UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL – RS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO E DOUTORADO – ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LEITURA: ESTUDOS LINGUÍSTICOS, LITERÁRIOS E MIDIÁTICOS

Gustavo Rech Bassani

ENSINO/APRENDIZAGEM DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA À LUZ DAS CIÊNCIAS COGNITIVAS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Santa Cruz do Sul
2019

Gustavo Rech Bassani

ENSINO/APRENDIZAGEM DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA À LUZ DAS CIÊNCIAS COGNITIVAS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Dissertação apresentada ao PPG em Letras – Mestrado e Doutorado em Letras – Área de concentração: leitura: estudos linguísticos, literários e midiáticos - Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Rosângela Gabriel.

Santa Cruz do Sul

2019

AGRADECIMENTOS

Este trabalho provém de muito estudo, leitura, pesquisa, escrita, análises e analogias, e sua realização somente foi possível graças à ajuda de algumas pessoas e à instituição Unisc.

Sou muito grato a toda minha família que me apoiou em todos os momentos e me incentivou a concluir a dissertação.

Agradeço principalmente aos meus pais pelo acompanhamento, motivação e incentivo.

Agradeço à professora orientadora Rosângela Gabriel pelas melhores orientações e principalmente pelo imenso conhecimento que obtive através de seus ensinamentos.

Agradeço ao professor Marcos Cumpri, que havia iniciado o projeto da dissertação comigo e também me transmitiu muito conhecimento.

Agradeço aos meus alunos de língua inglesa que participaram da construção da pesquisa e estudo como participantes da pesquisa.

Agradeço aos membros da banca pela leitura crítica do trabalho.

Agradeço a todas as pessoas que tiveram ao menos alguma parcela de participação neste trabalho.

Muito obrigado!

Por aprendizagem significativa, entendo aquilo que provoca profunda modificação no indivíduo. Ela é penetrante, e não se limita a um aumento de conhecimento, mas abrange todas as parcelas de sua existência.

Carl Rogers

RESUMO

Este trabalho procura construir uma proposta de ensino/aprendizagem de L2 para alunos de língua inglesa a nível intermediário de conhecimento do inglês como L2, com a tentativa de otimizar a evolução do conhecimento e tempo das aulas à luz das ciências cognitivas, com intervenção pedagógica. O trabalho teve início com referências e conceitos gerais sobre cognição, cognição e ensino/aprendizagem do inglês como L2, conceitos e características dos processos cognitivos: memória, atenção, oralidade e leitura, que trazem base de conhecimento importante. Na sequência discorremos sobre estratégias de aprendizagem em seu amplo aspecto e após especificamos referências, conceitos e características das estratégias cognitivas de ensino/aprendizagem. Como parte final do capítulo 2, buscamos informar sobre conceitos dos métodos e abordagens do ensino do inglês como língua estrangeira. A pesquisa aplicada de forma experimental foi feita com seis alunos de nível intermediário. Inicialmente foi elaborado um questionário sobre o perfil de estudo dos participantes, após foi aplicado o teste Michigan para classificação do conhecimento dos participantes, e um pré-teste para aferir o que conheciam sobre o conteúdo que posteriormente foi aplicado nas aulas experimentais. Seguiu-se então para a aplicação dos planos de aula planejados pelo pesquisador, com referência nas teorias cognitivas, utilização de oito estratégias cognitivas de aprendizagem selecionadas, abordagens e métodos de ensino do inglês e após foi realizado um pós-teste elaborado pelo autor, idêntico ao pré-teste, para aferir o conhecimento dos participantes da pesquisa adquirido e analisar sua evolução após as quatro aulas à luz das estratégias cognitivas de aprendizagem. Com a comparação entre o pré-teste que avaliou o conhecimento dos participantes antes das aulas, e o pós-teste, que é idêntico ao pré-teste, que avaliou o conhecimento após as aulas experimentais, foi possível identificar a evolução dos participantes. Foi feita a comparação e análise do perfil dos participantes com os pré e pós-testes, e com a pontuação de cada participante, foi possível relacionar ao referencial teórico e produzir informação pertinente alcançando os objetivos estabelecidos. Considera-se pertinente dar ênfase no fato de que as aulas com intervenção pedagógica focam nas estratégias cognitivas de aprendizagem.

Palavras-chave: estratégias cognitivas, ensino, aprendizagem, intervenção pedagógica, Inglês, língua estrangeira.

ABSTRACT

This paper aims to produce a L2 teaching/learning proposal for English language learners at intermediate level of English as L2, in an attempt to optimize the evolution of knowledge and class time under cognitive sciences, with pedagogical intervention. The work began with references and general concepts about cognition, cognition and teaching / learning of English as L2, concepts and characteristics of cognitive processes: memory, attention, orality and reading, which bring important knowledge base. After that we discussed about learning strategies on a broad aspect and then specified references, concepts and characteristics of cognitive teaching/learning strategies. As a final part of chapter 2, we provided concepts and characteristics of the methods and approaches of English teaching as a foreign language. The research applied experimentally was done with six intermediate students. Initially, a questionnaire was prepared about the study profile of the participants, then the Michigan test was applied to classify the participants' knowledge, and a pre-test to assess what they knew about the content that was later applied in the experimental classes. It was then followed by the application of the lesson plans produced by the researcher, with reference in cognitive theories, use of eight selected cognitive learning strategies, approaches and teaching methods of English and after it was applied an identical post-test elaborated by the author, to check the knowledge of the research participants acquired, and analyze their evolution after the four classes under cognitive learning strategies. By comparing the pre-test that assessed participants' knowledge before classes and the post-test, which assessed knowledge after the experimental classes, so, it was possible to identify the evolution of the participants. It was made the comparison and analysis of the participants' profile with the pre and post-tests, and with the score of each participant, it was possible to relate to the theoretical reference and produce pertinent information reaching the established objectives. It is considered pertinent to emphasize the fact that classes with pedagogical intervention focus on cognitive learning strategies.

Keywords: cognitive strategies, teaching, learning, pedagogical intervention, English, foreign language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estratégias cognitivas de aprendizagem de Oxford (1990)..... 34
Quadro 2 – Estratégias cognitivas de aprendizagem de O'Malley e Chamot (1990)..... 38
Quadro 3 – Estratégias cognitivas aplicadas nas aulas..... 63
Quadro 4 – Perfil dos participantes..... 65
Quadro 5 – Classificação MET, CEFR e nível de conhecimento em inglês..... 78
Quadro 6 – Classificação MET e CEFR dos participantes..... 80
Tabela 1 – Comparação de pontuação entre pré-teste e pós-teste..... 131
Tabela 2 – Comparação das questões pré-teste x pós-teste..... 133

LISTA DE ABREVIATURAS

AA	Atenção em aula
AC	Atenção ao colega
AILD	Prática de áudio na internet e livros didáticos
AMA	Acompanha material e faz anotações
AS	Associação de significados
CI	Conversação em inglês
CP	Conversa em inglês com o professor ou faz perguntas por whatsapp, facebook ou Messenger, entre outros.
DA	Desatenção em aula
EGI	Estudo em grupo e interação
ERE	Exercícios repetitivos de escrita
ESS	Estudo sozinho e em silêncio
FMAO	Foca em memorizar através da audição e oralidade
FVN	Assiste filmes, vídeos e/ou notícias em inglês
HW	Resolução de exercícios como tarefa de casa propostos pelo professor
JI	Jogos interativos
L	Leitura
LIT	Leitura e interpretação do texto
LLRJ	Leitura de livros, revistas e jornais
ROFT	Repetição oral de frases e textos
RVG	Revisão de vocabulário e gramática
SDP	Sanar dúvidas com o professor – ao perceber uma dúvida, logo pergunta ao professor.
TA	Tradução e associações
UAJ	Uso de aplicativos e jogos
VE	Viagem ao exterior

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11

2 REFERENCIAL 14

2.1 Cognição 14

2.2 Processos cognitivos e o ensino/aprendizagem de L2 19

2.2.1 Memória 19

2.2.2 Atenção 22

2.2.3 Oralidade..... 25

2.2.4 Leitura 27

2.3 Estratégias de ensino e aprendizagem de L2..... 30

2.4 Estratégias de ensino de L2..... 41

2.5 Abordagens e métodos de ensino da língua inglesa como L2 46

2.5.1 Abordagem da gramática e tradução (AGT) 48

2.5.2 Abordagem direta (AD) ou método direto (MD) 51

2.5.3 Método ou abordagem audiolingual 53

2.5.4 Abordagem comunicativa..... 55

2.5.5 Pós-método 56

3 PESQUISA EXPERIMENTAL 58

3.1 Objetivos 59

3.1.1 Objetivo geral 59

3.1.2 Objetivos específicos 59

3.2 Hipóteses 59

3.3 Participantes da pesquisa 60

3.4 Procedimentos e materiais 60

3.4.1 Termo de consentimento livre e esclarecido 60

3.4.2 Questionário sobre hábitos de estudos dos alunos 61

3.4.3 MET – Michigan English Test 61

3.4.4 Pré-teste e Pós-teste 64

3.4.5 Textos utilizados nos planos de aula 64

3.4.6 Planos de aula à luz das estratégias cognitivas 65

3.5 Apresentação dos resultados 76

3.5.1 Perfil dos participantes..... 76

3.5.2 Resultados do Michigan English Test..... 80
3.5.3 Resultados do pré-teste..... 81
3.5.4 Análise e comparação dos dados..... 81
3.5.5 Análise da aplicação das aulas..... 84
3.5.6 Análise pré-teste versus pós-teste..... 130
3.6 Discussão dos resultados..... 150
4 CONCLUSÃO..... 154
REFERÊNCIAS 157
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido..... 166
APÊNDICE B – Questionário sobre hábitos de estudo..... 167
APÊNDICE C – Pré-teste e pós-teste..... 169
ANEXO A – *Michigan English Test*..... 174
ANEXO B – Texto/Música – We are the world..... 206
ANEXO C – Panfleto – *Walt Disney World*..... 208
ANEXO D - Chemical weapons experts blocked from Syrian attack site..... 213
ANEXO E – Artigo do *New York Times*..... 215

1 INTRODUÇÃO

Há tempos que o interesse pelo ensino/aprendizagem de língua estrangeira ganha maior dimensão quando na busca de uma otimização de tempo e eficácia deste processo. Referente ao histórico do ensino/aprendizagem do inglês como língua estrangeira no Brasil, observamos um grande número de pesquisas nessa área.

Historicamente, o ensino/aprendizagem do inglês como língua estrangeira passou por inúmeras pesquisas e tentativas de encontrar as ações perfeitas, ou seja, a melhor maneira de efetuar esse processo quanto a tempo hábil e maior quantidade de conhecimento adquirida. É de conhecimento acadêmico, que não existe método perfeito, pois há diferentes indíviduos, mentalidades, costumes, culturas, entre outros fatores que acarretam em positividade ou negatividade de algumas ações em diferentes momentos de sua aplicabilidade.

A pesquisa acadêmica dentro da área do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras à luz das ciências cognitivas ainda pode ser considerada inovadora. Por conseguinte, decidiu-se buscar maior conhecimento desta área, com a finalidade de produzir suporte teórico pertinente para que fosse possível elaborar planos e utilizar-se das informações adequadas e, com esta base, aplicar um experimento empírico na busca de novas análises, dados e informações.

Encontramos algumas passagens sobre a área em De Grève e Van Passel (1975), os quais dizem que, se por vezes são adotadas técnicas e essas eventualmente venham a ser taxadas de novas ou renovadas, é porque isso lhes pareceu mais eficaz para o ensino das línguas. Nunan (1999) afirma que muitas mudanças ocorreram na teoria e prática do ensino e aprendizagem de uma segunda língua nos últimos anos.

A criação deste trabalho teórico-empírico, em geral, é motivada por alguns fatores não diferentes de muitos na história da área do ensino/aprendizagem de L2, como: a busca pelo conhecimento, a ambição acadêmica de descobrir novas informações através da pesquisa, a tentativa de otimizar práticas e estratégias de ensino/aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira no Brasil, entre outras. Essas surgem, além da própria motivação e gosto pela área da linguística e ensino/aprendizagem de línguas por parte do pesquisador, também por algumas

razões políticas, humanas e culturais. Nunan (1999, p. 4): “politicamente, educação tem sido um tópico perene, “quente”, porque aqueles que controlam o conhecimento tem o potencial de acesso ao privilégio e à riqueza”. Quanto ao sentido humano e cultural, a educação, ensino e aprendizagem trazem benefícios para todos os envolvidos, como aperfeiçoamento dos professores, inclusão e evolução dos alunos dentro dos diversos âmbitos da aprendizagem, inserção cultural e aproximação nos relacionamentos interpessoais.

Observa-se que o título do trabalho utiliza o termo língua estrangeira para falar do inglês como língua-alvo a ser aprendida e que alguns autores como Nunan (1999) usam o termo segunda língua para tratar desta mesma finalidade. Estes termos, língua estrangeira e segunda língua (L2) serão tratados como sinônimos neste trabalho; no entanto, o termo segunda língua em determinadas referências sobre a área de ensino e aprendizagem de línguas não caracteriza-se como sinônimo de língua estrangeira; quando por exemplo na província de Quebèc no Canadá, as crianças aprendem ao mesmo tempo francês como língua oficial e o inglês como segunda língua, portanto, o inglês na província de Quebèc não é considerada uma língua estrangeira e sim, uma segunda língua, fazendo com que os termos, neste caso não sejam sinônimos.

Não havemos de esquecer, com base em Brown (2000) que: “nenhuma simples teoria ou hipótese proverá uma fórmula mágica para todos os aprendizes em todos os contextos”. Seguindo essa linha, este trabalho também não fornecerá um resultado “mágico” que certifique que o ensino/aprendizagem do inglês como L2 à luz das estratégias cognitivas de aprendizagem aqui testadas será eficaz em todos os contextos de ensino/aprendizagem, culturas e classes sociais, mas sim, acredita-se que resultará em dados relevantes dentro dos objetivos estabelecidos, bem como benefícios ao grupo de alunos participantes e aprofundamento da pesquisa empírica.

Este trabalho contribui para melhor entendermos questões importantes sobre cognição, processos cognitivos no ensino/aprendizagem do inglês como língua estrangeira, investigar referências de diferentes autores sobre aspectos gerais da área e sobre estratégias cognitivas de aprendizagem e posteriormente, mediante a aplicação da pesquisa empírica, analisar novos dados e resultados. O trabalho também traz referências teóricas sobre métodos e abordagens de ensino de inglês e teorias de desenvolvimento e aquisição da linguagem, necessários a priori para que

a produção do trabalho tenha base. O conhecimento da literatura sobre esta área permitirá a efetividade do estudo, quando na tentativa da otimização do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, neste caso, o inglês especificamente.

Scherer (2003) evidencia duas importantes finalidades do ensino/aprendizagem de LE (Língua Estrangeira): na primeira finalidade, afirma que os alunos desenvolvem o pensamento ao utilizarem as estratégias cognitivas quando no processo de aprendizagem de uma L2, especialmente quando estabelecem relações com a sua língua materna. Como segundo propósito, a autora cita como fator positivo, a convivência do aluno em outros ambientes de comunicação, onde ele consiga perceber outras concepções de mundo com pessoas que se utilizam de línguas diferentes para se comunicarem.

2 REFERENCIAL

Para aprendermos ou adquirirmos informações e conhecimento, utilizamos nosso aparato cognitivo: percepção, atenção, memória, os sentidos, pensamento, conhecimento, entre outros. Estes processos, além de importantes para as diversas atividades do cotidiano do ser humano, fazem-se necessários também para a aprendizagem linguística, tanto de língua materna quanto de línguas estrangeiras. À vista disso, veremos neste capítulo, conceitos de cognição, cognição no âmbito do ensino/aprendizagem, teorias sobre processos cognitivos, estratégias de aprendizagem em contexto global, estratégias cognitivas de aprendizagem, teorias de aquisição da linguagem e métodos e abordagens de ensino do inglês.

2.1 Cognição

Devemos considerar teoricamente como uma das referências iniciais neste estudo direcionado ao ensino/aprendizagem, o nível ontogenético das capacidades cognitivas de um indivíduo. O termo ontogenético, conforme Vygotsky (1998), refere-se ao o desenvolvimento cognitivo de cada indivíduo ao longo de sua vida (e especialmente na infância). Diante disso, é impossível desconsiderar o fator ontogenético quando falamos de ensino/aprendizagem na idade adolescente e adulta, pois cada indivíduo nesta fase da vida já teve considerado desenvolvimento cognitivo.

Vygotsky (1998) cita também o nível filogenético como parte da cognição, o qual é caracterizado como a evolução cognitiva da espécie humana, bem como sua evolução histórica. Porém, este nível é praticamente ignorado pelos cognitivistas e dentro do âmbito deste estudo, apesar de ser considerada uma teoria importante, o nível filogenético aqui também é brevemente abordado somente como fundamentação teórica, pois a evolução da espécie humana e sua história, bem como o que já foi criado já estão no passado, portanto, damos sequência às buscas de novas informações e estudos a partir do que já evoluímos, exemplifica-se; não precisamos inventar a roda, pois ela já foi inventada, apenas usufruímos dela. Além do nível filogenético abordado por Vygotsky, Fialho (2006) acrescenta que o fenômeno da cognição pode ser explicado como uma função biológica, filogenética, como um processo pedagógico, ontogenético e por uma episteme.

A função biológica é citada dentro do conceito de cognição, por esta tratar-se de um processo em que ocorre a transformação do ser vivo, uma mudança de um estado de conhecimento e cultura para outro, por ser influenciado por conteúdos e variáveis externas e que estas são absorvidas e assimiladas pelo aprendiz, isto é, a função biológica resume-se como a evolução do ser humano.

O processo pedagógico, conforme Fialho (2006) está inserido dentro da complexidade do termo cognição porque seu conceito também engloba a prática do ensino/aprendizado e aplicação de conhecimento significativo ao aprendiz, dentro do contexto cultural do próprio aprendiz, para que as informações tenham sentido, valor e significado para ele.

Com a finalidade de compreensão de todos os processos e funções atuantes dentro do conceito de cognição, colocados por Fialho (2006), definimos o último termo, a episteme no meandro da cognição, a qual significa o conhecimento verdadeiro, o conhecimento científico, comprovado dentro de um contexto específico. Dentro da área do ensino/aprendizagem, há processos direcionados para uma aplicação empírica, composta de avaliações, classificações e testes.

Podemos perceber até o momento, que cognição é um termo considerado de amplo espectro e complexo quando na tentativa de definí-lo. Para Teixeira (2015), cognição é o ato ou processo de aquisição do conhecimento que se dá através da percepção, da atenção, associação, memória, juízo, raciocínio, imaginação, pensamento e linguagem. A palavra ‘*cognitione*’ tem origem nos escritos de Platão e Aristóteles. É o conjunto dos processos mentais usados no pensamento, na classificação, reconhecimento e compreensão para o julgamento através do raciocínio para o aprendizado de determinados sistemas e solução de problemas. Resumindo, o autor sintetiza que cognição é a forma como o cérebro percebe, aprende, recorda e pensa sobre toda informação captada através dos cinco sentidos.

Para Barrenechea (2000), a cognição tem uma natureza situada porque existem partes relevantes para seu entendimento que se encontram no contexto de atividade desse conhecimento. Estas partes, no entanto, são subjacentes à cultura do conhecimento e ao sistema de valores que esta cultura emprega para usar o conhecimento em diferentes situações: “a cognição envolvida em um problema tanto quanto em sua solução não deveria ser vista separada do contexto que a produziu, o

qual pode funcionar como um andaime para a resolução dos problemas" (BARRENECHEA, 2000, p. 4).

Segundo Maturana (2001), a cognição aparece em nosso cotidiano em nossas ações e relações interpessoais, quando respondemos perguntas no domínio do conhecimento e também o que o observador revela ou como opera as ações e relações ao gerar afirmações cognitivas. O autor afirma que a cognição evidentemente ocorre nas relações interpessoais e coordenações das próprias ações do indivíduo quando estas mesmas são aceitas como adequadas. Nas palavras do autor, cognição é sinônimo de conhecimento, e assim temos:

> Conhecimento em qualquer domínio particular é constitutivamente o que consideramos como ações – distinções, operações, comportamentos, pensamentos ou reflexões – adequadas naquele domínio, avaliadas de acordo com nosso próprio critério de aceitabilidade para o que constitui uma ação adequada nele. Em outras palavras, o conhecimento é constituído por um observador como uma capacidade operacional que ele ou ela atribui a um sistema vivo, que pode ser ele ou ela própria, ao aceitar suas ações como adequadas num domínio cognitivo especificado nessa atribuição. (MATURANA, 2001, p. 105).

Pode-se sintetizar, sem desconsiderar as minuciosas abrangências do significado de cognição, que este termo engloba o conjunto de processos contínuos (percepção, memória, consciência, audição, concentração, intelecto entre outros) que possibilitam ao ser humano adquirir conhecimento para diversas finalidades do seu cotidiano, como a resolução de problemas e satisfação de suas necessidades e desejos, desta forma, torna-se também, um processo útil na busca do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Vista a conceituação do termo cognição, os diversos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem do conhecimento, tanto para o cotidiano do ser humano, quanto para o objetivo do ensino/aprendizagem do inglês, direcionamos o trabalho para referências da cognição conectada ao ensino/aprendizagem do inglês como L2.

Para Fernandes (2004, p. 180), a aplicação da teoria da cognição para o ensino/aprendizagem de inglês resulta em dois importantes fatores: "(1) possibilidade de clarificar a natureza não-arbitrária do léxico mental; (2) explicitação da natureza criativa do sistema conceitual humano, com enfoque numa perspectiva contrastiva inglês/português". Desta forma, a autora afirma que as aulas de inglês

como língua estrangeira não devam ter somente uma finalidade. As aulas de língua estrangeira podem abranger diversos propósitos, para além de promover a primordial aquisição de competência linguística e comunicativa, conceder ao aluno, o desenvolvimento de competências transversais, através da reflexão interlinguística, do desenvolvimento do raciocínio analógico e das capacidades inferenciais. Assim, o aluno pode se tornar teorizador dos nexos cognitivos referentes à língua em estudo, e não apenas um aprendiz passivo de uma segunda conceptualização do mundo.

Falcão e Spinillo (2003, p.6) citam o estudo que Pinto (1996) realizou com alunos de pós-graduação, no qual observam que a inclusão do controle dos processos cognitivos ajudou os alunos a superarem as dificuldades de compreensão. Estes processos foram, por exemplo: dedução, inferência e a integração de ideias. Essa intervenção levava os alunos a “refletir sobre a natureza do processo de leitura de textos na língua inglesa; a monitorar a compreensão de textos e a desenvolver estratégias para superar as dificuldades durante a leitura”. A intervenção resultou numa mudança de atitude dos alunos, os quais obtiveram ganhos linguísticos, mudaram o estilo de leitura e passaram a usar estratégias cognitivas voltadas para o estabelecimento de inferências e para o monitoramento da compreensão. Os estudantes também tornaram-se mais independentes e com atitudes mais favoráveis à aprendizagem de uma língua estrangeira.

Segundo Falcão e Spinillo (2003), o aluno torna-se mais independente no aprendizado e na aquisição de uma segunda língua, quando introduzidas às explicitações sobre cognição, Fernandes (2004) está em acordo e acrescenta que as aulas de inglês como língua estrangeira devem ter diversos propósitos, tendo como um dos principais, fazer com que o aluno use sua cognição a fim de ele desenvolver a capacidade de construir suas percepções e conhecimentos sobre como aprender a língua. Este caso caracteriza-se como um exercício metacognitivo, o fato de o aprendiz pensar sobre o processo de aprendizagem.

Cardoso (2007, p. 37) também afirma que os estágios na aquisição de uma segunda língua precisam ser compreendidos na relação existente entre linguagem e cognição. “A aprendizagem de uma segunda língua será realizada mais eficientemente junto ao desenvolvimento de várias competências.” A autora cita as três dimensões na competência comunicativa: competência gramatical, competência sócio-linguística e competência estratégica.

Segundo os autores O'Malley e Chamot (1990, p. 6), a cognição relacionada à aprendizagem de uma L2 compõe-se de dois princípios fundamentais: (1) o comportamento pode ser melhor explicado pela referência a como os indivíduos percebem e interpretam suas experiências. (2) a forma com a qual os indivíduos pensam e raciocinam tem paralelos com a maneira com a qual computadores processam as informações. A seguir, encontra-se outra explanação sobre os processos cognitivos que ocorrem nos seres humanos.

> Na teoria cognitiva, os indivíduos "processam" informação e os pensamentos envolvidos nesta atividade cognitiva são denominados processos mentais. As estratégias de aprendizagem são formas específicas de processamento de informação que otimizam a compreensão, aprendizagem, ou retenção de informações. SHUELL (1986), apud O'MALLEY E CHAMOT (1990, p. 6).

Para Cohen (1998), os processos cognitivos no aprendizado de uma língua estrangeira normalmente envolvem identificação, retenção, armazenamento, ou recuperação (retomada) de palavras, frases, e outros elementos da segunda língua.

Outro parecer sobre processos cognitivos conectados ao ensino/aprendizagem de uma segunda língua é de Robinson (2011). Segundo o autor, dentro da pesquisa das tarefas com foco na aprendizagem da segunda língua, encontra-se a possibilidade de que essas tarefas interajam com a resposta cognitiva humana em criar oportunidades distintas para a aprendizagem da língua. "É satisfatório saber que estas tarefas levam a efeitos futuros na produção da linguagem, interação do participante, atenção e consciência, retorno em resposta, compreensão, e uso da língua, entre outros." (ROBINSON, 2011, p. 9).

São diversas as tarefas citadas e analisadas por Robinson (2011) em seu trabalho, algumas delas são, por exemplo, produção de discurso por parte dos alunos, interação comunicativa entre si, leitura de textos, exercícios orais e escritos e intervenção do professor. Podemos as tarefas efetuadas pelos professores e aprendizes de uma língua estrangeira como estratégias para transmissão/obtenção otimizada do conhecimento.

> [...] os aprendizes bem sucedidos muitas vezes fazem uso de estratégias naturalmente, pois possuem características cognitivas que os direcionam para este tipo de comportamento na aprendizagem, mas, um grande número de aprendizes que não possuem a mesma aptidão natural pode alcançar sucesso na aprendizagem da L2

> fazendo o uso consciente de estratégias de aprendizagem. (BROWN, 2001, p. 27).

O conhecimento das teorias sobre cognição associada ao ensino/aprendizagem de segunda língua caracteriza-se como importante no embasamento deste trabalho e também para direcionar-se para a aplicação empírica e assim tornar-se ferramenta para a relação e análise teórico-prática. Para maior embasamento teórico, seguimos para a próxima seção, na qual, especificam-se alguns processos cognitivos considerados importantes para o ensino/aprendizagem de uma L2.

2.2 Processos cognitivos e o ensino/aprendizagem de L2

O conhecimento dos processos cognitivos que ocorrem graças aos nossos sentidos, pensamento e habilidades é necessário como fundamento para a criação das estratégias cognitivas de ensino/aprendizagem. Nas próximas seções buscaremos conhecer alguns processos cognitivos relevantes ao ensino/aprendizagem do inglês como língua estrangeira.

2.2.1 Memória

Quando o assunto é o ensino/aprendizagem ou aquisição de algum conhecimento, necessitamos primordialmente da nossa memória para conseguir reter informações e evoca-las. Conforme Mileski e Gonçalves (2011), a memória, de modo geral, é responsável por codificar, administrar, arquivar e recuperar no/do cérebro todas as experiências vividas, boas ou más. Aprende-se conscientemente ou inconscientemente aquilo que é relevante, coisas importantes para o indivíduo. A memória e a aprendizagem trabalham com a capacidade do cérebro de modificar o seu funcionamento em resposta à experiência.

> [...] é a partir da memória que somos capazes de elaborar nossos conhecimentos, fazer relações e associações entre fatos, realizar inferências, reproduzir informações e vivências. Deve-se destacar a sua importância no processo de aprendizagem e ensino, principalmente no que se refere ao ensino de uma língua estrangeira. GRZECHOTA, MELLO e ZIMMER (2015 p.84)

A fim de avançar os estudos sobre memória, diferentes conceitos teóricos foram criados. Um deles diz respeito a memória de trabalho. Veremos na sequência teorias a respeito do funcionamento e características da memória de trabalho dentro do âmbito da aprendizagem de uma L2.

De acordo com Dehn (2011, p. 19), a memória de trabalho é um dos conceitos emergentes mais importantes da psicologia cognitiva nos últimos 35 anos. Para Dehn (2011), a memória de trabalho tem implicações significativas no funcionamento cognitivo, em particular para o aprendizado acadêmico. Por exemplo, o conhecimento das funções da memória de trabalho pode facilitar a identificação das deficiências de aprendizagem. Porém, ainda, muitos psicólogos e educadores não apreciam completamente a natureza multidimensional da memória de trabalho e o papel crítico que esta tem no funcionamento e aprendizado cognitivo.

Conforme Bergsleithner (2009, p.15), com o passar dos anos, alguns estudos mostraram que indivíduos com grande capacidade de memória de trabalho (memória rápida/ótimo processamento) demonstraram melhor desempenho em tarefas cognitivas complexas, pois administram eficientemente a atenção demandada pela tarefa. Por outro lado, indivíduos com menor capacidade de memória de trabalho (memória lenta, processamento baixo), parecem administrar estes processos de uma forma menos eficiente.

Um modelo explicativo do funcionamento da memória de trabalho reconhecido é o modelo de Baddeley e Hitch (1974). Este modelo é multicomponente; os autores propõem nesta teoria que dois “sistemas escravos” são responsáveis pela manutenção de curto prazo da informação e que um sistema “executivo central” é responsável pela supervisão da integração da informação e por coordenar os dois sistemas escravos.

Um sistema escravo, denominado laço fonológico ou ciclo fonológico, armazena informação auditiva e previne seu decaimento ao articular continuamente seu conteúdo de forma a atualizar a informação com repetições recitativas. Este primeiro sistema pode, por exemplo: “manter um número de telefone de sete dígitos por tanto tempo quanto se deseja desde que o número seja repetido constantemente”.

O outro sistema escravo concerne à área de armazenamento visuo-espacial. Pode ser usado, por exemplo, para criar e manipular imagens visuais e para representar mapas mentais. “A área de armazenamento pode ser dividida em

subsistema visual (que trata, por exemplo, de forma, cor e textura) e subsistema espacial (que trata da localização)". (BADDELEY e HITCH, 1974).

Na sequência há o sistema executivo central que, além de outras coisas tem a função de direcionar a atenção para a informação relevante, deixando de lado partes irrelevantes e inapropriadas do processo, e por coordenar processos cognitivos quando mais de uma tarefa deve ser executada simultaneamente.

Por fim, o modelo de Baddeley no ano 2000 teve o acréscimo de um quarto componente, o Buffer episódico, este, por sua vez, atua na informação não coberta pelos sistemas escravos e armazena informação fonológica, visual e espacial.

Sobre memória de trabalho, Alvarenga (2010) afirma que numa leitura ou conversa, a memória de trabalho encarrega-se de focalizar as informações que estão sendo utilizadas. Assim, ela é encarregada de descrever as ações do "eu", envolvendo processamento de informações simultaneamente no momento em que estas estão sendo percebidas. Em acréscimo ao conceito de memória de trabalho, segue abaixo:

"[...] tradicionalmente, memória de trabalho tem sido conceptualizada como um sistema de memória ativo que é responsável pela manutenção temporária e processamento simultâneo da informação." (BAYLISS, JARROLD, BADDELEY, GUNN, e LEIGH, 2005 apud DEHN 2011, p. 26).

Para Mascarello (2015, p.3), a capacidade de memória de trabalho pode ser mensurada de diferentes formas. Uma importante mensuração faz-se pela extensão de tarefas complexas que requerem simultaneamente o armazenamento em curto prazo e processamento de informações durante um período, trabalhando com várias informações ao mesmo tempo. "Um exemplo é ouvir uma sequência de sentenças, fazer um julgamento sobre as propriedades sintático-semânticas das mesmas e ao mesmo tempo lembrar a última palavra de cada frase ouvida e depois evocá-las". MASCARELLO (2015, p.3). O autor acrescenta a respeito dos tipos de memória, que a pesquisa em L2 tem destacado a memória de trabalho e suas relações com a compreensão leitora, a aquisição e compreensão da sintaxe e a produção oral, relembrando que tais questões são estudadas na aprendizagem de língua inglesa e alguns estudos em língua espanhola.

Swanson (2000) *apud* Dehn (2011, p.27) afirma que a capacidade da nossa memória de trabalho em reter informação é limitada quando simultaneamente o indivíduo está processando a mesma ou outra informação.

Por causa do papel central que a memória de trabalho executa no funcionamento cognitivo, o sucesso na aprendizagem é plenamente uma função da capacidade individual de memória de trabalho. Por exemplo, uma criança com dificuldade no uso da memória de trabalho verbal, poderá ter deficiência na leitura (DEHN 2011). Conforme os estudos, a memória de trabalho tem um papel crucial na aprendizagem de uma língua estrangeira; é onde o conhecimento é construído e modificado e onde a informação é processada para decodificação semântica. Por conseguinte, tudo a ser aprendido e lembrado necessita passar pela memória de trabalho.

Após investigar teoricamente a importância da memória de trabalho em específico para a aprendizagem de uma L2 e lembrando os conceitos de Baddeley e Hitch (1974), que citam a atenção como aspecto constituinte da execução da tarefa junto à memória de trabalho, segue-se referencial a respeito da atenção como processo cognitivo.

2.2.2 Atenção

Oakley (2004) conceitua a atenção como um processo cognitivo situado, composto de vários componentes. O termo situado, para Oakley expressa que o devido processo ocorre em uma localização e contexto específico. Os componentes trazidos pelo autor são: alerta, orientação, seleção, foco, controle (troca e divisão). O autor acrescenta que todos nós estamos sujeitos a distrações ocorrentes tanto no ambiente (externo) quanto a sentido emocional (interno).

Direcionado especificamente ao âmbito do ensino/aprendizagem de uma L2, Kato (1999) diz que uma língua materna é adquirida de forma inconsciente/involuntária, diferente de uma L2 que é aprendida conscientemente, assim, o uso de uma L1 é executado mais naturalmente, enquanto que no uso de uma L2 há a necessidade de um monitoramento, de uma atenção maior; “é como se comparássemos o uso da língua vernacular, aquela que faz parte da nossa gramática internalizada como falante (nativo) de uma língua, como uso da norma padrão desta mesma língua”.

Como requisito básico para o ensino/aprendizagem do inglês como L2, recebe-se o *input* nas aulas de modo explícito, ou de modo implícito quando falamos na aquisição de uma língua. Para o ensino/aprendizagem ocorrer de modo explícito,

deve-se dispor da atenção neste mesmo contexto. Neste sentido, Alves e Zimmer (2005 p. 7) afirmam: “não há dúvida de que o processamento de um determinado aspecto do *input* implica atenção a tal aspecto”. Nesse sentido, a noção de atenção ao *input* da L2 implica o descomprometimento do sistema cognitivo do aprendiz com outras tarefas cognitivas, como, por exemplo, o processamento e produção da própria L1, havendo o consequente comprometimento do sistema cognitivo com os aspectos-alvo presentes no *input* da L2, o que resulta em regularidades a partir da evidência positiva da segunda língua, caracterizando assim a atenção ao *input,* o que se mostra fundamental para o processamento do estímulo da segunda língua.

Ainda conforme Alves e Zimmer (2005), para que o *input* seja transformado em *intake*, é preciso que o aprendiz note os aspectos que se encontram presentes nesse *input*. O *intake*, segundo Schmidt (1990), é somente aquela parte do *input* que o aprendiz nota. E notar o *input*, para esses autores, significa mais do que perceber de modo sonoro o *input,* uma vez que implica atenção por parte do aprendiz.

Desta forma, nem todo *input* é convertido em *intake*:

> [...] dados os diversos fatores que podem contribuir para que os detalhes linguísticos permaneçam sem ser notados, dentre eles o alto grau de complexidade da informação a ser processada, o fato de a estrutura-alvo ter sido apresentada rapidamente demais ou por demais suavemente para ser vista ou ouvida de forma consciente, ou até mesmo em função de a atenção do aprendiz estar direcionada a outro aspecto cognitivo, linguístico ou não. (ALVES E ZIMMER, 2005, p.6)

Os fatores considerados negativos no âmbito do ensino/aprendizagem devem ser levados em consideração, a fim de que as ações para otimizar os processos sejam cada vez melhores. Outro fator que pode interferir na atenção são as emoções e o ambiente de aprendizagem.

Para Primi (2003), a nível cognitivo, as emoções alteram o foco da atenção para aspectos mais importantes e ativam lembranças relevantes nas redes neurais da memória de longo prazo, esta memória, conforme Bear et al (2006), é a memória que conseguimos recordar por dias, meses ou anos, após serem armazenados. Nesse sentido, uma ideia importante observada por Gohm e Clore (2002) é a concepção de afeto-como-informação. Nosso cérebro está continuamente percebendo e avaliando o ambiente. Esta avaliação é feita inconscientemente na maior parte do tempo. Quando nota algo existencialmente importante (que pode ser

legítimo ou não, dada à natureza grosseira deste processamento automático), ele dispara uma reação emocional recrutando as funções conscientes superiores, redirecionando a atenção ao aspecto notado.

As emoções interferem em vários processos do funcionamento mental: no que prestamos atenção, no que aprendemos e no que lembramos. Estes processos influenciam nos julgamentos e decisões que tomamos. Forgas (2001) chama isso de infusão afetiva. Por exemplo, os afetos positivos geralmente favorecem a atenção aos estímulos internos. Eles facilitam a predominância de pensamentos e disposições internas e a assimilação dos eventos externos a esses conhecimentos preexistentes. O afeto negativo, ao contrário, favorece a acomodação da atenção aos estímulos externos, fazendo com que o aprendiz perca o foco no essencial a dispender atenção no dado momento. Neste sentido relacionado às negatividades e limitações da atenção como processo cognitivo, Van Patten (1996) e Skehan (1998) concordam que o aprendiz não consegue ao mesmo tempo assimilar todas as informações presentes no *input*.

Skehan (1998), baseado na teoria do processamento da informação, afirma que os aprendizes de uma L2, levada em consideração a capacidade limitada do sistema cognitivo, podem apenas dedicar atenção a certos aspectos de determinadas tarefas (fluência, complexidade, precisão, etc), e não no contexto global. Nas palavras de Van Patten (1996), a atenção é um processo com capacidade limitada, no qual, o aprendiz foca nos aspectos linguísticos ao processar o *input*, podendo determinar a aprendizagem. Em acréscimo ao fator da limitação da atenção, Fighera (2011, p. 2) diz: “estudos na área de aquisição de segunda língua tem demonstrado que, muitas vezes, os aprendizes têm dificuldade em prestar atenção, simultaneamente, aos dados da forma e do significado em situações em que o *input* é recebido”.

Vemos que a atenção disposta pelo aluno aprendiz de uma língua estrangeira caracteriza-se como fator importante para a otimização do processo ensino/aprendizagem.

Após investigadas teoricamente e relacionadas informações referentes à cognição, memória de trabalho e atenção no campo do ensino/aprendizagem do inglês como L2, segue-se para referências teóricas sobre oralidade e escrita dentro deste campo de estudo.

2.2.3 Oralidade

Diante do conhecimento comum de que a comunicação em língua estrangeira acontece em grande parte através da fala e da compreensão oral, buscamos teorias e referências a respeito da oralidade como fator cognitivo de produção da língua inglesa como L2. A oralidade é levada em consideração como produto resultante da conexão de diversos processos do aparato cognitivo.

Para Krashen (2009), a importância do ensino/aprendizagem e particularmente do *output* como forma de expressão/comunicação do indivíduo transmite-se da seguinte forma:

> "A solução para os nossos problemas no ensino da língua não concerne em equipamentos caros, métodos exóticos, análises linguísticas sofisticadas, ou novos laboratórios, mas em completa utilização do que nós já temos, falantes de línguas usando-as (ferramentas) para real comunicação. [...]a aquisição da linguagem ocorre quando a língua é usada para o que ela foi elaborada, comunicação." . (KRASHEN, (2009, p. 8).

Referente ao conceito de oralidade, encontramos o que diz Fortkamp (2008), o desenvolvimento da habilidade oral provém da consequência direta da prática de conteúdos estruturais e de atividades com foco em competências linguísticas, como a compreensão leitora e auditiva. Baralo (2000), em conformidade com Fortkamp (2008), afirma que a fala está relacionada à leitura e à audição, mas a atividade simultânea destes processos não é suficiente para tornar o aprendiz um falante proficiente da L2".

Preuss (2014 p. 2) difere das colocações de Fortkamp (2008) e Baralo (2000) sobre a síntese da fala, a autora sintetiza detalhadamente, inserindo diversos aspectos envolvidos na oralidade:

> "a fala envolve aspectos intra e interpessoais ao abranger o processamento mental de conhecimentos sobre o sistema linguístico (gramática, vocabulário, pronúncia, etc) e sobre o contexto comunicativo (interlocutores, objetivo comunicativo, padrão sócio-discursivo)."

Levelt (1989), citado por Preuss (2014), considera que o falante necessita na prática da oralidade, processar informações e fazer o papel de interlocutor, pois

existem aspectos cognitivos complexos que precedem a articulação da fala e os diversos contextos comunicativos.

Os processos que ocorrem na produção oral, conforme Levelt (1989) apud Preuss (2014) são explicados da seguinte forma: há um ciclo em que o indivíduo, diante do seu *input* (conhecimento adquirido através das aulas, das leituras, e práticas auditivas), processa essas informações, transforma em aspecto fonológico e pratica o *output* oral. Compreende-se, nesse trabalho, que *output* significa todo tipo de produção comunicativa, através da oralidade e da escrita.

De acordo com os estudos de Finardi e Porcino (2012), a produção de uma L2 é uma tarefa complexa, pois engloba todos os desafios de falar uma L1 e muito mais. Acredita-se que os processos envolvidos na formulação das mensagens em L2 possam ser parcialmente controlados. Desta forma, a prática/representação dessa habilidade fica ainda mais complexa. Considera-se nesse trabalho que o termo complexo não significa confuso ou desorganizado, e sim, algo composto por múltiplos aspectos.

Diante da complexidade dos processos ocorrentes no *output* em L2, os autores a seguir sintetizam: “falar uma língua estrangeira envolve muitos processos, alguns dos quais não são automatizados, devido às limitações da capacidade de recursos do nosso sistema cognitivo”. (ANDERSON, 1995; ASHCRAFT, 1994; SHIFFRIN e SCHNEIDER, 1977 CITADO POR FINARDI, 2008 p. 2).

Sanz (2005) afirma que pesquisas na área sobre as relações entre *output* e desenvolvimento da L2 mostram que o *output* tem um número de funções incluindo o incentivo à automatização, além de levar os aprendizes a perceberem lacunas dentro do seu conhecimento da L2, encorajando-os a processar a fala melhor sintaticamente do que semanticamente, fornecendo oportunidade para que testem hipóteses que construíram sobre a língua-alvo.

Em consonância com a visão de Sanz (2005) quando afirma que a prática do *output* abre caminhos para que os alunos percebam e analisem sua produção na língua alvo, há a investigação de Swain (1995), o qual relata que a prática do *output* promove a percepção, no sentido de que os aprendizes ao produzirem a língua-alvo podem notar uma lacuna entre o que eles querem dizer e o que eles conseguem dizer, levando-os a reconhecer o que eles não sabem, ou o que sabem de modo parcial. Swain (1993) afirma que sob algumas circunstâncias, a atividade de produzir a língua-alvo pode fazer com que os aprendizes da segunda língua reconheçam

conscientemente alguns dos seus problemas linguísticos. Isto pode trazer a atenção dos alunos para algo que eles precisam descobrir sobre seu conhecimento da L2.

Swain (1995) acrescenta que a prática do *output* força os aprendizes a processar a língua com mais esforço mental do que na prática do *input*. No *output*, os aprendizes estão no controle da informação a ser emitida. Ao falar ou escrever, os alunos podem aumentar suas metas comunicativas e superar suas limitações linguísticas com seu próprio conhecimento internalizado.

Mota (2008) faz uma relação entre o texto de Swain (1995) e sua própria visão referente à compreensão da L2 e sua transição para a produção oral. Afirma que, conforme Swain (1995), quando estamos ouvindo alguém falar na L2 ficamos engajados em compreender a língua na dimensão semântica e usamos estratégias variadas para lidar com questões de natureza gramatical. Já Mota (2008) transita para o aspecto cognitivo da fala em L2 e declara que nesse processo é mais difícil ignorar os aspectos gramaticais do que queremos dizer e somos forçados a buscar os itens gramaticais para formar as frases. A autora acrescenta que a produção oral em L2 coloca a gramática da língua em evidência e direciona o aprendiz a automatizar o que está sendo aprendido.

Por fim, e em concordância com Sanz (2005) e Swain (1995), Mota (2008, p. 43) diz que a interação leva o aprendiz a prestar atenção nos aspectos problemáticos de sua produção na L2 e o motiva a buscar soluções para o problema ou para aspectos novos, como vocabulário e estruturas gramaticais: “Em ambos os casos o resultado provável é o desenvolvimento da L2”.

Após o referencial a respeito da oralidade como processo cognitivo, seguimos para o processo cognitivo da leitura.

2.2.4 Leitura

As propostas de aula à luz das ciências cognitivas contemplam também, o processo cognitivo da leitura. Observam-se conceitos e funcionamentos deste processo sob a visão de alguns autores no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

A leitura, conforme Dehaene (2012) é um subsistema que se relaciona com outros subsistemas como o da visão para reconhecimento da escrita. Em acordo, Dehaene (2012) e Anderson, et al (1985) afirmam que a leitura pode ser

considerada, em primeiro lugar, uma subhabilidade (sinônimo de subsistema) que discrimina letras e identifica palavras, porém somente isso não constitui a leitura. Para Anderson, et al (1985), a leitura somente pode ser dita como propriamente leitura quando ocorre o processo por inteiro, quando as partes atuam juntas em desempenho integrado. Em segundo, o sucesso na prática de leitura provém de longos períodos de tempo. Em terceiro, em uma leitura de um texto pode haver mais de uma interpretação, pois ela depende da base de conhecimento e cultura do leitor e do contexto no qual a leitura está sendo feita.

O reconhecimento da escrita é a base para toda leitura; caso isso não ocorra, é impossível haver leitura, como afirmam Snowling e Hulme (2013). O reconhecimento neste caso é o acesso à informação armazenada na memória. No caso do reconhecimento visual da palavra, este processo envolve a recuperação da informação na forma da palavra falada e significado a partir da sua imagem impressa.

Goodman (1988) conceitua a leitura como sendo um processo entre linguagem e pensamento. O processo inicia com a codificação do pensamento, através do texto pelo escritor e termina pela decodificação das letras e construção de significado através da relação decodificação/pensamento pelo leitor. O autor acrescenta que o leitor proficiente procura o melhor caminho para o significado. Este conceito de leitura nos faz levar em consideração a possibilidade de criação de pensamento e associações do significado do texto como estratégia cognitiva de ensino/aprendizagem.

Finocchiaro e Bonomo (1973) trazem o mesmo pensamento de Goodman (1988) sobre o que significa a leitura. Afirmam que o professor deve ajudar o aluno a adquirir conhecimento através da assimilação de significado das palavras impressas. Acrescentam que o processo da leitura deve ser uma ação que traga satisfação e que seja compreensível e fácil ao aluno. Para que essa prática resulte em busca de outras leituras pelos alunos de forma livre e prazerosa.

Finocchiaro e Bonomo (1973) descrevem o cuidado na prática correta da decodificação dos grafemas (símbolo escrito), quanto ao seu significado e seu som. Quanto ao som dos grafemas, os autores afirmam que a pronúncia correta deve ser considerada como muito importante, visando que os alunos repitam os sons corretamente e evitem produzir a pronúncia incorreta das palavras da L2 (língua-alvo), pois o som das vogais na língua materna do aprendiz são muitas vezes

diferentes dos sons da língua estrangeira em estudo. Veja no inglês o exemplo descrito por Finocchiaro e Bonomo (1973 p. 120), nas palavras a seguir: *machine (i), piece (ie), peace (ea), see (ee),* etc; todas as combinações em parênteses tem o mesmo som da vogal "i" do português. As mesmas letras escritas podem ter diferentes sons em outras combinações, como nos exemplos a seguir: *pie (ie), tear (ea), been (ee).* A primeira palavra *pie* que significa torta, pronuncia-se "*pai*". A segunda *tear* que significa lágrima, pronuncia-se "téar" também aberta. E a última "*been"* pronuncia-se "*bin*", a combinação "ee" com som do "i" da língua portuguesa. Os autores recomendam: "Você deveria sempre ler em voz alta para os alunos qualquer material que venha atribuir-lhes. Já que muitas línguas não são escritas da forma que soam". Isto será levado em consideração na aplicação das aulas propostas nesta pesquisa.

Segundo Goodman (1988), o significado da decodificação escrita feita pelo leitor deve ser similar ao significado proposto pelo escritor, porém, nem sempre isso ocorre, visto a capacidade de interpretação de cada indivíduo e da possibilidade de o pensamento humano gerar um significado diferente em determinadas frases.

Podemos afirmar também que a leitura pode ser pensada ou conceituada como um processo cognitivo, pois ocorre devido a nossa capacidade intelectual, utilização dos sentidos como visão e a fala. Outros aspectos observados durante a leitura são: a decodificação, a assimilação, a percepção, associações entre dois ou mais fatores, entre outros.

Santos (2016, p.1) diz que inicialmente para efetuar uma leitura adequada do texto, deve ser feita uma observação geral da estrutura: "títulos, subtítulos, pistas tipográficas – datas, números, gráficos, figuras, fotografias, palavras em negrito ou itálico, cabeçalhos, referências bibliográficas, reticências" para que se tenha uma ideia melhor do que trata determinado texto. Uma visão, leitura rápida que facilitará o entendimento do conteúdo presente no texto. Esta leitura rápida denomina-se *skimming.*

A autora cita como segundo passo, para uma boa leitura, a prática do *scanning,* que significa a leitura minuciosa do texto que tem a finalidade de encontrar informações específicas, normalmente, feita de cima para baixo. Nem sempre há a necessidade da leitura total do texto como tarefa do *scanning*. Já o *skimming* ocorre quando o leitor observa toda a estrutura do texto.

Como terceiro passo, Santos (2016 p.1) diz que é importante efetuar uma leitura detalhada global e cuidadosa quanto ao sentido de texto dentro do contexto. Para que não haja engano na forma de compreensão de determinados trechos, quando há também possibilidades de falsos cognatos estarem presentes, os quais deverão ser compreendidos no próprio contexto do texto.

Visto isso, caracteriza-se como importante a leitura de textos e materiais durante as aulas de inglês como L2, principalmente na forma de *scanning,* para que o processo da leitura do texto seja completo e minucioso. Este processo não ocorre de modo simples, sem que haja o estímulo do professor para que os alunos interajam cognitivamente durante e após a leitura e assim pratiquem os processos citados acima.

Após referencial sobre processos cognitivos, segue abaixo seção sobre estratégias de ensino e aprendizagem de L2.

2.3 Estratégias de ensino e aprendizagem de L2

Chamot (1999) define estratégias de aprendizagem como os pensamentos que os alunos têm e ações que devam tomar para dar suporte a sua compreensão, recordação e administração do seu aprendizado da língua. Afirma que a utilização das estratégias de aprendizagem auxilia o aluno a ter melhor desempenho, efetividade e controle do seu processo de aprendizagem, bem como maior responsabilidade diante de seus estudos na língua-alvo.

Conforme Oxford (2003), estratégias de aprendizagem são os passos, ações, comportamento e processos mentais que os estudantes utilizam para realçar seu próprio aprendizado de L2. Afirma que uma estratégia pode ser boa ou ruim, e que sua forma de aplicação é que mostrará resultado positivo ou negativo. A qualidade de uma estratégia se traduz por fazer o aprendizado mais rápido, mais satisfatório, mais personalizado, mais efetivo e mais passível de transferência diante de novas situações.

Savignon (1984) define o termo competência estratégica como a habilidade de fornecer informação ao ouvinte e corretamente interpretar a informação recebida. Isso inclui o uso de estratégias comunicativas para resolver problemas que possam surgir no processo de troca de informações. A problematização que a autora traz é similar à questão/problema encontrada neste trabalho: “que tipos de *input* e

exercícios deveriam ser fornecidos para os estudantes com a finalidade de permitir que alcancem o objetivo?”. Assinalam-se dois aspectos da competência estratégica a serem considerados:

> a habilidade principal do aprendiz de língua estrangeira em fornecer informação a um ouvinte com sucesso, e a habilidade do aprendiz para usar estratégias quando são encontrados problemas no processo de transmissão da informação SAVIGNON (1984, p. 129).

Savignon (1984) afirma que a sala de aula de estudo em língua estrangeira deva fornecer oportunidades para a prática, instruções de como utilizar as estratégias.

Vilaça (2011, p. 55) diz que “o ensino das estratégias de aprendizagem têm sido defendido por muitos especialistas para o desenvolvimento não apenas da competência linguística, mas também para o aperfeiçoamento da competência comunicativa”. Por outro lado, Oxford (2003) cita alguns fatores passíveis de análise para escolha das estratégias: grau de consciência, estágio e estilo de aprendizagem, expectativas do professor, idade, sexo, personalidade do aprendiz, nível motivacional, entre outros. A autora divide as estratégias diretas como: estratégias de memória, estratégias cognitivas e estratégias de compensação. As indiretas são divididas em estratégias metacognitivas, afetivas e sociais.

A apresentação individual dos conceitos e características de cada estratégia não significa que elas não tenham conexão entre si. As estratégias, muitas vezes, no decorrer do processo de aprendizagem, ocorrem conforme o paradigma conexionista de aquisição da linguagem, ou seja, atuam simultaneamente. Ainda assim, para fins de estudo, detalhamos a seguir, as categorias de estratégias de aprendizagem.

Segundo O’Malley e Chamot (1990), há três categorias de estratégias de aprendizagem: as metacognitivas, as cognitivas e as sócio-afetivas. As metacognitivas têm como característica direcionar um olhar para o aperfeiçoamento do uso da língua-alvo, para encontrar lacunas na produção da comunicação e buscar soluções adequadas ao passo que essas estratégias sugerem ao aluno pensar sobre o aprendizado. As cognitivas são as estratégias que, segundo O’Malley e Chamot (1990), caracterizam-se pela utilização de tarefas específicas para a aprendizagem, engloba a utilização e adequação do conteúdo em estudo, a realização de tarefas pedagógicas e atividade comunicativa. As estratégias

cognitivas visam facilitar a aprendizagem, a memorização e o uso dos conhecimentos lingüísticos em diferentes contextos. A terceira categoria citada pelos autores são as estratégias sócio-afetivas, as quais procuram trabalhar os aspectos emocionais, afetivos e sociais dos aprendizes, visando gerenciar a interação entre os aprendizes, a percepção dos sentimentos, atitudes e comportamentos.

As estratégias de aprendizagem envolvem tarefas efetuadas de modo inconsciente pelo aprendiz (cognitivas) e após, pode-se regular, monitorar e avaliar o aprendizado de forma consciente (metacognitivas). O que traz auto-regulação e autonomia ao aprendiz. A própria seleção das estratégias cognitivas a serem utilizadas caracteriza-se como um processo consciente e metacognitivo (HEDGE 2000). Após este passo, o aluno, conforme O'Malley e Chamot (1993), tentaria compreender o contexto adequado e controlaria o uso das quatro habilidades linguísticas (audição, fala, escrita e leitura), através do automonitoramento.

Brown (1994) destaca a importância de o professor saber utilizar as diferentes estratégias com o aprendiz. Nesta pesquisa, entretanto, daremos ênfase nas estratégias cognitivas de aprendizagem de L2.

Segundo Dembo (1994), as estratégias cognitivas se referem a comportamentos e pensamentos que propiciam que a informação seja armazenada mais eficientemente, por exemplo: ensaio, elaboração e organização. Já as estratégias metacognitivas abrangem procedimentos que o indivíduo usa para planejar, monitorar e regular seu próprio pensamento. De modo geral as estratégias cognitivas estão diretamente relacionadas à execução de tarefas e as metacognitivas implicam na regulação, organização e até mesmo avaliação do uso das estratégias cognitivas.

Este trabalho direciona-se a teorias e práticas de estratégias cognitivas dentro do meandro de ensino/aprendizagem do inglês como língua estrangeira. Buscam-se diferentes formas de aprendizagem para que o professor possa preparar as aulas que vão ao encontro de como se aprende uma L2.

Dijk (1983) define estratégia cognitiva como propriedades de planos globais, que são representações cognitivas de sequências de ação e seus objetivos. A estratégia é o resultado de processos mentais que envolvem muita informação. Cada passo deste processamento mental contém informação necessária para o próximo passo mental, e que pode se denominar estratégias mentais.

Complementam que dificilmente pode se afirmar que temos controle explícito das estratégias tomadas para alcançar um objetivo.

Conforme O'Malley e Chamot (1990), estratégia cognitiva consiste na aprendizagem de uma tarefa específica de cada vez. O aprendiz raciocina e produz diante do material em estudo, como por exemplo, inferindo novas informações ao conhecimento que já tem na memória.

Griffiths (2008) afirma que as estratégias de aprendizado são ações tomadas para o próprio aprendizado da língua ou sua regulação, distingue que as estratégias cognitivas são usadas especificamente para a aprendizagem e as metacognitivas para regulação do aprendizado. O termo regulação é sinônimo de gerenciamento ou controle. O autor descobriu que alunos de nível alto utilizaram mais estratégias de aprendizado do que alunos de nível baixo.

As estratégias levam diferentes taxonomias devido às suas características e propósitos. Alguns autores citam estratégias semelhantes em suas funções e ações, porém com terminologia distinta.

Uma estratégia cognitiva de aprendizagem citada por Hedge (2000) é a criação de redes de palavras associadas a uma em particular. Os exemplos mostrados no livro da autora são as palavras a seguir, conectadas a palavra "*famous": historical person, place, film, book, politician, singer* e *actor.* Outro exemplo mostrado é da palavra *irritating* relacionada à *loud music, mobile phones, a slow bus, the baby crying, a long queue, a rude person*. Outra atividade sugerida pela autora utilizando-se da rede de palavras é que os alunos revisem e repitam as palavras e escrevam sobre um tópico com a utilização das palavras relacionadas a este tópico. Como passo seguinte, os aprendizes podem compartilhar entre si as suas produções escritas, explicando uma determinada palavra ou a informação produzida.

Outra estratégia citada por Hedge (2000) é a junção das tarefas de anotação, conceituação, criação de frases com novo conteúdo, tradução e uso de antônimos. Ocorre quando o indivíduo escreve uma nova palavra no caderno, que seja também escrita uma explicação na própria língua-alvo, aplique a palavra em uma frase para mostrar seu significado, escreva a tradução e escreva um antônimo.

O funcionamento e aplicação das estratégias descritas por Savignon (1984) são: se um exercício está em andamento, pode ser interrompido com o propósito de avaliar e analisar os problemas que surgem. Os professores podem tomar nota desses problemas e discutí-los posterior à atividade, outra tarefa possível, é o

estímulo aos alunos a conscientemente utilizarem as estratégias, descobrir os erros e avalia-los por conta própria.

As estratégias cognitivas são ativadas em diversos momentos do ensino/aprendizagem de uma L2, nos quais ocorre o acionamento de diferentes processos cognitivos. Na sequência serão abordados trabalhos que apresentam e caracterizam estratégias a partir da cognição e da aprendizagem de L2.

Conforme sintetizado no Quadro 1, Oxford (1990) cita quatro sub-áreas das estratégias cognitivas: (1) a prática, (2) recepção e envio de mensagens, (3) análise e raciocínio, (4) criação de estrutura para *input* e *output.* Considerada como mais importante, a primeira sub-área, a Prática, é composta de cinco estratégias: repetição, recombinação, reconhecer e utilizar fórmulas e padrões comuns, prática da língua de modo formal e, como quinta e última, a prática natural ou espontânea da língua. Diante disso, considera-se pertinente descrevê-las neste trabalho e utilizar essas estratégias a serem ministradas nesta pesquisa.

Quadro 1 - Estratégias cognitivas de aprendizagem de Oxford (1990)

Estratégias	**Descrição**
Repetição	Reler textos e frases, reescrever palavras, repetir oralmente expressões, frases e palavras.
Recombinação	Elaborar uma sentença grande que utilize o conhecimento pré-existente e o novo conhecimento.
Reconhecer e utilizar formulas e padrões comuns	Aprender estruturas gramaticais, utilizar expressões em questões cotidianas e usar padrões de comunicação.
Prática formal da língua	Pronunciar, entonar e associar sons e palavras relacionadas às regras da língua
Prática natural ou espontânea	Conversar informalmente, assistir um filme, ouvir uma música e/ou ler um artigo de jornal ou revista na língua-alvo.
Recepção e envio de mensagens Sub-estratégia rápida	Compreender a ideia principal do texto sem deter-se ao significado de todas as palavras e expressões.
Recepção e envio de mensagens Sub-estratégia uso de mecanismos	Deduzir o significado de novas palavras ou expressões utilizando-se do contexto do texto.

Análise e raciocínio (composta de 5 sub-estratégias)	Construir um esquema mental com base em comparações e análises da língua-alvo com a língua-materna.
Análise e raciocínio. Sub-estratégia Raciocínio dedutivo	Buscar hipóteses de significado do conteúdo novo com base em premissas gerais para alcançar uma conclusão específica
Análise e raciocínio. Sub-estratégia Análise de expressões	Buscar a compreensão da língua-alvo através da divisão das expressões.
Análise e raciocínio. Sub-estratégia Análise contrastiva	Analisar diferentes aspectos da língua-alvo, como pronúncia, escrita, sons, palavras na busca de estabelecer semelhanças e diferenças entre elementos da língua-alvo em contraste com a língua-materna.
Análise e raciocínio. Sub-estratégia Tradução	Compreender novas informações na língua-alvo com base na língua-materna. Converter palavras, expressões, frases e mesmo textos completos da língua-alvo para a língua-materna.
Análise e raciocínio. Sub-estratégia Transferência	Utilizar-se do conhecimento pré-existente para facilitar a compreensão do novo conhecimento.
Criação de estrutura para *input* e *output* Sub-estratégia Anotações	Tomar nota de novas expressões, novas palavras diante de atividades de leitura e escuta. Podem ser mais sistemáticas: fazer listas, esquemas, enumerar expressões, construir mapas entre outras ações.
Criação de estrutura para *input e output* Sub-estratégia Resumo	Condensar todas as informações do texto ou fala em uma versão menor.
Criação de estrutura para *input* e *output* Sub-estratégia Sublinhar e destacar	Sinalizar palavras no texto para enfatizar dados relevantes.

Fonte: traduzido e adaptado de: Oxford (1990).

A estratégia da repetição pode ser desempenhada na forma de releitura de textos e frases, reescrever o conteúdo trabalhado em sala de aula, repetir oralmente palavras lidas pelo professor, compreender o significado de uma nova palavra e repetí-la em contexto adequado, entre outras práticas possíveis para a utilização da estratégia da repetição. Richard (1996) defende a ideia de que, mesmo que a

repetição pareça algo antigo, não impede que seja uma estratégia rica. Nela podem ser feitos jogos de palavras, cânticos, música e poesia, rotinas, entre outros.

A estratégia da recombinação caracteriza-se pela construção de sentenças que utilizem o novo conteúdo, junto ao conhecimento previamente existente do aluno, com a finalidade específica de auxiliar na memorização do novo conteúdo, dar sentido a ele e fortalecer a prática do conhecimento previamente armazenado pelo aprendiz.

Por terceiro, Oxford (1990) cita a estratégia de reconhecer e utilizar fórmulas e padrões comuns. As ações tomadas para realizar o uso dessa estratégia, são, por exemplo, reconhecer o uso de estruturas gramaticais, como por exemplo, as conjugações de verbos em diferentes tempos verbais, a utilização de expressões em questões cotidianas, uso de padrões de comunicação de determinada cultura em determinada situação.

A quarta estratégia é a prática da língua de modo formal. Como tarefas dessa estratégia, há a repetição de palavras oralmente e escritas, associação de sons, pronúncia, entonação e associações ortográficas relacionadas às novas regras da língua.

Como quinta estratégia dentro da sub-área da prática, encontra-se a prática natural ou espontânea da língua. As ações tomadas para a ocorrência dessa estratégia são as conversas informais, assistir um filme na língua-alvo, ouvir uma música, ler um artigo de jornal, de revista, ler um texto, entre outras do gênero. Esta estratégia direciona-se em sua maior parte para o nível do aperfeiçoamento comunicativo, porém, está interligada à aquisição do conhecimento da L2.

A segunda sub-área das estratégias cognitivas citada por Oxford (1990) é a recepção e envio de mensagens, a qual é composta por atividades como a leitura ou audição de um texto, sendo que, o aprendiz deve compreender a ideia principal do texto. Esta estratégia divide-se em duas sub-estratégias: em primeiro lugar, encontra-se a subestratégia rápida, quando o aluno deve compreender a ideia principal do texto escrito ou falado sem deter-se ao significado de todas as palavras do texto especificamente. Para facilitar a utilização desta estratégia, há técnicas como *skimming* que podem auxiliar. O *skimming*, é uma técnica de leitura rápida de textos, com a finalidade da percepção da mensagem geral que o texto traz.

A segunda sub-estratégia é o uso de mecanismos para efetuar a dedução do significado de novas palavras ou expressões utilizando-se do contexto do texto; e a

prática de inferências referentes ao novo conteúdo em estudo. Para que a inferência ocorra, o aluno deve utilizar-se de seu conhecimento pré-existente. As inferências podem ocorrer no modo de analogias, comparações, acréscimo de informações a respeito de algum trecho ou expressão encontrada no texto, levantamento de tópicos dentre os assuntos de mesmo tema.

Esta segunda sub-área, da recepção e envio de mensagens, abrange pontos positivos no sentido de proporcionar autonomia ao aluno, a compreensão de significados e produção de ideias. O'Malley e Chamot (1990), denominam esta estratégia sob o nome de organizadores planejados. Também citam a técnica do *skimming* para a realização desta e relatam o mesmo propósito descrito acima, ou seja, compreender rapidamente a ideia principal do texto em estudo.

A terceira sub-área das estratégias cognitivas citada por Oxford (1990) é a sub-área da análise e raciocínio. Esta consiste na construção de um esquema mental com base em comparações e análises da língua-alvo com a língua-materna. As estratégias de análise e raciocínio ocorrem frequentemente em adultos. Oxford (1990) considera este processo valioso, visto que os aprendizes criam regras e as revisam diante de novo conteúdo. Um ponto negativo desta sub-área das estratégias é quando ocorre a generalização de determinada regra, isto é, a mesma regra pode vir a ser empregada em situação inadequada por parte do aprendiz. Cabe ao professor filtrar os pontos negativos das estratégias encontrados na pesquisa.

Como divisão da sub-área da análise e raciocínio, há cinco sub-estratégias, conforme Oxford (1990):

1. Raciocínio dedutivo. Esta estratégia busca hipóteses de significado do conteúdo novo com base em premissas gerais em direção a uma conclusão específica, ou seja, uma estratégia de processamento descendente, do geral para o específico.

2. Análise de expressões. Esta estratégia tem como ação principal, buscar a compreensão da língua-alvo através da divisão em partes menores e estudo das expressões. O aluno deve utilizar-se de conhecimentos diversos sobre as partes da expressão para compreendê-la como um todo.

3. Análise contrastiva. Esta é empregada naturalmente pelos aprendizes. Exige a análise de diferentes aspectos da língua-alvo, como pronúncia, escrita, sons, palavras e a sintaxe, na busca de estabelecer comparações com a língua

materna, isto é, encontrar semelhanças e diferenças entre elementos da língua-alvo em contraste com a língua-materna.

4. Tradução. Oxford (1990) afirma que esta estratégia é útil nos estágios iniciais do aprendizado de uma L2, para que o aluno compreenda as informações estudadas da língua-alvo com base na língua-materna. Trata-se da conversão de palavras, expressões, frases e mesmo textos completos da língua-alvo para a língua-materna.

5. Transferência. Esta estratégia tem a mesma taxonomia que O'Malley e Chamot denominam, o mesmo significado e ações. Consiste nas ações do aprendiz em utilizar-se de conhecimento prévio para facilitar o entendimento do conhecimento em estudo (novo).

A quarta sub-área citada por Oxford (1990) é a Criação de estrutura para *input* e *output*. Para funcionamento desta sub-área, a autora traz três sub-estratégias.

1. Anotações: cabe ao aluno anotar novas expressões, novas palavras diante de atividades de leitura e escuta. As anotações podem ser mais sistemáticas, abrangentes, como em forma de listas, esquemas, mapas. Tomar nota de palavras-chave, conceitos e significados em separado em seu caderno ou agenda, enumerar expressões, entre outras anotações possíveis a serem feitas como tarefas inseridas nesta estratégia.

2. Resumo: também encontra-se na literatura de O'Malley e Chamot (1990), esta sub-estratégia tem como ações a transformação da nova informação do texto ou fala em tamanho menor, ou seja, condensar todas as informações recebidas em uma versão menor.

3. Sublinhar e destacar: consiste em enfatizar os dados mais relevantes do texto, através do sublinhar, circular palavras, destacar com sinais em geral.

Considera-se pertinente a utilização das estratégias de Oxford (1990) para a produção dos planos de aula propostos.

No quadro a seguir, são apresentadas as estratégias cognitivas de aprendizagem de O'Malley e Chamot (1990).

Quadro 2 - Estratégias cognitivas de aprendizagem de O'Malley e Chamot (1990)

Estratégias	Descrição
Repetição	Repetir oralmente ou escrito até memorizar.
Resumo	Condensar as informações do texto ou de alguma informação oral de modo breve para facilitar a retenção das novas informações da memória.
Uso de imagens	Criar imagens mentais ou visualizar imagens impressas ou reais para auxiliar na compreensão ou recordação de informações.
Organização da informação	Definir conceitos de palavras, rever terminologias da língua, agrupar e classificar palavras conforme sintaxe, morfologia ou semântica.
Transferência	Utilizar-se do conhecimento pré-existente na língua-alvo e língua-materna para facilitar a compreensão do novo conhecimento.
Elaboração	Consiste em conectar ideias que contenham nova informação entre si ou conectar ideias que contenham o conhecimento pré-existente com novas informações.
Inferências	Utilizar a informação do texto para despertar e produzir novos significados linguísticos, completar lacunas dentro do conhecimento e também relacionar assuntos de mesma temática.

Fonte: traduzido e adaptado de O'Malley e Chamot (1990).

A repetição consiste na ação de praticar diversas vezes determinado conteúdo novo de modo escrito ou oral até à memorização. A estratégia resumo tem como ação principal, condensar as informações do texto ou de alguma informação oral, de modo breve para facilitar a retenção das novas informações na memória. A terceira estratégia dos autores é o uso de imagens, a qual propõe a criação de imagens mentais, ou visualização de imagens impressas ou reais com a finalidade de auxiliar a compreensão ou recordação de informações.

O'Malley e Chamot propõem, como quarta estratégia, a organização da informação, esta traz como ações: definir conceitos de palavras, rever terminologias da língua, agrupar e classificar palavras de acordo com seus atributos sintéticos, morfológicos ou semânticos. Já na quinta estratégia; a transferência, o aprendiz

deve utilizar-se de seu conhecimento pré-existente, tanto na língua-alvo como na língua-materna a fim de facilitar a compreensão do novo conhecimento, esta tem características em comum com a recombinação de Oxford (1990), ou seja, ambas consistem em fazer o aprendiz utilizar-se do conhecimento pré-existente em prol da aquisição do novo conhecimento. A única diferença entre as duas, é que a transferência de O'Malley e Chamot não engloba o *output*, apenas o *input.* Por sexto está a elaboração; esta estratégia consiste em conectar ideias que contenham nova informação entre si ou conectar ideias que contenham o conhecimento pré-existente com novas informações.

Percebe-se que a elaboração complementa as tarefas da transferência, trabalhando o *output.* Considera-se que as características dessas duas juntas resultam nas características da recombinação. Em sétimo lugar, os autores trazem a estratégia de fazer inferências, ao efetuá-la, o aluno deve utilizar a informação do texto para despertar e produzir novos significados linguísticos, completar lacunas dentro do conhecimento e até mesmo relacionar assuntos que sejam da mesma temática.

Cotterall (1990) fez o uso da estratégia cognitiva da predição. A autora define que esta estratégia emprega as seguintes ações: Os alunos e o professor lêem o título do texto escolhido e fazem predições sobre o seu provável conteúdo, ou seja, tentam estabelecer escrita ou oralmente a ideia principal que o texto traz baseado no título. O professor encoraja os alunos a ativar seu conhecimento pré-existente para a concretização do uso dessa tarefa.

Alliprandini *et al.* (2014) citam mais estratégias cognitivas: selecionar as ideias principais do texto, esta estratégia é semelhante à estratégia de sublinhar e destacar de O'Malley e Chamot (1990), fazer anotações no texto ou em folha à parte; semelhante à sub-estratégia Anotações citada por Oxford (1990), ler os textos indicados pelo professor, procurar no dicionário o significado de palavras desconhecidas, pesquisar na internet para fazer os trabalhos, decorar a matéria quando tem alguma prova, praticando a repetição e leitura, criar perguntas sobre o assunto que está estudando e tentar responde-las, estudar em grupo, e por último, buscar sinônimos das palavras não-compreendidas.

Considera-se importante salientar que a escolha do foco deste trabalho, estratégias cognitivas de aprendizagem, leva em consideração a análise do conteúdo e do material por parte professor para o uso das melhores estratégias aos

alunos, nível de conhecimento dos alunos e objetivo a ser alcançado (este objetivo traduz-se como a finalidade de adquirir novo conhecimento na língua-alvo e após produzi-lo através das diferentes habilidades da língua).

Neste trabalho, o pesquisador/professor tem consciência do equilíbrio social e emocional entre os alunos participantes da pesquisa, assim, as estratégias sócio-afetivas (indiretas) não precisam ser aplicadas e também não são consideradas como foco deste trabalho (seção abaixo). Não enfatiza-se também, nesta pesquisa, as estratégias metacognitivas, visto que o objetivo principal do trabalho é possibilitar alternativas de aprendizagem de conteúdo novo por parte dos alunos, e não proporcionar especificamente análises e manutenção de seu conhecimento pré-existente, embora acredita-se que sempre haja a conexão desses aspectos sócio-afetivos e metacognitivos juntamente aos aspectos cognitivos no âmbito da aprendizagem de línguas.

Vistas diferentes estratégias de aprendizagem como foco deste trabalho, e não deixando de reconhecer os diferentes autores sobre o tema, afirma-se, que serão utilizadas oito estratégias, conforme suas taxonomias: 1. Predição de Cotterall (1990), 2. Rápida, que é uma sub-estratégia presente na área de recepção e envio de mensagens de Oxford (1990), 3. Uso de mecanismos, outra sub-estratégia inserida na área de recepção e envio de mensagens de Oxford (1990), 4. Recombinação, de Oxford (1990), 5. Rede de palavras, de Hedge (2000), 6. Prática formal da língua, de Oxford (1990, 7. Prática natural ou espontânea, de Oxford (1990) e, por último, 8. Uso de imagens, de O'Malley e Chamot (1990).

Considera-se importante trazer teorias a respeito de estratégias de ensino, que é o olhar da área direcionado para as tarefas em busca do conhecimento, partindo das ações do professor para com o aprendiz. O que vimos até o momento foram estratégias de aprendizagem, que são ações, comportamentos e tarefas direcionadas diretamente ao aluno.

2.4 Estratégias de ensino

Conforme Mazzioni (2013), o professor deve ter as habilidades de saber escolher as estratégias de ensinagem para seus alunos, ao passo que observa as características dos alunos juntamente às características do conteúdo. Stacciarini e Esperidião (1999) conectam-se a isso, quando afirmam que o professor e o aluno

ocupam posições diferentes, mas devem estar no mesmo nível na relação instituída, para que juntos possam produzir o conhecimento. A experiência vivida por ambos deve ser considerada. “Estratégias de ensino englobam relatos sobre a forma como as dinâmicas foram oferecidas e realizadas, propiciando o desenvolvimento individual”. (STACCIARINI E ESPERIDIÃO (1999 p. 6). Somando-se a isso e mencionando o aspecto transformador do aprendiz, Carvalho Moura e Carvalho Mesquita (2010) afirmam que as estratégias de ensino-aprendizagem são definidas como o meio que fará com que os alunos passem da situação em que se encontram até alcançar os objetivos estabelecidos, tanto os de natureza técnico-profissional como os de desenvolvimento individual como pessoa humana e como agente transformador.

Anastasiou (1998) distingue o ensino da aprendizagem, falando que o ensino caracteriza-se pelo papel condutor do professor, suas ações em estimular, provocar e dirigir as tarefas aos alunos, e aprendizagem é o papel da auto-atividade do aluno, frente à mediação do professor, esta exige a compreensão do conteúdo pelo aluno. Vistos alguns conceitos sobre ensino e sua diferenciação da aprendizagem, seguem algumas estratégias de ensino.

Libâneo (1990) não aborda o termo estratégias de ensino, mas, traz ações que o professor deve desempenhar. Sabemos que neste trabalho, um conjunto de ações e tarefas caracteriza-se como estratégia. As ações são: explicitação dos objetivos, organização e seleção do conteúdo, a compreensão do nível cognitivo do aluno, a definição metodológica e definição dos meios e dos fins. Percebemos assim, que o ensino não se limita ao momento das aulas.

Anastasiou e Alves (2004) citam algumas estratégias:

1. Aula expositiva dialogada – consiste na exposição do conteúdo com participação ativa dos alunos. Há questionamentos aos alunos, para que interpretem e discutam o assunto, partindo do seu pré-conhecimento e do confronto com a realidade. Propõe a análise e produção de novo conhecimento.

2. Estudo do texto – é a “exploração de ideias de um autor a partir do estudo crítico de um texto e/ou a busca de informação e exploração de ideias dos autores estudados”. Deve haver contextualização do texto, uma primeira leitura para identificar dificuldades de interpretação, de vocabulário e de fatos, momento para tirar dúvidas, análise de todo o tema através de uma segunda leitura, interpretação do texto, problematização (por que, para que) e síntese.

3. Portfólio – consiste em registrar, analisar e refletir sobre aspectos significativos em relação ao objeto de estudo, bem como os meios encontrados para superá-los. Tem tarefas como escrever manualmente ou digitalmente, no caderno, blocos, datar, colocar o título em cada relato. O portfólio pode conter desenhos, fotos, trabalhos de pesquisa e textos individuais ou coletivos.

4. Tempestade cerebral – esta estratégia tem como característica, estimular o pensamento rápido, espontâneo e criativo. O que for levantado pelo aluno será considerado, sem haver certo ou errado, todavia, se necessário solicita-se uma explicação ao estudante. Nesta, o professor deve emitir uma palavra, um problema ou frase e solicita aos alunos que expressem uma ideia a respeito do que foi lançado. Um professor registra as ideias no quadro branco e após, o professor promove a reflexão sobre as ideias que foram geradas, procurando conectar ao conteúdo em estudo.

5. Mapa conceitual – consiste na construção de um diagrama que demonstra a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, mostrando a relação hierárquica entre os conceitos pertinentes a estrutura do conteúdo. O professor pode selecionar textos, dados ou informações e propor aos alunos que identifiquem os conceitos e estabeleçam as relações entre eles de forma hierárquica.

6. Estudo dirigido – estudo sob orientação e direção do professor, com o objetivo de sanar dificuldades específicas ou memorizar o conhecimento. Para isso, o professor elabora um roteiro de leitura, solicita que os alunos respondam questões e estimula debates em grupo sobre o tema estudado.

7. Lista de discussão por meios informatizados – nesta estratégia, o professor propõe a oportunidade para os alunos debaterem sobre algum tema, à distância. Deve haver comparação, observação, interpretação, suposições, construção de hipóteses, obtenção e organização de dados.

8. Solução de problemas – após os dados e da descrição do problema apresentado pelo professor, os alunos refletem, analisam e buscam soluções, baseando-se em conhecimentos que já tem ou que vão buscar. Pode ser usado em qualquer disciplina verificando a existência de princípios e leis que possam ser utilizadas em situações semelhantes.

9. Phillips 66 – este é um trabalho em grupo visando analisar e discutir sobre um determinado tema ou problema que apresente vínculos com a realidade dos alunos. Esta estratégia permite obter informação rápida sobre interesses, problemas,

sugestões e perguntas. A discussão é feita por 6 alunos, que durante 6 minutos podem discutir um assunto, tema ou problema buscando soluções ou elaborando síntese final ou provisória em forma de texto escrito ou oralmente.

10. Grupo de verbalização e de observação (GV/GO) – é uma estratégia usada durante o processo ensino-aprendizagem, sendo necessário um conhecimento básico sobre o tema. O professor divide a classe em dois grupos: GV – grupo de verbalização e GO – grupo de observação. O GO observa, registra conforme a tarefa que tenha sido atribuída e passa a oferecer sua contribuição, conforme o que lhe foi solicitado, ficando o GV na escuta. Podendo trocar a função dos grupos – de observador para verbalizador dependendo do número de alunos. Encerra-se o trabalho por parte do professor com destaque dos pontos importantes sobre o tema em questão, podendo também solicitar aos alunos uma avaliação escrita sobre o trabalho desenvolvido.

11. Dramatização – consiste na dramatização teatral, proposta pelo professor, de forma planejada ou espontânea a partir de um tema ou foco problema. O professor escolhe o assunto e os papéis, distribui entre os alunos, solicita que eles dramatizem e explanem suas ideias. Deve-se montar um círculo para que todos observem bem a apresentação e o professor também informa o tempo e enfatiza os pontos relevantes.

12. Seminário – o estudo é de um tema baseado em diferentes fontes estudadas e sistematizadas pelos participantes, visando construir uma noção geral. É uma maneira de fazer despontar ideias, ponto de vista, construir uma visão geral sobre o assunto tratado. Enquanto os alunos discutem o tema um aluno, previamente escolhido, vai anotando os problemas formulados, as ideias, as soluções. Ao final o professor faz crítica sobre o trabalho realizado, sintetizando o que foi apresentado.

13. Estudo de caso – o professor expõe um caso real a ser estudado minuciosamente, através da análise, da interpretação, da crítica, levantamento de hipóteses, busca de suposições, decisões e resumo. O professor deve retomar os pontos principais e o grupo deve discutir as soluções propostas.

14. Júri simulado – partindo de um problema, questão ou fato, são apresentados argumentos de defesa e de acusação, simulando um julgamento. Possibilita a analise e avaliação do fato proposto com objetividade e realismo. É indicado um aluno para o papel de juiz e outro como escrivão, o restante da classe é

distribuído em grupos: promotora de defesa – até quatro alunos para cada papel, jurados – até sete alunos, os demais farão parte do plenário. O professor deve preparar alguns dias para a preparação da defesa e da acusação. Na apresentação o professor orienta que tanto um lado como o outro vai ter 15 minutos para argumentar, o escrivão vai fazendo o relatório, o juiz mantém a ordem e ao final sobre a decisão do corpo de jurados, dará a decisão final.

15. Simpósio – o professor solicita que vários estudantes apresentem um assunto ou diversos aspectos de um assunto, ampliando o conhecimento e estudos. Acrescentam o desenvolvimento de habilidades sociais; de investigação; amplia experiências sobre um conteúdo específico; desenvolve habilidades de estabelecer relações.

16. Painel – nesta estratégia, a matéria deve ser estudada anteriormente por diferentes estudantes, após, o professor seleciona alguns para discutirem informalmente e apresentarem pontos de vista antagônicos. O professor organiza o processo, solicita que cinco a oito pessoas se coloquem em um semicírculo frente aos ouvintes. Cada pessoa deverá falar de dois a dez minutos, o professor informa o tema da discussão e o tempo disponível, e posteriormente faz as conexões da discussão, para que os espectadores formulem perguntas aos painelistas.

17. Fórum – em um formato similar ao de uma reunião, o professor delimita o tempo de aproximadamente quarenta minutos para que os participantes exponham suas ideias, contribuições e considerações após assistirem um teatro, palestra, filme ou lerem parte de um livro. Podem ser levantados questionamentos e ao final, um grupo faz a síntese das informações trazidas.

18. Oficina (laboratório ou workshop) – com um grupo pequeno de pessoas com os mesmos interesses e objetivo de estudar ou desenvolver uma atividade sobre um determinado tema, orientados por um especialista no assunto. As atividades podem ser: pesquisa bibliográfica, estudo individual, discussão, experiências ou atividades práticas, saída de campo, resolução de problemas... A oficina é um ambiente propício ao pensar construir, inventar, criar. Ao término das atividades os estudantes concretizam suas produções.

19. Estudo do meio – a atividade de estudo é realizada diretamente no contexto social ou natural, com objetivo definido e interligando diversas matérias. Favorece o contato com a realidade do aluno e a assimilação de conhecimentos de forma direta, através de vivência. Inicia com a observação dos aspectos mais

importantes a considerar, registrar, que fontes bibliográficas utilizar para o embasamento da atividade, quando e de que forma realizar a atividade e visita. Analisar e organizar dados coletados. Apresentação dos resultados pelos grupos para discussão e conclusão de acordo com os objetivos propostos.

20. Ensino com pesquisa – é um estudo individual ou em grupo em que a orientação do professor deve conduzir os alunos a um trabalho independente e significativo. A pesquisa deve representar um desafio, tomando o cuidado de que seja adequada às características e possibilidades dos alunos. Estimular os alunos, estabelecer as normas, especificar o que se pretende e o que se quer que os alunos realizem. Direcionar a pesquisa com perguntas ou problemas a serem solucionados pelos alunos. Indicar as fontes bibliográficas que serão utilizadas. Definir a forma de registro, de apresentação dos trabalhos, de avaliação. Estabelecer a data para entrega ou apresentação dos trabalhos. Utilizar momentos da aula para tirar dúvidas e esclarecer sobre o trabalho que esta sendo realizado, lembrando sempre a importância do cumprimento do prazo estabelecido.

Para também aprofundar a pesquisa teórica e auxiliar na elaboração das aulas à luz das estratégias cognitivas de aprendizagem, há na seção seguinte, conceitos e características a respeito de métodos e abordagens de ensino de inglês como L2.

2.5 Abordagens e Métodos de Ensino da Língua Inglesa como L2

Conforme Anthony (1963) abordagem é um conjunto de premissas que lidam com a natureza da língua, aprendizado e ensino de caráter axiomático; este termo significa que o ensino não necessariamente precisa ter lógica e conteúdo pré-estabelecido. Já, método, para o autor, é um plano global para apresentação sistemática da L2 baseado na abordagem escolhida; isto é, a maneira como ensina-se algo (procedural). O autor acrescenta uma terceira premissa para o ensino do inglês: a técnica. Esta, conforme Anthony, preve atividades específicas realizadas na sala de aula, que são consistentes com o método e, portanto, em harmonia com a abordagem, com a função principal de alcançar um objetivo imediato.

Referente aos conceitos de Anthony (1963), Richards e Rodgers (1986) os consideram úteis, porém criticam o fato de que a proposta não abrange os papéis do

professor, dos materiais e dos aprendizes; diante desta crítica, Richards e Rodgers complementam os conceitos de Anthony.

Richards e Rodgers (1986 p.16) trazem conceito de método e abordagem: “[...]nós vemos abordagem e método tratados a nível de desenho (*design*), o nível no qual objetivos, programas de estudos, e conteúdo são determinados e no qual os papéis dos professores, aprendizes, e materiais de instrução são especificados”. Percebe-se então que, para discussão e análise das abordagens e métodos, os autores acrescentaram o princípio desenho (*design*) e que este tem a função de conectar uma abordagem a um método por um sistema instrucional. Para os autores, dentro do conceito desenho (*design*) são consideradas seis especificações:

> (a) quais são os objetivos de um método; (b) como o conteúdo da linguagem é selecionado e organizado dentro do método, que é, o modelo do programa do curso que o método incorpora; (c) os tipos de tarefas de aprendizado e atividades de ensino que o método defende; (d) os papéis dos aprendizes; (e) os papéis dos professores; (f) o papel dos materiais de instrução. RICHARDS E RODGERS (1986, p. 20).

Na fase de implementação, foi adicionado o princípio procedimento (*procedure*) por Richards e Rodgers (1986), ao modelo de Anthony (1963), com a finalidade de fazer com que o modelo teórico de Anthony ficasse mais compreensível. Esse é o nível que engloba as técnicas, táticas e comportamentos que operam o ensino da língua dentro de um método, ou seja, como um método executa sua abordagem e desenho na sala de aula. Há três dimensões ao nível do termo procedimento (*procedure*):

:

> (a) o uso de atividades de ensino (simulações, diálogos, atividades com lacunas de informação, etc). (b) as maneiras como atividades específicas de ensino são usadas para a prática da língua; e (c) os procedimentos e técnicas usados para dar retorno (feedback) aos aprendizes levando em conta a forma e conteúdo de suas declarações ou frases. (RICHARDS E RODGERS, 1986, p. 26).

De acordo com Leffa (1988 p.2), a abordagem abrange os pressupostos teóricos referentes à língua e à aprendizagem. A abordagem deve variar conforme os pressupostos variam; por exemplo, se entendemos “que a língua é uma resposta automática ao estímulo e que a aprendizagem se dá pela automatização destas respostas vai gerar uma determinada abordagem”. A prática da língua é uma atividade cognitiva e a aprendizagem ocorre pela aquisição de regras. Leffa (1988

p.2) afirma: “O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos”.

Referente a método para Leffa (1988), neste “[...]pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso”.

Vilaça (2008) retoma a origem grega da palavra método (*methodos*); a primeira parte da palavra “meta”, significa sucessão, ordenação e a última parte da palavra “*hódos*”, significa via, caminho. Então, partindo desta etimologia, o autor afirma que método são os caminhos ou meios para se chegar a um determinado objetivo.

Para Uphoff (2008), os métodos resultam da busca por alcançar objetivos no ensino e são formulados pela sociedade em determinada época da história. Diante disso a autora ressalta a importância do histórico do ensino de línguas para melhor compreensão da forma como ensinamos hoje.

Esse trabalho também busca informação e compreensão a respeito das abordagens e métodos de ensino de L2 no Brasil, como base de conhecimento para atingir relação com a aplicação empírica do plano de aulas, juntamente às ciências cognitivas no ensino/aprendizagem de língua inglesa como L2, de forma integrada. Por conseguinte, discorre-se, a seguir sobre a Abordagem da Gramática e Tradução (AGT).

2.5.1 Abordagem da Gramática e Tradução (AGT)

Segundo Leffa (1988), a AGT, muito denominada como “método”, tem sido a metodologia mais utilizada na história do ensino de línguas e a que mais críticas negativas teve, por ter sido considerada pouco eficaz. A AGT surgiu com o interesse pelo conhecimento das culturas grega e latina na época do renascimento e é ainda aplicada, porém, de modo esporádico, com diversas adaptações e finalidades específicas.

Basicamente, a AGT consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno. Os três passos principais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia

de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema). É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo. (LEFFA, 1988)

A ênfase está na forma escrita da língua, desde os exercícios iniciais até a leitura final dos autores clássicos do idioma. Pouca ou nenhuma atenção é dada aos aspectos de pronúncia e de entonação. A origem da maioria das atividades da sala de aula está no livro texto, de modo que o domínio oral da língua por parte do professor não é um aspecto crucial.

Leffa (1988) acrescenta que para a AGT, o que o aluno mais precisa é dominar a terminologia gramatical e o conhecimento profundo das regras do idioma com todas as suas exceções. Atuar bem em sala de aula, respondendo prontamente às questões, ainda que ao utilizar a exceção de uma regra, é mais importante do que saber pronunciar corretamente palavras e frases simples.

Pedreiro (2013) também afirma que a AGT é considerada a primeira abordagem usada para ensino de língua estrangeira, em contexto global. Parafraseando Chagas (1979), a autora acrescenta que esse primeiro método utilizado começou na antiguidade, por intermédio do contato direto com a língua-alvo e seus falantes nativos em um ambiente de interação social. No século XIX, esse método clássico ficou conhecido como o método GT. Para a autora, em concordância com Leffa, o método em questão tem o seu foco nas regras da gramática, como base para a tradução da língua estrangeira na língua materna.

Esse método foi usado inicialmente no ensino do latim e do grego por meio de textos clássicos (dos “bons autores”). Dava-se atenção à leitura e não à oralidade na língua-alvo. Nessa época, a língua estrangeira ou L2 era ensinada como qualquer outra habilidade. Relembramos o leitor que, como descrito inicialmente nesse trabalho, abordamos os termos língua estrangeira e L2 como sinônimos.

Pedreiro (2013) afirma que essa maneira de ensinar é tida, no ensino de uma L2, como um treinamento mental, uma atividade intelectual de leitura, escrita e tradução. O vocabulário é ensinado em forma de lista de palavras isoladas, pouca atenção é dada ao contexto do texto.

Embora ainda estejamos na seção dedicada à revisão teórica deste estudo, consideramos pertinente o comentário de que esta abordagem perde força ao desconsiderar o contexto da frase ou a situação existente para determinada comunicação. Em outras palavras, pensamos a seguinte simulação: imaginemos um

aluno, numa dada aula via AGT, decorando um significado específico de uma palavra da língua inglesa aplicada em um contexto estrito/específico do texto que acabou de ler. N'outra aula ou em uma oportunidade de comunicação fora da sala, diferente da primeiramente aplicada, esse aluno usa a mesma palavra do inglês pensando que ela tenha o mesmo significado literal da língua materna nesta nova situação. Nesse momento, ele descobre, da pior maneira, que a palavra não cabe na situação corrente e que o que foi aprendido perde razão de ser.

Esse é só um exemplo de como a AGT perde eficácia. A prática de *drills* (prática e repetição) é comum, assim como exercícios em que os alunos devem traduzir frases isoladas da língua-alvo para a língua materna e vice-versa. A maior parte do tempo é destinada ao ensino sobre a língua.

A interação superficial entre aluno e professor tem somente uma direção: é o professor como centro, decidindo o que está certo ou errado. Não há a interação entre alunos, o que faz perder grande parte da eficiência no aprendizado, pois, como visto no capítulo sobre oralidade (uma forma de *output*) e que também veremos em outro momento deste trabalho, a prática interativa da língua é considerada como fixadora do conhecimento, bem como, possível propagadora de indagações que possam ser esclarecidas, corrigidas, despertando assim a curiosidade do aluno para o novo conhecimento sobre a língua-alvo, principalmente quando aplicadas em diferentes contextos/situações.

Alguns fatores da perda da eficácia da AGT: as aulas desta abordagem são ministradas na língua materna, com pouco uso da língua-alvo e pouca ou nenhuma atenção dada à pronúncia. Os alunos devem ler e depois fazer a tradução do texto trabalhado em aula. Assim, o essencial para a AGT, nas aulas, é a explicação gramatical baseada na tradução de textos; os alunos copiam regras, explicações, exemplos e depois respondem aos exercícios. Os temas de casa provêm do que acontece nas aulas: exercícios de gramática e memorização de vocabulário.

O objetivo final da AGT é - ou era - levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da L2, pois, acreditava-se desta forma, que o aprendiz acabava adquirindo um conhecimento mais profundo de seu próprio idioma, desenvolvendo sua inteligência e capacidade de raciocínio. Porém, baseado em minha experiência como professor de Inglês como L2, sei que somente esta finalidade inserida como objetivo de uma abordagem ou método não é suficiente para tornar o aluno fluente e efetivo em todos os aspectos da língua, portanto, dentro das estratégias cognitivas

de ensino/aprendizagem propostas nesse estudo, a AGT pode ter sua importância quando for necessário o esclarecimento do significado de expressões e de vocabulário ao aluno e a utilização e transmissão do conhecimento de regras do inglês. Porém, este acréscimo que a AGT traz às estratégias cognitivas a serem aplicadas nas aulas estará sempre acompanhado de contextualização, para que o aprendiz não venha futuramente a utilizar as expressões, verbos ou palavras de modo incorreto.

No final do século XX houve tentativas de reforma do ensino de línguas com a finalidade de fazer com que este processo se tornasse mais efetivo, o que levou à migração da Abordagem da Gramática e da Tradução para a Abordagem Direta (AD) ou Método Direto. É dela que falaremos a seguir.

2.5.2 Abordagem Direta (AD) ou Método Direto (MD)

Conforme Leffa (1988), a Abordagem Direta (AD) é quase tão antiga quanto a AGT. Surgiu como uma reação a esta e evidências de seu uso datam do início do século XVI. O caso de Montaigne, o famoso ensaísta francês, que já na década de 1530 aprendeu latim pelo método direto, é citado pelos defensores da AD como um exemplo de seu sucesso. Pedreiro (2013) também afirma que o método direto é tão antigo quanto a AGT e que este, baseava-se na premissa de que a língua-alvo deveria ser aprendida copiando a forma com que crianças aprendem a sua língua materna.

A AD teve grandes defensores como Harold Palmer, Otto Jespersen, Emile de Sauzé, entre outros. A primeira escola Berlitz, fundada, nos Estados Unidos, em 1878, é outro exemplo do sucesso comercial da abordagem. A oficialização da AD na Bélgica (1895), França (1902) e Alemanha (1902), obrigando seu uso nas escolas públicas, confirma o prestígio que obteve a AD na Europa nesta época.

O princípio fundamental da AD é que a língua estrangeira se aprende através da própria língua estrangeira; a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula. A transmissão do significado dá-se através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução. O aluno deve aprender a "pensar na língua". Considerada mais pertinente no trabalho pela maior memorização, através de gestos, explicações e aplicações em situações do cotidiano do aluno, resultando numa forma de aprendizagem vista como mais atraente. (LEFFA 1988).

O mesmo diz Pedreiro (2013), em outras palavras, as aulas ocorrem focadas na língua-alvo, excluídas as traduções e explicações gramaticais; a gramática deve ser compreendida pelo aprendiz de forma dedutiva, na observação das frases. A prática na sala de aula ocorre com demonstrações, frases do cotidiano, objetos, figuras e o vocabulário ensinado através destes, e o abstrato ensinado através de associações de ideias. Leffa (1988) concorda: “o princípio fundamental da AD é de que a L2 se aprende através da própria L2; a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula”.

Confirmando passagens de Leffa (1988) e Pedreiro (2013) e especificando a definição e características desta abordagem/método, Maciel (2004) afirma que os teóricos do Método Direto ou Natural defendiam uma abordagem monolingual de ensino, a gramática era aprendida de modo indutivo. Os alunos eram encorajados a pronunciar corretamente e utilizava-se mímica, demonstração e figuras. O plano de curso não era baseado em estruturas linguísticas, mas sim em situações ou tópicos.

Analisa-se que este método tenha pontos positivos quando seus meios favorecem o uso frequente da língua-alvo e ocasiona um resultado de produção escrita e oral imediato, o “pensar na língua” portanto não é necessário uma pausa ou demora do falante para traduzir para a língua materna e somente após essa tradução, emitir a mensagem na língua-alvo.

Maciel (2004) aponta duas importantes críticas a respeito do método. Este método apresenta um grande problema; a pouca quantidade de professores fluentes, nativos ou proficientes. Há também o fato de que este método distorce a semelhança entre aprendizagem natural de primeira língua e aprendizagem de língua estrangeira. Considera-se atualmente que a primeira crítica de Maciel (2004) seja pertinente, todavia, sabe-se que o número de professores fluentes vem aumentando. Quanto à segunda crítica, esse estudo concorda que realmente o método direto tenta imitar os processos de aquisição da língua materna, mas que há uma distorção em sua prática, visto que a prática e contato do aprendiz com a língua-alvo em sala de aula diferenciam-se do processo no qual uma criança convive em ambiente natural, ouvindo seus pais, familiares, entre outros falando na língua materna em todos os tipos de contextos e ambientes.

Outro pensamento proposto nesse trabalho, a respeito da distorção da aplicabilidade do método direto, é que não há como imitar plenamente a aquisição da língua materna quanto aos processos cognitivos que ocorrem no aluno da L2 e

uma criança. Os componentes da atenção são diferentes, as atividades cerebrais e carga de conhecimento e memória são diferentes e também, pode-se afirmar que existe uma distância quanto ao aspecto emocional nessa comparação indivíduo aprendiz de uma língua estrangeira e criança adquirindo a língua materna.

Após sabermos que há diferenças cognitivas entre a mente de uma criança e de um aluno de L2, logicamente podemos afirmar que os resultados alcançados na fala dos indivíduos em ambos os casos também será diferente.

Vista a conceituação do método direto e seus pontos positivos e negativos, cabe neste momento demonstrar de qual forma este método pode agregar às estratégias de ensino/aprendizagem propostas no estudo.

Considera-se que a utilização da principal característica do método direto (oralidade somente em inglês), em determinados momentos das aulas, venha a favorecer e estimular o aluno a se esforçar para assimilar as situações, mímicas, desenhos, entre outros demonstrados pelo professor. Outro ponto benéfico que o método direto pode trazer durante o ensino/aprendizagem e também após, quando da aplicação do teste final para avaliação e análise de conhecimento adquirido, é a compreensão e produção escrita e oral por parte do aluno sem a mediação da tradução para a língua materna, que neste caso é a língua portuguesa; resultando em uma fluência otimizada do *output.*

Como última consideração sobre AGT e MD, afirma-se que na pesquisa haverá o cuidado da transmissão de *input* (novo conhecimento) claro e compreensível ao aluno. Visto que um *input* mal compreendido pelo aluno traga prejuízo para o processo ensino/aprendizagem, e que, conforme alguns autores citados nos capítulos anteriores, um *input* bem compreendido favorece o processo de memorização, sua transformação em *intake* e posteriormente *output.*

A seguir, outro método que foi utilizado no contexto histórico de ensino de línguas estrangeiras.

2.5.3 Método ou abordagem audiolingual

Situa-se o leitor, que a respeito desta seção, os termos abordagem e método serão considerados como sinônimos.

O método audiolingual foi criado nos Estados Unidos, onde teve sucesso nas décadas de 50 e 60, este foi quase como uma reedição do método direto, porém

com uma estratégia direcionada somente para as habilidades da fala e audição. As empresas e pessoas interessadas no ensino/aprendizagem da época buscavam resultados rápidos nestas duas habilidades citadas, com a finalidade de formar mais falantes de inglês e assim melhorar e agilizar as transações e negociações internacionais da época.

Leffa (1988), sobre a época da abordagem audiolingual: “estava restabelecida a ênfase na língua oral. No momento em que se equiparava a fala com a língua, o que não fosse fala também não era língua. Daí que ensinar a leitura não era ensinar a língua, já que a escrita era uma fotografia muito mal feita da fala.” Dentro deste contexto, o autor descreve que os pensamentos dos precurssores das teorias dos métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras na época era muito “ou oito ou oitenta”, ou seja, ignoravam completamente as habilidade de leitura e escrita e afirmavam que o que não fosse falado ou ouvido, não seria considerado língua.

Percebemos estes traços na personalidade de algumas pessoas da época dentro dessa área do conhecimento também no processo criação da AGT, no qual ocorreu o oposto; focaram somente na gramática e na forma escrita e deixaram de lado a oralidade e a prática auditiva.

Segundo Vilaça (2008), a teoria da aquisição do conhecimento suportada na abordagem audiolingual é o behaviorismo, onde o aluno deve criar o hábito de estudo na linha de praticar e repetir frases, acompanhado da tríplice: estímulo, resposta e reforço.

Pedreiro (2013) traz algumas características desta abordagem. O professor ainda está no comando da aula, orientando a repetição de frases pelos alunos, ignora as explicações gramaticais e segue uma ordem de uso das quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever. Por conseguinte, prioriza-se a pronúncia correta. Há utilização de recursos audiovisuais e segue-se o padrão do behaviorismo de produzir falas sem erros e estimular a repetição de frases pronunciadas corretamente. E por fim, a abordagem audiolingual segue estritamente a característica do método direto de não falar na língua materna.

Os princípios da abordagem audiolingual são filtrados quando da utilização deles nas estratégias cognitivas da pesquisa. Pois o objetivo proposto deste método é a potencialização da oralidade e da compreensão auditiva e tem uma característica de praticamente ignorar a escrita e a leitura. Esta segunda característica não será considerada, dada a importância das habilidades da escrita e

da leitura no contexto atual de ensino de línguas e sua utilização pelos alunos participantes das aulas, por exemplo, nas formas de escrita de e-mail, leitura de mensagens, conteúdos da internet, bate-papo escrito com amigos estrangeiros, entre outras diversas situações em que as habilidades da leitura e escrita possam ser utilizadas pelas pessoas.

Outras características da abordagem audiolingual que possam agregar as aulas da pesquisa são: a repetição de frases na própria língua inglesa, com a intervenção do esclarecimento de seu significado e contextualização de outras situações em que o vocabulário, verbos ou expressões das frases a serem repetidas possam ocorrer, para que a compreensão deste *input* por parte do aprendiz seja plena e tenha sentido dentro do seu ambiente cultural.

O princípio do uso restrito da língua materna poderá ser desrespeitado nas estratégias aqui propostas, visto que a utilização de características da AGT possa ocorrer quando necessária a explicação e a confirmação do total entendimento do significado e aplicação do novo conteúdo (*input)* pelo aprendiz.

Por fim, considera-se adequado o princípio do behaviorismo descrito nas características da abordagem audiolingual, no qual consta a tríplice estímulo, resposta e reforço, na interação professor/aluno.

2.5.4 Abordagem comunicativa

Segundo Pedreiro (2013), ainda nos anos 70, os métodos testados até aquele momento procuravam ensinar o conhecimento gramatical de LE para que as pessoas usassem adequadamente as línguas em situações reais de interação social, porém esses métodos e abordagens não alcançaram este objetivo. Portanto, surgiu na época a necessidade da criação de um novo método que fizesse os aprendizes adquirir competência comunicativa na língua alvo.

Abordagem comunicativa, conforme Leffa (1988), surgiu para preencher as lacunas da abordagem áudiolingual. Esta nova abordagem da época enfatizava a semântica da língua “o objetivo não era descrever a forma da língua, mas aquilo que se faz através da língua”, LEFFA (1988 p.19). Para atingir o objetivo do ensino da língua estrangeira que esta abordagem estabelecia, foram criados alguns princípios: as quatro habilidades deveriam ser vistas de modo integrado, situações reais de comunicação eram praticadas, não havia sistematização em termos de estruturas ou

itens, os assuntos deveriam ser interessantes e ou necessários para o aprendiz, as atividades ou tarefas eram os principais meios no processo de ensino-aprendizagem, eram utilizados textos e a interação em sala de aula ocorria na própria língua-alvo. O papel do professor deveria ser de encorajador e facilitador dos processos para os alunos.

Para Maciel (2004), nesta abordagem era preciso desenvolver estratégias e habilidades comunicativas a partir do uso real da língua. Deveria aplicar-se a língua em um contexto adequado e os erros eram tolerados, pois eram considerados produtos naturais do processo de desenvolvimento de habilidades comunicativas. Na visão de Almeida Filho (2011, p.82) “a abordagem comunicativa não é uma bateria de técnicas ou um modelo de planejamento, mas sim a adoção de princípios mais amplos como foco no processo, nas maneiras específicas de como se aprende e de como se ensina outra língua”. O ensino comunicativo é aquele que “organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações autênticas na interação com outros falantes-usuários dessa língua”. ALMEIDA FILHO (2010). Observamos assim que a abordagem comunicativa defende o uso da língua na prática do dia a dia em funções importantes do cotidiano do aprendiz, a gramática por sua vez não entra em foco, porém algumas vezes pode ser explicada em sala de aula. Seguimos, por conseguinte, para conceitos e características do pós-método.

2.5.5 Pós-método

Vimos alguns métodos e abordagens, com seus pontos positivos e negativos, porém todos foram criados sem o pensamento de que todo indivíduo é único, e que cada sala de aula também pode ter características diferentes entre si. Diante do conhecimento da diversidade cultural, diferentes capacidades intelectuais de cada ser humano, ou seja, diferentes desempenhos, realidades, intenções e objetivos presentes no processo do ensino/aprendizado, criou-se o pós-método.

Jalil e Procailo (2009 p. 7) afirmam: “nenhuma sala de aula, seja ela onde for, é igual a outra, tem os mesmos alunos, os mesmos objetivos, as mesmas intenções, as mesmas expectativas, os mesmos professores.”

Vilaça (2008), em outras palavras, informa similaridades com Jalil e Procailo (2009). O autor cita que todos os métodos e abordagens criados anteriormente ao pós-método ainda deixaram lacunas e obstáculos quanto à efetividade do ensino de línguas estrangeiras. Desta forma, começaram a haver questionamentos e ficou aberta a possibilidade de um ecletismo nesta área. O ecletismo significa que deva haver uma análise contextual anterior à aplicação de determinado método, buscando desta forma, a melhor abordagem para determinado grupo ou aluno. Para Vilaça (2008): “[...] o ecletismo visa possibilitar que o professor faça escolhas metodológicas que sejam mais coerentes e necessárias, tendo em vista o contexto de ensino aprendizagem onde cada professor desempenha a sua atividade docente”.

Neste meandro está inserido o objetivo deste trabalho, que é propor estratégias cognitivas de aprendizagem do inglês como L2 para três grupos de alunos, sendo observado o ambiente e carga cultural dos aprendizes e o contexto de modo geral.

Ao fim deste capítulo 2, relembramos o que foi referenciado: aspectos gerais sobre cognição, processos cognitivos e o ensino/aprendizagem do inglês como L2, conceitos e características dos processos cognitivos da memória, atenção, oralidade e leitura. Após, investigamos estratégias de aprendizagem em amplo aspecto e especificamos a respeito das estratégias cognitivas de aprendizagem e estratégias de ensino. Nas últimas seções, foram teorizados diferentes métodos e abordagens do ensino do inglês como língua estrangeira. Seguimos, assim, para o capítulo 3 – Pesquisa experimental.

3 PESQUISA EXPERIMENTAL

A metodologia é o tópico do projeto de pesquisa que abrange maior número de itens, pois responde às seguintes questões: Como? Com quê? Onde? Quanto? (LAKATOS; MARCONI, 2005). Até esta parte do estudo foi feita uma pesquisa teórica, por meio da qual foram referenciados: conceito geral de cognição, processos cognitivos como memória, memória de trabalho, atenção, oralidade, estratégias de ensino e aprendizagem, cognitivas, estratégias de ensino e cinco métodos/abordagens de ensino de línguas estrangeiras (AGT, MD, audiolingualismo, abordagem comunicativa e pós-método). Esse referencial, constituído da visão e criação teórica de diversos autores a partir de suas pesquisas, foi acompanhado da relação com o ensino e aprendizagem do inglês como L2 à luz das ciências cognitivas. Todas essas informações compõem-se como base teórica para a aplicação da pesquisa proposta.

O estudo sobre a relação dos processos cognitivos com o ensino/aprendizagem da língua inglesa no Brasil como L2 trouxe à tona as questões norteadoras deste trabalho: Como a análise aprofundada das ciências cognitivas pode influenciar na otimização do processo ensino/aprendizagem do inglês como L2? Que fatores cognitivos são mais importantes e como ocorre o ensino/aprendizagem nas aulas? De que forma os métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras podem agregar a criação de planos de aula à luz das estratégias cognitivas de aprendizagem do inglês como L2?

A segunda parte desta pesquisa é constituída pela pesquisa experimental, cujos passos preveem a verificação do nível de fluência da língua inglesa dos participantes a partir da aplicação do teste Michigan, cujos procedimentos serão detalhados na seção 3.4.3. Um segundo passo constitui-se da criação e aplicação dos planos de aula à luz das estratégias cognitivas. Houve também a aplicação de um questionário sobre hábitos de estudos dos alunos para favorecer análises do desempenho e conhecimento em língua inglesa de cada participante da pesquisa. Como último instrumento antes da verificação e análise, foi elaborado um teste composto de questões relacionadas ao conteúdo estudado para verificação do conhecimento adquirido no decorrer das aulas à luz das estratégias cognitivas de aprendizagem do inglês como L2.

Assim, estão apresentados neste capítulo, os passos da pesquisa. Inicialmente apresentam-se os objetivos, após seguem as hipóteses do estudo, os instrumentos, procedimentos de análises, questionário objetivo para coleta de dados, e por fim, discutem-se os resultados obtidos, utilizando o método descritivo.

3.1 Objetivos

3.1.1 Objetivo geral

Investigar o uso de estratégias cognitivas para o ensino e aprendizagem do inglês como língua estrangeira: a partir de uma intervenção pedagógica.

3.1.2 Objetivos específicos

> Elaborar planos de aula à luz das ciências cognitivas visando otimizar a aprendizagem de inglês como L2.

> Avaliar e comparar o conhecimento dos alunos, antes e após a aplicação das aulas elaboradas a partir das estratégias cognitivas de aprendizagem a fim de mensurar a efetividade dos planos de aula desenvolvidos.

> Analisar os dados e informações obtidos/as durante as aulas e testes, e comparar com o referencial teórico.

3.2 Hipóteses

O presente trabalho sobre ensino/aprendizagem do inglês como L2 à luz das ciências cognitivas partiu de três hipóteses a respeito dos objetivos estabelecidos, os quais são testados pela pesquisa proposta:

Hipótese 1. A criação de planos de aula à luz das ciências cognitivas terá sucesso como meio para uma otimização do ensino/aprendizagem do inglês como L2.

Hipótese 2. Considera-se que os alunos adquirirão conhecimento satisfatório após participarem das aulas elaboradas a partir das estratégias cognitivas de aprendizagem, na comparação entre o pré-teste e o pós-teste.

Hipótese 3. A mediação do professor durante as aulas experimentais favorece a interação, atenção e execução adequada das tarefas pelos participantes.

3.3 Participantes da pesquisa

A coleta de dados foi realizada com três grupos de aprendizagem da língua inglesa como L2, cada um composto de dois alunos, no total, seis alunos que mantêm ótima frequência em aulas particulares de inglês como língua estrangeira. Os níveis de conhecimento desses alunos são considerados de nível intermediário em língua inglesa, o que foi comprovado por meio da aplicação do teste Michigan.

Os participantes têm idades entre 14 e 42 anos. Quatro sujeitos são do gênero masculino e dois sujeitos são do gênero feminino. A cidade onde ocorreu a pesquisa empírica possui aproximadamente 60 mil habitantes, no litoral norte do estado do Rio Grande do Sul.

Nas próximas seções estão descritos os instrumentos, procedimentos de testagem e o tratamento dos dados dos testes para identificação, análise e relação com o referencial teórico.

3.4 Procedimentos e materiais

Nas seções seguintes, encontram-se os procedimentos efetuados e os materiais utilizados na aplicação da pesquisa. Os materiais como o Termo de consentimento livre e esclarecido, questionário sobre hábitos de estudo dos participantes, o pré e pós-testes e os planos de aula foram produzidos pelo pesquisador, o Michigan English Test e os textos utilizados nas aulas foram escolhidos por serem materiais prontos e pertinentes de aplicação.

3.4.1 Termo de consentimento livre e esclarecido

Fez-se necessário, neste estudo, deixar os alunos cientes de que estão participando de uma pesquisa com o objetivo principal de relacionar ciências cognitivas nas aulas particulares a fim de analisar e otimizar o ensino/aprendizagem deles.

Primeiramente, foi pedido aos participantes que lessem com atenção o Termo de Consentimento (APÊNDICE A) e, caso estivessem de acordo com as informações descritas no documento, que o assinassem. No Termo está declarado que estarão participando de uma pesquisa em nível de mestrado, a qual aplica planos de aula, observa e analisa o desenvolvimento do conhecimento de inglês dos alunos, e que também usa a classificação de conhecimento em língua inglesa do teste Michigan.

3.4.2 Questionário sobre hábitos de estudo dos alunos

Com o objetivo de conhecer melhor os alunos acerca de sua rotina de estudos, foi elaborado um questionário sobre seus hábitos (APÊNDICE B). Foi solicitado que respondessem sinceramente às questões a respeito de suas características, estratégias de estudo, horários disponibilizados para estudar e comprometimento com o estudo do inglês como L2.

Este questionário tem diversos propósitos de classificação do perfil dos alunos com relação a seus hábitos no âmbito do estudo do inglês, tais como conhecer a quantidade de tempo dedicada ao estudo; conhecer suas estratégias de estudo; verificar as atividades realizadas fora da sala de aula para o alcance da aprendizagem e conhecer suas práticas e efetividade em sala de aula.

3.4.3 MET – Michigan English Test

Para que esta pesquisa tenha um alto grau de confiança quanto ao critério de seleção dos participantes da pesquisa foi escolhido o MET (ANEXO A) como ferramenta para este fim. O MET é um exame reconhecido internacionalmente, elaborado pela CaMLA – Cambridge Michigan Language Assesments e utilizado por instituições e estudantes da língua inglesa como L2 para avaliar sua proficiência no inglês, nos contextos sociais, educacionais e ambientes de trabalho.

O MET está disponível em: https://michiganassessment.org/test-takers/tests/met/. O teste usa o padrão Europeu de classificação linguística a partir do nível A2 até o C1 e está direcionado para um público adolescente e adulto. O teste aborda o uso comunicativo do inglês e as principais habilidades comunicativas:

compreensão auditiva, habilidades de fala/oralidade, capacidade de leitura e escrita, gramática e vocabulário.

O MET foi utilizado nesta pesquisa como critério de seleção dos participantes, para que fosse confirmado o nível intermediário de fluência na língua inglesa, visto que o conteúdo linguístico trabalhado à luz das estratégias cognitivas em aula também direciona-se para este nível.

A realização do Michigan English Test ocorreu da seguinte forma: primeiramente, o pesquisador imprimiu a quantidade de cópias necessárias para os participantes terem em mãos uma cópia cada um de todo o teste.

A primeira parte realizada foi o teste de audição, no qual os participantes ouviram trechos de conversas em áudio gravado do próprio MET, responderam as perguntas do teste relacionadas aos áudios, marcando as opções que consideraram corretas. A parte do teste de audição é composta de 60 questões objetivas.

A segunda parte do teste realizada foi referente à habilidade gramatical, na qual, os participantes responderam 25 questões objetivas.

Como terceira parte, os respondentes efetuaram a parte do teste de leitura, este é composto de 50 questões objetivas, referente aos textos impressos do próprio teste MET. Portanto, as três primeiras partes do teste são compostas de um total de 135 questões objetivas.

Na quarta parte do teste avaliou-se a habilidade oral, na qual os participantes desenvolveram suas falas referentes às cinco tarefas que os instigaram a desenvolver a oralidade sobre diferentes assuntos e também descrever imagens de modo dissertativo. Para avaliar e verificar a pontuação da escala MET e da escala CEFR sobre a oralidade dos alunos, o professor utilizou-se da escala *speaking rating scale* do próprio MET e pontuou suas capacidades de fala em inglês conforme as habilidades descritas na escala. Seguem abaixo as habilidades:

1. Relevância de resposta à tarefa
2. Quantidade de fala produzida
3. Habilidade de elaborar e fornecer detalhes relevantes
4. Alcance de vocabulário e apropriação da tarefa
5. Acurácia gramatical e complexidade
6. Fluência
7. Hesitação
8. Pronúncia

9. Ritmo

As cinco tarefas do teste oral consideram uma pontuação de 0 a 4 pontos para cada tarefa conforme desempenho do aluno em relação às habilidades acima. Quanto melhor a produção oral, maior a pontuação.

Como quinta e última parte, realizou-se o teste escrito, de modo dissertativo, no qual os participantes realizaram duas tarefas. A primeira é composta de três questões sobre aspectos pessoais e a segunda propõe que os alunos pensem sobre uma situação e que escrevam sua opinião e argumentos, entre uma a duas páginas a respeito desta situação. Para avaliação, o professor analisou e corrigiu a produção escrita dos alunos e deu uma nota de 0 a 80 pontos.

No website do MET encontram-se os passos de como verificar a pontuação conforme a escala internacional CEFR constituída dos níveis A1 a C1. As escalas utilizadas no MET para conferir a pontuação são de 0 a 80 pontos para cada seção. Portanto, os acertos das questões de todas as competências do teste; audição (*listening),* gramática (*grammar)*, leitura (*reading),* oralidade (*speaking)* e escrita (*writing)* foram convertidos para escala de 0 a 80 pontos do MET e após, a pontuação do MET foi traduzida para os níveis CEFR – *Common European Framework*. Para alcançar as pontuações das habilidades audição, gramática e leitura, foram utilizados os mesmos cálculos. Para aferir a pontuação da habilidade oral e escrita, foram necessários cálculos diferentes das três primeiras habilidades.

O padrão descrito acima para verificação dos resultados do teste Michigan foi aplicado aos testes de todos os participantes.

O quadro 3 apresenta os escores MET respectivos à classificação CEFR e nível de conhecimento em inglês.

Quadro 3 – Classificação MET, CEFR e nível de conhecimento em inglês.

Escore MET 0 – 80	**Índice CEFR A2 – C1**	**Nível de conhecimento**
64 ou mais	C1	Proficient User
53-63	B2	Independent User
40-52	B1	Independent User

39 ou menos	A2	Basic User

Fonte: https://michiganassessment.org/test-takers/tests/met/

O pesquisador não é um aplicador autorizado do Teste Michigan, porém consideram-se confiáveis os resultados do teste, visto que foram efetuados os passos conforme as normas do MET para a aplicação e aferição.

3.4.4 Pré-teste e Pós-Teste

O pré-teste e o pós-teste de conhecimento da língua inglesa (APÊNDICE C) são instrumentos idênticos elaborados para avaliar o conhecimento dos alunos anterior às aulas aplicadas sob as estratégias cognitivas de aprendizagem e posterior a elas. Com as respostas dos participantes da pesquisa nestes dois momentos (pré-teste e pós-teste), foi possível analisar a evolução dos alunos, bem como o conhecimento adquirido durante o estudo à luz das estratégias cognitivas de aprendizagem.

Foi elaborado um teste composto de 32 questões no total, dividido em oito questões para cada conteúdo das quatro aulas. Há questões objetivas e dissertativas. Para a criação e aferição do teste foi utilizado como referência o dicionário online https://www.thefreedictionary.com/.

As perguntas elaboradas no teste são a respeito de palavras, expressões e/ou frases retiradas dos textos, consideradas de baixa frequência na língua inglesa, portanto, possivelmente desconhecidas pelos alunos participantes da pesquisa, assim, passíveis de aprendizagem ao longo das aulas.

Os testes (pré-teste e pós-teste) foram aplicados em grupo, sem possibilidade de pesquisa em qualquer fonte e foi disponibilizado um período de uma hora para a resolução. Os alunos marcaram a opção correta ou a mais adequada nas questões objetivas, e nas questões dissertativas descreveram conforme solicitado.

3.4.5 Textos utilizados nos planos de aula

Como texto para a primeira aula, foi utilizada a letra da música “*We are the world”* em forma de texto impresso e o vídeo do *youtube* disponível em

https://www.youtube.com/watch?v=Zi0RpNSELas no qual aparecem os artistas cantando a música (ANEXO B).

Para o segundo plano de aula, o professor e os alunos utilizaram um panfleto impresso sobre *Walt Disney World* e o vídeo do *youtube* disponível em https://www.youtube.com/watch?v=z_Szm3GpOUw sobre o parque da *Disney* (ANEXO C).

No terceiro plano de aula, utilizou-se o texto impresso de uma notícia da CNN sobre ataques químicos na Síria (ANEXO D).

Por fim, no quarto plano de aula, utilizou-se um artigo impresso do jornal online *New York Times* sobre como começar a se exercitar (ANEXO E).

3.4.6 Planos de aula à luz das estratégias cognitivas

Os quatro planos de aula propostos neste estudo foram criados com base no referencial teórico apresentado na seção 2 desta dissertação. A fim de sintetizar as estratégias privilegiadas neste estudo, foi construído o quadro 3.

Quadro 4 – Estratégias cognitivas aplicadas na aulas

ESTRATÉGIA	AUTOR (A)	INSTRUMENTO	AÇÃO DO PROFESSOR	AÇÃO DO ALUNO
Predição	Cotterall (1990)	Título do texto	Pedir para que os alunos leiam o título do texto e criem hipóteses sobre seu conteúdo.	Ler o título do texto e estipular hipóteses da ideia principal que o texto traz.
Sub-estratégia rápida	Oxford (1990)	Texto impresso	Pedir para que os alunos leiam todo o texto rapidamente e captem a ideia principal.	Ler o texto rapidamente (skimming) e falar a ideia principal.
Sub-estrarégia do uso de mecanismos	Oxford (1990)	Texto impresso	Pedir aos alunos que sublinhem as palavras desconhecidas e deduzam o	Sublinhar as palavras novas, deduzir o significado e parafrasear

			significado através dos mecanismos.	em inglês.
Recombinação	Oxford (1990)	Texto impresso	Propor ao aluno a criação de frases longas usando novas palavras juntamente ao conhecimento pré-existente.	Criar frases longas utilizando o novo conteúdo da aula com o da memória.
Rede de palavras	Hedge (2000)	Novas palavras do texto	Estimular os alunos a escolher novas palavras e descrever outras palavras relacionadas a elas.	Escolher palavras novas e criar redes de palavras relacionadas.
Prática formal	Oxford (1990)	Expressões, palavras e verbos do texto selecionados pelo professor.	Pedir aos alunos que copiem e repitam escrita e oralmente novas palavras e expressões.	Repetir escrita e oralmente palavras, expressões e verbos.
Prática natural ou espontânea	Oxford (1990)	Perguntas do professor e audição da música	Perguntar informalmente sobre o conteúdo do texto.	Responder as perguntas do professor e escutar a música.
Imageamento	O' Malley e Chamot (1990)	Perguntas do professor e Imagens impressas	Estimular a criação de imagens mentais através de perguntas sobre o texto.	Criar imagens mentais sobre o texto após ouvir as perguntas do professor.

Fonte: Traduzido e adaptado de Oxford (1990), O'Malley e Chamot (1990), Cotterall (1990) e Hedge (2000).

Os textos aplicados nas quatro aulas foram escolhidos com base em seu conteúdo linguístico compatível com o nível intermediário de conhecimento da língua

inglesa dos alunos participantes da pesquisa, considerados materiais pertinentes para o desenvolvimento dos planos de aula à luz das estratégias cognitivas de aprendizagem.

O planejamento das aulas prevê que a interação se dará em maior parte na língua inglesa. As aulas têm o objetivo de fazer com que os alunos utilizem as oito estratégias cognitivas de aprendizagem, selecionadas a critério avaliativo do pesquisador, como as mais adequadas para as aulas experimentais. As aulas tiveram em média, duração de uma hora e trinta minutos.

Nos planos de aula a seguir estão inseridas estratégias cognitivas de aprendizagem de uma L2 ajustadas conforme os materiais utilizados. São descritas separadamente conforme suas características e tarefas, porém, mesmo que as estratégias sejam citadas individualmente nos planos de aula, outras estratégias acabam inevitavelmente relacionando-se.

Além da escolha temática dos textos a serem aplicados, foi feita a escolha de oito estratégias cognitivas a serem aplicadas nas aulas diante de alguns critérios como: primeiramente ambientar o aprendiz sobre o título do texto e fazê-lo pensar sobre o que encontrará como conteúdo, contextualizar com uma leitura em forma de *skimming,* conhecer os significados das palavras novas, analisando minuciosamente o texto, criar frases com o novo conhecimento encontrado no texto, buscar sinônimos e relações entre palavras, o professor observa e propõe mais tarefas com palavras que os alunos possam ter esquecido de praticar sob sua percepção de novo conteúdo, mais prática formal de outras palavras selecionadas pelo professor, conversação informal e produção oral, e criação de imagens mentais a respeito do texto e de imagens encontradas no material.

Cumpre destacar que as taxonomias utilizadas pelos autores diferem. Por exemplo, a estratégia cognitiva de aprendizagem denominada “Elaboração”, de O’Malley e Chamot (1990), tem muitas características em comum com a estratégia cognitiva “Recombinação”, de Oxford (1990).

Primeira aula

São utilizadas oito estratégias cognitivas nesta primeira aula. A primeira foi a estratégia cognitiva da Predição, sobre a qual encontramos a referência de Cotterall (1990). Para o uso dessa estratégia, o professor pediu aos alunos que lessem o

título do texto ***We are the world*** e compartilhassem uma ou mais hipóteses do conteúdo ou ideia principal que eles pensam encontrar no texto. Para que esta estratégia ocorresse adequadamente, o professor escreveu o título do texto no quadro sem permitir que os alunos visualizassem o texto de antemão.

A segunda estratégia cognitiva utilizada foi a Rápida, de Oxford (1990). Para aplicar a estratégia, foi feita uma única leitura de todo o texto pelos alunos em forma de *skimming*, para que os alunos captassem a ideia principal do texto sem a necessidade de deterem-se a palavras específicas. Após a prática de *skimming,* o professor perguntou se os alunos conheciam o texto e o que pensaram ser a ideia principal do texto em inglês.

Como terceira estratégia, foi escolhido o uso de mecanismos presentes na estratégia de envio e recepção de mensagens, baseada em Oxford (1990). Com base no contexto do texto e uso de comparações, analogias, relacionado ao conhecimento pré-existente dos alunos, o professor pediu que deduzissem o significado de palavras do texto que ainda não conheciam. Como auxílio para que esta estratégia fosse bem utilizada, o professor pediu para que os alunos sublinhassem as palavras ou expressões desconhecidas e propôs que parafraseassem, após dedução, o significado delas em inglês.

Após os alunos proporem hipóteses sobre o significado das novas palavras e o professor ter auxiliado e explicado os seus significados, foi utilizada, como quarta estratégia, a recombinação, a qual consiste em construir frases longas pelos alunos, utilizando o novo conhecimento junto ao conhecimento pré-existente. Essa estratégia também tem base teórica em Oxford (1990). Para que ela ocorresse, o professor propôs que os alunos criassem e escrevessem frases no caderno utilizando as novas palavras relacionadas ao conhecimento pré-existente dos aprendizes.

A quinta estratégia cognitiva aplicada, baseada em Hedge (2000), foi a criação de uma Rede de palavras, esta, por sua vez, consiste em estimular o aluno a escolher uma palavra nova dentro do texto, e a partir dela, citar na forma escrita ou oral, palavras que tenham relação a ela. Diante do texto da música *We are the world*, o professor deu a oportunidade aos alunos para que escolhessem as palavras que gostariam de praticar e criar a rede de palavras sobre elas relacionadas. Também pediu que criassem redes de palavras utilizando as seguintes palavras do texto: *must, lend, change, bright, children, world, choice* e *better.*

A sexta estratégia cognitiva empregada foi a estratégia da Prática Formal com referência em Oxford (1990). O professor selecionou algumas palavras, após pediu para que os alunos escrevessem no caderno ao menos três vezes cada uma dessas palavras, uma de cada cor, como forma de memorização e ilustração. O Professor disponibilizou canetas de diferentes cores para esta tarefa. Solicitou também que repetissem oralmente, ao menos três vezes cada palavra selecionada com a finalidade de praticar a pronúncia correta As palavras retiradas do texto foram: *change, truth, stones* e *bread.* As expressões e verbos foram: *day-by-day, lend a hand to life, a certain call, go on, let's start giving* e *the greatest gift of all.*

A sétima estratégia utilizada, foi a estratégia cognitiva da Prática Natural ou Espontânea, também com referência em Oxford (1990). O professor fez perguntas aos alunos referentes ao conteúdo do texto, para que houvesse a prática de conversação informal. Após colocou a música para tocar no vídeo do *youtube* disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Zi0RpNSELas para que os alunos escutassem, pois estas ações são características desta estratégia. Permitiu-se que os alunos cantassem juntamente à música. As perguntas feitas pelo professor foram:

1. *Tell me three things you liked about the song.*
2. *Does it make you happy? Why?*
3. *What are the social issues around the world?*

A oitava e última estratégia desta primeira aula foi a estratégia do imageamento, baseada em O'Malley e Chamot (1990). Como não há imagens reais impressas como instrumento desta primeira aula, as imagens estimuladas foram as imagens mentais. Para efetuar a realização desta estratégia, o professor fez as seguintes perguntas:

1. *What image comes to your mind when you read: When the world must come together as one?*
2. *How about the sentence: There are people dying. What can you see*?
3. *On the expression: a brighter day, what do you imagine?*
4. *What image comes to your mind when you read: We are the children?*

Percebe-se que algumas outras estratégias cognitivas estão implícitas como ações de outras, como por exemplo, a estratégia da anotação e da repetição são compostas de tarefas iguais e similares à tarefas de outras estratégias, porém com taxonomia distinta.

Segunda aula

O panfleto de *Walt Disney World – Explore 4 Parks & More* constitui-se de 28 páginas com pequenos textos e imagens impressas em cada uma e foi utilizado na segunda aula. Foram aplicadas as mesmas oito estratégias cognitivas da primeira aula e trabalhou-se somente o texto e imagem da capa e as páginas um a quatro, com a finalidade de cumprir o padrão e tempo estipulados. Não foram trabalhadas as páginas seguintes do panfleto.

Para estimular os alunos a pensarem sobre o conteúdo existente no panfleto e dar o primeiro passo da aula, aplicou-se a estratégia cognitiva da Predição conforme Cotterall (1990). O professor entregou uma cópia do panfleto a cada aluno e pediu para que lessem o texto e visualizassem a imagem da capa somente, para que pensassem e estipulassem hipóteses sobre o conteúdo que poderiam encontrar nas páginas a seguir do panfleto.

Como segunda estratégia cognitiva aplicou-se a Rápida de Oxford (1990). O professor pediu para que lessem e visualizassem de forma rápida o panfleto da capa até a quarta página e falassem em inglês as informações gerais que o panfleto transmite.

A terceira estratégia, seguindo o padrão de ordem da primeira aula, também foi utilizada o Uso de Mecanismos, segundo Oxford (1990). O professor solicitou que sublinhassem as expressões e palavras novas do texto. Após, utilizando os mecanismos de percepção da ideia principal do conteúdo, contexto, comparações e analogias juntamente ao conhecimento pré-existente dos próprios alunos, solicitou que sugerissem o significado dessas novas palavras e expressões. Caso a dedução do significado das palavras não fosse adequada, o professor forneceria a explicação necessária, bem como sinônimos e/ou antônimos.

A quarta estratégia cognitiva empregada foi a Recombinação, também conforme Oxford (1990). Como tarefas, os alunos deveriam produzir frases longas de modo escrito, conectando palavras e expressões novas do panfleto com seu conhecimento pré-existente. A este ponto da aula, os alunos já terão destacado as palavras e expressões novas.

Com base em Hedge (2000), aplicou-se a quinta estratégia cognitiva, Rede de palavras. Nesta, além de o professor propor que os alunos usassem as palavras

novas já sublinhadas e criassem a rede de palavras-sinônimo ou com próxima relação, sugeriu também a criação de redes para as palavras presentes no panfleto: *Every corner, Theme Parks, Magic, Hollywood, attractions, thrilling, mermaid* e *Puppetry.* Para diversificar as tarefas, mantendo o foco na função desta estratégia, o professor entregou as palavras selecionadas em folhas impressas, com diferentes formatos e cores para que os alunos escrevessem ao redor delas a rede de palavras.

A sexta estratégia cognitiva utilizada foi a Prática Formal, conforme Oxford (1990). Para efetuar a aplicação desta estratégia, o professor selecionou palavras, expressões e verbos. Na sequência, o professor entregou diversas fichas, cada uma composta de uma parte de uma palavra para que os participantes combinassem o prefixo e o sufixo, completando assim, a palavra inteira. Após, solicitou que os aprendizes fixassem as fichas no mural (de isopor, preparado pelo professor) e pronunciassem ao menos três vezes cada palavra. Caso o aluno errasse a pronúncia, o professor corrigiria. As palavras selecionadas foram: *tickets*, *dining, recreation, studios, improv, gallons, spotlight, stage.* As expressões e verbos foram; *live-action, come to life, on the edge, sing along, iconic scenes, toy story, immerse, uncover,* e *grow up.* Esta estratégia favorece a percepção da ortografia e sons da língua-alvo.

A sétima estratégia aplicada, baseada em Oxford (1990), foi a estratégia cognitiva da prática Natural ou Espontânea, para que houvesse a prática de conversação informal. As perguntas feitas pelo professor foram: *would you like to explore Walt Disney World? Would you like to live in this castle? Why? What would you do first at Disney World Theme Park? Who would you take with you? Do you prefer to watch Disney attractions like movies, music performances, theaters or to go on the rides of the park? Why? Tell me at least there reasons.*

Após os alunos responderem e a conversação ocorrer, o professor passou um vídeo do *website youtube* relacionado ao *Disney World*, visto que esta atividade também é característica desta estratégia. O vídeo tem o título: TOP 10 Disney's Hollywood Studios ride and experiences | Walt Disney World 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=z_Szm3GpOUw.

A oitava e última estratégia desta segunda aula foi o imageamento, conforme O'Malley e Chamot (1990). O panfleto traz diversas imagens nas páginas usadas nesta aula. O professor estimulou a observação das imagens presentes no material

e, além disso, sugeriu que os alunos, a partir do conteúdo trabalhado em aula até o momento, também criassem imagens mentais. Para facilitar o professor questionou:

Can you imagine yourself exploring this beautiful castle?

What can you see on the images of the second page?

Tell me about the picture of Toy Story Mania.

What about the fourth and fifth pages of the pamphlet?

Terceira aula

Como instrumento para a terceira aula foi utilizado o texto de uma notícia da CNN (*Cable News Network*), rede de notícias a cabo norte-americana fundada em 1980 por Ted Turner. O texto da notícia, através de avaliação do seu conteúdo pelo professor/pesquisador, também foi considerado pertinente a nível linguístico para os planos de aula à luz das estratégias cognitivas de aprendizagem. O título da notícia é: *Chemical weapons experts blocked from Syrian attack site, UK says.* Esta notícia está disponível *online* em: https://edition.cnn.com/2018/04/16/middleeast/syria-europe-parliament-intl/index.html

Seguindo o padrão do primeiro e segundo plano de aula, a primeira estratégia cognitiva aplicada nesta terceira aula também foi a estratégia da Predição. O professor escreveu o título do texto no quadro branco, solicitou aos alunos que pensassem a respeito do conteúdo a ser lido na sequência da aula e expusessem uma ou mais hipóteses referentes ao conteúdo do texto, em inglês, somente com a leitura do título.

A estratégia Rápida, de Oxford (1990), foi utilizada como segunda estratégia cognitiva da aula. Foi feita uma leitura rápida do texto com o objetivo de fazer com que os alunos captassem a ideia principal do texto, sem dar importância inicialmente às palavras e expressões de modo específico. Como complemento das tarefas desta estratégia cognitiva, o professor fez a pergunta aos alunos sobre o que captaram como ideia principal do texto. *What did you understand about the text?*

Como terceira estratégia cognitiva de aprendizagem, utilizou-se o Uso de Mecanismos, de Oxford (1990). Através da compreensão do contexto, do uso de comparações entre o conteúdo novo e o conteúdo pré-existente dos aprendizes, analogias, inferências e deduções, o professor estimulou os alunos a descobrirem o significado de palavras novas do texto. Para facilitar, o professor pediu que

sublinhassem as palavras e/ou expressões desconhecidas e propôs que parafraseassem seus significados em inglês.

A quarta estratégia utilizada foi a estratégia da Recombinação, presente na bibliografia de Oxford (1990). Como tarefa, o professor sugeriu que os alunos selecionassem o novo vocabulário a partir do texto, e o utilizassem para criar novas frases longas junto ao conhecimento pré-existente dos próprios alunos. Para variar as tarefas, além de escreverem as frases no caderno, o professor solicitou que digitassem o início dessas frases no espaço de pesquisa do google através do celular ou laptop e que visualizassem os resultados que o google geraria. Foi feita a leitura das frases em voz alta.

Como quinta estratégia cognitiva de aprendizagem foi utilizada a Rede de Palavras com referência em Hedge (2000). Com o intuito de otimizar a aprendizagem e memorização do novo vocabulário presente na notícia da CNN, o professor solicitou aos alunos que reescrevessem as palavras e expressões novas no caderno, criassem uma rede de sinônimos, palavras próximas e/ou relacionadas à palavra selecionada, até mesmo antônimos (fazendo a sinalização adequada). Como atividade diversificada para esta estratégia, o professor entregou uma folha quadriculada para cada aluno, onde eles deveriam escrever a palavra principal no centro da folha e as demais em espaços ao redor, colocando uma letra por quadrado, podendo cruzar as palavras. O professor selecionou algumas palavras do texto para uso dentro desta estratégia: *leaders, ground, ready, symptoms, partners, weapons* e *assist.*

A sexta estratégia de aprendizagem usada foi a Prática formal, de Oxford (1990). O professor selecionou, a partir do texto, algumas palavras, verbos e expressões consideradas importantes para a aprendizagem dos alunos: *chemical weapons, despite, dozens of syrians, clearance, tampered, released, ally, carry out, airstrikes, targets, groundless* e *hampered.* Como o objetivo desta estratégia é favorecer a percepção de sons, ortografia e significado das palavras da língua inglesa, o professor solicitou que os alunos acessassem o website https://www.thefreedictionary.com, digitassem as palavras no espaço de pesquisa do website e após, clicassem no ícone para reproduzir o som correto da palavra ao menos três vezes, e que também pronunciassem em voz alta três vezes ou mais. Não foi possível acessar o áudio do *thefreedictionary online*, portanto, o professor lhes sugeriu que utilizassem o google tradutor.

A sétima estratégia cognitiva de aprendizagem utilizada foi a Prática Natural ou Espontânea, também de Oxford (1990). Esta consiste em praticar a língua-alvo em conversas informais e/ou ouvir músicas, notícias, filmes, etc. Para iniciar, o professor preparou algumas perguntas informais e assim deu sequência à conversação e prática espontânea a respeito da notícia. As perguntas foram:

1. *What do you think about these attacks?*
2. *What did/do you feel about this evil attack?*
3. *What are the reasons for people killling people?*
4. *What could authorities do to avoid conflicts and war?*
5. *How dangerous can a chemical attack be?*

Como oitava e última estratégia cognitiva desta terceira aula experimental utilizou-se a estratégia do Imageamento, de O'Malley e Chamot (1990). Para fazer uso desta estratégia o professor trouxe uma imagem impressa da guerra civil na Síria; pediu para que os alunos visualizassem e descrevessem a imagem e também relacionassem a imagem com o conteúdo novo visto até este momento da aula.

Nesta estratégia, considerou-se pertinente que os alunos descrevessem o que viram na imagem e que também criassem imagens mentais sobre o contexto, para estimular este processo cognitive, o professor perguntou: *What can you see on the picture? Are you creating new images in your mind? What images come to your mind about this text?*

Quarta aula

Para o funcionamento desta quarta aula, utilizou-se como instrumento, um artigo impresso do *New York Times* com o título *How to Start Working Out.* Este artigo tem conteúdo linguístico compatível com o nível intermediário dos alunos, adequado para utilização das estratégias cognitivas de aprendizagem propostas e está disponível em: https://www.nytimes.com/guides/smarterliving/how-to-start-exercising. Este quarto e último plano de aula segue o padrão e ordem de aplicação das estratégias cognitivas de aprendizagem dos três planos anteriores.

A primeira estratégia aplicada foi a estratégia cognitiva da Predição, conforme Cotterall (1990). O professor escreveu o título do artigo no quadro, sem ainda ter entregado as cópias do texto aos alunos, leu o título e pediu para que pensassem e

explicitassem suas deduções e hipóteses do conteúdo que encontrariam no texto, em inglês.

A segunda estratégia empregada na aula foi a sub-estratégia Rápida, segundo Oxford (1990). O professor solicitou uma leitura rápida de todo o texto, com a finalidade de fazer com que os aprendizes captassem a ideia principal do texto e o contexto no qual está inserido. Como última tarefa desta estratégia, o professor perguntou qual a ideia principal do texto aos alunos. Em todos os momentos, as interações foram realizadas majoritariamente em inglês.

A terceira estratégia aplicada foi o uso de mecanismos, de Oxford (1990). A fim de estimular o conhecimento do significado das novas palavras em específico pelos alunos, o professor solicitou que eles destacassem as palavras desconhecidas do texto primeiramente; após os estimulou a pensar o significado dessas palavras destacadas utilizando-se do contexto, fazendo comparações, analogias e que, com o uso destes mecanismos tentassem deduzir e parafraseassem em inglês seus significados e que também fizessem inferências.

A quarta estratégia utilizada na quarta aula foi a estratégia cognitiva da Recombinação, com referência em Oxford (1990). Após verem o significado de palavras novas, o professor propôs que os aprendizes criassem frases longas que contivessem partes de seu conhecimento pré-existente juntamente com o novo conhecimento encontrado no texto. Como atividade criativa das tarefas desta estratégia, o professor pediu que escrevessem as frases criadas em fichas, repassassem aos colegas e que cada aluno lesse a frase de um colega, para melhor fixação.

A criação de uma Rede de Palavras foi a quinta estratégia cognitiva empregada. Como tarefas, os alunos selecionaram diversas palavras desconhecidas, as reescreveram na forma de mapa conceitual hierarquizado; ou seja, escreveram sinônimos, antônimos e também palavras que originam ou fazem lembrar a palavra principal extraída do texto em estudo. O professor sugeriu que utilizassem as palavras a seguir: *work out, gain, journey, lead, wellness, powerhouse, essentially, lifespan, lenghten* e *research.*

Como sexta estratégia, utilizou-se a Prática Formal de Oxford (1990), na qual o professor destacou palavras e expressões do texto, as repassou no quadro, ou ditou a eles, e solicitou que escrevessem no caderno o significado na própria língua inglesa. Após, pediu aos alunos que lessem os significados que escreveram em voz

alta, percebendo o som, ortografia e significado. As palavras e expressões destacadas do texto foram: *aging process, gut, stave off, weight control, urge, cope with, stick to it* e *reap.*

A sétima estratégia adotada nesses planos de aula, com base em Oxford (1990), foi a estratégia cognitiva da Prática Natural ou Espontânea, que, nesta pesquisa, consiste em estimular através de perguntas, conversas informais entre os aprendizes utilizando o conteúdo do texto. Assim, o professor os questionou: *Do you go to the gym? Do you practice some physical activities? Why? Did you like the text? Is there good new information for you on it? If you don't do any physical activity, would you like to start doing after reading this text? Will these tips help you to set working out plans?*

A oitava e última estratégia empregada foi a estratégia cognitiva do imageamento, de O'Malley e Chamot (1990). Para reforçar o aprendizado do novo conteúdo linguístico do texto, considerou-se pertinente esta estratégia e suas tarefas de criação de imagens mentais por parte dos participantes. Para estimular, o professor fez as seguintes perguntas:

1. *What images come to your mind when you think about working out?*
2. *Do you remember yourself at the gym? Running or jogging at the beach? Any other?*
3. *Do you imagine yourself practicing some sport or physical activity?*
4. *What clothes are you wearing in the image that came to your mind?*
5. *What other images come to your mind?*

3.5 Apresentação dos resultados

Apresentaremos, nesta seção, os resultados obtidos a partir dos instrumentos, dados coletados, começando pelo perfil dos participantes.

3.5.1 Perfil dos participantes

Conforme informado na seção 3.3, a idade dos participantes da pesquisa variou entre 14 e 42 anos, sendo dois indivíduos do gênero feminino e quatro do gênero masculino, total de seis participantes. Nesta dissertação não serão apresentados os nomes dos participantes, com a finalidade de manter a proteção da

intimidade dos sujeitos. O participante adulto do gênero masculino, identificado doravante como P1, trabalha como funcionário público e tem 42 anos de idade; P2 é participante adulto do gênero masculino que é empresário de 29 anos de idade; P3 é o participante do gênero masculino e aluno do ensino médio de 15 anos de idade; P4 é a participante do gênero feminino, estudante do ensino médio de 15 anos; P5 é o participante do gênero masculino, estudante do ensino médio, de 14 anos de idade; por fim, P6 é a participante estudante do ensino médio do gênero feminino de 14 anos de idade. Todos frequentam semanalmente aulas particulares de inglês ministradas pelo pesquisador.

As seis questões elaboradas para verificar o perfil dos participantes foram: 1. Há quanto tempo você estuda/aprende inglês? As cinco opções de resposta foram: menos de 1 ano, entre 1 e 2 anos, entre 2 e 3 anos, entre 3 a 4 anos e 4 anos ou mais. A questão número 2 foi: Qual o tempo dedicado para o estudo semanal? Com sete opções de resposta: nenhum, menos de 1 hora, 1 a 2 horas, 2 a 3 horas, 4 a 5 horas, 5 a 6 horas e 6 horas ou mais. A questão número 3 foi: Qual a principal estratégia de memorização do conteúdo em estudo? Com seis alternativas de resposta, sendo que poderiam marcar mais de uma: exercícios repetitivos de escrita, associações de significados, repetição oral de frases e texto, leitura, revisão de vocabulário, gramática e por último, uso de aplicativos e jogos. A questão 4 foi: Como você melhor percebe que sua atenção está bem focada na aprendizagem? Esta teve quatro opções de resposta: através da leitura e interpretação do texto, estudando em grupo, interagindo, participando das aulas; estudando em silêncio, sozinho (a) e a última, resolvendo exercícios como tarefa de casa propostos pelo professor. A questão 5 foi: Enumere três atividades relacionadas ao aprendizado do inglês conforme maior frequência que você faz fora da sala de aula (1, 2 e 3) – esta teve sete alternativas de resposta: viagem para o exterior, conversa em inglês no trabalho ou com amigos, assiste filmes, vídeos ou notícias em inglês; leitura de livros, revistas, jornais e textos em inglês; prática de áudio na internet e em livros didáticos; jogos interativos e a última, conversa em inglês com o seu professor ou faz perguntas frequentes por whatsapp, facebook Messenger. A questão 6 foi: Como você se comporta em sala de aula? Com sete opções, podendo marcar mais de uma opção: ao perceber uma dúvida, logo questiona o professor; procura entender tudo o que o professor explica; presta atenção na oralidade e exercício dos colegas quando não é requisitado participar; quando não é sua vez de participar, fica desatento e

pensando ou fazendo outras coisas não-relacionadas à aula; acompanha o material de apoio e toma notas de tudo ou quase tudo, procura aprender, memorizar apenas ouvindo e praticando oralidade; escreve traduções das palavras novas ou procura associar a algum desenho ou sinônimo na própria língua inglesa.

A seguir, apresenta-se um quadro-resumo referente ao perfil dos participantes da pesquisa. No quadro há itens como: idade, gênero (masculino M, feminino F), tempo de estudo da língua inglesa (há quanto tempo, em horas), tempo de estudo semanal (em horas) e estratégias de memorização, percepção da atenção em diferentes atividades de estudo, aprendizagem fora da sala de aula e comportamento em sala de aula.

Quadro 5 – Perfil dos participantes

Participante	Idade	Gênero	Tempo de estudo Inglês (em anos)	Estudo semanal (em horas)	Estratégias de memorização	Percepção da atenção	Atividades de /aprendizado do inglês	Comportamento em sala de aula
P1	42	M	3 a 4	1 a 2	ROFT, L e RVG	LIT, HW	FVN, LLRJ e CP	SDP e AA
P2	29	M	4 ou +	- de 1	AS	LIT	FVN, LLRJ e AILD	SDP, AA, AC e FMAO
P3	15	M	4 ou +	2 a 3	ROFT e UAJ	EGI	VE, FVN e JI	AA, AC e FMAO
P4	15	F	2 a 3	1 a 2	L	LIT	CI, FVN e LLRJ	AA, AC e FMAO

P5	14	M	4 ou +	6 ou +	UAJ	EGI	FVN, LLRJ e JI	AA, FMAO
P6	14	F	4 ou mais	2 a 3	AS, ROFT e UAJ	LIT	FVN e LLRJ	SDP, AA, AMA e TA

Fonte: O autor (2019).

Legenda das abreviaturas

1. AA – atenção nas aulas, como forma de comportamento em sala de aula
2. AC – atenção ao colega que está se manifestando/falando inglês
3. AILD – áudios em inglês na internet, aplicativos de livros didáticos
4. AMA – acompanha o material de apoio e faz anotações
5. AS – associar significados de palavras novas
6. CI – conversação em inglês
7. CP – conversa em inglês com o professor ou fazer perguntas por whatsapp, facebook ou Messenger, entre outros.
8. DA – desatentos na aula.
9. EGI – estuda em grupo e interage com outras pessoas.
10. ERE – exercícios repetitivos de escrita
11. ESS – estuda sozinho em silêncio.
12. FMAO – foca em memorizar através da audição e oralidade
13. FVN – assiste filmes, vídeos e/ou notícias em inglês como forma de aprendizagem da língua inglesa.
14. HW – resolução de exercícios como tarefa de casa propostos pelo professor.
15. JI – esta ficou assim, para informar que o aluno aprende inglês fora da sala de aula com jogos interativos, tanto de tabuleiro como pela internet.
16. L – leitura
17. LIT – leitura e interpretação do texto.
18. LLRJ – prática de leitura de livros, revistas e jornais como atividade de aprendizagem fora da sala de aula.
19. ROFT – Repetição oral de frases e textos.
20. RVG – Revisão de vocabulário e gramática.

21. SDP – sanar dúvidas com o professor – ao perceber uma dúvida, logo pergunta ao professor durante a aula.
22. TA – tradução de novas palavras e associações de significados entre elas e o conhecimento pré-existente.
23. UAJ – utilização de aplicativos e jogos sobre a língua inglesa para memorizar novo conteúdo.
24. VE – viagem para o exterior

Após vermos o perfil dos participantes, seguimos para os resultados do Michigan Test.

3.5.2 Resultados do Michigan English Test

Conforme visto na seção 3.4.3, optou-se por utilizar o MET – Michigan English Test como ferramenta de avaliação do nível de conhecimento dos participantes da pesquisa. O MET confirmou o nível intermediário de inglês dos alunos. Esse exame é composto de testes auditivo, oral, escrito, gramatical e de leitura. No quadro abaixo identificamos o participante na coluna à esquerda, os escores de cada teste do Michigan no meio e à direita, média de pontuação de 0 a 80 pontos do MET e o nível CEFR. Os participantes tiveram 90 minutos para realizar todo o teste.

Quadro 6 – Classificação MET e CEFR dos participantes.								
Participante	**Escore Audição**	**Escore Gramática**	**Escore Leitura**	**Escore Oralidade**	**Escore Escrita**	**Média Pontuação 0 a 80 – MET**	**Nível do CEFR**	**Escore pré-teste**
P1	35/60	16/25	40/50	60/80	70/80	57/80	B2	18/32
P2	49/60	18/25	44/50	58/80	65/80	63/80	B2	24/32
P3	34/60	13/25	29/50	52/80	45/80	45/80	B1	8,5/32
P4	52/60	21/25	44/50	64/80	70/80	68/80	C1	23/32
P5	50/60	21/25	44/50	64/80	55/80	64/80	C1	25,5/32

P6	43/60	21/25	41/50	62/80	70/80	64/80	C1	18,5/32

Fonte: O autor (2019)

Como resultados, os participantes P1 e P2 obtiveram nível B2, o participante P3 obteve B1 e os participantes P4, P5 e P6 obtiveram C1, o mais alto na escala CEFR – MET. Todos os sujeitos foram considerados aptos a participarem da pesquisa, pois o nível mínimo aceito era B1, nível intermediário, o qual demonstra que o aluno é capaz de participar plenamente das aulas sob as estratégias cognitivas de aprendizagem, com conteúdo a nível intermediário. A média calculada entre todos os participantes resultou em B2

3.5.3 Resultados do pré-teste

Conforme citado na seção 3.4.4, foi aplicado o pré-teste, com 32 questões, para aferir o conhecimento dos participantes anterior à aplicação das quatro aulas sob as estratégias cognitivas de aprendizagem. O pesquisador fez a correção do pré-teste para que fosse possível analisar e comparar seus resultados com os dados do perfil de estudo dos participantes e com os resultados alcançados no Michigan Test. Essas análises e comparações servem de base para a observação da evolução da aprendizagem dos alunos ao término das aulas na seção, 3.5.3, na qual, analisam-se os resultados do pré-teste em relação ao pós-teste.

Os participantes obtiveram as seguintes quantidades de acertos no pré-teste constituído de um total de 32 questões. P1 = 18 acertos. P2 = 24 acertos. P3 = 8,5 acertos. P4 = 23 acertos. P5 = 25,5 acertos. P6 = 18,5 acertos.

3.5.4 Análise e comparação dos dados

Considera-se pertinente analisar e comparar, inicialmente, os dados individuais de cada participante referentes ao perfil, MET e Pré-teste. No Michigan Test, P1 alcançou nível B2 e no pré-teste, P1 obteve 18 acertos de um total de 32 questões. Analisa-se que este aluno possui um tempo de estudo da língua inglesa, considerado similar aos demais participantes em anos, e que seu tempo de estudo semanal 1 a 2 horas poderia ser maior. As estratégias que ele adota para memorizar o conteúdo são diferentes dos outros participantes, exceto a ROFT, a qual é igual ao

P3 e P6, ou seja, estes alunos praticam revisão oral de frases e textos como estratégia de memorização de novo conteúdo. Percebe-se uma similaridade entre P1 e P6 sob dois aspectos, P1 estuda inglês entre 3 a 4 anos, P6 estuda há 4 anos ou mais, P1 acertou 18 questões no pré-teste e P6 acertou 18,5. Quanto a atividades que efetuam para a aprendizagem fora da sala de aula, estes dois participantes também compartilham hábitos em comum, FVN e LLRJ, isto é, ambos assitem filmes, vídeos e notícias em inglês, e leem livros, revistas e/ou jornais em inglês. Seus comportamentos em sala de aula também compartilham dois hábitos em comum: tiram dúvidas prontamente com o professor e prestam atenção na aula. Como última comparação entre P1 e P6, P1 obteve nível B2 no MET e P6 obteve C1.

O Participante P1 tem em comum os hábitos SDP e AA com o participante P2, porém, no pré-teste, o P2 foi melhor que o P1, acertando 24 questões. Ambos atingiram B2 no MET.

No Michigan Test, o participante P2 obteve classificação B2. No pré-teste, P2 acertou 24 questões.

Analisou-se que P2 obteve um número de acertos próximo à P4 no pré-teste: P2 acertou 24 e P4 acertou 23 questões no pré-teste. Como atividades em comum, eles percebem maior efetividade da atenção quando praticam leitura e interpretação de textos, prestam atenção na aula e focam em memorizar conteúdo na sala de aula através da audição e oralidade. Também assistem filmes, vídeos e notícias como atividade de aprendizado fora da sala de aula.

A pontuação do P3 no Michigan Test resultou em classificação B1, a menor entre os participantes. No pré-teste, obteve apenas 8,5 acertos, sendo também o menor número de acertos entre todos os participantes. Percebe-se, que apesar do tempo de estudo em anos do P3 (4 ou mais anos), e do que ele assinalou como horas de estudo semanal, 2 a 3 horas, considerados tempos suficientes de estudo para atingir um nível melhor no MET e no pré-teste, o P3 não obteve maior pontuação que os demais participantes. Ele se comporta na sala de aula da mesma forma que a P4, e parecido com os outros participantes que prestam atenção na aula. Resume-se que o P3 poderia ter atingido resultados melhores no MET e no pré-teste. A participante P4 obteve classificação C1 no MET, nível máximo e obteve 23 acertos no pré-teste, de um total de 32 questões.

Analisa-se que a P4 obteve conhecimento satisfatório na língua inglesa em pouco tempo de estudo da língua, a participante estuda inglês há menos tempo que os demais participantes e obteve resultados considerados bons para o MET e pré-teste. Ocorreu o contrário do P3, ou seja, P3 estuda há mais tempo e atingiu resultados inferiores que a P4; já, a P4 estuda há menos tempo, dedica menos horas de estudo semanal e obteve melhores resultados que o P3. Podemos comparar os acertos similares da P4 com o P2 e P5 no pré-teste, respectivamente 23, 24 e 25,5 acertos destes participantes. Estes três participantes têm em comum a prática de leitura de livros, revistas e jornais em inglês como atividade extra-classe e também assistem filmes, vídeos e notícias em inglês; os três afirmam prestar atenção na aula.

O participante P5, no Michigan Test, atingiu classificação C1. No pré-teste, o participante P5 obteve a maior nota entre os participantes da pesquisa; 25,5 acertos, de um total de 32 questões. O participante P5, até este momento da pesquisa foi considerado o melhor entre eles, na análise final é visto que ele manteve este posto, por obter resultado muito bom no pós-teste. O P5 compartilha com a P6, a atividade UAJ, ou seja, ambos usam aplicativos e jogos como estratégia de memorização de novo conteúdo. P5 pratica SDP e FMAO em sala de aula, bem como fazem os participantes P2, P3 e P4 e estuda inglês há mais de 4 anos igual a P6, P3 e P2. Todavia, observa-se que o P5 estuda 6 horas ou mais de inglês na semana. Considerado um grande fator responsável por sua aquisição de conhecimento da língua inglesa.

Sobre a participante P6, sua classificação no MET ficou em C1 e no pré-teste, a participante P6 acertou 18,5 questões de um total de 32. Analisa-se que a P5 obteve nível C1 MET, igual ao P5 e a P4, e que sua quantidade de acertos no pré-teste foi similar ao número de acertos do P1. Como estratégia de memorização do novo conteúdo, a P6 compartilha ROFT, repetição oral de frases e textos em comum com o P3 e o P1, e também estuda inglês há 4 anos ou mais, igual a P5, P3 e P2. A participante P6 percebe sua atenção em maior nível quando pratica LIT – leitura e interpretação de texto, opção que também foi assinalada por P1, P2 e P4.

Com a verificação do perfil dos participantes, resultados obtidos no MET e no pré-teste, foi possível analisar e comparar os participantes detalhadamente. Com exceção do participante P3, considera-se satisfatório o desempenho dos alunos. Esta análise serve para conhecer como estava o conhecimento em língua inglesa

dos participantes da pesquisa anteriormente às aulas sob as estratégias cognitivas de aprendizagem do inglês como língua estrangeira.

A seguir, analisa-se o decorrer das aulas.

3.5.5 Análise da aplicação das aulas

Conforme descrito na seção 3.3, os seis participantes da pesquisa frequentam aulas particulares em duplas, às vezes trios. Por isso, os mesmos planos de aula foram aplicados em mais de uma oportunidade, como será visto na sequência. Optamos por apresentar a análise das aulas por grupo de participantes, a fim de ser fiéis aos dados. As aulas foram gravadas em áudio e vídeo e posteriormente transcritas pelo pesquisador. Para a transcrição, o professor assistiu às aulas novamente, descreveu as etapas em ordem cronológica, relacionou com cada estratégia e tarefas e analisou o comportamento dos participantes.

Análise da primeira aula com P1, P2 e PE.

Encontram-se três alunos nesta aula, porém apenas dois cumpriram todas as etapas da pesquisa. O terceiro participante foi denominado participante extra (PE) e não entra nos comparativos das seções anteriores nem posteriores, porém, como participou da aula e interagiu com os colegas e professor, é citado a seguir. Este aluno PE, não está entre o total de seis participantes da pesquisa, ele é um sétimo integrante das aulas somente, pois já frequentava as aulas de inglês anteriormente à pesquisa com essa turma. Ressalta-se, portanto, que os seis participantes descritos nas seções e nos resultados efetuaram todas as partes da pesquisa. O PE (participante extra) não aparece nos resultados, apenas como integrante de algumas aulas.

Logo no início da aula, o professor escreveu o título do texto no quadro e perguntou aos alunos o que eles pensavam que encontrariam como conteúdo do texto (predição). P1 disse já conhecer a música: "*I remember the song",* e o P2 e o PE não tiveram ideia do que encontrariam no texto. Analisa-se que a primeira estratégia estimulou o pensamento dos participantes, mesmo que alguns não alcançaram a produção de uma ideia sobre o que leriam no texto. Logo, o professor seguiu para a segunda estratégia (rápida – leitura). P2 iniciou a leitura do texto em

voz alta (*skimming*), seguido do PE e do P1, assim foram alternando a leitura das estrofes. Quando ocorreu erro de pronúncia de alguma palavra, o professor os corrigiu, para estimular a pronúncia correta e evitar erros futuros.

Após a leitura, o professor perguntou aos alunos qual era a ideia principal do texto; o PE também lembrou já ter escutado a música e falou:

PE: "Essa música é... *we are the world, we are the children".*

P2 afirmou: "*It tell us to help other people".*

PE: "*It tell us what we are in the world, what we do for the world*".

Percebe-se nitidamente que a fala deles não respeita algumas regras básicas do inglês, porém, percebemos a ocorrência desse corte do "s" na conjugação em terceira pessoa do singular até mesmo nos falantes nativos, em filmes e músicas.

O P1 se manifestou: "*the people are together..."*

P2 e PE falaram mais um pouco e o professor passou para a próxima estratégia. Analisa-se que a segunda estratégia teve suas tarefas efetivadas adequadamente por parte dos participantes, ao observar que eles manifestaram o que entenderam após a primeira leitura em forma de *skimming.*

Na terceira estratégia (uso de mecanismos), o professor lhes pediu para olharem o texto de novo, atentamente, para sublinharem ou circularem as palavras desconhecidas. Este momento levou alguns minutos até que o P1 disse:

P1: *"heed".*

O professor interferiu e os instigou a pensar sobre qual seria o significado da palavra "*heed",* dentro do contexto do texto. A tarefa ficou difícil para os alunos, desta forma, o professor explicou na língua inglesa o significado da palavra. Considera-se que esta estratégia tenha ocorrido de forma satisfatória, pois os alunos tentaram deduzir o significado das novas palavras e quando não tiveram êxito, o professor lhes explicou de forma clara na própria língua inglesa, deixando a tradução como último recurso. Quando traduziram, o fizeram de modo correto, algumas frases, palavras e partes do texto, mas, logo a aula retornava ao seu ritmo normal, falando somente inglês.

Ao fim desta terceira estratégia, professor iniciou a quarta, pedindo aos alunos que escrevessem frases longas no caderno, utilizando as novas palavras do texto (recombinação).

Conforme os alunos criavam suas frases, o professor acompanhava e ajudava na produção das mesmas, fazendo inferências. Assim que acabaram de escrevê-las, o professor as leu e corrigiu gramaticalmente. Foi necessário apenas um ajuste em uma frase do P2.

O professor logo prosseguiu para a aplicação da quinta estratégia. Nessa, os alunos criaram redes de palavras relacionadas às que o professor passava a eles. Foi utilizado o quadro branco para auxiliar no início da tarefa. No decorrer desta tarefa, o professor também solicitou que lessem em voz alta e compartilhassem entre eles os sinônimos e relações das palavras diante da palavra principal. Na vez da palavra "*change"*, o professor lembrou que poderiam escrever antônimos. Foi solicitado que escrevessem pelo menos cinco palavras relacionadas a cada palavra principal da rede. Analisa-se que os participantes enriqueceram o conhecimento durante esta estratégia, ao passo que escreveram novas palavras, compartilharam entre si, repetiram e pensaram sobre as palavras destacadas do texto pelo professor. A última palavra principal da rede foi "*better*", depois, seguiu-se para a sexta estratégia.

Na sexta estratégia, o professor lhes explicou que deveriam escrever as palavras citadas na sequência com canetinhas coloridas, pelo menos três vezes e com cores diferentes e após, pronunciariam em voz alta, também três vezes. Para se certificar de que os alunos sabiam o significado, o professor perguntou:

Professor: "P2, *What's, 'go on'?*"

P2 respondeu: *"go ahead*"

Professor: "*Yes, go ahead, keep moving… keep moving forward*".

Alguns trechos foram transcritos, mas não todos, pois, a finalidade proposta agora é situar o leitor em determinado momento da aula. Percebeu-se que a utilização das canetinhas coloridas foi um atrativo interessante para os alunos e que a prática de repetição de escrita auxiliou na retenção do novo conteúdo.

Na sétima estratégia, o professor conversou informalmente com os alunos sobre o conteúdo do texto.

Professor: "*Tell me three things you liked about the song".. "You can look at the song again*".

P2: "*We're all a part of God's great big family*"

Professor: "*Why did you like this part"*?

P1: *"we can't go on pretend day by day*"

Professor: "*Why*"?

P1: "*We can't go on this situation*"

PE: "*love is all we need*"

P2: "*We are the ones who make a brighter day, so let's start giving*"

Professor: "*Why did you choose this one*"?

P2: "*We are the hope for people who needs".*

Professor: P1?

P1: "*and the truth you know.. love is all we need*"

Professor: "*Why"*?

P1: "*because it's the most important thing"*

Professor: PE?

PE: "*We're saving our own lives"*

Professor: "*Why"*?

PE: "*because if we start with us… we'll save our own lives"*

Professor: "*right, the good things you do come back to you"*

PE: "*but we need to start.."*

Professor: P2?!. *a third thing you liked...*

P2: "*send them your heart.. so they'll know that someone cares"*

Professor: "*What do you really understand about this? Send them your heart*?

P2: "*because they think it's the end of the line..."*

Professor: "*P1?! the last one you liked?…"*

P1: "*The last phrase… it's true we'll make a better day just you and me…. If everybody is together.. we are the world.. we 'll make a better day together*"

PE : "*as God has shown us by turning stones to bread*."
Professor: "*Why did you choose this?… God has shown…?"*

PE: "*because people "has" love in the heart.. we can make changes"* (erro gramatical)

Professor: *"What are the social issues around the world?"*

P1: *"the food, criminals…"*

Professor: *"hungry kids in Africa?"*

P2: “*selfish people, pollution*”

Professor: *“go telling me everybody…”*

PE: “*people don’t care about the other peoples*” (erro gramatical)

P2: “*drugs*”

P1: “*religion*...”

Professor: “*people fighting about religion.. racism*?”

P2: “*hungerness*”

Professor: “*hunger”* (corrigindo)

P2: “*sickness…*”

Professor: “*great, let’s go to the last one…”*

Considera-se que a sétima estratégia foi acompanhada de conversação muito rica sobre o texto, consequentemente sobre o novo conteúdo a nível intermediário, os participantes desenvolveram, principalmente, alguns processos cognitivos como o pensamento sobre as palavras, seus significados, relações entre o conhecimento pré-existente e o novo e produziram oralidade significativa com inferências.

Na oitava e última estratégia da aula, o professor solicitou que criassem imagens mentais ao fazer perguntas: *What image comes to your mind when you read? When the world must come together as one*.

PE: “*I see people united...”*

P2: “*No borders, edges*”

PE: “*what’s edge*?”

Professor: “*limit.. borders.. no limits between people”*

P1: “*Love.. people together, helping each other*”

Professor: “*What can you see when I say.. there are people dying…*

P2: “*sick people.. cancer…”*

P1: “*depression…*”

P2: “*people dying in a hospital…”*

P1: *“People suiciding…”*

Professor: “*How are they suiciding.. with a gun.. knife? With a rope?”*

P1: “*With pills*”

Professor: “*Okay let’s talk about better things.. what about a ‘better day’.. what comes to your mind*?”

P2: (inaudível)
P1: “*When I wake up and go to the beach to watch the sun*”

PE: “*The things we do to see people happy*”

P2: “*the sun smiling to me*”

PE: “*people not sick...”*

A experiência da utilização das oito estratégias cognitivas de aprendizagem na primeira aula, composta de todas suas tarefas e características, junto à mediação do professor e interação entre todos, resultou em um ambiente rico de

ensino/aprendizagem da língua inglesa, favorecendo a boa aquisição do *input,* prática do *intake* e produção de *output* por parte dos alunos. Este encontro foi gravado em vídeo e teve duração de 66 minutos.

Análise da primeira aula com P4 e P5

No início da aula, ao aplicar a primeira estratégia (predição), a participante P4 e o participante P5 tiveram boas ideias sobre o que pensaram que encontrariam no conteúdo do texto da música conforme o diálogo abaixo:
Professor: *"What do you think you are gonna find in this text"?*

P4: "*I think it's about hope"*

Professor: "P5? *Do you think the same or other thing*"?

P5: "*It reminds me of that music… we are the world we are the children*"..

Logo a seguir, o P5 ficou ansioso por causa da gravação da aula, mas o professor falou para não se preocupar, pois ele é um bom aluno.

Iniciou-se a segunda estratégia, por conseguinte, P4 e P5 alternaram a leitura das estrofes em voz alta apenas uma vez (rápida skimming) e ao término da leitura o professor perguntou em inglês o que eles entenderam como principal mensagem do texto, e responderam da seguinte forma:
P4: "*I think it's about people living their problems.. helping each other .. there are bigger problems in the world that people have to resolve together*"

P5: "*We are the ones who in fact change the world*"

Analisa-se que os alunos efetuaram bem esta tarefa, pois percebe-se que entenderam a mensagem principal do texto e que conseguiram demonstrar isso em suas frases de forma oral.

Após os alunos falarem o que compreenderam em uma só leitura, o professor seguiu para a próxima estratégia, a terceira (uso de mecanismos), explicando que

deveriam destacar as palavras desconhecidas ao observar e reler atentamente todo o texto, após esta atividade o professor perguntou: "*How many did you underline*"?

P4: "*five, most of them I know, but I think it's better*"…

Professor: "*you should be sure and see the real meaning*"

P5: *"five*"

Professor: "*So, what's the first you underlined P4*"?

P4: "*Heed, the verb heed"*

O professor explicou que não diria o significado prontamente, para que assim eles pudessem tentar fazer a dedução do significado da palavra desconhecida ao interpretar o contexto do texto, ao reler os trechos onde se encontrava a palavra nova.

P4: "*When I first saw, I think it was "listen".. "receive".. or both"*

Professor: "*good, both, do something about? P5? What do you think about heed*?

P5: "*when you have to have"*.

Professor: *"like must*"?

O professor explicou o significado na própria língua inglesa, com exemplos.

Professor: "*Next*"…

P4: "*lend a hand to life*".

O professor os instigou a pensarem sobre o significado, releu todo o trecho onde se encontra "*lend a hand to life*"…

P5 tentou: *“do something quick”*

P4: “*I think it means to helps (erro gramatical, corrigido pelo professor), to pay attention at a problem, to someone who is struggling with something*”.

Professor: “*P4? Your third*”?

P4: “*so let’s start giving*”.

Professor: “*tell me, what you understand*”

P4: “*reading the phrase it’s (ahh) we have to start to do something quick”*. (erro gramatical). O professor confirmou o acerto da participante e perguntou ao P5 qual era sua próxima palavra ou expressão sublinhada.

P5: “*turn stones to bread”*

O professor encontrou o parágrafo em que a expressão estava escrita e pediu: *can you read the fourth paragraph*? O participante P5 leu o parágrafo e o professor falou que eles podem realmente saber o significado literal, mas que deveriam analisar o significado da expressão no contexto do texto, visto que esses processos cognitivos de percepção do novo conteúdo e sua utilização em contexto significativo garante *input* correto. Assim, a P4 falou:

P4: “*I think it’s turn something wrong, bad into something good, try your best to things get better”*

Professor: “*Perfect, I like this, do you agree P5*”?

P5: “*yes”*

Professor: “*If God did, let’s do the same, cause God is good. One more P4, that you underlined*”…

P4: “*My last one is, when you’re down and out”.*

Professor: “*P5! You try now*”

P5: “*I think “and out” is just a complement, if Michael Jackson just wrote like when you’re down and out, there seems no hope at all, for me it makes the same sense”*

Professor: “*Yes, he really wanted to emphasize, when you’re sad, not included in the world…. P4?! What can you say about?... you can have the following context, cause if you just believe, there’s no way we can fall”*

P4: “*I think it means you’re hopeless, when you can’t see how to get away of a bad situation”*

Analisa-se, após descrição de diversos trechos, que esta estratégia conclui-se com tarefas ricas em prática do novo conhecimento, deducões do significado das palavras por parte dos alunos, explicações e inferências pertinente do professor, prática de oralidade entre todos, caracterizando-se desta forma, uma estratégia com tarefas e processos cognitivos satisfatórios para a aquisição de *input*.

A quarta estratégia começou com o professor explicando para os alunos utilizarem as expressões ou palavras novas que foram sublinhadas e criarem frases longas (recombinação).

Professor: “*be creative*”

Assim, os alunos começaram a fazer as frases, isso levou cerca de 7 minutos. Quando acabaram de escrevê-las, o professor solicitou que lessem em voz alta e em seguida perguntou se o colega havia compreendido a frase do outro colega que havia lido sua frase. Houve discussão, interpretação e correção das frases, ocasionando ampla prática de processos cognitivos por parte de todos, participantes e professor. Seguiu-se para a prática das tarefas da quinta estratégia (rede de palavras).

A rede de palavras foi proposta pelo professor, o qual falou que eles poderiam colocar sinônimos, palavras relacionadas às palavras-chave que ele repassou, iniciando por "*must*". Pediu também que falassem em voz alta e compartilhassem as palavras, bem como, auxiliou com algumas sugestões. As tarefas dessa estratégia ocorreram de modo satisfatório, com o uso de muitas palavras, enriquecendo o novo conhecimento dos participantes e retomando conhecimento pré-existente, sendo assim, uma atividade com alguns processos cognitivos ocorrendo simultaneamente.

Após, o professor deu início à sexta estratégia (prática formal), repassou outras palavras aos alunos e solicitou que eles escrevessem em diferentes cores, ao menos três vezes a palavra dada. *Truth* foi a primeira palavra e seguiu com *stones to bread, day-by-day, lend a hand to life, certain call, go on, let's start giving* e finalizou com *the greatest gift of all*. Após escreverem todas, o professor pediu para que lessem as expressões e palavras, três vezes em voz alta. Observou-se que os alunos mostraram-se mais motivados quando da utilização das canetas coloridas e que esta atividade gerou repetição de palavras novas aos alunos, e que ao praticarem elas, já sabiam o significado, portanto, resulta em aprendizagem significativa, defendida por diferentes autores.

A sétima estratégia desta aula foi a prática natural ou espontânea, na qual o professor já começou fazendo perguntas informais sobre o texto para estimular a conversação.

Professor: "*Tell me three things you liked about the text"*

P5: *"there were new words and expressions*"

Nesta afirmação do P5, pode-se perceber que ele direcionou-se para a questão do aprendizado do inglês, como segunda língua e não para o conteúdo do texto em si. O professor achou isso interessante.

P4: "*I liked the new expressions, when the world must come together as one"*

Professor: "*Why did you like this*"?

P4: "*I don't know, I just feel happy with*"

P5: “*Everything is positive in this song*”

Professor: “*An example*”?

P5: “*We can’t go on pretending day-by-day, that someone somewhere soon will make a change*”

Professor: “*That’s very good, why did you really like this one*”?

P5: “*The greatest thing about this music is that each one of us can make something*”

Professor: “*Yes it tries to persuade us to start moving, acting*”..

P4: “*Let me see, That one.. oh send them your heart so they know that someone cares*”

Professor: “*Good”*

P4: “*I think it´s pretty, beautiful sometimes we need to know that somebody cares”*

A conversa continuou um pouco mais neste mesmo sentido, de modo pertinente e produtivo, pois estimulou os participantes a praticarem oralidade significativa, utilizando o novo conteúdo do texto, e eles corresponderam adequadamente, resultando em conversação rica em processos cognitivos. Em seguida, o professor colocou a música para tocar, tarefa constituinte desta estratégia. Os alunos ouviram atentamente.

Por fim, o professor aplicou a oitava estratégia (imageamento).

Professor: “*What image comes to your mind when I tell you, when the world must come together as one*”?

P4: “*What I see? I imagine people hugging each other, holding each other’s hands, making good actions, with people that need*”

P5: “*I imagine people singing “a capela*””

Professor: “*Great, good image. Another, there are people dying*”?

P4: “*I see children in Africa, hungry children*.”

P5: “*I imagine that one year ago, people in Africa dying”*

Professor: “*Another, “brighter day” what do you imagine*”?

P5: “*I imagine buildings and houses and stuff like with the light of a new day”*

Professor: “*Do you imagine the beach*”?

P4: “*Yes (*ênfase*) I imagine myself with friends, walking by the beach, happy with a good feeling*”

Professor: “*Do you imagine people smiling? P5*”?

P5: “*Just the city in a brighter day*”.

Professor: *“And when I tell you, we are the children*”?

P4: “*Because we are the future, I think, I imagine myself and people just making their lives, making their decisions.. trying their best*”

Professor: “*Great, we did this class successfully, thank you*”!

A oitava estratégia foi estimulada pelo professor com perguntas interessantes e os alunos corresponderam bem, demonstrando que compreenderam e descrevendo as imagens com oralidade satisfatória, com isso, praticam processos cognitivos que possibilitam o armazenamento de conhecimento significativo e sua

retomada em forma de produção comunicativa. Desta maneira, a aula foi finalizada e considerada rica nas tarefas das oito estratégias cognitivas de aprendizagem.

Análise da primeira aula com P3 e P6

A gravação desta aula foi perdida, porém, o professor/pesquisador lembra que a aula ocorreu de forma adequada, rica em comentários, práticas das tarefas de todas as estratégias e interação entre o participante P3, a participante P6 e o professor.

Análise da segunda aula com P1, P2 e PE

Nesta aula, foi utilizado o panfleto de *Walt Disney World* como instrumento de estudo. O professor cumprimentou os alunos e prontamente iniciou a prática da primeira estratégia (predição). Solicitou ao PE que lesse o título do panfleto e perguntou:

Professor: "*What do you think you're gonna see in a Disney world pamphlet, P2"?*

P2: *"Castle"*

P1: *"A lot of attractions".*

PE: *"Happy peoples"* (erro gramatical).

Analisa-se que os participantes tenham previsto uma ideia principal do que encontrariam no texto, demonstraram em oralidade, e assim, efetuado a primeira estratégia adequadamente.

Houve a correção das palavras faladas de modo errado, para garantir *input* correto aos alunos e evitar erros futuros, por parte do professor, então, seguiu para a segunda estratégia, pedindo que cada um lesse alternadamente trechos do panfleto. Houve alguns erros de pronúncia que foram logo corrigidos pelo professor. Assim que a leitura terminou o professor perguntou:

Professor: "*What did you see as the main message"?*

PE: “*We can see attractions in the park and it show us what we can do”.*

P2: *“It’s about magic, shows and attractions, plays”.*

Professor: P1?

P1: “*Big park that you go to new experiences a lot of”*

Professor: *After this first reading, did you see things about emotions, thrills? How are you gonna feel?*

Considera-se que os alunos tenham captado a ideia geral do panfleto e transmitido adequadamente as informações que leram, constituindo-se assim, por completo a segunda estratégia. A primeira e a segunda estratégia parecem muito simples, porém, são importantes para que o aluno ative processos cognitivos como a atenção, analogias e retomem conhecimento pré-existente para absorver a ideia principal, o conteúdo de forma geral e compreenda o contexto, para que após esses passos, o ensino/aprendizagem seja trabalhado mais em específico.

Após, o professor deu início a terceira estratégia, ao solicitar que os alunos sublinhassem as novas palavras ou expressões. Depois de sublinharem o professor perguntou: P2? *What’s your first word, that you don’t know?*

P2: “*Wondrously”*

O professor os instigou a pensar sobre o significado, analisando o contexto, usando processos de inferência, interpretação e análise do contexto.

P1: “*Like wonderful”?*

Professor: “*Yes, a synonym”.*

PE: “*Magic, incredible”.*

Assim seguiram as tentativas de dedução por parte dos alunos, com mediação do professor. Quando necessário, o professor os corrigiu, porém considera-se que o desempenho dos alunos foi muito bom e todas as tarefas desta terceira estratégia ocorreram com sucesso, com muitas deduções, explicações, enriquecimento de palavras e associações, contemplando ótimo *input.*

Seguiu-se para a quarta estratégia (recombinação), quando o professor solicitou aos alunos que utilizassem seu conhecimento de inglês e criassem frases longas com as palavras novas. No decorrer, o professor não precisou auxiliar muito os alunos.

P1: "*Now I know mermaid, before class I didn't"*

Professor: "*Ok, but put it in a sentence, then you don't forget"...*

Quando acabaram de escrever as frases, foi feita a leitura delas em voz alta com a correção do professor quando necessário. Em resumo, produziram frases interessantes e as tarefas desta estratégia foram cumpridas com êxito.

Para trabalhar a quinta estratégia (rede de palavras), o professor pediu que escrevessem sinônimos ou palavras relacionadas com as que ele havia selecionado, e deixado impressas, a primeira foi *every corner*. O professor os auxiliou no início da tarefa, informou que eles poderiam compartilhar oralmente as palavras e como complemento pediu para que os alunos lessem em voz alta a rede de palavras, para enriquecer o vocabulário de forma compartilhada entre os colegas. Os participantes contribuíram significativamente para o enriquecimento desta estratégia, inferiram sinônimos e relações pertinentes entre as palavras, processos que foram somados ao estímulo e auxílio do professor, o qual também forneceu sinônimos e explicações sobre as palavras selecionadas e trabalhadas na estratégia.

Por conseguinte, o professor iniciou a sexta estratégia (prática formal). Nesta, entregou fichas recortadas, as quais eram o prefixo ou sufixo de algumas palavras e expressões do panfleto, selecionadas pelo professor. Os alunos acharam as combinações e colocaram no mural amarelo, previamente preparado, observou-se que os alunos gostaram e acharam esta tarefa interessante e agradável, e que a própria tarefa fez os alunos lembrarem do novo conhecimento extraído do texto, e assim, permaneceram em contato, favorecendo a memorização, de forma visual e

também oral, visto que o professor os estimulou a lerem as palavras durante a estratégia.

Na sétima estratégia houve conversa informal ou espontânea, a partir das perguntas elaboradas pelo professor, a respeito do conteúdo do panfleto. Percebe-se na gravação que os alunos precisaram ser bastante estimulados pelo professor para que respondessem as perguntas de forma a efetuar adequadamente a estratégia. Por fim, o professor estimulou os alunos a criarem imagens mentais e analisarem e descreverem as imagens do panfleto com as perguntas principais:

1. *Can you imagine your self exploring the park?*
2. *What can you see on the images of the second page?*
3. *Tell me about the Picture of toy story mania?*
4. *What about the fourh and fifth pages panphlet?*

Conforme o professor solicitava a descrição das imagens, ocorriam outras inferências do professor, em forma de outras perguntas, para que os alunos se esforçassem mais para demonstrar o que estava surgindo com imagens mentais e o que exatamente visualizaram nas imagens do panfleto. Assim que foi percebida maior produção oral dos alunos, o professor encerrou a aula. Analisa-se, em resumo, que a segunda aula do P3 e da P6 ocorreu de forma satisfatória, mesmo que no final tenha-se percebido que os alunos estavam produzindo pouco, para preencher esta lacuna, o professor os estimulou mais.

Análise da segunda aula com P4 e P5

Nesta aula utilizou-se também o panfleto de *Walt Disney World.* Ao serem perguntados sobre o que encontrariam no panfleto, P4 falou:

P4: "*I think it's informations (erro) about the park, attractions"*

O P5 concordou, mas não agregou com o seu pensamento. O professor considerou como adequada a contribuição dos alunos para esta tarefa simples e seguiu. A segunda estratégia foi explicada, e P4 e P5 alternaram a leitura de trechos do panfleto em voz alta, após a leitura, o professor pediu o que eles entenderam como mensagem principal do texto, os alunos responderam com poucas palavras, porém, considera-se o suficiente como demonstrativo de que entenderam o contexto geral do texto, objetivo este, o principal desta estratégia. Após, seguiu a terceira

estratégia, na qual pediu para sublinharem as palavras desconhecidas e após perguntou: "*Ok, P4? What's the first one you underlined"?*

P4: "*Wondrously".*

Professor: "*What do you think it (wondrously) is after reading "Disney fantasies and characters wondrously brought to life"?*

P4: "*I think it is... in a beautiful way, something magical"*

Professor: "*Yes, because it comes from wonder".* P5!? *Some synonyms of wondrously"?*

P5: "*Wonderfully, amazingly"*

Professor: "Good, *P5, a second one"?*

P5: "*Night life".*

Professor estimulou: "*I think you know it"...*

Houveram comentários sobre o significado de *night life...*

Professor: P4, "*one more"*

P4: "*Acorns".*

O professor leu todo o trecho onde a palavra se encontrava e os estimulou a deduzirem o significado e assim outras novas palavras como: *zany troupe, puppetry, spotlight, mania, launch, bay*, foram destacadas pelos alunos, eles tentaram deduzir o significado após estímulos do professor, e quando a dedução não foi possível, o professor explicou em inglês, com exemplos, comparações e associações, para garantir *input* claro e significativo aos alunos. Analisa-se assim, que todas as tarefas desta estratégia foram contempladas e a participação dos alunos foi satisfatória.

Seguiu-se para a quarta estratégia com a solicitação do professor para que utilizassem essas novas palavras na criação de frases. Os alunos esqueceram de destacarem a expressão "*Junior Pals"*, portanto, o professor lhes explicou. Após efetuarem esta tarefa, solicitou-se a leitura em voz alta das frases.

A participante P4 e o participante P5 desenvolveram todas as frases corretamente, por conseguinte, o professor reforçava e os elogiava: "*good, great*", diante das frases interessantes. Houve comentários e pequenos diálogos para complementar a estratégia e assim efetuá-la por completo. Analisa-se que a utilização do conhecimento pré-existente junto ao novo conhecimento dos participantes de forma escrita agregue a aquisição de novas palavras de modo significativo, pois são aplicadas a um contexto com sentido, e que reforce o conhecimento pré-existente e também favorece a percepção de lacunas no aprendizado e na produção comunicativa.

A quinta estratégia (rede de palavras) ocorreu de forma satisfatória, o professor entregou as palavras principais impressas em folhas, explicou para a P4 e P5 como deveriam efetuar a tarefa seguinte, ou seja, pediu para escreverem e compartilharem relações entre palavras, sinônimos e também antônimos. Ao final de cada rede de palavras o professor pediu para lerem as palavras em voz alta. Foi possível notar que os alunos ficaram mais motivados com as palavras impressas em diferentes formatos e coloridas e que a estratégia foi efetuada com sucesso, visto a troca de sinônimos entre os participantes e a contribuição do professor com novas relações e explicações, bem como a leitura em voz alta para favorecer a retenção do novo conhecimento e praticar pronúncia correta.

Na sexta estratégia (prática formal), o professor solicitou que juntassem os prefixos e sufixos (pares) de palavras e expressões presentes no panfleto. Os participantes parecem ter gostado e completaram juntos o mural, fixando as palavras com alfinetes, professor pouco precisou auxiliá-los nessa tarefa, porém, sabe-se que esta estratégia favorece a visualização da escrita correta do novo vocabulário e também a leitura, já de forma significativa, pois todo o conhecimento novo do texto foi trabalhado e reconhecido na terceira estratégia. Após completarem o mural, o professor prosseguiu com a sétima estratégia (prática informal/espontânea)

Professor: "*Let's practice song conversation about the text. P5! You tell me first... would you like to explore to know Walt Disney World"?*

P5: “*Sure”.*

Professor: “*Would you like to live in this castle of the cover”?*

P5: “*If it was free”*

Professor: “*If you didn’t have to pay anything for it”?*

P5: “Exactly, cause it’s like 40.000 dollars fee”.

Professor: “*Oh my God! It’s so expensive! P4?! Would you like to live in that castle? And know all Disney World”?*

P4: “*No I don’t like to”... Anh...*

Professor corrigiu: “*I wouldn’t like”..*

P4: “*Yeah. I wouldn’t like to live there, because there are so much stairs”*

Professor e P5: (risos)

Professor: “*What would you do first at Disney world? Go to the rides or what”?*

P4: “*I think I would like to buy something”.*

Professor: *P5! “What would you do first”?*

P5: “*Probably drink or eat. A Strawberry milk-shake”.*

Professor: *P4? “A second thing you would do there”!*

P4: “*To go on other attractions”!*

Outras perguntas foram feitas e respondidas com ótima interação. Após, o professor os convidou para assistirem um vídeo do *youtube* que ele escolheu, sobre *Walt Disney World*, esta foi a última tarefa desta sétima estratégia. Analisa-se que as tarefas da sétima estratégia foram efetuadas pertinentemente por parte dos alunos, com respostas interessantes e que o professor proveu estímulos necessários para total efetividade.

A oitava estratégia (imageamento) começou com perguntas do professor.

Professor: *P4?! "Can you imagine yourself exploring this beautiful castle"?*

P4: "*Yes, I think it has lots of things to do".*

Professor: "*Do you imagine yourself walking there".*

P4: "*Yes, I think it has lots of things connected to Disney World".*

Professor: *P5? "How about you"?*

P5: *"I see the castle from the beauty and the beast. A huge kitchen"...*

Como segunda tarefa da oitava estratégia, o professor pediu a eles que olhassem as imagens do panfleto novamente e a descrevessem. Os alunos criaram ótimas descrições com algumas inferências do professor incitando a exercitarem sempre mais durante as descrições das imagens, e assim terminou a aula.

Análise da segunda aula com P3 e P6

Nesta aula, não diferente das outras duas anteriores, o professor iniciou mostrando o panfleto, lendo o título e perguntou o que os alunos pensavam encontrar como conteúdo do texto (predição), o participante P3 respondeu:

P3: "*I think ah... man attractions, toys, people".*

Professor: *P6! "What do you think you're gonna see in this text"?*

P6: “*The characters”*

Professor: “*Ok, good. Let’s take a Reading”*

A fala sucinta dos alunos para a tarefa simples da primeira estratégia foi suficiente para que fosse percebida a primeira ambientação dos participantes perante o conteúdo a ser aplicado. Após, o professor deu início à segunda estratégia (rápida), a leitura no estilo *skimming* foi feita pelos participantes, em voz alta, alternando pequenos trechos para cada aluno. Quando necessário, o professor corrigiu a pronúncia. Ao finalizarem a leitura, o professor perguntou o que mais eles viram como ideia principal do panfleto. Eles responderam:

P3: *Exciting entertainment.*

P6: *(*inaudível*).*

Os participantes não falaram muito neste momento, porém foi perceptível que entenderam a mensagem principal do texto, passo que permite a continuação da aula. Assim, o professor seguiu para a terceira estratégia, solicitando que sublinhassem ou circulassem as palavras ou expressões desconhecidas revendo todo o panfleto. Bem como ocorreu nas outras aulas sobre *Walt Disney World*, a primeira palavra desconhecida foi “*wondrously*”. Como tarefa seguinte, o professor estimulou os alunos a deduzirem o significado desta e outras palavras que destacaram, auxiliando na percepção do contexto utilizando mecanismos cognitivos. Os participantes produziram tentativas de dedução das palavras adequadas e outras não. Portanto, o professor auxiliou, estimulou a interpretação, releu trechos onde as palavras novas se encontravam e quando impossível, explicou na própria língua inglesa ou como último recurso, a tradução para o português. Desta forma, analisa-se que o professor garantiu a qualidade das tarefas da estratégia, fornecendo *input* significativo aos participantes e confirmando suas deduções corretas.

Na quarta estratégia o professor solicitou que produzissem novas frases, utilizando seus conhecimentos pré-existentes com as novas palavras do panfleto. Após terminarem esta tarefa, leram as frases em voz alta, o professor fez inferências

a respeito das frases e as corrigiu. Analisa-se que esta tarefa ocorreu adequadamente, com frases interessantes por parte dos alunos, boas conexões entre o conhecimento pré-existente e o novo conhecimento, favorecendo a retenção, prática e produção de comunicação escrita na língua inglesa.

Para efetuar a quinta estratégia (rede de palavras), o professor entregou as palavras-chave impressas, com espaço adequado para escreverem os sinônimos e/ou palavras relacionadas. Iniciou com a pergunta:

Professor: "*What kind of words can we relate to every corner"?*

Auxiliou com exemplos, aguardou a produção dos alunos, complementou falando para compartilhar as palavras da rede com o colega, falando em voz alta. Considera-se que P3 e P6 interagiram e efetuaram muito bem esta estratégia rica em vocabulário e inferências.

Na sequência, o professor lhes mostrou o mural (amarelo) e deu início a sexta estratégia (prática formal), para efetuar esta, entregou partes iniciais e finais de palavras recortadas do panfleto, impressas para que as conectassem corretamente e fixassem no mural. P3 e P6 também gostaram desta tarefa, bem como os outros participantes. Diante desta tarefa, o professor complementou:

Professor: Podem revisar o panfleto caso fique difícil para completar a tarefa.

Analisa-se, que nesta estratégia, os participantes ficam determinado tempo achando os pares, visualizando, lendo e fixando as palavras no mural, resultando em memorização da escrita das novas palavras de forma significativa, pois já sabiam o significado delas neste momento da aula, por terem sido esclarecidos na terceira estratégia. Após, iniciou-se a sétima estratégia com perguntas informais do professor para os alunos.

Professor: "*Would you like to explore, to go to Disney World"?*

P3: "*Of Course".*

Professor: "*What kind of things would happen? (If you lived in the big Disney World castle"?)*

P3: "*I would live with my friends and family"*

Professor: “*What would you do? It’s so big right*”?

P6: *“Parties”* (risos).

Professor: *P6?! “Who would you take with you? To the castle? To Disney world”?*

P6: “*My family”*

Professor: “*Do you prefer to watch the attractions, movies or go on the rides, thrilling rides”?*

P3: “*Thrilling rides, because it’s better”*

P6: “*Rides, I prefer rides, more emotion”.*

Após essa conversação, o professor pediu que acessassem o vídeo do *youtube* referente a atrações do parque e assistissem atentamente. Apesar das respostas curtas por parte dos alunos, analisa-se que houve bons estímulos e prática do conteúdo novo, visto no panfleto, buscando assim, reforçar a memorização e prática da oralidade.

Ao término do vídeo o professor começou a última estratégia (imageamento). Solicitou que retornassem ao panfleto e respondessem as perguntas:

Professor: “*Can you describe this castle”?*

P3: “*Incredible”.*

P6: “*Many Windows”.*

Professor: “*What colors? What comes to you mind P3 and P6? If you think you are the castle? What’s the imagine that comes to your mind”*?

P3: “*The restaurant, many peoples” (erro gramatical).*

P6: *I see candles..*

Professor: *P3! “Here at epcot. What do you see”?*

P3: *“The globe”*

Professor: “*How tall is it”?*

P3: “*Fifty meters”.*

Professor: “*What can you see in the Magic Kingdom”?*

P6: “*The sky, blue and yellow”.*

A estratégia ocorreu adequadamente, com o professor os estimulando a descrever oralmente todas as imagens do panfleto. A aula, em resumo, foi efetuada e acompanhada de muitos processos cognitivos propostos na elaboração, com participação satisfatória dos participantes, com a finalidade de um ótimo ensino/aprendizagem.

Análise da terceira aula com P1 e P2

Nesta aula o PE não esteve presente. O professor escreveu o título do texto no quadro branco e pediu para que o P1 lesse em voz alta, e perguntou ao P2: *What do you think you’re gonna find?*

P2: “*Information about war, terrorism”.*

P1: “*Bad people, war”*

Considera-se que a estratégia da predição contemple exatamente o ocorrido acima, que os participantes forneçam oralmente uma previsão do que pensam encontrar no texto.

A segunda estratégia ocorreu com uma leitura rápida do texto, os alunos alternaram a leitura dos parágrafos, em voz alta. Quando erraram a pronúncia em poucas vezes, o professor corrigiu. Ao finalizarem a leitura o professor perguntou qual era a ideia principal do texto e solicitou que a escrevessem no caderno.
P2 teve uma dúvida: *This word is right? (*apontando para uma palavra, não-visível no vídeo)

Professor: "*Yes, it's right".*

Logo, leram a ideia que escreveram, as quais estavam corretas, caracterizando-se assim, efetividade da segunda estratégia, ou seja, percepção dos participantes quanto a mensagem principal do texto e seguiu-se para a terceira estratégia, o professor os orientou:

Professor: "*Underline the new words that you don't know or expressions in the text, now you have to look specifically to the text, calm, attention, or circle..."*

Os alunos disseram uma palavra nova de cada vez e tentaram deduzir seu significado, através do uso de mecanismos (terceira estratégia), como interpretação do texto e contexto, conhecimento pré-existente e comparações. O professor auxiliou bastante nesta tarefa, com sinônimos, releitura dos trechos, estímulos etc. Desta forma, a estratégia foi efetuada pertinentemente, agregando conhecimento novo, claro e significativo aos alunos.

Na quarta estratégia, a tarefa principal foi colocarem as novas palavras em produções de frases longas no caderno. Assim que terminaram de escrever as frases, o professor pediu para acessarem o website google e digitarem o início ou o fim das palavras e que lessem os resultados da pesquisa, juntamente com suas frases originais. Os alunos gostaram da estratégia e dos resultados que o google forneceu. Esta foi mais uma tarefa para agregar conhecimentos e enriquecer essa estratégia. Considera-se que esta ocorreu com sucesso pois os participantes aplicaram o conhecimento novo junto a seu conhecimento pré-existente e visualizaram em uma ferramenta diferente.

Para efetuar a quinta estratégia, o professor entregou uma folha quadriculada, impressa aos alunos e solicitou que escrevessem a rede de palavras, colocando uma letra em cada quadrado da folha. Assim questionou:

Professor: "*What's is related to leaders"? (*primeira palavra) escrevendo o exemplo no quadro branco. Os participantes compartilharam os sinônimos e demais palavras relacionadas, com auxílio do professor. A atividade foi considerada agradável e interessante pelos participantes. Ela amplia o vocabulário, através da busca de sinônimos e relação entre palavras. Após escreverem cada rede, eles leram todas as palavras em voz alta, enriquecendo a pronúncia e favorecendo a memorização.

Na sexta estratégia houve a tentativa falha de prática de áudio do website freedictionary.com, porém, como segunda alternativa acessou-se o google tradutor, de modo que os participantes alunos digitaram as palavras fornecidas pelo professor, ouviram o áudio do google tradutor e repetiram três vezes. Analisa-se que esta estratégia auxilie os processos cognitivos da audição, atenção escrita e oralidade, principalmente de conteúdo novo, para que os utilizem simultaneamente e adquiram novo conhecimento.

A sétima estratégia (prática informal ou espontânea), começou com a pergunta: *What do you think about those chemical attacks?*

P1: (olhando para o P2) "*Tell him"*

P2: "*Bad people"*

P1: "*It's horror"*

Professor: "*Let's talk more... and if you think about children dying, people falling down the floor, how do you feel"?*

P1: "*It's so sad because of people dying"*

Professor: "*Do you get rebel"? "What are the reasons"?*

Desta forma, os participantes tiveram conversa informal com o professor, agregando prática da oralidade e reforçando o uso do novo conhecimento auxiliado

pelo conhecimento pré-existente, resultando assim, maior retenção, retomada e percepção do uso da língua inglesa.

Seguiu-se para a última estratégia, quando o professor os estimulou a encontrar imagens mentais sobre o assunto, mostrando uma foto do cenário na Síria. Os alunos descreveram a imagem adequadamente.

Professor perguntou: "*What other pictures come to your mind"?*

P2: "*Bodies on the ground"*

P1: "*People running"*

Professor: "*Does your mind take you to a hospital full of people"?*

P1: "*Of course"*

Os trechos acima são apenas amostra da conversação ocorrida na oitava estratégia, houve mais indagações por parte do professor, mais produção oral dos participantes, com a finalidade de estimular e efetuar a criação e descrição de imagens mentais e impressas, relacionadas ao novo conteúdo. A estratégia ocorreu de modo pertinente, com boas conexões entre conteúdo novo e processos cognitivos presentes.

Esta foi a análise da terceira aula dos participantes P1 e P2 , com principais momentos e processos ocorridos. Observou-se uma aula rica em detalhes e pertinente quanto à aplicação das tarefas de todas as estratégias cognitivas.

Análise da terceira aula com P4 e P5.

Conforme a ordem de aplicação das estratégias estabelecida, a terceira aula dos participantes P4 e P5 também iniciou com a estratégia Predição como primeira. Logo após o professor ter escrito o título do texto, perguntou: *What do you think you're gonna read in the text?*

P4: “*I think it’s about something suspicious that is happening in Syria envolving chemical weapons”*

Professor: “*Good, because they were blocked?*

P4: “*Yes”*

Professor: “*Ok, P5, do you have any idea?*

P5: “*I think a conspiracy theory”*

Professor: “*Conspiracy theory*”? *Good, it’s good, some more*?

Analisa-se que a primeira estratégia ocorreu bem, os alunos demonstraram seus pensamentos sobre o que pensaram encontrar no texto e logo iniciou-se a segunda estratégia (rápida), quando o professor solicitou que alternassem uma leitura única do texto em voz alta, alternando trechos do texto entre a P4 e o P5. Diante das palavras e expressões difíceis de pronunciar, o professor os ajudou na leitura. Assim que finalizaram a leitura, o professor perguntou: *So, after reading just once, what did you see as the main idea”?*

P5: “*a lot of complicated names”*

Professor: “*What kind of things happened in this text*?

P4: “*well, complicated but, ahh, a lot of people died and Russia and Syria have something involved.. a lot of countries, nations are involved*

Houve boas respostas referentes ao que leram no texto, como tarefa da segunda estratégia, e seguiu-se para a terceira estratégia (uso de mecanismos), quando o professor solicitou que sublinhassem ou circulassem as palavras desconhecidas e que tentassem deduzir seus significados através do contexto, conhecimento pré-existente. O professor percebeu que eles analisaram o texto com pressa e que possivelmente pularam algumas palavras novas, portanto, os

questionou a respeito de palavras do texto de pouca frequência na língua inglesa, que poderiam ter deixado de destacar, e realmente esta lacuna da tarefa foi evitada com esta intervenção do professor.

O participante P5 assinalou a primeira palavra; *site,* prontamente o professor leu o excerto onde a palavra se encontrava e os estimulou a pensar sobre o real significado. Na tarefa de identificar o significado de outras palavras, não somente o professor leu os trechos, mas também solicitou que os alunos lessem. Seguindo estes processos, ocorreram as tentativas de dedução do significado das demais palavras novas destacadas. Quando os alunos não conseguiam concluir a dedução correta, o professor explicava o significado na própria língua inglesa, com comparações, exemplos, aplicações das palavras em diferentes situações, uso de sinônimos, entre outros processos.

Considera-se que as tarefas desta terceira estratégia ocorreram de forma satisfatória, com inferências, diálogos e pensamentos interessantes sobre as novas palavras, seus significados e relações.

O professor deu início à quarta estratégia (recombinação); solicitou que utilizassem todas as palavras novas do texto na criação de frases longas que tivessem bom sentido. Os alunos levaram em torno de 10 minutos para produzirem todas as frases, assim que finalizaram, o professor pediu que as lessem em voz alta. Foram feitas frases interessantes e significativas. O professor corrigiu quando percebido algum erro gramatical nas frases e deu sua inferência sobre elas. Analisa-se que esta estratégia agregue o conhecimento dos alunos no âmbito da memorização do novo conhecimento e otimize o uso do conhecimento pré-existente, além de estimular processos cognitivos de forma simultânea e possibilitar a percepção de lacunas em sua produção escrita e oral na língua inglesa.

Na sequência, logo iniciou a quinta estratégia (rede de palavras), o professor explicou que deveriam utilizar uma folha quadriculada para colocarem as palavras principais, fornecidas por ele e as demais (sinônimos, antônimos, palavras relacionadas) ao redor, ou até mesmo cruzando as palavras, para que tivessem uma atividade diferente, porém seguindo as características da estratégia. Percebeu-se que os alunos gostaram da atividade na folha quadriculada e que as relações feitas enriqueceram a aula. Observa-se na gravação, o contínuo auxílio que o professor deu no decorrer da estratégia.

Na sexta estratégia (prática formal), o professor repassou mais palavras aos alunos e solicitou que as escrevessem no espaço de pesquisa do google tradutor e repetissem três vezes, copiando a pronúncia. Esta tarefa é tradicional no ensino/aprendizado de línguas estrangeiras, porém, foi efetuada pertinentemente ao utilizar-se a ferramenta do google tradutor, considerado neste trabalho adequado para prática de vocabulário simples, ou seja, apenas o uso de palavras isoladas, sem conjugação e conexões, pois é de conhecimento comum que a tradução de frases longas através do google tradutor pode ser falha.

Sem interrupções, o professor iniciou a sétima estratégia (prática informal) com a seguinte pergunta: *What do you think about these attacks? How terrible?*

P4: *"Tragic"*

Professor: "*Good, tragic, what else"?*

P5: "*So, who made this*?"

Professor: "*It's a report from CNN.*

O participante P5 fez uma crítica ao modo como o repórter escreveu a reportagem, até mesmo fez um trocadilho: "Tarabay terrible" em inglês. Considera-se interessante esta manifestação do aluno, pois demonstra que ele está atento e aprendendo o que o texto informa. O professor continuou a tarefa.

Professor: "*And, how do you feel about, looking at the children, suffering?"*

P4: "*It's really sad*, *we don't have nothing we can do"*

O professor normalmente concordava com as respostas dos alunos, garantindo bom estímulo, confiança e continuidade na produção oral deles: "*Yes, this is terrible, people suffering".*

A conversação somente na língua inglesa ocorreu por mais alguns minutos, com mais perguntas e respostas, boa participação de ambos participantes, agregando a suas habilidades comunicativas e maior memorização do novo

conteúdo. Então, começou a oitava e última estratégia da aula (imageamento). Para esta ocorrer adequadamente, o professor pediu que descrevessem a imagem impressa junto ao texto e também instigou a criação de imagens mentais através das perguntas. As perguntas e respostas abaixo:

Professor: "*In your mind, how are children suffering"?*

P4: "*How I see"? Children laying on the ground with their parents, desperation, they can't take them to the hospital, it's not that simple*.

Nesta parte, a P4 e o P5 demonstraram um entendimento amplo da gravidade dos ataques químicos na Síria, com boas frases. Assim terminou a aula. Analisa-se que as tarefas de todas as estratégias ocorreram conforme o esperado, com boa participação e interação, de modo completo e produtivo.

Análise da terceira aula com P3 e P6

Na primeira estratégia (predição), os participantes P3 e P6 responderam da seguinte forma o questionamento do professor sobre qual conteúdo encontrariam no texto:
P3: "*War*"

P6: "*attacks, manipulation the scene*

Como a tarefa da primeira estratégia consiste basicamente em predizer de modo sucinto, através do título, o que pensam encontrar no texto, a fala de uma frase de cada é considerada fator adequado. Logo iniciou a segunda estratégia (rápida), ao passo que o professor lhes solicitou que lessem em voz alta o texto, apenas uma vez, alternando a leitura dos parágrafos. O P3 teve mais dificuldade na pronúncia de algumas palavras, portanto, o professor o acompanhou e mostrou a pronúncia correta. Ao finalizarem, o professor os questionou: *what do you understand about this? After this fast reading?*

P3: "*Russia and The USA are involved*"

Professor: “*good, they are involved, good, what else P6*”?

Percebe-se que em todas as aulas experimentais desta pesquisa, o professor estimulou todos os participantes a cumprirem de modo equilibrado todas as tarefas das aulas, ou seja, atento ao comportamento dos alunos e decorrer da aula de maneira ampla, garantiu a participação de todos em quantidade ponderada.

Os alunos responderam mais umas informações sobre o que leram no texto como última atividade da segunda estratégia, e sem pausas, logo iniciou a terceira estratégia, solicitando na própria língua inglesa que sublinhassem ou circulassem as palavras desconhecidas do texto. No decorrer da tarefa, o professor cuidou para que eles não esquecessem algumas palavras consideradas de pouca frequência na língua inglesa, para garantir a compreensão global e específica do texto, ou seja, o significado das palavras soltas, do contexto, das conexões e das frases.

Assim que acabaram de destacar as palavras, o professor os direcionou a interpretar o contexto e reler trechos para deduzir o significado das novas palavras. Quando a tentativa de dedução dos alunos não ocorreu com o significado correto das palavras do texto, o professor lhes explicou com exemplos, analogias e sinônimos na própria língua inglesa, em poucos momentos, foi necessária a tradução, sendo esta, um último recurso para garantir a aquisição de novo conhecimento de forma clara e significativa por parte dos alunos.

Analisa-se como ponto positivo, que os participantes deduziram corretamente o significado de algumas palavras e que quando não conseguiram deduzir corretamente, o professor explicou os significados das palavras na própria língua inglesa, garantindo *input* significativo.

Seguiu-se para a quarta estratégia, na qual, os alunos criaram as frases longas com as novas palavras (recombinação). O professor os auxiliou na construção das frases (levou aproximadamente 15 minutos), assim que ficaram prontas, o professor solicitou que as escrevessem na pesquisa do google, lessem e conferissem o resultado, esta tarefa foi criada pelo professor, para que os alunos focassem de maneira diferente nas frases da quarta estratégia, enfatizando a prática do novo vocabulário de forma significativa. Analisou-se que os alunos obtiveram um aprendizado pertinente no decorrer das tarefas da quarta estratégia, visto que

participaram ativamente, ao interpretarem, lerem e perceberem o significado das palavras e frases.

Na quinta estratégia (rede de palavras), o professor e os participantes compartilharam diversos sinônimos das palavras do texto, destacadas anteriormente pelo professor. Observou-se que os alunos gostaram da maneira com que as tarefas desta estratégia ocorreram.

Para a sexta estratégia, o professor direcionou os alunos para o google tradutor, repassou as palavras por ele separadas do texto e solicitou que digitassem uma palavra cada um e que repetissem três vezes em voz alta após ouvir o som emitido pelo tradutor. Esta tarefa caracteriza-se por repetir e relembrar vocabulário considerado novo para os alunos. O professor modificou a forma de repetição, utilizando a ferramenta do google tradutor. Analisa-se que esta estratégia tenha agregado ao conhecimento dos alunos por proporcionar a prática da audição e oralidade, favorecendo a pronúncia, retomada do conhecimento e assim, sua maior fixação. Logo prosseguiu-se para a sétima estratégia.

Na sétima estratégia (prática informal ou espontânea) o professor iniciou conversa com os alunos sobre o conteúdo do texto, pediu que voltassem a visualizar o texto, como forma de auxílio ao que fossem falar.

Professor: “*What do you think about these attacks, what can you say of good or bad”*

P3: “*Attack is negative”*

P6: “*It’s very evil”*

Professor: “*What did you feel or how did you feel about the text.. do you imagine people dying, whats the feeling on you?”*

P6: “*I get sad”*

Houve mais algumas perguntas e respostas, os participantes interagiram adequadamente, pensaram a respeito e responderam com próprias palavras presentes no texto, consolidando esta estratégia como produtiva quanto ao âmbito da retomada de conhecimento e produção comunicativa oral.

A oitava estratégia também ocorreu adequadamente, veja alguns diálogos:

Professor: "*See this image, what can you see, describe for me"?*

P3: "*People dying"*

P6: "*destruction"*

Professor: "*People trying to help? Good, how is the building P3?*

P3: "*destroyed"*

Professor: *"But think about others, let's suppose a chemical attack came to Brazil, can you see destruction, do you see people screaming and crying"?*

P3: "Yes"

Nesta estratégia, o professor precisou instigá-los bastante, pois os alunos estavam falando pouco, portanto, resolveu fazer mais perguntas, assim falaram mais e efetuaram processos cognitivos relacionados ao conteúdo trabalhado em aula.

Análise da quarta aula com P1 e P2

Nesta aula o PE não estava presente novamente.

O texto trabalhado nesta aula foi o de título: *"How to start working out".* O professor leu o título do texto aos alunos e perguntou o que pensavam encontrar como conteúdo. Os participantes responderam os assuntos que poderiam encontrar, como*: sports, surf, exercises, running, swimming, cycling, badminton.* A contribuição dos alunos foi adequada, então o professor os direcionou para a segunda estratégia,

Nesta estratégia, os participantes leram em voz alta o texto uma vez, alternando a leitura dos parágrafos para cada um. A leitura ocorreu adequadamente, todavia, o professor precisou corrigir a pronúncia de algumas palavras. Logo que a leitura terminou o professor perguntou o que eles viram como ideia principal do texto, responderam da seguinte forma:

P1:"*The benefits of to do sports, exercise, working out, it's so good to help, to improve our health."*

P2: "*Exercises for our health."*

Professor: "*Other ideas? They say to us in the text, some things that happen to our organism*."

P1: "*Increase your age."*

Professor: *"Yeah, your lifespan."*

P2*: "Happiness."*

Analisa-se que a segunda estratégia ocorreu bem, pois os alunos demonstraram ter captado a ideia principal do texto em apenas uma leitura.

Na sequência, o professor iniciou a terceira estratégia, solicitando que destacassem as palavras desconhecidas no texto, ao terminarem esta tarefa, o professor os estimulou a tentarem deduzir o significado delas, relendo os trechos, os fazendo pensar. Conforme a conversa a seguir:

Professor: "*What's the first one you underlined P2?"*

P2: "*Waistline."*

Professor: "*Waistline, so, P1, do you know waistline?"*

P1: *"I don't know but..."*

Professor: "*You think? What can you deduct from it? P2? "*

Os alunos demoraram um pouco para responder, então o professor leu a eles o trecho onde a palavra se encontrava: *exercises can protect you from disease, slim your waistline and extend your lifespan."*

P2: *"Fit?"*

Professor: *"To get fit?"*

P1: *"Waistline, I don't know how to..."*

Professor: *"How to explain it in english?"*

P1: *"Yeah."*

Professor: *"If you don't know, you can try the translation..."*

Quando outras palavras estiveram em questão, não somente o professor leu para ajudá-los a interpretar o significado no contexto, mas também solicitou que eles lessem e pensassem. A estratégia e suas tarefas seguiram de forma satisfatória, com boas tentativas e inferências dos alunos, bem como auxílio do professor, uso de muitos sinônimos. Houve algumas palavras que o professor precisou explicar o significado, pois os alunos não conseguiram deduzir corretamente, proporcionando assim, *input* significativo.

Logo iniciou a quarta estratégia (recombinação), na qual o professor entregou fichas recortadas, onde eles deveriam escrever as frases longas com o novo vocabulário do texto. Em um momento o P1 perguntou se cinco frases era quantidade adequada. O professor lhe pediu ao menos mais uma. Após escreverem todas as frases, o professor solicitou que cada um lesse as frases feitas por seu colega, em voz alta. Depois da leitura de cada frase, o professor pediu ao colega que analisasse se ela estava correta gramaticalmente ou não. As que não estavam corretas, os participantes apontaram onde pensavam que estava o erro, o professor auxiliou, corrigiu e deu sequência.

Considera-se que as tarefas desta estratégia tenham ocorrido de forma pertinente quanto ao bom aprendizado dos alunos, pois produziram frases interessantes, leram e interagiram sobre elas.

Na quinta estratégia, como ocorreu em todas as aulas, praticou-se a rede de palavras, desta vez, como tarefa diferente, o professor propôs uma rede de palavras no formato de mapa conceitual hierarquizado. Explicou aos alunos como deveriam fazer, mostrou um exemplo de um mapa conceitual hierarquizado. Assim, os alunos foram pensando sobre os sinônimos e relações das palavras fornecidas pelo professor, escrevendo e compartilhando. O professor os auxiliou no decorrer, informando mais palavras. A interação aconteceu em todo andamento da estratégia, fator positivo ao aprendizado. A quantidade de palavras exercitadas durante as tarefas das estratégias foi abundante, resultando em rico aprendizado.

A sexta estratégia (prática formal) teve como primeira tarefa, a escrita por parte dos alunos, dos significados das palavras passadas a eles, na própria língua inglesa. O professor ajudou no início ao falar: Professor: *"Aging process"*, vocês devem colocar*; "It means.. the process of... or it's a synonym of...".* Percebeu-se que os alunos se concentraram nesta tarefa e produziram conceitos pertinentes das palavras em questão, resultando em produção escrita pertinente, onde podem retomar e exercitar o conhecimento pré-existente junto ao novo conhecimento, favorecendo a memorização e percepção de lacunas.

A sétima estratégia iniciou-se com perguntas do professor para os alunos.

Professor: *"P2? Do you go to the gym?"*

P2: *"No"*

Professor: *"Why not?"*

P2:"*I would start exercising with my girlfriend, she has a studio, functional."*

Professor: *"Good."*

Professor: *"P1? Do you go to the gym?"*

P1: *"Every day."*

Professor: *“What kind of reasons took you to the gym?”*

P1: “*To improve my health, to do a better body.. (erro gramatical) I like to do a lot of sports, surf.”*

Professor. *“Another reason, lifespan, live longer, is it a good reason?”*

P2: *“It’s a synonym of healthy.”*

P1: *“In excess.”*

O professor fez outras perguntas, as quais os alunos continuaram respondendo apropriadamente e enriquecendo a estratégia, retomaram palavras do texto, que foram inseridas na conversação. O professor então iniciou a última estratégia. *“Let’s go to the last one.”* (imageamento)

Professor*:” P2? What image comes to your mind when you think about working out?”*

P2: *“Lifting weight.”*

Professor: “*You are lifting weights?”*

P2: *“No.”*

Professor: “*Other people?* (risos) *do you the apparatus, the machines at the gym?”*

P2: “*Yes the running machines.”*

Professor: *“P1, What image is in your mind, you see yourself working out?”*

P1: *“Doing my schedule, my exercises because I do every day.”*

Professor*: “Where are you at the moment, in your mind?”*

P1: *“At the gym.”*

Assim, o professor continuou interrogando e os estimulando a falar sobre as imagens mentais que estavam sendo criadas. A tarefa aconteceu de modo satisfatório, com boa participação dos alunos, trocas de informações e descrições interessantes sobre o que surgia em seus pensamentos e imagens mentais. O participante P1 lamentou o fim da aula, ou seja, percebe-se que ele realmente gostou desta aula.

Análise da quarta aula com P4 e P5

Sem delongas, o professor logo pediu para a participante P4 ler o título do texto em voz alta, que o professor havia escrito no quadro branco, e perguntou aos alunos:

Professor: *“What do you think you’re gonna see/find in a text with this name?”*

P4: *“I think it is types of how to exercise and information about health.”*

O professor confirmou: *“I like this, yes, P5?”*

P5: *“Some tricks of...”*

O áudio do P5 ficou difícil de ouvir, por estar de costas para a câmera e falar muito baixo e com dicção não favorável. No vídeo da aula percebe-se que o professor entendeu o que ele falou, pois estava de frente para ele. Conversou-se um pouco a respeito do que haveria no texto, considerado este ponto positivo para a primeira estratégia. Então, o professor pediu que lessem o texto em voz alta, iniciando a segunda estratégia.

Na segunda estratégia, eles alternaram a leitura dos parágrafos, em voz alta e expressaram o que viram como ideia principal do texto:

P4: *“It’s about the benefits of exercise, why you should work out.”*

P5: *“The motivations, why you should or have to exercise.”*

Nota-se que os alunos entenderam a ideia principal, mesmo falando pouco, após indagação do professor a respeito disso.

A seguir, o professor deu início à terceira estratégia, pedindo que os participantes sublinhassem as palavras consideradas desconhecidas. A primeira foi *stick to it,* o professor leu o trecho onde a palavra se encontrava, os estimulando a deduzir o seu significado, a P4 logo conseguiu deduzir corretamente, o professor confirmou. Referente às demais palavras destacadas, o mesmo processo ocorreu, com intervenções do professor para estimulá-los a pensar sobre o significado, solicitou que relessem os trechos, auxiliou com sinônimos após determinado tempo sem a dedução correta dos alunos, e como alternativa final caso não conseguissem expressar corretamente o significado da palavra em questão na língua inglesa, o professor lhes explicava, também em inglês.

As tarefas desempenhadas para encontrar o significado das novas palavras; análise do contexto, usos de sinônimos, estímulo do pensamento são processos cognitivos favoráveis ao aprendizado dos alunos e foram efetuados adequadamente. Em poucos momentos foi utilizada a tradução ou explicação em português, porém, não deixa de ser um processo que agregue ao aprendizado, mesmo com tantas críticas no passado, pois garante *input* significativo ao aprendiz, desde que esteja conectado ao contexto.

Na quarta estratégia, os alunos escreveram as frases longas, utilizando as novas palavras do texto nas fichas disponibilizadas pelo professor. As fichas foram usadas para tornar a estratégia da recombinação diferente nesta aula, bem como a troca das fichas pelos participantes para que cada um lesse as frases do outro colega e analisassem se estava correta ou não. Na aula com os participantes P1 e P2, esta tarefa foi considerada interessante.

Percebe-se no vídeo da aula, boa concentração dos alunos ao produzirem as frases da quarta estratégia. Outro fator positivo desta estratégia foi a prática contextualizada do novo vocabulário, tanto em escrita como em leitura e pronúncia na tarefa seguinte. Como última tarefa desta estratégia, os alunos analisaram se as frases do colega estavam corretas ou incorretas, caracterizando mais um processo cognitivo sobre o novo vocabulário e gramática.

A quinta estratégia iniciou com o professor solicitando aos alunos que criassem a rede de palavras em forma de mapa conceitual, ou seja, escrever a relação ou sinônimo mais próximo à palavra principal no topo e conforme mais distante a relação entre as palavras, que ficassem mais abaixo no mapa conceitual. Esta tarefa é considerada importante, para que os alunos analisem quais palavras eram mais próximas ou distantes da palavra principal fornecida pelo professor, extraída do texto. Os participantes P4 e P5 não se expressaram muito nesta tarefa, em comparação com os P1 e P2 na aula anterior. Devido a isso, o professor os estimulou a compartilharem as palavras, falando em voz alta. O professor lhes passou alguns sinônimos como forma de enriquecimento desta tarefa.

Na sexta estratégia, os alunos receberam as palavras selecionadas do texto pelo professor, e escreveram em inglês o significado, como se estivessem explicando por escrito. A tarefa da repetição é antiga, entretanto, defende-se nesta pesquisa, bem como em muitas outras, que a repetição permanece e permanecerá como processo forte e pertinente no âmbito do aprendizado como forma de retenção do *input*, armazenamento (*intake)* e produção comunicativa (*output)*. Como última tarefa desta estratégia, o professor solicitou que lessem o que produziram. Analisa-se que conseguiram expressar de modo adequado o significado das palavras, na própria língua inglesa. O professor, por conseguinte, iniciou a sétima estratégia com a pergunta:

Professor: *“P5? Do you practice some physical activities?”*

P5: *“Yes, basketball.”*

Professor: *“Do you like?”*

P5: *“Yes I love it.”*

Professor: *“Great, you love it.”*

P5: (inaudível)

Professor: *“P4, do you practice some sports or activities?”*

P4: *“No, when I was a kid I practiced ballet, but it was a long time ago.”*

Professor: *“Did you like doing ballet?”*

P4: *“I liked.”*

Professor: *“Would you like to start playing volleyball?”*

P4: *“I don’t have height.”*

Professor: *“No problem, is there good new information for us in the text?”*

P4 e P5: *“A lot.”*

Houve outras perguntas e respostas, consolidando boa conversação sobre o assunto do texto, enriquecendo a sétima estratégia e os processos cognitivos envolvidos: produção oral utilizando novas palavras, lembrança de atividades relacionadas ao texto, entre outras.

A oitava estratégia, que consiste em imageamento, iniciou com o professor estimulando os participantes a descreverem o que vinha como imagem em seus pensamentos, diante de perguntas como:

Professor: *“Do you see yourselves at the gym, what’s the scenario?”*

P4: “*Yes, when I imagine myself at the gym, I imagine myself with my friends.”*

Professor: *“Talking?”*

P4: “*Yes...”*

Professor: “*Is it a happy place?”*

P4: “*Yes.*”

Professor: “*P5? What do you see? The apparatus? The machines?”*

P5: “*I see myself in a little park ...”* (inaudível)

Nesta aula percebeu-se novamente dificuldade em entender o participante P5. Ao observar as respostas dos alunos, considera-se que eles desempenharam satisfatoriamente as tarefas desta estratégia; compreensão da pergunta, descrição das imagens mentais, prática oral convincente relacionada ao conteúdo, retomada de palavras do texto, entre outras.

Análise da quarta aula com P3 e P6

O vídeo desta aula teve um problema técnico, porém, somente a primeira estratégia, a segunda e o início da terceira foram perdidos, ou seja, quando esse vídeo inicia, os alunos já estão destacando as palavras desconhecidas do texto “*How to start working out*”. Conforme determinado pela teoria da estratégia do uso de mecanismos, o professor instigou os alunos a pensarem sobre o significado das novas palavras através do contexto, conhecimento pré-existente, comparações, entre outros. Ora o professor lia, ora pedia para eles lerem e analisarem e deduzirem, sempre com bons estímulos. Quando percebida a dificuldade dos alunos em fazer a dedução das palavras, o professor auxiliou com sinônimos ou com a própria explicação do significado na língua inglesa, em algumas vezes foi necessário traduzir para o português, sempre visando um *input* claro e significativo aos alunos.

Assim, seguiu-se para a quarta estratégia. O professor direcionou a tarefa de escrever as frases longas nas fichas, que posteriormente trocaram, leram em voz alta e analisaram se as frases do colega estavam corretas ou incorretas. Quando incorretas, o colega corrigiu, ou o professor. Na tarefa de produção das frases, o participante P3 solicitou ajuda ao professor, algumas vezes; nota-se que este aluno tem maior dificuldade na língua inglesa que os demais participantes. De qualquer forma, o professor sempre o ajudou.

Em resumo, a quarta estratégia ocorreu de modo produtivo, com boa participação dos alunos, uso das palavras novas em frases longas. Percebeu-se também que gostaram de ter trocado as frases para um analisar o outro.

A quinta estratégia, rede palavras com uso do mapa conceitual hierarquizado nesta aula, iniciou com a o professor lhes explicando como funciona o mapa e logo após, pedindo para criarem as relações e sinônimos com a expressão "*work out*". Os participantes interagiram, compartilhando as palavras, em voz alta e o professor também forneceu diversos sinônimos, de onde as palavras se originam, o quadro branco também foi utilizado pelo professor, para que os alunos visualizassem os sinônimos, todos os processos foram utilizados a fim de enriquecer esta estratégia.

Para que os alunos efetuassem a sexta estratégia, o professor repassou mais palavras do texto e solicitou que escrevessem no caderno o significado delas, na própria língua inglesa, como se estivessem supostamente explicando para uma criança americana (exemplo) o significado de uma palavra desconhecida por ela. Nesta estratégia, o professor precisou auxiliá-los bastante, algumas vezes com traduções, mas, acabaram por efetuar bem as tarefas desta estratégia; notou os alunos atentos e interessados em fazer adequadamente a tarefa.

Como última tarefa, os alunos leram duas vezes a escrita do significado das palavras, com a finalidade de exercer plenamente o que diz a teoria da estratégia prática formal, a boa e tradicional repetição. Observou-se também que o significado que deram às palavras foi correto.

A sétima estratégia iniciou com a pergunta do professor: *P6, do you go to the gym?*

P6: *"No I don't go to the gym, but I pretend*." (erro gramatical, falso cognato)

Professor corrigiu: "*But I intend*."

Professor: *"P3? Do you go to the gym*?"

P3: *"No, I dont go to the gym, but* (ênfase) *I don't have time."*

O professor fez mais algumas perguntas, os estimulou em cada uma delas, assim os participantes P3 e P6 as responderam e interagiram com o professor. Percebeu-se que esta estratégia foi útil, pois nela os participantes conversaram, utilizaram palavras do texto e pensaram sobre diferentes questões dentro do assunto da aula, enriquecendo o novo conteúdo e praticando oralidade.

Por fim, ocorreu a oitava estratégia, imageamento, na qual o professor estimulou os alunos a perceberem as imagens mentais que surgiam em seus pensamentos, e que as descrevessem em voz alta.

Professor: "*What images comes to your mind when you think that you are working out*?"

P6: *"I am at the gym."*

P3: "*At the gym.*"

Professor: "*What's appearing?"*

P3: "*The man, with the muscle.*"

P6: "*Me exercising... legs."*

P3: "*Arms, arms."* (risos)

Com estímulos contínuos do professor a cada pergunta, os alunos conseguiram demonstrar o que estavam imaginando, mas poderia ter sido melhor, com mais detalhes. Entretanto, a estratégia ocorreu conforme diz a teoria, enriquecendo a aula e o aprendizado.

Em resumo, conclui-se sobre as 12 aulas, que as estratégias e suas tarefas foram cumpridas com êxito. Na seção a seguir serão abordadas as características do pré-teste e pós-teste, e a comparação da pontuação de todos os participantes em ambos os testes.

3.5.6 Análise pré-teste versus pós-teste

O pré-teste e o pós-teste foram instrumentos idênticos, criados pelo pesquisador, com 32 questões, referente ao conteúdo das quatro aulas experimentais. Das 32 questões, 16 foram objetivas, cada uma com quatro

alternativas, onde deveriam marcar apenas uma opção, uma questão foi de relacionar os pares/sinônimos, uma de sublinhar palavras que tenham relação à palavra fornecida no enunciado e 14 questões dissertativas.

Durante a realização do pré-teste, notou-se que os alunos tinham dificuldade para responder as questões, visto que foram feitas com palavras não comuns aos alunos, novas para eles e no pós-teste foi possível perceber que estavam mais tranquilos e confiantes na sua resolução. O tempo disponibilizado para o pré e pós-teste foi de uma hora, considerado adequado para as 32 questões.

Todos os participantes obtiveram acréscimo no número de acertos no pós-teste em relação ao pré-teste. Na tabela abaixo, apresenta-se o número de acertos dos participantes nos dois testes e o acréscimo de acertos com sinal de positivo ao lado, visto que todos melhoraram sua pontuação no pós-teste.

Tabela 01 – Comparação de pontuações entre o pré-teste e o pós-teste

PARTICIPANTE	ACERTOS PRÉ-TESTE	ACERTOS PÓS-TESTE	DIFERENÇA
P1	18/32	23/32	+5
P2	24/32	26,5/32	+1,5
P3	8,5/32	19/32	+10,5
P4	23/32	28,5/32	+5,5
P5	25,5/32	30/32	+4,5
P6	18,5/32	29/32	+10,5
Média geral	60%	81%	+21%

Fonte: O autor (2019).

A média geral de acertos no pré-teste foi de 60%, e a média geral de acertos no pós-teste foi de 81%. O pós-teste foi aplicado uma semana depois da quarta e última aula experimental. Os participantes responderam tanto o pré-teste como o pós-teste de forma individual. O professor pesquisador resolveu manter os grupos e/ou duplas conforme participação nas aulas, separados em P1 e P2, P4 e P5 e último par, P3 e P6, devido aos diferentes compromissos que cada participante

possui no dia-a-dia, ou seja, não houve a tentativa de reunir todos em um mesmo encontro para a realização dos testes.

O Participante P1 acertou 18 questões no pré-teste e 23 no pós-teste, no MET teve classificação B2. Observa-se então, um acréscimo de 5 acertos na comparação do pré-teste em relação ao pós-teste.

O participante P2 acertou 24 questões no pré-teste e 21,5 questões no pós-teste, obteve classificação B2 no MET. Na comparação entre a pontuação no pré-teste e pós-teste, obteve acréscimo de 1,5 acertos, a menor entre todos os participantes.

O participante P3, ao analisar a pontuação no pré-teste e pós-teste, foi o participante que teve maior acréscimo de acertos 10,5 a diferença, com apenas 8,5 acertos no pré-teste e 19 no pós-teste. Ele teve classificação B1 no MET, a mais baixa entre os participantes. É possível perceber, nos vídeos das aulas, que este aluno estava atento e interessado, fator considerado relevante para a aprendizagem e consequentemente, para seu acréscimo na comparação pré-teste e pós-teste.

A participante P4 acertou 23 questões no pré-teste e 28,5 no pós-teste, com acréscimo de 5,5 pontos na comparação. Sua classificação no MET foi C1.

O participante P5 também teve acréscimo de 4,5 acertos na comparação entre pré-teste e pós-teste, com 25,5 acertos no pré-teste e 30 acertos no pós-teste, quase gabaritou o pós-teste.

A participante P6, juntamente com o P3, obteve a maior diferença de acertos na comparação pré-teste e pós-teste, 10,5 acertos, sendo 18,5 pontos no pré-teste e 29 pontos no pós-teste. Sua classificação no MET foi C1. Pode-se analisar neste momento, que independentemente da classificação MET, a aprendizagem do aluno ao participar das aulas sob as estratégias cognitivas pode resultar em grande e rápida aquisição de conhecimento.

Não sabe-se, exatamente, se os alunos tiveram uma possível sorte ao assinalar as questões objetivas, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, mas confia-se em maior grau na escolha consciente deles nas questões objetivas do pós-teste, pois verificou-se nas aulas diante dos questionamentos e no decorrer das tarefas e estratégias, que os participantes compreendiam o significado do novo conteúdo e que participaram ativamente dos reforços, repetições, associações, explicações, leitura, produção oral e escrita, interação e das demais tarefas e características das estratégias, com a finalidade de um aprendizado otimizado.

Considera-se confiável a utilização do instrumento pré-teste idêntico ao pós-teste, pois foram utilizados num intervalo de tempo de mais ou menos seis semanas, pelo fato de terem participado das aulas neste intermeio. Outro fator que reforça o pensamento de que eles não tenham decorado as questões do pré-teste, é que ele foi somente aplicado, não foi trabalhado em forma de aula, nem corrigido e entregue aos participantes e nem comentado numa suposta interação de correção entre professor e alunos.

Segue abaixo o quadro comparativo entre os erros e acertos de cada participante em relação a todas as questões dos pré e pós-testes. Onde antes da barra indica-se 1 para acerto no pré-teste e 0 para erro, O mesmo utiliza-se para depois da barra, 1 para acerto no pós-teste e 0 para erro. Quando acertaram meia questão, a legenda utilizada foi 0.5.

Tabela 2 – Comparação das questões pré-teste x pós-teste

Questões / Participantes	P1	P2	P3	P4	P5	P6
1	0/0	0/1	0/0	0/1	1/1	1/1
2	0/1	1/1	1/0	1/1	0/0	1/1
3	1/1	1/1	0/1	1/1	1/1	1/1
4	0.5/1	0.5/0.5	0/1	0.5/0.5	1/1	1/1
5	0/0	0/1	0/0	1/1	1/0	0/1
6	1/1	0/1	0/1	1/1	1/1	0/1
7	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1
8	1/1	1/1	1/0	1/1	0/1	1/1
9	0.5/0.5	0.5/0.5	0/0.5	1/1	1/1	0.5/1
10	0/0	0/1	0/1	1/1	1/1	1/1
11	1/1	1/1	0/0	1/1	1/1	0/1
12	1/1	1/1	1/0	0/1	1/1	0/0
13	0/0	1/1	0/0	1/1	1/1	0/1
14	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1

15	1/1	1/1	0/0.5	1/1	0/1	1/1
16	1/1	1/1	1/1	1/1	0/1	1/1
17	1/1	1/1	0/1	1/0.5	1/1	1/1
18	0.5/0	0/0	0/1	0/1	1/1	0/1
19	1/1	1/1	0/1	1/1	1/1	0/1
20	1/1	0.5/1	0/1	1/1	1/1	1/1
21	0/0	1/1	0.5/1	1/1	0/1	1/1
22	0/0.5	0.5/1	0/0	0.5/0	1/1	0/0
23	0/1	0.5/1	0/1	0/0	0.5/1	0/1
24	0/0	0.5/0.5	0/1	0.5/1	1/1	0/1
25	0/0	0/0	0/1	1/1	1/1	0/0
26	1/1	1/1	1/0	0/1	1/1	0/1
27	1/1	1/0	0/1	0/1	0/1	1/1
28	0/1	1/1	0/0	1/1	1/1	0/1
29	0.5/1	1/1	0/0	0/0.5	1/1	1/1
30	1/1	1/1	0/1	1/1	1/1	1/1
31	1/1	1/1	0/0	1/1	1/1	1/1
32	0/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1

Fonte: O autor (2019).

Pode-se observar que os participantes que mais aprenderam com as aulas, foram o P3 e a P6, ambos tiveram acréscimo de 10,5 acertos entre os pré-teste e pós-teste, eles têm em comum a ROFT - repetição oral de frases e textos e utilização de jogos e aplicativos como forma de memorização e como atividade de aprendizado fora da sala de aula, também praticam em comum a FVN – assistem filmes, vídeos e notícias em inglês. Porém, a classificação MET não foi igual e a pontuação do pós-teste não foi similar. O P3 ficou classificado como B1 no MET e acertou 19 questões no pós-teste, a P6 teve classificação C1 no MET e 29 acertos no pós-teste. Eles estudam inglês formalmente há 4 anos ou mais e o tempo de estudo semanal também é o mesmo, de 2 a 3 horas semanais.

O participante que teve o menor grau de acréscimo entre as pontuações do pré e pós-teste foi o participante P2, apenas 1,5 acertos de diferença. Nos vídeos das aulas observa-se que ele estava cansado algumas vezes, e no dia do pós-teste

o professor/pesquisador também percebeu o aluno desta forma. O aluno fica mais atento quando pratica LIT – leitura e interpretação de texto, esta é uma tarefa que foi feita durante as aulas, sua principal estratégia de memorização é AS – associação de significados, outra tarefa que foi efetuada bastante nas aulas, em diferentes estratégias. Seu tempo de estudo da língua inglesa é o menor entre todos os participantes, menos de 1 hora por semana.

Acredita-se então que o aluno pôde estar cansado e desatento em algumas aulas, ou indisposto no dia do pós-teste, bem como, ele pode não ter relido o material em casa ou que seus processos de memorização/aprendizagem não o auxiliaram adequadamente junto às estratégias cognitivas. Esses são alguns fatores estipulados como possíveis causadores de pouco acréscimo na comparação entre a pontuação do pré-teste com a pontuação do pós-teste do P2. Esperava-se maior pontuação dele, porém, parece que algum fator negativo tenha dificultado uma maior aquisição de conhecimento nas aulas experimentais.

Os participantes P1, P4 e P5 obtiveram acréscimo similar na pontuação do pós-teste em comparação com o pré-teste. Seus tempos de estudos formais da língua inglesa aproximam-se. O P1 estuda entre 3 e 4 anos, a P4 entre 2 a 3 anos e o P5 estuda inglês há 4 ou mais anos. Observa-se que eles compartilham em comum as atividades de aprendizado fora do ambiente da sala de aula, FVN – assistem filmes, vídeos e notícias em inglês e LLRJ – lêem livros, revistas e jornais em inglês. Seus comportamentos em sala de aula também são similares, notou-se que estavam prestando atenção em todas as atividades.

Até o momento da análise comparativa entre pré e pós-teste, a pesquisa mostrou que independentemente do conhecimento pré-existente do indivíduo, ele pode adquirir bom grau de conhecimento sob as estratégias cognitivas aqui experimentadas no ensino/aprendizado do inglês. Pois o P3, que ficou com piores classificações no MET e pré-teste, aprendeu significativamente e teve grande acréscimo ao efetuar o pós-teste. Já a P6, que também teve 10,5 pontos de acréscimo, teve ótima classificação no MET (C1) e seu pré-teste teve 18,5 acertos, bem mais que os rasos 8,5 do P3.

Pode-se observar também que as estratégias cognitivas são favoráveis a diversos perfis de alunos, mais para alguns, menos para outros. Referente aos participantes que tiveram pouco acréscimo na comparação entre pontuação do pré-teste e do pós-teste, caberia uma nova pesquisa para identificar a pequena

evolução. Fatores externos e emocionais podem influenciar a atenção e desempenho de algum participante, tanto durante as aulas experimentais quanto na resolução dos testes.

A seguir, será analisada cada questão dos testes, para que seja feita uma análise da escolha que cada participante teve, bem como, porque escreveram tais respostas.

Questão 1: No teste foi perguntado qual era a tradução de: "*there comes a time When we heed a certain call",* frase que aparece na primeira aula da música, a melhor opção era a letra c) Chega um tempo em que precisamos prestar atenção a um certo chamado. No pré-teste, os participantes que acertaram foram apenas o P5 e a P6. Considera-se que estes tiveram cuidado e atenção nessa questão e conseguiram acertar. O P1 e o P3 erraram, respondendo a letra: d) existe uma hora. Onde precisamos fazer ligações, a escolha deles faz sentido com a parte "existe uma hora", porém "*call"* nessa frase não significa ligações.

O P2 assinalou a opção a) Lá vem um tempo, que nós ouvimos um certo chamado, porém, o verbo no contexto da música não fica adequado na tradução "ouvimos" e sim, "prestar atenção", "dar importância", como na letra C. A participante 4 assinalou incorretamente a letra b) Era uma vez. Quando nós recebemos uma certa ligação. Talvez o processo cognitivo ocorrido na memória da aluna tenha retomado um conhecimento relacionado ao "*there comes a time",* ao invés da correta retomada ou interpretação do real significado desta expressão.

Acredita-se que a participante tenha lembrado da expressão "*once upon a time"* que significa "era uma vez" e a considerou como sinônimo de "*there comes a time"* por considerar ter encontrado similaridade entre elas e que a expressão "*once upon a time"* seja um conhecimento pré-existente seu. No pós-teste, o P2 e a P4, que haviam errado anteriormente, marcaram a opção correta, e o P1 e o P3 voltaram a errar, isto é, não conseguiram aprender ou guardar na memória o significado da frase até o momento do pós-teste. P1 aproximou-se da resposta correta no pós-teste, pois percebe-se, que após as aulas sob as estratégias cognitivas ele tenha compreendido que "*certain call"* significa um "certo chamado" e não "fazer ligações" como havia respondido no pré-teste.

Analisa-se que seus processos cognitivos tenham armazenado este conhecimento na memória, conseguido retomar e compreendido que a tentativa anterior feita no pré-teste não era adequada.

Questão 2: Esta questão pergunta aos participantes qual a melhor tradução na mesma ordem das palavras: *“dining, improv, stage and live-action”*. Estas palavras foram trabalhadas em diferentes tarefas e estratégias da segunda aula.

No pré-teste, os participantes P2, P3, P4 e P6 assinalaram corretamente a alternativa: d) jantar, improvisar, palco e ação ao vivo. Os participantes P1 e P5 marcaram a opção: a) jantar, melhorar, estágio e ação ao vivo, supõe-se que estes alunos tenham confundido as palavras *improv* e *improve* do inglês, esta segunda mencionada realmente significa “melhorar”. Outro equívoco que possa ter ocorrido foi eles terem pensado que a tradução da palavra *“stage”* significasse “estágio” no português.

No pós-teste o P1 acertou, ou seja, conheceu as palavras durante as aulas, mas o P5 voltou a errar ao assinalar a mesma opção em ambos os testes, caracterizando uma lacuna em seu aprendizado nas aulas, e uma dificuldade de sua memória de trabalhar em aferir diferentes significados para as novas palavras “*improv* e “*stage”,* as quais parecem estar consolidadas e armazenadas equivocadamente como “melhorar” e “estágio”.

Observa-se que o P3 acertou no pré-teste e errou no pós-teste, isto é, considera-se que este aluno tenha marcado a opção correta a esmo no pré-teste e coincidentemente acabou por assinalar a opção correta. No pós-teste P3 assinalou a mesma opção incorreta que o P5, ou seja, ocorreu engano nos processos cognitivos de armazenamento e retomada por uma confusão similar ao que os falsos cognatos causam, isto é, devido à palavra do inglês ter similaridade na escrita e oralidade com a língua-materna, porém significado diferente do esperado.

Questão 3: Nesta questão foi solicitada a tradução da frase: “*Here are ways that you can start a fitness routine - and stick to it – so you can reap the vast benefits of exercise”.* No pré-teste*,* o único participante que marcou uma opção incorreta foi o P3, o qual assinalou a letra: b) Aqui são formas que você consegue começar uma rotina de alimentação saudável – e fazê-la – portanto você colherá os frutos e benefícios do exercício. O P3 não percebeu que na frase em inglês não há a palavra alimentação e que a última parte da frase não está no tempo futuro. No pós-teste, o P3 acertou a questão, visto assim, que ele tenha internalizado o conhecimento das palavras desta frase durante as aulas. Os outros participantes permaneceram com a opção correta assinalada no pós-teste. Acredita-se que os participantes que acertaram estiveram atentos nesta questão, perceberam a melhor alternativa,

traduziram as partes e/ou eliminaram outras alternativas que estavam compostas de mais palavras ou percebidas incongruências no significado, caracterizando bom funcionamento da memória de trabalho como processo cognitivo, ativando os sistemas audio-visuais, conhecimento pré-existente, relações com a língua materna e o executivo central, que coordena e integra os sistemas escravos, pode-se afirmar também que foi ativado o buffer episódico que trabalha na parte não coberta pelo executivo central, recuperando e executando informações semânticas.

Questão 4: Nesta questão foi pedido que escrevessem três sinônimos da palavra "*must".* P1 acertou meia questão no pré-teste, ao escrever "*should, might e can",* o professor analisa que "*might"* indica pouca probabilidade que algo aconteça, como significado, portanto, incompatível como sinônimo de "*must".* Já no pós-teste, observa-se que o aluno trocou *"might"* por "*may",* sendo aceito como sinônimo de "*must"* pelo professor.

O P2 escreveu tanto no pré-teste, como no pós-teste "*should, could* e *will",* o professor não admite "*will"* como sinônimo de "*must".* O P3 escreveu que realmente não sabia no pré-teste, mas no pós-teste, escreveu adequadamente "*need, have to* e *should"* e acertou a questão. A P4 escreveu *"might, may* e *have to"* nos dois testes, portanto, como o professor não considera "*might"* sinônimo de "*must",* acertou meia questão em ambos os testes.

O P5 e o P6 acertaram a questão 4, escreveram *"shall, need, should, have to"* todos aceitos como sinônimos de "*must".* Analisa-se que o P1 e o P3 tenham compreendido melhor o significado de "*must"* nas aulas experimentais, retido esse conhecimento e ativado, como processo cognitivo, com a capacidade de execução em forma de *output* escrito no pós-teste. P4 parece, mesmo após as aulas experimentais, não ter transformado suas percepções sobre sinônimos de *"must".*

Questão 5: Nesta questão foi perguntado de onde a palavra inglesa "*dying"* varia. Os participantes P1, P2, P3 e P6 erraram no pré-teste, o P1 assinalou a opção: b) dy. O P2, o P3 e o P6 assinalaram: a) dye. No pós-teste P1 e P3 voltaram a errar, marcando as mesmas opções que haviam marcado no pré-teste, P2 e P6 acertaram, ou seja, internalizaram a palavra nas aulas. Todavia, observou-se que o P5 acertou no pré-teste, mas errou no pós-teste, supõe-se então, que ele tenha assinalado a esmo no pré-teste e acertado coincidentemente, mas que durante as aulas, não internalizou o conhecimento e as variações do verbo "*die",* resultando em erro no pós-teste.

Conclui-se que os processos cognitivos do P2, P3 e P6 no pré-teste tenham retomado o verbo *dye* do inglês que significa “tingir”, alguma roupa, tecido, ou cabelo, por possivelmente já terem visto e armazenado esta palavra em algum momento anterior, porém, o gerúndio de *dye* é *dyeing.*

Questão 6: Questiona-se, nesta, qual opção contém apenas sinônimos de “*wondrously”.* No pré-teste, quem errou foram P2, P3 e P6, os três assinalaram a opção: d) *ordinary, expected* e *incredible.* Há algum sentido de terem assinalado esta opção, pois a última palavra da alternativa “*incredible”* é sinônimo de “*wondrously”,* porém, as outras duas “*ordinary* e *expected”* não são. No pós-teste, todos participantes acertaram a questão, assinalando a opção: b) *“fabulous, wonderful, awesome”,* realmente sinônimos de “*wondrously”.*

Considera-se que eles tenham adquirido este conhecimento nas aulas experimentais através das tarefas de algumas estratégias, principalmente na estratégia número 5, na qual trabalhou-se sinônimos e relações entre palavras. Analisa-se também, que P2, P3 e P6 tenham assinalado a opção D, pelo fato das palavras desta opção ocasionarem engano similar ao falso cognato.

Questão 7: A número 7 solicita que os participantes assinalem a opção que contenha apenas sinônimos de “*ground*”. Todos os participantes acertaram esta questão, tanto no pré-teste quanto no pós-teste. O que pode ser analisado é que a palavra “*ground”* seja mais comum na língua inglesa, por isso, os alunos já a conheciam, o que facilitou a retomada do seu conhecimento e utilização como *output.*

Questão 8: Na questão 8, foi perguntado qual alternativa continha somente sinônimos de *“clearance”.* O único participante que errou essa questão no pré-teste foi o P5, assinalou a opção: b) *clean, wide open, sightseeing, set up.* Analisa-se que a opção marcada pelo P5 faça sentido devido à opção conter dois sinônimos de “*clearance”, “clean”* e “*wide open”,* no entanto, “*sightseeing*” e “*set up*” não são considerados. Nota-se que o participante P3 acertou no pré-teste, porém errou no pós-teste, deixando a perceber que possivelmente tenha assinalado a esmo a opção correta e acertado coincidentemente.

Os demais participantes, P1, P2, P4 e P6 acertaram nos dois testes, marcando a opção: d) *allowance, permission, authorization* e *approval.* Considera-se, que além deles já conhecerem a palavra “*clearance”,* eles tenham notado, com

atenção ativada, que as palavras da opção D são todas sinônimos e que tenha efetuado, possivelmente, eliminação/filtro das outras alternativas.

Questão 9: Nesta questão, os participantes tiveram que combinar as palavras da coluna 1 com os respectivos sinônimos da coluna 2. Foi considerado que se os alunos combinassem corretamente ao menos dois pares das palavras, receberiam 0,5 como pontuação, caso combinassem menos de dois pares das palavras, receberiam X como erro, e somente receberiam C como acerto quem fez todas as combinações das palavras e seus sinônimos corretamente.

As palavras e seus respectivos sinônimos foram: a) *Ally* e x) *Partner*, primeiro par; b) *Groundless* e y) *Unreasonable* segundo par; c) *Carry out* e u) *Complete/finish*, terceiro par; d) *Arrival* e z) *Landing/approach*, quarto par; e) *Weapon* e v) *Gun*, quinto par; e por último, f) *Vehemently denied* e w) *a hundred percent* no, sexto par.

O P1 acertou dois pares no pré-teste, *weapon-gun* e *ally-partner,* e 4 pares no pós-teste, os mesmos do pré-teste, mais *carry out-complete/finish* e *arrival-landing approach,* mas não conseguiu acertar todos, ficando com 0,5 de pontos na questão 10 em ambos os testes. Com o acréscimo de dois acertos no pós-teste, nota-se que as aulas agregaram ao seu conhecimento dessas palavras e sinônimos e conseguiram retomar esses *intakes* e transformar em *output.*

O P2 acertou exatamente os mesmos pares no pré-teste e no pós-teste. Um dos erros tem sentido, pois relacionou *arrival* com *complete/finish,* são palavras que possuem aproximação, porém, o participante deveria ter prestado atenção nas alternativas, pois havia *landing/approach,* sinônimos de *arrival.*

O participante P3 acertou apenas uma no pré-teste e quatro no pós-teste, os erros em seu pós-teste foram os mesmos do P2, ou seja, faz algum sentido.

A participante P6 errou duas no pré-teste, associou "*groundless"* como sinônimo de "*a hundred percent no",* esta combinação faz algum sentido, pois "*groundless"* significa, sem fundamento, sem razão e "*a hundred percent no",* significa "cem por cento não, certamente não", porém, a participante deveria ter visualizado atentamente as outras opções mais compatíveis. Outro par que tenha feito algum sentido para ela foi *vehemently denied* com *unreasonable,* respectivamente, veementemente negado e sem razão no português, porém, havia pares mais congruentes. Conclui-se que os processos cognitivos de analogia e percepção semântica tenham sido adequados, porém, faltou um pouco de atenção

em perceber o global, associado ao específico de forma simultânea. Os participantes P4 e P5 acertaram todos os pares nos dois testes.

Questão 10: Nesta questão foi solicitado que assinalassem a opção que contivesse somente sinônimos de "*released".* Os participantes P1 e P2 tiveram o mesmo erro no pré-teste, marcaram a alternativa: d) *ready, done, made,* estas palavras têm aproximação com *released,* mas não são plenos sinônimos como a opção a) *discharged, free, liberated.* Outro participante que errou a questão 10 foi o P3, que assinalou a opção: c) *relieved, healed, cured,* palavras que não se aproximam de *"released",* ou seja, analisa-se que o participante definiu sua escolha a esmo. No pós-teste o P1 voltou a errar, mas o P2 e o P3 adquiriram o conhecimento desta questão nas aulas e acertaram, possibilitando assim, analise de que seus processos cognitivos durante as aulas tenham trabalhado de forma satisfatória, retendo o novo conhecimento significativo e conseguindo retomar com uso correto. Os participantes P4, P5 e P6 acertaram no pré-teste e no pós-teste.

Questão 11: Na 11, os participantes tiveram que marcar a opção sinônimo de *slim your waistline".* A maioria acertou, mas, no pré-teste, o P3 e a P6 erraram, P3 assinalou a) *draw some lines around your waist,* esta alternativa apenas contém *waist* em comum com a frase da questão, isto é, sem sentido esta alternativa. A P6 marcou d) *go to the gym,* considerada com algum sentido, pois *slim* significa esbelto, magro e ir para a academia tem relação a isso, entretanto havia uma alternativa melhor, a letra c) *get thin* que significa emagrecer, isto é, conclui-se que P6 não direcionou sua atenção adequadamente no contexto global da questão, processos cognitivos foram bem utilizados, outros não, ou pode-se considerar que a participante não saiba ou não faça qualquer ideia do significado de *get thin.* O P3 voltou a errar no pós-teste, assinalando novamente a opção A, ou seja, não internalizou o conhecimento sobre esta frase presente na quarta aula. Os outros participantes, P1, P2, P4 e P5 acertaram nos dois testes, marcando corretamente a c) *get thin.*

Questão 12: Nesta questão solicita-se que seja escolhida a opção que tenha somente sinônimos de *"lenghten".* A P4 e a P6 erraram no pré-teste. As participantes P4 e P6 provavelmente devem ter optado por essa resposta a esmo, pois não faz nenhum sentido, as palavras da alternativa escolhida pela P4 são o oposto de "*lenghten",* e as palavras da opção escolhida pela P6 não se aproximam de

“lenghten”. Parece que o P3, mesmo tendo acertado no pré-teste também deve ter escolhido a esmo, pois errou no pós-teste.

Os demais participantes acertaram nos dois testes, escolhendo a opção: d) *increase the time, make it longer, become longer*. Quanto a estes que acertaram, pensa-se que estavam atentos e ativaram processos cognitivos simultâneos, focando principalmente na associação dos sinônimos encontrados na alternativa e é claro, há grande possibilidade de que já tivessem esse conhecimento pré-existente sobre a palavra *lenghten.*

Questão 13: Foi solicitado que marcassem a opção que tivesse apenas sinônimos de “*carry out”.* No pré-teste, P1, P3 e P6 assinalaram uma opção incorreta, os três marcaram: a) *take something outside, take it for a ride, carry all the things.* Esta alternativa faz sentido, pois os alunos devem ter retomado o conhecimento do significado do verbo *“carry*” que significa carregar, e associaram à preposição *“out”,* que normalmente significa “para fora”, porém, nesta questão, está como verbo frasal *“carry out”* que significa executar, preencher, realizar, isto é, deveriam ter assinalado a opção: b) *execute, accomplish, fulfill,* como todos os outros participantes. A P6 acertou esta questão no pós-teste, ou seja, acredita-se que ela tenha internalizado este conhecimento nas aulas, por outro lado, P1 voltou a cometer o mesmo erro e o P3 assinalou outro erro, caracterizando-se duas tentativas a esmo, no pré-teste e no pós-teste.

Questão 14: Todos os participantes acertaram a questão 14, tanto no pré-teste como no pós-teste. Acredita-se que o verbo “*lend”* seja mais comum entre os participantes da pesquisa, visto que todos tiveram classificação B1 ou acima no Michigan Test. Analisa-se, portanto, que os alunos tenham acertado a questão por já terem estudado a palavra “*lend”,* retomaram na memória e aplicaram em produção significativa nos testes.

Questão 15: Esta questão pergunta aos alunos o que eles entendem sobre a frase “*lend a hand to life”.* Os participantes P1, P2, P4 e P6 acertaram nos dois testes, escrevendo frases corretas e significativas a respeito da frase em questão. O P3, que errou toda questão no pré-teste, ao escrever que realmente não sabia, acertou meia questão no pós-teste, a critério do professor, ao escrever “ajudar a vida”, considera-se que ele adquiriu certa noção sobre algumas palavras dessa frase, isto é, ocorreram relações cognitivas aproximadas quanto à descrição do significado, porém não plenamente. O P5 errou no pré-teste, ao escrever que a frase

poderia significar muitas coisas, mas não tentou descrever ao menos um significado. Analisa-se, por conseguinte, que P5 não considerou o que a questão exigiu especificamente, no pós-teste ele escreveu uma frase correta sobre a expressão *lend a hand to life.*

Questão 16: Nesta questão, que solicita que escrevam o significado de *certain call*, por incrível que pareça, o melhor de todos os participantes (P5) nos testes foi o único a errar, apenas no pré-teste o que ele respondeu foi: "*I don't know what to write"*, pensa-se, a partir desta resposta e do mesmo comportamento demonstrado na resposta da questão 15, que este participante procura sempre filtrar cognitivamente o conhecimento com a finalidade de encontrar uma resposta absoluta e evita a tentativa de resposta por escrito quando não tem certeza. Durante as aulas, o aluno provavelmente adquiriu o conhecimento sobre a expressão e escreveu uma frase correta no pós-teste. Os outros participantes, P1, P2, P3, P4 e P6 acertaram nos dois testes. Em suas respostas (*output)* foi possível identificar que eles armazenaram o significado da expressão, souberam retomar da memória e transformar em comunicação escrita.

Questão 17: Nesta, foi solicitado que escrevessem uma frase usando o verbo frasal "*grow up"* e também um sinônimo em inglês ou a tradução para o português. O participante P3 errou no pré-teste, ao escrever que não sabia responder, ele também escreveu o auxiliar negativo, mas o professor entendeu o que ele quis informar. No pós-teste P3 criou uma frase interessante, utilizando o significado correto do verbo frasal em questão e colocou a tradução correta também. Percebe-se que a P4 acertou no pré-teste, porém tirou 0,5 no pós. O meio ponto que ela perdeu no pós-teste foi devido a um erro gramatical, entretanto, a frase tem sentido, isto é, a participante sabe plenamente o significado de "*grow up".* Os demais participantes acertaram nos dois testes, analisando-se assim, que até mesmo antes das aulas eles conheciam o verbo frasal da questão, portanto, no testes, foi possível perceber que seus processos cognitivos ocorreram naturalmente diante de *grow up.*

Questão 18: Foi pedido nesta, que escrevessem uma frase com *"despite"*, Esta palavra aparece no texto da terceira aula, uma vez e foram praticadas algumas tarefas a respeito, nas estratégias número 3, 4 e 6. No pré-teste, o P1 acertou meia questão, ao escrever "*I prefer to surf in despite of run*". É possível entender o que o participante quis informar, mas, está incorreta gramaticalmente. No pós-teste, P1 errou a questão, desta forma interpreta-se que no pré-teste ele tentou escrever uma

frase na língua inglesa com a conjunção *"despite",* mesmo sem saber seu significado e como usá-la, e no pós-teste ele nem tentou escrever, simplesmente disse que não sabia. O P2 escreveu frases sem sentido, tentando utilizar "*despite"* nos dois testes, por conseguinte, errou nos dois testes. O P3 errou no pré-teste, afirmando que não sabia o significado, mas, provavelmente internalizou o significado e uso de "*despite"* e acertou no pós-teste. As participantes P4 e P6 também erraram no pré-teste, a P4 produziu uma frase sem sentido e a P6 afirmou não saber. Ambas acertaram no pós-teste, caracterizando-se assim internalização desse conhecimento. Pode-se analisar, referente a todos os participantes, que a aplicação de *despite* em forma de produção escrita (*output*) gerou esforço cognitivo para retomada do conhecimento e aplicação gramaticalmente correta, principalmente no pré-teste.

Questão 19: Nesta questão, foi solicitado que escrevessem uma frase utilizando as palavras *"airstrikes* e *targets",* presentes no texto da terceira aula sobre ataques químicos na Síria. Houve apenas 2 participantes que erraram no pré-teste, todavia, todos acertaram no pós-teste. P3, que errou, escreveu que não sabia. A P6 escreveu uma frase considerada gramaticalmente correta, porém sem sentido para a realidade dela. Se traduzirmos para o português, está escrito: "eu tenho ataques aéreos e alvos para este ano", diante disso, o professor interpretou que ela ainda não conhecia o significado das duas palavras ao fazer o pré-teste, e que tentou escrever uma frase, na tentativa de acertar a questão. Em geral, ao analisar as respostas dos outros participantes, percebe-se, que retomaram adequadamente o significado das palavras na memória e se concentraram para demonstrar nas frases o correto significado.

Questão 20: Foi solicitado, nesta questão, que os participantes explicassem o significado da palavra "*choice".* Houve erros apenas no pré-teste, os únicos que erraram foram o P2, que acertou meia questão devido a erro gramatical, porém, percebe-se que ele sabe o significado. Por outro lado, o P3 errou ao escrever que realmente não sabia o significado. Os participantes P1, P4, P5 e P6 acertaram nos dois testes, resultando em análise de que conheciam a palavra antes e após a aplicação das aulas experimentais. P1, P2, P4 e P6 associaram a palavra *choice* com o momento em que uma pessoa deve decidir entre duas ou mais alternativas, escreveram o verbo *decide,* já, o P5 resolveu definir como sinônimo de *option.*

Questão 21: Solicitou-se nesta questão que escrevessem o significado da expressão "*brighter day",* presente no texto/música da primeira aula. O P1 errou no

pré-teste ao escrever "*a dark day"* e no pós-teste escreveu algo parecido, *"it's like a gray day",* ou seja, o participante pensa que esta expressão significa exatamente o oposto do seu real significado. O P3 acertou meia questão, pois ele escreveu uma frase na qual ele demonstra um exemplo de atividade sua em um dia mais brilhante, melhor; portanto, o professor/pesquisador considerou meio ponto. No pós-teste ele acertou ao escrever "um dia brilhante". O P5 errou no pré-teste por ter escrito: "*certainly na positive expression."* Isto é geral/global sobre a expressão, o participante não especificou e também cometeu um erro gramatical "*an positive",* quando deveria ser "*a positive".* No pós-teste, P3 e P5 acertaram, dados que possibilitam a percepção de que tenham aprendido o significado da expressão "*brighter day"* nas aulas sob as estratégias cognitivas de aprendizado.

Questão 22: Nesta questão, foi solicitado que escrevessem o significado da expressão "*come to life"* presente no panfleto de *Disney World.* A maioria dos participantes não soube responder corretamente. P1 escreveu: "*the expression. means that you need to move to a goal"* No pós-teste, P1 adicionou mais informações que se aproximaram do significado da expressão em questão, porém, não conseguiu informar especificamente o significado, deixando a perceber que não adquiriu conhecimento sobre a expressão na segunda aula. O P2 também se aproximou do significado real da expressão no pré-teste com um erro gramatical: "*mean (*erro) *when we realize the importance to live our lives"* deveria ter escrito it means, bem como aconteceu no pós-teste, quando foi considerada correta a resposta, mas cometeu o mesmo erro gramatical do pré-teste. No pós, ele escreveu: "*it's mean* (erro) *to come to reality"*, a partir desta frase, percebe-se que ele compreendeu o significado da expressão na segunda aula, retomou pertinentemente da memória e aplicou em forma de *output*, por isso, o erro gramatical pequeno não caracterizou perda de meio ponto.

O participante P3 não soube responder sequer alguma frase que fizesse sentido, tanto no pré-teste quanto no pós-teste. A P4 tinha uma certa noção do significado da expressão, principalmente no pré-teste, anteriormente à aula, porém, parece ter confundido o significado durante as aulas, pois no pós-teste a participante escreveu: "*it means something that is having attention",* esta frase deu um significado geral, não sendo aceito. A P6 também respondeu de modo não específico no pré e pós-testes, resultando em erros nos dois. Acredita-se que deva ter ocorrido alguns processos associativos para as participantes P4 e P6, porém,

escolheram escrever uma resposta de modo geral, possivelmente para aumentar suas chances de acerto.

Questão 23: Nesta foi feita a pergunta: "*What does the word edge mean?" Write a synonym in english.* O P1 errou no pré-teste ao escrever palavras nada relacionadas a "*edge"* todavia, acertou no pós-teste, ao escrever: "*edge means the outside, the corner, leap"* A palavra "*leap"* não é em específico um sinônimo tão próximo, porém, analisa-se que ele saiba o significado de "*edge"* através do que ele escreveu, "*outside"* e "*corner"* e que tenha associado a palavra "*leap"* que significa "salto", um movimento feito por seres humanos e animais nas bordas, extremidades e cantos, significado de "*edge".*

O P2 acertou meia questão no pré-teste, somente devido a erro gramatical, aspecto também cobrado no ensino/aprendizado desta pesquisa. Já, no pós-teste escreveu toda a resposta corretamente ao escrever: "*means the side of something. Synonym: border*". O P3 errou no pré-teste ao escrever que não sabia, porém no pós-teste, o participante acertou, dando sinônimos corretos "*tip of something e gable"* anotados por ele durante a segunda aula sobre "*Disney world".* Considera-se que P3 tenha repetido esses sinônimos, exercitado nas tarefas das estratégias e memorizado adequadamente.

A P4 errou nos dois testes, ao escrever um significado para "*edge"* incorretos, sem proximidade. O P5 acertou meia questão no pré-teste, por ter informado apenas um sinônimo e não escreveu o significado, mas no pós-teste ele respondeu a questão de modo completo e correto. A P6 não lembrou o significado no pré-teste, porém acertou no pós-teste, ao escrever que significa *"the border*", explicando e dando um sinônimo ao mesmo tempo. Analisa-se que os processos cognitivos tenham trabalhado de forma satisfatória para esses participantes, visto que souberam relembrar e demonstrar pleno conhecimento sobre a questão 23.

Questão 24: Nesta questão foi perguntado o que eles entendiam sobre a palavra "*thrilling". O* P2 e a P4 associaram no pré-teste a palavra à música e o clipe do Michael Jackson "*thriller",* o que faz algum sentido, porém, thrilling não significa apenas algo assustador, aterrorizante, e sim, emocionante, empolgante, em um momento de extrema diversão ou sensação, para o bem ou para o mal, portanto, acertaram meia questão, no pós-teste, o P2 voltou a escrever a mesma coisa, mas a P4 acertou, respondendo todo o significado da palavra.

O P1 não soube responder no pré-teste, mas no pós-teste também lembrou apenas do sentido da música do artista. O P3 errou no pré-teste ao responder algo sem proximidade, mas no pós-teste ele lembrou o significado trabalhado na aula, o que também aconteceu com a P6. O participante P5 acertou tanto no pré-teste como no pós-teste, ao associar adequadamente o significado completo de *thrilling.*

Questão 25: Foi questionado o que eles entendiam sobre a expressão "*sing along"* que significa cantar juntos, ao mesmo tempo, em dupla ou grupo. Os participantes P1, P2 e P6 erraram nos dois testes. P1 não demonstrou nenhuma tentativa de frase no pré-teste, e sua tentativa no pós-teste foi incorreta: "*when you stay singing for some moments".* Faltou descrever que significa cantar com alguém. O P2 pensou que o significado era cantar enquanto faz alguma outra coisa no pré-teste e no pós-teste ele escreveu que significa "cantar uma música" em inglês. A P6 confundiu a palavra *"along"* com "*alone",* pois em ambos os testes ela respondeu que significava cantar sozinho, sem qualquer outra pessoa junto. O P3 errou no pré-teste, ao fazer a mesma confusão que a P6, porém, internalizou o conhecimento durante as aulas e respondeu corretamente no pós-teste: "*a band or people together singing"*. Os participantes P4 e P5 responderam corretamente em ambos os testes.

Questão 26: Nesta questão, os participantes deveriam assinalar a opção que transmitisse o significado de "*tampered",* palavra presente no texto sobre ataques químicos na Síria, da terceira aula. Não se sabe se os alunos que acertaram em ambos os testes, P1, P2 e P5, tenham realmente assinalado a opção correta de modo consciente no pré-teste, por se tratar de uma palavra pouco comum na língua inglesa, mas, considera-se que tenham visto o significado durante a terceira aula e praticado as tarefas em que a palavra estava presente, portanto, lembraram ao efetuar o pós-teste.

Acredita-se que o P3 acertou de modo coincidente ao marcar a esmo a opção correta no pré-teste, pois no pós-teste ele errou, mesmo após ter trabalhado sobre a palavra durante a terceira aula. As participantes P4 e P6 erraram no pré-teste, assinalando opções sem proximidade com *tampered,* entretando internalizaram o conhecimento em aula e acertaram no pós-teste, assinalando a letra: d) *something illegally adultered*. Esse conteúdo esteve presente na terceira, no texto sobre ataques químicos na Síria, e uma parte importante e enfatizada nas tarefas cognitivas sobre este texto foi exatamente atividades ilegais e adulteração do local do ataque. Acredita-se, que além das tarefas em que a palavra *tampered* foi

trabalhada em aula, o contexto e a ênfase dada a essas ações ruins das pessoas, relacionadas ao significado da palavra em questão, tenham auxiliado os participantes a reterem este conhecimento na memória e conseguirem demonstrar que aprenderam.

Questão 27: Foi solicitado nesta, que assinalassem a opção que mostrasse o significado de "*hampered".* Esta palavra significa algo impedido, dificultado de continuar em frente, progredir. Referente ao P1 e a P6 que acertaram nos dois testes, não é possível afirmar que eles já conheciam a palavra e seu significado no pré-teste, mas, confia-se que armazenaram o conhecimento da a palavra durante a terceira aula, pois souberam retomar e utilizar adequadamente ao marcarem a opção correta no pós-teste. O P2 parece ter escolhido a opção correta a esmo no pré-teste, pois errou no pós-teste. O P3, a P4 e o P5 erraram no pré-teste, levando a crer que realmente não sabiam o significado, mas que internalizaram o conhecimento da palavra em aula e marcaram a opção correta de modo consciente no pós-teste.

Questão 28: Os participantes tiveram que assinalar a opção que informasse o significado de "*lifespan"* que significa o tempo de vida que um indivíduo ainda tem. Os participantes P1, P3 e P6 pensaram que a alternativa correta era: d) *the troubles of life*. Deduz-se assim, que eles tentaram acertar ao relacionar uma opção que contivesse a palavra *"life"*, ou seja, não sabiam antes das aulas o significado. O P1 e a P6 acertaram no pós-teste, caracterizando internalização do conhecimento e significado da palavra em questão durante a quarta aula, mas, o P3 voltou a assinalar o mesmo erro no pós-teste, verificando-se que ele não adquiriu conhecimento sobre "*lifespan".* Os participantes P2, P4 e P5 acertaram nos dois testes. Acredita-se que eles já sabiam o significado conscientemente nos dois testes.

Questão 29: Nesta questão foi perguntado: *What do you understand about boost?* A palavra "*boost"* pode significar os substantivos impulso ou aumento ou o verbo impulsionar, aumentar o nível ou energia. O P1 escreveu: "*I think it's a good thing, the sneakers that I use (erro) call (erro) ultraboost".* Considerou-se meio ponto para ele, pois ele tem uma leve noção do significado da palavra, ao associar à qualidade dos tênis que usa. No pós-teste, P1 acertou, o que já era esperado, pois ele já tinha um direcionamento adequado sobre o significado de *boost* no pré-teste.

O P3 errou no pré-teste ao escrever em português "confortável", acredita-se

que ele associou a alguma peça do vestuário, e/ou teve a lembraça da palavra *boost* escrita em algum tênis esportivo confortável também, porém, o que ele escreveu não tem aproximação. No pós-teste ele errou porque não escreveu nada no espaço de resposta. A P4 errou no pré-teste ao escrever que *boost* é sinônimo de *speed,* e no pós-teste recebeu meio acerto por dar um sinônimo do que normalmente o verbo de ação *boost* ocasiona, ou seja, força*/strength,* palavra escrita pela P4 no pós-teste. Os participantes P2, P5 e P6 acertaram nos dois testes, escrevendo frases com bom sentido referente ao significado da palavra em questão.

Questão 30: Foi perguntado o significado da expressão *aging process* que significa envelhecer. Houve somente um erro em todos os pré e pós-testes, O P3 assinalou a opção incorreta no pré-teste, porém acertou no pós-teste, ou seja, internalizou o significado da expressão.

Acredita-se que todos os participantes tenham acertado no pós-teste, e a maioria no pré-teste, por terem associado esta expressão de modo cognitivo à sua palavra de origem *age*, idade, comum na língua inglesa. Como a palavra *process* também é fácil de compreender o significado devido à semelhança com o som e a escrita da respectiva palavra traduzida para a língua portuguesa “processo”. Este foi outro fator que os levou a assinalarem a opção correta: d) *the process of getting older*.

Resume analiticamente, que houve associação, ativação dos sistemas visuo-espacial, executivo central e buffer episódico, transferência de *intake* para *output,* cognitivamente falando, como processos principais que os participantes desempenharam para assinalar a opção correta.

Questão 31: Na penúltima questão dos testes foi perguntado: *“What’s the meaning of disease?”* Somente o P3 errou nos dois testes, ele marcou a opção: b) *turn something into a shorter or a smaller part.* Ao analisar, pode-se deduzir que ele confundiu a palavra “*disease”* com “*decrease”* – diminuir, por isso a escolha dessa alternativa que diz que significa tornar algo menor ou numa parte menor. O P2 acertou no pré-teste, porém errou no pós-teste, dando a possibilidade de dedução, de que ele tenha assinalado a esmo nos dois testes, pois é incongruente acertar no pré-teste e errar no pós. Os demais participantes, P1, P4, P5 e P6 acertaram nos dois testes, possibilitando a análise de que já sabiam o significado da palavra “*disease”* antes das aulas, ou seja, naturalmente retomaram e demonstraram conhecer o significado da palavra, sem muito esforço cognitivo.

Questão 32: Nesta questão, foi solicitado que sublinhassem as palavras abaixo, relacionadas à "***spotlight".*** Havia 21 palavras escritas: *attraction, light bulb, teapot, fame, main character, center stage, notoriety, unknown, secret, public eye, public attention, obscurity, dark, light, call, attention, emphasize, covered, highlights, hidden, discreet.* Destas 21, poderiam ser sublinhadas 12 palavras com boa relação à *spotlight,* como o P1 assinalou apenas duas no pré-teste, o professor/pesquisador considerou errada toda a questão. Os participantes que sublinharam ao menos seis palavras acertaram a questão, isto é, todos participantes acertaram no pós-teste e apenas o P1 errou no pré-teste, ocasionando assim, nítida percepção de que a maioria já tinha noção ou o conhecimento do significado de "*spotlight".* As principais palavras sublinhadas em comum entre os participantes foram: *attraction, light bulb, center stage, notoriety, light, attention* e *highlights.*

Com a aplicação do pré-teste e do pós-teste, foi possível analisar o perfil de ação dos participantes e conhecimento antes e após as aulas experimentais à luz das estratégias cognitivas de aprendizagem. Conseguiu-se notar o aprendizado que cada participante internalizou, suas tentativas a esmo e os processos cognitivos desempenhados no momento de escolher a alternativa correta ou escrever a resposta.

Considera-se que a evolução quanto à aprendizagem na língua inglesa tenha sido satisfatória, visto que todos os participantes tiveram acréscimo na comparação da pontuação entre o pré-teste e o pós-teste. Nas próximas seções, aborda-se a discussão dos principais dados em análise junto ao referencial teórico, para informar como o objetivo principal e os objetivos específicos foram alcançados, bem como, a conferência se as hipóteses confirmam-se ou não.

3.6 Discussão dos resultados

O objetivo principal desta pesquisa foi investigar o uso de estratégias cognitivas de aprendizagem do inglês como língua estrangeira por meio de pesquisa bibliográfica e experimental. Para efetuar a investigação, o professor/pesquisador fez a escolha de oito estratégias cognitivas, de diferentes autores, analisadas e selecionadas anteriormente, sob alguns critérios e assim, consideradas as mais adequadas para aplicação das aulas de inglês a nível intermediário. Este passo constitui o primeiro objetivo específico.

Os planos de aula foram aplicados nos três grupos de participantes da pesquisa, conforme percepção do professor/pesquisador e análise de todas as aulas, principalmente após o olhar atento das gravações, pode-se concluir neste momento, que os planos de aula elaborados, constituídos de oito estratégias cognitivas selecionadas, intermediados pelo professor/pesquisador tiveram sucesso em suas aplicações. Os fatores e razões que condicionam a clara possibilidade de afirmação que os planos de aula à luz das ciências cognitivas tiveram sucesso são: a percepção da atenção dos participantes durante as aulas, a prática adequada de cada uma das diversas tarefas dentro de cada estratégia, durante estas, houve compreensão, interação, atenção, consciência, entre outros processos cognitivos.

Durante a aplicação dos planos de aula, foram efetuados na sequência correta, os três passos que Santos (2016) cita: a leitura em forma de *skimming,* que foi efetuada como tarefa da segunda estratégia (rápida). A leitura em forma de *scanning,* que ocorreu principalmente na primeira tarefa da terceira estratégia (uso de mecanismos) e na sétima estratégia, como forma de auxílio aos participantes para que respondessem melhor as perguntas do professor, como tarefa de prática de conversação. E como terceiro passo, foi efetuada a leitura detalhada e global dentro do contexto, para que não houvesse engano em determinados trechos, esta foi a segunda tarefa da terceira estratégia, na qual, o professor auxiliou os alunos a analisarem o contexto para compreenderem todo o texto e tentarem deduzir o significado das novas palavras.

Robinson (2011) diz que as tarefas cognitivas vão ao encontro de todos os processos cognitivos citados acima. Shuell (1986), também neste contexto, afirma que as estratégias de aprendizagem são formas específicas de processamento da informação que otimizam a compreensão, aprendizagem ou retenção de informações, excerto que vai ao encontro dos processos ocorridos nas aulas experimentais. Outro fator que comprova o sucesso da aplicação dos planos de aula foi o acréscimo na pontuação quando da comparação entre o pré-teste e o pós-teste por parte de todos os participantes. Estes processos ocorridos acima concernem ao segundo objetivo específico da pesquisa.

O terceiro objetivo específico desse trabalho concerne às análises e comparações produzidas nesta seção. Observa-se que as aulas foram acompanhadas de processos citados por Fernandes (2014) e Cardoso (2007) no referencial, processos como, não somente aquisição linguística, mas também

aquisição de habilidades transversais, desenvolvimento do raciocínio analógico e capacidades inferenciais, segundo Fernandes (2014). Congruente a isto, Cardoso (2007) considera que a aquisição da linguagem acontece junto a várias competências e a conexão entre os processos cognitivos. Zimmer (2006) acrescenta que deve ser levado em conta o fator biológico dos alunos quando da produção em L2, comparada com a produção em L1. O *output* em L2 é mais fraco que o *output* em L1, devido a este fator. Fialho (2006) também afirma que a cognição engloba, além de outros fatores, o biológico. O autor aborda a episteme, que o conhecimento, consoante o que ocorreu nesta pesquisa, deva ter aplicação empírica, isto é, elaborada, analisada e testada.

As análises confirmam o que diz a primeira e a segunda hipótese do trabalho. A primeira afirma que os planos de aula elaborados são um meio que tem sucesso para a otimização do ensino/aprendizagem do inglês. A segunda, relacionada à primeira, afirma que os alunos demonstrarão evolução de conhecimento do inglês após a aplicação dos planos de aula à luz das estratégias cognitivas. Esta informação consolida-se nos acréscimos do pós-teste em comparação com o pré-teste.

A hipótese 3 pode ser analisada como uma hipótese que precisa da análise subjetiva do pesquisador ou futuros leitores dessa dissertação. Visto que todos os participantes tiveram acréscimo na comparação entre pré e pós-testes, porém, o P2 teve apenas acréscimo de 1,5 pontos. Considera-se que este aluno possa ter sofrido a influência de fatores externos negativos, bem como emocionais ou físicos, por exemplo, cansaço, durante as aulas. Não é possível excluir a falta de eficiência das aulas elaboradas à luz das ciências cognitivas para este participante como fator resultante da sua baixa evolução. De qualquer modo, o P2 ainda teve acréscimo dos 1,5 pontos. Os outros participantes tiveram acréscimo de 4,5 pontos ou mais, considerada evolução satisfatória, conhecida a complexidade de informações nas quatro aulas e a dificuldade dos pré e pós-teste.

A leitura esteve presente em diversos momentos das aulas, certamente foi um processo importante na busca da otimização do ensino/aprendizagem do inglês como L2 desta pesquisa. Através da leitura e pensamento, os alunos fizeram inferências e praticaram *input,* ocorrendo assim certo nível de *intake,* e percebeu-se que bastante *intake* praticado neste experimento, transformou-se em *output,* notado pelo professor/pesquisador durante as aulas, nas gravações e análise do pré-teste e

pós-teste. Dehaene (2012) afirma que a leitura é um subsistema que se relaciona com outros subsistemas. Congruente ao excerto acima, sobre os processos de leitura que ocorreram nas aulas, Goodman (1988) concerne que leitura é um processo entre linguagem e pensamento e que o leitor proficiente procura o melhor caminho para alcançar o significado. Esta procura para o melhor significado esteve presente em diferentes momentos das aulas. Finocchiaro e Bonomo (1973) afirmam que o professor deve ajudar o aluno a adquirir conhecimento através da assimilação do significado das palavras impressas e que a leitura seja compreensível ao aluno.

Considera-se que os processos citados pelos autores tenham ocorrido pertinentemente nas aulas, enfatizando a qualidade do experimento. Pode-se conectar a essas informações que a hipótese 4 confirma-se perante os autores do referencial, diante da experiência em sala de aula nesta pesquisa e também nos resultados do pós-teste, isto é, a mediação do professor favorece a aprendizagem do aluno. No referencial encontra-se também outro acréscimo de Goodman (1988) que foi seguido neste trabalho, o autor afirma que a leitura deve estar acompanhada do seu contexto social, para melhor assimilação de significado, para ficar em acordo com isto, o professor/pesquisador escolheu temas bem relacionados ao contexto social dos alunos e também a nível intermediário. Goodman (1988) também afirma que a leitura é um processo que envolve múltiplos processos mentais interconectados. Podem-se perceber, diante das inferências, interação, criação e dedução de significados dos participantes durante as aulas, os diversos processos ocasionados pela leitura.

Por fim, em igualdade ao que ocorreu nesta pesquisa, relembra-se o que Jalil e Procailo (2009) relatam no referencial teórico: “nenhuma sala de aula é igual a outra”. E Vilaça (2008), na seção sobre o pós-método, afirma que as aulas mediadas atualmente devam ter análise contextual e que o professor possa utilizar-se do contexto e do ecletismo, para assim fazer as melhores escolhas para determinado grupo, vistas suas cargas culturais e ambientes em que estão inseridos. Essas informações também condizem com o que ocorreu nesta pesquisa, isto é, pré-análise por parte do pesquisador dos fatores citados acima.

4 CONCLUSÃO

Essa pesquisa teve sua origem a partir do pensamento, ambição e vontade do autor, que é o próprio professor/pesquisador deste trabalho, de investigar teoricamente e empiricamente o ensino/aprendizagem do inglês como língua estrangeira à luz das ciências cognitivas. Para isso, primeiramente procurou ambientar o futuro leitor ao introduzir o contexto do ensino e aprendizagem do inglês no Brasil, as motivações e razões que levam ao estudo desta área e seus assuntos específicos.

Em um segundo passo, o autor pesquisou referências sobre a área da cognição, seus conceitos e a sua complexidade, agregada ao processo da aprendizagem. Segundo Robinson (2011) citado no capítulo 2, a respeito das tarefas baseadas nas ciências cognitivas, estas levam a efeitos futuros na produção da linguagem. Após, foram pesquisadas referências a respeito de alguns processos cognitivos importantes no processo de aprendizagem de uma L2, o primeiro abordado em específico foi: a memória, pois sem ela, seríamos incapazes de adquirir novo conhecimento, Gonçalves e Mileski (2011) afirmam que a memória é responsável por codificar, administrar, arquivar e recuperar de no/do cérebro todas as experiências vividas, boas ou más, aprende-se aquilo que é relevante, e que a memória e a aprendizagem trabalham com a capacidade do cérebro de modificar o seu funcionamento em resposta à experiência. Conforme o trabalho foi sendo produzido, os trechos e partes da pesquisa iam “costurando-se”, uma complementando a outra, bem como, teorias representando confiança na sequência, e os objetivos foram despertando as bases fundamentais e práticas a serem descritas. Com isso, foram pesquisados os processos cognitivos da atenção, da oralidade e da leitura.

O referencial sobre atenção foi trazido para o trabalho, por representar, além de outros, um processo essencial à aprendizagem, não somente para o foco da L2 deste trabalho, mas em diversas áreas. Diferentes autores enfatizam a importância do processo da atenção no ambiente do aprendizado, como forma do participante dedicar seu foco para o que está sendo trabalhado em aula, com a tentativa de transformar a maior parte do *input* em *intake* e posteriormente em *output*. Van Patten (1996) diz que a capacidade de atenção do aprendiz é limitada, portanto, nem todo

input é transformado em *intake.* Mesmo diante dessa limitação, procurou-se no experimento feito aqui, otimizar a atenção dos participantes.

A oralidade foi abordada no referencial, como processo importante da aprendizagem, que, além das diversas características, destaca-se o que Swain (1995) e Sanz (2005) afirmam que a oralidade ajuda os aprendizes a automatizar o uso da L2 e a perceberem lacunas em seu aprendizado.

Na sequência, focamos nossa atenção nas estratégias cognitivas de aprendizagem, utilizadas nas aulas aplicadas como investigação empírica neste trabalho. A partir delas foi possível conhecer seus funcionamentos, definições, tarefas que abrangem e, assim, selecionar as melhores para otimizar o ensino/aprendizagem do inglês como L2 a nível intermediário. Dembo (1994) foi referenciado no capítulo, o qual afirma que as estratégias cognitivas são passos de ensaio, elaboração e organização. Oxford (2003) também justifica as razões, objetivos e motivações desta pesquisa, ao afirmar que as estratégias de aprendizagem são passos, ações, processos mentais e comportamentos que tornam o aprendizado mais satisfatório, mais rápido, personalizado, mais efetivo e passível de transferência diante de novas situações. Considera-se que as aulas experimentais foram efetuadas ricas em novas informações e situações.

Outros processos importantes que ocorreram nesta dissertação foram: a avaliação dos alunos perante seus perfis, classificação no Michigan teste, pré-teste, para que fosse possível a comparação com os pós-testes e com a base teórica do referencial. Como intermeio aos processos citados acima, foi necessária a criação de planos de aula, seleção de textos a nível intermediário, com temas interessantes e inovação do professor/pesquisador, seguindo a teoria do pós-método, para dar qualidade à pesquisa e contemplar todos os seus objetivos, justificar e detalhar seus meios, a fim de encontrar dados confiáveis e produzir informação pertinente.

Todos os participantes disseram ter gostado das tarefas à luz das estratégias cognitivas ocorridas nas quatro aulas experimentais e todos também evoluíram, a nível de conhecimento da língua inglesa, fato comprovado nas comparações entre o pré-teste e o pós-teste.

Como consideração final, gostaria de valorizar o processo de realização deste trabalho, rico em diversos aspectos, desde o estabelecimento dos objetivos, passando pela introdução, pelo referencial teórico, pela aplicação das aulas experimentais, a utilização da leitura como processo cognitivo predominante na

aplicação dos planos de aula, e a relação que a cognição tem com novas aprendizagens, especificamente em L2 deste trabalho, entre outros processos acima citados. O desafio foi grande, porém, satisfatório. Relembra-se as diversas e intensas leituras e buscas, a produção escrita, deslocamentos e viagens, contatos com a professora orientadora Rosângela e convivência com os participantes. Devem ser enaltecidas como válidas todas as ações, dados obtidos, discussões, informações produzidas e objetivos alcançados.

Consideramos como fragilidade desta pesquisa, o fato do pesquisador ter passado todo o tempo da pesquisa trabalhando, dando aulas simultaneamente à produção da dissertação, ocasionando tempo limitado para buscar maiores referências e qualificar a produção escrita nas diferentes seções. Outras estratégias cognitivas de aprendizagem poderiam ter sido utilizadas e testadas em comparação com as oito escolhidas, porém, toda pesquisa deve seguir os objetivos estabelecidos.

Os resultados da pesquisa apontam para uma possibilidade da utilização das mesmas oito estratégias cognitivas ou outras em pesquisas futuras com aprendizes de diferentes níveis de conhecimento da língua inglesa, bem como sugere que as tarefas efetuadas em sala de aula possam ser aprimoradas com a aplicação de diferentes tipos de estratégias, como as metacognitivas e sócio-afetivas.

REFERÊNCIAS

ALLIPRANDINI, P. M. Z. et al. Estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes na educação a distância: implicções educacionais - Psic. da Ed., São Paulo, 38, 1º sem. de 2014, pp. 5-16
Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/314239784_ESTRATEGIAS_DE_APRENDIZAGEM_UTILIZADAS_POR_ESTUDANTES_NA_EDUCACAO_A_DISTANCIA_IMPLICACOES_EDUCACIONAIS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (2010) Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (2011) Linguística Aplicada-Ensino de Línguas & Comunicação. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2ª edição.

ALVARENGA, G. A memória de trabalho. Portal Psiquiatria e Neurociência. 2010. Disponível em: doczz.com.br/doc/258454/visite-nosso-site-

ALVES, U. K.; ZIMMER, M. C. Perceber, notar e aprender: uma visão conexionista da consciência do aprendiz na aquisição fonológica da L2. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br] Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_perceber_notar_e_aprender.pdf Acesso em 12/01/2018.

ANASTASIOU,L.G.C. Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. IBPEX, Curitiba, 1998.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. / org. 3ª Edição / 2ª tiragem. – Joinville, SC : UNIVILLE, 2004. 145 p.

ANDERSON, R. C. et al – Becoming a nation of readers – The report of the comission on Reading – 1985. US Department of education – Washington.

ANTHONY, E. M. Approach, Method and Technique – English Language Teaching Journal, v. 17, n. 2, 1963.

BADDELEY, A. D. & HITCH, G. J. (1974). Working Memory. Em G. A. Bower (Org.), Recent Advances in Learning and Motivation Vol. VIII (pp. 47-89). New York: Academic Press

BADDELEY, A.D. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends Cognitive Sci.,* 4, 417-423.

BARALO, M. El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. Carabela, Madrid, n.47, p. 5-36, 2000 disponível em https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/8.Baralo1.pdf

BARRENECHEA, C. A. Cognição situada e a cultura da aprendizagem: algumas considerações – 2000 – Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n16/n16a10.pdf Acesso em 05/01/2018.

BEAR, M. F.et al. *Neuroscience - Exploring the brain - third edition – Lippincott Williams & Wilkins*, Philadelphia - 2006

BERGSLEITHNER, J. M. Linguagem oral e aspectos cognitivos em linguística aplicada: ensino/aprendizagem de L2/LE através de tarefas – 2009 – Disponível em: http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/106/206 Acesso em 05/01/2018.

BROWN, H. D. Principles of language learning and teaching. 4th. ed. San Francisco: Longman, 2000. 352 p. ISBN 0-13-017816-0

BROWN, H. D. Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. New Jersey: Pretice Hall Regents, 1994.

BROWN, H. D. Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. 2. Ed. San Francisco: Longman, 2001. 480 p. ISBN 0-13-028282-9

CARDOSO, L. A. B. Estilos de aprendizagem e estratégias cognitivas: em busca de maior autonomia na aprendizagem de língua estrangeira – 2007 – Fortaleza. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/19816/1/2007_dis_labcardoso.pdf Acesso em 06/01/2018.

CARVALHO MOURA, E. C; CARVALHO MESQUITA, L. de F. Estratégias de ensino-aprendizagem na percepção de graduandos de enfermagem Revista Brasileira de

Enfermagem, vol. 63, núm. 5, septiembre-octubre, 2010, pp. 793-798 Associação Brasileira de Enfermagem Brasília, Brasil. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/2670/267019591016.pdf

CHAMOT, A. U. et al. The learning strategies: handbook. White Plains: Longman, 1999. 249 p. ISBN 0-201-38548-1

COHEN, A. D. Strategies in learning and using a second language. Harlow, Essex: Longman, 1998, 295 páginas.

COTTERALL, S. Developing reading strategies through small-group interaction. RELC Journal21(2), 55-69. - 1990 Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/234677452_Developing_Reading_Strategies_through_Small-Group_Interaction

DEHAENE, S. Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012. 374 p. ISBN 978-85-63899-44-6

DEHN, M. J. Working Memory and Academic Learning – Assesment and Intervention. Editora: John Wiley & Sons Inc. – publicado em Hoboken, New Jersey, USA e Canadá simultaneamente em 2011.

DEMBO, M. H. Applying educational psychology (5th ed.). White Plains, NY: Longman Publishing Group – 1994.

DIJK, T. A. V. Strategies of discourse comprehension. Bibliography: p. Includes index, 1 . Discourse analysis--Psychological aspects. 2. Comprehension. 1. Kintsch, Walter- II. Title. P302.D472 1983 401’.41 82-22671 ISBN 0--12--712050 --5 - 1983

FALCÃO, A. A.; SPINILLO, A. G. O efeito de diferentes métodos de ensino de inglês como língua estrangeira na compreensão de textos em inglês. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v.3, n. I, 89-184, 2003. – UFPE. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbla/v3n1/07.pdf - Acesso em: 07/01/2018

FERNANDES, J. C. O paradigma cognitivo e o ensino do inglês – Faculdade de Letras da Universidade do Porto – 2004 – Disponível em: https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/7022/obracompleta000060958.pdf Acesso em: 07/01/2018

FIALHO, A. P. – Em busca da consciência que está por vir Capítulo II. Ciência e Cognição – 2006 – Organizador: Francisco Di Biase – Anais Simpósio Internacional sobre consciência.

FIGHERA, A. C. M. O ensino e a aprendizagem da língua inglesa como segunda língua: o processamento do *input – Teaching and learning English as a foreign language: the input processing* – Universidade Federal de Santa Maria – 2011 – Disponível em: www.periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/1111/1556 – Acesso em: 24/01/2018.

FINARDI, K. R; PORCINO, M. C. The tension between accuracy and fluency of L2 speech: evidence from communicative tasks – A Relação entre Acurácia e Fluência na Fala em L2: Evidências deTarefas Comunicativas – Revista THE ESPecialist, São Paulo, vol. 33, n. 1 – 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318839031_The_Tension_between_Accuracy_and_Fluency_of_L2_Speech_Evidence_from_Communicative_Tasks – Acesso em: 22/01/2018.

FINARDI, Kyria R. Effects of task repetition on L2 oral performance – Efeitos da repetição de tarefas na produção oral em L2 – Universidade Federal de Santa Catarina - 2008 – Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132008000100003 – acesso em: 25/01/2018.

FINOCCHIARO, M.; BONOMO, M. The foreign language learner: a guide for teachers. New York: Regents, 1973. 311 p.

FORGAS, J. P. Feeling and thinking: The role of affect in social cognition – Cambridge University Press - 2001

FORTKAMP, M. B.Produção oral e aquisição de L2: cognição e ensino. In: MATZENAUER, C. L. B. et al. (Org.) Estudos da Linguagem: VII Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul. Pelotas: Educat, 2008. p. 223-234

GOHM, C. L.; CLORE, G. L. *Four emotion traits and their involvement in attributional style, coping and well-being. Cognition and Emotion* – 2002 16:495-518.

GOODMAN, K. *The Reading process* (in: Carrell et al - *Interactive Approaches to Second Language Reading* - Cambridge: Cambridge University, 1988. 289 p. (Cambridge applied linguistics series) ISBN 0-521-35874-4

GRÈVE, M. de; PASSEL, F. V. Lingüística e ensino de línguas estrangeiras. São Paulo: Pioneira, 1975. 201 p. (Biblioteca Pioneira de lingüística teórica e aplicada. Línguas e cultura).

GRIFFITHS, C. *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge UP. 2008 xi+324pp. ISBN 978-0-521-71814-1

GRZECHOTA. J.F.B; MELLO. A.; ZIMMER, M. Memória e Aprendizagem de L2 – 2015 – Disponivel em: http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/801/4 Acesso em: 11/01/2018.

HEDGE, T. *Teaching and learning in the language classroom*. New York: Oxford University Press, 2000. 447 p. (Oxford handbooks for language teachers) ISBN 0-19-442172-4

JALIL, S. A.; PROCAILO, L – Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. – Faculdades Santa Cruz. – 2009. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2044_2145.pdf

KATO, M. A. Aquisição e Aprendizagem da Língua Materna: de um saber inconsciente para um saber metalinguísitico. Florianópolis: Mulher, 1999.

KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition* – University of Southern California – Internet edition 2009. Disponível em: www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf – Acesso em: 24/01/2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Fundamentos de metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005. 315 p. ISBN 85-224-4015-8.

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. p. 211-236.

LIBÂNEO, J. C. Democratização da Escola Pública. São Paulo: Loyola, 1990.

MACIEL, K. D. Metodologias de Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras – 2004. Disponível em: https://materialinglesfe.files.wordpress.com/2012/11/texto-metodologias-de-ensino-e-aprendizagem-de-le3.pdf Acesso em: 29/01/2018

MASCARELLO, L.J, Memória de trabalho e aprendizagem de leitura em língua italiana no Brasil: Uma pesquisa bibliográfica – Revista de linguagem, cultura e discurso – 2015 UFSC. Disponível em: http://periodicos.unincor.br/index.php/memento/article/view/2225 Acesso em: 10/01/2018.

MATURANA, H. R. Cognição, ciência e vida cotidiana. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2001. 203 p. (Humanitas ; 58) ISBN 85-7041-249-5

MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. Revista Eletrônica de Administração e Turismo, Pelotas, v. 2, n. 1, p. 93-109, jan./jun. 2013.

MILESKI, I.; GONÇALVES, T. S. A Relação da Memória e da Aprendizagem na Aquisição de L2 - 2011 – Disponível em: http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sial/2011/src/5.pdf – Acesso em 12/01/2018.

MOTA, M. B. Aquisição de Segunda Língua – Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura e Bacharelado em Letras – Libras na Modalidade a Distância - 2008.

NUNAN, D. Second language teaching & learning. 2. ed. Boston: Heinle & Heinle, 1999. 330 p. (Newbury House teacher development) ISBN 0-8384-0838-9.

OAKLEY, T. *From Attention to Meaning - Explorations in Semiotics, Linguistics, and Rhetoric Series: European Semiotics / Sémiotiques Européennes* – 2004.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. *Learning Strategies in Second Language. Acquisition. Georgetown University: CAMBRIDGE. UNIVERSITY PRESS* – 1990.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. *Learning Strategies in Second Language. Acquisition. New York: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS* - 1993

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

OXFORD, R. L. *Language Learning - Styles and Strategies – An overview* – 2003. Disponível em: http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf

PEDREIRO, S. O ensino de línguas estrangeiras – métodos e seus princípios. – Instituto de Pós Graduação IPOG – Revista On-line Especialize – Ano: 2013.

PREUSS, E. O. Habilidade oral em L2: da cognição à interação. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, ano 13, n.2. – 2014.

PRIMI, R. Inteligência: avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida Intelligence*: advances in theoretical models and in measurement instruments* Laboratório de Avaliação Psicológica e Educacional (LabAPE) Universidade São Francisco, Itatiba, SP. – 2003.

RICHARD, A. *Toward an interactional approach*. In: _____. Making it happen: interaction in the second language classroom. New York: Longman, 1996.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. 171 p. (Cambridge language teaching library) ISBN 0-521-31255-8

ROBINSON, P. *Second language task complexity: Researching the cognition hypothesis of language learning and performance* – 2011 –
Subject: Language Acquisition, Psycholinguistics

SANTOS, P. P. Técnicas de Leitura e Compreensão de textos em Língua Inglesa – 2016. Disponível em: https://www.infoescola.com/ingles/tecnicas-de-leitura-e-compreensao-de-textos-em-lingua-inglesa/

SANZ, C. *Mind and Context in Adult Second Language Acquisition - METHODS, THEORY AND PRACTICE* – Georgetown University Press Washington, DC – 2005.

SAVIGNON, S. J.; BERNS, M. S. (Coord.). Initiatives in communicative language teaching: a book of readings. Reading: Addison-Wesley, c1984. 243 p. (Second language professional library) ISBN 0-201-06506-1

SCHERER, L. C. Reflexões sobre o ensino de inglês em escolas de ensino fundamental e médio no Brasil. Signo (Revista), Santa Cruz do Sul, v.28, n.45, p.103-113, jul./dez. 2003.

SCHMIDT, R. W - *The Role of Consciousness in Second Language Learning*[1] *Applied Linguistics*, Volume 11, Issue 2, June 1990, Pages 129–158.

SKEHAN, P. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998. 324 p. (Oxford applied linguistics) ISBN 0-19-437217-0

SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Org.). A ciência da leitura. Porto Alegre: Penso, 2013. 678 p. ISBN 978-85-65848-45-9 – 2013

STACCIARINI, J.M.R.; ESPERIDIÃO, E. Repensando estratégias de ensino no processo de aprendizagem. Rev.latinoam.enfermagem, Ribeirão Preto, v. 7, n. 5, p. 59-66, dezembro 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jeanne-Marie_Stacciarini/publication/12441525_Reviewing_the_teaching_strategies_in_a_learning_process/links/53def6cd0cf2a76fb6680410.pdf

SWAIN, M. *Three Functions of Output and second language learning* - 1995 Disponível em: https://pt.scribd.com/doc/105840639/Swain-1995-Three-functions-of-output-in-second-language-learning – Acesso em: 24/01/2018.

SWAIN, M. The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough – 1993 – Disponível em: https://2010-soph-writing-nccu.wikispaces.com/file/view/05+Swain+(1993)+The+Output+Hypothesis.pdf – Acesso em: 24/01/2018.

TEIXEIRA, H. O que é cognição? – 2015.
Disponível em: http://www.helioteixeira.org/ciencias-da-aprendizagem/teorias-e-conceitos-chava-o-que-e-cognicao/. Acesso em: 14/01/2018.

UPHOFF, D. "A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil". In: BOLOGNINI, Carmen Zink. A língua inglesa na escola. Discurso e ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 9-15.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 194 p. (Psicologia e pedagogia) ISBN 85-336-0940-X

VILAÇA, M. L. C. Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo – UNIGRANRIO/UFF – Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades – Vol. VII – N. XXVI – 2008.

VILAÇA, M. L. C. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades ISSN-1678-3182 Número XXXVI 2011 - www.unigranrio.br - Classificação de estratégias de aprendizagem de línguas1: critérios, abordagens e contrapontos – 2011.

VAN PATTEN, Bill. *Input Processing and Grammar Instruction In Second Language Acquisition* – The University of Illinois at Urbana-Champaing – New Jersey – 1996.

ZIMMER, M. C. O processamento da leitura em língua materna e em língua estrangeira: Uma abordagem conexionista. Signo (Revista), Santa Cruz do Sul, v. 31, n.esp., p.49-64, jan./jun. 2006.

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Autorização para participar de um projeto de pesquisa

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Ensino da Língua Inglesa como L2 à luz das ciências cognitivas”, conduzida por Gustavo Rech Bassani. Este estudo tem por objetivo otimizar o ensino e aprendizado do inglês com a aplicação de teorias, métodos e abordagens relacionados aos aspectos cognitivos dos alunos em diferentes estágios de aprendizagem de segunda língua.

Você foi selecionado por fazer parte de um grupo de alunos que já estuda inglês há um determinado tempo. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em fazer um nivelamento do seu conhecimento da língua inglesa, participar das aulas de inglês e responder a alguns questionários. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados os nomes dos participantes, visando assegurar o sigilo de sua participação.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua e a outra do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Contatos do pesquisador responsável:

- Rosângela Gabriel – Universidade de Santa Cruz do Sul – RS – Brasil
Cep: 96815-900 Telefone: (51) 3717-7322;

- Gustavo Rech Bassani. Rua Sepé, No. 1731, CEP: 95555-000, Capão da Canoa. E-mail: gutorb@hotmail.com Telefone: (51) 995980048.

Declaro que entendi os objetivos, e a importância de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Capão da Canoa, _____ de_____ de _____.

Assinatura do(a) participante: _____.

Assinatura do pesquisador: _____ .

APÊNDICE B

Questionário sobre hábitos de estudo

Com a finalidade de levantar conhecimento sobre seus hábitos de estudo, foi elaborado este questionário objetivo. Seu nome é apenas requisitado para que seja possível relacionar posteriormente com os resultados do MET (Michigan English Test). As informações obtidas serão utilizadas somente para atingir os objetivos da pesquisa, sem nenhuma publicação individual do respondente.

Não se trata de um teste, portanto, não há resposta certa ou errada.

Dados de identificação:

Nome: _____.

Idade: _____

1) Há quanto tempo você estuda/aprende inglês?

( ) menos de 1 ano ( ) entre 1 e 2 anos ( ) entre 2 e 3 anos ( ) entre 3 a 4 anos ( ) 4 anos ou mais.

2) Qual o tempo dedicado para o estudo semanal?

( ) nenhum ( ) menos de 1 hora ( ) 1 a 2 horas ( ) 2 a 3 horas

( ) 4 a 5 horas ( ) 5 a 6 horas () 6 horas ou mais.

3) Qual a principal estratégia de memorização do conteúdo em estudo?

( ) Exercícios repetitivos de escrita

( ) Associações de significados

( ) Repetição oral de frases e textos

( ) Leitura

( ) Revisão de vocabulário, gramática...

( ) Uso de aplicativos, jogos.

( ) outros? quais?

- (pode marcar mais de uma alternativa)

4) Como você melhor percebe que sua atenção está bem focada na aprendizagem?

( ) Através da leitura e interpretação do texto
( ) Estudando em grupo, interagindo, participando das aulas.
( ) Estudando em silêncio, sozinho(a)
( ) Resolvendo exercícios como tarefa de casa propostos pelo professor

5) Enumere três atividades relacionadas ao aprendizado do inglês conforme maior frequência que você faz fora da sala de aula (1, 2 e 3):
( ) Viagem para o exterior?
( ) Conversa em inglês no trabalho ou com amigos
( ) Assiste filmes, vídeos ou notícias em inglês
( ) Leitura de livros, revistas, jornais, textos em inglês
( ) Prática de áudios na internet, em livros didáticos
( ) Jogos interativos
( ) conversa em inglês com seu professor ou faz perguntas frequentes por whatsapp, facebook Messenger.

6) Como você se comporta em sala de aula?
( ) Ao perceber uma dúvida, logo questiona o professor
( ) Procura entender tudo o que o professor explica
( ) Presta atenção na oralidade e exercício dos colegas quando não é requisitado participar
( ) Quando não é sua vez de participar, fica desatento e pensando ou fazendo outras coisas não relacionadas a aula.
( ) Acompanha o material de apoio e toma notas de tudo ou quase tudo
( ) Procura aprender, memorizar apenas ouvindo e praticando oralidade
( ) Escreve traduções das palavras novas ou procura associar a algum desenho ou sinônimo na própria língua inglesa.

- Pode marcar mais de uma alternativa - Muito obrigado!

APÊNDICE C

Pré-teste e Pós-teste

Questões de tradução

1. Which of the following options is the best translation for: t*here comes a time. When we heed a certain call.*

a) Lá vem um tempo, Que nós ouvimos um certo chamado.

b) Era uma vez. Quando nós recebemos uma certa ligação.

c) Esta chegando um tempo. Em que precisamos prestar atenção a um certo chamado.

d) Existe uma hora. Onde precisamos fazer ligações.

2. Which of the following is the best translation in the correct order for the words: *dining, improv, stage, live-action*?

a) Jantar, melhorar, estágio, ação ao vivo.

b) Morrendo, improvisação, nível, viver em ação.

c) Lanchar, improvisar, estágio, ação e vida.

d) Jantar, improvisar, palco, ação ao vivo.

3. Which of the following is the best translation for the sentence: *Here are ways that you can start a fitness routine – and stick to it – so you can reap the vast benefits of exercise.*

a) Aqui estão algumas formas que você pode iniciar uma rotina de exercícios e cumprí-la – assim você pode colher os grandes benefícios do exercício.

b) Aqui são formas que você consegue começar uma rotina de alimentação saudável e fazê-la, portanto você colherá os frutos e benefícios

c) Aqui estão algumas maneiras de iniciar uma academia, se esforçar e portanto terá benefícios no futuro

d) Aqui estão as formas de você iniciar uma rotina diferente, criar o hábito e assim colher os benefícios.

Questions about synonyms, relations and variations of words.

4. Write three synonyms for the english word MUST.

5. Which of the following options below the word dying varies from?

a) *Dye*

b) Dy

c) Die

d) Day

6. Which of the options below contains only synonyms of *wondrously?*

a) *Amazing, terrible, crazy*

b) *Fabulous, marvelous, awesome*

c) *Outstanding, stunning, boring*

d) *Ordinary, expected, incredible*

7. Which of the following contains only related words to ‘ground’?

a) Building, skyscraper, airplane, ship

b) Field, sand, soil, floor.

c) School, air, water, chair

d) Dust, table, car, park.

8. Which alternative contains only synonyms of *clearance.*

a) Permit, avoid, include, go in.

b) Clean, wide open, sightseeing, set up.

c) Prohibition, forbidden, closed, shut.

d) Allowance, permission, authorization, approval.

9. Match the synonyms from the left to the right ones.

a)	*Ally*	*u) complete/finish*
b)	*Groundless*	*v) gun*
c)	*Carry out*	*w) a hundred percent no*
d)	*Arrival*	*x) partner*

e) Weapon *y) unreasonable*

f) Vehemently denied *z) landing/approach*

Cross lines connecting them, then write the pairs according to the following example..

Example: first pair a – z. second pair b – z.

10. Which of the following contains only synonyms of released.

a) Discharged, free, liberated.

b) Blocked, prohibit, prevented.

c) Relieved, healed, cured.

d) Ready, done, made.

11. Mark the alternative that is a synonym of: "*slim your waistline"*

a) Draw some lines around your waist.

b) Increase the size of your body.

c) Get thin.

d) Go to the gym.

12. Which of the following contains only synonyms of *lenghten.*

a) *Decrease the time, make it shorter, make it smaller.*

b) *Legalize, create legal things, be legal.*

c) *Act, run, jump, leap.*

d) *Increase the time, make it longer, become longer.*

13. Which of the options below contains only synonyms of *carry out*?

a) Take something outside, take it for a ride, carry all the things.

b) Execute, accomplish, fulfill.

c) Exercise, work out, keep in shape.

d) Overcome barriers, make something hard, work hard.

Questions of creating sentences.

14. Create a sentence in which you show the correct meaning of the word lend.

15. What do you understand about: *lend a hand to life.*

16. Write a sentence with the expression *certain call.*

17. Create a sentence using the phrasal verb grow up, also, write a synonym of it or the translation to portuguese.

18. Make a sentence with the word despite.

19. Write a sentence using *airstrikes* e *targets.*

Questions about meanings, explanations and definitions

20. How can you explain the meaning of the word choice in english.

21. What's the meaning of brighter day?

22. What means the expression come to life?

23. What means the english word edge, write a synonym.

24. What do you understand about *thrilling?*

25. What do you understand about sing along?

26. Mark the option that means *tampered.*

a) Something clean and primitive.

b) Something old and artistical.

c) Something legally done.

d) Something illegally adultered.

27. Mark the alternative that has the meaning of *hampered.*

a) Something quickly and clearly done.

b) Something ready to go in.

c) Something obstructed or blocked to progress of.

d) Something wasted or destroyed violently.

28. Which of the following contains the meaning of lifespan?

a) A pan that will last forever.

b) The remaining lifetime someone still have.

c) A perfect life.

d) The troubles of life.

29. What do you understand about boost?

30. Which of the following describes the meaning of *aging process?*

a) The process of studying history.

b) The process of getting taller.

c) The process of getting happier.

d) The process of getting older.

31. What is the meaning of disease?

a) deprived of vital force, recently dead.

b) turn something into a shorter or a smaller part.

c) a disorder of structure or function in a human or animal.

d) the act of undo, unmake or dissolve something.

32. Underline the words related to *spotlight.*

Attraction, light bulb, teapot, fame, main character, center stage, notoriety, unknown, secret, public eye, public attention, obscurity, dark, light, call attention, emphasize, covered, highlights, hidden, discreet.

ANEXO A

Michigan English Test

Primeira parte – Teste de audição, gramática e leitura. (página seguinte)

SAMPLE TEST

Name: _____ _____
Family/Last Name First/Given Name

Signature: _____

met michigan english test

Form A

Sample Test Booklet

SAMPLE TEST

© 2009, 2012 Cambridge Michigan Language Assessments®

05/2012

GENERAL INSTRUCTIONS

Look only at your own test. Examinees giving or receiving answers or using notes or other aids will be disqualified, and they will fail. Examination fees will not be refunded. Examinees with cell phones, pagers, or other electronic devices should give them to the proctor now.

Look at the TOP RIGHT of SIDE ONE of your answer sheet. Fill in the following information on the lines:

- **FULL NAME**: print your full name in this order: family name, then first name, then middle initial (MI). Use all capital letters.
- **YOUR SIGNATURE**: sign your name.
- **TEST CENTER**: print the name of the city in which you are taking this test.
- **NATIVE LANGUAGE**: print your native language.
- **TODAY'S DATE**: print the month, day, and year.

Look at the TOP LEFT of SIDE ONE of your answer sheet. Use capital letters to fill in the following information in the blocks. Use the same spelling you used on your registration form:

- **LAST NAME**: print your main family name in the blocks, one letter per block. There are 13 blocks. If your last name is longer than 13 letters, print only the first 13 letters.
- **FIRST**: print the first 6 letters of your first name.
- **MI**: print the initial of your middle name.

Look at the columns of CIRCLES BELOW THE BLOCKS:

- Find the letter that is the same as the letter you have printed in the block above.
- Darken the circle completely so that you cannot see the letter inside.
- Do this for all the letters of your last name, first name, and your middle initial.
- Darken only one circle in each of the columns.

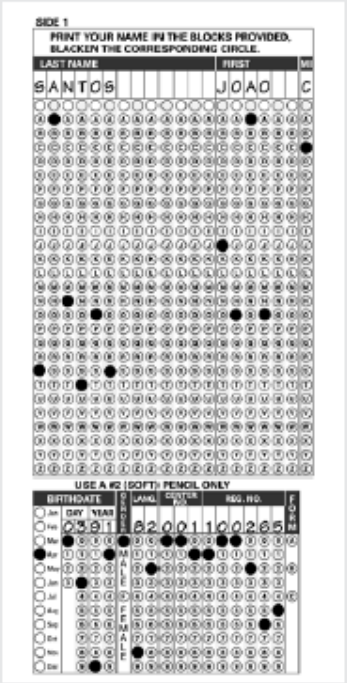
Look at the BOTTOM LEFT of SIDE ONE of your answer sheet.

- **BIRTHDATE**: find the month you were born and darken the circle next to it.
- **DAY**: print the day you were born. If it is a one-digit day, write zero first. Darken the circles underneath these numbers.
- **YEAR**: print the last two digits of the year you were born. Darken the circles underneath these numbers.
- **GENDER**: darken the circle "**M**" (male) or "**F**" (female).
- **LANG. (LANGUAGE)**: print the 2-digit code number for your native language (the examiner will tell you the number). Darken the circles.
- **CENTER NO.**: print the 3-digit test center number (the examiner will tell you the number). Darken the circles.
- **REG. NO.**: print your 6-digit personal registration number. Include all zeros, including those at the beginning of the number. Darken the circles.
- **FORM**: Darken the circle for the form letter of this test. Make sure the letter you darken matches the form letter on the cover of this test booklet.

This test will be machine scored, so you must follow instructions carefully:

- Do not bend or fold your answer sheet.
- Mark all your answers on the separate answer sheet. Answers marked in the booklet will not be scored.

The example below shows the correct way for Joao Costa Almeida dos Santos, born April 3, 1991, tested at center no. 001, and whose personal registration number is 100265, to fill out the information section.



- Use a number 2 (soft) pencil.
- Your mark must be dark enough to be read by the scanning machine. The scanner cannot see very light marks.
- Do not make any other marks on your answer sheet.
- If you change your mind about an answer, erase your first mark completely.
- Fill in only one circle for each question.
- Any question with more than one answer marked will be counted wrong.
- If you are not sure about an answer, you may guess.

When instructed to, look through the rest of the test booklet to see that it is complete. Check the pages quickly. You should have 25 numbered pages in your test booklet. If there are pages missing from your booklet, raise your hand and a proctor will give you a replacement.

DO NOT TURN THE PAGE UNTIL YOU ARE TOLD TO DO SO.

LISTENING

LISTENING SECTION INSTRUCTIONS

In this section of the test, you will show your ability to understand spoken English. There are three parts in this section, with special directions for each part.

Mark all your answers on the separate answer sheet. Do not make any stray marks on the answer sheet. If you change your mind about an answer, erase your first answer completely. If you do not know the answer, you may guess. Try to answer as many questions as possible.

PART 1

In this part of the test, you will hear short conversations between two people. After each conversation, you will hear a question about it. Choose the best answer to the question from the choices printed in the test booklet, and mark your answer on the separate answer sheet. You should mark A, B, C, or D.

There are 22 questions in Part 1. The conversations and questions will not be repeated. Please listen carefully.

DO NOT TURN THE PAGE UNTIL YOU ARE TOLD TO DO SO.

LISTENING

1. What will the woman probably do?
   a. go to another store
   b. order the book
   c. send a book to the man
   d. drop the class

2. What problem does the woman have?
   a. She isn't sure what the sweater costs.
   b. She ordered the wrong item.
   c. The website isn't working.
   d. The catalog she has isn't current.

3. What can be inferred about the man?
   a. He is looking for a job.
   b. He will be gone for a long time.
   c. He wants a new apartment.
   d. He pays a lot for rent.

4. How does the man feel?
   a. anxious
   b. tired
   c. excited
   d. disappointed

5. Why did the man talk to the professor?
   a. He does not know her office hours.
   b. He did not understand the lecture.
   c. He wants to get some class material.
   d. He wants help preparing for an exam.

6. What will the man probably do?
   a. leave work earlier than usual
   b. schedule a conference call
   c. meet with the woman in the morning
   d. make a doctor's appointment

7. What does the man suggest the woman do?
   a. arrange for her bills to be paid automatically
   b. mail in her payment immediately
   c. refuse to pay the late fee
   d. change the bank that she uses

8. Why is the woman meeting the dean?
   a. to choose a student government representative
   b. to ask for funding for the sports club
   c. to present more information about a program
   d. to arrange a tour for new students

9. What will the woman probably do?
   a. ask why prices have been raised
   b. request an OfficePro catalog
   c. contact Taylor Office Supply
   d. send payment for an order

10. What can be inferred about the woman?
    a. She doesn't think the movie is funny.
    b. She'll watch the movie today.
    c. She'll try to buy a ticket later.
    d. She doesn't want to see the movie.

11. What does the man suggest the woman do?
    a. refuse to discuss the job with her boss
    b. accept a new job
    c. tell her boss about the job offer
    d. stay in her current job

12. How has the man helped the woman?
    a. by recommending her for a job
    b. by advising her to consult an association
    c. by suggesting a different newspaper
    d. by encouraging her to change her career

13. What does the man want to know?
    a. what to buy for the course
    b. what the course focuses on
    c. when the course begins
    d. what the woman learned

14. What does the woman suggest the man do?
    a. wear different glasses for reading
    b. clean his glasses
    c. buy an extra pair of glasses
    d. return the glasses

15. What was John's concern?
    a. He might not get a well-paid job.
    b. He might have to get a second job.
    c. He might not get the job he wanted.
    d. He might not like his new job.

16. Why did the woman talk to the man?
    a. to encourage him to talk in class
    b. to motivate him to attend class
    c. to warn him about the exams
    d. to give him a new discussion topic

LISTENING

17. What does the woman want to know?
    a. what the man's qualifications are
    b. who forced the mayor to quit
    c. who will replace the mayor
    d. what the man thinks about the situation

18. What will the woman probably do?
    a. attend college with her boss
    b. create a department website
    c. pay for the class by herself
    d. move to another department

19. Why is the man upset?
    a. He decided not to sell the house.
    b. He has to negotiate with the couple.
    c. He accepted a low price for the house.
    d. He has to look for another buyer.

20. What are the woman's expectations for the race?
    a. She'll be faster than last time.
    b. She won't finish it.
    c. She won't win it.
    d. She thinks it will take too long.

21. What will the man probably do?
    a. resign from his job
    b. work the assigned shift
    c. change the schedule
    d. ask to work nights

22. What does the woman say about the figures?
    a. She thinks they're incomplete.
    b. She doubts their accuracy.
    c. She wants the man to check them.
    d. She thinks they are correct.

LISTENING

PART 2

In this part of the test, you will hear longer conversations between two people. After each conversation, you will answer some questions about it. Choose the best answer to the question from the choices printed in the test booklet, and mark your answer on the separate answer sheet. You should mark A, B, C, or D.

There are 21 questions in Part 2. The conversations and questions will not be repeated. If you want to, you may take notes in your booklet as you listen. Please listen carefully.

DO NOT TURN THE PAGE UNTIL YOU ARE TOLD TO DO SO.

LISTENING

23. Why is the man visiting the woman?
    a. to find out what the rent costs
    b. to help her pack her boxes
    c. to look at her apartment
    d. to help her clean up the apartment

24. What does the man describe as a cave?
    a. an apartment he saw earlier
    b. the woman's apartment
    c. the subway he took to get there
    d. the stack of boxes

25. What is not included in the monthly rent?
    a. water
    b. trash collection
    c. gas
    d. electric

26. According to the woman, what will happen soon?
    a. She will move in to the apartment.
    b. The apartment will be cleaned.
    c. The apartment will be painted.
    d. New carpet will be installed.

27. What are the speakers mainly discussing?
    a. the man's paycheck
    b. the woman's salary
    c. a company policy
    d. a job interview

28. What did the man tell the company about his salary?
    a. He is willing to negotiate.
    b. He does not want to discuss it.
    c. He is making more money now.
    d. He cannot accept their offer.

29. What will the man probably do?
    a. ask the woman what to say
    b. meet with the company again
    c. discuss the problem with his manager
    d. ask his company for a higher salary

30. What does the woman mean when she says:
    a. The man is in a difficult situation.
    b. The man should try harder.
    c. The man should give up.
    d. The man may lose his job.

Notes

LISTENING

31. What does the woman want?
    a. to pick up her package tomorrow
    b. to have the man pick up her package tomorrow
    c. to have a package delivered the next day
    d. to deliver a package to the man tonight

32. What does the man tell the woman about the delivery?
    a. He will contact a driver to deliver the package tonight.
    b. She will get a refund if the package is delivered late.
    c. She must bring the package to an office for next-day delivery.
    d. Her package will be delivered before noon.

33. Why does the woman say:
    a. She wants the man to continue speaking.
    b. She agrees with the man.
    c. She does not understand what the man said.
    d. She is surprised by what the man told her.

34. What is the student discussing with the professor?
    a. how to organize her notes
    b. an upcoming exam
    c. a homework problem
    d. topics for a project

35. What does the professor say about the course content?
    a. It is unusually difficult.
    b. It is not the same every year.
    c. It is unfamiliar to many students.
    d. It is based on the textbook.

36. What does the professor suggest that the student do?
    a. review the syllabus
    b. take a different class
    c. buy a different textbook
    d. take better notes

Notes

LISTENING

37. What does the woman recommend that the man do?
    a. ask someone for advice
    b. read about laptop computers
    c. buy a warranty
    d. pay extra for a larger hard drive

38. What happened to the woman's computer?
    a. She had to replace it.
    b. The hard drive failed.
    c. She had to find another one.
    d. It was stolen.

39. How does the man feel about buying a computer?
    a. excited
    b. surprised
    c. disappointed
    d. overwhelmed

40. What does the woman mean when she says:
    a. The computer repairs will not cost money.
    b. The computer will not have problems.
    c. The man can fix the computer himself.
    d. The woman will fix the man's computer.

41. What are the speakers talking about?
    a. training a new staff member
    b. replacing a retiring coworker
    c. interviewing a newspaper reporter
    d. writing their job descriptions

42. Why will the woman talk to human resources?
    a. to learn how to advertise the position
    b. to find out when she can start holding interviews
    c. to learn what her new responsibilities are
    d. to ask how long the training should last

43. What does the man say he wants to do?
    a. talk to Stuart about what his job duties are
    b. ask Mary to train Stuart
    c. interview Mary before meeting Stuart
    d. have Stuart start the new job soon

Notes

LISTENING

PART 3

In this part, you will hear some short talks. After each talk, you will answer some questions about it. Choose the best answer to the question from the choices printed in the test booklet, and mark your answer on the separate answer sheet. You should mark A, B, C, or D.

There are 17 questions in Part 3. The talks and questions will not be repeated. If you want to, you may take notes in your booklet as you listen. Please listen carefully.

DO NOT TURN THE PAGE UNTIL YOU ARE TOLD TO DO SO.

LISTENING

44. What was the research study about?
    a. how often teenagers use a computer
    b. where teenagers buy their CDs
    c. what kind of music teenagers like
    d. how teenagers use the Internet

45. How was the information for the study collected?
    a. e-mail questionnaires
    b. telephone surveys
    c. live interviews
    d. website forms

46. What does the speaker say about teenage girls who spend a lot of time online?
    a. They often use the Internet to buy their music.
    b. They spend lots of money on music magazines.
    c. They like buying music at the store.
    d. They attend a lot of live concerts.

47. What kind of people tend to be music influencers?
    a. teens who watch a lot of music videos
    b. teenage boys who spend a lot of money on music
    c. teenage boys who download music from the Internet
    d. teenage girls who often listen to music

48. What will the ID cards be used for?
    a. accessing the employee lounge
    b. turning off the alarm system
    c. recording hours worked
    d. logging on to company computers

49. When will the employees swipe their cards?
    a. when receiving their paychecks
    b. when entering or exiting the building
    c. when paying for their lunches
    d. when locking the office doors

50. After the talk was finished, what did the speaker expect the audience to do?
    a. ask her some questions
    b. come pick up their card from her
    c. start practicing how to use the system
    d. try to lock and unlock the door

51. Why does the woman say:
    a. to demonstrate the new card reader for the employees
    b. to check that the employees have the new work manual
    c. to show the employees a picture of the new ID cards
    d. to make sure the employees understand the new system

Notes

LISTENING

52. What is the speaker's main purpose?
    a. to explain how to take part in a tour
    b. to convince people to join a tour
    c. to thank people for taking a tour
    d. to prepare people for a tour

53. What is the main focus of the tour?
    a. villas built after 1871
    b. a modern architectural style
    c. several older buildings
    d. homes with simple interiors

54. Why does the speaker mention Chicago's Great Fire?
    a. to explain the origins of Italianate architecture
    b. to emphasize two different architectural periods
    c. to describe when the population of Chicago grew
    d. to show when the first buildings were erected

55. According to the speaker, what will the people do on the tour?
    a. stop at the city's tallest building
    b. meet some local architects
    c. see a building under construction
    d. visit homes of a certain style

56. What does the speaker mean when she says:
    a. The roofs come in several different styles.
    b. The roofs are very distinctive.
    c. The roofs are inexpensive to maintain.
    d. The roofs are very colorful.

Notes

LISTENING

57. What is the speaker's main purpose?
    a. to help students understand climate change
    b. to prepare students for tomorrow's class
    c. to encourage students to attend a lecture
    d. to explain an article the students have read

58. Why does the speaker think the event will interest the students?
    a. Dr. Willis will meet with them individually.
    b. They will write a paper on climate change.
    c. Dr. Willis is a famous philosopher.
    d. They will study ethics later.

59. What does the speaker say about future generations of human beings?
    a. People today have responsibilities toward them.
    b. They will have the same problems as people today.
    c. Their lives may be more difficult than people's today.
    d. They will find a solution to climate change.

60. What can be inferred about the speaker and Dr. Willis?
    a. They know each other personally.
    b. They hold some similar opinions.
    c. They have degrees in philosophy.
    d. They have written about climate change.

Notes

END OF THE LISTENING TEST

READING AND GRAMMAR

READING AND GRAMMAR SECTION INSTRUCTIONS

This section of the test focuses on your ability to use English grammar and to understand written English. There are 75 questions in this part of the test. They are numbered 61 to 135.

You will have 90 minutes to complete the entire section. Try to answer all questions. You may answer the questions in any order you wish.

Each question has only one correct answer. Choose the best answer to the question from the choices printed in the test booklet, and mark your answer on side 2 of the separate answer sheet. You should mark A, B, C, or D. Do not make any stray marks on your answer sheet. If you change your mind about an answer, erase your first mark completely. If you are not sure about an answer, you may guess.

You may begin now.

GRAMMAR

61. When you go to the supermarket, can you _____ paper towels for me?
    a. pick on some
    b. pick up some
    c. pick at those
    d. pick off those

62. Houses in rural areas generally cost 10 percent less _____ the state.
    a. than in the rest of
    b. than for the rest
    c. with the rest of
    d. of the rest

63. To remain competitive _____ did we lower prices, but we also extended the store's hours.
    a. still never
    b. if simply
    c. not only
    d. even though

64. Karen _____ from Austin to San Antonio even though it was only seventy-five miles.
    a. flown
    b. fly
    c. flew
    d. flies

65. The deadline _____ term papers is Friday, next week.
    a. submitting
    b. for to submit
    c. for submitting
    d. to be submitted

66. When we next meet, I'd like to ask you _____ you think about the ending of the novel.
    a. which
    b. what
    c. why will
    d. how would

67. I sent the wrong file with my last email; please use _____ this message instead.
    a. one attached at
    b. one of the attached
    c. the attached one
    d. the one attached to

68. The board of directors decided that this year's profits _____ back into the company.
    a. will be reinvested
    b. are reinvesting
    c. should be reinvesting
    d. have to reinvest

69. Every small business needs to have a system in place _____ expenses.
    a. keeping track
    b. keep track of
    c. to keep track of
    d. for keeping track

70. To cut costs, many businesses are now charging customers a fee _____ paper copies of their bills.
    a. to be mailed them
    b. mailing to them
    c. to mail them
    d. mailing for them

71. After he started cycling, Mike soon became as fit as he _____ in his life.
    a. had to
    b. always has been
    c. will ever have
    d. had ever been

72. If our company offered higher salaries, we _____ more applicants.
    a. would attract
    b. have attracted
    c. will be attracting
    d. should have attracted

73. _____ I take two extra classes this semester, I will not be able to graduate this year.
    a. Except that
    b. Unless
    c. In case
    d. In the event

GRAMMAR

74. The sales meeting _____ by the time your next client arrives.
    a. should finish being
    b. might have been finishing
    c. will be finished
    d. had to have finished

75. Brazilian soccer fans _____ more than $16 billion annually on soccer-related merchandise.
    a. reportedly spending
    b. are reportedly spent
    c. reportedly spend
    d. reportedly has spent

76. The quality of the singing _____ people of all ages enjoyed the concert.
    a. was that
    b. was such
    c. was such that
    d. so that

77. I did not trust his plans for developing the new product, nor _____ at first.
    a. our boss had
    b. did our boss
    c. our boss trusted
    d. did our boss trust

78. This student's research is important _____ proves our previous findings were not correct.
    a. so that it
    b. that it
    c. in that it
    d. such as that

79. Melissa is _____ tall as her sister Beth.
    a. not quite as
    b. as quite as
    c. not quite
    d. as quite

80. When you buy a car, there are many things to consider _____ just the price.
    a. without
    b. apart
    c. besides
    d. other

81. Even if I had agreed to help you with your essay, I _____ finished it by tomorrow.
    a. cannot have
    b. could not
    c. could not have
    d. cannot

82. Building a new factory was expensive but it is _____ worthwhile.
    a. proved to be
    b. proved being
    c. proving to have been
    d. proven to being

83. Unfortunately, he has made _____ progress on his project over the past year.
    a. none at all
    b. no or less
    c. little to no
    d. little less

84. I'm worried _____ the fact that she's traveling to a foreign country all by herself.
    a. as
    b. for
    c. because
    d. about

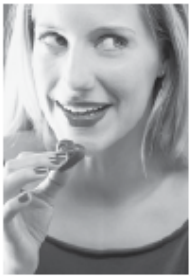
85. Carla is someone _____ to get up early in the morning.
    a. she doesn't like
    b. who doesn't like
    c. isn't she liking
    d. that isn't liking

READING

A

B

Good News for Chocolate Lovers!



Recent research shows that eating moderate amounts of chocolate may be good for you.

Several studies published in the last few months point to the health benefits in cocoa and other chocolates. These include keeping hearts healthy by lowering high blood pressure and maintaining healthy blood flow.

Cocoa contains a substance that seems to help the body regulate nitric oxide levels, which are crucial to controlling blood flow and blood pressure. Cocoa beans also contain large amounts of compounds called flavanols. These plant compounds offer strong antioxidant properties and can prevent fats in the bloodstream from oxidizing. This helps reduce the potential for clogged arteries—a major contributor to heart disease.

Dark chocolate contains more flavanols than milk chocolate or other kinds of processed chocolate, such as chocolate syrups or cocoa powder. This is because flavanols are destroyed or removed in processing. Dark chocolate is a less-refined product, therefore retaining more flavanols than other kinds of chocolates.

C

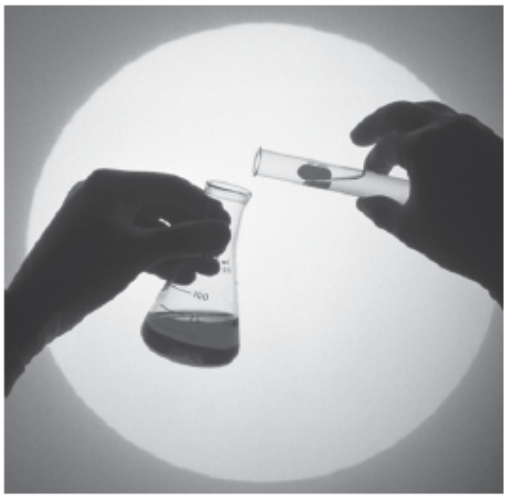
Can an Industry be Trusted to Research Itself?

Over the past few years, much research has been focused on the purported health benefits of eating chocolate. Many studies have indicated that cocoa, the principal component of all chocolate, has many health benefits, especially regarding cardiovascular health.

One major problem with the research is that most of it comes from the Cocoa Research Institute (CRI), a research institute funded almost entirely by cocoa producers and candy manufacturers. The obvious question is: Why should we trust the data about a product that has been funded by the industry that produces it?

"That's an excellent question, and one we hear all the time," said Dr. Lyle Stemple, director of research at the CRI. "But if the industry hadn't backed the research, then it probably never would have been done. The fact that the industry paid for the research doesn't automatically invalidate it. Almost every study we've put out has been later replicated by other independent research groups. Generally they've obtained similar results."

Dr. Stemple compared the situation to that of the oat industry funding research showing how oats lower cholesterol. Another example is soy farmers who funded early studies that indicated proteins and antioxidants in soy products might help heart disease. Independent research done by labs around the world confirmed these conclusions, and led to further research that has greatly expanded upon the early work.



READING

Questions 86–87 refer to section A on page 18.

86. What is the purpose of the advertisement?
    a. to explain how to buy a new product
    b. to describe where a new product is made
    c. to offer customers a discount on a new product
    d. to encourage people to taste a new product

87. What features of the product are described in the advertisement?
    a. the excellent ingredients
    b. the low cost
    c. the health benefits
    d. the beautiful packaging

Questions 88–91 refer to section B on page 18.

88. What is the main purpose of the article?
    a. to advertise a new chocolate-flavored product
    b. to explain possible health benefits of chocolate
    c. to compare dark chocolate to milk chocolate
    d. to explain how much chocolate people should eat

89. In the first sentence of paragraph 3, which word can replace **regulate**?
    a. digest
    b. produce
    c. remove
    d. adjust

90. According to the article, what is one health benefit of flavanols?
    a. They help the body absorb vitamins and minerals.
    b. They reduce nitric oxide levels in the blood.
    c. They help reduce the risk of heart disease.
    d. They aid in eliminating harmful substances from the body.

91. What is implied about milk chocolate?
    a. It contains less nitric oxide than dark chocolate.
    b. The milk helps boost its health benefits.
    c. It is less refined than chocolate syrups or cocoa powder.
    d. The process that creates it lowers its flavanol content.

Questions 92–96 refer to section C on page 18.

92. In the first sentence, why does the author refer to the health benefits of eating chocolate as **purported**?
    a. There is strong evidence to support them.
    b. They are short term.
    c. They are not commonly known.
    d. There is doubt about them.

93. According to the article, what problem is associated with research on cocoa?
    a. Much of the research is not done independently.
    b. The research is very expensive to conduct.
    c. Food product research is not respected by scientists.
    d. Much of the research has not yet been replicated.

94. In the last line of paragraph 2, what does **it** refer to?
    a. a question
    b. the industry
    c. a product
    d. an institute

95. Why are soy farmers mentioned in the article?
    a. to illustrate how an industry funded its own research
    b. to explain when research on the health benefits of food began
    c. to contrast soy farmers with chocolate manufacturers
    d. to describe how antioxidants in soy products have increased

96. In the last sentence, which phrase is closest in meaning to **confirmed**?
    a. showed up
    b. backed out
    c. supported by
    d. agreed with

Question 97 refers to sections A, B, and C.

97. What can be inferred about the studies on flavanols in cocoa?
    a. They are based on studies of flavanols in soy and oats.
    b. They were probably done by the CRI.
    c. They did not include Eagle Chocolate products.
    d. They have been challenged by independent research groups.

READING

A

West Town Zoo

Get to Know the Gecko!

Buy one adult ticket and get two free children's tickets* for admission to see the brand new **World of Geckos** exhibit at the West Town Zoo.

Open to the public for the first time ever on June 1!

Not valid on holidays. No cash value.

Valid June 1 – July 31

*children aged 12 and under

Limit one per person.
Not valid with any other offer.

1515 South Parkwood Drive, West Town, NY 10044

B

"Gecko Tape" One Step Closer to Reality

Have you ever watched a gecko run across a ceiling and wished you could do the same? You might soon get your wish. Researchers are now reporting that they are coming close to replicating the animal's adhesive mechanism with an invention that they are calling "gecko tape." A one-square-centimeter patch of the tape can hold about three kilograms. Though that is still only a third as strong as the same area of a gecko's foot, it comes closer to the lizard's sticking power than previous attempts at imitating the gecko's natural adhesive.

In this month's issue of *Natural Design Journal*, researchers from Blackstone University claim that the tape can be scaled to human dimensions. This means that by wearing "gecko gloves," a person could hang from the ceiling. An eventual goal is for the tape to be used by stuntmen working on movie sets or rescue workers trying to reach difficult locations. The gecko tape must undergo additional testing before becoming commercially available, but researchers are optimistic that they will soon have a viable product to meet a variety of needs.

C

Walking on Walls

The clue to the mystery of how the gecko, a type of nocturnal lizard, sticks to surfaces lies in the design of its feet. Millions of microscopic hairs, called setae, grow on the bottoms of gecko feet. Each hair splits into 1,000 strands tipped with pads that are tiny enough to take advantage of weak electrodynamic attractions between individual molecules that operate over small distances. The adhesion force is so great that an individual seta could lift an ant, and the combined power of all the setae could lift an adult weighing more than 200 pounds.

The angle that the hair shaft makes with the surface is critical to its ability to adhere. If the angle reaches 30 degrees, the hair pops off the surface, allowing the gecko to move quickly across walls and ceilings. A gecko can stick its toes to any smooth surface in less than 1/8000th of a second and can unstick them in half that time by curling its toes and peeling its hairs off like a piece of tape.

Earlier studies of geckos explained their sticking ability as the capillary effects of tiny amounts of water that create suction, or as the result of the secretion of a gluelike substance from their feet. Scientists discovered, however, that because geckos can adhere to surfaces in a vacuum, suction does not explain their sticking ability. Nor does secretion, because geckos leave no footprints. Friction, another possible theory, does not explain why geckos can stick to ceilings.

In the future, gecko research could lead to the development of synthetic adhesives that can be used underwater or in space. Climbers might eventually be able to purchase "gecko gloves" and be able to scale rocks with greater ease.

READING

Questions 98–99 refer to section A on page 20.

98. What does the coupon say about the exhibit?
    a. It travels from zoo to zoo.
    b. It was recently built.
    c. It is world famous.
    d. It is free.

99. What does the word **valid** mean as used in the coupon?
    a. formal
    b. reasonable
    c. convincing
    d. accepted

Questions 100–103 refer to section B on page 20.

100. What is the purpose of the article?
    a. to invite people to test a new product
    b. to warn people about a dangerous new product
    c. to advertise a new product
    d. to provide an update about a new product

101. Why did the author begin the article with a question?
    a. to show disagreement with the researchers
    b. to show how little is known about research
    c. to demonstrate how complex the topic is
    d. to try to connect readers to the topic

102. According to the article, how does gecko tape differ from natural gecko adhesive?
    a. Gecko tape is smaller.
    b. Gecko tape is not as strong.
    c. Gecko tape is sold in stores.
    d. Gecko tape is not difficult to use.

103. In the first sentence of paragraph 2, what does **scaled** mean?
    a. to make the right size
    b. to reach the top of
    c. to make weaker
    d. to create more of

Questions 104–108 refer to section C on page 20.

104. In the third sentence of paragraph 1, what does **tipped** mean?
    a. to give money to someone
    b. to have one end covered
    c. to knock something over
    d. to give information

105. What do scientists now believe produces adhesion force?
    a. forces of suction
    b. gluelike substances
    c. small forces of friction
    d. tiny electrodynamic forces

106. What kind of evidence in gecko research would be needed to support a secretion theory?
    a. footprints
    b. rapid movement
    c. an increase in friction
    d. electrodynamic attraction

107. What were the limitations with the friction and suction theories?
    a. They didn't consider capillary effects.
    b. They didn't apply to geckos without setae.
    c. They didn't fully explain a gecko's ability.
    d. They didn't consider gluelike substances.

108. According to the article, why is research about geckos useful?
    a. It could lead to the development of new products.
    b. It is important to know the unique characteristics of a species.
    c. It is necessary to compare the adhesion forces of different materials.
    d. It would explain exactly how geckos use suction.

Question 109 refers to sections A, B, and C.

109. The articles mention people who might use "gecko gloves." How are these people similar?
    a. They do dangerous things.
    b. They are involved in research.
    c. They work with animals.
    d. They try to help people.

READING

A

Introducing the New CopyPro

The CopyPro's full-featured scanning, copying, and printing capabilities make it perfect for all your home office needs.

- **Print images directly from your camera's memory card. No computer required!**
- **Scan your photos and print them out in many sizes.**
- **Replace ink cartridges only as colors run out with the special individual ink cartridge system. Four different color cartridges allow you to replace only the colors needed.**
- **No need to worry about handling photos or other printed material. CopyPro uses quick-drying, smudgeproof inks.**
- **Edit and fix photos and images with CopyPro's Instant Photo Expert software.**

Call to order yours today!

B

MEMO

Jane,

Last week when we discussed purchasing a new copier, you asked me to look into them and to give you my recommendation. I've looked at about ten different models so far. Here's one that I think will be perfect for our office: CopyPro. It has all the features that we discussed, and it is within the budget you mentioned.

I looked online and found some product reviews. Most of the reviews for the CopyPro have been favorable—in fact, several computing websites have named it their top pick. Even though it's aimed at the home-user market (people who want to print photos, for example), its print speed, scan resolution, and copying capabilities are all things that we would take advantage of here in the office.

Look at the attached product description and let me know what you think. If you like this, I'll be happy to take care of ordering one. If you don't, I'll continue looking at other models.

Alan

C

Regular Reviews: Honest Reviews by Ordinary People

Review of the CopyPro
by Steve Wilson, Philadelphia, PA

I am quite pleased with this machine, and I think it offers tremendous value. One of the things I particularly liked about the CopyPro is that it prints at a normal speed with decent quality, which is unusual for printers in this price category. It has five levels of quality, although the draft mode is not recommended—pages are very light and dotty.

CopyPro claims its ink is both water resistant and smudgeproof. I tested these claims by putting some color pages under running water; the ink did not run, and when the pages dried, the ink did not come off, even with rough handling, which supports CopyPro's claims. This is important for business users who make mailing labels and are concerned about exposure to the weather, and for home users worried about the durability of the photos they print.

The CopyPro comes with four separate ink cartridges, meaning users can replace the colors as they run out. This is convenient, and it is cheaper in the long run than using a single cartridge for all colors that has to be replaced more often.

The CopyPro has two memory card slots that can accommodate most types of camera memory cards. I find this to be very convenient—I can plug in my camera's card and print, without connecting my computer. However, the CopyPro Instant Photo Expert software was disappointing. It has minimal features and is not a replacement for full-featured photo editing software—the software that came with my digital camera is much better. Still, CopyPro Instant Photo Expert does let you resize your photos, rotate them, do basic color correcting, and some other things.

In short, I think this is a good machine, and the low price makes it a good value.

READING

Questions 110–111 refer to section A on page 22.

110. What is the purpose of the advertisement?
   a. to explain how a product works
   b. to announce a sale on a popular product
   c. to introduce a new product
   d. to evaluate a popular product

111. According to the advertisement, what is the advantage of the CopyPro's ink cartridge system?
   a. It can be used with other copiers.
   b. Each cartridge contains four colors.
   c. Cartridges can be replaced one at a time.
   d. It is easy to install.

Questions 112–115 refer to section B on page 22.

112. According to the memo, what has Alan done?
   a. tested the CopyPro
   b. researched several copiers
   c. placed an order for a CopyPro
   d. arranged for a copier demonstration

113. What does Alan think about the CopyPro?
   a. It will not fit their budget.
   b. It will meet their needs.
   c. It will need a lot of maintenance.
   d. It will not work with their computers.

114. In the third sentence of paragraph 2, which word could best replace **resolution**?
   a. ease
   b. ability
   c. clarity
   d. determination

115. What does Alan ask Jane to do?
   a. give him more details about the problem
   b. arrange for the order to be paid
   c. advise him about what to do next
   d. let him know when she would like to meet

Questions 116–121 refer to section C on page 22.

116. What did the reviewer like about the CopyPro?
   a. its print quality
   b. its ease of installation
   c. its small size
   d. its extra ink cartridges

117. Why did the reviewer put his copies under water?
   a. to explain how to make CopyPro ink permanent
   b. to compare CopyPro copies to another product's
   c. to determine if CopyPro's claims are true
   d. to explore another use for CopyPro copies

118. Why does the reviewer mention mailing labels?
   a. to show when to use CopyPro's draft mode
   b. to give an example of the importance of water-resistant ink
   c. to explain a problem with claims made about CopyPro inks
   d. to describe how he typically uses the CopyPro

119. What does the reviewer imply about printers that use single multiple-color ink cartridges?
   a. The copies they make are not good.
   b. They are easy to maintain.
   c. They are expensive to own.
   d. The copies they make smudge easily.

120. In the first sentence of paragraph 4, which word can best replace the word **accommodate**?
   a. achieve
   b. return
   c. replace
   d. accept

121. Which CopyPro feature does the reviewer complain about?
   a. the photo editing software
   b. the printing speed
   c. the cost of the machine
   d. the size of the ink cartridges

Questions 122 and 123 refer to sections A, B, and C.

122. What do the authors of the memo and the review agree on about CopyPro?
   a. It should not replace a full-sized machine.
   b. It should not be used in draft mode.
   c. It should be used for photographs only.
   d. It is suitable for both home and business use.

123. Which phrase is closest to **smudgeproof** as it is used in the review and the advertisement?
   a. will not change color
   b. will not rub off
   c. will not be permanent
   d. will not dry on some kinds of paper

READING

A

Queenstown Balloon Festival at Bennett Airport

The festival is open to the public FREE OF CHARGE

Schedule of Events

Friday, September 19
6:00 p.m. ..... Launch of 40 hot air balloons, including some special-shape balloons

Saturday, September 20
9:30 a.m. ..... Flight of 50 balloons
12:30–4:30 p.m. Balloon Festival Art Show, kite flying, & military aircraft display
6:00 p.m. ..... Launch of 75 hot air balloons, including some special shapes
8:30 p.m. ..... Fireworks display

Sunday, September 21
11:30 a.m. ..... Launch of 90 balloons
4:00 p.m. ..... Launch of 25 hot air balloons, including some special shapes

Please keep in mind that:
All balloon flights subject to cancellation due to wind, lightning, etc.

Dogs are not allowed in the festival

B

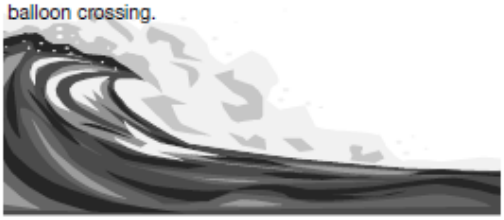
Crossing the Atlantic in a Hot Air Balloon

Hot air balloons have been around since the late 18th century, but no one crossed the Atlantic Ocean in one until 1987.

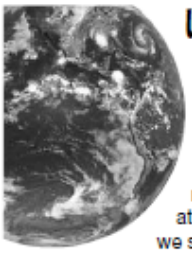
Two balloonists, Richard Branson of England and Per Lindstrand of Sweden, set off from Maine in the United States on July 2, 1987. Their destination was Scotland, 3,400 miles away. Their balloon was as tall as a 22-story building and could hold 2.3 million cubic feet of air. It was the largest balloon ever flown up to that point. The large capacity allowed them to travel extremely fast; in under 32 hours they crossed the ocean and were over Northern Ireland.

The balloon experienced rough weather over Northern Ireland and accidentally touched ground, but just for a few seconds. The men managed to get the craft back up and were heading towards Scotland again when the weather worsened. They had to abandon the balloon over the North Channel, the body of water separating Northern Ireland and Scotland. Both men jumped out and were rescued by the Royal Navy.

It was later decided that even though they did not make it to their final destination, since they did "land" in Northern Ireland, their voyage was a successful Atlantic balloon crossing.

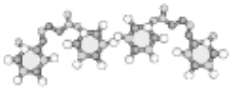


C



Using Balloons to Collect Data on the Stratosphere

Balloons launched into the stratosphere in effect put a laboratory in the sky, allowing active chemical substances to reveal themselves in situ. These atoms and molecules—*species*, as we shall call them—are mostly of types so active that they cannot be touched without disappearing. One cannot open a bottle at high altitude and bring these unstable gases back to the lab for analysis because they would instantly combine with the bottle wall. One must instead take the lab to the gases—and take care as well that the lab itself not interfere with the species' normal activities.



For example, in a test for ClO^- (chlorine and oxygen atoms joined in unstable pairs that attack oxygen atoms, which are the raw material of ozone), a balloon is launched, and as it falls, ink traces appear on four paper tapes at a monitoring site on the ground. These provide rough profiles of the incoming data, which are also being displayed in digital form on nearby monitors. The data are generated as test devices on the balloon count molecules by means of a technique called resonance fluorescence. The two pods of test instruments are sniffing by two different methods for molecules of ClO^-. Because ClO^- is present only at a level of about 100 parts per trillion, accuracy of instruments is critical and redundancy of readings is desirable. The two methods of arriving at one kind of information will, it is hoped, confirm one another and lend confidence in the remotely gathered data.

READING

Questions 124–125 refer to section A on page 24.

124. What is the purpose of the schedule?
   a. to let people know when flights arrive at the airport
   b. to encourage people to sign up for ballooning classes
   c. to let people know when festival events happen
   d. to show deadlines for entering the festival

125. What warning is included in the schedule?
   a. There is a charge to attend the events.
   b. The event location is subject to change.
   c. Weather conditions could affect the events.
   d. Many visitors will bring their dogs.

Questions 126–129 refer to section B on page 24.

126. Where did the men want to land their balloon?
   a. in Northern Ireland
   b. in Scotland
   c. in England
   d. in the United States

127. Why does the writer compare the balloon to a building?
   a. to explain how it was designed
   b. to show how big it was
   c. to explain why it crashed
   d. to show how far it had to travel

128. How did the men's trip end?
   a. They landed on a navy ship.
   b. They disembarked in Northern Ireland.
   c. They were pulled from the water by rescuers.
   d. Their craft fell apart over Scotland.

129. Based on the information in the passage, how could the men be described?
   a. as sailors
   b. as tourists
   c. as adventurers
   d. as inventors

Questions 130–134 refer to section C on page 24.

130. What does the author say the balloons in the passage are like?
   a. laboratories
   b. monitors
   c. unstable chemicals
   d. workers

131. Why are the data collected in the stratosphere?
   a. The species involved are unstable.
   b. The species involved are rare.
   c. The species involved cannot be made in a lab.
   d. The species involved combine with gases there.

132. According to the passage, what should be avoided in these kinds of experiments?
   a. redundancy of readings
   b. attacking oxygen atoms
   c. destroying the ozone
   d. disturbing the species' behavior

133. In the third sentence of paragraph 2, which word is closest in meaning to **generated**?
   a. affected
   b. experimented
   c. produced
   d. noticed

134. What is resonance fluorescence used for?
   a. to count molecules
   b. to collect molecules
   c. to combine chemicals
   d. to correct for inaccurate data

Question 135 refers to sections A, B, and C.

135. What can be inferred from the three passages?
   a. Balloons have increased in popularity over the last two hundred years.
   b. People traveling in balloons should not conduct experiments.
   c. Many experiments are conducted at balloon festivals.
   d. Balloons have both recreational and scientific uses.

END OF THE TEST

Michigan English Test – Oralidade

CaMLA

met michigan english test

About the MET Speaking Test

The MET Speaking Test measures an individual's ability to produce comprehensible speech in response to a range of tasks and topics. It is a structured, one-on-one interaction between examiner and test taker that includes five distinct tasks. The tasks require test takers to convey information about a picture and about themselves, give a supported opinion, and state the advantages and disadvantages of a particular proposal.

A speaking prompt (see the attached sample) is given to the test taker during the test. The five tasks for the test are as follows:

Task 1
The test taker describes a picture.

Task 2
The test taker talks about a personal experience on a topic that is related to what is seen in the picture.

Task 3
The test taker gives a personal opinion about a topic related to the picture.

Task 4
The test taker is presented with a situation and then asked to explain some advantages and disadvantages related to that situation.

Task 5
In the final task, the test taker is asked to give an opinion on a new topic and to try to convince the examiner to agree with the idea.

The speaking section takes approximately ten minutes to complete and is scored by the examiner who administers the test. Test takers are rated on their answers to all five parts of the test.

Please refer to the speaking rating scale (available for download on the CaMLA website) to view the criteria used by raters to determine a score on the speaking section.

MET SPEAKING TEST

Speaking Prompt Sample

Part 1

Directions
In this part of the test you will describe a picture and complete some tasks.

Task 1
Describe the library. *60 seconds*

Task 2
Tell me about a time when you visited a library. *60 seconds*

Task 3
Some people like to read to relax. Other people like to play sports. What do you like to do in your free time? Give your opinion and reasons to support it. *60 seconds*

MET SPEAKING TEST

Speaking Prompt Sample

Part 2

Directions

In this part of the test you will complete two different tasks. You will be told when to begin speaking.

Task 4

Your friend is thinking of changing jobs and wants to open a clothing store. Your friend would like you to help manage the store. What are the advantages and disadvantages of this idea? *90 seconds*

Task 5

A local museum needs some more money, so it is planning to sell a few famous paintings. Many people think it is a bad idea to sell these works of art. I am on the museum's board of directors. Tell me what you think about this and try to convince me to agree with you. *90 seconds*

Rating scale

met michigan english test

Speaking
Rating Scale

	Task Completion	Language Resources	Intelligibility / Delivery
	• *Relevance of response to task* • *Quantity of language produced* • *Ability to elaborate and provide relevant supporting detail*	• *Vocabulary range and appropriacy to task* • *Grammatical accuracy and complexity*	• *Fluency* • *Pronunciation* • *Hesitation* • *Rhythm*
4	Response is directly relevant to the task. Response fully completes the task and provides extensive supporting detail.	Speaker demonstrates use of complex sentences and this language is usually controlled. Overall, errors are infrequent and not distracting. Response contains a broad range of vocabulary that is appropriate to the task.	Delivery is usually smooth with little hesitation. Speech is clear and easy to understand.
3	Response is directly relevant to the task. Response completes the task and provides general details but not original or extensive supporting detail.	Can produce some complex structures but not with consistent control. Response does not contain mistakes that cause misunderstanding. Uses vocabulary that is directly appropriate to the task.	Some hesitation in speech but no long pauses. Speech is generally clear and understandable with only a few individual words being unclear.
2	Response is generally relevant and some detail is provided to address most aspects of the task. May have some difficulty completing the task.	Simple sentence patterns are generally controlled. Speech may contain noticeable errors but the mistakes tend not to interfere with intended meaning. Uses some relevant vocabulary to respond to the task.	Response is sometimes hesitant and there are pauses or reformulations as the speaker searches for words or ideas. Speech is generally clear and understandable but listener effort may be required in some stretches.
1	Response may be somewhat relevant to the task but is often very short and simple. Has difficulty completing the task.	Communicates in simple or short sentences. Makes basic grammar and word choice errors. Vocabulary range is very limited.	Pauses, false starts, and reformulations are frequent. Response contains many hesitations. Speech requires listener effort.
0	Little to no response is produced or the response is not at all relevant to the task.	Insufficient language resources to produce any meaningful response.	Response is not comprehensible even to a sympathetic listener.

Teste de escrita – MET

Sample MET Writing Prompt

Name: _____ _____
Family/Last Name First/Given Name

Signature: _____

ID# _____ Date: _____

met michigan english test®

Writing Test — Sample Prompt A

This writing test has two parts: Task 1 is on the back of this booklet and Task 2 is inside this booklet.

- You have 45 minutes to complete both parts.
- Your responses to both parts should be written in this booklet.
- You will not be graded on the appearance of your paper, but your handwriting must be readable. You may change or correct your writing, but you should not recopy your entire response.

Instructions

1. Fill in your name, signature, ID number, and today's date in the box above. They must exactly match the information on your registration form.
2. When the examiner tells you to, turn your booklet over and begin Task 1.
3. When you are done with Task 1, open your booklet and continue on to Task 2.

Task 1

- Write sentences to answer the questions.

1. Where do you live? How long have you lived there?

2. What do you like about that place and why?

3. Tell us about what you do there.

Task 2

- Write paragraphs to answer the question.
- Write about 1 to 2 pages. Your test will be marked down if it is extremely short.
- You may use both pages on the inside of the booklet. Ask the examiner for more paper if you need it.

Would you prefer an interesting job with low pay or a boring job with a high salary? Explain.

Writing Scale

met michigan english test®

Writing
Rating Scale

	Grammatical Accuracy	Vocabulary	Mechanics	Cohesion and Organization	Task Completion
	• Quantity of error • Severity of error • Ability of reader to process intended meaning	• Lexical sophistication • Appropriate word choice • Degree of word misuse	• Appropriate sentence boundaries • Punctuation • Spelling	• Ability to create cohesion • Ability to link ideas together • Use of connective devices	• Relevance to the task • Degree of supporting detail • Successful completion of task
4	Errors are rare, even in complex sentences. There are no errors that prevent the reader from deriving meaning.	Sophisticated vocabulary is properly used. Words are carefully chosen to match context. Almost no words are misused.	No errors with sentence boundaries. Almost no errors with punctuation. Almost no spelling errors.	The response is very cohesive. Connection of ideas is always successful. Connective devices are used correctly.	The response is directly relevant to the task. Supporting detail is clearly developed. The response fully completes the task.
3	Simple constructions are error-free but complex sentences may contain errors. Errors may be distracting but do not interfere with meaning.	A combination of simple and more sophisticated words is used. Word choice is generally appropriate. Few words are misused.	Some errors with sentence boundaries in longer sentences. Minor errors with punctuation. Few spelling errors and none that cause confusion.	The response is generally cohesive. Connection of ideas is usually successful. Connective devices are used, mostly correctly.	The response is directly relevant to the task. Supporting detail is provided that clearly relates to the task. The response adequately completes the task.
2	Some simple constructions may be error-free. Most sentences contain errors. Some errors are severe enough to obscure meaning.	Most of the vocabulary used is simple. Some sophisticated vocabulary is attempted but may be unsuccessful. Some words are misused.	Frequent sentence boundary errors. Frequent errors with punctuation. Frequent spelling errors; some may be severe.	Some parts of the response are cohesive. Connection of ideas is partially successful. Use of connective devices is attempted but not always used correctly.	The response is mainly relevant to the task Some supporting detail is provided. The response minimally completes the task.
1	Pervasive errors in almost every sentence. Errors are severe enough that the reader frequently needs to guess at the intended meaning.	Only very simple words are used. Any attempts at more sophisticated vocabulary are unsuccessful. Misused words cause confusion.	Little to no control over sentence boundaries. Little to no correct use of punctuation. Pervasive spelling errors; reader may have to guess at intended word.	The response is not cohesive. Ideas are not connected together clearly. Only basic connective devices are used, if any.	The response is very short and simple. The response may be only partially relevant to the task. The response may be difficult to understand.
0	Language produced is impossible to process for meaning.	No vocabulary that is relevant to the task.	No legible or decipherable text.	No clear ideas are expressed.	No response attempted, or test taker produces only his or her name.

ANEXO B

Música – *We are the World*

(1ª estrofe)
We Are the World
USA for Africa
There comes a time
When we heed a certain call
When the world must come together as one
There are people dying
Oh, and it's time to lend a hand to life
The greatest gift of all

(2ª estrofe)
We can't go on
Pretending day-by-day
That someone, somewhere soon make a change
We're all a part of God's great big family
And the truth, you know, love is all we need

(3ª estrofe)
We are the world
We are the children
We are the ones who'll make a brighter day, so let's start giving
There's a choice we're making
We're saving our own lives
It's true we'll make a better day, just you and me

(4ª estrofe)
Oh, send them your heart
So they know that someone cares
And their lives will be stronger and free
As God has shown us by turning stones to bread

And so we all must lend a helping hand

(5ª estrofe)
We are the world
We are the children
We are the ones who'll make a brighter day, so let's start giving
Oh, there's a choice we're making
We're saving our own lives
It's true we'll make a better day, just you and me

(6ª estrofe)
When you're down and out, there seems no hope at all
But if you just believe there's no way we can fall
Well, well, well, well let us realize
Oh, that a change can only come
When we stand together as one, yeah, yeah, yeah

(7ª estrofe x 8)
We are the world
We are the children
We are the ones who'll make a brighter day, so let's start giving

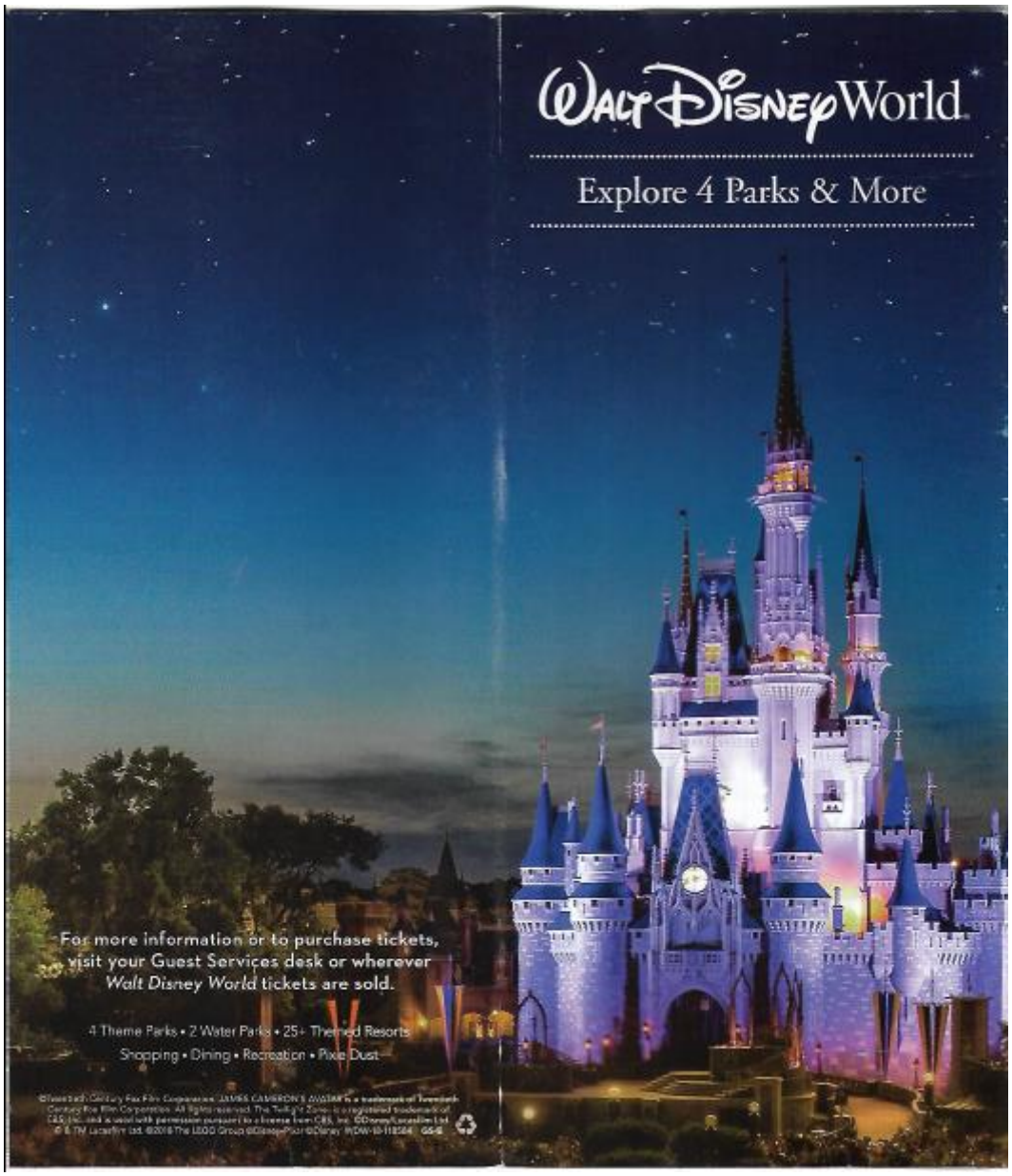
(8ª estrofe)
There's a choice we're making
We're saving our own lives
It's true we'll make a better day, just you and me

Compositores: Michael Jackson / Lionel Richie
Letra de We Are the World © Sony/ATV Music Publishing LLC, Warner/Chappell Music, Inc.

ANEXO C

Panfleto *Walt Disney World* – páginas utilizadas

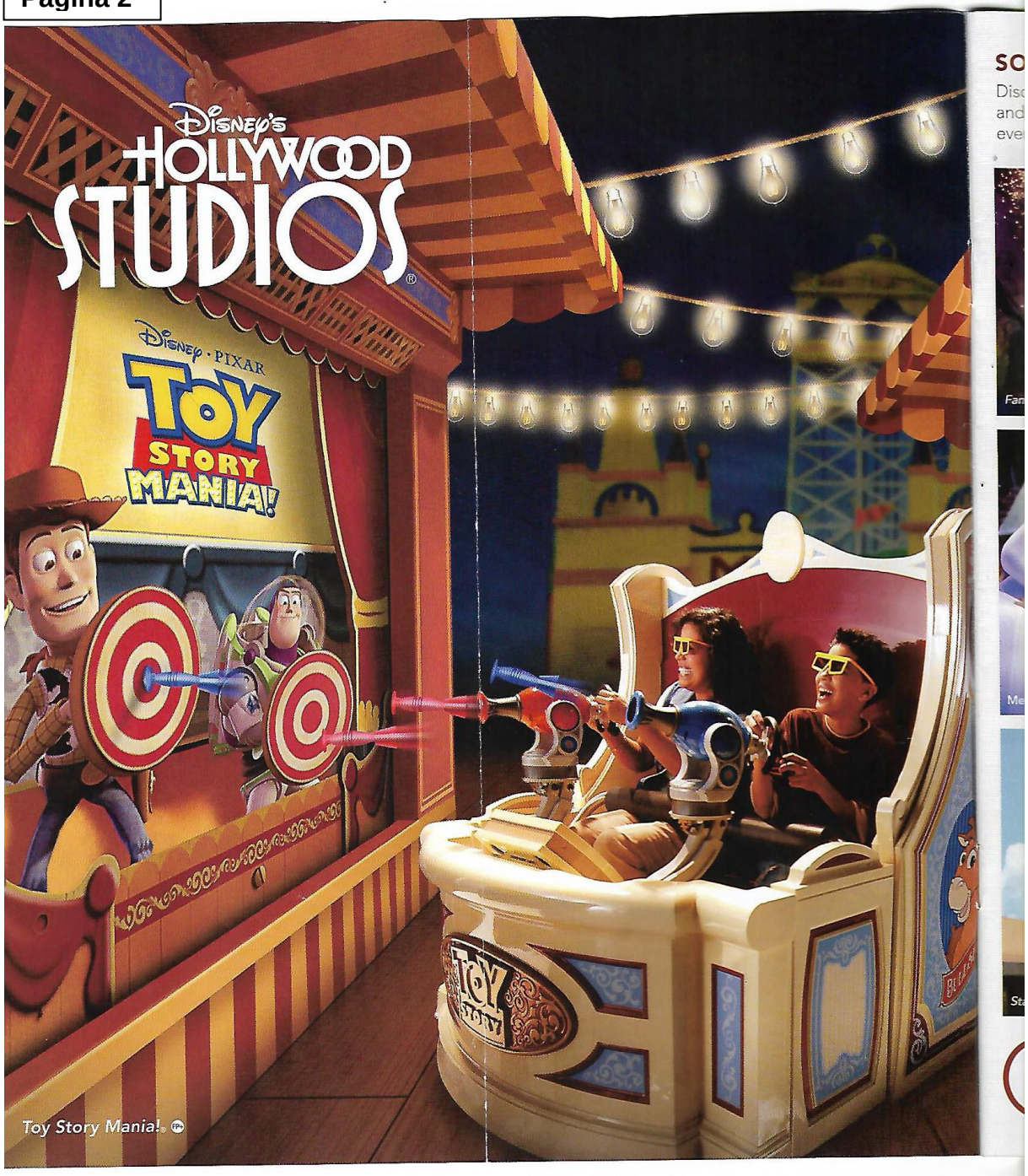
Capa



Página 1

The Hollywood Tower Hotel
Disney's Hollywood Studios®
Disney's Animal Kingdom® Theme Park
Epcot®
Magic Kingdom® Park
Disney Water Parks
DISNEY SPRINGS
Disney Springs®
MAGIC AROUND EVERY CORNER
The world tells you to grow up, but here you don't have to. Discover all four Walt Disney World® Resort Theme Parks. You'll see Disney fantasies and Characters wondrously brought to life, experience cultures from around the globe, immerse yourself in favorite adventures and discover the wonders of nature. For even more thrills and chills, enjoy two Disney Water Parks and uncover an incredible selection of dining, shopping and nightlife locations at Disney Springs®. Whether you'll be our Guest or you're just visiting, here magic waits around every corner.
More than 500 trees around Walt Disney World Resort started as acorns of the Liberty Oak, the focal point of Liberty Square in Magic Kingdom Park.

Página 2

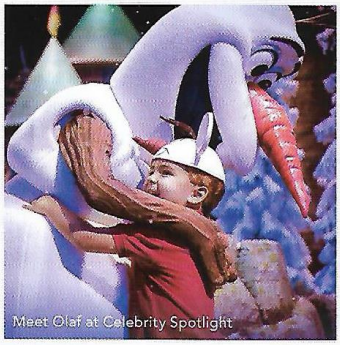

Disney's
HOLLYWOOD
STUDIOS
Disney · PIXAR
TOY
STORY
MANIA!
Toy Story Mania!

Página 3

SOMETHING FOR EVERYONE

Discover the magic of movies, television, music and more with exciting entertainment and attractions everyone will love.

Fantasmic! FP+



Meet Olaf at Celebrity Spotlight

Beauty and the Beast—Live on Stage FP+

Star Wars Launch Bay

Indiana Jones™ Epic Stunt Spectacular! FP+

Star Wars™: A Galactic Spectacular

MORE TO DISCOVER

Walt Disney Presents The man behind the mouse.
Citizens of Hollywood Enjoy the improv of a zany troupe.
Muppet★Vision 3D FP+ A hilarious film and live-action show.

There are more than 1 million gallons of dancing water in the nighttime show *Fantasmic!*

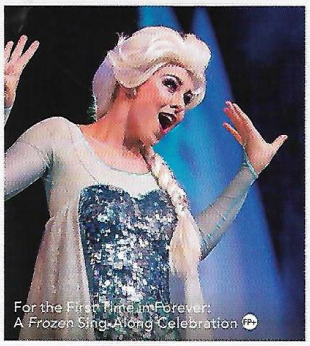
Página 4

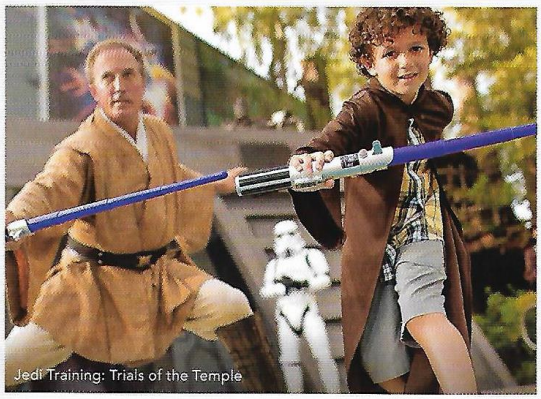
FUN FOR LITTLE ONES

A collection of fun and interactive experiences will have your little one feeling like the star of the show.

Meet BB-8

Meet Disney Junior Pals

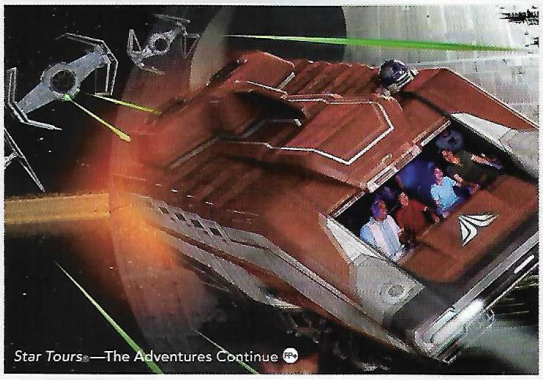

For the First Time in Forever: A *Frozen* Sing-Along Celebration


Jedi Training: Trials of the Temple

THRILLING ADVENTURES

Thrills take center stage here with attractions that will have you on the edge of your seat.

The Twilight Zone Tower of Terror™


Star Tours—The Adventures Continue

Rock 'n' Roller Coaster Starring Aerosmith

MORE TO DISCOVER

Voyage of The Little Mermaid A puppetry and musical classic.
Disney Junior—Live on Stage! Sing along with Disney Junior friends.
***Star Wars*: A Galaxy Far, Far Away** Iconic scenes come to life.

ANEXO D

Chemical weapons experts blocked from Syrian attack site, UK says

By Jamie Tarabay, Angela Dewan and Holly Yan, CNN
Updated 2319 GMT (0719 HKT) April 16, 2018

(CNN) They've waited two days to enter the site of the latest suspected chemical attack, where dozens of Syrian civilians were killed.

But despite having UN clearance, the Organization for the Prohibition of Chemical Weapons still can't enter the city of Douma, UK officials said.

The United Kingdom said Syria and Russia have blocked OPCW investigators from entering Douma, and the United States said Russia may have tampered with evidence at the site.

A representative of Russia's military said late Monday that OPCW inspectors would be permitted to travel to Douma on Wednesday.

"Wednesday is when we expect the arrival of the OPCW experts and Russia is not preventing this in any way," Igor Kirillov told journalists at The Hague.

Russia said its security forces would assist the OPCW inspectors.

Also Monday, Russia's envoy to the OPCW, Alexander Shulgin, released a statement accusing the Syrian Civil Defense White Helmets of using US funds to fake the suspected chemical attack.

A year after the US first attacked Syria, what's changed?

The OPCW team is tasked with determining whether banned substances were used in the attack, a claim that both Syria and its most powerful ally, Russia, have vehemently denied.

The team has been in Syria since Saturday, the same day the United States, United Kingdom and France carried out airstrikes against Syrian government targets in response to the April 7 attack in Douma.

Western leaders have blamed the Syrian government for the Douma attack, which killed about 75 people, including children, UK officials said.

Another 500 people were treated for symptoms consistent with chemical weapons exposure, the World Health Organization reported, citing its partners on the ground.

Syria's Deputy Foreign Minister Fayssal Mikdad said Monday his country was ready to facilitate the OPCW team in any way to carry out its mission, the state-run SANA news agency reported.

But Kremlin spokesman Dmitry Peskov did not respond directly to CNN's question on whether Russia had blocked the experts. Peskov said only that Russia was against "groundless" accusations about who was responsible for the attack.

Russian Deputy Foreign Minister Sergei Ryabkov said the OPCW team's arrival was hampered by the weekend airstrikes, state media RIA Novosti reported.

ANEXO E

Artigo do *New York Times – How to start working out by Anahad O'Connor*

How to Start Working Out

By Anahad O'Connor @anahadoconnor

Exercise can protect you from disease, slim your waistline and extend your lifespan. But doing it regularly is easier said than done. Work, stress, relationships and a lack of time can all stand in the way, which is why the vast majority of Americans don't exercise nearly enough. But the right plan and knowledge about how to structure an exercise routine can help you make it a regular part of your life. Here are ways that you can start a fitness routine – and stick to it – so you can reap the vast benefits of exercise.

The Benefits of Exercise

Understanding and framing your goals can help you stick to an exercise plan.

ALEX EBEN MEYER

KNOW 'WHY'

Everyone should exercise. But not everyone decides to do it for the same reasons. One critical thing you should ask yourself when starting an exercise program is this: **What is your primary motivation?**

Did you get some alarming test results from your doctor that you want to change? Are you on a mission to lose 20 pounds? Is your goal to gain muscle and increase your energy levels? Do you just want to look good naked?

“One of the most important things when you kick start your journey is to know your ‘why,’” said Lynne Johnson, a lead health and wellness coach at the Dan Abraham Healthy Living Center at the Mayo Clinic in Rochester, Minn. Understanding your motivation — your primary purpose for starting a fitness routine — will help you stay on track when unexpected barriers cause you to think about quitting. Figure out which of the many reasons to exercise is most important to you. Then keep it in the back of your mind as you go through your fitness journey and remind yourself why you started if you ever get the urge to quit.

MORE MOTIVATION

Need some help choosing your ‘why’? Here are what studies have shown to be just a few of the many important reasons to exercise.

- **Exercise Slows the Aging Process**: Aging muscles have trouble regenerating and have fewer and less efficient mitochondria, the energy powerhouses of our cells. But exercise, especially when it’s high intensity, increases the number an d health of mitochondria — essentially helping to reverse aging at the cellular level.
- **People Who Exercise Are Happier**: Exercise can alleviate symptoms of depression and help you better cope with stress and anxiety. Even just getting up and moving around may make you feel happier, studies show.
- **It May Lengthen Your Lifespan**: Exercise has been linked time and time again in studies both large and small to reductions in mortality from all causes. But some of the most fascinating research comes from extensive analyses carried out at the Cooper Institute in Dallas, which show that compared with nonrunners, runners tend to live about three years longer. Every hour of running you do adds an estimated seven hours to your life expectancy. In fact studies have found that as little as five minutes of daily running is associated with longer life spans.
- **Exercise Improves Your Body Composition**: Most people gain fat as they get older. It’s essentially inevitable. But lifting weights and following a

good diet have the opposite effect: They help you put on muscle and lose fat, even if you are older than 60.

- **It Can Boost Your Brain Health**: Studies of aerobic exercise have found that it protects your memory and helps stave off cognitive decline as we age.
- **Exercise Improves Your Microbiome**: Studies show that exercise can drastically improve the composition of the trillions of microbes that live in the gut, which may be one reason it strengthens the immune system, fights inflammation and helps with weight control.

CIP - Catalogação na Publicação

Bassani, Gustavo
Ensino/aprendizagem do inglês como língua estrangeira à luz das ciências cognitivas: uma intervenção pedagógica / Gustavo Bassani. – 2019.
218 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2019.
Orientação: Profa. Dra. Rosângela Gabriel.

1. Ensino/aprendizagem de inglês como L2. I. Gabriel, Rosângela. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UNISC com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).