, os estudos sobre EA que melhor representam esse período são os de O'Malley e Chamot (1990; 1996), para quem as estratégias são pensamentos e comportamentos que os aprendizes empregam para compreensão, retenção e uso de informações novas. Nesse sentido, sustentam os autores, faz-se necessário que os aprendizes sejam treinados no uso das EA para que tenham maior êxito no processo de aprendizagem, sendo esse êxito o resultado da postura autônoma desses indivíduos. Cabe destacar, contudo, que a autonomia, na perspectiva da psicologia cognitiva, é concebida como independência do aprendiz com relação ao professor, sendo esta a meta principal de um treinamento para o uso de estratégias.

Na concepção dos citados autores, a relação entre as estratégias usadas pelos aprendentes e a autonomia desses sujeitos fica evidente em sua proposta de classificação, a qual identifica três classes de estratégias, as *metacognitivas*, as *cognitivas* e as *sócio-afetivas*, sendo a primeira relativa aos processos de reflexão, planejamento, controle, monitoração e auto-avaliação por parte dos aprendentes. Esses processos concretizam-se mediante mecanismos de: (1) a antecipação ou o planejamento; (2) a atenção geral; (3) a atenção seletiva; (4) a auto-gestão; (5) a auto-monitoração; (6) a identificação de um problema; e (7) a auto-avaliação. Esses processos e mecanismos, como vemos, apresentam estreito vínculo com a dimensão metacognitiva da autonomia, tal como concebida no capítulo 2. Desse modo, compreendemos que a autonomia, em sua dimensão metacognitiva, encontra amparo na proposta de O'malley e Chamot (1990).

A segunda classe de EA proposta pelos autores, *estratégias cognitivas*, relaciona-se com o manuseio direto do *input* linguístico pelos aprendizes mediante processos de manipulação mental ou física das informações e de aplicação de técnicas específicas na execução de tarefas de aprendizagem. Essa segunda classe, reúne as seguintes estratégias: (1)

a repetição; (2) a utilização de referências ou fontes; (3) a classificação ou o agrupamento de itens; (4) a anotação; (5) a dedução ou a indução de significados; (6) a substituição de itens; (7) a elaboração; (8) o resumo; (9) a tradução; (10) a transferência de conhecimentos; e (11) a inferência de significados.

A distinção entre essas duas classes de estratégias remete a uma clara relação de gerenciamento da primeira sobre a segunda, de modo que os processos metacognitivos de planejamento, reflexão, avaliação e monitoração atuam sobre os processos de cognitivos de manuseio direto dos insumos linguísticos. A esse respeito, Chamot (1990) assegura que o uso de estratégias de metacognição contribui de forma significativa para o sucesso da aprendizagem, uma vez que é por meio delas que os aprendizes podem desenvolver níveis mais elevados de autonomia e consciência sobre o processo de aprendizagem de uma língua.

Por fim, a terceira classe, *estratégias sócio-afetivas*, vincula-se aos processos de interação comunicativa com outros indivíduos com o objetivo de favorecer a aprendizagem e o controle da dimensão afetiva pertinente ao processo de aprendizagem de uma língua. A essa classe pertencem estratégias como: (1) o esclarecimento e a verificação mediante perguntas; (2) a cooperação com outros indivíduos por meio da língua alvo; (3) o controle das emoções; e o (4) auto-reforço ou gratificação.

Alguns dos processos contemplados nessa terceira classe apresentam estreita relação com a autonomia em sua dimensão sociointeracional, a exemplo das estratégias de esclarecimento, de verificação mediante perguntas e de cooperação com outros indivíduos por meio da língua alvo. As demais estratégias dessa classe, por sua vez, relacionam-se com a dimensão metacognitiva da autonomia, uma vez que ao controlarem emoções e ao gratificarem-se os aprendizes atuam no gerenciamento afetivo do processo de aprendizagem.

Quadro 3 - Classificação de estratégias proposta por O'malley e Chamot (1990)

TIPO DE ESTRATÉGIA	DESCRIÇÃO
<i>Metacognitivas</i>	Planejamento e gerenciamento do processo de aprendizagem
<i>Cognitivas</i>	Manipulação do <i>input</i>
<i>Sócio-afetivas</i>	Interação

A classificação de O'Malley e Chamot (1990) se dá com base no propósito das estratégias e expõe de forma explícita a compreensão das EA como fenômenos multidimensionais, com ênfase nas dimensões metacognitiva, cognitiva e sociointeracional. A dimensão metacognitiva, expressa nas estratégias de mesmo nome, referentes à capacidade dos aprendizes de planejar e gerenciar o processo de aprendizagem, retoma, em certa medida, a noção de automonitoração, postulada por Rubin (1975) como um dos aspectos determinantes na caracterização do *bom aprendiz*. A dimensão cognitiva, por sua vez, sintetiza os aspectos centrais abordados pela psicologia cognitiva, relacionados ao processamento de informações mediante os mecanismos de compreensão, armazenamento e modificação do *input*. Por fim, a dimensão social, que retoma o aspecto da interação, antecipada no estudo inaugural de Rubin (1975), segundo a qual o “bom aprendiz” é aquele que busca situações que o permitam interagir por meio da língua-alvo.

Um elemento bastante particular da proposta de O'Malley e Chamot (1990) é a fusão entre a dimensão social e a dimensão afetiva em uma única classe de estratégias: a *sócio-afetiva*. Essa decisão dos autores resulta, sobretudo, da compreensão de que os fatores sociais do processo de aprendizagem não se separam dos fatores afetivos. Contudo, não compartilhamos dessa escolha dos autores por compreendermos que ao optarem por uma classificação baseada nos propósitos das estratégias (COHEN, 1998), eles deveriam necessariamente considerar o fato de que as estratégias sociais e as afetivas divergem substancialmente no que concerne aos propósitos, pois enquanto aquelas têm o propósito de promover a interação significativa por meio da língua alvo mediante processos de cooperação e negociação de significados, estas têm o propósito de controlar os níveis de ansiedade e de motivação. Desse modo, as EA afetivas, por seu perfil de controle e gerenciamento dos aspectos emocionais, guardam muito mais afinidade com as estratégias metacognitivas que com as sociais.

Em suma, na proposta de O'Malley e Chamot (1990) vemos plenamente contempladas três dimensões das EA no âmbito da ASL: a dimensão cognitiva, relativa ao manejo direto do *input* linguístico; dimensão metacognitiva, atinente ao gerenciamento dos processos cognitivos mediante reflexão, planejamento, monitoramento, avaliação, controle da ansiedade e gratificação; e, por fim, a dimensão sociointeracional, concernente aos processos de cooperação e de negociação de sentido.

A partir da década de noventa a perspectiva da psicologia cognitiva, predominante até então nos estudos sobre as EA no âmbito dos estudos sobre ASL, perdeu espaço para outras perspectivas teóricas, em especial

para a interacionista, cujo princípio norteador é a ideia de que o uso de estratégias depende, em parte, da interação do aprendiz com o seu contexto e com as situações às quais é exposto. Essa compreensão é percebida fortemente nos estudos de Oxford (1990) e de Cohen (1996), os quais, apesar de adotar uma perspectiva teórica diferente de seus antecessores, mantêm a tendência a compreender as EA a partir de uma ótica multidimensional.

O estudo de Oxford (1990) sobre as EA, que culminou com seu *inventário de estratégias de aprendizagem de línguas* (IEALE²⁰), constitui o mais exaustivo esforço de compreender as EA no âmbito da ASL. Não por acaso o IEALE, um inventário composto por sessenta e duas estratégias, é o modelo mais utilizado até hoje nas pesquisas sobre ASL nos mais diversos países e na aprendizagem das mais diversas línguas (VILAÇA, 2011). Em função disso, esse estudo apresenta relevantes contribuições para a compreensão do protagonismo estratégico dos aprendizes, notadamente no que concerne à compreensão da natureza multidimensional, complexa e variável dessa atuação.

Para Oxford (1990) as EA são ações conscientes e específicas empregados pelos aprendizes para melhorarem o próprio desempenho no processo de aprendizagem de uma língua, com vistas ao desenvolvimento da competência comunicativa. Essa definição é aprofundada pela autora em doze características que, segundo ela, reúnem os principais aspectos das EA no âmbito da ASL. Entre as características apontadas pela autora destacamos seis, que são, a nosso ver, as que mais inovam na concepção das EA, como fenômenos multidimensionais e complexos, resultantes de uma diversidade de fatores que interagem no processo de aprendizagem. Algumas dessas características apontam para a relação entre as EA e as diferentes dimensões da autonomia dos aprendizes.

Em primeiro lugar, segundo a autora, as EA possibilitam que os aprendizes se tornem mais *autodirigidos* e capazes de buscar oportunidades de aprender fora da sala de aula, sem a mediação do professor. Esta característica remete a um aspecto basilar na proposta de Oxford (1990), porquanto se refere à compreensão de que o domínio das estratégias, particularmente das metacognitivas, por parte dos aprendizes deve possibilitar que esses indivíduos avancem no domínio do auto-gerenciamneto da aprendizagem, o que, na proposta da autora, está diretamente relacionado ao planejamento, ao desenvolvimento e à avaliação da aprendizagem. Achamos relevante ainda destacar nesta característica a relação que

²⁰ A abreviação em inglês para *Strategies inventory language learning* é SILL. Nesta investigação, no entanto, optamos pela sigla em português IEALE (inventário de estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras)

a autora estabelece, embora indiretamente, entre as EA e a autonomia dos aprendizes, uma vez que os processos de autodireção e autogerenciamento estão diretamente relacionados com o que nesta pesquisa denominamos competência de aprendizagem, a qual se relaciona com o uso de estratégias metacognitivas e afetivas.

Em segundo lugar, as EA, segundo a autora, não envolvem apenas aspectos cognitivos, mas também aspectos sociais, emocionais, metacognitivos, o que, embora não represente uma novidade com relação à proposta de O'Malley e Chamot (1990), reflete a transição de uma perspectiva com base na psicologia cognitiva a uma perspectiva interacional, sendo um dos sinais dessa transição a valorização de elementos sociais, emocionais e metacognitivos. A esse respeito, é necessário destacar que, segundo Oxford (1990), a divisão das estratégias em categorias (cognitiva, metacognitiva, afetivas e sociais) não é rígida, uma vez que elas estão muitas vezes inter-relacionadas, interagindo no processo de ASL em função do contexto de aprendizagem e das características individuais dos aprendizes. Esse posicionamento da autora remete à natureza dinâmica das EA, as quais podem interagir na resolução de problemas específicos do processo de aprendizagem.

Em terceiro lugar, as EA são *ações e comportamentos específicos* empregados pelos aprendizes para a apreensão, internalização e uso da segunda língua. Assim, como um instrumento de aprendizagem, as estratégias permitem a mediação dos aprendizes (sujeitos da aprendizagem) com a língua em processo de aprendizagem ou uso (objeto da aprendizagem) (VILAÇA, 2011).

No que tange à natureza específica das ações e dos comportamentos estratégicos dos aprendizes, cabe destacar que, para a autora, o uso de estratégias não ocorre de forma linear mas circunstancial, ou seja, diante de uma mesma dificuldade, diferentes aprendizes podem utilizar diferentes estratégias. Em função disso não é possível estabelecer uma relação linear entre um problema e uma estratégia. A esse respeito, a autora apresenta como exemplo o fato de que a estratégia de inferir significado de palavras ou expressões resulta comumente de dificuldades de compreensão de um texto, mas nem todos os aprendizes inferem significados a partir de uma dificuldade de compreensão, não sendo possível, desse modo, prever o uso de uma determinada estratégia a partir de um dado problema.

Ao conceber uma relação não-linear entre problemas e estratégias, Oxford (1990) aproxima-se sobremaneira da perspectiva da complexidade, antecipando posicionamentos claramente alinhados a essa perspectiva, como a concepção da natureza dinâmica e não-linear do uso de estratégias. Esse posicionamento é compartilhado, posteriormente, por

autores como Brown (1994), para quem as EA são métodos específicos de se abordar problemas particulares.

A quarta característica das EA encontrada na proposta de Oxford (1990) investe na ideia de que as EA têm como objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa. Essa compreensão constitui uma das inovações dessa proposta, uma vez que remete à finalidade última do uso de estratégias, a qual ultrapassa os limites do processo de aprendizagem e alcança o âmbito da comunicação por meio da língua alvo. Ao retomar o conceito de Competência comunicativa de Canale e Swain (1980), a autora assegura que as estratégias auxiliam os aprendizes nos processos de comunicação significativa e contextualizada. Esse posicionamento da autora revela sua preocupação com a dimensão sociointeracional das estratégias e deixa transparecer a relação entre as EA e a dimensão sociointeracional da autonomia, a qual se sustenta no processo de integração comunicativa dos aprendizes.

A quinta característica aposta na distinção entre duas grandes classes de EA, as *estratégias diretas* (*direct strategies*) e as *estratégias indiretas* (*indirect strategies*). A primeira relaciona-se com processos de aprendizagem que envolvem o manejo direto da língua alvo e divide-se em três grupos: *estratégias de memórias* (*memory strategies*), *estratégias cognitivas* (*cognitive strategies*) e *estratégias de compensação* (*compensation strategies*). A segunda classe, por sua vez, relaciona-se com os processos de gerenciamento da aprendizagem e divide-se em três grupos: *estratégias metacognitivas* (*metacognitive strategies*), *estratégias afetivas* (*affective strategies*) e *estratégias sociais* (*social strategies*)²¹. Ao sugerir essa classificação mais ampla das EA, a autora propõe uma ênfase nos processos de planejamento e gerenciamento da aprendizagem, processos diretamente relacionados à dimensão metacognitiva da autonomia

²¹ Embora nos pareça questionável a opção da autora em incluir em uma mesma classe estratégias tão distintas, como o são as metacognitivas e as sociais, compreendemos que, de fato, sob a perspectiva da autonomia dos aprendizes, os três grupos de estratégias reunidos sob o rótulo de estratégias indiretas agrupam duas diferentes dimensões da autonomia: uma dimensão metacognitiva, relacionada ao gerenciamento do processo de aprendizagem e ao consequente desenvolvimento do que chamamos no capítulo 2 de competência de aquisição; e uma dimensão social e interacional, relacionada ao uso da língua alvo em situações significativas de comunicação/interação nas quais se desenvolvem processos de cooperação e negociação de significados. Esta segunda dimensão corresponde à que denominamos no capítulo 2 processo de integração comunicativa. Assim, na proposta de classificação de Oxford (1990), melhor detalhada no próximo item, vemos claramente contempladas as duas dimensões da autonomia com as quais operamos nesta investigação.

dos aprendizes. Essa classificação inicial proposta por Oxford (1990)²² pode ser visualizada no quadro 4.

**Quadro 4 - Classificação das estratégias:
classes e grupos (OXFORD, 1990)**

CLASSE DE ESTRATÉGIAS	GRUPOS DE ESTRATÉGIAS
<i>Estratégias Diretas</i>	<i>Estratégias de memória</i>
	<i>Estratégias cognitivas</i>
	<i>Estratégias de compensação</i>
<i>Estratégias Indiretas</i>	<i>Estratégias metacognitivas</i>
	<i>Estratégias afetivas</i>
	<i>Estratégias sociais</i>

As características apontadas por Oxford (1990) e a classificação proposta por essa autora assinalam o caráter multidimensional e complexo das EA, o que implica na concepção de que a o uso de estratégias caracteriza-se como um fenômeno complexo, resultante da interação entre agentes dos mais variados tipos, entre os quais a autora enfatiza fatores cognitivos, metacognitivos, sociais, afetivos e culturais. É salutar, no entanto, reconhecer que a complexidade constitutiva do processo de uso de EA está para além de quantidade de fatores envolvidos na o uso de estratégias e tem relação com as propriedades que emergem da interação entre esses fatores, de modo que a interação entre agentes como instrução e tecnologia pode fazer emergir, por exemplo, estratégias metacognitivas relacionadas ao gerenciamento do processo de aprendizagem.

A identificação de estratégias relacionadas a processos de interação, como é o caso das estratégias sociais de Oxford (1990) e das estratégias sócio-afetivas de O'Malley e Chamot (1990), parece ter marcado os estudos sobre as EA, pois partir da década de noventa passou-se a diferenciar mais comumente as estratégias com base no critério da função que elas desempenham. Assim, passou a ser recorrente a distinção entre as estratégias de aprendizagem e as estratégias de uso, ou de comunicação, como observamos em classificações como a de Cohen (1998).

Cohen (1998) é o primeiro a propor abertamente essa distinção. Para o autor as estratégias são “processos de aprendizagem selecionados de forma consciente pelos aprendizes e que podem resultar em ações

²² Mais à frente, neste mesmo capítulo, dedicaremos um item exclusivamente à proposta de classificação de Oxford (1990) e a seu inventário de estratégias.

para melhorar a aprendizagem ou o uso de uma segunda língua e de uma língua estrangeira”²³ (p.4). A distinção entre *processos* e *ações* parece marcar a tentativa do autor de conciliar um posicionamento de base cognitivista com um de base interacionista, duas perspectivas que marcam profundamente os estudos sobre as EA na década de noventa do século XX. Assim, ao definir as estratégias como processos, o autor dialoga com cognitivistas, para quem as estratégias têm como função processar o *input* por meio da identificação, agrupamento, retenção, armazenamento. Por outro lado, ao aceitar que os processos mentais podem resultar em ações que melhoram a aprendizagem e o uso da língua, o autor dialoga com os interacionistas, que enfatizam caráter prático, específico e individual das EA. Sua classificação reflete essa tentativa de conciliação, como veremos a seguir.

O que o autor denomina de *estratégias de aprendizagem linguística* corresponde aos processos mentais e às ações conscientemente realizadas pelos aprendizes com o objetivo de melhorar seu conhecimento da língua alvo. Nesse grupo, o autor identifica processos (cognitivos, metacognitivos, afetivos e sociais) e ações (armazenamento, planejamento, etc.). Assim, esse grupo compõe-se das seguintes estratégias: as estratégias cognitivas de memorização; as metacognitivas de gerenciamento e supervisão; as afetivas de motivação, auto-encorajamento e redução da ansiedade; e as sociais de formação de perguntas, de cooperação e de criação de oportunidades de interação.

As estratégias de *uso linguístico*, por sua vez, referem-se a processos cujo objetivo não é propriamente melhorar o conhecimento linguístico do aprendiz, mas ajudá-lo a usar o conhecimento linguístico que o mesmo já tenha adquirido. Desse modo, o autor identifica um grupo bem mais restrito, em que ocorre apenas o processo cognitivo e as seguintes ações: de recuperação, para acessar elementos da memória; de ensaio, para prática de estruturas linguísticas da língua-alvo; de compensação, para criar a impressão de que o aprendiz apropriou-se de conhecimentos, embora não o tenha de fato; e de comunicação, para fazer com que uma mensagem seja significativa e informativa ao interlocutor.

²³ Tradução nossa de: “[...] learning processes which are consciously selected by learners and which may result in action taken to enhance the learning or use of second and foreign language [...]”

Quadro 5 – Classificação de estratégias proposta por Cohen (1998)

PROCESSOS	AÇÕES	
	Estratégias de aprendizagem linguística	Estratégias de uso Linguístico
Cognitivas	Memória: Identificação Agrupamento Retenção Armazenamento	Recuperação Ensaio Compensação Comunicação.
Metacognitivas	Planejamento: Pre-planejamento Planejamento <i>on-line</i> Supervisão Avaliação: Pré-avaliação Pós-avaliação	-----
Afetivas	Motivação Auto-encorajamento Redução da ansiedade	-----
Sociais	Formulação de perguntas Cooperação com o outro Criação de oportunidades para Interagir com falantes nativos	-----

Da proposta de Cohen (1998) depreendemos ao menos uma contribuição importante para a compreensão do vínculo existente entre as EA e a autonomia dos aprendizes: a compreensão de que a interação comunicativa situa-se tanto no plano da *aprendizagem* quanto no plano dos *usos*. Essa opção evidencia a tendência do autor a considerar a dimensão sociointeracional das estratégias no âmbito da aprendizagem e não em uma esfera alheia ou posterior esse processo. Assim, o autor compreende que ao cooperarem e ao negociarem significados com usuários mais proficientes ou com falantes nativos da língua alvo, mesmo fora do ambiente instrucional, os aprendizes não se distanciam cognitivamente do processo de aprendizagem.

Este posicionamento do autor dialoga harmonicamente com a concepção de integração comunicativa que propomos neste estudo, a qual, reiteramos, não deve ser confundida com uma suposta independência comunicativa, uma vez que a integração deve ser compreendida como

processo permanente e não como um estágio definitivo de independência e distanciamento do processo de aprendizagem em sentido amplo, ou mesmo do contexto instrucional. Assim, entendemos que a dimensão sócio-interacional da autonomia pode consolidar-se tanto nos contextos formais de aprendizagem como fora deles.

A proposta de classificação de Cohen (1998), contudo, apresenta uma lacuna importante, uma vez que o autor não nos faz perceber com clareza a diferença entre as estratégias de aprendizagem e as de uso, já que ambas atuam no processo de aprendizagem e no nível cognitivo, como mostra o quadro 5. Essa dificuldade em estabelecer fronteiras entre os processos de aprendizagem e de uso no âmbito do processo de ASL pode justificar o fato de que os estudos anteriores a Cohen (1998), como Oxford (1990) e O'Malley e Chamot (1990), tenham preferido empregar o termo *estratégias de aprendizagem* para referir-se tanto a processos de aprendizagem quanto a processos de uso.

Em suma, uma incursão pela literatura nos faz perceber as EA como fenômenos de natureza multidimensional e complexa. A multidimensionalidade diz respeito ao fato de que, ao usarem estratégias para aprender e para usar a língua alvo, os aprendizes atuam em diferentes dimensões do processo de aprendizagem: quer na dimensão cognitiva, ao, por exemplo, organizar ou armazenar o *input*; quer na dimensão metacognitiva, ao planejar a aprendizagem ou ao controlar a ansiedade; quer sociointeracional, ao cooperar e negociar sentido. Essas diferentes dimensões em cada uma das propostas estudadas podem ser melhor visualizadas no quadro 6.

Quadro 6 – Tipologias de estratégias e Dimensões das EA

	DIMENSÃO COGNITIVA	DIMENSÃO METACOGNITIVA	DIMENSÃO SOCIOINTERACIONAL
Natureza das EA relacionadas a cada dimensão	Estratégias de natureza cognitiva (ENCg)	Estratégias de natureza metacognitiva (ENMg)	Estratégias de natureza sociointeracional (ENSt)
Perfil das EA relacionada a cada dimensão	Estratégias de manejo do <i>input</i> linguístico	Estratégias de gerenciamento do processo de aprendizagem	Estratégias de interação, cooperação e negociação de sentido
O'Malley e Chamot (1990)	Estratégias cognitivas	Estratégias metacognitivas	Estratégias sócio-afetivas
Oxford (1990)	Estratégias diretas: De memória Cognitiva De compensação	Estratégias indiretas: Metacognitivas Afetivas	Estratégias indiretas: Sociais
Cohen (1998)	Processos Cognitivos	Processos Metacognitivos e Afetivos	Processos Sociais

O quadro 6 nos permite visualizar, além da natureza multidimensional das EA, expressa em cada uma das propostas, a pluralidade de tipos de estratégias envolvidas em cada uma das dimensões. Assim, vale considerar que cada um dos tipos específicos de EA (cognitivas, de memória, de compensação, metacognitivas, afetivas e sociais) envolve uma multiplicidade de fatores dos mais variados tipos (contextuais, instrucionais, tecnológicos, entre outros), os quais interagem dinamicamente definindo os processos e os produtos da atuação estratégica dos aprendentes, como nos mostra o item a seguir, em que aprofundamos a tipologia de Oxford (1990).

2.2 O inventário de Oxford (1990) e a natureza multidimensional das EA

Das propostas de compreensão das EA no âmbito da ASL até aqui apresentadas, a de Oxford (1990) parece ter sido a que mais influenciou os estudos na área da LA. O inventário de 62 estratégias de aprendizagem, proposto por essa autora, recebeu uma versão em Português (Paiva, 1998) e tem sido usado por grande parte dos estudiosos do assunto no Brasil, a exemplo de Braga (2004) e Benevides Júnior (2012). O mérito principal dessa proposta é, sem dúvida, o reconhecimento da natureza dinâmica e multidimensional do processo de uso de EA pelos aprendizes, além do fato de que a autora apresenta um inventário de EA, o qual resulta de um estudo rigoroso da atuação dos aprendentes.

Destarte, entendemos que um estudo mais aprofundado da tipologia e do inventário de Oxford (1990) nos fornecerá mais subsídios para compreendermos o funcionamento do protagonismo estratégico dos aprendentes, notadamente no que concerne ao modo como interagem as diferentes variáveis e às implicações decorrentes dessas interações na emergência de estratégias em determinados contextos de ASL. Ao final de uma leitura mais pormenorizada dessa proposta teremos mais subsídios teóricos para entender o funcionamento do processo de uso de EA em diferentes contextos de aprendizagem.

A classificação de estratégias proposta por Oxford (1990), e o seu inventário de estratégias de aprendizagem de línguas (IEALE), apresenta uma classificação minuciosa das EA, a começar pela identificação de duas grandes classes de estratégias: as *estratégias diretas* (*direct strategies*) e as *estratégias indiretas* (*indirect strategies*). A classe de *estratégias diretas* relaciona-se a processos de aprendizagem que envolvem o manejo direto da língua alvo e divide-se em três grupos: *estratégias de memória* (*memory strategies*), *estratégias cognitivas* (*cognitive strategies*) e *estratégias de compensação* (*compensation strategies*). A classe de *estratégias indiretas*, por sua vez, relaciona-se a processos de planejamento e gerenciamento da aprendizagem e divide-se em três grupos: *estratégias metacognitivas* (*metacognitive strategies*), *estratégias afetivas* (*affective strategies*) e *estratégias sociais* (*social strategies*). Esta classificação inicial proposta por Oxford (1990) pode ser visualizada no quadro 4.

Na classe de *estratégias diretas* as *estratégias de memória* (EMm) referem-se ao armazenamento de novas informações da língua-alvo mediante procedimentos tais como o uso de imagens e sons, uso de rimas, utilização de palavras-chave, substituição de novas palavras em um contexto, etc. As EMm se subdividem em quatro subgrupos, de modo que

cada um desses subgrupos reúnem diferentes estratégias, em um total de dez, distribuídas do modo como apresentamos a seguir: o subgrupo (1), *criação de elos mentais*, engloba três estratégias, a saber, *agrupar* (em sinônimos, antônimos ou em campo semântico), *associar/elaborar* (relacionar informação nova com outras já existentes na memória), *colocar palavras novas em contexto*; o subgrupo (2), *utilização de imagens e sons*, envolve as estratégias de *utilizar imagens* (gravuras, desenhos), *usar mapa semântico*, *usar palavras chave*, *representar sons na memória* (*usar rimas para lembrar*); o subgrupo (3), *revisão efetiva*, consiste na estratégia de *revisar de forma estruturada* (revisão em intervalos regulares que podem ir se espaçando a medida que a informação torna-se natural e automática); finalmente o subgrupo (4), *emprego de ação*, envolve a estratégia de *usar sensações ou respostas físicas* e a estratégia de *usar técnicas mecânicas* (cartão relâmpago, por exemplo), como nos mostra o quadro 7.

Quadro 7 - As estratégias de memória (OXFORD, 1990)

GRUPO	SUBGRUPO	ESTRATÉGIAS
Estratégias de memória	1. Criar ligações mentais	Agrupar
		Associar
		Inserir novas palavras em contexto
	2. Aplicar imagens e sons	Usar imagens
		Realizar mapeamento semântico
		Usar palavras-chave
		Representar sons na memória
	3. Revisar bem	Revisar sistematicamente
	4. Empregar ações	Usar respostas ou sensações físicas
		Usar técnicas mecânicas

As estratégias de memória ancoram, portanto, uma multiplicidade de ações envolvidas no processo de armazenamento de informações, tais como agrupar, associar, mapear, representar entre outras. Essas ações, por sua vez, incidem sobre uma diversidade de informações, mas sobretudo sobre o léxico e os sons da língua. No âmbito da aprendizagem formal de SL as estratégias de memorização são geralmente associadas a processos mecânicos e pouco produtivos, geralmente aplicados na memorização de vocabulário. Cabe lembrar, no entanto, que, para além dos processos

de instrução, os indivíduos usam espontaneamente estratégias que lhes permitam armazenar informações, quer na língua materna, quer na SL, principalmente por meio da associação de informações novas a informações já memorizadas.

O segundo subgrupo de EA indiretas é o das *estratégias cognitivas* (ECg), as quais constituem processos de compreensão e produção de novas informações na língua-alvo, e representam o maior grupo de estratégias da proposta de Oxford (1990), em um total de quinze, divididas em quatro subgrupos: (1) *prática*; (2) *recepção e envio mensagens*; (3). *análise e raciocínio*; e (4). *criação de estrutura para “input” e “output”*. As estratégias que compõem cada um desses subgrupos são apresentadas a seguir e, resumidamente no quadro 8.

O subgrupo (1), estratégias de *prática*, apresenta cinco estratégias: *repetir*, que, embora não seja a mais criativa ou importante das estratégias, pode ser usada de várias maneiras inovadoras e é essencial ao desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (produção escrita, produção oral, compreensão auditiva e compreensão leitora); *praticar formalmente sons e ortografia* com ênfase na percepção de sons (pronúncia e entonação) associada ao conhecimento do sistema da língua alvo com o intuito de consolidar o conhecimento na língua alvo; *reconhecer e usar fórmulas, paradigmas e expressões formulaicas* para aprimorar a compreensão e a produção por parte dos aprendizes; *recombinar*, envolve a construção de sentenças mais longas na tentativa de unir informações novas a informações já consolidadas; *praticar de forma natural*, usado da língua alvo com objetivo principal da comunicação, no âmbito das habilidades de leitura, escrita, escuta e fala.

O subgrupo (2), *recepção e envio mensagens*, reúne duas estratégias: *apreender* (lendo ou escrevendo) *a idéia com rapidez* buscando a ideia principal (skimming²⁴) ou detalhes (scanning²⁵); e *usar recursos para captar e enviar mensagens*, por meio impresso (dicionário, glossário, gramática, etc) ou por meio não-impresso (vídeo, rádio, cinema, etc)

O subgrupo (3), *análise e raciocínio*, constitui-se de cinco estratégias: *raciocinar dedutivamente* aplicando regras já conhecidas, uma estratégia de processamento descendente, partindo do geral para o específico; *analisar expressões*, que consiste na compreensão da língua através

²⁴ Skimming, segundo Paiva (2005a), é uma estratégia que consiste na leitura rápida para entender as ideias e conceitos principais do texto. Para tanto, segundo a autora, o leitor recorre ao título, subtítulos, ilustrações, nome do autor, a fonte do texto, itálicos, sumários, etc.

²⁵ Scanning é uma estratégia de leitura que consiste na busca de informações específicas no texto (PAIVA, 2005a).

da quebra da expressão em partes menores; *analisar contrastivamente* comparando sons, vocabulário e estruturas da língua alvo aos mesmos elementos da língua materna e buscando estabelecer semelhanças e diferenças.; *traduzir*, estratégia que permite aos aprendizes usarem a própria língua materna como base para compreensão da língua alvo; e *transferir*, que consiste na aplicação do conhecimento prévio para facilitar a compreensão ou a produção de conhecimentos novos.

O subgrupo (4), *criação de estrutura para input e output*, abrange três estratégias: *anotar*, estratégia que pode ser usada em sala de aula ou em situações do cotidiano como em uma lista de supermercado, num mapa semântico ou num esquema de resumo; *resumir*, que ajuda os aprendizes a estruturarem informações novas e os obriga a demonstrar o conhecimento por meio da condensação; *sublinhar e destacar*, que consiste em dar ênfase aos pontos considerados mais importantes.

Quadro 8 – As estratégias cognitivas (OXFORD, 1990)

GRUPO	SUBGRUPO	ESTRATÉGIAS
Estratégias Cognitivas	1.Prática	<i>Repetir</i>
		<i>Praticar formalmente sons e sistemas ortográficos</i>
		<i>Reconhecer e usar fórmulas e padrões,</i>
		<i>Recombinar</i>
		<i>Praticar espontaneamente</i>
	2. Recepção e envio de mensagens	<i>Compreensão da ideia principal</i>
		<i>Usar mecanismos para recepção e envio de mensagens</i>
	3.Analise e raciocínio	<i>Raciocinar dedutivamente</i>
		<i>analisar expressões</i>
		<i>Analisar contrastivamente</i>
		<i>Traduzir</i>
		<i>Transferir/verter</i>
	4.Criação de estrutura para input e output	<i>Anotar</i>
		<i>Resumir</i>
		<i>Sublinhar e destacar</i>

As quinze estratégias que constituem o grupo de ECg evidenciam a natureza *direta* desse grupo de EA. Por meio dessas quinze estratégias os aprendizes atuam diretamente sobre a informação a ser aprendida, buscando solucionar problemas que requerem análise direta de materiais de aprendizagem. Em razão disso, as ECg têm papel central no processo de ASL, uma vez que constituem um leque variado de ações voltadas para a manipulação ou a transformação da língua alvo pelo aprendiz.

As ECg constituem, portanto, um conjunto complexo de ações, pensamentos e habilidades que garantem aos aprendizes o manuseio dos insumos linguísticos aos quais esses indivíduos têm acesso. O uso de ECg vincula-se a variáveis dos mais diversos tipos, entre as quais: a instrução e os treinamentos no manejo do *input* nela envolvidos; as afinidades dos aprendizes; os estilos cognitivos. Todas essas variáveis conferem às estratégias cognitivas um caráter particularmente complexo e dinâmico

O terceiro subgrupo das EA diretas é o das *estratégias de compensação* (ECp) permitem que os aprendizes utilizem a língua-alvo mesmo que não tenham conhecimento suficiente fazendo uso de procedimentos tais como inferência com base no contexto ou em pistas linguísticas (prefixos, desinências, etc.), uso da língua materna, mímicas, gestos, etc. Elas se dividem, segundo Oxford (1990), em dois subgrupos: (1) *Inferência*; e (2) *superação de limitações da fala e da escrita*, de modo que os dois subgrupos reúnem um total de dez estratégias.

Quadro 9: Estratégias de compensação (OXFORD,1990)

GRUPO	SUBGRUPO	ESTRATÉGIAS
Estratégias de compensação	1. Inferência	Usar pistas linguísticas
		Usar outras pistas
	2. Superação de limitações da fala e da escrita	Recorrer à língua materna
		Pedir ajuda
		Usar mímica e gestos
		Evitar comunicação
		Selecionar o tópico
		Ajustar ou aproximar a mensagem
		Criar palavras
		Usar circunlocução ou sinônimos

O subgrupo (1), *inferência*, reúne duas estratégias: *usar pistas linguísticas*, tais como cognatos, prefixos, entre outros; *usar outras pistas*, a exemplo de estrutura do texto, conhecimento do mundo, conhecimento dos participantes. Neste subgrupo as EA destinam-se basicamente aos processos de compreensão escrita e compreensão oral.

O subgrupo (2), *superação de limitações da fala e da escrita*, como o próprio nome anuncia destinam-se aos processos de produção oral e escrita. Reúne ao todo oito estratégias: *recorrer à língua materna*; *pedir ajuda*; *usar mímica e gestos*; *evitar comunicação de forma parcial ou total* esquivando-se de usar a língua alvo; *selecionar o tópico*; *ajustar ou aproximar a mensagem* alterando-a, omitindo itens ou simplificando as ideias; *criar palavras*; *usar circunlocução ou sinônimos*.

As ECp constituem, portanto, um conjunto de ações pensamentos e habilidades voltados para a superação das limitações do conhecimento da língua alvo. Assim, elas permitem que os aprendizes façam uso dessa língua mesmo sem o conhecimento suficiente para fazê-lo, lançando mão, por exemplo, de mecanismos de inferência ou recorrendo eventualmente à língua materna. Em função disso, Paiva (2005b) garante que o uso desse tipo de estratégias é um bom indício da adaptabilidade no sistema ASL, uma vez que ao utilizá-las os aprendizes superam lacunas em seu conhecimento linguístico, restaurando o equilíbrio na interação com o *input* ou com os interlocutores.

Enfim, as estratégias indiretas constituem um mosaico de ações, pensamentos e habilidades voltadas ao manejo do *input*. Desse modo, em sentido amplo, essa classe de estratégias, e por extensão os três subgrupos que a compõem, integra a dimensão cognitiva das EA, já que elas atuam mediante o armazenamento, processamento e transformação dos insumos linguísticos. Nesse sentido, a metáfora do teatro, empregada pela autora, ilustra bem o conceito de EA diretas, uma vez que, na citada metáfora, elas são como atores de teatro, os quais dramatizam a peça e são vistos pelo público. Assim, essas EA atuam diretamente com a língua, na realização de uma variedade de tarefas e em situações específicas.

Na mesma metáfora da peça de teatro, proposta pela autora, as estratégias indiretas atuam como os diretores, que organizam, corrigem, treinam, encorajam, guiam, checam e estimulam. Estas, por sua vez, estão relacionadas ao gerenciamento da aprendizagem, mediante processos de planejamento, avaliação, controle da ansiedade, uso da língua alvo em processos de interação, entre outros. Essa classe divide-se em três grupos: *estratégias metacognitivas* (*metacognitive strategies*), *estratégias afetivas* (*affective strategies*) e *estratégias sociais* (*social strategies*). (Vide quadro 4). Além dos aspectos de planejamento e gerenciamento, esta clas-

se de EA contempla aspectos da dimensão social do processo de aprendizagem, em especial no que concerne à interação dos aprendizes com outros aprendizes ou com usuários mais proficientes da língua alvo, sejam falantes nativos ou não. A seguir apresentamos os grupos, os subgrupos e as estratégias dessa classe de estratégias.

Quadro 10: Estratégias metacognitivas (OXFORD,1990)

GRUPO	SUBGRUPO	ESTRATÉGIAS
Estratégias Metacognitivas	1.Centralização na aprendizagem	Apreender e relacionar com material já conhecido;
		Prestar atenção;
		Retardar a produção oral para focar na audição
	2.Planejamento da aprendizagem	Fazer descobertas sobre a aprendizagem de língua;
		Organizar espaço e tempo
		Estabelecer metas e objetivos
		identificar o propósito de uma atividade
		Planejar para uma tarefa
		Procurar oportunidades para praticar.
	3.Avaliação da aprendizagem.	Realizar auto monitoração
		Realizar auto avaliação.

Na classe de EA indiretas as estratégias metacognitivas (EMg) são responsáveis pela reflexão acerca do próprio processo de aprendizagem e permitem que os aprendizes organizem e planejem a forma de aprender. As AE desse grupo permitem verificar o andamento do processo de aprendizagem, o que implica reflexão e auto avaliação sobre a forma como se está aprendendo. Oxford (1990) subdivide as ECg em três subgrupos: (1) *centralização na aprendizagem*; (2) *planejamento da aprendizagem*; e (3) *avaliação da aprendizagem*. Os três subgrupos juntos totalizam onze estratégias.

O subgrupo (1), *centralização na aprendizagem*, abrange três estratégias: *apreender e relacionar com material já conhecido*; *prestar atenção*; *retardar a produção oral para focar na audição*. O subgrupo (2), *planejamento da aprendizagem*, reúne seis EA: *fazer descobertas sobre a aprendizagem de língua*; *organizar espaço e tempo* (espaço físico, luz, horário); *estabelecer metas e objetivos*; *identificar o propósito*

de uma atividade ouvir, falar, ler, escrever com um propósito definido; planejar para uma tarefa; procurar oportunidades para praticar. O subgrupo (3), *avaliação da aprendizagem*, reúne duas EA: realizar *auto monitoração* com vistas a identificar os erros; realizar *auto avaliação* com o propósito de avaliar o próprio progresso.

As EMg, como expõe o quadro acima, permitem que os aprendentes gerenciem o processo de aprendizagem por meio da organização, planejamento e autoavaliação da cognição. Assim, as EA desse grupo estão diretamente relacionadas à competência de aprendizagem, ou seja, de um saber metacognitivo relacionado à habilidade de aprender e à responsabilidade pelo processo de aprendizagem. Essas EA vinculam-se, portanto, à dimensão metacognitiva, ao lado das estratégias afetivas de controle da ansiedade e de auto-encorajamento, as quais mostramos a seguir.

As *Estratégias afetivas* (Eaf), referem-se ao monitoramento de fatores emotivos em favor da aprendizagem. São ações que visam administrar (controlar e manejar) atitudes, emoções e motivação relacionadas à aprendizagem. As Eaf podem servir a um plano macro, o processo de aprendizagem como um todo, ou a um plano micro, o estudo ou um treino de um aspecto linguístico específico. Incluem-se nesse grupo de EA três subgrupos: (1) *diminuição da ansiedade*; (2) *auto encorajamento*; e (3) *medição da temperatura emocional*. Juntos os três subgrupos apresentam dez EA.

Quadro 11: Estratégias Afetivas (OXFORD,1990)

GRUPO	SUBGRUPO	ESTRATÉGIAS
Estratégias Afetivas	1.Diminuição da ansiedade	Relaxar
		Usar música
		Rir
	2.Auto encorajamento	Fazer afirmações positivas
		Correr riscos de forma inteligente
		Gratificar-se
	3.Medição da temperatura emocional.	Ouvir seu corpo
		Usar “check lists”
		Escrever um diário
		Discutir seus sentimentos com alguém.

O subgrupo 1, *diminuição da ansiedade*, reúne três estratégias: *relaxar progressivamente* (respirar fundo, meditar, etc); *usar música*; *rir* (assistir a uma comédia, ouvir/ler piadas). O subgrupo 2, *auto encorajamento*, consta de três estratégias: *fazer afirmações positivas* sobre o processo de aprendizagem; *correr riscos de forma inteligente*; e *gratificar-se*. O subgrupo 3, *medição da temperatura emocional*, abrange quatro EA: *ouvir seu corpo*; *usar “check lists”* (auto-avaliação); *escrever um diário* (lição do livro/ atividades principais/ desempenho/dificuldades); *discutir seus sentimentos com alguém*.

As EAf, como expomos acima, têm estreita relação com a autoestima dos aprendentes, sendo esta compreendida como a atitude de aprovação ou reprovação que o indivíduo tem com relação a si mesmo e ao processo de aprendizagem. Nesse sentido, o controle dos aspectos afetivos, mediante o relaxamento, a gratificação e as afirmações positivas, constitui aspecto relevante no processo de ASL, quer no manejo do input, quer nos processos de comunicação significativa.

Desse modo, as EMg e as EAf, propostas por na tipologia de Oxford (1990) integram o que denominamos aqui de dimensão metacognitiva das EA uma vez que elas atuam, respectivamente, no gerenciamento da aprendizagem e no controle dos aspectos afetivos envolvidos no processo de ASL. Essa dimensão envolve fatores dos mais variados tipos: tempo, espaços, metas, objetivos, autoestima, ansiedade, entre outros, os quais interagem de modo a constituir o mosaico da atuação metacognitiva dos aprendentes. Destarte, a dimensão metacognitiva das EA, assim compreendida, apresenta estreita relação com a dimensão metacognitiva do sistema autonomia, em que este é compreendido como competência de aprendizagem.

O terceiro grupo das EA indiretas é constituído pelas *estratégias sociais* (ESc), as quais referem-se à prática de interação e colaboração com outros indivíduos, sejam estes aprendizes ou falantes da língua-alvo. Essas estratégias ajudam os aprendizes a exporem-se a situações significativas de comunicação a fim de verificarem em situações concretas o que aprenderam. As ESc se dividem em três subgrupos: (1). *Perguntas*; (2). *Cooperação*; e (3) *empatia*. Juntos, os três subgrupos reúnem seis estratégias, a seguir mostramos cada uma delas.

O subgrupo (1), *perguntas*, reúne duas estratégias. A primeira, *pedir esclarecimentos ou verificação*, que consiste em pedir, por exemplo, que o interlocutor repita, parafraseie, explique, fale mais devagar ou dê exemplos; a verificação, por sua vez, consiste em que os aprendizes perguntem, por exemplo, se um determinado enunciado, estrutura ou vocábulo está correto e/ou adequado a determinado contexto. A segunda,

pedir correção, é, segundo Oxford (1990), mais comum na relação aluno-professor no contexto de instrução formal, contudo, compreendemos que no processo de interação entre aprendizes de diferentes níveis de proficiência na língua alvo, ou ainda entre um aprendiz e um falante nativo, ela pode ocorrer com frequência.

O subgrupo (2), *cooperação*, reúne duas EA: *cooperar com colegas* e *Cooperar com usuários proficientes da língua*. Essas duas EA são, segundo Oxford (1990), essenciais para o processo de ASL, uma vez que, segundo a autora, a cooperação está diretamente relacionada com a autoestima, a autoconfiança e a motivação dos aprendizes, além de promoverem um *feedback* imediato entre os interagentes.

O subgrupo (3), *Empatia*, reúne duas EA: *desenvolver entendimento cultural e tornar-se consciente dos pensamentos e sentimentos dos outros*. A empatia constitui habilidade de se colocar no lugar do outro com o propósito de entender melhor sua perspectiva, assim, segundo Oxford (1990), ela constitui elemento importante para que um processo de comunicação seja bem sucedido em qualquer língua, mas particularmente quando se trata de uma SL.

Quadro 12 – Estratégias Sociais (OXFORD, 1990)

GRUPO	SUBGRUPO	ESTRATÉGIAS
Estratégias Sociais	1.Perguntas	<i>Pedir esclarecimentos ou verificação</i>
		<i>Pedir correção</i>
	2.Cooperação:	<i>Cooperar com colegas</i>
		<i>Cooperar com usuários proficientes da língua</i>
	3.Empatia	<i>Desenvolver entendimento cultural</i>
		<i>Tornar-se consciente dos pensamentos e sentimentos dos outros</i>

Por conseguinte, o grupo ESc, proposto por Oxford (1990), reúne uma ampla gama de possibilidades de ações baseadas fundamentalmente nos usos significativos da língua alvo para interagir, cooperar e negociar significados. A complexidade dessas ações pode ser concebida com base na própria natureza dialética dos processos de interação e cooperação nos quais se envolve voluntariamente um aprendiz de SL, os quais envolvem fatores como: negociação de sentido, compreensão da cultura do interagente, correção recíproca, *feedback* imediato sobre a produção oral, propósitos comunicativos dos interagentes, entre outros.

Dos seis grupos de estratégias apresentados por Oxford (1990) esse

é o que mais destoa dos demais. Não são propriamente estratégias de planejamento, gerenciamento e controle do processo de aprendizagem, como ocorre do as EMg e as EAf, mas um grupo de EA que se aproxima bastante de estratégias de uso linguístico propostas por Cohen (1998). Devido a esse perfil das *estratégias sociais*, e por compreendermos que essas EA divergem das estratégias metacognitivas, seja pelo critério função ou pelo critério do propósito, achamos conveniente classificá-las separadamente em um grupo que denominaremos de estratégias sociointeracionais, vinculadas à dimensão sociointeracional das EA.

Em suma, a tipologia de Oxford (1990) evidencia o caráter multidimensional das EA de SL, buscando dar ênfase a três dimensões: a dimensão cognitiva, predominante em toda a classe de estratégias diretas; a dimensão metacognitiva, predominante na classe de EA indiretas, particularmente nas estratégias metacognitivas (EMg) e nas estratégias afetivas (EAf); e a dimensão sociointeracional, presente nas estratégias sociais (ESc), conforme mostrou o quadro 6.

Resumidamente, há três aspectos centrais na proposta de Oxford (1990), os quais contribuem substancialmente aos objetivos desta pesquisa, uma vez que apontam a importantes questões referentes às dimensões das EA e à relação entre essas dimensões e a autonomia dos aprendizes. O primeiro aspecto diz respeito à constatação de que a divisão inicial das EA em duas grandes classes aponta para uma preocupação da autora em estabelecer a diferença entre duas instâncias da atuação estratégica dos aprendizes: uma mais diretamente relacionada ao manejo dos objetos de aprendizagem propriamente ditos, representada nas estratégias diretas; a outra relacionada ao gerenciamento do processo de aprendizagem e à interação significativa por meio da língua alvo, aspectos representados pela estratégias indiretas.

O segundo aspecto, por sua vez, refere-se ao fato de que a segunda instância, representada pelas estratégias indiretas, tem uma relação mais estreita com a autonomia dos aprendizes, seja no âmbito da metacognição, da afetividade ou da interação, três aspectos que se relacionam com diferentes dimensões da autonomia dos aprendentes. Assim, ao gerenciar conscientemente o processo de aprendizagem por meio de estratégias metacognitivas e ao buscar controlar seu nível de ansiedade ou motivação por meio das estratégias afetivas, os aprendizes desenvolvem de certa forma seu nível de competência de aprendizagem. Por outro lado, quando interagem voluntariamente com colegas ou com usuários mais proficientes da língua alvo, mediante a cooperação e a negociação de sentido, os aprendizes avançam no processo de integração comunicativa.

Por fim, o terceiro aspecto refere-se à complexidade da atuação

estratégica dos aprendizes, a qual se caracteriza pela multiplicidade de fatores que interagem no uso de estratégias e pela qualidade dos produtos dessa interação. Assim, no que diz respeito à multiplicidade dos fatores, podemos destacar: o propósito do aprendiz ao utilizar uma estratégia; o problema de aprendizagem ou de comunicação a ser resolvido; as estratégias para as quais os aprendentes foram instruídos; as preferências dos aprendizes por determinadas estratégias; o nível de competência comunicativa dos aprendizes; o contexto tecnológico em que se dá a aprendizagem; entre outros fatores. A interação dinâmica e aleatória entre esses fatores implica na impossibilidade de se prever as estratégias que serão utilizadas por um determinado aprendiz no processo de ASL. No que concerne aos produtos há uma considerável gama de possibilidades de uso de estratégias, de modo que o IEALE de Oxford (1990) prevê 62 delas, as quais se inter-relacionam e se integram de acordo com a interação dinâmica entre os diversos fatores enumerados há pouco.

Nesta pesquisa, acolhemos esses três aspectos, pois consideramos que eles contribuem significativamente para a compreensão das EA e da autonomia como fenômenos multidimensionais e complexos. Dessa maneira, além de diferenciarmos as EA com base nos critérios de propósito, também buscamos relacioná-las às diferentes dimensões da autonomia dos aprendizes e, por extensão, do próprio processo de aprendizagem.

Destarte, temos que, no plano das EA, a dimensão cognitiva envolve as EA de natureza cognitiva (ENCg), que incluem as estratégias de memória (EMm), cognitivas (ECg) e de compensação (ECp) da tipologia de Oxford(1990) e cujo uso caracteriza-se pela atuação direta do aprendiz sobre o *input*, quer para armazená-lo, quer para compreendê-lo, quer para transformá-lo. A dimensão metacognitiva, por sua vez, envolve as EA de natureza metacognitiva, que reúnem as Estratégias afetivas (EAf) e as metacognitivas (EMg) da proposta de Oxford (1990) e cujo uso implica o gerenciamento do processo de aprendizagem, mediante processos de planejamento, autoavaliação, controle da ansiedade, gratificação, entre outros. Por fim, a dimensão sociointeracional das EA envolve as estratégias de natureza sociointeracional (ENSt), que abrange as estratégias sociais (ESc) da proposta da mesma autora e que implicam processos de cooperação e negociação de sentido por meio da língua alvo, conforme mostramos no quadro a seguir.

Quadro 13 – Dimensões das EA e da autonomia

	DIMENSÕES		
	Dimensão Cognitiva	Dimensão Metacognitiva	Dimensão Socio-interacional
No plano das EA	Estratégias de natureza cognitiva	Estratégias de natureza metacognitiva	Estratégias de natureza sociointeracional
No plano da Autonomia dos aprendizes	—————	A autonomia manifesta-se como competência de aprendizagem .	A autonomia manifesta-se como processo de integração comunicativa

Por outro lado, no plano da autonomia, temos uma dimensão metacognitiva, que se relaciona com o gerenciamento da aprendizagem, por meio do planejamento, a autoavaliação, do controle da ansiedade, dentre outros processos que caracterizam o que chamamos de competência de aprendizagem do aprendiz. A dimensão sociointeracional da autonomia relaciona-se aos processos de cooperação e de negociação de sentido na língua alvo, os quais constituem o que chamamos de processo de integração comunicativa dos aprendizes. Nossa proposta é melhor visualizada no quadro 13.

Nossa proposta de classificação baseia-se, portanto, em três dimensões, as quais se referem tanto às EA quanto à autonomia dos aprendizes: a dimensão cognitiva, a dimensão metacognitiva e a dimensão sociointeracional. Reiteramos, no entanto, que essa classificação tem caráter didático, uma vez que compreendemos que as diferentes dimensões de um mesmo fenômeno (como a aprendizagem, a autonomia ou as EA) interagem de forma dinâmica, não sendo possível estabelecer limites precisos entre eles. Desse modo, buscamos privilegiar a relação, ao invés da disjunção. Estabelecidas essas relações, cabe discuti-las no âmbito dos usos das tecnologias digitais. É dessa discussão que nos ocupamos no próximo item deste capítulo.

2.3 Tecnologias digitais e autonomia

A estreita relação entre o contexto dos aprendizes e as estratégias que esses sujeitos usaram para aprender uma segunda língua expõe a necessidade de se estudar as implicações do contexto tecnológico no processo de ASL. Assim, o que denominamos aqui de contexto das tecnologias digitais refere-se ao período a partir do qual as chamadas tecnologias

digitais de informação e comunicação (TDIC) passaram por um intenso processo de desenvolvimento e popularização, impulsionados principalmente pela criação e pelo uso massificado da internet.

O número de pessoas que usam a internet em todo o planeta só cresce. Dados da União Internacional de Telecomunicações (UIT) estimam que o número de usuários de internet no mundo alcançou os 2 bilhões em 2011. No Brasil, somos, em 2012, 79,9 milhões de internautas, segundo dados do Ibope NetRatings²⁶, números que colocam nosso país no 5º lugar entre as nações mais conectadas.

A popularização do acesso à internet possibilitou aos indivíduos uma ampliação significativa das possibilidades de comunicação, informação, pesquisa, trabalho e integração, de modo que a internet tornou-se inegavelmente um ampliador de possibilidades nos mais diferentes setores da sociedade, tais como, na educação, nas relações de trabalho, na política, nos movimentos sociais, nos meios de comunicação de massa, nos relacionamentos afetivos, entre outros.

Em seu atual estágio de desenvolvimento, as tecnologias digitais, encabeçadas pela internet, possibilitaram o fenômeno da convergência de mídias, o qual foi discutido por Jenkins (2009), em sua obra ***Cultura da convergência: a colisão entre os velhos e novos meios de comunicação***, em que o autor debate o alvoroço em torno das novas mídias e expõe as importantes transformações culturais que ocorrem à medida que esses meios convergem. Segundo o autor, o fenômeno da convergência de mídias tem posto em evidência o surgimento de ecossistemas de mídias. Assim, ao contrário do que muitos previam, um aniquilamento das mídias tradicionais (televisão, rádio e impresso) pelas novas mídias, as tecnologias integram-se em um mesmo espaço enunciativo, em um mesmo dispositivo móvel, seja um, *smartphone*, um *tablet*, ou um computador portátil.

Como toda mudança tecnológica representa implicações importantes nos mais diversos setores da sociedade, também na aprendizagem esses impactos devem fazer-se notar, embora, possamos questionar se eles são positivos ou negativos. Assim, na área da LA, por exemplo, são muitos os estudos que investigam as implicações dessas tecnologias para o ensino e aprendizagem de línguas. Nessa direção, destacamos algumas publicações, organizadas no Brasil, que discutem em um cenário mais amplo a relação entre linguagem e tecnologia, com alguns direcionamentos para o ensino e aprendizagem de línguas, a saber, Araújo e Biasi-Rodrigues (2005), Araújo (2007), Araújo e Dieb (2009), Ribeiro et al (2010), Vetromille-castro, Heemann e Fialho (2012) e tantas outras publicações

²⁶ www.ibopenetratings.com.br

relevantes.

De um modo geral, os estudos que se ocupam das implicações das TDIC nos processos de ensino e aprendizagem de línguas interessam-se por questões tais como: o desenvolvimento de alguma habilidade comunicativa em contextos formais de ensino, como a compreensão auditiva (LEAL, 2009) ou a produção oral (MARTINS, 2010; MENEZES, 2010); o trabalho pedagógico envolvendo algum gênero textual digital (SOARES et al, 2010); as modalidades mistas de ensino e aprendizagem de línguas (HEINZE & PROCTER, 2004; GARRISON & VAUGHAM, 2008); o uso de fóruns educacionais (ROZENFIELD e GABRIELLI, 2009) e de comunidades virtuais (ARAÚJO e PEREIRA, 2010) no processo de ASL e tantos outros campos de interesse

Há, ainda, pesquisas voltadas para o uso de estratégias em ambientes digitais, que focam uma determinada habilidade de comunicação, como produção escrita ou a compreensão escrita. Oliveira (2002), para citar um exemplo, realizou uma pesquisa experimental com brasileiros aprendizes de língua inglesa em um ambiente digital instrucional com o objetivo de mapear as estratégias de leitura e constatou o uso de setenta e uma estratégias utilizadas no processo de leitura em ambiente hipertextual. A pesquisa constatou ainda não haver uma recarga cognitiva ocasionada pelo uso do formato digital dos textos.

As pesquisas sobre a relação tecnologias digitais/aprendizagem de línguas tendem a multiplicar-se, em um cenário favorável ao crescimento da importância de se aprender línguas estrangeiras no Brasil²⁷ e no mundo. Nesse cenário, a utilização das tecnologias digitais como ferramentas mediadoras no processo de ASL tende a ampliar-se, pois, como nos diz Paiva (2001, p. 15), a internet provê “oportunidades variadas de interação, possibilidade de inserção em uma comunidade mundial de aprendizes e falantes da língua e consequente comunicação significativa enriquecida com negociação de sentido em contextos reais”.

A esse respeito, Griffin (2005) destaca a necessidade de que se reavalie a questão do *input* ao qual os aprendizes têm acesso,²⁸ uma vez que

²⁷ No Brasil, a aprendizagem de LE, tende a seguir sua trajetória de crescimento, em especial devido ao papel de protagonista que o país vem desempenhando nos últimos anos no cenário internacional, tanto através do fortalecimento de blocos internacionais econômicos e/ou regionais estratégicos, como por meio de esforços da política externa brasileira de projetar internacionalmente o nosso país. Nesse contexto, acreditamos que as Tecnologias digitais de Informação e comunicação, em particular a internet, podem ser usadas de forma sistemática como ferramenta para o desenvolvimento de competências comunicativas em LE.

²⁸ O processo formal de ASL em contextos exolíngues (situação dos aprendizes que produziram as narrativas analisadas nesta investigação) apresenta características pe-

esses indivíduos têm, com as tecnologias digitais, a possibilidade de acessar uma gama considerável de informações na língua alvo fora do contexto instrucional. Nesse sentido,

a importância das novas tecnologias reside em abrir novas vias de acesso a uma grande variedade de input para os alunos, razão pela qual se faz necessário voltar a estudar o tipo de *input* que existe agora nas salas de aula. (GRIFFIN, 2005, p. 123-124)²⁹.

À luz dessa realidade, a possibilidade de comunicação significativa na língua alvo é, segundo Paiva (2001), a maior qualidade da internet no âmbito da ASL, pois o aprendiz tem a oportunidade de participar de uma série de formas de comunicação autêntica. Alguns exemplos, segundo a autora, são:

deixar mensagens em “livro de visitas”, enviar avaliação sobre um texto lido para o autor; receber feedback automático e pessoal após fazer exercícios on-line, etc. Assim, o aluno não precisa mais esperar pelo feedback do professor e não pode mais ludibriar a si mesmo, buscando a resposta em apêndices ou encartes nos materiais didáticos antes de fazer os exercícios. (PAIVA, 2001, p. 8)

Como podemos observar nos posicionamentos das autoras mencionadas, as potencialidades comunicativas da internet para o processo de ASL podem ser facilmente enumeradas. Contudo, compreendemos que o potencial das TDIC para a ASL vai além da possibilidade de acessar *input* fora da sala de aula ou de ter acesso a atividades *online* que promovam práticas cognitivas de aprendizagem com *feedback* imediato. O atual estágio de desenvolvimento das tecnologias digitais permite o desenvolvimento de práticas de interação baseadas na cooperação e na negociação de significados na língua alvo.

A esse respeito, Silva (2008) nos diz que o computador conectado à internet possibilita aos aprendizes de segunda língua interagirem significativamente na língua alvo, sendo a interação compreendida como diálogo, cocriação e controle dos processos de aprendizagem mediante dispositivos

culiaries se o compararmos ao processo de aprendizagem por imersão e integração do aprendiz ao contexto de uso da língua alvo. Um dos aspectos mais significativos nessa diferença é o fato de que em um contexto exolíngue de aprendizagem formal de ASL, o *input* da sala de aula é, em muitos casos, o único ao qual os aprendizes têm acesso

²⁹ Tradução nossa de: “la importancia de las nuevas tecnologías reside en abrir nuevas vías de acceso a una gran variedad de *input* para los alumnos, por lo que habría que volver a estudiar el tipo de *input* que existe ahora en las aulas”. (GRIFFIN, 2005, p. 123-124)

e interfaces de gestão, de autoria e de comunicação.

À luz dessas possibilidades de interação, Benson (2001) garante que o principal aporte da internet ao processo de aprendizagem de uma língua é o fato de que ela tem potencial para promoção da aprendizagem colaborativa, pois, segundo esse autor, a internet, como ferramenta no processo de ASL, abre um leque de possibilidades de interação, tais como: aprendiz/aprendiz, aprendiz/usuário, aprendiz/professor. Essas interações, segundo o autor, podem desenvolver-se tanto no ambiente instrucional (sala de aula, laboratório de línguas, etc.) como fora dele.

Na mesma direção posiciona-se Braga (2004), para quem a comunicação mediada por computador (CMC) permite que os aprendizes de SL comuniquem-se com um ou mais aprendizes ou falantes da língua alvo de maneira síncrona ou assíncrona, trazendo assim, para sala de aula, maiores oportunidades de interação social. Desse modo, segundo a autora, os usos que fazemos da internet oferecem oportunidades de aprendizagem de SL, pois possibilita ao aprendiz empregar a língua para propósitos comunicativos múltiplos. Nessa perspectiva, ao referir-se especificamente às práticas de colaboração mediadas por tecnologias digitais no âmbito da aprendizagem de SL, a autora (p. 137) garante que

as práticas colaborativas em CALL, em especial a modalidade tandem, oferecem oportunidades de comunicação autêntica e oportunidades de aprendizagem e uso da língua. Entretanto, ressalte-se que, para que essas práticas colaborativas auxiliem os aprendizes de língua a se tornarem autônomos e proficientes na língua alvo, três componentes devem ser considerados: a estrutura pedagógica da atividade proposta, o papel do professor e o papel do aluno.

É importante notar, no posicionamento de Braga (2004), a relação que a autora estabelece entre os usos das TDIC, as oportunidades de comunicação autêntica que essas tecnologias proporcionam e a autonomia dos aprendizes. No entanto, a autora reconhece que o simples fato do aprendiz usar a tecnologia para interagir por meio da língua alvo, não garante uma postura autônoma desses sujeitos, sendo necessário segundo ela, considerar, no caso específico da aprendizagem em tandem, fatores relacionados: à estrutura pedagógica das atividades de colaboração, a atuação do professor e a atuação dos aprendizes. Nesse sentido, a autora reconhece a complexidade dos fatores envolvidos na construção da autonomia dos aprendizes, não deixando de reconhecer, no entanto, a importância da atuação estratégica desses sujeitos nessa construção.

Ainda no que diz respeito às possibilidades de interação na língua alvo mediante o usos das TDIC, PAIVA (2001, p. 7) nos diz que

a Internet oferece um ambiente propício à interação com falantes nativos ou aprendizes de línguas estrangeiras em todas as partes do mundo. Revela-se um excelente espaço para o aprendiz ao construir seu conhecimento do idioma e melhorar seu desempenho no uso da língua. Ao contrário da sala de aula tradicional, que muitas vezes estimula a mera imitação de modelos lingüísticos, a Internet oferece situações de comunicação autênticas.

Esse posicionamento da autora amplia o debate em torno dos usos das TDIC no processo de ASL, uma vez que introduz a concepção de que os usos dessas tecnologias no processo de aprendizagem de línguas trazem implicações para o desempenho dos aprendizes nos usos efetivos da língua alvo em situações de comunicação “autêntica”. Esse entendimento, a nosso ver, sugere eventuais implicações das tecnologias digitais na dimensão sociointeracional do processo de ASL.

Nessa mesma direção, Warschauer (1996) relaciona a internet a uma terceira fase de CALL (computer- assisted language learning), a fase integrativa, que se refere ao momento de expansão de uso da internet no processo de aprendizagem de línguas. Essa terceira fase é marcada principalmente pela ampliação das possibilidades de interação e comunicação, com clara tendência à valorização de acesso a materiais autênticos.

Em outro trabalho, Warschauer (2010) lista 5 razões principais para o uso da Internet no processo de ensino e aprendizagem de SL: (1) contextos autênticos e significativos; (2) aumento de letramento através da leitura, escrita e oportunidades de publicação na Internet; (3) interação, a melhor forma para se adquirir uma língua; (4) vitalidade obtida pela comunicação em um meio flexível e multimídia; e (5) *empowerment*³⁰ dos aprendizes, pois o domínio das ferramentas da Internet os torna autônomos ao longo do processo de aprendizagem.

Os posicionamentos até aqui expostos convergem para o reconhecimento do potencial das TDIC para o processo de ASL, sobretudo no que tange a dois aspectos: à imensa variedade de input disponível aos aprendizes por meio dessas tecnologias (PAIVA, 2001; GRIFFIN, 2005; WARSCHAUER, 1996); e à possibilidade de interação com falantes da língua alvo, nativos ou não, dos mais distantes lugares do globo (BENSON, 2001; PAIVA, 2001; BRAGA, 2004; WARSCHAUER, 2010; SILVA, 2012).

Entretanto, boa parte desses autores faz referência discreta a um aspecto que consideramos ser essencial para compreendermos as impli-

³⁰ Em português o termo tem sido traduzido como empoderamento (MOURA FILHO, 2009) e faz referência ao processo de apropriação, por parte dos aprendizes, das ferramentas de que o contexto dispõe para o processo de aprendizagem.

cações dessas tecnologias para o processo de ASL: a compreensão de que as TDIC ampliam as possibilidades de comunicação significativa, ou comunicação autêntica, como prefere Paiva (2001). No próximo item deste capítulo buscamos compreender o estatuto da comunicação significativa no âmbito da ASL. Dessa maneira, esperamos entender melhor a relação entre a comunicação mediada por TDIC e a atuação estratégica dos aprendizes.

2.4 A comunicação significativa no âmbito da ASL

Neste item discutimos a noção de comunicação “autêntica” e de comunicação significativa no âmbito da aprendizagem de SL. Ao debatermos essa questão buscamos compreender de que modo as TDIC proporcionam ao processo de ASL novas possibilidades de uso da língua alvo para cooperação e negociação de sentido. Essa discussão nos ajudará a entender as possíveis implicações dessas tecnologias para a atuação estratégica dos aprendizes.

Como vimos no item anterior, no âmbito das pesquisas sobre ASL no contexto das TDIC há diversas referências à questão da autenticidade, quer no tocante aos textos que circulam nos ambientes digitais, textos “autênticos”, quer no que tange à natureza das interações que essas tecnologias promovem, comunicação “autêntica”. No entanto, a noção de autenticidade no âmbito da ASL está longe de ser um ponto pacífico entre os estudiosos da questão, razão pela qual se faz necessário que a elucide-mos aqui.

Sobre o significado do termo autêntico no âmbito da ASL já há uma expressiva literatura na área da LA. Basta ver, por exemplo, Coste (1970), Charaudeau (1984), Breen (1985), Van Lier (1991), Franzoni (1992), Pacheco (2006) e Baptista (2010). Boa parte desses estudos discute a noção de autenticidade no que diz respeito aos materiais instrucionais, quer no que tange à seleção e aos usos de materiais autênticos nos processos de instrução formal, quer no que diz respeito às implicações desses usos nas rotinas instrucionais de ensino de línguas.

Franzoni (1992), por exemplo, discute a questão da autenticidade no processo de aprendizagem formal em contexto exolíngue partindo da ideia de que esse processo pressupõe “apropriação” do que é considerado “alheio”. Nesse cenário, o professor e os materiais linguísticos que servem de input (em especial textos orais e escritos), constituem referências, às vezes as únicas, aos aprendizes. Nesse contexto, segundo a autora, o professor e os materiais linguísticos constituem papel de representantes quase que exclusivos da língua-alvo. (FRANZONI, 1992, p. 18).

Para iniciar um debate em torno do significado de autêntico no contexto formal de ASL, Franzoni (1992) menciona três cenários, que, segundo a autora, ajudam a compreender a discussão em torno da questão. O primeiro é a crítica ao chamado método de gramática e tradução (MGT), que consistia no ensino de uma língua estrangeira do mesmo modo como se ensinavam as línguas clássicas, como o latim e o grego, ou seja, com o foco em textos eruditos que representavam amostras cultas das línguas estudadas (FRANZONI, 1992, p. 42). Nesse contexto, a noção de autenticidade surge como sinônimo de naturalidade e o que se reivindicava era que fossem introduzidos textos mais próximos à oralidade.

O segundo cenário mencionado por Franzoni (1992), também no âmbito metodológico, refere-se aos estudos de Coste (1970) sobre o ensino do francês. Para esse autor, autêntico, no âmbito do ensino de francês como LE, remete a tudo aquilo que não foi preparado, adaptado ou retocado para o ensino de francês como língua estrangeira. Nesse sentido, a noção de autêntico aparece em contraposição ao pedagogicamente modificado ou adaptado com finalidades instrucionais.

O terceiro momento, em que emerge o conceito de documento autêntico, refere-se às críticas às chamadas abordagens áudio-orais/visuais e situacionais e ao surgimento das chamadas abordagens nocionais-funcionais e comunicativas. Segundo Franzoni (1992), naquela ocasião criticava-se a falta de naturalidade dos diálogos que visavam fornecer modelos simples e estruturas fáceis de serem assimiladas pelos aprendizes.

A partir desses três cenários, a dicotomia autêntico/não-autêntico, segundo Franzoni (1992), passou a ser uma constante nos estudos em LA voltados para ASL em contextos formais, de modo que a concepção de autenticidade mais difundida nas pesquisas em LA, segundo a autora, remete a dois aspectos: a contraposição à noção de artificial e a ausência de metacognição. Nesse sentido, um texto autêntico seria aquele que circula na esfera social e que, portanto, não foi produzido com fins pedagógicos, ou seja, não foi produzido para servir de modelo em um contexto instrucional.

Com relação a essa concepção reducionista de autenticidade, Franzoni (1992) destaca a contribuição de Breen (1985), que adverte sobre a necessidade de que a autenticidade no contexto de ASL seja considerada de forma relativa, uma vez que ela resulta da relação de interdependência entre os textos, os aprendizes, as tarefas de aprendizagem e a situação social da sala de aula. Ainda segundo esse autor, em um processo de leitura e interpretação de textos, por exemplo, o que deve ser considerado autêntico, ou não autêntico, é a interpretação e não o texto propriamente dito. Além do mais, reitera o autor, para os aprendizes, os textos são sempre

instrumentos de aprendizagem, razão pela qual a autenticidade é relegada a um segundo plano. O que importa, segundo ele, é a autenticidade das tarefas que, uma vez desenvolvidas em um contexto social específico, como é o caso a sala de aula, gozam de autenticidade, sendo que esta se concretiza à medida em que o contexto de ensino e aprendizagem favoreça a sua realização. Nesse sentido, o autor fala de tarefas autênticas de aprendizagem.

Nessa mesma direção, Van Lier (1991) concebe diferentes tipos de autenticidade, reiterando que o autêntico deve ser compreendido em termos de graus de autenticidade e não simplesmente em termos de presença ou ausência dela. Assim, o autor diferencia a autenticidade de origem (o documento não é falso), a autenticidade de propósito (o documento e seu uso são adequados ao fim almejado) e a autenticidade existencial (o documento, seu conteúdo y seu uso são percebidos como relevantes por parte dos aprendizes).

A noção de autenticidade existencial, concebida por Van Lier (1991), aproxima-se do que compreendemos por comunicação significativa, a qual, independentemente de integrar o âmbito formal de aprendizagem, é compreendida pelos aprendizes como cooperação e negociação de sentido. A esse respeito, Pacheco (2006), em uma perspectiva discursiva no âmbito do contrato didático, questiona a noção de autenticidade, uma vez que, segundo ela, o aprendiz sabe identificar o que é comunicação autêntica dentro e fora da sala de aula. Assim, segundo essa autora, os aprendizes reconhecem seu papel social de aprendentes, quer na sala de aula, quer fora dela, e, por essa razão, até uma atividade de metalinguagem pode constituir uma comunicação autêntica entre um professor e um aprendiz, desde que haja negociação de sentido.

Em função do que foi até aqui exposto, no tocante à noção de autenticidade e de comunicação autêntica, optamos aqui por evitar a utilização desses termos ao fazermos referência à comunicação mediada pelas tecnologias digitais. Desse modo, por considerarmos que o que marca a ‘autenticidade’ de um processo de comunicação é a cooperação e a negociação de sentido, faremos a opção pelos termos comunicação significativa ou processo de comunicação significativa.

Em suma, compreendemos que esses processos caracterizam-se pelos seguintes traços: constituem processos de interação que envolvem negociação de sentido, seja no âmbito instrucional ou fora dele; envolvem colaboração e troca de informações entre os indivíduos, seja com outros aprendizes ou com usuários proficientes da língua alvo; exigem o engajamento dos indivíduos (aprendizes ou usuários) na resolução de problemas mediante o uso da língua alvo; e envolvem habilidades escrita, leitura, fala

ou escuta contextualizados.

Após compreendermos o estatuto da “autenticidade” no âmbito da aprendizagem de segunda língua, passamos a discutir as implicações dos processos de comunicação significativa mediados por TDIC, quer no uso de EA, quer na autonomia dos aprendizes de SL. É a essa discussão que dedicamos o último item deste capítulo.

2.5 Comunicação mediada por TDIC, estratégias de aprendizagem e autonomia

Para finalizarmos este último capítulo, achamos conveniente retomar a questão que norteia esta investigação e em função da qual percorremos até aqui um longo trajeto, discutindo questões teóricas relevantes, fazendo escolhas conceituais e estabelecendo relações que garantissem uma coerência teórica a este estudo. Por conseguinte, os posicionamentos até aqui assumidos, quer referentes aos sistemas ASL e autonomia, quer relativos ao uso de EA e aos processos de comunicação significativa mediados por TDIC, servem de base para esboçarmos a questão que constitui o cerne deste estudo: a relação entre os usos das tecnologias digitais e a autonomia dos aprendizes. Qual é, afinal, a relação entre as TDIC e a autonomia dos aprendizes? A que dimensão ou dimensões da autonomia essas tecnologias se relacionam?

Compreendemos que a resposta a essa questão passa necessariamente pela compreensão da natureza complexa do processo de ASL, da autonomia e da atuação estratégica dos aprendizes, entendimento a partir do qual os usos das TDIC podem ser interpretados como um elemento perturbador da ordem aparente em que se encontram esses sistemas. Assim, as implicações dos usos dessas tecnologias poderão fazer-se ver no uso de EA pelos aprendizes, o qual constitui instância mais visível, observável e narrável do processo de ASL, e na qual se materializam as tendências e as mudanças no sistema aprendizagem.

Assim, uma vez que aceitamos que a ASL é um sistema adaptativo complexo (SAC) e, portanto, aberto ao contexto, e uma vez que acolhemos a ideia de que as TDIC constituem um fator que atua sobre o processo de ASL, esperamos que as implicações das TDIC no processo de ASL manifestem-se nas estratégias usadas pelos aprendizes, já que ao utilizarem estratégias esses indivíduos se submetem às condições impostas pelo contexto, ao mesmo tempo que empregam os recursos de que sua conjuntura dispõe.

Destarte, a resposta à questão que norteia este estudo pode emergir das narrativas de aprendizagem, artefatos plurais que registram uma

multiplicidade de ações, pensamentos, habilidades, escolhas, avanços e retrocessos e que, por essa razão, constituem uma visão privilegiada do sistema ASL, a partir da perspectiva dos sujeitos que vivenciam concretamente o processo de aprendizagem, os aprendizes. Assim, esperamos que a análise desses artefatos nos possibilite uma visão do funcionamento do sistema ASL e nos permita ver em que ponto o uso das tecnologias digitais se relaciona com a autonomia dos aprendizes.

Em suma, os capítulos teóricos deste pesquisa fornecem ao menos quatro argumentos que nos fazem supor a relação entre as TDIC e a autonomia dos aprendizes. O primeiro diz respeito à natureza complexa do processo de ASL, o qual se caracteriza pela interação dinâmica e constante com os mais diversos agentes, entre os quais o contexto de aprendizagem e os recursos tecnológicos de que esse contexto dispõe. O segundo refere-se à natureza complexa das EA, as quais se constituem com base em uma série de variáveis, sendo uma delas a variável contextual, de modo que, ao usar estratégias, os aprendizes apropriam-se dos recursos tecnológicos disponíveis em seu contexto.

O terceiro argumento, por sua vez, refere-se à natureza multidimensional da autonomia, a qual se constitui numa perspectiva metacognitiva ou numa perspectiva sociointeracional, dois planos que se relacionam respectivamente ao gerenciamento do processo de aprendizagem e à interação por meio da língua alvo, dois processos eminentemente ligados à utilização de estratégias. A quarta razão, por fim, estreitamente relacionada às três primeiras, refere-se ao reconhecimento de que os usos das TDIC no processo de aprendizagem de línguas representam um potencial no que concerne às possibilidades de acesso amplo ao *input* linguístico e no que tange às possibilidades de comunicação significativa, aspectos que se relacionam com diferentes dimensões das EA, da autonomia e do processo de ASL como um todo.

Expostos esses três argumentos, passamos a descrever como se deu, efetivamente, análise das narrativas de aprendizagem, as quais constituem, em última instância, relatos idiossincráticos da atuação estratégica dos aprendizes e, por conseguinte, proporcionam um ponto de vista privilegiado do processo de ASL. Nesse sentido, apresentamos no próximo capítulo o percurso metodológico desta investigação.

AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NAS NARRATIVAS DE APRENDIZES

A atuação estratégica dos aprendizes constitui o conjunto de ações, pensamentos e habilidades usadas por esses indivíduos para aprenderem e para usarem a língua alvo. Essa atuação, como expusemos no citado capítulo, é um fenômeno complexo que apresenta diferentes dimensões, as quais se diferenciam com base nos propósitos dos aprendentes diante da língua alvo. Nesse sentido, diferenciamos três dimensões das EA: a cognitiva, relativa ao manejo do *input* linguístico mediante processos de armazenamento, transformação e organização das informações; a meta-cognitiva, referente ao gerenciamento do processo de aprendizagem, por meio dos processos de planejamento, controle e avaliação; e a sociointeracional, referente aos usos efetivos da língua alvo em processos significativos de interação, cooperação e negociação de sentido.

Na da compreensão da atuação estratégica dos aprendizes de línguas, as narrativas de aprendizagem (NA) constituem um produtivo instrumento de investigação. A pesquisa com base em narrativas, de acordo com Bell (2002), baseia-se nos pressupostos epistemológicos da produção de sentido por seres humanos a partir de experiências aleatórias. Nesse procedimento de investigação o pesquisador seleciona os elementos da experiência nos quais tem interesse e os categoriza de forma a refletir os conceitos e as crenças subjacentes às narrativas. Essas narrativas, segundo Pavlenko (2002), não são meras produções individuais, mas artefatos que sofrem interferência das convenções sociais, culturais – raça, etnia, classe social, gênero, sexualidade – e históricas, incluindo a interação com o leitor (real ou imaginário) e o propósito para o qual a narrativa foi produzida.

Nessa mesma direção, Paiva (2007, p. 6), ao considerar as narrativas de aprendizagem de línguas, compreende que esses artefatos

conferem significados a contextos de aprendizagem na perspectiva dos próprios aprendizes, pois são eles que explicam como aprendem ou aprenderam uma língua. Isso nos conduz a um grau de entendimento do fenômeno da aquisição que, possivelmente, não poderíamos perceber por meio de outra metodologia.

Dessa maneira, quando um aprendiz relata os fatos que vivenciou no processo de aprendizagem, ele reconstrói sua trajetória dando-lhe novos significados, de modo que sua narrativa, não sendo verdade literal dos fatos, constitui uma representação que deles faz o sujeito.

À luz dessa compreensão, entendemos que a análise das NA nos permite compreender a experiência de diferentes aprendizes e recolher informações sobre as quais esses sujeitos nem sempre têm consciência (BELL, 2002, p. 209). Desse modo, embora estejamos conscientes da impossibilidade de acesso direto aos processos cognitivos ou metacognitivos de um aprendiz, reconhecemos que as NA analisadas por nós retratam visões idiossincráticas do processo de aprendizagem, tendo possibilitado o acesso a uma parte significativa dos aspectos relevantes desse processo. Entre esses aspectos, destacamos os relatos de experiências relacionadas ao uso de uma pluralidade de EA, as quais resultam de uma multiplicidade de fatores contextuais, instrucionais ou interacionais.

Assim, a pesquisa com base em narrativas de aprendizagem mostra-se bastante apropriada ao estudo sobre ASL, uma vez que ela nos permite penetrar o universo idiossincrático dos aprendizes, particularmente no que tange ao uso de EA, e compreender o processo de aprendizagem a partir da perspectiva dos sujeitos mais diretamente nele envolvidos.

As narrativas de aprendizagem (NA) que serviram de base para a análise aqui apresentada foram divididas em dois grupos, ambos extraídas do banco de narrativas³¹ do projeto AMFALE/UFGM coordenado pela Profa. Dra. Vera Menezes Paiva. Esse banco reúne narrativas (ver figura

³¹ No Brasil, a principal referência de pesquisa em LA com base em narrativas de aprendizagem de línguas estrangeiras é o projeto AMFALE (aprendendo com memórias de falantes e aprendizes de língua estrangeira), da Faculdade de Letras da UFGM. O projeto reúne pesquisadores interessados em investigar aspectos diversos dos processos de aprendizagem e de formação de professor de línguas estrangeiras através de narrativas de aprendizagem. A coordenadora do projeto, Profa. Dra. Vera Menezes Paiva, além de pesquisa específica sobre autonomia, está empenhada em construir um modelo teórico de aprendizagem de língua estrangeira com suporte da teoria dos sistemas complexos, ou teoria do caos, e de um conjunto de teorias de aprendizagem/aquisição e de evidências empíricas em narrativas de aprendizagem. Pesquisadores da UFGM e de outras instituições, utilizando diferentes suportes teóricos, estão investigando diversos aspectos através do corpus que está sendo construindo com as narrativas (VER www.veramenezes.com/amfale).

1) de aprendizagem de línguas estrangeiras (inglês, francês, espanhol, alemão, italiano, português) a partir da contribuição de pesquisadores brasileiros e internacionais interessados nos mais variados aspectos do processo de aprendizagem de LE.

Figura 1 - A organização das narrativas na página do projeto AMFALE (www.veramenezes.com/amfale)



A produção de NA para o projeto AMFALE obedece a determinadas exigências, entre as quais a de que os aprendizes informem idade, sexo, tempo de estudo ou de ensino, no caso de professores, conforme orienta o site do projeto (ver figura 2). A mesma página eletrônica também oferece um formulário de autorização de uso das NA para fins de pesquisas, conforme mostramos no anexo 3.

Figura 2- Página eletrônica do projeto AMFALE para o envio de narrativas (www.veramenezes.com/amfale)



Para esta investigação, selecionamos, do mencionado banco de NA, uma amostra de narrativas em português de aprendizes brasileiros de diferentes línguas estrangeiras.³² A decisão metodológica de estender a investigação a mais de uma língua estrangeira, e não apenas a uma, deveu-se principalmente à natureza exploratória desta pesquisa. Assim, essa escolha possibilitou que tivéssemos uma compreensão da diversidade de EA usadas por aprendizes de diferentes línguas.

³² Todos os critérios de composição da amostra são apresentados mais à frente, neste mesmo capítulo.

Figura 3 – Sequência de narrativas de aprendizes de língua inglesa (www.veramenezes.com/amfale)



A seleção da amostra na totalidade de narrativas do banco deu-se em três etapas. Na primeira, copiamos todas as narrativas em português dos aprendizes de língua espanhola, de língua francesa e de língua inglesa (ver figura 3) do banco de narrativas do projeto AMFALE, em um total de 199 narrativas, sendo 154 de aprendizes de inglês, 36 de aprendizes de espanhol e 9 de aprendizes de francês. Em seguida salvamos as cento e noventa e nove (199) narrativas, separadas por língua aprendida, no editor de texto *word 2010*. A escolha dessas três línguas deveu-se ao fato de que elas são as mais estudadas como língua estrangeira atualmente no Brasil³³. Essa primeira etapa considerou o banco de narrativas disponível em 2 de maio de 2012.

A segunda etapa consistiu na busca de narrativas que fizessem referência, de alguma maneira, às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Para tal, utilizamos a ferramenta de busca de palavras do editor de texto *word* utilizando as seguintes palavras: *internet*, *web*, *email*, *chat*, *games*, *blog*, *redes sociais*, *orkut*, *facebook*, *twitter*, *site*,

³³ Essa afirmação apoia-se em estudos de autores como Gil (2009) e Leffa (1999).

skype e *ICQ*. Com esse procedimento chegamos a 69 narrativas que faziam menção a essas tecnologias, sendo quarenta e seis (46) de aprendizes de língua inglesa, vinte e três (23) de aprendizes de língua espanhola e nenhuma de aprendizes de língua francesa. Por essa razão passamos a considerar apenas narrativas de aprendizes de língua inglesa e de língua espanhola.

A terceira etapa consistiu na leitura atenta das 69 narrativas com a finalidade de encontrar aquelas que efetivamente narrassem experiências de uso efetivo dessas tecnologias para o processo de aprendizagem ou de uso da língua alvo. Por esse critério excluímos aquelas narrativas que faziam uma referência ampla e vaga a essas tecnologias, sem mencionar o seu uso efetivo no processo de aprendizagem. Chegamos a um total de 46 narrativas, 34 de aprendizes de língua inglesa e 12 de aprendizes de língua espanhola. Dessas 46 narrativas escolhemos aleatoriamente 15 de aprendizes de inglês e 5 aprendizes de língua espanhola, perfazendo um total de 20 NA. Essas 20 narrativas formam o que decidimos chamar de grupo de narrativas 1 ou GN1. Assim, o perfil amplo dos vinte narradores do GN1 caracterizou-se pelo seguinte: aprendizes brasileiros de com idade entre 16 e 29 anos e com tempo de aprendizagem entre 2 e 15 anos. As narrativas desse grupo foram produzidas entre 2004 e 2007 e todos os 20 narradores submeteram-se a processos de instrução formal.

A quarta e última etapa de seleção da amostra consistiu na composição do grupo de narrativas 2, ou GN2, as quais foram escolhidas no universo das cento e trinta (130) NA excluídas na primeira etapa de seleção da amostra. Nesta etapa de seleção, consideramos o perfil amplo dos narradores do GN1, ou seja, foram separadas do universo de 130 NA aquelas escritas por: aprendizes brasileiros de língua espanhola ou de língua inglesa, com idade entre 16 e 29 anos e com tempo de aprendizagem entre 2 e 15 anos e produzidas entre 2004 e 2007 por aprendizes que se submeteram durante algum período a processos de instrução formal. Dos 130 narradores, 89 (68%) deles apresentavam esse perfil. Desse total foram escolhidas aleatoriamente vinte narrativas, sendo 15 de aprendizes de língua inglesa e 5 de aprendizes de língua espanhola.

Assim, portanto, a amostra que serviu a esta pesquisa está constituída de dois grupos de narrativas: o grupo de narrativas 1 (GN1), de narradores que mencionam os usos dessas tecnologias no processo de ASL; e o grupo de narrativas 2 (GN2), de narradores que não mencionam as tecnologias digitais. Essa separação das NA em 2 grupos resultou da observação de que a maior parte das NA não fazia nenhuma referência às tecnologias digitais, de modo que essa distinção se insinuou na própria constituição do corpus de NA do projeto AMFALE. Desse modo, com os

critérios e procedimentos até aqui expostos, queremos deixar claro que na composição da amostra não escolhemos narrativas com base em algum tipo de estratégia de aprendizagem. Vale destacar ainda, que todas as quarenta narrativas foram produzidas e reunidas entre 2004 e 2007.

Cada uma das quarenta (40) NA que compõem a amostra, recebeu uma identificação própria, a qual faz referência às seguintes informações: grupo de narrativa a que pertence (GN2 ou GN1), o número da narrativa dentro do grupo (N), o sexo do narrador (M ou F) e a língua que o narrador aprende (ING ou ESP). Assim, a identificação GN1 N07F ING refere-se à narrativa de número sete (7) do grupo de narrativas 1 (GN1) de um narrador do sexo feminino (F), aprendiz de língua inglesa (ING). Assim, considerando que preferimos omitir os nomes dos aprendizes das narrativas analisadas, a identificação acima exposta serviu para referir-nos às narrativas durante todas as etapas de análise.

3.1 A dimensão cognitiva das EA

A dimensão cognitiva das EA, como dissemos, relaciona-se com processos de armazenamento, transformação e organização do *input* linguístico. Assim, ao utilizar estratégias dessa natureza os aprendizes lidam diretamente com a informação linguística, o que implica, segundo Oxford (1990) um leque significativo de possibilidades. Nesse sentido, a análise quantitativa das estratégias utilizadas pelos aprendizes narradores mostra uma clara predominância de estratégias dessa natureza totalidade da amostra, no GN2 e no GN1. Essa constatação nos permite afirmar que as EA relacionadas à dimensão cognitiva se destacam quantitativamente, com 73,7% da EA, em comparação com as relacionadas à dimensão sociointeracional, 21,3%, e à metacognitiva, com 4,8%, respectivamente o segundo e o terceiro grupo em número de estratégias³⁴ utilizadas.

³⁴ Cabe lembrar que nossa opção pela proposta de Oxford (1990) para a identificação das EA justifica-se pelo fato desta autora ter sido a que mais se preocupou em detalhar minuciosamente cada um dos tipos e subtipos de estratégias de sua classificação, o que culminou com um inventário de 72 EA.

Quadro 19 – Ocorrências de estratégias nos dois GN

Dimensão	EA	No de ocorrências	%	Tipo de Estratégia (Oxford, 1990)	No de Ocorrências	%
Cognitiva	ENCg	138	73,7%	EMm	5	2,6%
				Ecg	127	67,9%
				Ecp	6	3,2%
Metacognitiva	ENMg	9	4,8%	EMg	6	3,2%
				Eaf	3	1,6%
Sociointeracional	ENSc	40	21,3%	ESc	40	21,3%
TOTAIS		187	100%		187	100%

Essa predominância de estratégias de natureza cognitiva na amostra analisada pode ser atribuída a muitos fatores, mas a um em especial: a natureza do processo de aprendizagem formal de uma segunda língua em contexto exolíngue, conjuntura na qual se encontram ou se encontraram os quarenta aprendizes narradores. Ao processo de instrução formal podemos atribuir o fato de que as EA mais recorrentes nas narrativas sejam justamente as que tradicionalmente predominam nas rotinas instrucionais, tais como: a tradução, a prática de sons e de formas, a memorização, a inferência, a repetição, a prática espontânea, a compreensão da ideia principal, a análise contrastiva e a anotação. Todas essas estratégias são recorrentes nas rotinas instrucionais como mostram as próprias narrativas analisadas, portanto, são as mais facilmente utilizadas pelos aprendizes já que os mesmos, ao se submeterem ao processo de instrução, são treinados para utilizá-las, como bem mostram os exemplos 24 e 25. Assim, a predominância de ECg constitui um claro reflexo da instrução formal, embora não possamos afirmar que esse seja o único fator que determine o uso dessas estratégias.

EXEMPLO 24

GN1- N04M ING

Faço o curso todo sábado duas horas, tem um livro, a professora dá música, ela passa filme também, passa exercício, explica a matéria, tem aula de informática com computador, jogos em inglês e tudo...

EXEMPLO 25

GN 1 - N16F ESP

Tinha gramática mas as aulas eram bastante diversificadas, o curso tinha infra-estrutura boa... Tinha aparelho de som, a professora levava música, tinha livros que a gente podia ler, filmes, legendados em espanhol, por exemplo, e uma vez a gente fez uma classe de cozinha e aí a gente fez uma receita típica....

Os exemplos acima mostram algumas práticas recorrentes nas rotinas instrucionais e que têm implicações no uso de EA pelos aprendizes de segunda língua. O reflexo dessas práticas instrucionais na atuação estratégica dos aprendizes é perceptível, por exemplo, na incidência de EA envolvendo música ou vídeo na amostra analisada, de modo que 60% dos aprendizes menciona estratégias com música, enquanto que 30% menciona os filmes.

Outro fator que ajuda a explicar a predominância das ENCg é o fato de que esse tipo de estratégia constitui um leque significativo de mecanismos para lidar com amostras da língua alvo em um contexto exolíngue de aprendizagem, em que os aprendizes não utilizam a SL em seu cotidiano e têm poucas oportunidades para interação. Não por acaso, no inventário proposto por Oxford(1990) as EA relacionadas ao que aqui chamamos dimensão cognitiva alcançam um total de trinta e cinco de um total de sessenta e duas. As ENCg são portanto essenciais para aprendizes com pouco acesso ao *input* linguístico, com poucas possibilidades de interagir por meio da língua alvo, em um nível inicial de aprendizagem, com um conhecimento linguístico ainda reduzido e tendo a necessidade de manusear de forma consciente as amostras da língua.

Diante dessa predominância quantitativa das estratégias de natureza cognitiva e considerando que o uso dessas estratégias parece surgir como um atrator do SAC ASL no contexto de aprendizagem exolíngue, cabe-nos uma análise qualitativa das ENCg, as quais compreendem às estratégias cognitivas, às de memória e às de compensação, segundo a proposta que apresentamos ao final do capítulo 3.

3.1.1 Uso de estratégias cognitivas

Segundo Oxford (1990) as ECg têm papel central no processo de ASL, uma vez que constituem um leque variado de atuação, podendo ser, por exemplo, o mecanismo de repetição, de análise de expressões e de resumo. A principal função dessas estratégias é a manipulação ou a transformação da língua alvo pelo aprendiz, sendo elas as mais recorrentes nas narrativas analisadas, com 67, 9% no total da amostra, se considerarmos o IEALE. A seguir, apresentamos alguns exemplos de ECg encontrados nas narrativas narrativas, relacionando-os com os quatro subgrupos identificados por Oxford(1990), a saber: (1) ECg de prática, (2) ECg de recepção e de envio de mensagens, (3) ECg de análise e de raciocínio e, por fim, (4) ECg de criação de estruturas para *input* e *output*.

As estratégias cognitivas de *prática* constituem, segundo Oxford (1990), o mais importante grupo de ECg, uma vez que, sem a oportunidade de praticar, o aprendiz não conseguiria adquirir uma SL. Na amostra analisada encontramos três estratégias desse tipo: a repetição, a prática formal de sons e a estratégia de prática espontânea.

EXEMPLO 26

GN2 N06F ING

Eu tinha as fitas e cds do curso, porque a gente podia estudar em casa, aí eu estudava sozinha, sempre fazendo as atividades, mas eu não tinha estratégias, eu apenas fazia os exercícios e escutava o cd pra repetir para a pronúncia. Atualmente eu estudo sozinha, trabalho com ingles.

EXEMPLO 27

GN2 N12F ING

Outra coisa que me ajudou muito, acredito, foi a atitude de repetir as falas no mesmo momento que eram passadas no CD ou fita.

EXEMPLO 28

GN2 N17F ESP

Com relação aos verbos, eu usava de repetição mesmo na escrita para aprender. Pronúncia, geralmente eu presto atenção na pronúncia de um falante; e escrita é com prática, com texto, com redação...

Os exemplos 26, 27 e 28 apresentam usos da estratégia de repetição em diferentes contextos. No primeiro e no segundo temos a repetição do input auditivo por parte das aprendizes de inglês, enquanto que no terceiro se dá a repetição da escrita de verbos por uma aprendiz de língua espanhola. Nos três exemplos é possível notar a influência da instrução formal no processo de uso de EA pelos narradores, a começar pelo fato de que os dois primeiros narradores utilizam para a prática de repetição os próprios materiais didáticos auditivos usados pelo professor, as fitas ou CDs dos curso.

Quanto à terceira narradora, ela procede à repetição escrita de formas verbais, estratégia decorrente provavelmente de uma rotina instrucional envolvendo algum tempo verbal. Assim, a utilização da estratégia de repetição mostra abertura do processo de uso de EA ao processo de instrução formal, ao mesmo tempo que mostra a expansão dos processos cognitivos desenvolvidos na sala de aula para fora dela. E, muito embora não seja a mais criativa ou importante das estratégias, a repetição pode ajudar no desenvolvimento de diferentes habilidades linguísticas, mas principalmente da produção oral e da compreensão auditiva.

Outra estratégia cognitiva de prática bastante recorrente e que tem estreita relação como habilidades de compreensão auditiva e produção oral é a prática formal de sons, a qual consiste em enfatizar a percepção de sons (pronúncia e entonação) associada ao conhecimento sistema fonológico da língua alvo. Como mostra o exemplo a seguir.

EXEMPLO 29

GN2 – N09M ING

Depois eu comecei a prestar atenção pra ver se eu conseguia pegar algum som, pra conhecer sons. Eu ouvia um som assim na letra eu pensava que era uma palavra. Eu pensava ‘bom, deve ser tal palavra’ aí eu tentava ver se eu conseguia achar escrito da maneira que eu pensei que pudesse ser no dicionário.

No exemplo 29 o aprendiz de inglês pratica o reconhecimento de sons na língua alvo mediante a audição de músicas, o que mostra a abertura do uso de EA às afinidades desses sujeitos, além de mostrar que as estratégias cognitivas são utilizadas em conjunto e não isoladamente. No caso do exemplo acima o narrador primeiro presta atenção no som, em seguida tenta reconhecê-lo e finalmente busca comprovar sua hipótese por meio de uma consulta ao dicionário.

O manejo do *input* auditivo pode ocorrer ainda de forma espontânea, sem que haja um objetivo específico a alcançar, tais como reconheci-

mento, diferenciação e repetição. Neste caso o aprendiz utiliza a estratégia de *prática espontânea* que consiste nos usos naturais da língua alvo, no âmbito de uma das quatro habilidades linguísticas, como podemos ver no exemplo seguinte:

EXEMPLOS 30

GN2 N19M ESP

Estou sempre praticando, sempre praticando... às vezes falando sozinho, ou as vezes ouvindo o idioma original de uma novela por exemplo, mexicana, ou de uma novela espanhola, de um filme estrangeiro mas que tenha o áudio em espanhol.... e sempre falando, né... tentando falar, inclusive com minha amiga Ana Paula através do MSN, inclusive ela me ajuda muito e.... através de várias formas, através de jornais, através de livros, então eu to sempre tendo essa preocupação em me aperfeiçoar.

No exemplo 30, acima, as práticas espontâneas de assistir a novelas com áudio original em espanhol, de ver filmes originais de outra língua e selecionar o espanhol na opção idioma e de ler livros ou jornais distanciam-se da prática formal, normalmente resultante de treino, e aproximam-se bastante das práticas linguísticas cotidianas de uso da língua materna. Essa estratégia tem, portanto, relação com as afinidades dos aprendizes e parecem não se subordinarem a processos formais decorrentes do treino mediante instrução.

Assim, as estratégias de *prática* representam um importante mecanismo de manejo de *input* linguístico na língua alvo. A sua utilização parece estar diretamente relacionada à abertura da atuação estratégica a fatores como o processo de instrução formal e as afinidades dos aprendentes, de modo que compreendemos que essas EA são essenciais ao processo de ASL, já que sem a oportunidade de manejar input não se concebe a viabilidade do processo de aprendizagem.

Um segundo grupo de EA cognitivas importante que encontramos na amostra foi o de *recepção de mensagens*, com especial destaque para a apreensão rápida da ideia principal ou de informações específicas, mecanismos fundamentais para lidar com input auditivo ou escrito. Nesse sentido, no exemplo 26 uma aprendiz usa essa estratégia ao lidar com *input* audiovisual, fazendo uso da técnica de *skimming*³⁵, que ajuda o aprendiz a apreender informações centrais descartando informações periféricas ou que sirvam de pano de fundo.

³⁵ Ver nota 38.

EXEMPLO 31

GN2 N01F ING

A princípio, limitava-me em seguir as instruções da professora, até que comecei a assistir seriados de televisão (dos mais simples, com duração de 30 minutos e voltados para pré-adolescentes e adolescentes, como, por exemplo, “Small Wonder” e “Mysecretidentity”) e desenhos animados no som original, sem legendas. É claro que não entendia tudo o que era dito, mas a idéia geral e grande parte das situações mais específicas eram bem compreendidas.

A apreensão da ideia principal é uma estratégia recorrente nas práticas de compreensão escrita ou auditiva, tanto nos usos da língua materna como nos de línguas estrangeiras. Não é, portanto, uma EA proveniente necessariamente do processo de instrução formal, pois na prática ela é utilizada cotidianamente pelos usuários de uma língua.

Um terceiro tipo de estratégia cognitiva encontrado na amostra foi o de EA de *análise e raciocínio*, especialmente a estratégia *tradução* e a de *análise contrastiva*. A tradução apresenta a maior recorrência na amostra de narrativas entre todas as estratégias previstas no IEALE, sendo mencionada por mais de 50% dos narradores, os quais a utilizam majoritariamente dois fins: para a compreensão de elementos da língua alvo tendo como base a língua materna, processo que consiste basicamente na conversão de informações da língua alvo, como vocábulos, expressões, frases ou textos, para língua materna; e para treinar e testar espontaneamente conhecimentos sobre a língua alvo. Neste segundo caso, que não é previsto na proposta de Oxford (1990), a tradução pode ser também da língua materna para a língua alvo, não estando portanto necessariamente relacionado à compreensão de informações da língua alvo, mas a uma espécie de auto-avaliação do conhecimento linguístico por parte do aprendiz, como mostram os exemplos 32 e 33.

EXEMPLO 32

GN1 - N18F ESP

Tentava traduzir até as embalagens de produtos que normalmente vem em português e espanhol, e também adesivos nas janelas dos ônibus.

EXEMPLO 33

GN2 N04F ING

E o gosto também pelo rock, pela música. Isso tudo me fez ter essa vontade de aprender a língua e ter um contato mais profundo, traduzia letras de música.

O exemplo 32, acima, narra o uso da estratégia de tradução para manejo de informações relacionadas ao cotidiano do aprendiz, a leitura de embalagens e de adesivos. Essa prática desenvolvida pelo aprendiz de espanhol no citado exemplo parece não ter relação com uma exigência para a compreensão da informação na língua alvo, mas com uma espécie de treino espontâneo com o objetivo de testar conhecimentos da língua alvo. Essa tendência parece confirmar-se no exemplo 33, quando a aprendiz traduz letras de música sem que isso seja necessariamente uma exigência para acessar informações dessas letras, mas como uma forma de treino de conhecimentos. A esse respeito vale observar que nem o aprendiz de espanhol do exemplo 32 nem a aprendiz de inglês do exemplo 33 mencionam a tradução com estratégia de compreensão, dado que, a nosso ver, comprova a nossa tese de que a tradução pode ser compreendida como uma estratégia de prática espontânea.

A tradução como estratégia para compreensão de informações na língua alvo, por sua vez, relaciona-se com a solução de problemas decorrentes da compreensão de textos escritos ou orais. Nesse caso a tradução atua sobre informações pontuais como palavras, expressões ou frases desconhecidas pelo aprendiz, como mostram os exemplos seguintes.

EXEMPLO 34

GN1 - N16F ESP

Aí quando eu comecei a aprender eu levava música, comecei a tentar traduzir música, levava expressões, perguntava a professora o que significava, e então amigas minhas que gostavam de música espanhola me pediam a tradução eu traduzia pra elas.

EXEMPLO 35

GN1 - N11F ING

Para aprender inglês costumo: ouvir músicas, depois procurar a letra e traduzir as palavras que não conheço.

Os exemplos 34 E 35 ratificam a tese de que a estratégia de tradução para compreensão de informações fora das rotinas instrucionais são utilizadas mais comumente para solucionar problemas pontuais de apreensão de significados de vocábulos ou expressões. Destarte, o uso da tradução como estratégia no processo de ASL relaciona-se com uma série de fatores, entre os quais destacamos dois que se sobressaem na análise das amostras: o fato de que em contexto de aprendizagem exolíngua o aprendiz atua prioritariamente com a língua materna em seu cotidiano e portanto tende a submeter a esta língua as informações da língua alvo, como mostra o exemplo 32; e o fato de que em algumas ocasiões as rotinas instrucionais tendem a focar o uso dessa estratégia, tendência particularmente observável nos níveis iniciais de ensino.

A segunda estratégia de *análise e raciocínio* encontrada na análise das narrativas foi a de *análise contrastiva*, a qual consiste no exame de elementos linguísticos da língua alvo, como sons, palavras e estruturas, com o objetivo de reconhecer semelhanças e diferenças com relação à língua materna. Os exemplos seguintes mostram diferentes posturas atinentes ao estabelecimento de paralelos entre a língua materna e a SL.

EXEMPLO 36

GN2 N18F ESP

Pra eu aprender até que eu não sou muito disciplinada não, não tenho aquelas disciplinas rigorosas. Tanto é que quando você me perguntou que tipo de estratégias... eu te falei que eu me baseava na língua portuguesa. Isso me prejudicou bastante, porque quando você está aprendendo uma língua estrangeira você não deve pensar na sua língua natural pra responder na língua que você está aprendendo (...)...então eu sempre me baseei na língua portuguesa pra tentar assimilar melhor o espanhol. Agora que eu to conseguindo separar um pouco as coisas e eu tenho feito umas leituras.

EXEMPLO 37

GN1 - N09M ING

Eu tentava sempre ficar pensando em inglês. Sempre que eu pudesse eu lembrava assim 'eu to pensando nisso, vou tentar pensar em inglês'. Eu discutia comigo mesmo meus problemas em inglês. Isso me ajudou muito também.

No exemplo acima, a aprendiz de língua espanhola afirma ter se baseado durante um longo período em sua língua materna, o português,

para “assimilar” melhor a língua espanhola. A proximidade do léxico e na sintaxe das duas línguas constitui seguramente um elemento favorecedor da análise contrastiva por parte dos aprendizes. O espanhol e o português são diacronicamente oriundas da mesma família linguística, e esse avizinhamiento tem servido de reforço à hipótese de que os brasileiros aprendizes de espanhol são falsos iniciantes (PAGLIUCH DA SILVEIRA, 1999), já que nesse caso há entre a língua materna e a língua alvo uma interface de estruturas sintáticas e de léxico. É importante notar, no entanto, que o mesmo narrador expõe a “separação” entre as duas línguas como uma meta a ser alcançada, pelo que se pode deduzir que a comparação entre a língua materna e a língua estrangeira constitui uma estratégia emergencial e indesejada no ponto de vista do aprendiz. Essa visão parece ser corroborada pelo exemplo 37, em que o aprendiz expõe seu desejo de pensar na língua alvo, o que implica evitar paralelos entre a LM e a língua alvo.

Por fim, há um quarto tipo de estratégias cognitivas encontrada nas narrativas, trata-se das EA de *criação de estrutura para input e output*, as quais permitem que os aprendizes demonstrem os conhecimentos adquiriram e servem de base para o uso da língua alvo nas habilidades de fala e escrita. Neste grupo se sobressaem nas narrativas as EA de anotação, como vemos nos exemplos que seguem.

EXEMPLO 38

GN2 N01F ING

habituei-me a tomar notas de estruturas e palavras novas e atrativas, para usá-las nos textos que tinha que escrever, e, ocasionalmente, quando adequadas, na linguagem oral.”

EXEMPLO 39

GN2 N12F ING

Uma coisa (atitude) que muito me ajudou foi as diversas anotações que sempre fiz nos livros.

Os dois exemplos acima mostram diferentes usos da estratégia de anotar. No exemplo 38 a anotação de estruturas e de palavras novas serve de base para serem usadas nas produções escritas ou orais. No exemplo 39, por sua vez, as anotações ocorrem nos livros didáticos e, provavelmente, servem para fazer observações acerca de informações dos mais diversos tipos. A utilização da estratégia de anotar parece estar estreitamente relacionada a diferenças individuais de estilos cognitivos, uma vez

que certos aprendentes processam os *input* construindo esquemas visuais ou linguísticos.

Em suma, as estratégias cognitivas constituem um conjunto complexo de ações, pensamentos e habilidades que garantem aos aprendizes o manuseio dos insumos linguísticos aos quais esses indivíduos têm acesso. Assim, a utilização dessas estratégias é fundamental no processo de ASL, uma vez que permite que os aprendentes lidem com a língua alvo mediante procedimentos tais como: a prática de repetição de sons e de estruturas; a prática espontânea de sons ou de formas; a recepção de informações mediante a apreensão da ideia principal; a tradução e a de análise contrastiva de estruturas e sons da língua alvo com base na língua materna; ou a criação de estrutura para *output*, mediante o uso de anotações.

O uso de estratégias cognitivas vincula-se, portanto, a variáveis dos mais diversos tipos, embora as narrativas mostrem mais claramente a mediação de fatores tais como: a instrução e os treinamentos diretos ou indiretos nela desenvolvidos, no caso da tradução ou da apreensão da ideia principal; as afinidades dos aprendizes, a exemplo das diversas estratégias que envolvem músicas, filmes e novelas; os estilos cognitivos, a exemplo do uso de anotações; a distância/proximidade entre a língua materna e a língua alvo no que tange às estruturas sintáticas e ao léxico, no caso da utilização da estratégia de análise contrastiva. Todas essas variáveis conferem às estratégias cognitivas um caráter particularmente complexo.

O uso de estratégias cognitivas deve, no entanto, ser analisada como componente constitutivo de um conjunto mais amplo de ações, pensamentos e habilidades que compõem as estratégias de natureza cognitiva, as quais incluem também estratégias de memória e de compensação, como mostramos a seguir.

3.1.2 Uso de estratégias de memória

As estratégias de memória, como vimos no capítulo 3, relacionam-se com o armazenamento de novas informações da língua-alvo por meio de procedimentos como o uso de imagens e sons, uso de rimas, utilização de palavras-chave, substituição de novas palavras em um contexto. O tipo mais recorrente dessas estratégias na amostra analisada é o que consiste na memorização de informações agrupadas, tais como verbos e vocabulário de um determinado tema, como mostram os seguintes exemplos.

EXEMPLO 40

GN2 N08M ING

Devo dizer que a memorização de palavras e de regras gramaticais foram essenciais para mim.

O exemplo acima mostra uma das raras referências à memorização como prática produtiva ou positiva, na perspectiva do aprendiz, para o processo de aprendizagem de SL na amostra analisada, já que nas demais narrativas a utilização dessas estratégias parece representar sobretudo um reflexo de rotinas instrucionais avaliadas negativamente pelos narradores, como é possível observar nos exemplos abaixo.

EXEMPLO 41

GN2 N14F ING

A partir da 5ª série o contato passou a ser como é na maioria das escolas, foco nas regras gramaticais, tradução de textos, listas de vocabulário, memorização de regras gramaticais e vocabulário. Foi assim até 3º ano do científico.

EXEMPLO 42

GN1 - N09M ING

a professora mandava fazer etiquetas no canto de cada página com seu nome e número pra poder checar. Era muito antiquado, e mandava a gente decorar listas de verbos.

EXEMPLO 43

GN2 N10M ING

São muitos anos de estudos, que começaram nas escolas públicas com a velha prática do verbo TO BE, passando para exercícios que eu não compreendia muito bem e completando com as listas de verbos e vocabulário que tínhamos que decorar.

Nos exemplos acima é possível observar a presença constante da prática de memorização no âmbito da instrução formal. Um outro dado significativo evidenciado pelos exemplos é o tom negativo presente no posicionamento dos narradores com relação a essa prática. O narrador do exemplo 42, por exemplo, qualifica de antiquado a prática de memorização de listas

de verbos. Enquanto que o narrador do exemplo 35 inclui essa prática entre as que ele denomina de “velhas práticas”, como a conjugação do verbo TO BE. A esse respeito, cabe destacar ainda o fato de que o aprendiz de língua inglesa do exemplo 36 deixa transparecer o fato de que a memorização constitui prática forçosamente desenvolvida pelos alunos, como denota o trecho “listas de vocabulário que tínhamos que decorar”.

Assim, portanto, embora tendo presença constante nas narrativas analisadas a estratégia de memorização é geralmente associada a uma prática pouco produtiva e demasiado mecânica, que não apresenta benefícios à aprendizagem efetiva da língua alvo. Desse modo, os aprendizes parecem fazer ecoar um posicionamento recorrente nos estudos sobre ASL, que majoritariamente compreendem a prática de memorização no âmbito da instrução formal como de pouca produtividade em uma abordagem de ensino com foco nos usos significativos da língua alvo.

Em suma, a visão negativa que os aprendizes têm da prática da memorização parece ter suas raízes no processo de instrução formal, particularmente em dois aspectos desse processo: na forma mecânica como se costuma usar essa estratégia, como a memorização de listas de verbos ou de vocábulos; e na quase completa exclusão dessa estratégia das rotinas instrucionais nas abordagens de ensino que privilegiam a comunicação. Esse dado constitui mais uma evidência da abertura do processo de uso de estratégias à instrução formal, aspecto que tem sua raiz na abertura do próprio sistema ASL ao seu contexto.

Bem diferente do que ocorre com a memorização, a utilização de estratégias de compensação, outra importante EA de natureza cognitiva, goza de bastante aceitação entre os aprendizes, que a reconhecem como procedimento fundamental para o uso da língua alvo em contexto exolín-gue, como mostramos a seguir.

3.1.3 Uso de estratégias de compensação

As estratégias de compensação, como vimos no capítulo 3, constituem um grupo de EA cujo objetivo é superar as limitações do conhecimento da língua alvo para proceder ao uso dessa língua nos mais diversos contextos e para os mais diversos fins. Assim, ao utilizarem tais estratégias os aprendizes utilizam a língua meta mesmo sem o conhecimento suficiente para fazê-lo, lançando mão, por exemplo, de mecanismos de inferência ou fazendo usos eventuais da língua materna. Na amostra analisada a recorrência mais significativa desse tipo de EA se dá com o uso de inferência para a compreensão escrita ou compreensão oral, como mostram os exemplos a seguir.

EXEMPLO 44

GN1 - N12M ING

Eu sempre procuro entender o significado de expressões e palavras que não conheço através do contexto, evito ao máximo o uso de dicionário. Acho que isso ajuda.

EXEMPLO 45

CÓDIGO: GN1 - N09M ING

Depois eu comecei a prestar atenção pra ver se eu conseguia pegar algum som, pra conhecer sons. Eu ouvia um som assim na letra eu pensava que era uma palavra. Eu pensava 'bom, deve ser tal palavra' aí eu tentava ver se eu conseguia achar escrito da maneira que eu pensei que pudesse ser no dicionário

Os exemplos 44 e 45 narram o uso da inferência para lidar com *input* escrito e com *input* auditivo. No primeiro caso, mostrado no exemplo 37, o aprendiz de inglês de 25 anos de idade e com tempo de aprendizagem da língua doze anos, narra a sua preferência pela estratégia de inferência mediante o contexto para compreender significados de palavras e expressões. O narrador expõe ainda o fato de que evita o uso de dicionário para solucionar problemas de compreensão e que compreende que essa prática é positiva ao seu processo de aprendizagem.

No exemplo 45, por sua vez, o aprendiz de língua inglesa de vinte anos de idade e com cinco anos de aprendizagem desse idioma, narra a prática de inferência mediante o uso de pistas fonéticas. O narrador menciona ainda o fato de que a sua prática de inferência por meio de pistas fonéticas costumava seguir-se de consulta a um dicionário para a confirmação da informação inferida. Esse procedimento nos mostra que esse aprendiz, a semelhança do que vimos no exemplo 44, também evita o uso do dicionário, retardando ao máximo sua consulta.

Assim os dois exemplos mostram a inferência como uma estratégia que revela o protagonismo dos aprendizes no processo de ASL, uma vez que, ao usarem EA dessa natureza, esses sujeitos desempenham papel ativo na produção do sentido, utilizam conhecimentos para estabelecerem relações entre os elementos do texto, avaliam informações, elaboram hipóteses, enfim, agem estrategicamente.

A utilização de estratégias de compensação constitui, segundo Paiva (2005b), um bom exemplo de adaptabilidade no SAC ASL, pois a utilização dessas estratégias auxilia o aprendiz na superação de limitações no

seu conhecimento linguístico. Isto é, para superar lacunas em seus conhecimento linguístico o aprendiz lança mão desse tipo de estratégia e, assim, restaura o equilíbrio na interação com o texto ou com outro falante.

Em suma, os exemplos analisados até aqui revelam uma multiplicidade de ações, pensamentos e habilidades que constituem o mosaico da atuação estratégica dos aprendentes no manejo do input mediante o seu armazenamento, processamento e transformação. Os exemplos também revelam uma pluralidade de variáveis que atuam sobre o uso dessas estratégias, tais como a instrução formal (como na memorização), as afinidades (no caso da tradução de músicas), o contexto tecnológico (no caso da prática espontânea de leitura na internet ou da repetição de sons), os propósitos dos aprendizes, a língua materna (no caso da análise contrastiva e da tradução); o conhecimento de mundo dos aprendizes. Toda essa pluralidade de fatores mostra a abertura do processo de uso de EA às condições impostas pelo contexto e pelas características individuais dos aprendizes.

Desse modo, a utilização de EA de natureza cognitiva vincula-se a uma importante dimensão do SAC ASL, como um todo, a dimensão cognitiva, a qual reúne os aspectos envolvidos no armazenamento, na transformação e na organização do input linguístico. Assim, ao utilizar estratégias dessa natureza os aprendizes lidam diretamente com a informação linguística, o que implica um leque significativo de possibilidades. Essa gama de possibilidades justifica, em parte, a predominância dessas estratégias nas narrativas analisadas, embora outro fator incida significativamente sobre a ocorrência dessas EA, qual seja, a própria natureza do processo de aprendizagem formal em contexto exolíngua, o qual se caracteriza comumente pela escassez de *input* e pelas poucas possibilidades de interação significativa na língua alvo.

É necessário considerarmos, no entanto, que a aprendizagem de uma segunda língua não se limita ao processamento do *input* linguístico disponível no contexto do aprendiz, uma vez que se faz necessário que o aprendiz gerencie os processamentos desses insumos linguísticos em prol da aprendizagem. Desse modo, é necessário utilizar estratégias que de planejamento, avaliação, controle, e motivação, as quais devem atuar sobre os processos cognitivos. Esses processos referem-se à dimensão metacognitiva das EA, a qual passamos a expor a seguir.

3.2 A dimensão metacognitiva das EA

A dimensão metacognitiva das EA, como expusemos no capítulo 3, relaciona-se com a utilização de estratégias relacionadas ao gerenciamento do processo de aprendizagem mediante mecanismos de planejamento,

monitoramento, autoavaliação, autoencorajamento e controle da ansiedade. Também vimos no citado capítulo que esses processos vinculam-se à dimensão metacognitiva da autonomia dos aprendentes de SL, a qual se caracteriza pelo que denominamos competência de aprendizagem (CA), que consiste no gerenciamento do processo de ASL.

Desse modo, a dimensão metacognitiva relaciona-se sobretudo com dois tipos de estratégias do IEALE, as metacognitivas e as afetivas. De acordo com o que expomos no quadro 19, a ocorrência desses dois grupos de estratégias é baixa na amostra analisada, apenas 4,8% das EA mencionadas pelos narradores. Atribuímos essa baixa incidência de estratégias de natureza metacognitiva na amostra, principalmente, ao fato de que os narradores têm como referência de aprendizagem os contextos de instrução formal, os quais, a nosso ver, privilegiam o ensino baseado em estratégias cognitivas, deixando de lado o desenvolvimento de estratégias direcionadas ao gerenciamento do processo de aprendizagem.

Os narradores que mencionam os usos de estratégias de natureza metacognitiva não apresentam diferenças significativas concernentes à idade ou ao tempo de aprendizagem, em comparação ao conjunto dos narradores, mas são, em sua maioria, aprendizes que buscam aprender de forma mais independente e que manifestam clareza quanto aos objetivos em aprender a língua. Esse dado mostra que o uso dessas estratégias relaciona-se com um significativo grau de competência para gerenciar a aprendizagem e com um alto grau de motivação para aprender a língua alvo, o que se reflete tanto na utilização de EA do tipo metacognitivas como na utilização de EA de tipo afetiva, como mostramos a seguir.

3.3 Uso de estratégias metacognitivas

Na amostra analisada encontramos os três tipos de estratégias previstos no IEALE de Oxford (1990), no entanto, merece destaque a maior ocorrência da estratégia de estabelecer metas e objetivos, que, como mostram os exemplos 46, 47 e 48, relacionam-se com o planejamento da aprendizagem por meio da adoção de propósitos de curto ou de longo prazo, como mostram os exemplos.

EXEMPLO 46

GN2 N11F ING

Nesta minha segunda fase, dediquei a princípio a tentar superar o meu bloqueio de falar e para isso tive que me matricular em um curso de conversação particular, eu e o professor, com apenas um objetivo, falar correta ou erroneamente. Este foi um dos passos primordiais no meu aprendizado, pois aquela era uma situação que me obrigava a falar, e lentamente fui me tornando mais proficiente. Agora estou com meu foco direcionado para minha outra grande dificuldade: gramática.

EXEMPLO 47

GN1 16F ESP

Com isso eu comecei a pegar facilidade, eu tinha uma certa facilidade pra pegar gramática e falava bastante nas aulas, aproveitava o tempo das aulas pra estar em contato, pra usar o idioma, falava com o espelho, pensava “como deve-se falar isso em espanhol?”. E com isso, meu objetivo foi procurar nativos, pra conseguir falar espanhol, e comecei a treinar então com pessoas da internet e procurar gente pra conversar, conheci muitos amigos na internet, pedia que eles me corrigissem também.

No exemplo 46, a aprendiz de língua inglesa de 26 anos e acadêmica do curso de letras demonstra ter consciência de suas dificuldades e estabelece metas para resolvê-las. É importante notar que o uso desse tipo de estratégia implica a utilização de outras EA, como é o caso das EA de autoavaliar-se com relação ao comprimento das metas estabelecidas. No exemplo 46 é nítido esse desdobramento, em que a aprendente reconhece sua evolução no que tange à “conversação” na língua alvo. Esse é um exemplo que mostra claramente a natureza complexa da atuação estratégica dos aprendentes, pois evidencia que as estratégias se relacionam e, por vezes, são utilizadas em conjunto.

O exemplo 47, por sua vez, a aprendiz de espanhol e acadêmica de Letras, com 21 anos de idade e seis anos de aprendizagem, usa ao mesmo duas estratégias metacognitivas: o estabelecimento de objetivos e a busca de oportunidades para praticar a língua, ambos demonstram uma clareza da aprendiz no que diz respeito aos seus objetivos em aprender a língua e em superar as dificuldades referentes a esse processo, de modo que sua narrativa aponta desde o início a disposição para aprender sozinha caso a instrução formal não contemple seus objetivos de aprendizagem.

Ao procurarem oportunidades de praticar seus conhecimentos da língua alvo os aprendentes têm uma preferência explícita pela prática de produção oral em contexto de interação, um dado que ratifica a compreensão de que a utilização de estratégias metacognitivas se relaciona com um maior nível de competência em aprender uma língua, como mostra o exemplo 48.

EXEMPLO 48

GN1 – N09M ING

Então agora eu conheço muita gente falando em inglês, então estou sempre tentando praticar com os amigos. Sempre tem estrangeiro, tem brasileiro que falam inglês então eu estou sempre tentando conversar na língua que estou aprendendo.

A busca de ocasiões de interação oral com falantes nativos ou com outros aprendizes como forma de pôr em prática os conhecimentos aprendidos é sem dúvida um dos sinais mais evidentes de que os aprendizes tendem a buscar sua integra comunicativa, a qual está associada, na visão dos aprendizes, sobretudo, à interação verbal, preferencialmente com falantes nativos ou com aprendizes mais competentes linguisticamente. Esse dado mostra que embora a utilização desta estratégia não implique necessariamente o uso da língua para interação, parece ser verdade que o uso de estratégias sociais depende do uso anterior da estratégia de busca pela prática já que em contexto de aprendizagem exolíngue o aprendente precisa dispor-se a buscar oportunidades de interagir.

A procura por oportunidades de uso da língua meta constitui um evidente indício da adaptabilidade dos agentes do sistema, pois, diante da escassez de input e de oportunidades de interação fora do âmbito instrucional, os aprendentes procuram aumentar as oportunidades de uso da língua-alvo, em evidentes demonstrações de autonomia.

Outro importante grupo de estratégias metacognitivas mencionado nas narrativas é a *centralização da aprendizagem*, que consiste na focalização da atenção em determinados aspectos, sejam gramaticais, fonéticos, lexicais ou pragmáticos.

EXEMPLO 49

GN1 - N09M ING

E sempre que eu tinha oportunidade, eu não tinha computador, eu ia pra casa do meu sobrinho, que lá tinha computador, e ficava conversando no site do ICQ. Eu entrava no site do ICQ Inglaterra, e conversava nas salas da Inglaterra, e começava a conversar com o pessoal. Geralmente eu ficava seis horas por domingo, lá na frente conversando, tentando usar o que eu aprendi com as músicas e entrevistas que eu via, sempre prestando atenção ao que eles estavam falando e lendo as legendas também.

No exemplo acima, o aprendiz de língua inglesa de vinte anos e com cinco anos de aprendizagem narra sua estratégia de focar sua atenção em determinados aspectos linguísticos ou comunicativos da comunicação de falantes nativos da língua inglesa em ambiente virtual. Ao focar sua atenção na interação sem necessariamente participar dela, o aprendiz parece retardar o uso da língua para que possa aprender por meio da observação e posteriormente utilizar os conhecimentos adquiridos mediante a observação. Assim, vemos novamente a utilização conjunta de estratégias metacognitivas por um aprendiz que busca gerenciar o seu processo de aprendizagem.

O terceiro grupo de estratégias metacognitivas encontrado nas NA é o de avaliação da aprendizagem, que inclui a estratégia de auto-avaliação, cuja utilização exige do aprendiz uma postura de auto-crítica, que o permita repensar suas metas e suas estratégias. Trata-se, portanto, de uma EA que sintetiza a dimensão metacognitiva, pois interage com as diversas EA cognitivas ou metacognitivas usadas pelos aprendizes, como vemos no exemplo a seguir.

EXEMPLO 50

GN1 - N10F ING

estou sempre fazendo testes como o TOEIC para verificar meu nível e me preparar para testes como o CAE.

O exemplo 50 mostra a utilização da EA de auto-avaliação para verificação de nível de conhecimento, o que permite à aprendiz, com oito anos de aprendizagem da língua, verificar o próprio progresso na aprendizagem da língua. A prática da auto-avaliação está estreitamente relacionada ao estabelecimento de metas, como preparar-se para um teste de

proficiência, no citado exemplo, e permite a aprendente olhar para a sua própria prática de aprendizagem e refletir acerca das dificuldades identificadas, para assim tomar decisões que lhe permitam avançar no processo de ASL.

Em suma, as estratégias metacognitivas permitem que os aprendentes gerenciem o processo de aprendizagem por meio da organização, planejamento e autoavaliação da cognição. Assim, as EA desse grupo estão diretamente relacionadas à competência de aprendizagem, ou seja, a um saber metacognitivo relacionado ao saber aprender e a tornar-se responsável pelo processo de aprendizagem. Essas EA vinculam-se, portanto, à dimensão metacognitiva, ao lado das estratégias afetivas de controle da ansiedade e de auto-encorajamento, as quais mostramos a seguir.

3.4 Uso de estratégias afetivas

As *Estratégias afetivas*, como expomos no capítulo 3, relacionam-se ao monitoramento ou controle dos fatores emotivos envolvidos no processo de ASL e atuam no sentido de administrar atitudes, emoções e motivação relacionadas à aprendizagem. Nas narrativas analisadas esse grupo de estratégias não aparece de forma recorrente (apenas 1,6% do total de estratégias narradas), o que não significa que elas não sejam utilizadas com frequência pelos aprendentes. Assim, acreditamos que as NA de aprendizagem não constituem instrumentos que favoreçam a expressão dessas EA já que elas atuam na regulação da aprendizagem, agindo nos bastidores, para usar a figura empregada por Oxford (1990), controlando os processos cognitivos.

Destarte, as estratégias afetivas encontradas na amostra analisadas são essencialmente de dois tipos: as que agem no controle da ansiedade, seja por meio da criação de um ambiente propício que permita o relaxamento do aprendente; e as que agem sobre a autoestima do aprendente promovendo o autoencorajamento mediante o uso de afirmações positivas sobre o processo de aprendizagem. Os exemplos a seguir mostram essas diferentes atuações dessas estratégias.

EXEMPLO 51

GN2 N03M ING

Bom, meu aprendizado do inglês é de uma forma mais autônoma, em casa mesmo, com música. Primeiro eu tento eliminar todos os ruídos externos, aí por isso eu uso fone de ouvido para ouvir música, com a letra, lendo a letra e depois procurando tradução para essas letras.

O exemplo 51 faz referência à busca por criar um ambiente propício à aprendizagem. Ao eliminar os ruídos externos e proceder aprendizagem mediante a prática prazerosa de ouvir música o aprendiz demonstra a habilidade de gerenciar sua aprendizagem driblando as adversidades impostas pelo ambiente. Assim, ao buscar eliminar os ruídos que comprometem seu desempenho o aprendiz age deliberadamente para criar condições emocionais para a aprendizagem, atuando como sujeito que influencia conscientemente sua aprendizagem.

Outra dificuldade sobre a qual podem atuar as estratégias afetivas é a relacionada aos eventuais traumas ou bloqueios desencadeados por rotinas instrucionais, já que essas rotinas podem ser geradoras de muita ansiedade para os aprendentes, uma vez que estes se submetem constantemente a correções e avaliações, o que pode ocasionar sentimentos de desconforto, frustração, tensão e incapacidade. Assim, o controle da ansiedade é uma estratégia importante e que evidencia um significativo grau de autonomia dos aprendizes. Nesses casos essas estratégias afetivas de controle da ansiedade e de auto-encorajamento podem atuar em conjunto para viabilizar o processo de aprendizagem, como ocorre no exemplo seguinte.

EXEMPLO 52

GN1 – N09M ING

Bom, eu gosto de inglês desde que eu estava na oitava do fundamental. Eu estudava lá como disciplina do ensino fundamental. Passei pro ensino médio e tive uma experiência muito ruim, os métodos eram tão antiquados, a professora mandava fazer etiquetas no canto de cada página com seu nome e número pra poder checar. Era muito antiquado, e mandava a gente decorar listas de verbos. Então eu pensei que eu deveria estudar sozinho pra poder aprender. Já me interessava quando eu era menor quando eu entrei e tive uma experiência dessas eu pensei ‘vou ter de estudar sozinho pra eu aprender’. Aí eu comecei. Como eu já era fã de bandas tipo Oásis, Pearl Jam eu comecei a estudar letras dessas músicas, das músicas das bandas.

Ao fazer afirmações positivas sobre o processo de aprendizagem, afirmando ser capaz de aprender sozinho, o aprendiz atua sobre sua autoestima e promove um sentimento favorável à aprendizagem, rompendo com as experiências negativas relacionadas a rotinas instrucionais que, segundo o narrador, lhe trouxeram frustração. Essa virada afetiva do aprendiz com relação ao processo de ASL deve-se fundamentalmente à sua

capacidade de gerenciar o seu processo de aprendizagem, transitando de uma experiência negativa a uma experiência significativa baseada em suas afinidades.

A dimensão afetiva das EA, como mostram as narrativas, têm estreita relação com a autoestima dos aprendentes, sendo esta compreendida como a atitude de aprovação ou reprovação que o indivíduo tem com relação a si mesmo e ao processo de aprendizagem. Nesse sentido, o controle dos aspectos afetivos representam implicações importantes no sucesso ou no insucesso da aprendizagem de línguas.

Em suma, em sua dimensão metacognitiva, as EA interagem com fatores dos mais variados tipos: o tempo e os espaços de aprendizagem; as metas e os objetivos dos aprendizes, sejam a curto, médio ou longo prazo; a autoestima dos aprendentes; planejamento e autoavaliação, entre outros. Toda essa gama de agentes atua sobre o processo de aprendizagem e constitui o mosaico da dimensão metacognitiva da atuação estratégica dos aprendentes e, por conseguinte, da autonomia e do sistema ASL.

Vale destacar que a dimensão metacognitiva das EA tem estreita relação com a autonomia, compreendida como competência de aprendizagem. Ou seja, do ponto de vista metacognitivo, o aprendiz autônomo é aquele que gerencia sua aprendizagem mediante a utilização de estratégias voltadas para o planejamento, a execução, a autoavaliação, o auto-encorajamento e o controle da ansiedade e das emoções. É, portanto, uma dimensão relacionada ao saber aprender, mediante a criação de condições afetivas favoráveis à aprendizagem da língua.

Por fim, cabe ressaltar que não encontramos diferenças quantitativas significativas entre o GN2 e o GN1 no que concerne à ocorrência de estratégias de natureza metacognitiva, o que pode indicar que os usos das tecnologias digitais não constitui variável determinante no uso de EA metacognitivas pelos aprendentes. Assim, o uso dessas tecnologias parece incidir muito mais significativamente sobre a dimensão sociointeracional, como vemos a seguir.

3.5 A dimensão Sociointeracional das EA

A dimensão sociointeracional das EA, conforme exposto no capítulo 3, relaciona-se com a utilização de estratégias direcionadas ao uso da língua alvo mediante a interação e a cooperação com outros aprendizes ou com usuários mais proficientes da língua, seja pedindo ajuda, solidarizando-se, desenvolvendo compreensão cultural, negociando significado ou fazendo perguntas. Trata-se, portanto, de uma dimensão crucial do processo de ASL, uma vez que é na interação que a aprendizagem se efetiva,

pois ao interagir, cooperar e negociar sentidos por meio da língua alvo o aprendente seleciona e emprega os recursos necessários para comunicar com sucesso aquilo que pretende.

Na amostra analisada, as EA de sociointeração representam 21,3% da ocorrência total de EA. Esse percentual é bem inferior ao de EA de natureza cognitiva (73,7%), dado que pode ser atribuído, sobretudo, ao fato de que a aprendizagem de SL em contexto exolíngue implica uma escassez de oportunidades de interagir significativamente por meio da língua meta. Assim, boa parte dos aprendizes busca criar oportunidades de interação, pois reconhecem que a interação significativa constitui aspecto fundamental para o processo de aprendizagem. Essa busca por suprir a carência de oportunidades de interação constitui, como mostramos há pouco, um indício da adaptabilidade do SAC ASL às condições impostas pelo contexto, neste caso específico, pelo contexto de aprendizagem exolíngue em que se situam os narradores.

Nas narrativas analisadas, encontramos três tipos de EA sociointeracionais: as de realizar perguntas, sobretudo para pedir correção aos interagentes; as de cooperar com outros usuários da língua, principalmente na negociação de significados; e as de estabelecer empatia com usuários, mediante a compreensão de aspectos culturais. Todas essas estratégias podem ser visualizadas nos exemplos que seguem.

EXEMPLO 53

GN1 - N16F ESP

E com isso, meu objetivo foi procurar nativos, pra conseguir falar espanhol, e comecei a treinar então com pessoas da internet e procurar gente pra conversar, conheci muitos amigos na internet, pedia que eles me corrigissem também...

No exemplo acima o aprendente narra sua experiência de interação com falantes nativos da língua alvo. Na ocasião, a aprendiz de língua espanhola solicita que seus interagentes a corrijam, o que revela uma postura de aprendizagem característica da relação professor aluno no processo de instrução formal. Essa postura do interagente aberto à correção é uma dos sinais evidentes do processo de integração comunicativa, o qual se desenvolve sobretudo na cooperação como usuários mais proficientes da língua alvo mediante a negociação de significados. Como mostram os exemplos a seguir.

EXEMPLO 54

GN2 N08M ING

Sempre que tenho a oportunidade de conversar com um estrangeiro, o faço para tentar ganhar certa fluência no meu “speaking”.

EXEMPLO 55

GN2 N02F ING

Eu também tenho contato com estrangeiros, hospedei um americano, conversava com ele. Também conversei com holandês que falava muito bem inglês. Acho que é muito importante para praticar. Acho que estar recebendo estrangeiros foi muito legal. Apreendi muita coisa que você não aprende na escola, a questão das gírias, como os jovens conversam, não é aquela coisa muito ‘certinha’. Foi muito difícil no começo, mas depois é muito mais fácil perceber as coisas.

EXEMPLO 56

GN2 N15F ING

No meu caso, no meio do caminho havia uma professora de inglês. Cláudia. Ela era muito jovem, 16 anos e acabara de chegar dos Estados Unidos. Eu tinha 12 anos e fazia 6ª série. Logo nos tornamos amigas!! Nos víamos nos fins de semana e **“falávamos” inglês enquanto brincávamos de Barbie...** bons tempos!! Eu não falava efetivamente a língua, mas sim utilizava algumas poucas palavras em inglês no meio de frases em português, mas na minha imaginação não havia português em nossos encontros... Era tão bom

EXEMPLO 57

GN2 N16F ESP

E também tentei, sempre quando eu viajo, e encontro pessoas que falam o espanhol, eu tento falar o espanhol para treinar, que é uma língua que eu gosto muito, e que eu acho que eu tenho mais fluência na fala.

EXEMPLO 58

GN1 N16F ESP

Quando eu comecei a aprender um pouquinho eu já.... eu gostava muito de participar, a interação era muito efetiva na aula e sempre tinha atividades em grupo pra gente falar... a oralidade foi desenvolvida.

EXEMPLO 59

GN2 N11F ING

Nesta minha segunda fase, dediquei a princípio a tentar superar o meu bloqueio de falar e para isso tive que me matricular em um curso de conversação particular, eu e o professor, com apenas um objetivo, falar correta ou erroneamente. Este foi um dos passos primordiais no meu aprendizado, pois aquela era uma situação que me obrigava a falar, e lentamente fui me tornando mais proficiente.

Os exemplos acima mostram que a cooperação, como EA, pode ocorrer de diversas maneiras e com diversos propósitos. Assim, temos cooperação entre aprendizes em contexto instrucional, como mostra o exemplo 58; entre um aprendiz e estrangeiro, não necessariamente falante da língua alvo, como no exemplo 55; entre um aprendiz e um falante nativo no país da aprendiz, no exemplo 55, ou em outro país, como no exemplo 57; entre aprendiz e professor fora do ambiente instrucional, no exemplo 56; e entre o aprendente e o professor em contexto instrucional, no exemplo 59.

Com relação aos propósitos da cooperação, boa parte dos aprendizes busca fundamentalmente aprimorar seu conhecimento dos usos da língua alvo sem definir uma finalidade específica. Desse modo, é comum o uso de verbos como “treinar”, “aprimorar”, “praticar”, “conversar”; e substantivos como “fluência”, “oralidade” e “interação”. Esses termos remetem a uma apreciação mais ampla dos processos de cooperação. Há, no entanto, alguns indícios de que esses processos de cooperação atendem a finalidades mais específicas, como é o caso da aprendizagem de gírias, no exemplo 55, ou do aprimoramento da produção oral, no exemplo 56.

É importante observar que a cooperação com falantes nativos aporta conhecimentos que, na visão de alguns aprendizes, não são aprendidos nos processos de instrução formal, como é o caso das gírias no exemplo 55. Nesse caso, vale destacar que os processos de cooperação podem desconstruir hipóteses relativas à língua alvo, como no caso da ideia de que a aprendizagem de uma SL deve basear-se exclusivamente em registros

formais e cultos (“certinhos”, no dizer do aprendiz), deixando de lado os registros informais do cotidiano. Essa desconstrução é possível pelo fato de que a cooperação instaura um constante processo de negociação de sentido mediante um constante *feedback*, o qual desencadeia uma perene atualização dos conhecimentos linguísticos e pragmáticos dos interagentes, sobretudo dos aprendizes.

Com relação à interação no âmbito da instrução formal, é válido observar que a comunicação desenvolvida entre professor e aluno ou entre alunos no âmbito das rotinas instrucionais aparece constantemente nas narrativas como fator relevante para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes, como bem mostram os exemplos 56, 58 e 59. Desse modo, compreendemos que a chamada interação desenvolvida em contextos instrucionais de ensino de SL apresenta implicações significativas nas estratégias sociointeracionais utilizadas pelos aprendizes fora dos domínios da instrução formal, particularmente se a relação professor-aprendiz ou aprendiz-aprendiz no âmbito instrucional é ancorada na cooperação e na negociação de significados.

No âmbito da ASL, a negociação de significado constitui-se de características um tanto quanto diferentes do que ocorre entre falantes que compartilham a mesma língua materna, já que por ser um aprendente de SL, principalmente se for um iniciante, o interagente não conta com todo conhecimento linguístico e comunicativo de que necessita para uma conversa fluente na língua alvo, razão pela qual o aprendiz precisa contar uma compreensão maior por parte de seu interlocutor, como evidencia o exemplo abaixo.

EXEMPLO 60

GN1 N16F ESP

E com isso, meu objetivo foi procurar nativos, pra conseguir falar espanhol, e comecei a treinar então com pessoas da internet e procurar gente pra conversar, conheci muitos amigos na internet, pedia que eles me corrigissem também... E essa interação é exatamente o que me motivava e o que me motiva até hoje, que é fascinante você poder, você sentir que você consegue se comunicar com pessoas de outros países.

O exemplo 60 evidencia a parceria necessária entre aprendizes e usuários da língua alvo no processo de cooperação. Nesse sentido, é importante notar que a aprendiz refere-se a seus interagentes como amigos, pois essa relação garante a cooperação solidária que favorece a aprendiza-

gem. Assim, o uso da estratégia de cooperação com o intuito de negociar sentido constitui um dos sinais mais evidentes do processo de integração comunicativa dos aprendizes. Esse processo de negociação consiste em interagir de modo a esclarecer dúvidas que prejudicam a comunicação, as quais podem surgir no próprio processo de comunicação ou anterior a ele. Desse modo, os aprendizes podem pedir que o interlocutor repita, parafraseie, explique, fale mais devagar ou dê exemplos.

As EA de cooperação são, segundo Oxford (1990), essenciais para o processo de ASL, uma vez que, segundo a autora, a cooperação está diretamente relacionada com a autoestima, a autoconfiança e a motivação dos aprendizes, além de promoverem um *feedback* imediato sobre a comunicação dos aprendentes.

A interação, portanto, envolve uma complexidade de fatores: os interagentes dos aprendizes, que podem ser outros aprendizes, professores, usuários mais proficientes da língua alvo ou estrangeiros nativos ou não da língua meta; os contextos de interação, que podem ser o contexto instrucional ou contextos alheios à instrução formal, no Brasil ou em outros países; os propósitos dos interagentes, seja aprender, ensinar, esclarecer, perguntar ou negociar sentido. Toda essa gama de aspectos constitui a natureza complexa das EA em sua dimensão sociointeracional.

Em suma, a dimensão sociointeracional das EA caracteriza-se por uma ampla e complexa variedade de ações e habilidades nos mais variados contextos, mas fundamentalmente baseia-se nos usos significativos da língua alvo para interagir, cooperando e negociando sentido. Essa busca dos aprendentes por oportunidades de interação significativa por meio da língua alvo reforça as teses interacionistas, sobretudo a teoria do discurso (HATCH, 1978), segundo a qual a ASL é um processo que se dá fundamentalmente mediante a negociação de significados, de modo que é o engajamento do aprendente nos processos de comunicação que faz com que ocorra a aprendizagem.

Em função disso, a busca por engajar-se comunicativamente em situações de uso da língua meta parece ser uma constante no processo de aprendizagem, o que pode ser observado nos relatos de boa parte dos narradores, os quais constantemente buscam interagir nas mais diversas situações: ao encontrarem um estrangeiro (exemplo 54), ao encontrarem com os amigos (exemplo 53), ao hospedarem um estrangeiro (exemplo 55), ao conversarem com a professora fora do contexto instrucional (exemplo 56), ao viajarem a outro país (exemplo 57), com os colegas em sala de aula (exemplo 58), em um curso de conversação (exemplo 59).

Todos os exemplos até aqui expostos reforçam a tese de que os indivíduos tendem a buscar graus mais elevados de autonomia comunicativa,

que os permitam cooperar e negociar sentido sem a mediação da instrução formal. Os exemplos também evidenciam que esse processo de integração comunicativa é dinâmico, já que depende da interação de diversos fatores, tais como motivação dos aprendizes, oportunidades de interagir, nível de conhecimento linguístico, disponibilidade dos interagentes, entre outros.

3.6 A complexidade das EA e a cognição como um atrator

Pelo que expomos até aqui, parece-nos razoável afirmar que a complexidade da atuação estratégica dos aprendizes pode ser compreendida a partir de duas perspectivas: a da pluralidade dos fatores que atuam sobre ela; e a da pluralidade dos produtos dessa atuação. Com relação à primeira perspectiva, é possível identificar, com base nas análises, os seguintes fatores que atuam sobre o uso de EA: a instrução e todos os aspectos a ela relacionados (professor, instituição, metodologia, materiais didáticos); as tecnologias disponíveis, desde as mais comuns, como a escrita, até as mais sofisticadas, como a comunicação síncrona via internet; as afinidades dos aprendizes, desde os passatempos mais corriqueiros, como o gosto por vídeo games, até os eventuais, como viajar a outros países; o treinamento no uso de estratégias; o nível de competência comunicativa dos aprendizes; a motivação, que pode referir-se a afinidades bem específicas, como o gosto por uma banda internacional, ou a um desejo de aprender novas língua e conhecer outras culturas; o tempo de aprendizagem; a idade e a consequente familiaridade com novas tecnologias; entre outros fatores. Todos esses agentes em interação aleatória conferem dinamicidade ao processo de utilização de EA. Em função disso, não há como prever que estratégias serão usadas por um determinado aprendiz em determinado contexto.

No que concerne à pluralidade da própria atuação estratégica dos aprendentes, ressaltamos a sua natureza multidimensional, refletida em uma multiplicidade de ações, pensamentos e habilidades utilizadas pelos aprendizes no processo de ASL. Essa multiplicidade se estende por diferentes dimensões do processo de ASL, entre as quais destacamos a cognitiva, a metacognitiva e a sociointeracional. Assim, a pluralidade e a complexidade das EA, no que tange a seus produtos, compreende à possibilidade de usar uma ampla gama de estratégias, que compreendem desde estratégias de caráter cognitivo, como a tradução e a memorização, até as de natureza sociointeracionais, como a cooperação e a negociação de significados, passando por estratégias de natureza metacognitiva, como a autoavaliação e o controle da ansiedade. Toda essa pluralidade de ações, pensamentos e habilidades constitui a natureza complexa das EA.

A complexidade constitutiva das EA, no entanto, não implica a impossibilidade de que sejam identificadas tendências e inclinações da atuação dos aprendizes. Nesse sentido, os dados até aqui analisados apontam para a maior frequência de utilização de estratégias de natureza cognitiva (ENCg). Essa tendência evidencia-se tanto do ponto de vista quantitativo, em termos percentuais a utilização de estratégias cognitivas representa **73,7%** do total de estratégias (Vide quadro 19), como do ponto de vista qualitativo, expresso na pluralidade de estratégias ligadas à dimensão cognitiva das EA, que vão desde a memorização até a inferência, passando pela tradução e pela transferência.

Destarte, por todas as evidências até aqui elencadas atinentes à atuação estratégica dos aprendentes, parece-nos razoável afirmar que, no âmbito da aprendizagem exolíngua, o uso de ENCg parece constituir um atrator do SAC ASL. Esse comportamento do sistema ASL pode ser atribuído, sobretudo, ao fato de que, no citado contexto, os aprendizes de SL têm acesso reduzido ao *input* e escassas possibilidades de interação com usuários da língua alvo, como é o caso dos sujeitos das narrativas aqui analisadas.

Essa tendência, no entanto, deve ser compreendida sempre em termos variáveis, uma que o uso de EA se submete constantemente às interações dos agentes dos SAC ASL, de modo que uma mudança nos agentes, ou nas interações entre eles, pode ocasionar implicações significativas nesse processo. Isso parece ser o que ocorre no caso dos usos das TDIC no processo de ASL, os quais representam importantes implicações na atuação estratégica dos aprendentes, como mostramos a seguir.

O USO DAS TDIC E A EMERGÊNCIA DA SOCIOINTERAÇÃO

Do ponto de vista qualitativo, as implicações das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no uso de EA manifestam-se como uma perturbação no sistema ASL, a qual decorre fundamentalmente da abertura do SAC ASL ao contexto tecnológico no qual se insere. Assim, ao empregarem as TDIC para aprender e usar a língua alvo, os aprendizes utilizam uma gama de estratégias, quer destinadas ao manejo do *input* disponibilizados por essas tecnologias, quer voltadas à interação com usuários da língua alvo.

Nesse sentido, o que as NA mostram, à primeira vista, é uma pluralidade de formas de uso das TDIC no processo de ASL, de modo que esses usos limitam-se aos recursos tecnológicos disponíveis aos usuários. Destarte, os avanços das tecnologias apresentam implicações no conjunto das EA usadas, de modo que narrativas de aprendizagem produzidas hoje mostrariam usos de ferramentas digitais não mencionados pelas NA analisadas nesta pesquisa.³⁶

Ao considerarmos as ferramentas digitais aludidas nas NA (ver quadro 20), temos a predominância de *chats* (26%), o que aponta, de certa forma, a uma preferência dos aprendizes pela interação síncrona. Em segundo lugar aparecem os sites (17,3%), dos mais variados tipos, com particular destaque para os relacionados a músicas e para os sites de revistas e jornais. Em terceiro lugar aparece o e-mail (8,6%), o qual é referido como mecanismo de comunicação com falantes nativos da língua alvo.

³⁶ Vale lembrar que as NA analisadas neste estudo foram produzidas entre 2004 e 2007, conforme informamos no capítulo 4.

Quadro 20: Ocorrência de uso de ferramentas digitais³⁷ para a ASL

FERRAMENTA	OCORRÊNCIA	%
Internet (sem especificar)	22	47,8%
Chat/ICQ	12	26,0%
Sites (sem especificar)	8	17,3%
E-mail	4	8,60%
TOTAIS	46	100%

Os dados do quadro acima, a princípio, remetem a duas dimensões das EA: à dimensão cognitiva relacionada ao acesso amplo ao *input* em sites dos mais variados tipos; e à dimensão sociointeracional, relativa à interações mediante ferramentas como *chats* e *e-mails*.

Por outro lado, ao considerarmos os usos que aprendizes fazem dessas ferramentas, constatamos haver uma tendência maior a usar essas tecnologias para interação, de modo que a maioria dos narradores usuá-rios das TDIC (41,17%) prefere a comunicação por *chat* e por *e-mail*, enquanto que 35,29% prefere pesquisar e ler em *sites*, 14,70% prefere fazer exercícios on-line e 8,82% prefere ouvir músicas na internet, como mostra o quadro 21.

Esses números indicam uma clara preferência dos usuários pela interação comunicativa com usuários da língua alvo, o que também pode ser observado pela frequência nas narrativas do GN1 de verbos como “conversar” e “bater-papo”. Essa preferência justifica-se, sobretudo, pelo fato de que os aprendizes em contexto exolíngue têm poucas possibilidades de usos significativos da língua alvo fora do âmbito instrucional e encontram na internet possibilidades de suprir essa carência.

³⁷ Um dado relevante é a ausência da menção ao fenômeno das redes sociais, sobretudo o twitter e o facebook, que nos últimos anos tiveram um significativo impacto nas rotinas comunicacionais no contexto digital. A ausência desses fenômenos só reforça a tese de que a aprendizagem de SL se apropria dos recursos tecnológicos disponíveis em seu contexto. Assim, compreendemos que uma NA produzida a partir de 2010 ao mencionar as TDIC dificilmente deixaria de fazer referência às redes sociais.

Quadro 21: Ações envolvendo tecnologias TDIC

AÇÕES	OCORRÊNCIA	%
“Conversar”, bater papo (chat, e-mail)	14	41,17%
Pesquisar/ ler em sites	12	35,29%
Fazer exercícios	5	14,70%
Ouvir música	3	8,82%
TOTAL	34	100%

A Conversa, ou bate-papo, via internet relaciona-se nas narrativas com uma variedade significativa de propósitos. Entre os mais mencionados pelos narradores estão: atualizar o vocabulário (exemplo 61), não esquecer o vocabulário já aprendido (EXEMPLO 62), aprimorar o conhecimento da língua (EXEMPLO 74), usar o conhecimento já aprendido (EXEMPLO 72), realizar negócios (EXEMPLO 71), como mostramos nos exemplos que seguem.

EXEMPLO 61

GN1 - N01F ING

Sempre que dá entro em chats e teclo com pessoas de fora para atualizar um pouco o vocabulário e também para não esquecer o que já aprendi.

Os exemplos 61 e 62 mostram uma clara tendência a usar a interação síncrona como mecanismo de atualização e manutenção do conhecimento. A aprendiz de inglês, de dezenove anos de idade e dez de aprendizagem da língua, do exemplo 61, parece ter claros seus objetivos ao fazer uso da internet, atualizar e consolidar (não esquecer) os conhecimentos adquiridos no percurso de dez anos como aprendiz da língua inglesa. Nesse sentido a narradora parece consciente da necessidade usar a língua para “não esquecer” o que já aprendeu. Essa consciência da dinâmica da aprendizagem e esse reconhecimento de que os conhecimentos se consolidam mediante o uso são fatores relevantes no processo de utilização de estratégias, já que ao reconhecer a possibilidade de “esquecer o já aprendido” a aprendiz utiliza, por exemplo, estratégias voltadas para interação com falantes nativos ou com usuários mais proficientes da língua alvo.

EXEMPLO 62

GN1 – N09M ING

Eu entrava no site do ICQ Inglaterra, e conversava nas salas da Inglaterra, e começava a conversar com o pessoal. Geralmente eu ficava seis horas por domingo, lá na frente conversando, tentando usar o que eu aprendi com as músicas e entrevistas que eu via, sempre prestando atenção ao que eles estavam falando e lendo as legendas também.

O mesmo ocorre com o narrador do exemplo 62, de 20 anos de idade e cinco anos de aprendizagem de inglês, que passa seis horas aos domingos interagindo por meio do chat com falantes de inglês. Esta busca ávida por interação parece resultar do reconhecimento de que ao “usar o que aprendeu” o conhecimento se consolida e não se perde.

Em suma, embora reconheçamos que nas narrativas mencionadas os aprendizes recorrem a algumas crenças sobre o processo de aprendizagem, como por exemplo, à de que quando não usamos a língua ela é esquecida, o que parece ficar evidente nos exemplos analisados é o fato de que os aprendizes reconhecem a importância de se usar estratégias de sociointeração como forma de atender a uma importante dimensão do processo de ASL, a sociointeracional.

É partir das constatações acima expostas que compreendemos que os usos das tecnologias digitais representam uma perturbação na aparente ordem do SAC ASL. Essa aparente ordem relaciona-se, por exemplo, com a existência de atratores, como a predominância das estratégias de natureza cognitiva no contexto exolíngue de aprendizagem formal.

A perturbação em um SAC, como vimos no capítulo 1, resulta de interações entre os agentes internos ou externos ao SAC e pode obrigar o sistema a se adaptar às novas condições. Essa perturbação pode ocorrer tanto em agentes específicos do sistema, como no caso do aprendiz que se adapta a uma nova rotina instrucional para seguir aprendendo, ou em aspectos mais amplos, como a utilização de EA, a qual tende a mudar diante de uma perturbação, como o uso sistemático de determinadas tecnologias que permitam o maior acesso a insumos linguísticos ou que possibilitem a interação síncrona com usuários da língua alvo nos mais distantes lugares do globo. Os exemplos a seguir apresentam indícios dessa perturbação no SAC ASL.

EXEMPLO 63

GN1 N12M ING

Depois que entrei nessa de internet, a coisa foi mais rápida. Eu sempre me forcei a entender o que estava escrito em determinado lugar e tal... Na marra mesmo. Eu sempre procuro entender o significado de expressões e palavras que não conheço através do contexto, evito ao máximo o uso de dicionário. Acho que isso ajuda.

No exemplo 63 temos um indício claro de que as TDIC, e particularmente a internet, apresenta implicações no processo de ASL, de modo que essas tecnologias representam um divisor de águas na trajetória de aprendizagem do narrador, um jovem de vinte e cinco anos e com doze anos de aprendizagem, o qual reconhece que o uso das tecnologias digitais imprimiu maior rapidez ao processo de aprendizagem, além de uma melhor desenvoltura na compreensão de informações sem a ajuda de dicionários. Processo semelhante pode ser observado no exemplo a seguir, em que o narrador descreve uma experiência de uso das TDIC a partir do contexto de instrução.

EXEMPLO 64

GN1 - N07F ING

O professor Heitor, numa de suas aulas, mandou que nos cadastrássemos na internet para conseguir um contato internacional... Ai me vi numa situação que não dava mais para “fugir do inglês”. Em quatro meses eu conseguia comunicar-me tranquilamente.

No exemplo acima, o aprendiz refere-se ao uso das TDIC como um fator que o força a usar a língua alvo e que o conduz a um nível mais elevado de integração comunicativa. Essa narrativa nos remete a uma característica central dos SAC, a adaptabilidade, a qual se manifesta na perturbação, que obriga o sistema, ou algum de seus agentes, a reorganizar-se, fazendo emergir novas propriedades. Assim, no que tange ao exemplo 64, a aprendiz afirma que, ao não mais esquivar-se de usar a língua alvo, alcança um nível mais alto de competência comunicativa.

Compreendemos que essa perturbação no SAC ASL resulta principalmente da natureza da aprendizagem exolíngua, a qual se caracteriza pela escassez de *input* linguístico e pelas poucas oportunidades de interação significativa fora das rotinas instrucionais. Destarte, as implicações das tecnologias digitais para o uso de EA consistem sobretudo em dois fatores:

na possibilidade de acessar uma gama considerável de informações na língua alvo; e na ampliação das possibilidades de interação na língua.

No que concerne ao primeiro fator, as narrativas evidenciam um aumento da oferta de *input* na língua alvo fora do contexto instrucional. Nesse sentido, a importância das TDIC reside em abrir novas vias de acesso a uma grande variedade de insumos, sobretudo textos, vídeos, músicas, dicionários, sites de buscas, tradutores, entre outros, como mostram os exemplos a seguir.

EXEMPLO 65

GN1 N03F ING

Leio revistas, periódicos e jornais de outros países da língua inglesa pela internet, mantenho amizades com pessoas de diversos países (nativas ou não da língua) e procuro fazer exercícios em sites.

EXEMPLO 66

GN1 N18F ESP

Além disso, todas as páginas na internet que eu consultava eu observava antes se podiam ser lidas em outros idiomas e os mudava para o espanhol, até mesmo meu e-mail, que até hoje é do “yahoo” da espanha.

O acesso a essas informações representa implicações significativas no uso de EA, sobretudo na utilização de estratégias cognitivas, tais como prática espontânea de compreensão leitora e de compreensão oral, tradução, entre outras. No entanto, os impactos mais visíveis dos usos dessas tecnologias parece verificar-se na dimensão sociointeracional das EA, mais precisamente no que concerne ao favorecimento de práticas de interação baseadas na cooperação e na negociação de significados na língua alvo, como mostram os exemplos a seguir.

EXEMPLO 67

GN1 N07F ING

Uma coisa que me ajudou muito foi o ICQ. Conversar em tempo real, nos exige resposta rápida e isso me forçou a aprender rápido. Acho que as mensagens instantâneas na internet ajudam muito...

EXEMPLO 68

GN1 N06F ING

Foi também quando comecei a usar a internet e usar bate-papos para aprimorar meu inglês.

Os exemplos acima ratificam a hipótese de que as TDIC apresentam um potencial para a promoção da interação significativa entre aprendizes e usuários da língua alvo. Desse modo, as tecnologias digitais permitem aos aprendizes de SL comunicarem-se com um ou mais aprendizes ou falantes da língua alvo de maneira síncrona ou assíncrona, o que de certa forma exige desses sujeitos novos comportamentos, que deem conta dos desafios decorrentes das novas formas de comunicação, como mostra o exemplo 67.

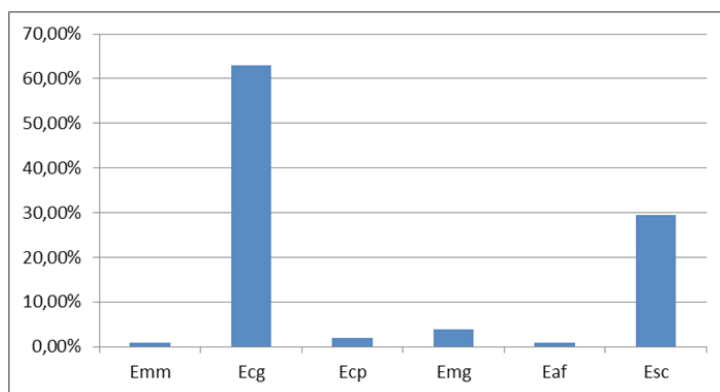
Por outro lado, o uso das TDIC revela-se um espaço propício para que os aprendizes construam ou “aprimorem” seus conhecimentos, como mostra o exemplo 68, baseados em processos de cooperação significativa e não simplesmente com base na imitação de modelos linguísticos impostos pelo processo de instrução formal. Essas implicações dos usos das TDIC no uso de ENSt podem ser também observadas quantitativamente, na frequência de estratégias de natureza sociointeracional no âmbito dos usos dessas tecnologias, como mostra o quadro 22.

Quadro 22 – Ocorrência de EA no GN1

Dimensão	EA	No de ocorrências	%	Tipo de Estratégia (Oxford,1990)	No de Ocorrências	%
Cognitiva	ENCg	67	65,6%	EMm	1	0,98%
				ECg	64	62,7%
				ECp	2	1,9%
Metacognitiva	ENMg	5	4,9%	EMg	4	3,9%
				Eaf	1	0,98%
Sociointeracional	ENSc	30	29,4%	ESc	30	29,4%
TOTAIS		102	100%		102	100%

O uso de estratégias sociointeracionais na totalidade das narrativas analisadas (GN2 e GN1), como mostrou o quadro 19 no item anterior, ocorre em intensidade razoavelmente baixa (21,3%) se comparada às estratégias de natureza cognitiva (73,7%). No entanto, ao considerarmos apenas o GN1, grupo de narrativas nas quais os aprendentes narram usos das TDIC no processo de aprendizagem, a ocorrência das estratégias de sociointeração é bem maior (29,4%), persistindo, no entanto, a predominância de das ECg (65,6%), como mostra o quadro 22. Essa diferença pode constituir indício de que o uso das tecnologias digitais pode relacionar-se ao uso mais frequente de estratégias voltadas para a interação, a cooperação e a negociação de sentido.

Gráfico 1 - Porcentagem de ocorrências de estratégias no GN1 segundo Oxford (1990)



No quadro 22 e no gráfico 2 visualizamos dois aspectos centrais referentes ao uso de EA: o primeiro, já antecipado há pouco, é a emergência da sociointeração; o segundo diz respeito à predominância das ENCg, mesmo entre os aprendizes que utilizam as TDIC, e que por isso têm a possibilidade de interagir de forma síncrona com usuários mais proficientes da língua alvo. Esse segundo aspecto reforça a tese de que a cognição constitui de fato um atrator do SAC ASL em contexto exolíngue.

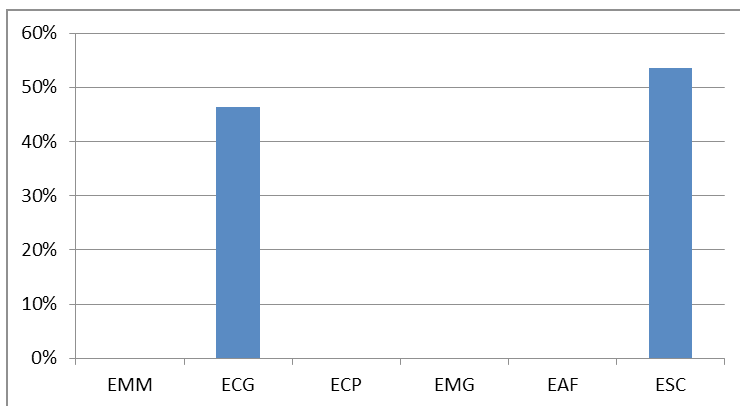
Quantitativamente, essa emergência se evidencia de forma ainda mais acentuada quando consideramos apenas os usos das tecnologias digitais, já que ao avaliarmos apenas a utilização dessas tecnologias (ver quadro 23), as estratégias de sociointeração são utilizadas com maior frequência (53,6%), em comparação com as estratégias cognitivas (46,3%), como mostram o quadro 23 e o gráfico 2.

Quadro 2 – Ocorrências de estratégias do GN1 considerando apenas o uso das TDIC

Dimensão	EA	No de ocorrências	%	Tipo de Estratégia (Oxford, 1990)	No de Ocorrências	%
Cognitiva	ENCg	19	46,3%	EMm	0	0,0%
				ECg	19	46,3%
				ECp	0	0,0%
Metacognitiva	ENMg	0	0,0%	EMg	0	0,0%
				Eaf	0	0,0%
Sociointeracional	ENSc	22	53,6%	ESc	22	53,6%
TOTAIS		41	100%		41	100%

O quadro acima aponta para três constatações capitais para esta investigação, as quais nos permitem visualizar a relação entre a emergência de estratégias no contexto dos usos das tecnologias digitais e a dimensão social da autonomia dos aprendizes. A primeira constatação diz respeito ao fato de que ao usar as TDIC no processo de ASL os aprendentes tendem a privilegiar a interação, quer com falantes nativos da língua alvo, quer com usuários mais proficientes dessa língua. Essa tendência já havia sido, de certo modo, antevista quando identificamos que as práticas predominantes relacionadas aos usos das TDIC eram as relacionadas à comunicação síncrona. A preferência pela comunicação síncrona, sobretudo mediante o uso dos *chat*, aponta para um anseio dos aprendizes de interagirem significativamente com outros aprendentes ou com usuários mais proficientes de língua alvo, por meio de instrumentos que permitam o *feedback* imediato e a negociação de sentido. Essa predominância de estratégias de natureza sociointeracional pode ser visualizada mais claramente no gráfico a seguir.

Gráfico 2 - Porcentagem de EA no GN1 considerando apenas os usos das TDIC com base em Oxford (1990)



O gráfico acima aponta para a predominância de estratégias de natureza sociointeracional no âmbito dos usos das tecnologias digitais. No entanto, compreendemos que esses indícios quantitativos da predominância da sociointeração devem ser analisados em consonância com os indícios qualitativos, relacionados, por exemplo, a maior diversidade de ENSt usadas quando os aprendizes usam as TDIC. Assim, enquanto o GN2 apresenta apenas a estratégia de cooperação, as narrativas de usos das tecnologias digitais encontradas no GN1 apresentam os seguintes tipos: pedir esclarecimentos, pedir correção e cooperar para os mais diferentes propósitos.

Essas EA são utilizadas normalmente em conjunto, razão pela qual não constitui tarefa fácil isolá-las para análise. No entanto, há dois elementos que parecem característicos nos processos de utilização das ENSt: a solidariedade comunicativa entre usuários mais proficientes e aprendizes; e a negociação de sentido, como vemos nos exemplos que seguem.

EXEMPLO 69

GN1 N07F ING

Acho que as mensagens instantâneas na internet ajudam muito, por exemplo um dia um amigo ao falar sobre a temperatura lá, usou a expressão *crispytemperature*... como eu não sabia o que era, corri para o tradutor e achei: *crocante*.... Logo eu disse para o Timo: Desculpe me mas eu não entendi o que significa *crispytemperature*. Então ele me explicou que eu imaginasse um *crack sound* e a neve a -30°C era como se “pedras” de gelo batessem na vidraça.

No exemplo acima, temos duas estratégias de sociointeração utilizadas conjuntamente: a de cooperar e a de pedir esclarecimentos. Na negociação do significado do termo “*crispytemperature*”, embora o aprendiz tenha recorrido ao dicionário, a negociação se deu de fato na interação com um usuário mais proficiente da língua alvo. Cabe lembrar que, ao desconhecer uma palavra ou expressão, um aprendiz pode utilizar uma diversidade de estratégias (inferência, consulta a dicionários, etc.), no entanto a interação síncrona condiciona os interlocutores a tomarem decisões de forma mais rápida e urgente, sem muitas vezes poderem recorrer a outras estratégias que não sejam negociação direta de significado.

O exemplo supracitado parece evidenciar a disposição dos integrantes em fazerem-se compreender, adequando suas intervenções em prol da compreensão por parte do interlocutor. Esse processo caracteriza-se por uma interação negociada³⁸, na qual os interlocutores modificam a estrutura ou o léxico da conversação para assegurar a compreensão e garantir a continuidade da interação. Esse princípio de solidariedade comunicativa é crucial a qualquer interação, sobretudo quando se trata de interação entre um aprendiz de SL e um usuário mais proficiente da língua meta, seja nativo ou não.

Um dos sinais mais evidentes do processo de integração comunicativa dos aprendizes, a negociação de sentido consiste em interagir de modo a esclarecer dúvidas que prejudicam a comunicação, as quais podem surgir no próprio processo de comunicação ou anterior a esse processo. Desse modo, os aprendizes podem pedir que o interlocutor repita, parafraseie, explique, fale mais devagar ou dê exemplos, de modo a preencherem lacunas na comunicação. Assim, a aprendente do exemplo 68 mostra-se bastante consciente das possibilidades de driblar o problema do desconhecimento do termo em questão, além de mostrar-se uma boa conhecedora das possibilidades que a internet oferece para solucionar problemas como esse.

Assim, ao realizar uma tradução automática do termo desconhecido, no entanto, a jovem não soluciona o problema, ao que recorre à negociação direta de significado com seu interlocutor. Este último recurso utilizado por ela seria, seguramente, o primeiro em uma situação de interação face a face. No entanto, a jovem estudante parece querer preservar

³⁸ A chamada interação negociada ou interação modificada, definida por Long (1983), consiste em ajustes conversacionais ou modificações na estrutura da conversação como meio de assegurar a compreensão entre os interlocutores e manter a continuidade da conversa. Esses ajustes acontecem não somente com falantes nativos de uma língua, mas também com aqueles que estão aprendendo uma segunda língua (SL).

sua imagem de falante com bom nível de proficiência e só em último caso recorre à negociação direta de significado. Outro fator que pode explicar a negociação como último recurso é o fato da aprendiz querer preservar a fluência da interação, que poderia ser interrompida para solucionar um problema de compreensão.

O uso da internet para interagir com falantes nativos de inglês, como mostra o exemplo 68, tem explicação na história de aprendizagem da jovem, que ao entrar no mestrado foi informada de que teria que saber muito inglês, ao mesmo tempo que foi motivada a interagir com nativos dessa língua por meio do ICQ, ao que prontamente atendeu por acreditar que essa interação promoveria uma aprendizagem rápida, conforme narra a aprendiz.

Outra estratégia de sociointeração utilizada com frequência no âmbito dos usos das TDIC é a de pedir correção. Essa estratégia, que é mais comumente utilizada na relação professor-aluno em contexto de instrução formal, aparece com frequência nas interações síncronas mediadas por tecnologias digitais, especialmente entre aprendizes usuários mais proficientes da língua meta. Ela também envolve a negociação de sentido e o princípio da solidariedade comunicativa entre usuários mais proficientes e aprendizes, como mostra o exemplo a seguir.

EXEMPLO 70

GN1 N16F ESP

E com isso, meu objetivo foi procurar nativos, pra conseguir falar espanhol, e comecei a treinar então com pessoas da internet e procurar gente pra conversar, conheci muitos amigos na internet, pedia que eles me corrigissem também... E essa interação é exatamente o que me motivava e o que me motiva até hoje, que é fascinante você poder, você sentir que você consegue se comunicar com pessoas de outros países.

Ao pedir que a corrijam, a aprendiz do exemplo acima mostra-se disponível à opinião dos interagentes e garante a abertura suficiente para aprender interagindo significativamente. Essa abertura constitui requisito essencial do processo negociação de sentido e sinaliza para uma postura bastante consciente e metacognitiva da aprendente, a qual mostra reconhecer a importância dos processos de comunicação significativa para a sua aprendizagem.

Por fim, a estratégia de cooperar, que apresenta nas NA analisadas uma caracterização mais genérica, sendo a mais recorrente ENS_t no âmbi-

to dos usos das tecnologias digitais. A utilização dessa estratégia mostrou-se bastante plural no que concerne aos propósitos dos aprendizes. Assim, na amostra de narrativas do GN1 é frequente a referência à cooperação com falantes nativos da língua alvo como estratégia relacionada aos seguintes propósitos: para realizar negócios (exemplo 71); para satisfazer a ânsia de ser compreendido na língua alvo (exemplo 71); para praticar a língua alvo (exemplo 72); para atualizar o vocabulário (exemplo 73); para aprimorar o conhecimento da língua (exemplo 74);

EXEMPLO 71

GN1 N13M ING

Realizei diversos negócios via internet através de troca de e-mails e consegui ser compreendido, o que já me satisfaz de certa forma.

EXEMPLO 72

GN1 N02F ING

Gosto também de praticar meu inglês via internet, com estrangeiros. Escrevo muito e sempre. No começo eu usava muito o dicionário, mas hoje eu evito.

EXEMPLO 73

GN1 N01F ING

Entro em chats e teclo com pessoas de fora para atualizar um pouco o vocabulário.

EXEMPLO 74

GN1 N06F ING

Comecei a usar a internet e usar bate-papos para aprimorar meu inglês

Nos exemplos 73 e 74 a interação com falantes nativos por meio de bate-papo virtual permite o aprimoramento e a consolidação de conhecimentos e habilidades comunicativas dos aprendizes. Esse fato evidencia a importância da interação verbal no processo de aprendizagem de uma SL, pois é ao interagirem com falantes da língua ou com aprendizes mais proficientes que os aprendentes testam suas hipóteses sobre os usos da língua, negociam significados e sentem-se atendidos em suas necessidades

de usuários da língua alvo.

A interação mediada por TDIC é importante também para driblar a escassez de possibilidades de uso da língua alvo. Nesse sentido as narradoras dos exemplos 73 e 74, a primeira com dezenove anos e com dez anos de aprendizagem e a segunda com vinte anos de idade e cinco anos como aprendiz da SL, são aprendizes já com um longo período de aprendizagem e aprendem a língua geograficamente distante de seus usos cotidianos, razão pela qual veem como necessário romper a “barreira” que as separa dos usos significativos da língua alvo.

Como vemos, a interação com falantes nativos da língua alvo por meio da internet é constantemente associada à prática ou aprimoramento dos conhecimentos adquiridos, o que fica evidente pela recorrência de verbos tais como “praticar”, “aprimorar”, “treinar” entre outros. As EA de cooperação são, portanto, essenciais para o processo de ASL, uma vez que estão diretamente relacionadas com a autoestima, a autoconfiança e a motivação dos aprendizes, além de promoverem um *feedback* imediato.

Em suma, além de uma pluralidade de ENSt, os processos de interação mediada por TDIC, envolvem uma vasta gama de possibilidades de temas e propósitos. Assim, os aprendentes mencionam aspectos que vão da “realização de negócios” (exemplo 71) à atualização do vocabulário (exemplo 61), passando pelo estabelecimento de laços de amizades (exemplo 65) e por outras inúmeras finalidades. Esse leque de possibilidades remete à natureza complexa da interação mediada por tecnologias digitais, as quais amparam uma ampla gama de anseios dos aprendentes. Esse aspecto marca um dos diferenciais da interação por meio das TDIC com relação à interação no âmbito da instrução, uma vez que esta se caracteriza pela relativa restrição quanto aos propósitos comunicacionais, os quais se submetem normalmente aos objetivos do programa ou à metodologia.

Destarte, os indícios quantitativos e qualitativos até aqui mostrados nos autorizam a concluir que, embora as estratégias sociointeracionais estejam presentes nos mais diversos momentos da aprendizagem de SL em contexto exolíngue, elas parecem ser impulsionadas pelos usos das TDIC, os quais favorecem processos de interação significativa que envolvem uma ampla gama de propósitos conversacionais, além de uma variada possibilidade de parceiros dos mais diversos lugares do globo.

Sobre a interação no âmbito das tecnologias digitais, especialmente por meio do chat, as narrativas dos exemplos acima revelam que a distância física entre os interlocutores, e a consequente ausência de pistas visuais e auditivas decorrente dessa distância, promove uma ampliação da quantidade de informações a serem negociadas. Assim, a descrição de uma pessoa ou de um ambiente por meio de *chat* na internet, por exem-

plo, exige dos interlocutores maior uso de informações linguísticas que possam suprir a ausência de impressões visuais ou auditivas, o que exige dos interagentes maior disponibilidade para negociação de significados.

A utilização de ENSt no âmbito das TDIC implica, portanto, uma pluralidade de ações e propósitos ancorados na ânsia dos aprendentes por interação significativa na língua alvo. Assim, ao decidirem interagir com parceiros mais proficientes por meio das tecnologias digitais os aprendentes contam com a solidariedade comunicativa dos interagentes, o que os permite “aprimorar”, “treinar” e ampliar por meio da cooperação os conhecimentos adquiridos.

Assim, a interação mediada por TDIC caracteriza-se por favorecer comunicação plenamente significativa, já que essas tecnologias ancoram variados processos de comunicação, os quais por sua vez envolvem: ampla possibilidade de negociação de sentido; uma rica troca de informações entre os indivíduos, seja com outros aprendizes ou com usuários proficientes da língua alvo; processos de interação que exigem o engajamento dos indivíduos (aprendizes ou usuários) na resolução de problemas mediante o uso da língua alvo; processos de interação que se relacionam com o desenvolvimento da competência comunicativa, impulsionada pela negociação de sentido entre os interlocutores. Todos esses processos convergem para a integração comunicativa dos aprendizes, quando estes investem voluntariamente em processos de cooperação e negociação de sentido, buscando beneficiar-se das possibilidades de interação que as tecnologias digitais favorecem.

A emergência de estratégias sociointeracionais deve, portanto, ser compreendida em conformidade com a emergência de novas possibilidades de interação por meio das TDIC. Assim, é pertinente investigar se essa emergência se sustenta, por exemplo, no âmbito dos usos das redes sociais, como *facebook* e *twitter*, redes que favorecem trocas em dimensões planetárias. Ou ainda, na emergência de redes sociais específicas para aprendizes de segunda língua ou de língua estrangeira, como é o caso do *livemocha*³⁹. Todos esses mecanismos, a princípio, potencializam a emergência da sociointeração e de todos os aspectos comunicacionais que convergem no uso de EA dessa natureza.

Assim, considerando a questão retomada no início deste item que indagava a respeito da relação entre as tecnologias digitais e a emergência de estratégias, e considerando que a emergência em um SAC se carac-

³⁹ O Livemocha é uma rede social *online* voltada para a aprendizagem de línguas. Essa rede oferece uma combinação de aprendizagem online de idiomas e prática com falantes nativos, na qual as pessoas ensinam e aprendem umas com as outras. Essa rede pode ser acessada pelo endereço eletrônico: www.livemocha.com.

teriza pelo surgimento de novos padrões no comportamento do sistema decorrentes das interações entre os agentes do sistema, é possível afirmar que a sociointeração é um padrão emergente no SAC ASL no âmbito dos usos das TDIC. A sociointeração, no entanto, deve ser compreendida como atuação estratégica complexa e dinâmica, uma vez que envolve uma pluralidade de processos de interação, cooperação e negociação de significado. Todos esses processos estão diretamente relacionados à dimensão sociointeracional da autonomia, como mostramos a seguir.

4.1 A emergência da autonomia como processo de integração comunicativa

Considerando os objetivos propostos na introdução deste livro, especificamente no concerne à caracterização da relação entre as estratégias de aprendizagem (EA) emergentes no contexto das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e a autonomia dos aprendizes, os dados levantados até aqui nos permitem afirmar que os usos dessas tecnologias estão diretamente relacionados com o processo de integração comunicativa, o qual, como discutimos no capítulo 3, vincula-se à dimensão sociointeracional da autonomia.

Esse processo de integração ganha força nas narrativas à medida que os aprendizes expõem o propósito de engajar-se voluntariamente em processos de comunicação significativa mediada por TDIC. Com base nessa meta, esses sujeitos celebram o fato de que conseguem compreender (exemplo 60) e ser compreendidos por falantes da língua alvo (exemplo 22), conseguem realizar negócios (exemplo 71), conseguem fazer amizades (exemplo 75), etc. Todos esses processos remetem à integração comunicativa desses sujeitos, a qual resulta fundamentalmente da utilização de estratégias de sociointeração, baseadas na cooperação e na negociação de sentido.

É importante notar que o processo de integração comunicativa mediado por tecnologias digitais, evidenciado nas narrativas, não resulta diretamente de um programa ou planejamento instrucional, mas do engajamento voluntário dos aprendizes, os quais buscam integrar-se espontaneamente sem um planejamento formal prévio, arriscando-se conscientemente a expor suas fragilidades decorrentes, por exemplo, do pouco conhecimento linguístico.

Esse arriscar-se voluntariamente parece constituir um fator chave na integração comunicativa, pois ele implica que os aprendizes aventurem-se em interações que comumente extrapolam os domínios da aprendizagem exolíngua para integrarem-se a processos que envolvem: resolução de

problemas sem um planejamento; tomada imediata de decisões; desenvolvimento de empatia com o interlocutor como condição para manter a interação; envolvimento do outro no processo comunicativo; ruídos na comunicação; etc. O aspecto mais crítico dessa integração, no entanto, é o fato de que ela depende de interlocutores que não necessariamente compartilham dos objetivos dos aprendizes, o que implica que nem sempre haverá disposição dos usuários da língua alvo em contribuir com os aprendentes, já que não há, por exemplo, um contrato de parceria didática entre eles⁴⁰. Os resultados desse engajamento podem ser observados nos exemplos que seguem.

EXEMPLO 75

GN1 N16F ESP

... comecei a treinar então com pessoas da internet e procurar gente pra conversar, conheci muitos amigos na internet, pedia que eles me corrigissem também... E essa interação é exatamente o que me motivava e o que me motiva até hoje, que é fascinante você poder, você sentir que você consegue se comunicar com pessoas de outros países.

EXEMPLO 76

GN1 N13M ING

O recente advento da internet levou-me à leitura constante, e aprimoramento. Realizei diversos negócios via internet através de troca de e-mails e consegui ser compreendido, o que já me satisfaz de certa forma.

Os exemplos acima apontam para a evidência de que a integração comunicativa mediada por TDIC apresenta implicações significativas na motivação dos aprendizes, uma vez que, ao experimentarem processos de cooperação marcados pela ausência de competição e pelo espírito de reciprocidade, esses sujeitos avançam em autoestima e sentem-se encorajados a seguir integrando-se comunicativamente (exemplos 75 e 76). Nesse sentido é frequente, nas narrativas analisadas, a referência ao contentamento dos narradores ao conseguirem compreender e ser compreendidos. Nesse

⁴⁰ Na aprendizagem em regime tandem, como mostramos no capítulo 2, há uma parceria didática prévia entre os interagentes, os quais se comprometem a colaborar com a aprendizagem do outro. No entanto as narrativas aqui analisadas relatam experiências de comunicação em que não há esse contrato didático entre os aprendizes.

caso vemos os reflexos da integração na motivação dos aprendizes.

Esse processo de integração, conforme mostram as NA, pressupõe uma diversidade de fatores dos mais variados tipos, tais como: conhecimento linguístico que permita ao aprendiz minimamente interagir com seus interlocutores (exemplo 62); uma abertura ao seu interagente, permitindo que este o corrija (exemplo 53); a solidariedade dos interagentes, que eventualmente podem mudar suas intervenções para favorecer a compreensão do interlocutor (exemplo 69); a habilidade de saber observar as interações para posteriormente integrar-se a elas (exemplo 62); estabelecimento de laços afetivos entre os interlocutores (exemplo 70); o acesso às tecnologias que permitam a interação (exemplo 64); habilidade de fornecer feedback imediato (exemplo 67); entre tantos outros agentes inerentes ou alheios à atuação dos aprendizes.

Muitos desses fatores, como vemos, são alheios à atuação dos aprendizes, sobretudo os fatores relacionados à disposição dos seus interagentes. Desse modo, devemos compreender que a autonomia, como processo de integração comunicativa, não deve ser confundida com independência, uma vez que um aprendiz mais autônomo do ponto de vista sociointeracional é aquele que consegue integrar-se aos processos de comunicação, conseguindo entender e ser entendido mediante a cooperação e a negociação de sentido, processos que exigem, inevitavelmente, a atuação do outro, sua disponibilidade, sua solidariedade, sua reciprocidade, tudo isso sem um contrato didático preestabelecido. Desse modo, quanto mais integrado comunicativamente, mais o aprendiz depende do outro.

À luz dessa multiplicidade de fatores, o processo de integração comunicativa caracteriza-se por sua natureza complexa, uma vez que envolve uma multiplicidade de agentes em interação aleatória (o outro, o conhecimento linguístico, a motivação, a utilização de estratégias, as tecnologias, entre outros), o que implica que a autonomia, como integração comunicativa, é um processo dinâmico que se realiza apenas parcialmente, de modo que um aprendiz integrado em determinado contexto comunicativo pode não integrar-se em outro, basta que para isso mudem os fatores que condicionam sua atuação. Dessa maneira, os aprendizes avançam em graus de integração, não havendo, portanto, um grau pleno de autonomia, uma vez que em cada interação eles terão que usar estratégias que garantam sua integração aos processos de comunicação.

Destarte, a autonomia, como processo de integração comunicativa, caracteriza-se por sua natureza paradoxal, já que, quanto mais integrado comunicativamente encontra-se o aprendiz, mais dependente ele é dos outros, dos interagentes aos quais se integra, pois a integração é dinâmica

e se dá em cada processo particular de comunicação. Desse modo, a cada evento particular de interação os aprendizes precisam (re)integrar-se de modo a garantir sua participação efetiva, o que não significa que esses sujeitos não acumulem experiências de um processo a outro. Assim, o processo de integração é, portanto, permanente e não linear, de modo que nada garante, por exemplo, que um aprendiz bem integrado comunicativamente em uma determinada situação comunicativa consiga integrar-se a qualquer outra situação.

Em suma, retomando uma das questões iniciais deste livro, que indagava a respeito da relação entre estratégias emergentes e autonomia dos aprendizes, concluímos que essa relação fica evidenciada nas NA analisadas, uma vez que ao utilizarem estratégias de sociointeração, baseadas na cooperação e na negociação de sentido com usuários da língua alvo, os aprendizes integram-se comunicativamente, avançando em níveis de autonomia comunicativa, a qual dever ser compreendida sempre numa perspectiva dinâmica e variável.

Por fim, compreendemos que a autonomia, enquanto sistema complexo, constitui-se efetivamente de um amplo tecido de ações, pensamentos, habilidades, interações, motivações, privações, retroações e tantos outros processos que integram a atuação dos aprendizes ao aprenderem e ao usarem a língua alvo. Desse modo, só podemos falar de aprendizes mais ou menos autônomos e nunca plenamente autônomos, uma vez que os fatores que favorecem sua integração são os mesmos que a restringem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este livro com uma epígrafe que consistia no reconhecimento da abertura como traço constitutivo dos sujeitos em relação ao seu meio e com relação aos outros sujeitos. Assim, ao concluirmos, queremos retomar e ratificar esse posicionamento, que nos acompanhou até aqui, e sem o qual os resultados decorrentes das análises aqui realizadas não responderiam às questões inicialmente propostas. De início, entretanto, cabe-nos reiterar que abertura não é traço constitutivo apenas dos sujeitos com relação aos fenômenos que os rodeiam, mas também dos próprios fenômenos, os quais se abrem aos sujeitos e aos demais fenômenos, com os quais interagem dinamicamente aninhados.

É nessa direção que tecemos nossas considerações finais a respeito da relação entre o uso de EA pelos aprendizes de SL e a autonomia desses sujeitos no âmbito dos usos das tecnologias digitais. De imediato, faz-se necessário reiterar a natureza complexa dos fenômenos da ASL e da autonomia dos aprendizes, fenômenos que se caracterizam por sua abertura dinâmica ao aprendiz e ao seu protagonismo estratégico. É, portanto, no horizonte da complexidade que o fenômeno da autonomia se faz ver com maior nitidez e ponderação, sem que seja reduzido a uma expressão vazia e atraente.

O primeiro fator que decorre da compreensão da autonomia sob a ótica da complexidade é o reconhecimento de sua natureza multidimensional e dinâmica. Sua multidimensionalidade refere-se ao fato de que a autonomia se consolida em diferentes dimensões, entre as quais reconhecemos a metacognitiva, relativa ao gerenciamento da aprendizagem, e a sociointeracional, relativa ao processo de integração comunicativa dos aprendizes. Quanto à dinamicidade, esta relaciona-se à natureza instável da autonomia, em decorrência da interação entre os diversos fatores que atuam sobre ela.

À luz dessa complexidade, a autonomia é competência e integração. Ela é competência em sua dimensão metacognitiva, em que o grau de autonomia é proporcional ao nível de competência dos aprendizes em gerenciar o processo de aprendizagem, mediante mecanismos de planejamento, avaliação, gratificação e controle da ansiedade. Ela é processo de integração comunicativa em sua dimensão sociointeracional, em que o grau de autonomia é proporcional ao nível de engajamento dos aprendizes no uso da língua alvo para a cooperação e a negociação de sentido com outros aprendizes ou com usuários dessa língua, nativos ou não.

Assim, no que concerne à questão levantada na introdução deste livro, que indagava a respeito da relação entre as EA no âmbito dos usos das TDIC e a autonomia dos aprendizes, os dados quantitativos e qualitativos apresentados no capítulo anterior são eloquentes no sentido de reconhecer a estreita relação entre as estratégias sociointeracionais emergentes no âmbito dos usos das tecnologias digitais e a dimensão sociointeracional da autonomia. Nesse sentido, ao usarem as TDIC para envolverem-se em processos significativos de comunicação, os aprendizes avançam no processo de integração comunicativa, a qual constitui a dimensão sociointeracional da autonomia.

No que tange à dimensão metacognitiva da autonomia, não encontramos nas narrativas indícios da relação entre os usos das tecnologias digitais e a emergência da competência de aprendizagem. De modo que não é possível afirmar, com base nas NA analisadas, que o uso dessas tecnologias interfira no processo de gerenciamento da aprendizagem. No entanto, em um sentido amplo, é possível estabelecermos um nexo entre os usos das TDIC e a metacognição, uma vez que, ao reconhecerem a importância dos usos significativos da língua alvo para cooperar e negociar significados e ao envolverem-se ativamente nesses usos, os aprendizes engajam-se efetivamente no gerenciamento da aprendizagem.

Como vemos, o debate sobre a autonomia dos aprendizes a partir das narrativas de aprendizagem desses sujeitos mostrou-se uma escolha metodológica produtiva, já que nos possibilitou uma visão ampla do processo de utilização de estratégias no âmbito específico dos usos das tecnologias digitais, contexto que nos interessava particularmente. Assim, a pesquisa com base em narrativas mostrou-se um instrumento profícuo à compreensão da complexidade constitutiva do processo de aprendizagem, uma vez que esses artefatos proporcionam uma visão privilegiada da trajetória dos aprendizes, revelando as interações dinâmicas que determinam o percurso idiossincrático de cada sujeito, de modo que, em cada percurso particular, os aprendizes apresentam-se como protagonistas de sua aprendizagem, responsáveis por driblarem os obstáculos, gerenciando

sua trajetória de aprendizagem e integrando-se aos usos efetivos da língua alvo.

Esse protagonismo dos aprendizes ficou evidente nas diferentes etapas de análise. Assim, ao expormos evidências de que a ASL caracteriza-se como SAC, nos deparamos com a atuação decisiva desses sujeitos, quer adaptando-se às conjunturas do processo de ASL, quer integrando aprendizagem e afinidades, quer agregando as tecnologias de seu contexto ao processo de aprendizagem. Do mesmo modo, ao descrevermos a atuação estratégica dos aprendizes, esses indivíduos manifestaram fortes evidências de seu papel determinante na superação dos obstáculos impostos pelo contexto exolíngue de aprendizagem, mediante o uso de uma pluralidade de estratégias, sobretudo EA de compensação. Por fim, ao tratarmos da emergência de estratégias, nos deparamos com a atuação categórica desses sujeitos na utilização de estratégias de sociointeração, processos que exigem engajamento, cooperação, negociação e exposição dos aprendizes em processos significativos de comunicação.

Em função disso, os aprendizes revelam-se, em suas narrativas, atores determinantes no SAC ASL, o que pode ser observado na atuação desses sujeitos na auto-organização do sistema, quando este, por exemplo, se expande para fora das rotinas instrucionais e se instala no cotidiano, mediante a utilização de estratégias de compensação, processo amplamente exemplificado nas análises. Ou ainda, quando esses sujeitos buscam compensar as limitações contextuais no que tange às possibilidades de usos significativos da língua alvo em seu cotidiano, quer por meio do manuseio criativo do *input* disponível (Conversando consigo diante do espelho, traduzindo tudo para a língua alvo, etc), quer interagindo por meio das tecnologias digitais, que possibilitam romper o distanciamento dos aprendizes com relação aos usos significativos dessa língua. Nessa perspectiva, os aprendizes, em seu protagonismo estratégico, atuam como vetores da auto-organização, da emergência e da adaptabilidade do SAC ASL.

A atuação dos aprendentes como protagonistas, no entanto, não deve ser confundida com uma independência plena desses sujeitos com relação às suas condições materiais, culturais, instrucionais, cognitivas e sociais, uma vez que o aprendiz vivencia o paradoxo do protagonismo e do assujeitamento, da driblagem e da submissão, da independência e da subordinação, do isolamento e da integração, da ordem e do caos, da abertura e do fechamento, de modo que, só assumindo esse lugar paradoxal os aprendentes podem constituir-se como sujeitos do processo de aprendizagem. Desse modo, como protagonistas, os aprendizes refletem a complexidade do sistema ASL, pois ao utilizarem estratégias eles se abrem ao contexto e se adaptam às conjunturas, ao mesmo tempo que buscam

superar as imposições de seu contexto e driblar as conjunturas que se lhes impõem.

É nessa perspectiva dialética que a autonomia se apresenta nas narrativas, ora como competência do aprendiz em gerenciar os recursos materiais e cognitivos em prol da aprendizagem, ora como (auto)integração aos processos de comunicação. Nesse sentido, a noção de autonomia experimenta o mesmo paradoxo vivenciado pelo sujeito, uma vez que ela só pode ser concebida como incompletude, em graus ou em níveis, nunca em sentido pleno. Em função disso, ela só existe enquanto horizonte utópico, que se materializa em níveis variáveis de competência e de integração dos sujeitos. Desse modo, se quisermos compreender de autonomia no âmbito da ASL, devemos voltar-nos necessariamente à atuação idiossincrática de cada aprendiz, pois é ali, na atuação estratégica desses sujeitos, que ela se materializa sempre de forma dinâmica e variável.

Em suma, concluímos que os usos das tecnologias digitais, particularmente da internet, no processo de aprendizagem de uma segunda língua relaciona-se com a emergência de estratégias de natureza sociointeracional. Essas estratégias, baseadas na cooperação e na negociação de sentido, relacionam-se com a dimensão sociointeracional da autonomia, em que esta se caracteriza como processo de integração comunicativa dos aprendizes aos processos de comunicação significativa na língua alvo. Assim, consideramos que no âmbito da ASL os usos das tecnologias digitais apontam para a sociointeração como atuação estratégica emergente.

Dessa maneira, as tecnologias digitais mostram-se instrumentos que potencializam a autonomia dos aprendizes, à medida que permitem que sesses sujeitos se engajem efetivamente em processos significativos de comunicação, permitindo um intenso intercâmbio cultural e linguístico, um vigoroso processo de produção de insumo decorrente das interações e um ativo processo de negociação de sentido. Todos esses aspectos, como mostram as narrativas, representam implicações importantes do ponto de vista afetivo, uma vez que afetam a autoestima e a motivação dos aprendizes, os quais passam e reconhecer-se como comunicadores na língua alvo, avançando no processo de integração comunicativa e progredindo em autonomia.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D. Autonomy in language learning pedagogy. **CRILE Working Paper** 6, Center for Research in Education, University of Lancaster, 1990. pp. 35-44.

ANDERSEN, R. **Pidginization and creolization as language acquazition**. Rouley, Mass. Neweburry House, 1983.

ABRAHAM, H. R. **The genesis of complexity**. In: Series: Advances in Systems Academic Press: Harcourt Brace Jovanovich, Pubs. 1992,

ANDRÉ, M. (Org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 3.ed.São Paulo: Papirus, 2002.

ARAÚJO, J. C. (org.). **Internet & ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro:Lucerna, 2007.

ARAÚJO, J. C. A conversa na web: o estudo da transmutação de um gênero textual. In MARCUSHI, L.A. & XAVIER, A. C. S. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção ao sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 91- 109.

ARAÚJO, J. C. **Os chats: uma constelação de gêneros na Internet**. 2006. 341f. Tese (Doutorado em Linguística)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

ARAÚJO, J. C., BIASI-RODRIGUES, B. A natureza hipertextual do Gênero Chat aberto. In ARAUJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. **Interação na internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 147-165.

ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES B. Questões de estilo no gênero chat aberto e implicações para o ensino de língua materna. In: ARAÚJO, J. C (org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 78-92.

ARAUJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Org.) **Interação na internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ARAÚJO, J. C.; PEREIRA, R. S. Café e idiomas na web: O Live Mocha na aprendizagem de línguas estrangeiras. In. RIBEIRO, A. E. et al (Org.). **Linguagem, Tecnologia e Educação**. São Paulo: Peirópolis. 2010. p. 273-290.

ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (orgs). **Letramentos na web: gêneros, interação e ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

ARAÚJO-JÚNIOR, J. S. **Gêneros digitais: uma análise de propostas de atividades em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira**. 126 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Fortaleza: PosLa-UECE, 2008.

ARAÚJO-JÚNIOR, J. S. O hiperleitor/aluno de língua estrangeira: a um click da autonomia? In. RIBEIRO, A. E. et al.(Org.) **Linguagem, Tecnologia e Educação**. São Paulo: Peirópolis. 2010. p. 290-301.

ARAÚJO-JUNIOR, J.S. & CARVALHO, T. L. O professor e as práticas de linguagem na Internet. **Anais do II encontro sobre Hipertexto**, Fortaleza, 25 a 27 de outubro de 2007. disponível em <http://www.abeh.te.org/anais/hipertexto2007.html>. acesso em 06/05/2010.

ARAÚJO-JÚNIOR, J.S. O tratamento dos gêneros digitais no livro didático: modismo ou coerência? **Anais do I Simpósio Nacional Linguagens e Gêneros Textuais**. de 28 a 30 de março de 2007. João Pessoa, Editora Universitária/EDUEPB, 2007.

ARAÚJO-SILVA, G. B. **Estratégias de aprendizagem na aula de língua estrangeira: um estudo com formandos em letras**. Dissertação de Mestrado. UFSM. Junho de 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. Apontamentos 1970-1971. In. _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. pp. 369-397.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo : Hucitec / Petrópolis : Vozes, 1987.

BAPTISTA, L. M. T. R. Materiais didáticos e a formação de professores. **Anais do I CIPLOM**. 2010. Disponível em <http://www.apeesp.com.br>. Acessado em 27/10/2012.

BAPTISTA, L.M.T.R. Teorias linguísticas e aquisição e aprendizagem de línguas. **Revista todas as letras**, No 02, 2000. pp.77-85.

BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera**, Madrid, Arco Libros, 1999.

BARROSO, T. Gênero textual como objeto de ensino: uma proposta de didatização de gêneros do argumentar. **Signum**, v. 14, n. 2, 2011. Disponível em www.uel.br/revistas. Acesso em 22/04/2011.

BAR-YAM, Y. **Dynamics of Complex Systems**. Perseus Books. Massachusetts, Basic Books, 1984.

BELL, J.S. Narrative inquiry: more than just telling stories. **TESOL Quartely**, 2 (36), 2002. pp. 207-212.

BENEVIDES JÚNIOR, F. T. C. **Estratégias de aprendizagem de inglês como língua estrangeira em EAD**. Dissertação de mestrado. (Mestrado em linguística)- Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012

BENSON, P. **Teaching and Researching autonomy in language learning**. Harlow, England Longman, 2001.

BENSON. P. What is autonomy?Disponível em <http://ec.hkw.hk/autonomy/wahat.html>. Acesso em 10/06/2012.

BENSON, P. The philosophy and politics of learner autonomy. In: BENSON, P.VOLLER, P. (org) **autonomy and independence in language learning**. Assex: Addison Wesley Longman, 1997, p.192-203.

BERTANLANFFY, L. V. **Teoria geral dos sistemas**. São Paulo: ed.Vozes, 1975.

BLIN, F. CALL and development of learner autonomy. In DEBSKY, R.; LEVY, M. (org). **Worldcall**: global perspectives on computer-assisted language learning. LISE: Swets & Zeilinger, 1999. pp.133-148.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto, 1994.

BORGES, V. M. C.; BEVENIDES JÚNIOR, F. T. C. Perfis de uso de estratégias de aprendizagem de alunos em ambiente virtual. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 11, n. 1, jan./jun. 2012

BRAMMERTS, H. Aprendizaje autónomo de lenguas en tándem: desarrollo de un concepto. In: **El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem**: principios, estrategias y experiencias de integración. OJAGUREN, A. y BLANCO, M. (coords.). Oviedo: Universidad de Oviedo, 2006. pp. 19-28

BRAGA, J. C. F. **Comunidades autônomas de aprendizagem on-line na perspectiva da complexidade**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007

BRAGA, J. C. F. **Aprendizagem de línguas em regime de tandem via e-mail: colaboração, autonomia e estratégias sociais e de compensação**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. 2004.

BREEN, M. Authenticity in the language classroom. in **Applied linguistic** 6.1, Oxford, Oxford University press, 1985. pp. 60 - 70.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. New Jersey: Prentice-Hall, 1994.

CANABACH, R. G.; ARIAS,A.V.; MARTINEZ,S. R.; AGUÍN, I. P. Autorregulación del aprendizaje y estrategias de estudio. In. PÉREZ,J.C..N; GONZALEZ-PIENDA, J.A.; PÉREZ, L. A.; VÁSQUEZ,E. **S. Estrategias de aprendizaje**: concepto evaluación e intervención. Madrid, Ediciones pirámide,2002. pp. 17-35.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, v. 1, n. 1, 1980. pp.1-47.

CASTILHO, A. T. Análise multissistêmica da sentença matriz. In. **Sistemas Adaptativos Complexos: linguagem e aprendizagem**. PAIVA, V.L.M.O; NASCIMENTO, Milton do. Campinas, SP. Pontes, 2011. pp. 35-60.

CHARAUDEAU, P. Linguagem, cultura e formação: Algumas questões em jogo na formação do professor e do aprendiz. In: **Trabalhos de Linguística Aplicada** 3. Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP / FUNCAMP, 1984. pp. 111-129.

CHAMOT, A. U. Language Learning Strategy Instruction: Issues and Research. **Annual Review of Applied Linguistics** Vol. 25 Cambridge University Press, 2005. pp. 112-130.

CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton, 1957.

CHEN, T. Reticence in class and on-line: two ESL students experiences with communicative language teaching. **System**. Vol. 31, 2003. Pp. pp. 259-281.

COHEN, A. D. Learning styles and language strategies preferences: the roles of the teacher and the learner in English language education.2002. Texto inédito.

COHEN, A. D. **Strategies in learning and using a second language**. London: Longman, 1998.

COHEN, A. D. **Second language learning and use strategies**: Clarifying the issues Center for Advanced Research on Language Acquisition. University of Minnesota, Minneapolis, Revised Version, 1996. Disponível em: <http://www.carla.umn.edu/strategies/resources/sbiclarify.pdf>. Acesso em: 25 de novembro de 2012.

COHEN, A. D. Recent uses of mentalistic data in reading strategy research. **D.E.L.T.A**, v. 3, n. 1, 1987, p. 57-84.

COLOM, A. J. **A (des)construção do conhecimento pedagógico:**

novas perspectivas para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COMTE, A. **Curso de filosofia positiva; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista.** São Paulo : Abril Cultural, 1978.

COSCARELLI, C. V. Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira: uma breve introdução. **Educação e Tecnologia.** Belo Horizonte: CEFET-MG, v. 4, n.4, jan./jul., 1997. pp. 23-29.

COSTE, D. em colaboração com MOGET, M. T. Hypotheses Methodologiques Pour Le Niugau. In. **Le Français dans le monde 73.** Paris, Hachette/Larousse, 1970, p. 26-36.

COY, M. N. La autonomía de aprendizaje: el problema terminológico. **Odisea**, nº 6, 2005. pp. 145-160.

DAM, L. Learner autonomy in practicew. **Autonomy in language learning.** Ed.I.GATHERCOLE. London: CILT, 1990. pp. 16-37.

DE WOLF, T.; HOLVOET, T. Emergence Versus Self-Organisation: Different Concepts but Promising When Combined. **Lecture Notes in Computer Science**, v. 3464, 2005. pp. 1-15.

DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem:** a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

DESCARTES, R. **Discurso do Método.** Tradução: Ciro Mioranza. São Paulo, SP: Editora Escala, 2006.

DICKINSON. L. **Self-instruction in language learning.** Cambridge: Cambridge University Press. 1987.

ELLIS, R. Vocabulary acquisition: The explicit ins and outs of explicit cognitive mediation. In: Ellis, N. C. (ed), **Implicit and explicit learning of languages**, London: Academic Press, 1994. pp. 211-282.

ELLIS, R. **Understanding second language acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 1985.

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

ELLIS, R. **Teaching and Research**: Options in Grammar Teaching. TESOL Quarterly, v. 32, n. 1, 1998. p. 39-60.

ELLIS, R. **La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza: análisis de las investigaciones existentes**. Informe al ministerio de educación. Auckland uniservices limited, 2005. Disponível em: www.mecd.gob.es. Acesso em 11 de abril de 2012.

ESCHE, E. Learner training for autonomous language learning. In: BENSON, P. e VOLER, P. In: BENSON, P. VOLLER, P. (org) **Autonomy and independence in language learning**. Assex: Addison Wesley Longman, 1997, p. 164-176.

EVE, R. A. Afterword: so where are you now? A final word. In. EVE, R. A. **Chaos, complexity, and sociology**: myths, models, and theories. Thousand Oaks, CA: Sage, 1997. p. 269-280.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1986.

FERRONI, R. Estratégias utilizadas por aprendizes de línguas afins: a troca de código. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. vol.51 no.2 Campinas Jul/Dez. 2012. PP. 319 - 339.

FLEISCHER, E. Caos/complexidade na interação humana. In. PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M. **Sistemas adaptativos complexos**: lingua(gem) e aprendizagem.(org). Pontes Editores, Campinas- SP, 2011, pp.73-92.

FINCH, A. **Complexity in the language classroom**. 2001. Disponível em: <http://www.finchpark.com/arts/complex/index.htm>. Acesso em: 05 nov. 2011.

FRANZONI, P. H. **Nos bastidores da comunicação autêntica**: uma reflexão em linguística aplicada. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e terra, 1996.

FREITAS, A. C. de. Aprendizagem consciente, aprendizagem eficiente. **Letras&Letras**, 14, 1998. pp. 59-72.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: _____. (ORG.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997. pp. 84-110.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, E. **Attitudes and motivation in Second Language Learning**, Rowley, MA, Newbury House, 1972.

GARGALLO, I. S. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera**. Madrid: Arco libres, 1999.

GARRISON, D. R.; VAUGHAN, N. D. **Blended Learning in Higher Education**: framework, principles, and guidelines. San Francisco, CA, Jossey-Bass, 2008.

GIBBS, R.W. **Embodiment and Cognitive Science**. New York: Cambridge University Press, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, G. O ensino do inglês, do português e do espanhol como línguas estrangeiras no Brasil e na Argentina: uma comparação glotopolítica. **REVISTA HELBANO**, Nº 3, 2009. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php>. Acesso em: 12 de maio de 2012.

GILES, H. **Language, ethnicity and intergroup relations**. London: Academic press, 1977.

GODOI, E. **Condições para emergência de complexidade em um curso de letras/inglês a distância**: do projeto pedagógico ao design instrucional. Tese de doutorado. Uberlândia, MG. UFU. 2013.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa. **RAE**, vol. 35, No 3, São Paulo, 1995. pp. 20-29.

GONZALEZ-PIENDA, J.A.; PÉREZ, J.C.N.; PÉREZ, L. A.; VÁSQUEZ, S. **Estrategias de aprendizaje**: concepto evaluación e intervención. Madrid, Ediciones pirámide, 2002.

GRAHAM, G. Behaviorism. In: Stanford Encyclopledia of

Philosophy.2007. Disponível em <http://plato.stanford.edu>. Acesso em 20/11/12.

GRIFFIN, K. **Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/1**. Madrid, Arco libros, 2005.

GUIMARÃES, A. M. M. Reflexões sobre didatização de gênero. **UNirevista**, RS, Vol. 1, nº 2, abr., 2006. PP. 71-88.

HASS, J. R. P. O hipertexto na sala de aula de língua estrangeira. In: ARAÚJO, Julio Cesar & BIASI – RODRIGUES, Bernadete (Orgs.). **Interação na internet**: Novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2005. pp. 147-165.

HEBERLE V. M. Aspectos de Teorias de Aquisição de uma Segunda Língua e o Ensino de Línguas Estrangeiras. **Revista de Divulgação Cultural/UFSC** n 61, 1997. Disponível em: http://www.cce.ufsc.br/~nusppl/teoricos_teorias_de_aquisicao.htm. Acesso em 25 janeiro de 2012.

HOLLAND, J. Sistemas Adaptativos Complejos. In. SIERRA, A.P. (org.). **Redes de neuronas artificiales y algoritmos genéticos**, A Coruña: Universidade, 1996, p. 259-295. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2183/9449>. Acesso em 15 julho de 2011.

HOLLAND, J. H. **Hidden order**: how adaptation builds complexity. Reading, MA, Addison-Wesley.1995

HEINZE, A.; PROCTER , C. **Reflections on the use of blended learning**. Education in a changing environment conference proceedings. University of Salford, Salford, Education Development Unit, 2004.

HOLEC, H. **Autonomy and foreign language**. 3ª ed. Oxford: Pergamon Press, 1981.

HOWATT, A. P. R. **A history of English language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

HYMES, D. Sobre a competência comunicativa. Tradução: FRANCO, M. M. S; FERREIRA, M. E. S; ZOCARATO, B. L. **Revista Desempenho**, vl. 10, n.1, jun/2009. Disponível em www.revistadesempenho.org.br , acesso em 18/11/2011.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**: a colisão entre os velhos e novos meios de comunicação. 2ª ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JENSEN, E. D.; VINTHER, T. The authentic versus easy conflict in Foreign language material - a report on experiences with production and exploitation of video in FLT'. **System**, v. 1. 11, n. 2, 1983, 129-141.

JOHNSON, S. **Emergência**: a vida integrada de formigas, cérebros, cidades. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. 231p.

JOLY, M. C. R. A.; SILVA, B. D; ALMEIDA, L.S. Avaliação das competências docentes para utilização das tecnologias digitais da comunicação e informação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, Set/Dez 2012. pp. 83-96.

KRASHEN, S. D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. New York: Pergamon. 1981

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo, SP: Ed. Perspectiva, 2003.

LADO, R. **Linguistics across cultures**. Ann Arbor: The University of Michigan, 1957.

LANTOLF, J. P. **Language emergence**: implications for Applied Linguistics. Applied linguistics, Oxford University Press, 2006. pp. 717-728.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**. 18, 1997. pp. 141-165.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University. 2008.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Madrid, Editorial Gredos, 1994.

LEAL, J. H. G. O ensino de E/LE e as novas tecnologias: repensando o trabalho com as atividades de compreensão auditiva. **Anais do III Encontro Nacional Sobre Hipertexto**. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: www.hipertexto2009.com.br. Acessado em

20/04/2010.

LEFFA, V. J. Se mudo o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. **Calidoscópio**, Vol. 7, n. 1, jan/abr 2009. pp. 24-29.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das teorias da complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. V.06, n. 01, 2006.

LEFFA, V. J. . Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: Christine Nicolaidese; Isabella Mozzillo; Lia Pachalski; Maristela Machado; Vera Fernandes. (Org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003, p. 33-49.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas, APLIESP**, n. 4, 1999. pp. 13-24.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. pp. 211-236.

LERALTA, S. M. La integración de la competencia estratégica en el currículo de lengua extranjera. **ELUA**, v. 20. 2006. pp. 233-257.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. How Languages are Learned. **TESL-EJ**, Vol. 1. No. 3, 2003.

LIMA, L. R. **Linguística aplicada crítica**: lema e dilema. Texto inédito. Disponível em www.docentes.uneb.br. Acesso em: 13/01/2012.

LITTLE, D. El aprendizaje de lenguas en Tándem y la autonomía del estudiante. In: SÁNCHEZ, A. O; HOLSCHER, M. B. **El aprendizaje autónomo de lenguas en tándem**: principios, estrategias y experiencias de integración. Oviedo: ediciones de Universidad de Oviedo, 2006

LITTLE, D. **Learner autonomy**: definitions, issues, and problems. 2nd ed. Dublin: Authentik, 1991.

LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. **A guide to language learning in tandem via the Internet**. Dublin, Trinity College, Centre for Language and Communication Studies, 1996.

LOGAN, G.E. **Individualised foreign language learning: An organic process**. Rowley Mass: Newbury House. 1973.

LONG, M. H. Native speaker/ non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. **Applied Linguistics**, v. 4, n. 2, 1983. p.126-141.

LORENZ, E. Deterministic Nonperiodic Flow, **Journal of the Atmospheric Sciences**, 20, 1963. pp. 130–141.

LUZ, A. B. P. **A Autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais (teletandem)**. Dissertação de mestrado. UNESP.2009.

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Instituto Cervantes, 2002.

MARTINS , A. C. **A emergência de eventos complexos em aulas on-line e face a face:** uma abordagem ecológica. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: PosLin-UFGM, 2008.

MARTINS , A. C. S. A emergência de dinâmicas interacionais em aulas de inglês em contexto de blended learning. **Anais do III Encontro Nacional sobre Hipertexto**. Belo Horizonte, MG – 29 a 31 de outubro de 2009. <www.hipertexto2009.com.br>. Acesso em 20/04/2010.

MCLAUGHLIN, B. **Theories of second-language learning**. London: Arnold,1987.

MENEZES, V. L. (Org). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFGM, 2010.

MITCHELL,R.; MILES, F. **Second Language Learning Theories**. London: Arnold Publishers, 2004.

MOITA LOPES, L. P. (org). **Por uma Linguística Aplicada**

Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial. 2006

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**, Campinas: Pontes, 1996.

MOITA-LOPES, J.M. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D. E. L. T. A.** v. 10,n. 2, 1994. pp. 329-338.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre, Sulina, 2011.

MORIN. E. **O Método**. Porto alegre, Editora Sulina, 2005.

MORIN, E. **O Método 1**: a natureza da natureza. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MORRISON, B. The role of the self-access centre in the tertiary language learning process. **System**. Vol 36. 2008. pp. 123-140.

MOURA FILHO, A. C. L. O. O que há em um nome? O estado-da-arte da autonomia na aprendizagem de línguas. **Linguagem e ensino**, Pelotas, V. 12, n.1, jan/jun, 2009. p. 253-283

NAIMAN, N. et al. **The good language learner**. Multilingual Matters. 1996.

NASCIMENTO, M. Linguagem como um sistema complexo: interfases e interfaces. In: PAIVA, V.L.M.O; NASCIMENTO, M. **Sistemas Adaptativos Complexos**: linguagem e aprendizagem. Campinas, SP. Pontes.2011.

NICOLAIDES. C. O. **Desenvolvimento da autonomia da aprendizagem de línguas**. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

OLIVEIRA, A. P. A. Análise de narrativas de aprendizagem de espanhol sob a Perspectiva da teoria do caos. 2009. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/alves.pdf>. Acesso em: 21/07/2011.

O'MALLEY, J. M; CHAMOT, A. U. The Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA): A model for linguistically diverse

classrooms. **The Elementary School Journal**, 96,1996. pp. 259-273.

O'MALLEY, J.M. & CHAMOT, A.U. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, R.L. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. Boston: Heinle&Heinle, 1990.

OXFORD, R.; CROOKALL, D. Research on six situational language learning strategies: methods findings and instructional issues. "**Modern language journal**", 73, 1989.

PACHECO, D. G. L. C. **Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo**. Tese (doutorado em letras). Rio de Janeiro, UFRJ, Doutorado em letras, 2006.

PAIVA, V.L.M.O. **Teorias de Aquisição**. Texto inédito. Disponível em www.veramenezes.com.br. Acesso em 28/10/12.

PAIVA, V. L. M. O. Linguagem e Aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos. 2009. Texto inédito. Disponível em: www.veramenezes.com (acesso em 12 de dez. 2012).

PAIVA, V. L. M. O. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês. **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas, 46(2), 2007. PP.165-179.

PAIVA, V.L.M.O. Desenvolvendo a habilidade de leitura In: PAIVA, V.L.M.O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005 (a). p. 129-147

PAIVA, V.L.M.O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M; ABRAHÃO, M.H.V; BARCELOS, A.M.F (Orgs.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005 (b). p.135-153.

PAIVA, V.L.M.O. A www e o ensino de Inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 1, n1, 2001.pp. p.93-116.

PAIVA, V.L.M.O. Diários online na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador. In MARI, Hugo et al. (Org.). **Fundamentos e Dimensões da Análise do Discurso**. Belo Horizonte : Carol Borges: Belo Horizonte, 1999. p. 359-378.

PAIVA, V.L.M.O. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. **Letras&Letras**. Uberlândia, v. 14, n. 1, jan./jul.1998. pp. 73-88.

PAIVA, V.L.M.O. Input organization. IN: LEFFA, Vilson, Autonomy in language learning. Editora da Universidade/UFRGS, 1994.

PAIVA, V.L.M.O; NASCIMENTO, Milton do. **Sistemas Adaptativos Complexos**: linguagem e aprendizagem. Campinas, SP. Pontes.2011.

PAIVA, V.L.M.O; NASCIMENTO, M. Hipertexto e complexidade. **Ling. (dis)curso** vol.9 no.3 Tubarão Sept./Dec. 2009

PAIVA, V.L.M. O; NASCIMENTO, M. Texto, hipertexto e a (re) configuração de (com)textos. In: LARA, G. M. P. (Org.). **Língua(gem), texto, discurso**: entre a reflexão e a prática. v. 1. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte: FALE/UFGM, 2006. p. 155-179.

PAVLENKO, A. Narrative study: whose story is it, anyway? **TESOL Quartely**. **36(2)**. 2002, P. 213-218.

PENNYCOOK, A. Cultural alternatives and autonomy. IN: BENSON, P. & VOLLER, P. (org.). **Autonomy & independence in language learning**. Longman. 1997

PÉREZ, J.C..N; GONZALEZ-PIENDA, J.A.; PÉREZ, L. A.; VÁSQUEZ, E. S. **Estrategias de aprendizaje**: concepto evaluación e intervención. Madrid, Ediciones pirámide, 2002.

PICA, T. Research on negotiation: what does it reveal about second language learning? **Language Learning**, v. 44, n. 3, 1994. pp. 493-527.

PINKER, S. **O instinto da linguagem**: como a mente cria a linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

POINCARÉ, H. **Science and method**. Francis Maitland (trad.).

Bertrand Russell (prefácio). New York: Dover Publications, 1914.

PORCHER, L. Paradoxes sur un enseignant? **Etudes de linguistique appliquée**. 55, Paris: Dedier erudition, 1984. pp.79-85.

REIS, S.C. **Do Discurso à Prática**: Textualização de pesquisas sobre o Ensino de Inglês mediado por Computador. Tese (Doutorado em Letras)-Programa de Pós-Graduação em Letras.Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.

RIBEIRO, A. E.; VILLELA, A. M. N.; SOBRINHO, J. C.; SILVA, R. B. (Orgs.) **Linguagem, Tecnologia e Educação**. São Paulo: Editora Petrópolis, 2010.

RICHARDS, J. C. y RODGERS T. S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid, Canbridge University Press,Col. Cambridge de didáctica de lenguas, 1998.

RICHARDS, J. C., & NUNAN, D. **Second language teacher education**. Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

ROZENFELD, C. C. F.; GABRIELLI, K. S. O Fórum Educacional em Cursos Virtuais de Língua Estrangeira como Ferramenta de Interação: Uma Análise Crítica de Duas Experiências. In: RIBEIRO, A. E.; VILLELA, A. M. N.; SOBRINHO, J. C.; SILVA, R. B. (Orgs.) **Linguagem, Tecnologia e Educação**. São Paulo: Editora Petrópolis, 2010, 316 p. p. 260 – 272.

RODRIGUES, L. A. Uma nova proposta para o conceito de *blended learning*. **Interfaces da Educ.** Paranaíba, v. 1 n., 3, 2010. pp.5-22.

RUBIN, J., THOMPSON. **How to be a more successful language learner**. Heinle & Heinle. 1994.

RUBIN, J. What the “Good Language Learner” Can Teach Us. **TESOL Quarterly**..V. 9, n.1, 1975. p.41-51.

SABOTA, B. A formação do professor de língua estrangeira diante dos desafios da complexidade: um convite à reflexão. In: LIBANEJO, J. C.; SUANNO, M. V.; LIMONTA, S. V. (Org.). **Didática e Práticas de Ensino**: Texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento. Goiânia: Editora da PUIC - Goiás, 2011. v. , p. 37-52.

SAITO, C. L. N. ; SANTOS, N. K. K. A didatização do gênero crônica: uma proposta de letramento Literário. **Anais do I Colóquio internacional de estudos linguísticos e literários**. Maringá-PR, 9, 10 e 11 de junho de 2010

SALINAS, J. G; CABRERA, A. F.; RIOS, S.M. Autonomia en el aprendizaje de lenguas mediatizados por la internet. **ONOMAZEIN**, 25, 2012.pp. 15-50.

SÁNCHEZ, A. O.; HOLSCHER, M. B. **El aprendizaje autónomo de lenguas en tandem**: principios, estrategias y experiencias de integración. Oviedo: ediciones de Universidad de Oviedo, 2006.

SCHUMANN, J. H. The acculturation model for second-language acquisition. In: GINGRAS, R. C. (Org.) **Second Language-acquisition & foreign language teaching**. Washington: Center for Applied Linguistics, 1978.p. 27-49.

SEABRA, C. **Tecnologias na escola**. Porto Alegre, Telos Empreendimentos SILVA, M. **Sala de aula interativa**. 3ª ed., São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SILVA, V. **A dinâmica caleidoscópica do processo de aprendizagem colaborativa no contexto virtual**: um estudo na perspectiva da complexidade. Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. 2008.

SILVA, W.M. Estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras: um caminho em direção à autonomia. **Revista Intercâmbio**, vol. XV, São Paulo: LAEL/PUC, SP, 2006.

SKINNER, B. F. **Verbal Behavior**. New York: Applenton-Century-Crofts, 1957.

SOARES, E. A. L; RIBEIRO, L. A; RODRIGUES, M. C. B. O ensino-aprendizagem de língua estrangeira por meio de edublog: por uma dimensão interacional da linguagem. **Anais do terceiro encontro nacional sobre hipertexto**. Belo Horizonte, MG, 2009. Disponível em: <www.hipertexto2009.com.br>. Acesso em 20/05/2010.

SOUZA, R. A. **Aprendizagem de línguas em e-tandem via mensagens instantâneas**: um estudo de caso. Dissertação de

Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

TOMITCH, L. M. B. Desvelando o processo de compreensão leitora: protocolos Verbais na pesquisa em leitura **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, dez, 2007. pp. 42-53.

VAN LIER, L. **The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective**. Boston: Kluwer Academic, 2004

VAN LIER, L. Inside the Classroom: Learning Processes and Teaching Procedures. In **Applied Language Learning**, 2/1, 1991. pp. 29-68.

VETROMILLE-CASTRO, R. HEEMANN, C. FIALHO, V. R (org). **Aprendizagem de Línguas – a Presença na Ausência: CALL, Atividade e Complexidade. Uma homenagem aos 70 anos do Prof. Dr. Vilson José Leffa**, EDUCAT, Editora da Universidade Católica de Pelotas, Pelotas – 2012.

VILAÇA, M. L. C. Classificação de estratégias de aprendizagem de línguas1: critérios, abordagens e contrapontos. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. No XXXVI 2011, disponível em www.unigranrio.br. Acesso em: 27 de outubro de 2012.

VILLANUEVA, M. L. El aprendizaje de la autonomía: desarrollo de la consciencia lingüística. **Ici e Lá**, 22, 1992. Pp. 37-41

WALDROP, M.M. **Complexity: the emerging science at the edge of order and chaos**. New York: Touchstone, 1992.

WARSCHAUER, M. Computer-assisted language learning: an introduction. In: FOTOS, S. (Ed.). **Multimedia language teaching**. Tokyo: Logos International, 1996. p. 3-20. Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/markw/call.html>. Acesso em: setembro 5 de 2010.

WARSCHAUER, M. Computer-mediated collaborative learning: theory and practice. **Modern Language Journal**, v. 81, n. 3, 1996. pp. 470-481. Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/markw/cmcl.html>. Acesso em: 13 out 2012

WARSCHAUER, M. **E-Mail for English teaching: bringing the international computer learning network into the language**

classroom. Alexandria, VA: TESOL, 1995.

WARSCHAUER, M.; HEALEY, D. Computers and language learning: an overview. **Language Teaching**, v. 31, 1998. p. 57-71. Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/markw/overview.html>. Acesso em: 28 set. 2009.

WATSON, J. **Behaviorism.** Chicago: the university of Chicago Press. 1930.

WENDEN, A. and RUBIN, J.(Eds.) **Learning strategies in language learning.** Prentice Hall International. 1987.

WENDEN, A. **Learner strategies for learner autonomy.** London: Prentice Hall. 1991.



“A aprendizagem de uma língua é, portanto, um fenômeno duplamente complexo. É complexo internamente, nas relações que precisa estabelecer entre os elementos do sistema linguístico; e é também complexo externamente, nas relações que estabelece com outros sistemas” (VILSON LEFFA).

“A importância das novas tecnologias reside em abrir novas vias de acesso a uma grande variedade de input para os alunos, razão pela qual se faz necessário voltar a estudar o tipo de input que existe agora nas salas de aula” (KIM GRIFFIN).

“A Internet oferece um ambiente propício à interação com falantes nativos ou aprendizes de línguas estrangeiras em todas as partes do mundo. Revela-se um excelente espaço para o aprendiz ao construir seu conhecimento do idioma e melhorar seu desempenho no uso da língua” (VERA MENEZES).

“O uso de estratégias depende de fatores contextuais e é necessariamente relativo” (ROD ELLIS).

