UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA ALEMÃ

CARLA LETÍCIA TEN KATHEN

**Estratégias de aprendizagem no ensino individualizado
em alemão como língua estrangeira em uma escola bilíngue teuto-brasileira**

São Paulo

2016

CARLA LETÍCIA TEN KATHEN

**Estratégias de aprendizagem no ensino individualizado
em alemão como língua estrangeira em uma escola bilíngue teuto-brasileira**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Alemã do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção de Título em Mestre de Letras.

Orientador: Prof. Dr. José da Silva Simões

São Paulo

2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

ten Kathen, Carla Leticia
t11e Estratégias de aprendizagem no ensino
individualizado em alemão como língua estrangeira em
uma escola bilíngue teuto-brasileira / Carla Leticia
ten Kathen ; orientador José da Silva Simões. - São
Paulo, 2016.
138 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de
concentração: Língua e Literatura Alemã.

1. Aprendizagem. 2. Ensino. 3. Língua alemã. I.
Simões, José da Silva, orient. II. Título.

Nome: TEN KATHEN, Carla Letícia

Título: Estratégias de aprendizagem no ensino individualizado em alemão como língua estrangeira em uma escola bilíngue teuto-brasileira

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia, Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo para a obtenção
de Título em Mestre de Letras.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, Márcio Machado dos Santos, por toda paciência, todo apoio e incentivo ao longo de todo o período de elaboração desta dissertação.

À minha família, que sempre acreditou em mim e me apoiou em todos os novos desafios a que me propus.

Aos meus grandes amigos, Eliza Bublitz, Marcos Araújo Filho, Elaine Torelli e Maristela Müller, que sempre estiveram ao meu lado me apoiando e incentivando.

Aos docentes que, de alguma maneira e por algum motivo, fizeram a diferença na minha trajetória acadêmica: Nilsa Hilgert Thomas, Rainer Lengert, Merlinde Piening-Kohl, Rosangela Markmann Messa e Dörthe Uphoff.

À EBTB, que permitiu que eu desenvolvesse este projeto e pelo apoio incondicional que recebi.

Por fim, agradeço, de forma muito especial, ao meu orientador, Prof. Dr. José da Silva Simões, pela atenção, paciência e ricos conselhos que me ajudaram a concluir este trabalho.

“Wer eine neue Sprache lernt, lernt eine neue Welt kennen”

Johann Wolfgang von Goethe

RESUMO

Este trabalho intitulado como “Estratégias de aprendizagem no ensino individualizado em alemão como língua estrangeira em uma escola bilíngue teuto-brasileira” tem o objetivo de investigar em que medida as estratégias de aprendizagem de ensino individualizado auxiliam o aprendiz a se tornar mais autônomo em relação ao seu próprio aprendizado. Para responder a essa pergunta, o ponto de partida foi uma revisão bibliográfica, que buscasse contextualizar o ensino de língua alemã de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio para as Línguas Estrangeiras* (2000) e com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2014). Ao mesmo tempo, procurou-se selecionar as definições que mais correspondiam a uma aprendizagem autônoma e os diferentes tipos de estratégias de aprendizagem de ensino individualizado. O grupo de participantes deste trabalho é constituído por alunos do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola particular na cidade de São Paulo. Os participantes da pesquisa são alunos recém-ingressados no colégio e têm variados conhecimentos de alemão. Portanto, trata-se de uma classe bastante heterogênea. Finalmente, após a aplicação de um questionário que visava criar um perfil dos alunos e verificar seus conhecimentos prévios sobre estratégias de aprendizagem, aplicou-se estratégias de aprendizagem de ensino individualizado promotoras de autonomia e que, ao mesmo tempo, motivassem os alunos no estudo eficaz da língua alemã. As estratégias escolhidas para serem aplicadas foram aquelas previstas pelo *Currículo de Competências e Estratégias* do Colégio que os alunos participantes da pesquisa menos conheciam. Os dados coletados através dos questionários e das observações feitas durante a aplicação das estratégias apontam para a ideia de que os alunos conhecem várias estratégias e estão dispostos a continuar ampliando seu rol de estratégias. Além disso, é possível afirmar que, após a vivência com as estratégias de aprendizagem, os alunos afirmam sentir-se mais responsáveis pelo seu próprio aprendizado. O grupo de participantes revela através do seu interesse e da sua participação nas atividades propostas e também através de comentários que as estratégias lhe ajudam a ser mais autônomos, pois os alunos afirmam poder utilizar as estratégias aprendidas também em outros contextos de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Estratégias de aprendizagem; Heterogeneidade; Ensino Individualizado; Autonomia.

ABSTRACT

This work entitled "Learning strategies in individualized instruction in German as a foreign language in a bilingual school German-Brazilian" aims to investigate to what extent the learning strategies of individualized teaching help the learner to become more autonomous in relation to their own learning. To answer this question, the starting point was a literature review, which sought to contextualize the German language teaching according to the *National Curriculum Parameters of High School for Foreign Languages* (2000) and the *Common European Framework for Languages* (2014). At the same time, we tried to select the settings that correspond to a more autonomous learning and the different types of individualized teaching learning strategies. The participants of this study consist of students from the first year of high school in a private school in São Paulo. The students of the research group are newly entered in high school and have varying knowledge of German, so it is a very heterogeneous class. Finally, after the application of a questionnaire that aimed to create a profile of the students and check their previous knowledge of learning strategies, applied learning strategies of individualized teaching promote autonomy and at the same time, have justified the students in effective study the German language. The strategies chosen to be applied were those provided by the college's curriculum strategies that students research group less known. The data collected through questionnaires and observations made during the implementation of strategies point to the idea that students know various strategies and are willing to continue expanding its list of strategies. Moreover, it can be said that after the experience with the learning strategies, students say they feel more responsible for their own learning. The group of participants revealed through his interest and participation in the proposed activities and also through comments that strategies help you to be more autonomous, as the students claim to use the strategies also learned in other learning contexts.

Key-words: Learning strategies; heterogeneity; individualized teaching; autonomy

ZUSAMMENFASSUNG

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es zu untersuchen, inwieweit Lernstrategien zur Binnendifferenzierung den Lernenden unterstützen selbstständiger in seinem eigenen Lerprozess zu werden. Von diesem Ziel ausgehend diente eine Literaturübersicht dazu den deutschen Sprachunterricht nach den *Nationalen Curricula Standards der Oberstufe für Fremdsprachen* (2000) und dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (2014) in einen Zusammenhang zu stellen. Zugleich wurden Begriffe ausgewählt, die das eigenständige Lernen und die verschiedenen Lernstrategien zur Binnendifferenzierung am besten beschreiben. In diesem Rahmen wurde eine Studie durchgeführt, an der Zehntklässler einer deutsch-brasilianischen Privatschule in São Paulo teilnahmen. Sie sind neu in der Schule und haben unterschiedliche Deutschkenntnisse, deshalb ist es eine sehr heterogene Klasse. Zunächst wurde anhand eines Fragebogens ein Profil der Schüler erstellt, das Auskunft über ihre Vorkenntnisse zu Lernstrategien geben sollte. Auf dieser Grundlage wurden verschiedene Methoden zur Binnendifferenzierung durchgeführt, die die Selbstständigkeit und Motivation der Schüler fördern, Deutsch zu lernen. Die dazu ausgewählten Lernmethoden wurden dem Methodencurriculum der Schule entnommen. Dabei handelt es sich um Methoden, die für die 10. Klasse gedacht sind und die den Schülern bis dahin kaum bekannt waren. Aus den gewonnen Ergebnissen der Fragebögen und den Unterrichtsbeobachtungen der Methoden lässt sich ableiten, dass die Schüler bereits viele Lernmethoden kannten, darüber hinaus aber interessiert sind weitere kennenzulernen. Des Weiteren kann man feststellen, dass die Schüler sich durch die Lernmethoden verantwortlicher für den eigenen Lernprozess fühlen. Zusammenfassend lässt sich herausstellen, dass die durchgeführten Lernmethoden die Teilnehmer dieser Studie darin bestärken, eigenständiger in ihrem Lernen zu agieren. Zudem können sie die Methoden auch im Rahmen weiterer Lernfelder nutzen.

Schlüsselwörter: Lernstrategien; Heterogenität; Binnendifferenzierung; Autonomie

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Níveis de aprendizagem das línguas, segundo o QECR (2001, p. 48)	25
Figura 2: Níveis Comuns de Referência: escala global, segundo o QECR (2001, p. 49)	26
Figura 3: Sistema da língua, segundo Edmonson e House (1993, p. 8)	33
Figura 4: Hipóteses sobre a aprendizagem de língua estrangeira, segundo Edmondson e House (1993, p. 271)	35
Figura 5: Modelo de autonomia do aprendiz, segundo Holec (apud MARTINEZ, 2005, p. 72)	49
Figura 6: Relação entre a reflexão e a ação do professor pesquisador, segundo Bortoni-Ricardo (2009, p. 48)	61
Figura 7: Excerto do <i>Currículo de Competências e Estratégias</i> da EBTB – anexo VI	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Diferenciação entre aprendizagem e aquisição, segundo Edmondson e House (1993, p. 11)	34
Tabela 2: Visão geral das estratégias diretas e indiretas propostas por Oxford (1989 apud PAIVA, 1998, p. 73)	43
Tabela 3: Visão geral das estratégias diretas e indiretas propostas por Bimmel e Rampillon (2000, p. 65-66)	46
Tabela 4: Estratégias do uso da língua, segundo Bimmel e Rampillon (2000, p. 66)	47
Tabela 5: Cronograma de desenvolvimento do Projeto Piloto	72
Tabela 6: Questionário I - Questões 1 a 5 - Identificação dos participantes	73
Tabela 7: Questionário I - Questão adicionada - Identificação dos participantes	75
Tabela 8: Questionário I - Questões 6 a 8 - Percepções dos alunos acerca das estratégias de aprendizagem	76
Tabela 9: Questionário I - Questão 9 – Identificação prévia de estratégias de aprendizagem por parte dos alunos	78

Tabela 10: Questionário I - Questões 10 a 14 - Percepções dos alunos acerca das estratégias de aprendizagem a partir da experiência	82
Tabela 11: Cronograma de desenvolvimento da coleta de dados	83
Tabela 12: Identificação dos tipos de estratégias, segundo Bimmel e Rampillon (2000. p. 65-66)	97
Tabela 13: Questionário I - Questão 9 - Resultados da identificação do ambiente, no qual as estratégias de aprendizagem foram aprendidas (Questão reformulada)	98
Tabela 14: Questionário II - Questão 11 – Identificação da estratégia predileta por parte dos alunos	105

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Grupo Piloto - Questionário I - Questão 9 – Resultados da identificação prévia de estratégias de aprendizagem por parte dos alunos	79
Gráfico 2: Questionário I - Questão 5 – Impressões da língua alemã por parte dos alunos	88
Gráfico 3: Questionário I - Questão 8 – Resultados da identificação do ambiente, no qual as estratégias de aprendizagem foram aprendidas	90
Gráfico 4: Questionário I - Questão 9 - Resultados da identificação prévia de estratégias de aprendizagem por parte dos alunos	92
Gráfico 5: Questionário I - Questão 9 - Resultados da identificação prévia de estratégias de aprendizagem por parte dos alunos a partir da segunda sondagem	94
Gráfico 6: Questionário I - Questão 9 - Resultados da identificação prévia de estratégias de aprendizagem a partir da reformulação da segunda sondagem	96
Gráfico 7: Questionário II - Questão 12 – Identificação da estratégia que os alunos menos gostaram	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resultados do Questionário I – fase final	85
Quadro 2: Resultados do Questionário II	104

LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Termo de consentimento de participação em pesquisa – escola	119
Anexo II – Termo de consentimento de participação em pesquisa – pais	120
Anexo III – Termo de consentimento de participação em pesquisa – aluno	121
Anexo IV – Questionário I – Projeto Piloto	122
Anexo V – Questionário I e II – fase final	124
Anexo VI – Breve explicação das estratégias de aprendizagem para a estratégia dos <i>especialistas</i>	127
Anexo VII – <i>Currículo de Competências e Estratégias</i> da EBTB	130

LISTA DE ABREVIATURAS

DaF – Alemão como Língua Estrangeira (*Deutsch als Fremdsprache*)

EBTB – Escola Bilíngue Teuto-Brasileira

PCN-LE – *Parâmetros Curriculares Nacionais* – Língua Estrangeira

QECR – *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. O ENSINO DE DAF BASEADO NO USO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM.....	20
1.1. O ensino de língua estrangeira previsto pelos PCN-LE	20
1.2. O QECR e a importância da língua alemã no cenário mundial e brasileiro.....	23
1.3. Aquisição de línguas e a aprendizagem de Alemão como LE.....	31
1.4. A perspectiva da Era Pós-Método na aplicação de estratégias de aprendizagem .	36
1.5. Estratégias de aprendizagem no processo de aquisição de alemão como língua estrangeira	41
1.6. Heterogeneidade e ensino individualizado	52
1.7. Possibilidades e dificuldades da pesquisa-ação no âmbito de ensino de língua estrangeira	60
1.8. Coleta de dados através de questionários	63
2. METODOLOGIA DE PESQUISA	66
2.1. Contextualização da pesquisa	66
2.1.1. Descrição do ambiente escolar.....	67
2.1.1. Descrição dos participantes da pesquisa	69
2.2. A coleta de dados.....	71
3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS	84
3.1. Resultados e Análise – Questionário I.....	84
3.2. Descrição e aplicação das estratégias de aprendizagem.....	99
3.2.1. Estratégia dos <i>especialistas</i>	99
3.2.2. Estratégia dos <i>quatro cantos</i>	100
3.2.3. Estratégia da <i>cultura de feedback</i>	101
3.2.4. Estratégia dos <i>5 passos de leitura</i>	102
3.2.5. Estratégia de <i>trade a problem</i>	103

3.3. Resultados e Análise – Questionário II.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
ANEXOS	119

INTRODUÇÃO

A escola é um lugar muito tradicional, recebe pessoas de diversas raças, etnias, religiões, ideologias e culturas. Cada pessoa tem uma história particular e única, formada por sua estrutura biológica, psicológica, social e cultural. Na escola também é assim. A escola é o lugar onde todas as crianças deveriam ter as mesmas oportunidades, independente de suas diferenças, como defende Bencini (2003).

É sabido que o ser humano aprende de formas distintas e em espaços de tempo e ritmos também diferentes. Segundo Tibúrcio (2013), a “aprendizagem é um processo particular de cada pessoa e que depende das condições do aprendiz e do meio em que está inserido”. Na escola, nem sempre é possível respeitar as diferenças e as necessidades dos alunos, haja vista que, não poucas vezes, o professor depara-se com alunos com déficit de aprendizagem, déficit de atenção, hiperatividade, falta de motivação, entre outras especificidades.

Esse é o grande desafio da escola. Como instituição, ela carrega, por vezes, a deficiência de não conseguir privilegiar atividades diferenciadas que atendam a um grande número de alunos. No processo de aprendizagem, atender a todos os alunos, sem exceção – considerando alunos com diferentes habilidades, motivação, portadores de necessidades especiais e até mesmo superdotados – é um objetivo audacioso da escola e dos educadores, principalmente em turmas explicitamente heterogêneas.

No Brasil, há algumas escolas que trabalham com turmas multisseriadas, ou seja, com turmas compostas por alunos com diferentes níveis de aprendizagem em uma mesma classe e que, na maioria dos casos, são submetidos à responsabilidade de um único professor. De acordo com Carvalho (2013, p. 6), ao se preparar uma aula para uma turma multisseriada, é necessário refletir sobre vários aspectos. No caso do ensino de alemão como língua estrangeira¹, por exemplo, faz-se necessário identificar os diferentes graus de proficiência, os materiais mais indicados para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, o planejamento da aula (tempo da atividade, possíveis estratégias que possibilitem ao aluno agir com autonomia) e mesmo a atuação do professor, que deve acompanhar o processo como mediador da aprendizagem, isto é, não apenas transmitir conteúdos, mas ensinar o aluno a

¹ Alemão como língua estrangeira, doravante DaF (do alemão *Deutsch als Fremdsprache*).

construir “conceitos, valores, atitudes e habilidades que lhe permitam crescer como pessoa e como cidadão” (SANTOS, 2012).

Para que seja possível ensinar, levando em consideração todas essas diferenças, é necessário tempo de planejamento e de execução, condições adequadas como materiais, profissionais qualificados e estratégias que facilitem e/ou auxiliem o aprendizado (TIBURCIO, 2013).

Essas estratégias constituem importantes ferramentas de aprendizagem que devem ser proporcionadas aos alunos o quanto antes e aprimoradas sempre que possível. Somente com várias experiências, cada indivíduo poderá perceber com quais recursos melhor se identifica ou com qual seu aprendizado será efetivo (OXFORD, 1990, p. 63). Na contramão dessas condições, considerando o pouco tempo dado ao professor e/ou as precárias condições de trabalho (carência de material, deficiências na formação, perfil dos alunos etc.) ressalta-se o fato de ser possível desenvolver um trabalho de qualidade, possibilitando ao aluno desenvolver a sua autonomia. Considera-se, neste trabalho, autonomia como “capacidade de assumir a responsabilidade sobre o seu processo de aprendizagem” (HOLEC apud MARTINEZ, 2005, p. 66).

Dada a complexidade e a abrangência de se falar sobre estratégias de aprendizagem que envolvem a educação, este trabalho se restringe a investigar mais detalhadamente estratégias que propiciem o ensino individualizado. Ensinar individualmente significa toda forma de diferenciação utilizada na aprendizagem, seja ela de nível de conhecimento, nível de dificuldade ou ritmos de aprendizagem, sem a necessidade da divisão física do grupo (ASCHEMANN, 2002; KAUFMANN, 2007).

Diante desse pano de fundo e com a minha experiência como docente do curso de alemão nessa *escola bilíngue teuto-brasileira* (doravante EBTB) de educação básica em São Paulo, encontro lugar não apenas para observar as principais dificuldades do dia-a-dia em sala de aula, mas também uma oportunidade de pesquisa para encontrar estratégias que possam ser, efetivamente, empregadas com um grupo de alunos heterogêneo. A autora desta pesquisa é uma professora-pesquisadora, uma docente que associa o trabalho de pesquisa ao seu fazer pedagógico, desenvolvendo dessa forma “uma melhor compreensão de suas ações como mediadora de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos” (BORTONI-RICARDO 2009, p. 32).

No que tange à aquisição da língua alemã, o interesse desta pesquisadora decorre também de sua formação acadêmica em língua e literatura alemã, da própria ascendência teuto-brasileira e do seu interesse em unir o seu estudo acadêmico com a prática em sala de aula.

Pensando nisso, esta pesquisa traz uma importante questão à reflexão: em que medida as estratégias de aprendizagem de ensino individualizado auxiliam o aprendiz a se tornar mais autônomo em relação ao seu próprio aprendizado? Para tentar responder essa questão, foram criadas algumas perguntas de pesquisa:

- os documentos analisados neste trabalho descrevem o ensino de línguas estrangeiras no Brasil no que diz respeito às estratégias de aprendizagem de forma satisfatória?
- o *Currículo de Competências e Estratégias* do colégio compreende estratégias de aprendizagem de ensino individualizado para o grupo de pesquisa?
- o grupo de pesquisa se torna mais consciente do que é uma estratégia de aprendizagem e saberá identificar e utilizar aquelas que estão previstas para o 1º ano do Ensino Médio?
- o grupo de pesquisa demonstra que as estratégias de aprendizagem lhe ajudam a ser mais autônomo?
- o grupo de pesquisa consegue imaginar utilizar estratégias de aprendizagem em outras disciplinas?

A partir dessas indagações, é possível lançar algumas hipóteses sobre quais resultados esta pesquisa pode alcançar:

- o *Currículo de Competências e Estratégias* do colégio apresenta diversas estratégias de aprendizagem de ensino individualizado, no entanto, uma parte significativa do corpo docente não faz uso frequente das estratégias de aprendizagem previstas no currículo.
- por se tratar de alunos advindos de outras escolas que não estão familiarizados com o trabalho da EBTB com estratégias, acredita-se que os alunos não conheçam diversas estratégias previstas no *Currículo de Competências e Estratégias* do colégio.
- devido ao fato de serem alunos novos na escola e geralmente serem muito motivados com relação à aprendizagem da língua, os alunos se sentirão motivados a experimentar novas estratégias e continuarão a fazer uso daquelas com as quais mais se identificarem.

No intuito de verificar se essas hipóteses se confirmam, é possível pensar em que medida os documentos PCN-LE ² e QECR ³ e a orientação pedagógica da EBTB possibilitam o desenvolvimento da autonomia que é promovida a partir de estratégias de ensino individualizado em aulas de alemão como língua estrangeira e em que medida é possível identificar quais estratégias privilegiam a autonomia e o ensino individualizado a partir dos conceitos de estratégias de aprendizagem e ensino individualizado. Pensando nisso, este trabalho tem por objetivo geral

- averiguar como o ensino de língua estrangeira é abordado pelo documento que rege o ensino, os PCN-LE, e pelo guia das línguas estrangeiras, o QECR, e verificar se a orientação pedagógica da EBTB se reflete nos dados levantados por esses documentos, bem como se o *Currículo de Competências e Estratégias* prevê estratégias de ensino individualizado para o 1.º ano do Ensino Médio.

Em um segundo momento, os pressupostos teóricos que discutem os conceitos de *estratégias de aprendizagem e ensino individualizado* serão discutidos, confrontando entre as diferentes teorias aspectos semelhantes e/ou contraditórios. Neste sentido, a pesquisa almeja (1) identificar, teórica e empiricamente, quais estratégias de aprendizagem levam ao ensino individualizado e como essas estratégias auxiliam o aprendiz a assumir uma autonomia sobre seu aprendizado.

De maneira mais específica, após a aplicação das estratégias de aprendizagem de ensino individualizado selecionadas, pretende-se (2) verificar se as estratégias escolhidas atendem às necessidades dos alunos e se, de fato, auxiliam na sua aprendizagem. Isso se dará por meio da aplicação de questionários e de observações realizadas pela professora durante a aplicação das estratégias de aprendizagem.

Por fim, objetiva-se também (3) aferir se as estratégias de aprendizagem utilizadas com o grupo de participantes ajudaram os alunos a aprender de maneira mais efetiva. Pretende-se propiciar aos alunos, através de um questionário, uma reflexão sobre a forma como aprenderam e se conseguiriam imaginar usar tais estratégias em outras matérias ou mesmo em outras situações.

² Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio para as Línguas Estrangeiras, doravante PCN-LE.

³ Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, doravante QECR (do alemão *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen – GER*) é um guia que oferece a descrição dos conhecimentos e habilidades que devem ser adquiridos pelos estudantes de línguas estrangeiras.

O **primeiro capítulo** apresenta os pressupostos teóricos que baseiam a investigação. Esta pesquisa se fundamenta nas especificidades de aprendizagem de cada aluno e em respeitar suas diferenças e limites. Nesse sentido, pretende-se arrolar estratégias de aprendizagem que atendam às necessidades dos aprendizes (BAUMERT, 1993; MANDL e FRIEDRICH, 2006; BIMMEL e RAMPILLON, 2000) e privilegiá-los com atividades de ensino individualizado (SCHWERTFEGER, 2001; KAUFMANN, 2007; HUBERT, 2010; FRÖHLICH, 2012; HEYMANN, 2012) de forma a que se possa, aumentar sua autonomia em relação ao seu próprio aprendizado (HOLEC, 1980).

No **segundo capítulo**, discute-se a *Metodologia da Pesquisa*, com a apresentação dos seus participantes, do contexto da pesquisa e das ferramentas de coleta de dados. As estratégias resultantes do levantamento de informações prévias, a partir do primeiro questionário, serão aplicadas a um grupo composto por alunos do 1.º ano do Ensino Médio que possuem conhecimentos básicos da língua alemã. Diferentemente dos outros alunos regulares da escola, que têm aulas de alemão desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, os participantes desta pesquisa integram turma de adaptação, ou seja, alunos que acabaram de ingressar na escola. A turma era bastante heterogênea. Enquanto alguns alunos tinham apenas alguns meses de contato com a língua alemã, os outros tinham mais de um ano de aula de alemão. Trata-se de doze alunos dos níveis básicos (nível A1 e A2 do QECR). Para que tais alunos pudessem ser observados de forma mais precisa, foram elaborados questionários que visavam obter informações sobre seu conhecimento prévio sobre estratégias de aprendizagem e ensino individualizado e suas experiências após a aplicação de algumas estratégias.

O **terceiro capítulo** compreende a *Apresentação e Análise* qualitativa e quantitativa dos dados coletados a partir dos questionários e das estratégias aplicadas aos participantes da pesquisa. Os dados desta investigação foram analisados à luz dos pressupostos teóricos apresentados no capítulo 1.

E por último, nas *Considerações Finais* apresentam-se os resultados desta pesquisa que apontam para a ideia de que cada aluno deve assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem e que para isso é preciso que lhe sejam fornecidas as ferramentas necessárias. O professor deve ser capaz de observar as particularidades e necessidades de cada grupo e oferecer-lhes possibilidades de como melhor administrar o seu processo de aprendizagem, por exemplo, com estratégias de aprendizagem que promovam o ensino individualizado e, por consequência, uma maior autonomia e motivação para continuar aprendendo.

1. O ENSINO DE DAF BASEADO NO USO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Para elucidar as diferentes implicações que giram em torno do ensino de uma língua estrangeira em um grupo multisseriado em um contexto escolar, nesta pesquisa o referencial teórico será apresentado em subcapítulos, cada qual revelando um aspecto diferente da aprendizagem.

A primeira seção, 1.1, tem o objetivo de apresentar de uma forma geral como o ensino de língua estrangeira é abordado pelos PCN-LE no Ensino Médio. Na seção 1.2, o QECR será descrito e se falará sobre a importância da língua alemã no Brasil e no mundo. Na terceira seção, 1.3, o tema é a aquisição de línguas e aprendizagem de alemão como língua estrangeira. Na seção 1.4, é feita uma descrição da Era Pós-Método que possibilita ao professor conduzir a aula da maneira que avaliar mais efetiva para a realidade dos seus alunos. Na seção 1.5, um dos temas centrais deste trabalho será discutido, as estratégias de aprendizagem e o poder do professor de propiciar e incentivar o uso daquelas estratégias que mais auxiliam o aluno em suas necessidades. Na seção a seguir, 1.6, o tema continua a ser estratégias de aprendizagem, no entanto com o enfoque na heterogeneidade das turmas e no ensino individualizado que possibilita ao aluno a chance de se tornar parte integrante e responsável pelo seu processo de aprendizagem. Na seção 1.7, o objetivo é mostrar as possibilidades e dificuldades de uma pesquisa-ação. E por último, na seção 1.8, é apresentado brevemente como será a coleta de dados através de questionários.

1.1. O ensino de língua estrangeira previsto pelos PCN-LE

Para iniciar a sessão de línguas estrangeiras, procurou-se nos PCN-LE uma definição para o conceito de linguagem. Ali define-se a linguagem como sendo a “capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” e afirma-se que o seu grande objetivo é “a interação, a comunicação com um outro dentro de um espaço social” (p. 5). Pensando nisso, é possível dizer que o estudo da linguagem é tão importante como qualquer outra disciplina dentro do currículo escolar. Esse também é o cenário que se espera dos planos escolares.

As discussões sobre a importância de se aprender um língua estrangeira remontam a vários séculos, mas apenas há algumas décadas a disciplina língua estrangeira é valorizada no currículo brasileiro. Quando se passou a reconhecer o ensino de línguas estrangeiras, a aprendizagem era, por vezes, insatisfatória devido a fatores, como por exemplo, falta de profissionais com formação linguística e pedagógica, escassez ou custo muito elevado de material didático e o reduzido número de horas dedicadas ao ensino da nova língua. Dessa forma, o ensino de línguas nas escolas teve seu enfoque no “estudo de estruturas gramaticais e na memorização de regras, priorizando a língua escrita, em geral, descontextualizada e desvinculada da realidade” (PCN-LE, p. 25-26). Muitos foram os métodos utilizados para o ensino de línguas estrangeiras ao longo do tempo. Alguns exemplos são o método da tradução e gramática, o método direto, o método áudio-visual, a abordagem comunicativa e a abordagem intercultural. No entanto, neste trabalho eles não serão descritos e discutidos.

A partir do momento em que o ensino de línguas se tornou parte de uma área maior do PCN – *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* – ele se torna “veículo de comunicação e, como qualquer linguagem, passa a funcionar como meio de se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, criar, sentir, agir e conceber a realidade” (PCN-LE, p. 26).

Embora as habilidades ler, ouvir, falar e escrever sejam intrínsecas à aprendizagem de línguas estrangeiras, confere-se ao ensino escolar de línguas

um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de contribuir para a sua formação enquanto cidadão. Nessa linha de pensamento, deixa de ter sentido apenas o conhecimento metalinguístico e o domínio de regras gramaticais, é necessário incentivar o papel formador nas aulas de **língua estrangeira** (PCN-LE, p. 26).

Está previsto nos PCN-LE que se atente às suas necessidades e funções, por exemplo, educar para o trabalho. Segundo os PCN-LE, não é possível ignorar a importância que o inglês e o espanhol têm na vida profissional das pessoas. Se por um lado, a escola precisa possibilitar aos alunos de Ensino Médio aqueles conhecimentos que, de forma mais ou menos imediata, serão exigidos pelo mercado de trabalho, por outro lado, a lei prevê a inclusão de uma segunda língua estrangeira e é conveniente que se propicie a inclusão de uma língua que seja de interesse da comunidade. “É preciso observar a realidade local, conhecer a história da

região e os interesses da clientela a quem se destina esse ensino”, transformando o ensino de língua estrangeira em uma aprendizagem significativa (PCN-LE, p. 27). Pensando na realidade desta pesquisa, esse fato justifica o ensino de alemão no EBTB, pois a região, na qual o referido colégio foi construído, era uma região onde moravam diversas famílias alemãs que tinham o objetivo de assegurar que os filhos aprendessem e cultivassem a língua e a cultura alemã.

Nos PCN-LE, a aprendizagem significativa é compreendida não apenas a competência gramatical e o domínio das quatro habilidades, mas também o domínio da competência sociolinguística, da competência discursiva e da competência estratégica. Segundo os PCN-LE, esses são os maiores propósitos do ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio (PCN-LE, p. 29).

De forma não menos importante, nos PCN-LE é feita menção à ampliação dos horizontes culturais que o ensino de língua estrangeira incentiva. “Ao conhecer outra cultura, outra forma de encarar a realidade, os alunos passam a refletir também muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social”, levando-os a criar melhores condições de estabelecer “vínculos, semelhanças e diferenças entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos” (PCN-LE, p. 30).

Entender como o ensino de línguas estrangeiras é descrito e compreendido pelos PCN-LE, é muito importante para este trabalho, porque o ensino de DaF no Brasil não é tão comum e esta pesquisa tem seu grupo de pesquisa em uma escola alemã, na qual as estratégias de aprendizagem previstas por seu *Currículo de Competências e Estratégias* foram inspiradas nas bases curriculares de escolas da Alemanha que têm como objetivo propiciar ao seu aluno ferramentas que o ajudam a se tornar mais autônomo em relação à sua aprendizagem. O EBTB tem como primeiro princípio institucional promover uma cultura de ensino que se caracteriza pela aprendizagem social e individual. Métodos de ensino centrados no aluno são utilizados em sala de aula, porque visam o desenvolvimento de competências, a autonomia e o ato responsável.

Verificar se a orientação pedagógica da EBTB se reflete nos PCN-LE é um dos objetivos deste trabalho e é possível observar que o documento dos PCN-LE está contemplado nos princípios institucionais da instituição de ensino desta pesquisa. Além disso, a formulação da missão e da visão do colégio também reforçam as ideias dos PCN-LE de que

é necessário formar cidadãos autônomos e responsáveis em um ambiente sustentável e multicultural que preparam para um mundo competitivo e globalizado.

Na próxima seção, será apresentada a base de dados que descreve o ensino de línguas na Europa e também falar-se-á sobre a importância da língua alemão no mundo e no Brasil.

1.2. O QECR e a importância da língua alemã no cenário mundial e brasileiro

Este subcapítulo se divide em duas partes, na primeira delas, 1.2.1, a ênfase está na descrição e apresentação do QECR e na segunda parte, 1.2.2, falar-se-á sobre a relevância da língua alemã no Brasil e no mundo.

1.2.1. O QECR

Nesta seção, explicar-se-á o que é o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, sua finalidade, seus objetivos e seus níveis de proficiência em língua.

O QECR fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, orientações curriculares, exames e manuais na Europa. No quadro, é descrito aquilo que os aprendizes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendizes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida.

Ao fornecer uma base comum para a explicitação de objetivos, conteúdos e métodos, o QECR reforça a transparência de cursos, programas e qualificações, promovendo assim a cooperação internacional na área das línguas vivas. A apresentação de critérios objetivos na descrição da proficiência facilita o reconhecimento recíproco de qualificações obtidas em diferentes contextos de aprendizagem e, conseqüentemente, a mobilidade europeia (QECR, p. 19).

O objetivo geral do Conselho da Europa e do Conselho de Ministros é compreendido pelo QECR: conseguir maior unidade entre todos os seus membros (QECR, p. 20). Três princípios básicos norteiam o trabalho do Conselho de Cooperação Cultural do Conselho da Europa no que diz respeito às línguas vivas:

- proteger e desenvolver o rico patrimônio que representa a diversidade linguística e cultural na Europa, de modo que essa diversidade se torne, em vez de um obstáculo à comunicação, uma fonte de enriquecimento e de compreensão recíproca;
- conhecer melhor as línguas vivas europeias facilitará a comunicação e interação entre europeus de línguas maternas diferentes, promovendo a mobilidade, o conhecimento e a cooperação e eliminando os preconceitos e a discriminação;
- atingir uma maior concertação a nível europeu, graças a acordos que visem à cooperação e à coordenação das suas políticas.

A construção de um Quadro de Referência abrangente, transparente e coerente para a aprendizagem e o ensino de línguas não implica a imposição de um sistema único e uniforme. Pelo contrário, o QECR deve ser aberto e flexível para que possa ser aplicado, com as adaptações necessárias, a situações específicas. O QECR deve ser:

- *multiuso*: utilizável para toda a variedade de finalidades envolvidas no planeamento e na disponibilização de meios para a aprendizagem de línguas;
- *flexível*: adaptável à utilização em diferentes circunstâncias;
- *aberto*: capaz de ser aumentado e aperfeiçoado;
- *dinâmico*: em evolução contínua, correspondendo à experiência do seu uso;
- *amigável*: apresentado sob uma forma rapidamente compreensível e utilizável por todos a quem se dirige;
- *não dogmático*: não ligado, de modo irrevogável e exclusivo, a nenhuma das teorias e práticas concorrentes da Linguística ou das Ciências da Educação.

O verdadeiro papel do QECR é o de encorajar todos aqueles que estão envolvidos como parceiros no processo de ensino / aprendizagem de línguas a enunciar o mais explícita e claramente possível as suas bases teóricas e os seus procedimentos práticos (QECR, p. 41).

Um dos objetivos do QECR é ajudar os parceiros institucionais a descrever os níveis de proficiência exigidos pelas normas existentes, pelos testes e pelos exames, de modo a facilitar a comparação entre diferentes sistemas de certificação. Foi com esta finalidade que foram concebidos o Esquema Descritivo e os Níveis Comuns de Referência. Juntos fornecem uma grade conceitual que os utilizadores podem explorar para descrever o seu sistema (QECR, p. 45).

Na verdade, parece existir um consenso generalizado (apesar de não universal) sobre o número e a natureza dos níveis apropriados à organização da aprendizagem das línguas e a um reconhecimento público dos resultados. Por isso, parece que um Quadro de Referência com seis níveis gerais abrange integralmente o espaço da aprendizagem pertinente para os aprendizes europeus de línguas. Nas figuras abaixo, é possível observar quais são esses seis níveis e o que os aprendizes desses níveis são capazes de fazer:

Figura 1: Níveis de aprendizagem das línguas, segundo o QECR (2001, p. 48)

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.
Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Figura 2: Níveis Comuns de Referência: escala global, segundo o QECR (2001, p. 49)

Há também autores que criticam o QECR. Clalüna (2004, p. 25), por exemplo, enfatiza que as situações do dia-a-dia, tanto usadas como medidas nas descrições do que os aprendizes são capazes de fazer, são diferentes para cada aprendiz e que não podem ser usadas como parâmetro para todas as línguas. Ela cita um exemplo do QECR que descreve as competências necessárias para se comunicar em uma viagem quando os aprendizes daquela língua muito provavelmente nunca terão a chance de viajar para o país da língua alvo.

Outro ponto importante criticado por Clalüna (2004, p. 26) é o fato do QECR sempre contar com as mesmas descrições de níveis independentemente se o aprendiz está aprendendo a primeira ou a segunda língua estrangeira. Ela critica que um dos maiores objetivos do QECR é fazer com que as pessoas dominem pelo menos três línguas (a sua língua materna, uma primeira língua estrangeira, geralmente o inglês, e uma língua de um país vizinho) e que, no entanto, não há nenhuma descrição, por exemplo, que valorize o *code-switching* (alternância de códigos, de línguas, na comunicação) ou o pré-conhecimento de outras línguas na aprendizagem de uma nova língua. De acordo com Clalüna (2004, p. 26), pode acontecer que a aula de ensino de línguas continue a ignorar o fato que os alunos possuem conhecimentos de outras línguas e que podem usar esses conhecimentos para refletir sobre a sua própria língua e sobre a língua que estão aprendendo.

Segundo Clalüna (2004, p. 27), o termo quadro traz consigo a ideia que ele contorna e abrange temas e conteúdos. No entanto, para essa autora alguns conteúdos importantes na aprendizagem de uma língua não são abordados pelo QECR, por exemplo, objetivos pedagógicos, interculturais, estéticos e socioculturais da língua. Ela reconhece que o QECR trouxe uma padronização das línguas, mas afirma que professores e aprendizes não podem se basear única e exclusivamente no QECR e que “uma aula que se baseia apenas no funcional não pode ser a aula do futuro” ⁴ (CLALÜNA, 2004, p. 27).

Em um contexto nacional, Praxedes (2008, p. 11) afirma que o quadro é limitado, que foi desenvolvido para os países da Europa e que não é possível adequá-lo à realidade brasileira, porque o ensino de línguas em escolas públicas é deficitário e em escolas particulares não é acessível em relação ao custo. Ela afirma ainda que devido à falta de uma estrutura no ensino de línguas oferecido pelas escolas, inviabiliza não somente o acesso ao conhecimento da língua, mas também a toda cultura que ela representa.

Heidermann (2011, p. 81) também se posiciona em relação ao QECR e sua utilização aqui no Brasil. Ele afirma que o QECR tem uma abordagem bastante minuciosa, mas que ele não consegue dar conta da enorme complexidade do ensino e da aprendizagem. Heidermann (2011, p. 80) afirma ainda que a situação do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil é diferente da situação na Europa em muitos aspectos. Segundo ele, na Europa existe um multilinguismo claro, pois 450 milhões de pessoas falam 20 línguas oficiais (sem

⁴ Texto original: “*ein Unterricht, der sich auf das Funktionale beschränkt, kann nicht der Unterricht der Zukunft sein*”.

contar umas 200 línguas minoritárias) e aqui no Brasil não, 190 milhões falam apenas uma língua (sem contar também as centenas de línguas indígenas). “Respeitando essas diferenças, temos de nos perguntar se vale a pena conhecer, estudar e até aplicar o QECR” (HEIDERMANN, 2011, p. 80).

No entanto, Heidermann (2011, p. 80) também reconhece pontos positivos no QECR. Ele afirma que o sistema de escalas é muito bem elaborado e que tal fato “possibilita e garante uma melhor comparabilidade e aumenta a objetividade dos conceitos”. Ele afirma ainda que em nenhum lugar existe uma “descrição igualmente exaustiva de todos os elementos, detalhes do nosso trabalho” (HEIDERMANN, 2011, p. 80).

Assim como a análise dos PCN-LE, a descrição do que é o QECR, sua finalidade e quais seus níveis de aprendizagem ajudam a compreender a estrutura do ensino de línguas e como elas são aprendidas. Um dos objetivos deste trabalho é verificar se esses documentos possibilitam o desenvolvimento da autonomia dos alunos no processo de aprendizagem. Além disso, neste trabalho, o QECR ajuda a classificar o grupo de participantes de acordo com seu nível de conhecimento de alemão que permite medir os progressos dos aprendizes. Essa classificação poderá ser observada na descrição dos grupos de alemão na parte da metodologia deste trabalho.

No entanto, a autora deste trabalho acredita que a forma como a descrição dos níveis é feita no QECR limita de certa forma as capacidades dos aprendizes, pois os participantes da pesquisa deste trabalho apresentam níveis de proficiência distintos, mas foram capazes de se expressar na língua, fazendo uso de estruturas muito semelhantes e obtendo sucesso na comunicação independente do seu nível. Além disso, por diversas vezes os alunos procuram uma referência em outras línguas, como o inglês, por exemplo, para conseguir se expressar.

Na seção a seguir, falar-se-á sobre a importância da língua alemã no Brasil e no mundo.

1.2.2 A importância da língua alemã no cenário mundial e brasileiro

A língua alemã na Europa ocupa o posto de língua materna mais falada devido aos 100 milhões de pessoas residentes na Alemanha, Áustria, Suíça, no principado de Lichtenstein e em Luxemburgo (AMMON, 1991, p. 58).

Atualmente, segundo a organização de Representação da Alemanha no Brasil (*Vertretungen der Bundesrepublik Deutschland in Brasilien*) existe fora da Alemanha 15,4 milhões de aprendizes de alemão e 1420 escolas parceiras (*Partnerschulen*) que viabilizam o acesso à língua e à cultura alemã, além de instigar o interesse pela Alemanha de hoje⁵.

Segundo Hamann (2015), apesar da língua alemã ser considerada um idioma difícil em todo o mundo, pela primeira vez em 15 anos, o número de pessoas que estudam a língua aumentou. Isso é o que mostra um levantamento realizado pela Agência Central para as Escolas de Alemão no Exterior, pelo Ministério das Relações Exteriores da Alemanha, pelo Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD) e pelo Instituto Goethe. O incremento do interesse pelo idioma foi especialmente significativo na Ásia e na América Latina. No Brasil, o número de estudantes do idioma aumentou 30%, chegando a 135 mil.

O motivo para o aumento do interesse pela língua alemã é justificado, na maioria das vezes, pelo aspecto econômico. A Alemanha é considerada um parceiro comercial confiável e um país interessante para estudar. Para Hamann (2015), “ao aprender alemão, as pessoas esperam se posicionar melhor no mercado de trabalho”.

O ensino da língua alemã no Brasil tem uma longa história. Os primeiros imigrantes alemães registrados oficialmente no Brasil chegaram em 1824 e, após apenas oito anos, a primeira cartilha em língua alemã já havia sido publicada e era utilizada no ensino de uma escola em São Leopoldo no Rio Grande do Sul. Segundo Uphoff (2011, p. 13), tal fato “sinaliza o estreito vínculo da história do ensino da língua com a vinda de imigrantes alemães para o país nos séculos XIX e XX”. Isso mostra também claramente que os imigrantes queriam manter viva sua língua e sua cultura.

A construção de escolas comunitárias era a marca da presença de imigrantes alemães. Uphoff (2011, p. 15) conta que essas escolas, principalmente localizadas na zona rural, eram normalmente fundadas e mantidas pelos próprios colonos. O ensino que acontecia normalmente na língua materna era facilmente justificado, pois muitas colônias ficavam em localidades longínquas e isoladas.

Durante e após a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, o ensino da língua alemã foi proibido, as escolas comunitárias do interior foram fechadas e as escolas da zona urbana

⁵ Texto original disponível em:

http://www.brasil.diplo.de/Vertretung/brasilien/de/09__Kultur/Deutsch__lernen/Warum__Deutsch__lernen.html
Acesso em: 07 dez. 2014.

tiveram que se adequar ao currículo brasileiro e lecionar apenas em língua nacional como determinava a Constituição de 1946. Somente mais tarde em 1976, puderam voltar a oferecer alemão, porém como língua estrangeira e inicialmente somente no Ensino Médio. A falta de acesso à língua escrita se fez notória quando se voltou a ensinar alemão, apesar de as crianças continuarem a praticar alemão em casa como língua materna, foram alfabetizadas em português e apresentavam grande defasagem em relação à língua alemã padrão (UPHOFF, 2011, p. 21).

Segundo Uphoff (2011, p. 27), apesar das grandes dificuldades enfrentadas, o ensino da língua alemã no fim do século XX se apresenta de forma estruturada, é apoiado pela legislação brasileira de ensino e possui forte apoio do governo alemão. O alemão conquistou seu espaço em muitas escolas pelo Brasil, tanto no Rio Grande do Sul, estado com o maior número de imigrantes do país, como nos grandes centros urbanos. Uphoff (2011, p. 28) também afirma que a língua alemã hoje é sinônimo de diferencial e sua procura se multiplicou nos últimos 15 anos.

Os 250.000 imigrantes alemães que o país recebeu no século XIX constituem o Brasil de hoje que possui a segunda maior colônia alemã do mundo que só fica atrás dos Estados Unidos (SPINASSÉ, 2005). O Brasil possui atualmente cerca de 200.000 falantes de alemão concentrados principalmente nos estados Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná.

Conhecer o papel da língua alemã no mundo e principalmente aqui no Brasil é imprescindível para compreender melhor a EBTB, no qual esta pesquisa aconteceu. Este colégio é uma escola parceira que conta com o incentivo do Governo Alemão para o ensino da língua. Como descrito anteriormente, os princípios institucionais do colégio são inspirados nas bases curriculares alemãs e estão contemplados nos documentos PCN-LE e QECR. Analisar como se dá essa relação é um dos objetivos gerais deste trabalho.

Após entender a contextualização dos documentos que regem o ensino de línguas e da situação do alemão, é necessário verificar como se dá de fato a aquisição de línguas e a aprendizagem de DaF. Na próxima seção, essas teorias serão apresentadas e discutidas.

1.3. Aquisição de línguas e a aprendizagem de Alemão como LE

Neste trabalho, os alunos participantes da pesquisa são aprendizes que ajudaram os pais na por um colégio alemão para aprender a língua. Por esse motivo, entender o processo de aquisição de língua, seja ela materna ou estrangeira não é nada trivial e para que se possa iniciar essa discussão, se faz necessário diferenciar aquisição de primeira língua, de segunda língua e de língua estrangeira.

Boeckmann (2010, p. 5) define cada uma das formas de aquisição de linguagem de maneira bem diferente. Para ele, a aquisição de primeira língua, também chamada de L1 ou língua materna, ocorre quando a primeira língua que se aprende (até os quatro anos de idade) acontece em apenas uma língua e somente mais tarde se aprende uma segunda língua ou uma língua estrangeira. Nesse sentido, ele ainda faz mais uma diferenciação – ele afirma que pode haver uma aquisição de primeira língua bilíngue ou multilíngue. Isso ocorre quando a criança aprende duas ou mais línguas paralelamente nos primeiros quatro anos de idade.

Para Boeckmann (2010, p. 5), a aquisição de segunda língua, acontece quando mais uma língua é aprendida sem que isso ocorra dentro do contexto instrucional da sala de aula. A aquisição de uma segunda língua ocorrerá frequentemente pela necessidade de comunicação – esse é um fato comum para pessoas que imigram para outros países.

Ainda segundo Boeckmann (2010, p. 5), a aprendizagem de uma língua estrangeira se dá quando uma pessoa não tem a possibilidade de aprender uma língua no contexto natural de aquisição, por exemplo, quando se vive longe do lugar onde se fala essa língua, e quando essa aprendizagem acontece em ambiente instrucional de aulas de língua estrangeira.

Também para Rösler (2012, p. 17), as línguas são aprendidas de diferentes formas: (a) uma criança, por exemplo, adquire a sua primeira língua devido ao meio em que está inserida, (b) um adulto em um curso de língua a aprende com ajuda de professores e materiais didáticos ou ainda (c) uma pessoa pode aprender um determinado idioma por imigrar para esse país e faz dele a sua segunda língua, mesmo que essa não tenha sido a sua segunda língua aprendida por ordem cronológica.

Como o foco desta pesquisa é o ensino de uma língua estrangeira, é importante aprofundar os conhecimentos sobre esse tema, pensando nas suas particularidades.

Comparando com as outras formas de aquisição de língua, é fácil perceber que o contato com a língua alvo é muito menor e que o

planejamento consciente tanto por parte do professor (planejamento da aula, métodos de ensino), quanto por parte do aprendiz (estratégias de aprendizagem) se faz extremamente necessário e tem papel fundamental no processo da aprendizagem de uma língua ⁶ (Boeckmann, 2010, p. 31).

Seguindo essa linha de pensamento, Boeckmann (2010, p. 31) afirma que, na aprendizagem de língua estrangeira, a comunicação não é natural. Ele dá o seguinte exemplo para essa comunicação artificial, como quando uma japonesa, que só fala alemão com 20 estudantes japoneses no Japão durante a sua aula, que acontece duas vezes por semana. Quando Boeckmann dá esse exemplo, ele quer deixar claro que, “em um contexto de ensino de língua estrangeira, o professor e os alunos são as principais fontes do uso da língua” (2010, p. 32). Há obviamente os livros didáticos, os áudios e os vídeos, porém estes foram produzidos e adaptados para o ensino de língua estrangeira. Apenas há algumas décadas fala-se sobre a utilização de materiais autênticos em sala de aula, como revistas, jornais, textos literários, páginas da internet e manuais.

Segundo Boeckmann (2010, p. 32), outro detalhe importante que diferencia o ensino de língua estrangeira com o ensino da língua materna é o fato de que os alunos discutem os temas que aparecem nos livros didáticos, os alunos não podem escolher com qual tema gostariam de trabalhar, pois existe uma progressão pensada e pré-estabelecida em cada livro didático. Além disso, mesmo se o professor trabalhar com materiais autênticos, ele o fará dentro do contexto da aula, um artigo de jornal, por exemplo, será lido e discutido em sala de aula e não com a família ou os amigos durante o café da manhã, por exemplo.

Além das definições já citadas, existem ainda vários outros campos de pesquisa que abordam a aprendizagem de língua, seja ela primeira, segunda ou língua estrangeira. Segundo Edmonson e House (1993, p. 4), a *Sprachlehrforschung* (acepção em alemão para a área de pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de línguas), por exemplo, procura entender os fatores que influenciam o processo de aprendizagem, como se desenvolvem as competências de língua estrangeira e procura propor melhorias do seu ensino em sala de aula.

⁶ Texto original: “...eine bewusste Planung und Beeinflussung des Lernprozesses sowohl vonseiten der Lehrernden (Unterrichtsplannung, Lehrmethoden) als auch vonseiten der Lernenden (Lernstrategien) eine viel größere Rolle spielen“.

Edmonson e House (1993, p. 8) primeiramente procuram diferenciar o conceito de língua. Para tal, eles afirmam que “uma língua deve ser entendida como um sistema de sinais utilizado para a comunicação” ⁷. A figura abaixo mostra como esse sistema funciona e como se diferencia o conceito de língua:

Figura 3: Sistema da língua, segundo Edmonson e House (1993, p. 8)

Para Edmonson e House (1993, p. 9) e Rösler (2012, p. 30), fala-se de uma segunda língua quando esta se faz necessária para a sobrevivência dentro de um determinado contexto e de língua estrangeira quando esta é aprendida dentro de um contexto de sala de aula e não é utilizada no dia-a-dia. A diferenciação entre estes dois conceitos se dá pela função ou pelo papel da L2 na vida do aprendiz. Se ele aprender alemão no Brasil, por exemplo, será uma língua estrangeira, mas se ele for morar na Alemanha, se tornará uma segunda língua, se voltar ao Brasil, voltará a ser língua estrangeira.

Krashen (1982, p. 10), assim como mais tarde Edmondson e House (1993, p. 10) diferenciam aprendizagem de aquisição. Aprendizagem acontece de forma conduzida,

⁷ Texto original: “Eine Sprache verstehen wir als Zeichensystem, das zur Kommunikation verwendet wird”.

explícita e consciente, enquanto a aquisição ocorre de forma natural, implícita, inconsciente e se desenvolve pelo contexto social. Logo, quando se fala em língua materna, é sempre aquisição e língua estrangeira é sempre aprendizagem, pois se trata de um processo consciente de ensino e aplicação de regras, vocabulários e estruturas. Essa diferenciação pode ser visualizada de maneira sucinta na tabela abaixo:

Aprendizagem	Aquisição
Aprendizagem direcionada	Aprendizagem natural
Aprendizagem explícita	Aprendizagem implícita
Aprendizagem consciente	Aprendizagem inconsciente

Tabela 1: Diferenciação entre aprendizagem e aquisição, segundo Edmondson e House (1993, p. 11)

Krashen (1982, p. 10) afirma ainda que aquisição é o resultado de uma interação natural com a língua mediante uma comunicação significativa e que aprender é o resultado de experiências de sala de aula, o aprendiz foca na forma e aprende as regras linguísticas da língua alvo.

Rösler (2012, p. 18) também discute a diferenciação da aquisição natural e aprendizagem direcionada. “Em uma aquisição natural, aprende-se através da interação com o meio, o que se aprende é resultado da necessidade comunicativa dos aprendizes e dos meios linguísticos da interação”. A aprendizagem direcionada acontece quando as pessoas que decidem aprender uma nova língua em um curso, por exemplo, aprendem desde o início não somente as palavras para se comunicar, mas também todas as informações gramaticais necessárias para a comunicação correta, aprendem a “forma e o conteúdo” (RÖSLER, 2012, p. 20).

Ainda procurando se aproximar de uma teoria definitiva para a aprendizagem de língua estrangeira, Edmondson e House (1993, p. 261) resumiram três hipóteses. A primeira delas se trata da hipótese do *input* de Krashen (1986), na qual o aprendiz deve receber muito impulso auditivo, o objetivo dessa hipótese é a compreensão da língua; quando a língua é compreendida, a capacidade da comunicação se desenvolve sozinha e não precisa ser treinada.

Já a hipótese do *output* de Swain (1985) se concentra na produção do aprendiz, quanto mais o aprendiz fala, mais ele aprende. E a última delas é a hipótese da interação de Long (1996), na qual o objetivo é que o aprendiz consiga interagir, ou seja, compreender o que ele ouve (*input*) e saber reagir de forma adequada (*output*). Na figura a seguir, é possível verificar como essas hipóteses estão relacionadas:

Figura 4: Hipóteses sobre a aprendizagem de língua estrangeira, segundo Edmondson e House (1993, p. 271)

Em relação à teoria do *input*, Krashen (1986; 2003 apud BOECKMANN, 2010, p. 37) afirma que nem todo impulso auditivo que é apresentado aos aprendizes, é compreendido e apreendido por eles. Krashen aponta uma diferença entre *input* e *intake*. *Intake* é um *input* compreensível, interessante, sem progressão gramatical, em uma quantidade adequada, que deve fazer sentido e parte da realidade do aprendiz, é um processo internalizado.

Krashen (1986; 2003 apud BOECKMANN, 2010, p. 37) também fala sobre a teoria do *output*. Segundo este autor, “o que foi aprendido só vai ter influência sobre a produção quando esta for controlada pelo seu monitor interno”. Para que esse monitor entre em ação é necessário que se obedeça a três condições: tempo suficiente, concentração na forma e não no conteúdo e é preciso conhecer as regras da língua. Na língua falada, por exemplo, muitas

vezes não há tempo suficiente para que o monitor consiga controlar se está tudo correto, porém neste caso, a concentração está no conteúdo e não na forma.

No entanto, mais conhecida e popular se tornou a hipótese da interação. Neste modelo, é esperado que ocorram sequências de interação entre os aprendizes e que se propicie a comunicação, por exemplo, com tarefas abertas que não aceitem apenas uma resposta e que obrigue os alunos a discutir e debater entre si e com o professor. Krashen (1982 apud GRONINGER, 2013, p. 38) reforça a importância da comunicação real quando diz que:

A solução dos nossos problemas no ensino de línguas não está em equipamentos caros, métodos exóticos, análises linguísticas sofisticadas ou novos laboratórios, mas em pleno **uso** do que já temos, a língua utilizada por falantes para a comunicação real. [...] aquisição de língua ocorre quando a língua é utilizada para o que foi designada, a comunicação (KRASHEN, 1982, p. 1) ⁸.

Compreender como funciona o processo de aquisição de língua e como ele é classificado é importante na medida em que é possível avaliar como se dá a aprendizagem dos participantes dessa pesquisa. Por se tratar de um colégio alemão no exterior que tem por objetivo maior o ensino da língua alemã, é possível afirmar que se trata, portanto, de uma aprendizagem direcionada da língua estrangeira, na qual os aprendizes contam com professores e materiais didáticos, aprendem forma e conteúdo.

Na seção a seguir, será apresentada a era Pós-Método, na qual o professor tem uma maior autonomia em decidir qual a melhor forma de conduzir a sua aula pensando nas particularidades da sua turma. Essa ideia também pode ser observada na metodologia deste trabalho, pois a autora acredita que cada professor deve poder observar, avaliar e decidir o que acredita ajudar mais o seu aluno dentro do seu contexto naquele momento da sua aprendizagem.

1.4. A perspectiva da Era Pós-Método na aplicação de estratégias de aprendizagem

⁸ No original: “*The solution to our problems in language teaching lies not in expensive equipment, exotic methods, sophisticated linguistic analyses or new laboratories, but in full utilization of what we already have, speakers of the languages using them for real communication. ... language acquisition occurs when language is used for what it was designed for, communication*”

Muitos foram os estudos para se construir uma metodologia o método perfeito que fosse capaz de satisfazer o ensino de línguas estrangeiras em qualquer contexto e com qualquer tipo de público (2001 apud VILAÇA, 2008, p. 73). Prator (1979, p. 5) afirma que, em geral, cada novo método que surgia era radicalmente diferente do anterior e tinha como objetivo corrigir todos os seus erros. O novo método era tratado como revolucionário e negava a validade dos anteriores. Segundo Albert (2006 apud AUGUSTIN; HAUSER 2013, p. 126), hoje se acredita que existem diferentes tipos de aprendizes e de aprendizagens que exigem formas diferentes de ensinar, adequando o método às suas particularidades.

A procura por um método iniciou no século XIX, mas seu ápice foi na segunda metade do século XX, segundo Leffa (1988, 2012), Brown (2001, 2002), Richards e Rogers (1986, 2001). Neste período, vários métodos foram desenvolvidos e aperfeiçoados. Para Vilaça (2008, p.74), estes métodos foram influenciados por diversas áreas de conhecimento, a saber, Linguística, Psicologia, Psicologia da Educação, Sociologia e Sociolinguística. Cada método era analisado a partir das novas concepções e teorias que surgiam nas disciplinas e esta análise, por consequência, ocasionava críticas, adaptações, reformulações e o desenvolvimento de novas metodologias.

Kumaravadivelu (2001, p. 13) denomina o período atual como pós-método para suprir o vazio da falta de um método apenas a fim de tentar descrever o que está acontecendo com o ensino de línguas. Segundo Leffa (2012, p. 398), “o uso do pós hifenizado (“pós-”) mostra que as ideias perpassam as disciplinas e que o ensino de línguas não está imune ao que acontece em outras áreas“. Para Prahbu (1990 apud LEFFA, 2012, p. 399), o ensino de línguas deve fazer parte de um contexto que seja baseado na realidade e que garanta ao professor a possibilidade de decidir o que é o melhor a ser feito dentro no seu contexto pedagógico. Prahbu (1990 apud BORGES, 2011, p. 405) enfatiza ainda

que o “melhor” (método) depende da intuição pedagógica do professor durante sua aula em um ambiente real e específico de ensino de línguas, no contato direto com os aprendizes e na compreensão imediata da qualidade (e não da quantidade) dos resultados obtidos no processo (BORGES, 2011, p. 405).

Para melhor compreender todo o processo do ensino de línguas, faz-se necessária uma breve reflexão do que é um método, discutindo e questionando a utilização de apenas um método.

Para iniciar a discussão, Leffa (2012, p. 393), compreende método como um roteiro que se propõe para chegar a um objetivo e é composto por quatro constituintes:

1 – A seleção dos itens linguísticos a serem trabalhados pelo professor; 2 – A ordenação dos itens, de acordo com algum critério pré-estabelecido (relevância, facilidade, etc.); 3 – A prática dos itens selecionados para que sejam fixados pelos alunos; e 4 – A avaliação da aprendizagem realizada pelos alunos (LEFFA, 2012, p. 393).

O autor Almeida Filho (2005, p. 93), compreende método como “materialidade de ensino, fórmula estável de ação pedagógica, e metodologia como conjunto de ideias que justificam o ensinar de uma certa maneira”, ou seja, são um conjunto de procedimentos para ensinar bem uma língua. Quando se fala aqui em procedimentos recomendáveis, pensa-se em medidas que o professor considera recomendáveis e não apenas o método.

Larsen e Freeman (2003 apud VILAÇA, 2008, p. 81), criticam o termo método, pois consideram que os métodos possuem um caráter prescritivo que impossibilita a autonomia do professor. O professor apenas reproduz técnicas e prescrições determinadas por terceiros. Outra crítica feita por Larsen e Freeman (2003 apud VILAÇA, 2008, p. 81) é a descontextualização dos métodos, na qual as especificidades e realidades contextuais são ignoradas.

Ao contrário do que se imaginava e esperava, a criação e reformulação de novos métodos não acabou com os problemas e desafios do ensino de línguas estrangeiras. Nesse sentido, surgiu a última e mais recente crítica ao termo método: a inexistência do método perfeito. Uma das motivações desta crítica, segundo Vilaça (2008, p. 81), é a “constatação da enorme diversidade de fatores cognitivos, afetivos, sociais, culturais, entre outros, envolvidos no processo de ensino/aprendizagem”. Substitui-se a frase da busca pelo método perfeito pela busca do método mais adequado. O ecletismo que surge desta conclusão visa “possibilitar que o professor faça escolhas metodológicas que sejam mais coerentes e necessárias, tendo em vista o contexto de ensino aprendizagem onde cada desempenha a sua atividade docente” (VILAÇA, 2008, p. 82).

Outra consequência da Era-Pós-Método é a atuação do professor-pesquisador no seu contexto pedagógico, afirma Bailey (2001 apud Vilaça, 2008, p. 84). O professor-pesquisador utiliza metodologias qualitativas a fim de “compreender, descrever e avaliar o processo de ensino-aprendizagem”. Nessa perspectiva, a pesquisa passa a ter como foco a sala de aula, de

forma que a abordagem do professor vai se construindo a partir de uma dinâmica entre a realidade de seus alunos e os resultados da sua pesquisa. Dessa forma, o professor se torna um pesquisador capaz de indicar em que medida os achados da teoria auxiliam a sua prática.

Kumaravadivelu (2001, p. 555), argumenta que se deve reconhecer os professores enquanto produtores de conhecimento, capacitá-los a refletir a partir de suas crenças e perspectivas unindo a teoria à prática, desenvolver pesquisa em conjunto com seus aprendizes, capacitá-los a entender a pedagogia da possibilidade, e aliar o conhecimento teórico com sua prática pedagógica.

Para Prahbu (1990 apud LEFFA, 2012, p. 399), o ensino de línguas deve fazer parte de um contexto que seja baseado na realidade e que garanta ao professor a possibilidade de decidir o que é o melhor a ser feito dentro no seu contexto pedagógico. Kumaravadivelu (2006, p. 69) corrobora essa ideia quando afirma que cada professor deve levar as suas particularidades políticas, sociais, culturas e linguísticas em consideração.

Para Kumaravadivelu (1994, p. 32), a pedagogia do pós-método é constituído por três parâmetros: particularidade, praticabilidade e possibilidade. O parâmetro da particularidade está ligado à busca dos professores e alunos por uma aula que esteja relacionada ao seu contexto sociocultural, levando em consideração as experiências vividas e as suas crenças. O parâmetro da praticabilidade está associado à união da teoria e da prática no que diz respeito a ensino-aprendizagem, este parâmetro é voltado à reflexão dos professores sobre o seu agir pedagógico. O parâmetro da possibilidade está relacionado aos aspectos sociais, culturais e políticos que são refletidos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Kumaravadivelu (1994, p. 32) desenvolveu um modelo teórico com 10 macroestratégias que são entendidas como “planos gerais derivados do conhecimento teórico, empírico e pedagógico relativos ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira“. Em 2001, Kumaravadivelu revisitou os princípios da pedagogia Pós-Método, apresentados no seu artigo de 1994, chamando atenção para a autonomia do aprendiz em sala de aula e no contexto social. Ele indica algumas atitudes que devem ser tomadas pelo professor que podem auxiliar em uma maior responsabilidade, além de uma maior consciência por parte do aluno sobre seu próprio processo de aprendizagem.

Abaixo, é possível verificar quais foram as 10 macroestratégias de Kumaravadivelu e o que cada uma delas significa:

- Garanta relevância social – levar em consideração o meio social, cultural e político
- Desenvolva a consciência cultural do aprendiz – incentivar os alunos e expor suas opiniões e crenças, e possibilitar a troca de experiências
- Promova a autonomia do aluno – possibilitar ao aluno o monitoramento do seu próprio aprendizado
- Facilite a interação negociada – propiciar ao aluno que ele seja agente do próprio conhecimento
- Contextualize o insumo linguístico – o ensino-aprendizagem é constituído por questões linguísticas, extralinguísticas e contextuais
- Ative a heurística intuitiva – propiciar ao aluno a inferência e a internalização de regras gramaticais e comunicativas através de um rico conteúdo textual
- Promova o desenvolvimento da consciência linguística – orientar os alunos a desenvolver a consciência das propriedades formais e funcionais da língua estrangeira
- Maximize as oportunidades de aprendizagem – o ensino-aprendizagem é um processo de criação de oportunidades de aprendizagem, no qual o professor é um mediador do ensino
- Integre as quatro habilidades – as habilidades ler, ouvir, escrever e falar devem ser trabalhadas de forma integrada e não separada
- Minimizar mal entendidos – diminuir potenciais desencontros na interpretação e/ou intenção por parte de alunos e professores

Apesar do caráter prescritivo, as macroestratégias devem ser encaradas como possibilidades de atitudes a serem tomadas em sala de aula. A partir da experiência e do conhecimento adquirido, o professor vai ser capaz de desenvolver uma abordagem própria que poderá partir de um método preexistente, mas que refletirá suas crenças, seus valores, seus princípios e suas experiências. Segundo Kumaravadivelu (2001, p. 351), “todas as práticas em sala de aula refletem os princípios e crenças dos professores, e sistemas diferentes de crenças entre professores pode, frequentemente, explicar porque os professores dão suas aulas de formas diferentes”.

Essa retrospectiva é necessária para que seja possível ter uma visão geral de como os métodos de ensino de língua se desenvolveram. Vários métodos foram desenvolvidos e ressignificados pela Era Pós-Método, possibilitando ao professor conduzir a aula observando o que é melhor para o seu aluno naquele momento, oferecendo-lhe possibilidades de como melhor aprender, por exemplo, com estratégias de aprendizagem.

A metodologia deste trabalho se dá em forma de questionários e na aplicação de estratégias de aprendizagem, possibilitando ao aluno refletir sobre aquilo que acredita saber, experimentar novas possibilidades e novamente refletir, desta vez, sobre o seu próprio aprendizado. Esse é também um dos objetivos deste trabalho, dar ferramentas para que o aluno assuma uma maior responsabilidade sobre o próprio aprendizado.

No capítulo a seguir, serão apresentadas discussões acerca das estratégias de aprendizagem, no que diz respeito ao conceito, às formas de ensinar e à autonomia promovida.

1.5. Estratégias de aprendizagem no processo de aquisição de alemão como língua estrangeira

Este trabalho de pesquisa tem como metodologia a aplicação de estratégias de aprendizagem a um grupo de alunos do 1º ano do Ensino Médio. Por se tratar de um dos temas centrais deste projeto, é imprescindível, primeiramente, contextualizar os primeiros estudos sobre estratégias de aprendizagem, definir o que são e para que servem.

Os estudos sobre as estratégias de aprendizagem iniciaram nos anos 80 com autores como Oxford, Adec, O'Malley e Chamot. Para Oxford (1990, p. 63), estratégias de aprendizagem são definidas como ações específicas, comportamentos, passos ou técnicas usados para melhorar a sua própria aprendizagem. Quando um aluno escolhe de forma consciente estratégias que se encaixam com o seu estilo de aprendizagem, elas se tornam ferramentas úteis para a autorregulação consciente e proposital da sua aprendizagem.

Ainda segundo Oxford (2003, p. 8), uma estratégia não é nem boa nem ruim, ela é neutra até que o aluno a introduza em um contexto. O que faz uma estratégia ser positiva e útil a um aluno depende de condições como a estratégia se relaciona com a língua estrangeira, se

ela se encaixa com o estilo de aprendizagem do aluno, se o aluno a emprega de forma eficaz e se consegue relacioná-la com outras estratégias relevantes. “Estratégia que cumprem essas condições tornam o aprendizado mais fácil, rápido, prazeroso, direcionado, eficaz e mais transferível a novas situações” (OXFORD, 1990, p. 8). Estratégias de aprendizagem podem também permitir que alunos se tornem mais independentes, autônomos e eternos aprendizes (OXFORD, 2003 apud ALLWRIGHT, 1990; LITTLE, 1991).

Oxford (2003, p.9) relata que os alunos nem sempre tem a consciência que o uso de estratégias de aprendizagem torna o aprendizado mais rápido e eficaz, nesse sentido, os professores devem ajudá-los a desenvolver essa consciência e ampliar o seu leque estratégias. Os professores podem contribuir possibilitando aos alunos a experiência com as mais diversas estratégias e este pode assim escolher aquelas que mais combinam com seu estilo de aprendizagem. Chamot (2004, p. 18) reforça essa ideia quando afirma que a maior implicação para o ensino é que os alunos precisam explorar diferentes estratégias de aprendizagem, experimentá-las e avaliá-las para assim escolher o seu próprio conjunto de estratégias eficazes.

Segundo Chamot (2004, p. 14), estratégias de aprendizagem são “pensamentos ou ações conscientes de um aluno a fim de alcançar um objetivo na aprendizagem”. Alunos estratégicos têm conhecimento metacognitivo sobre seus próprios pensamentos e estilos de aprendizagens, têm uma boa compreensão do que uma tarefa demanda e sabem definir quais estratégias são mais adequadas para uma determinada tarefa.

A relação entre estratégias de aprendizagem de línguas e o nível de proficiência dos alunos é bem clara, quanto mais proficiente o aluno, maior a variedade e o número de estratégias que ele vai fazer uso afirma Chamot (2004, p. 18 apud ANDERSON, 2005; BRUEN, 2001; GREEN & OXFORD, 1995; O’MALLEY e CHAMOT, 1990; WHARTON, 2000). A autora diz ainda que as diferenças entre os alunos mais e menos proficientes ficaram visíveis não somente através do número e da variedade de estratégias, mas também de como as estratégias foram aplicadas na tarefa e da adequação no uso da estratégia para uma determinada tarefa.

As classificações mais usadas para a descrição de estratégias de aprendizagem são aquelas elaboradas por O’Malley e Chamot (1990) e por Rebecca Oxford (1990). O’Malley e Chamot dividem as estratégias em 3 grupos: Metacognitivas, Cognitivas e Socio/afetivas. Rebecca Oxford divide as estratégias em dois grandes grupos que, também, se subdividem em

três grupos cada. Assim, temos um grupo de estratégias diretas e outro de estratégias indiretas. O grupo das diretas se divide em estratégias de memória, cognitiva e compensação e o das indiretas em metacognitivas, sociais e afetivas. Abaixo é possível observar o que cada subgrupo engloba:

ESTRATÉGIAS DIRETAS	
Estratégias de memorização	armazenagem e recuperação de informações novas
Estratégias cognitivas	compreensão e produção de novos enunciados através da manipulação e da transformação da língua alvo pelo aprendiz
Estratégias de compensação	auxílio na compreensão e produção da nova língua apesar das limitações no conhecimento
ESTRATÉGIAS INDIRETAS	
Estratégias metacognitivas	planejamento, controle e avaliação da aprendizagem
Estratégias afetivas	regulagem de emoção, atitudes, valores e motivação
Estratégias sociais	interação e cooperação com os outros

Tabela 2: Visão geral das estratégias diretas e indiretas propostas por Oxford (1989 apud PAIVA, 1998, p. 73)

Vários outros autores pesquisaram sobre estratégias de aprendizagem. Na literatura alemã, cuja linha a autora desta pesquisa se aprofundou, é possível encontrar diversos pesquisadores que decorrem sobre o assunto. Para Baumert (1993, p. 328) ⁹, por exemplo, estratégias de aprendizagem são “sequências de ações, com as quais é possível resolver, de forma consciente ou inconsciente, tarefas alcançando assim os objetivos da aprendizagem”. Weinstein e Mayer (1986 apud Friedrich e Mandl 1992, p. 7) ¹⁰ veem as estratégias de aprendizagem como “comportamentos internos e externos, com os quais os aprendizes tentam

⁹ No original: “Unter Lernstrategien ... sollen Handlungssequenzen zur Erreichung von Lernzielen verstanden werden, sei es bewusst oder unbewusst”

¹⁰ No original: “verstehen unter Lernstrategien generell alles innere und äußere Verhalten, mit denen Lernende verschiedene Aspekte des eigenen Lernens wie Motivation, Aufmerksamkeit, Informationsauswahl und -Verarbeitung”

influenciar os mais diversos aspectos da própria aprendizagem como motivação, atenção, processamento de informações”. Segundo Friedrich e Mandl (2006), as estratégias de aprendizagem são classificadas nas seguintes categorias: “estratégias de organização, estratégias de revisão, estratégias de elaboração, estratégias de controle, estratégias de cooperação e estratégias de motivação e emoção”¹¹. Este trabalho não verá cada uma dessas categorias de estratégias, pois tem seu foco nas estratégias que propiciam o ensino individualizado.

Conforme Hellmich e Wernke (in KOHLHAMMER, 2009, p. 13),

repassar estratégias de aprendizagem é uma das tarefas essenciais da escola. [...] As crianças devem aprender a ser autônomas no que diz respeito ao seu processo de aprendizagem, a testar os objetos de aprendizagem, a pensar sozinhas em objetivos e também a participar de forma bem sucedida nas aulas¹². (HELLMICH e WERNKE, in KOHLHAMMER, 2009, p. 13).

Bimmel (2012, p. 8,9) propõe repassar estratégias de aprendizagem a partir de alguns passos: fazer um levantamento das estratégias que os alunos conhecem, orientar e apresentar a nova estratégia, provar a nova estratégia e sensibilizar para o efeito positivo da nova estratégia e conseqüentemente seu uso no dia a dia. Praticamente todos os livros didáticos apresentam estratégias, mas o que geralmente falta é essa sensibilização no final, fazendo com que a nova estratégia caia no esquecimento e não seja utilizada. Aprendizes só irão fazer uso de uma nova estratégia se acreditarem e perceberem que ela faz sentido e pode ajudá-los.

Bimmel e Rampillon (2000, p. 64) afirmam que as estratégias de aprendizagem não têm apenas funções cognitivas, se preocupam também com o planejamento do próprio do aprendizado, com o lado emotivo e social. Os autores organizam as estratégias de aprendizagem em estratégias diretas (ou cognitivas) e indiretas. As estratégias diretas trabalham o conteúdo, seu objetivo principal é estruturar, treinar e armazenar o que foi aprendido. Elas se subdividem em estratégias da memória e estratégias de trabalho com a língua. As estratégias diretas normalmente tem o produto que pode ser observado, por exemplo, os alunos aprenderam palavras novas e passam a utilizá-las. Já as estratégias indiretas trabalham a forma de aprendizagem (quando, o que, como, onde), os sentimentos em

¹¹ No original: “*Organisationsstrategien, Wiederholungsstrategien, Elaborationsstrategien, Kontrollstrategien, Kooperationsstrategien und Motivations- oder Emotionsstrategien*”

¹² No original: “*Die Vermittlung von Lernstrategien gehört zu einer der wesentlichen Aufgaben der Schule im Allgemeinen. [...] Kinder sollen lernen, das eigene Lernen selbst in die Hand nehmen, Lerngegenstände eigenständig zu durchdringen, sich selbständig Ziele zu setzen und auch dann erfolgssicher im Unterricht mitzuarbeiten.*” (HELLMICH; WERNKE, apud Kohlhammer, 2009, p. 13).

relação à aprendizagem (estratégias afetivas) e os relacionamentos sociais (estratégias sociais). Essas estratégias não têm ligação direta com o conteúdo, elas auxiliam indiretamente na construção de uma aprendizagem afetiva. É possível visualizar na tabela abaixo algumas estratégias diretas e indiretas citadas por Bimmel e Rampillon (2000, p. 65-66) para o ensino de línguas estrangeiras:

Estratégias diretas	
Estratégias de memorização	
Estabelecer relações mentais	<ul style="list-style-type: none"> - formar grupos de palavras - fazer associações a partir de conhecimentos prévios - inventar contextos - combinar
Utilizar imagens e sons	<ul style="list-style-type: none"> - utilizar imagens - fazer um associograma - utilizar uma palavra ponte - aproveitar pronúncias parecidas
Repetir	- utilizar fichas para vocabulário
Agir	- fazer pequenas encenações com palavras e expressões
Estratégias de trabalho com a língua	
Estruturar	<ul style="list-style-type: none"> - marcar - fazer anotações - estruturar - resumir
Analisar e utilizar regras	<ul style="list-style-type: none"> - analisar palavras e expressões - comparar línguas entre si - aproveitar conhecimentos da língua materna - encontrar semelhanças - utilizar regras
Treinar	<ul style="list-style-type: none"> - reconhecer e utilizar expressões - reconhecer e utilizar modelos de frases - utilizar a língua de forma comunicativa
Utilizar meios de ajuda	<ul style="list-style-type: none"> - fazer uso do dicionário - consultar uma gramática
Estratégias indiretas	

Estratégias de controle da própria aprendizagem	
Concentrar-se na própria aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - orientar-se - ignorar fatores externos
Preparar e planejar a própria aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - determinar objetivos - esclarecer intenções - investigar como se aprende - organizar
Controlar e avaliar a própria aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - controlar o processo de aprendizagem - controlar o alcance dos objetivos - tirar conclusões para uma aprendizagem futura
Estratégias afetivas	
Registrar e expor sentimentos	<ul style="list-style-type: none"> - registrar sinais corporais - utilizar um checklist - ter um diário de aprendizagem - conversar sobre sentimentos
Reduzir o estresse	<ul style="list-style-type: none"> - relaxar - ouvir música - rir
Encorajar-se	<ul style="list-style-type: none"> - encorajar-se através de palavras - arriscar-se - recompensar-se
Estratégias sociais	
Fazer perguntas	<ul style="list-style-type: none"> - pedir explicações - perguntar se as produções orais estão corretas - pedir correções
Trabalhar em conjunto	<ul style="list-style-type: none"> - aprender com colegas - procurar ajuda com colegas competentes na língua
Colocar-se no lugar do outro	<ul style="list-style-type: none"> - desenvolver compreensão em relação a outras culturas - respeitar os sentimentos e pensamentos do outro

Tabela 3: Visão geral das estratégias diretas e indiretas propostas por Bimmel e Rampillon (2000, p. 65-66)

Além das estratégias diretas e indiretas utilizadas na aprendizagem de uma língua estrangeira, Bimmel e Rampillon (2000, p. 74) apresentam ainda estratégias voltadas ao uso da língua, que têm como objetivo principal a comunicação.

Estratégias do uso da língua	
Utilizar pré-conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> - criar hipóteses e verificar - adivinhar significados a partir de dicas - descobrir significados a partir do contexto
Tentar de todas as formas	<ul style="list-style-type: none"> - usar a língua materna - pedir ajuda - fazer uso de gestos e mímicas - trocar o tema - tentar dizer, o que pensa - inventar palavras - utilizar palavras vazias (Dingsda) - utilizar sinônimos e paráfrase

Tabela 4: Estratégias do uso da língua, segundo Bimmel e Rampillon (2000, p. 66)

De acordo com Bimmel e Rampillon (2004, p. 33), os alunos decidem sobre seus estudos, como, por exemplo, quais materiais irão utilizar e quais estratégias de aprendizagem são eficazes para seu estudo:

Fala-se de aprendizagem autônoma quando os aprendizes assumem o papel principal na decisão sobre a sua própria aprendizagem. Alunos autônomos decidem, por exemplo, se querem aprender, como vão aprender, quais materiais e quais tipos de ajuda vão utilizar, quais estratégias de aprendizagem usar, se vão aprender sozinhos ou em grupos, como administrar seu tempo de estudo, como controlar se estão obtendo sucesso na aprendizagem.¹³ (BIMMEL; RAMPILLON, 2004, p. 33).

Porém, os alunos não podem tomar tais decisões sozinhos de forma imediata. Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (2003, p. 29) afirma que quanto mais se treina a

¹³ No original: “Von autonomem Lernen sprechen wir, wenn Lernende die zentralen Entscheidungen über ihr Lernen selbst treffen. Autonome Lernende entscheiden z. B. selbst, dass sie lernen wollen, wie sie beim Lernen vorgehen, welche Materialien und welche Hilfsmittel sie zum Lernen verwenden, welche Lernstrategien sie einsetzen, ob sie allein oder mit anderen lernen, wie sie ihre Lernzeit einteilen, wie sie kontrollieren, ob sie erfolgreich gelernt haben”. (BIMMEL; RAMPILLON, 2004, p. 33)

capacidade de aprender, mais se constrói a curiosidade epistemológica, sem qual não é possível alcançar o conhecimento. A autonomia é construída a partir da experiência da tomada de decisões. Ninguém é autônomo sem que lhe sejam fornecidas ferramentas necessárias, ao longo da vida, (FREIRE, 2003, p. 42). Assim, o aluno precisa da intervenção do professor que deverá dar a base de estratégias de aprendizagem e estimulá-los a identificar aquelas que lhe ofereçam melhor resultado, estando aptas às suas necessidades. Funk e König (1991 apud CIOLA, 2011, p. 4) acrescentam ainda que o professor deve propiciar estratégias de aprendizagem que possibilitem aos alunos o desenvolvimento da autonomia, ou seja, a aprender a aprender. “A autonomia e o uso de estratégias estão interligados e uma vez que se tenha aprendido isso, esse conhecimento será utilizado tanto na escola como fora dela”.

Holec (apud MARTINEZ, 2005, p. 66) definiu autonomia, em 1980, como a “capacidade de assumir a responsabilidade sobre o seu processo de aprendizagem”. Martinez (2005, p. 68) cita vários autores que discorrem sobre a evolução do modelo de autonomia de Holec (1980). O primeiro autor a sistematizar um conceito de desenvolvimento de ensino de língua estrangeira foi Benson (1996). O modelo de Benson se fundamenta nos aspectos psicológicos da aprendizagem, nas competências internas e nas estratégias de aprendizagem. Em 1997, Benson criou um modelo que se baseia em três versões da aprendizagem autônoma – técnica, psicológica e política. No ano de 2003, Oxford ampliou essa divisão, acrescentando mais uma perspectiva ao modelo de Benson, a perspectiva sociocultural. Tal modelo pode ser observado na figura abaixo:

Figura 5: Modelo de autonomia do aprendiz, segundo Holec (apud MARTINEZ, 2005, p. 72)

Para este trabalho, considero as quatro perspectivas importantes. Na perspectiva filosófica política, o professor quer que os alunos assumam a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Na perspectiva técnica, é interessante observar que em uma sala com vários níveis, os alunos tenham de assumir uma postura ativa e autônoma no processo de aprendizagem, pois não podem contar o tempo todo com o professor. Pensando em ensino individualizado, a perspectiva psicológica fica evidente, pois além dos diferentes níveis de proficiência, há ainda as características individuais de aprendizagem de cada aluno que precisam ser respeitadas, valorizadas e incentivadas. E, por fim, mas não menos importante, a perspectiva sócio-interativa, na qual várias estratégias de aprendizagem promovem inevitavelmente a aprendizagem cooperativa e a interação social.

Nodari e Steinmann (2010) citam Little (1999) que também fala sobre a autonomia do aprendiz. Segundo ele, “pessoas são autônomas na execução de uma determinada atividade quando são capazes de realizá-la sem auxílio, quando conseguem utilizar os conhecimentos e as competências adquiridos em outros contextos e quando reagem de forma flexível às particularidades e exigências desta atividade” (LITTLE, 1999 apud NODARI e

STEINMANN, 2010, p. 1157) ¹⁴. A autonomia deve ser vista como objetivo de desenvolvimento a longo prazo que não está limitada à aprendizagem de línguas, ele se refere ao desenvolvimento também de competências pessoais ultrapassando assim o âmbito escolar.

Para Nodari e Steinmann (2010, p. 1157), quando se pensa em didática de ensino de línguas estrangeiras, existem três interpretações diferentes de autonomia: autonomia em relação ao lugar, tempo e ritmo de aprendizagem, autonomia como responsabilidade pela aprendizagem e autonomia como competência de dirigir processos de aprendizagem e refletir sobre eles. A primeira delas se refere a programas de aprendizagem autônoma como softwares que dispensam o auxílio do professor, pois oferecem todas as orientações de como e o que aprender e inclusive correções. Em contrapartida, a segunda forma de autonomia propicia ao aluno ter influência sobre a escolha de objetivos, conteúdos, materiais, procedimentos. À terceira forma de autonomia incorpora-se ainda a reflexão consciente sobre a sua própria aprendizagem. Pensando na definição de Nodari e Steinmann de autonomia, apenas as duas últimas interpretações são de fato colaboradoras de um processo de aprendizagem autônomo.

Normalmente, o processo de planejamento e direção das aulas é realizado única e exclusivamente pelo professor. Dessa forma, automaticamente o aluno não assumirá a responsabilidade pela sua aprendizagem. O professor deve propiciar situações, nas quais o aluno aprenda a tomar decisões sozinho e a refletir sobre o seu processo de aprendizagem. Também é tarefa do professor apresentar estratégias de aprendizagem aos alunos e incentivá-los a usá-las no seu dia-a-dia (NODARI e STEINMANN, 2010, p. 1159). Neste trabalho, serão oferecidas diversas estratégias de aprendizagem aos alunos para que eles possam decidir com qual melhor aprendem. Para isso, eles precisam conhecer e fazer uso das estratégias algumas vezes, só então poderão definir aquelas que eles continuarão a utilizar, também em outros contextos de aprendizagem.

Em uma aula, na qual a autonomia está em primeiro plano, o aluno se torna participante da sua aprendizagem, o professor passa a moderar a aula e também os materiais assumem outro papel. Segundo Nodari e Steinmann (2010, p. 1160), os materiais deixam de

¹⁴ No original: „Menschen sind beim Erfüllen einer bestimmten Aufgabe autonom, wenn sie diese ohne Unterstützung bewältigen, in anderen Kontexten erworbenes Wissen und Fähigkeiten auf diese Aufgabe übertragen und flexibel auf die speziellen Bedingungen und Anforderungen der Aufgabe eingehen können“.

ser material de instrução para se tornar material de ajuda. Seria ideal trabalhar apenas com materiais autênticos, mas isso é praticamente irrealizável. Hoje em dia, vários livros didáticos trabalham com textos autênticos, no entanto ainda é necessário avançar muito no que diz respeito a orientações que auxiliem os alunos na condução das atividades de forma mais autônoma.

Fala-se muito sobre a utilização de mídias como ferramenta de autonomia de aprendizagem, principalmente com as vastas opções de materiais autênticos à disposição e de fácil acesso. Porém é preciso pensar que as mídias em si não propiciam total autonomia ao aprendiz, a autonomia fica restrita aos aspectos de escolha de lugar, tempo, ritmo e repetição. Além disso, muitas vezes, os aprendizes ficam restritos à apenas alguns tipos de exercícios e tarefas. Para Nodari e Steinmann (2010, p. 1160), uma aula com mídia que incentive a aprendizagem autônoma deve conter tarefas abertas que, além de materiais autênticos, também ofereça possibilidades de ver a língua como meio de comunicação. Para isso, trabalhos com e-mails, contatos de Skype e atividade de pesquisa, por exemplo, seriam ótimos projetos.

Como sendo esse um dos objetivos centrais deste trabalho, defendo a ideia que estratégias de aprendizagem são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz e que cabe ao professor propiciar essa experiência e incentivar o uso daquelas estratégias que mais auxiliam o aluno em suas necessidades. No capítulo 2 da Metodologia e 3 da Análise, é possível verificar como se dá esse processo neste trabalho. O aluno terá acesso a novas possibilidades de organizar e controlar seu próprio aprendizado e poderá decidir se incorpora essas novas ações à sua aprendizagem ou se está satisfeito com aquelas que utiliza. Além disso, o aluno será instigado a refletir sobre o seu processo de aprendizagem de forma consciente para se tornar participante ativo da sua própria aprendizagem.

No capítulo a seguir, o tema continua a ser estratégias de aprendizagem, no entanto o foco muda, falar-se-á sobre heterogeneidade e ensino individualizado.

1.6. Heterogeneidade e ensino individualizado

Dentre as estratégias de aprendizagem, há estratégias que procuram atender alunos com necessidades diferentes dentro de turmas heterogêneas. O mundo é heterogêneo. Grupos heterogêneos estão se tornando cada vez mais uma realidade tanto na educação de adultos como na educação básica. O ensino individualizado, também conhecido como diferenciação interna ou diferenciação didática, refere-se a todas as “formas de diferenciação que são feitas dentro de um grupo de alunos, usando métodos para lidar com as diferenças dos alunos sem dividir todo o grupo de forma permanente” (ASCHEMANN, 2011, p. 2) ¹⁵.

De acordo com Aschemann (2011, p. 2), a primeira reação de uma instituição ao se deparar com turmas heterogêneas é tentar diferenciar, externa ou internamente. A diferenciação externa consiste na divisão de grupos de forma que se alcancem grupos o mais homogêneos possível. Em contrapartida, a diferenciação interna, também conhecida como diferenciação didática ou ensino individualizado, refere-se a todas as “formas de diferenciação que são feitas dentro de um grupo de alunos, usando estratégias para lidar com as diferenças dos alunos sem dividir todo o grupo de forma permanente” (ASCHEMANN, 2011, p. 2) ¹⁶. Os principais objetivos do ensino individualizado, segundo Aschemann (2011, p. 3), são “a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento efetivo de todos” ¹⁷.

Pensando em um contexto escolar, alunos de um mesmo grupo podem ser heterogêneos em diversos aspectos, como por exemplo, nível de conhecimento, idade, deficiências, interesses, objetivos, motivações, dificuldades e ritmos de aprendizagem entre outros (TRAUTMANN, 2010 e KAUFMANN, 2007). O grupo de participantes desta pesquisa é composto por 12 alunos de faixa etária que compreende dos 14 aos 16 anos, são oito meninos e quatro meninas. Trata-se de um grupo bastante heterogêneo no que diz respeito ao nível de conhecimentos, às dificuldades, aos ritmos de aprendizagem, aos pré-conhecimentos, às expectativas e aos objetivos com a língua.

¹⁵ No original: “Differenzierungsformen, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten LernerInnengruppe vorgenommen werden - also Methoden, um mit den Unterschieden der Lernenden umzugehen, ohne die gesamte Gruppe dauerhaft aufzuteilen”.

¹⁶ No original: “Differenzierungsformen, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten LernerInnengruppe vorgenommen werden - also Methoden, um mit den Unterschieden der Lernenden umzugehen, ohne die gesamte Gruppe dauerhaft aufzuteilen”.

¹⁷ No original: „Chancengleichheit und die optimale Förderung aller“.

Segundo Brinitzer (2013, p. 121), a heterogeneidade é muitas vezes encarada de forma negativa. No entanto, em grupos heterogêneos é possível aprender uns com os outros, principalmente através da troca de experiências. Para ela, o objetivo da pedagogia diferenciada não é nivelar as diferenças dos aprendizes, mas saber aproveitar a heterogeneidade para uma aprendizagem efetiva. Para Brinitzer (2013, p. 130), deve-se variar as tarefas e ajudas nas habilidades receptivas, como ler e ouvir, e oferecer tarefas abertas nas habilidades produtivas, como escrever e falar.

De acordo com Trautmann (2010, p. 2), trabalhar com um grupo heterogêneo significa para os professores alcançar um “ajuste entre os alunos e as aulas, valendo-se da utilização de diferentes estratégias de aprendizagem e materiais, possibilitando assim uma aprendizagem autônoma a partir da participação na escolha de conteúdos e problemas”¹⁸. Também para Kaufmann (2007, p. 189), a heterogeneidade significa um grande desafio para os professores. Eles precisam organizar a aula pensando em atender alunos que não estão conseguindo acompanhar e que precisam de auxílio extra ou incentivar e motivar alunos que estão sendo pouco desafiados por ser fácil demais; conseguir fazer alunos menos participativos participar ativamente; respeitar diferentes estilos de aprendizagem e diferentes objetivos; e cuidar para que a distância entre os alunos com mais facilidades não aumente demais em relação aqueles com mais dificuldades. Porém Kaufmann (2007, p. 190) também fala das vantagens de se trabalhar com grupos heterogêneos, como por exemplo:

- Pessoas diferentes significam enriquecimento: em grupos heterogêneos, há uma diversidade de experiências, conhecimentos, opiniões, culturas e estilos, o que contribui para uma aula interessante aberta a muitas trocas (apud GÖBEL, 1981, p. 29).
- Um aprender com o outro: especialmente em turmas heterogêneas, o professor não deve ser o único a ensinar. Alunos com mais facilidade que se sentem parte do grupo e desafiados de forma adequada assumem mais facilmente a responsabilidade de ajudar a quem precisa.
- Muitos colegas para trabalhos em grupo: grupos heterogêneos normalmente são compostos por muitos alunos e facilmente tem a chance de trocar experiências com outros colegas durante os trabalhos em grupo.

¹⁸ No original: „Diese sollen durch den variablen Einsatz von Methoden, Sozialformen, Materialien sowie durch das Ermöglichen offeneren, selbstständigen Lernens an selbstgewählten Inhalten und Problemen eine bessere Passung zwischen den vielen individuellen Lernern und dem Unterricht erreichen“. (TRAUTMANN 2010, p. 2)

Kaufmann (2007) também define ensino individualizado. Ela considera ensinar individualmente como todas as “medidas que respeitam as diferentes condições de aprendizagem assim como o processo de aprendizagem dos mais diferentes alunos”¹⁹ (p. 192). Os efeitos positivos de ensinar individualmente resultam na promoção da autonomia e independência do aluno, suscitando a motivação e estabilização de conflitos e o aumento da capacidade do grupo de alunos. O ensino individualizado exige do professor um planejamento altamente complexo. “Quanto maior a heterogeneidade, maior a dificuldade em orientar os alunos” (HUBERTUS, 2010, p.40 in ASCHEMANN, 2011, p. 4)²⁰.

Frölich (2012) também fala sobre a heterogeneidade e sua presença constante no cotidiano escolar:

Há heterogeneidade em praticamente todas as turmas, seja ela de habilidades e conhecimentos (conhecimentos prévios, fraquezas individuais), de competências sociais (capacidade de expressão, postura de aprendiz e postura para lidar com sucessos e fracassos), de caráter social e cultural (tipos de pais, crianças com pais separados, crianças que vieram de outro país e dinheiro) e de interrupções em sala de aula, quebra no ritmo da aula, frustração e bloqueio no rendimento²¹ (FRÖLICH, 2012, p. 1).

A grande questão, como referido anteriormente, é a necessidade de lidar com todas tantas diversidades em uma mesma sala de aula – ensinando de forma diferenciada. Ensino individualizado, de acordo com Frölich (2012, p. 1,2), é um “termo coletivo de medidas didáticas, metodológicas e organizacionais adotados para incentivar e promover de forma objetiva pequenos grupos homogêneos dentro de uma mesma turma em um determinado período de tempo”²². Ensinar de forma individualizada é alcançar um maior aprendizado e uma maior competência para os alunos, mesmo em condições diferentes, compensando os

¹⁹ No original: “...alle Maßnahmen, die innerhalb einer Lerngruppe dazu beitragen, unterschiedlichen Lernvoraussetzungen Rechnung zu tragen bzw. den Lernprozess für verschiedene Lernende unterschiedlich zu gestalten“.

²⁰ No original: “Je größer die Heterogenität, desto schwieriger ist die Teilnehmerorientierung – und desto wichtiger ist sie”.

²¹ No original: „Heterogenität besteht in allen Klassenstufen häufig hinsichtlich fachlicher Kompetenzen und Kenntnissen (z.B. verschiedenes Vorwissen, individuelle Schwäche, ...), personaler Kompetenz (z.B. Ausdrucksvermögen, Arbeitshaltung und Lernverhalten, Emotionalität und Umgang mit Erfolg/Misserfolg), kulturellem und sozialem Hintergrund (z.B. Elterntypen, Scheidungs-/Trennungskinder, Migrationskinder, Akademikerkinder, Geld, ...), Unterrichtsstörungen, Verlangsamung, des Unterrichtstempos, Frustration und Leistungsverweigerung“ (FRÖLICH, 2012, p. 1).

²² No original: „Binnendifferenzierung ist ein Sammelbegriff für didaktische, methodische und organisatorische Maßnahmen, um innerhalb einer Lerngruppe über einen bestimmten Zeitraum hinweg kleine(re), homogene(re) Kleingruppen von Lernenden gezielt zu fordern und zu fördern“.

déficits e valorizando e desenvolvendo os pontos fortes. Frölich (2012, p. 3) também acredita que diferenciar significa uma “abertura da aula, uma mudança nos papéis de professor e aluno, mais autonomia e responsabilidade dos alunos” ²³. O professor que ensina individualmente deve acreditar na diferenciação, pois o ensino individualizado não são apenas atividades, é uma postura diante às diferenças entre os alunos.

Quando se trabalha com ensino individualizado podemos nos deparar com alguns problemas, tais como: carga excessiva de trabalho dos professores, livros didáticos que não são adequados para a diferenciação de ensino, falta de habilidades metodológicas dos professores, falta de motivação e/ou a falta de autodisciplina por parte dos alunos, classificação dos alunos e corre-se o risco de se nivelar por baixo. Segundo Frölich (2012, p. 5), há maneiras de lidar com esses problemas e/ou resistências: nem toda aula precisa conter instruções de ensino diferenciado, buscar trocar ideias com grupos profissionais e entre os colegas, utilizar conceitos e material já existente na literatura e nos livros didáticos.

Schwerdtfeger (2001, p. 105) também discorre sobre o tema, para ela ensino individualizado é a possibilidade de gerar processos de aprendizagem para aprendizes com características particulares de formas diferentes. Ela afirma que a forma mais comum de diferenciar é por nível de aprendizagem, por exemplo, com tarefas mais ou menos complexas de acordo com cada aprendiz, mas que pode e deve ser ampliado às demais áreas da aprendizagem. Papst (1977 apud SCHWERDTFEGER, 2001, p. 106) relata a importância da autonomia junto ao ensino individualizado e define dois objetivos: o planejamento da aula e os materiais deveriam ser abertos e flexíveis, e os alunos deveriam dispor das técnicas básicas de aprendizagem.

Nesse sentido, ressalta-se ainda que

o ensino individualizado não pretende transformar um grupo de alunos heterogêneos em um grupo com conhecimentos idênticos. Ensinar individualmente significa compreender a diversidade das capacidades, dos interesses e dos conhecimentos prévios de cada aluno como oportunidade para uma troca mútua que faça crescer. O grande objetivo do ensino individualizado é reconhecer facilidades individuais para compensar as dificuldades e proporcionar situações de sucesso. Trabalhando de forma individualizada é possível ajudar a aluno a adquirir conhecimento

²³ No original: „Differenzieren bedeutet in der Regel eine Öffnung des Unterrichts [...], eine veränderte Schüler- und Lehrerrolle, mehr Selbsttätigkeit der Schülerinnen, mehr Eigenverantwortung der Schülerinnen“.

autonomamente e assim melhorar suas habilidades pessoais de aprendizagem

²⁴.

Já Tönshoff (2004, p. 227) entende ensino individualizado como “a soma de todas as medidas organizacionais, didáticas e metodológicas que tem a intenção de respeitar as diferentes condições dos alunos e de possibilitar a cada um deles um processo de aprendizagem adequado” ²⁵. Ele afirma que no início das discussões sobre ensino individualizado, se pensava apenas em ajudar alunos com mais dificuldades, mas que para ele ensinar individualmente é dar possibilidades a todos de se desenvolver da melhor forma possível e respeitar todos os perfis de alunos, inclusive aqueles com mais facilidades. Assim como Aschemann (2011, p. 3), Tönshoff (2004, p. 230) fala da igualdade de oportunidades, cada aluno deve ter a chance de promover a sua capacidade individual de forma individual. Ensinar individualmente é planejar uma aula, na qual todos são beneficiados, independente das suas dificuldades, facilidades e estilos de aprendizagem.

Pensando em um contexto de ensino de língua estrangeira, ensinar individualmente possibilita que cada indivíduo desenvolva o seu processo de aprendizagem de forma autônoma, assumindo uma maior responsabilidade pela aprendizagem, tendo consciência das próprias necessidades, definindo objetivos e planejando e avaliando a sua própria aprendizagem. Para isso, o treinamento de estratégias deve ser constante, para que o aluno possa escolher quais propiciam o seu desenvolvimento mais efetivo (TÖNSHOFF, 2004, p. 3).

Ainda procurando a melhor definição para ensino individualizado, Heymann (2012) ²⁶ esclarece que ensinar individualmente não é nem uma estratégia de ensino ou uma forma social (com trabalho em grupo, aula frontal ou debate), nem uma abordagem de ensino (como,

²⁴ No original: „Die Methode der Binnendifferenzierung strebt also nicht danach, aus einer heterogenen Klasse eine Lerngruppe mit identischem Wissenstand zu machen. Sie begreift die Vielfalt der Begabungen, Interessen und Vorkenntnisse vielmehr als Chance für einen inspirierenden gegenseitigen Austausch. Ziel der Binnendifferenzierung ist es, individuelle Stärken zu erkennen, Defizite auszugleichen und Erfolgserlebnisse zu schaffen. Durch das Lernen in kleineren Lerngruppen, in Praxisarbeit oder Einzelarbeit wird den Schülerinnen und Schülern geholfen, sich selbständig und nachhaltig Wissen anzueignen und dadurch die persönliche Lernkompetenz zu verbessern“. Disponível em: <http://www.inklusion-schule.info/methoden/binnendifferenzierung.html> Acesso em 29/03/14.

²⁵ No original: „... unter Binnendifferenzierung die Gesamtheit der unterrichtsorganisatorischen und didaktisch methodischen Maßnahmen verstanden werden, die innerhalb einer Lerngruppe mit der Intention ergriffen werden, die unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden zu berücksichtigen und individuell angemessene Lernprozesse zu ermöglichen“.

²⁶ No original, disponível em: <http://www.beltz.de/de/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/themenschwerpunkte/binnendifferenzierung-konkret.html> Acesso em 29 mar. 2014.

por exemplo, uma aula, na qual os alunos pesquisam e experimentam) ou mesmo uma aula de aprendizagem cooperativa. Ensino individualizado é um princípio, uma atitude do professor que procura dar a sua aula oferecendo, ao maior número de alunos, estratégias adequadas que propiciem a aprendizagem efetiva.

Pode-se entender *Binnendifferenzierung* (diferenciação interna) como um princípio de ensino que trabalha didática e metodologicamente respeitando o caso e a situação. Como apelo ao professor, poderia-se formular este princípio da seguinte forma: Planeje sua aula de forma que ela ofereça, ao maior número de alunos, caminhos adequados para a sua aprendizagem ²⁷. (HEYMANN, 2012).

Meyer (2004, p. 97) também discorre sobre o assunto. Ele compreende ensinar individualmente como o fato de propiciar situações nas quais alunos com necessidades particulares possam desdobrar suas facilidades e compensar suas dificuldades. Para ele, a interação entre alunos com mais e menos dificuldade é a chave para que todos consigam se desenvolver. Meyer (2004, p. 102) acredita ainda que todo aluno deve ter a chance de desenvolver todas as suas competências e que é o professor que deve oferecer medidas, estratégias e meios para que isso aconteça.

De acordo com Groeben e Kaiser (2011, p. 42-47), existem várias formas de ensinar individualmente. Para elas, o modelo de individualização significa possibilitar escolhas aos alunos que os permitam ajudar a decidir os caminhos de sua própria aprendizagem. Os alunos devem poder acompanhar suas habilidades, tendências e seus interesses, assim como aperfeiçoar suas limitações e seus déficits. Além disso, é necessário assegurar a motivação e os sucessos de aprendizagem ao maior número de alunos possível. É possível diferenciar em relação às tarefas, às formas de aprendizagem, às formas sociais, aos resultados apresentados pelos alunos e ao ritmo de aprendizagem.

Após todas essas definições, evidencia-se a importância do ensino individualizado na prática docente. Oferecer a chance a cada aluno de se tornar parte integrante e responsável pelo seu processo de aprendizagem é uma tarefa difícil, mas possível. De acordo com Kaufmann (2007) e Schwerdtfeger (2001), algumas formas de diferenciação ocorrem através de:

²⁷ No original: „Normativ ist Binnendifferenzierung als Unterrichtsprinzip zu verstehen, das fall- und situationsbezogen didaktisch und methodisch zu instrumentieren ist. Als Appell für Lehrer könnte man dieses Prinzip etwa so formulieren: Gestalte deinen Unterricht so, dass er möglichst vielen deiner unterschiedlichen Schüler für ihr Lernen geeignete Zugänge bietet!“ (HEYMANN, 2012).

- tema ou gênero: aqui há duas possibilidades – 1) trabalhar com um mesmo tema e oferecer diferentes textos (um artigo de jornal e uma opinião pessoal) ou diferentes gêneros de textos (uma história, um poema, uma estatística, um diálogo etc.). A vantagem é poder contemplar todas as preferências, logo também haverá diferentes análises e diferentes resultados. 2) trabalhar com diversos temas de interesse dos alunos em pequenos grupos. Cada grupo será responsável por uma atividade diferente.

- nível de conhecimento – oferecer tarefas aos alunos que exigem diferentes graus de conhecimento. Por exemplo, no trabalho com textos: é possível diferenciar no número de perguntas na análise do texto – todos os alunos farão a folha de exercícios A e os alunos com mais facilidade farão também a folha B – ou ainda se poderia oferecer textos com dificuldades diferentes. Abaixo estão listados alguns exemplos de atividades que poderiam ser feitas na análise de textos com diferentes níveis de conhecimento: *Schnippeltext* – um texto é cortado em fragmentos e dado aos alunos, estes devem tentar reconstituí-lo; *Lückentext* – um texto apresenta lacunas que precisam ser completadas, para isso os alunos podem ou não receber ajuda com as palavras que faltam ou então o professor pode diferenciar na quantidade de lacunas; *Kreuzworträtsel* – uma cruzadinha com palavras retiradas do texto, é possível diferenciar mostrando quais palavras devem ser encontradas ou na disposição das palavras na cruzada.

- tarefas abertas ou fechadas – um típico exemplo de tarefa fechada é aquela pergunta, para qual apenas uma resposta é a correta, por exemplo, ditados e exercícios de completar. Para esse tipo de tarefa não existem grandes objetivos, é apenas treino. Tarefas abertas, por outro lado, possuem diversos objetivos que normalmente auxiliam os alunos com mais dificuldades. Esse tipo de tarefa segue algumas características: Escolha – os alunos podem escolher quais atividades querem fazer, por exemplo, no trabalho com perguntas, poderia haver uma lista de várias perguntas e o aluno escolhe quais quer fazer ao colega; Quantidade – a quantidade de fala que um aluno deve produzir pode ser diferente, é aceitável, por exemplo, também que o aluno realize somente uma parte do trabalho; Complexidade – a atividade realizada é considerada aceitável partindo de diferentes níveis de complexidade intelectual, por exemplo, alunos produzem frases sobre um mesmo tema de forma mais simples ou mais complexa; Papéis com diferentes graus de dificuldade – pequenas encenações podem ser compostas de papéis mais ou menos complexos, por exemplo, em uma entrevista, um aluno pode ser o entrevistador que faz perguntas utilizando um rascunho com as perguntas e outro aluno pode ser o entrevistado que responde as perguntas sem nenhum auxílio.

- disposição da classe – oferecer diferentes formas sociais no trabalho com os alunos significa respeitar os diferentes tipos de aprendizagem além de incentivar a aprendizagem cooperativa. Existem quatro formas de disposição de classe: aula frontal; trabalho em grupo; trabalho em dupla; e trabalho individual.

- estratégias de aprendizagem – quão bem os alunos aprendem, depende também se eles dominam ou não as técnicas de aprendizagem. Rampillon (2000 apud KAUFMANN, 2007, p. 199) afirma que existe uma progressão das competências de aprendizagem e as diferencia em três etapas: conhecer estratégias de aprendizagem, por exemplo, pensar em quais mídias ajudam na aprendizagem; reunir estratégias de aprendizagem: por exemplo, listar quais as formas de estudar vocabulário; e testar estratégias de aprendizagem: por exemplo, experimentar e avaliar quais estratégias mais ajudam.

A professora deste trabalho utiliza diversas formas de diferenciar em sala de aula, no entanto, nesta pesquisa serão apresentadas e analisadas como forma de diferenciação apenas as estratégias de aprendizagem.

Entender e refletir sobre o que significa ensinar individualmente e como proceder para que os alunos se tornem mais autônomos em relação à sua própria aprendizagem é o ponto central deste trabalho. Para esta pesquisa, entendo ensino individualizado como a maneira de se respeitar as diferenças das capacidades entre os aprendizes e para isso, como professora, oferecer todas as ferramentas necessárias para que os alunos se desenvolvam da melhor maneira possível e se tornem parte integrante e responsável pelo seu processo de aprendizagem.

Na seção a seguir, falar-se-á sobre as possibilidades e dificuldades de uma pesquisa-ação, visto que este trabalho foi feito por uma professora-pesquisadora com o objetivo de refletir e aperfeiçoar o seu agir pedagógico.

1.7. Possibilidades e dificuldades da pesquisa-ação no âmbito de ensino de língua estrangeira

“O pensamento científico permeia todos os aspectos da vida moderna” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 9). Tudo que nos cerca em nossa rotina diária é resultado da evolução científica, como por exemplo, os alimentos que consumimos, as roupas que vestimos, os meios de transporte que utilizamos, os cuidados que temos com a saúde e os meios de comunicação, dos quais disponibilizamos. Tudo pode se tornar objeto de pesquisa, inclusive o conhecimento, a educação e a aprendizagem.

O trabalho escolar de ensino e a aprendizagem estão cada vez mais inseridos no contexto de pesquisa sistemática e por isso é desejável que os professores façam parte desse processo de construção de conhecimento científico. Segundo Bortoni-Ricardo (2009, p. 10), a pesquisa em sala de aula se insere no campo da pesquisa social e pode ser de caráter positivista (quantitativa) ou interpretativista (qualitativa). O positivismo “valoriza o pensamento científico e considera o senso comum destituído de qualquer valor significativo” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 17) e a realidade é apreendida através da observação empírica. No paradigma interpretativista, a compreensão das ciências não pode negligenciar o contexto sócio-histórico, ou seja, “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e dos seus significados” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 32).

Na pesquisa educacional, a escola mostrou que a sala de aula é um espaço privilegiado para a condução de pesquisas de caráter interpretativo. O professor que consegue conciliar o seu trabalho pedagógico com seu trabalho de pesquisa se torna um “professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 32). Ainda segundo Bortoni-Ricardo (2009, p. 33), professores pesquisadores conseguem se aperfeiçoar profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações e do processo de aprendizagem.

Esta posição também é congruente com Boeckmann (2010, p. 112) e com Thiollent (2009, p. 71). Boeckmann caracteriza pesquisa-ação como pesquisa realizada pelos seus próprios atores com o objetivo de aperfeiçoar o seu ensino e/ou o desenvolvimento pessoal e profissional. Já Thiollent considera que a capacidade de aprendizagem está associada a um

processo de investigação e tal fato reforça sem dúvida a relevância da pesquisa-ação educacional.

Professores pesquisadores não se veem apenas como usuários de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe a produzir conhecimentos com base em sua prática diária, refletindo sobre os seus problemas profissionais e suas próprias deficiências, com o objetivo de aperfeiçoar o seu fazer pedagógico. Um grande problema enfrentado por muitos professores pesquisadores, incluindo esta pesquisadora, é o fato de como conciliar suas atividades de docência com as atividades de pesquisa.

A figura abaixo mostra uma das maiores vantagens do trabalho do professor pesquisador, a teoria prática, ou seja, “conhecimento que pode influenciar as ações práticas do professor, permitindo uma operacionalização do processo ação-reflexão-ação” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 48):

Figura 6: Relação entre a reflexão e a ação do professor pesquisador, segundo Bortoni-Ricardo (2009, p. 48)

Thiollent (2009, p. 18-19) considera a pesquisa-ação como estratégia metodológica de pesquisa social e elenca alguns de seus principais aspectos, como por exemplo, a ampla e explícita interação entre pesquisador e participantes, as ações concretas resultantes da interação, o objeto de investigação que parte da situação social e não unicamente das pessoas envolvidas, o objetivo da pesquisa-ação de resolver ou pelo menos esclarecer os problemas da

situação envolvida, a pesquisa que não se limita a uma forma de ação, pois pretende aumentar o conhecimento do pesquisador e o nível de consciência dos participantes.

Além disso, Thiollent (2009, p. 45) cita alguns exemplos de objetivos potencialmente alcançáveis em uma pesquisa-ação e que pretendem ser alcançados nesta pesquisa: a coleta de informação original partindo da situação investigada, a concretização de conhecimentos teóricos e a produção de guias para resolver os problemas e planejar as ações necessárias correspondentes.

No entanto, ser agente ativo em uma pesquisa traz consigo também alguns riscos, por exemplo, o risco de se envolver demais e não conseguir distinguir os papéis alterando assim o campo de estudo. Gröninger (2013, p. 69) discorre sobre o assunto:

A questão de haver uma professora-pesquisadora com um interesse duplo, o de ensinar e o de pesquisar, portanto, também é uma questão de poder e ao mesmo tempo de dever. Resulta o dever para a professora, além de uma simples questão ética, de tratar os dados obtidos, as informações sobre os participantes com cuidado. (GRÖNINGER, 2013, p. 69).

A autora deste trabalho é professora pesquisadora e esta não será relator passivo e sim agente ativo na pesquisa, observando as práticas sociais e seus significados e interpretando os fenômenos sociais inseridos no contexto da sala de aula. Além disso, levará em conta o senso comum, os seus conhecimentos de mundo e os conhecimentos prévios dos alunos, sempre comprometida com a ética e a prática de seu trabalho.

Um dos objetivos deste trabalho é aferir se os alunos aprendem de maneira mais efetiva após a experiência com novas estratégias de aprendizagem. Se esse resultado se confirmar, será possível utilizar esse conhecimento para aperfeiçoar a minha prática em sala de aula, possibilitando assim uma aprendizagem mais autônoma e uma aula mais centrada no aluno.

A próxima seção descreve a importância dos questionários para um estudo qualitativo como este e como reforça a relevância da construção de um questionário adequado que consiga coletar dados relevantes para uma pesquisa.

1.8. Coleta de dados através de questionários

Nesta seção, destacam-se considerações gerais sobre a construção de questionários e a razão pela qual eles constituem a principal fonte de coleta de dados e, por consequência, a parte central da análise de dados desta dissertação. Questionários constituem o “elo central entre teoria e análise”²⁸ (Porst, 1996, p. 738).

Um questionário deve ser muito bem planejado e fundamentado, pois se trata de uma “seleção de perguntas teoricamente fundamentadas e apresentadas de forma sistemática, com a qual procuramos [...] testar empiricamente o conhecimento definido por teoria”²⁹ (Porst, 2008, p. 14).

Na criação de um questionário, devem-se levar vários aspectos em consideração no que diz respeito ao grupo que o responder, como por exemplo, grau de instrução, tipo de participação – obrigatória ou voluntária. No caso desta investigação, serão considerados nível de alemão, tempo de aprendizagem da língua, contato com estratégias de aprendizagem. Além disso, as perguntas de um questionário devem ser claras e objetivas. Porst (2008, p. 11) afirma que o modo de perguntar determina a resposta que se obterá, por isso a importância de se ter uma ordem clara e um bom fio condutor.

Dörnyei (2003, p. 26) afirma que é necessário apresentar os passos da pesquisa claramente aos seus participantes e, para isso, ele faz algumas recomendações, a saber, informar o assunto da pesquisa e qual a sua importância ou utilidade; informar quem é o responsável pela organização e implementação; solicitar honestidade, na medida em que é necessário deixar claro que não existem respostas certas ou erradas; prometer confidencialidade e anonimato.

Para Porst (2008, p. 51), as perguntas podem possuir conteúdo das mais diversas naturezas, poderão ser sobre atitudes, conhecimentos, opiniões, comportamentos, crenças, valores e dados pessoais. Além disso, segundo Dörnyei (2003, p. 31-47), as perguntas podem ser consideradas abertas, semiabertas ou fechadas. Uma pergunta aberta, como o nome

²⁸ No original: „Somit stellt ein Fragebogen das zentrale Verbindungsstück zwischen Theorie und Analyse dar“ (Porst, 1996, p. 738).

²⁹ No original: „eine theoretische begründete systematische präsentierte Auswahl von Fragen, mit denen wir das zugrundeliegende theoretisch definierte Erkenntnisse {...} empirisch zu prüfen versuchen“ (Porst, 2008, p. 14).

pressupõe, abre espaço para o participante expressar o que sabe ou no que acredita; uma pergunta semiaberta oferece opções de resposta e um espaço para expressão escrita; e, por fim, uma pergunta fechada limita o participante a optar por uma das respostas propostas.

Dörnyei (2003, p. 110) afirma ainda que o questionário tem de medir o que se propõe a medir e ser confiável, ou seja, outro pesquisador que analisasse esses mesmos dados deveria chegar a conclusões semelhantes ou poderia em um contexto similar aplicar o mesmo questionário aos seus participantes.

No presente trabalho, existem três questionários: o primeiro antes de qualquer intervenção com objetivo de traçar um perfil dos participantes da pesquisa; o segundo que objetivava fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos participantes sobre estratégias de aprendizagem; e o terceiro aplicado após a aplicação de algumas estratégias. No que diz respeito ao formato das perguntas, pode-se dizer que há perguntas abertas, semiabertas e fechadas.

Pensando em construir um questionário sério e comprometido com a verdade dos fatos, foi levado em consideração o que Dörnyei (2003, p. 88) fala sobre um dos pontos mais delicados na aplicação de questionários:

Questionários aplicados em uma instituição escolar contêm itens sensíveis como a avaliação do curso de língua [...]. Não se pode esperar que estudantes deem informações honestas e façam críticas a não ser que se consiga convencê-los da confidencialidade da informação ³⁰ (DÖRNYEI 2003, p. 88).

Neste trabalho, além de garantir o anonimato dos participantes, foi lembrado aos alunos oralmente antes da sua aplicação que todas as informações eram confidenciais, que ninguém teria acesso às respostas além da pesquisadora e seu orientador e que sugestões, elogios e críticas eram muito bem vindos. Além disso, como a pesquisadora é também professora dos participantes, foi lhes garantido que suas respostas não seriam avaliadas ou que eles pudessem ser prejudicados de alguma forma.

³⁰ No original: “Questionnaires administered in educational settings often contain sensitive items such as the evaluation of the language course [...]. Students cannot be expected to provide honest information a possibly make critical statements about such issues unless we manage to convince them about the confidentiality of the investigation” (DÖRNYEI 2003, p. 88).

A seguir, no capítulo da metodologia, é possível verificar como os questionários foram estruturados, como serão aplicados e como se dará a pesquisa de forma geral.

2. METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo se concentra nas questões metodológicas da pesquisa, como o contexto, os participantes da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados e a análise.

2.1. Contextualização da pesquisa

Como metodologia pretende-se, além de selecionar estratégias de aprendizagem que levam ao ensino individualizado, aplicar essas estratégias em sala de aula e analisar os resultados e as reações dos alunos à luz do ensino individualizado.

Este trabalho se trata de uma pesquisa qualitativo-quantitativa. Quantitativa quando for trabalhar com gráficos para apresentar os resultados dos questionários, por exemplo, e qualitativa quando for avaliar, por exemplo, as produções dos alunos, não somente cada parte, mas o todo e suas inter-relações por meio de processos de contextualização e interpretação. A parte qualitativa auxilia o pesquisador na análise dos fenômenos de aquisição de língua ao avaliar seus dados de forma holística.

A forma de investigar nesta pesquisa é diferente da pesquisa tradicional. Como dito anteriormente, esta pesquisa foi realizada por uma professora-pesquisadora e se caracteriza como pesquisa-ação, ou seja, adota o procedimento de “planejar, atuar, observar e refletir” (KEMMIS, 2007, p. 169) ³¹ e os resultados são específicos de seu contexto. Além disso, segundo Gröninger (2013, p. 68), em uma pesquisa-ação, nem sempre é possível “obter uma verdade objetiva, neutra e universal” e seus participantes trazem as suas próprias perspectivas ao trabalho e influenciam o campo. Para esta investigação, o colégio, os participantes e os pais dos participantes assinaram um termo de consentimento de participação na pesquisa (Anexos I, II e III).

³¹ No original, “planning, acting, observing and reflecting” (KEMMIS, 2007, p. 169).

2.1.1. Descrição do ambiente escolar

A aplicação das estratégias selecionadas será realizada com uma turma multisseriada de alemão do 1º ano do Ensino Médio de um colégio particular de educação básica na cidade de São Paulo. Este colégio possui uma longa trajetória como instituição de ensino no Brasil. Como várias outras escolas alemãs, teve suas portas fechadas durante as Guerras Mundiais, e com muito esforço, principalmente por parte dos pais interessados, a escola conseguiu se reerguer e se fortalecer como escola alemã no exterior. Com esse título, pode-se facilmente aferir que alemão é uma das prioridades da instituição, embora isso não signifique que os alunos tenham necessariamente origem alemã ou contato com a língua e a cultura alemã.

Os pais dos alunos participantes têm perfis diferentes, mas a grande maioria apresenta pouca ou nenhuma ligação com a língua alemã ou com a Alemanha. Para descobrir essas informações, a pesquisadora realizou conversas informais com os alunos e com alguns pais. Os pais decidiram matricular seus filhos nesse colégio pela oferta de línguas estrangeiras, pela tradição da escola e pela proximidade da residência. Uma família apenas é, de fato, de origem alemã e atua ativamente em um órgão público alemão aqui no Brasil. Quando questionada sobre a escolha da escola, a família afirmou que havia, em um primeiro momento, escolhido outra escola, na qual o currículo priorizava o conteúdo, uma escola preparatória de vestibular. Este aluno é, sem dúvida, o aluno que mais se destaca e cujo processo de aprendizado de alemão mais rápido se desenvolveu, pois conta com a ajuda e o incentivo dos pais em casa para falar a língua estrangeira.

As bases curriculares da EBTB são inspiradas nos princípios educacionais adotados na Alemanha que tem como grande objetivo a aula centralizada no aluno e o desenvolvimento da sua autonomia. Para tal, o país aposta em um ensino, no qual os professores apresentem aos alunos estratégias de aprendizagem para que estes decidam com qual melhor aprendem e se tornem mais autônomos em relação ao seu aprendizado.

Pensando nisso, a EBTB desenvolveu um *Currículo de Competências e Estratégias* que determina um número mínimo de estratégias para cada série desde a educação infantil até o Ensino Médio, ou seja, um aluno que ingresse no colégio nas séries iniciais, ao fim do Ensino Médio conhecerá e se apropriará de uma série de estratégias de aprendizagem que o ajudarão na assimilação do conteúdo e no desenvolvimento de sua autonomia. Além disso, o

currículo também determina as competências que os alunos deveriam adquirir ao final da série. Este currículo de estratégias foi idealizado e desenvolvido por um grupo de professores que pesquisou as estratégias utilizadas nas escolas alemãs e ofereceu oficinas aos professores do colégio para que estes conhecessem e se apropriassem das estratégias.

O grupo de participantes deste trabalho é uma turma de adaptação, ou seja, alunos que acabaram de ingressar na escola. Estes alunos vivenciarão as estratégias previstas para aquela série, mas não possuem as experiências dos colegas das turmas regulares com as demais estratégias. Este trabalho se propõe a propiciar o maior número de estratégias de aprendizagem a estes alunos.

A seguir, é possível observar um excerto do *Currículo de Competências e Estratégias* da EBTB, ele mostra as competências a serem alcançadas e as estratégias previstas para o 1º ano do Ensino Médio. As estratégias sublinhadas são aquelas que devem ser introduzidas nessa série. O currículo como documento na íntegra, encontra-se como anexo VII.

	10.º Ano
Competências Interdisciplinares (os alunos são capazes de...)	Dominar as linguagens matemática, artística e científica
	Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, histórico-geográficos, tecnológicos e artísticos.
	Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
a) Estratégias para aprendizagem cooperativa	- Trabalhos em grupos (de três) com papéis definidos - Think-pair-share - Rolamento - Frase incompleta
b) Estratégias para aquisição de informações	- Levantamento de dados em fontes diversas
c) Estratégias para o	- Think-pair-share

processamento de informações	<ul style="list-style-type: none"> - Placemat - <u>Resumo</u> - Quatro cantos - <u>Marcação e estruturação de textos</u> - Técnica dos cinco passos de leitura - Leitura e interpretação de enunciados - Skimming-scanning - Trade-a-problem
d) Estratégias para a apresentação de informações	<ul style="list-style-type: none"> - Mindmap - Apresentação de Power Point e <u>Prezi</u>
e) Estratégias para aprender a aprender	<ul style="list-style-type: none"> - Feedback
f) Estratégias de comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Exposição individual e em grupo de ideias, com e sem recursos</u>

Figura 7: Excerto do *Currículo de Competências e Estratégias* da EBTB – anexo VII.

2.1.1. Descrição dos participantes da pesquisa

As turmas de alemão na EBTB são divididas por níveis de conhecimento na língua. Em cada série há três níveis de conhecimento e cinco turmas de alemão: há duas turmas mais avançadas, duas turmas com os alunos com mais dificuldades na língua e uma turma com os alunos novos na escola, essa última é chamada de turma de adaptação.

As turmas de adaptação são grupos especiais formados por alunos, na grande maioria das vezes, muito motivados em aprender a nova língua. Essa seja quem sabe a característica mais marcante dessas turmas, pois eles sabem que têm pouco tempo para aprender a língua em relação aos alunos regulares e, por esse motivo, dão o máximo de si e geralmente obtém sucesso na aprendizagem da língua.

A turma de adaptação possui pouco ou nenhum conhecimento da língua alemã. Os alunos de adaptação têm no máximo dois anos para atingir o mesmo nível de alemão dos alunos das turmas regulares. Como esse processo pode levar até dois anos, é bastante comum ter dois ou mais níveis de alemão em uma única turma.

Os participantes desta pesquisa são alunos da 1.^a série do Ensino Médio e têm sete aulas de alemão de 45 minutos por semana. Esta turma apresenta dois níveis diferentes de conhecimentos de alemão (A1 – iniciação e A2 – elementar, segundo o QECR) e demanda um planejamento minucioso quando se pretende atender a todas as necessidades dos alunos. O grande objetivo de uma turma de adaptação é ser aprovado na prova de proficiência de nível A2 (ZDP – Zentrale Deutschprüfung), prova essa que os alunos regulares realizam no 7.^o ano. Alunos de 5.^o ano realizam uma prova oficial de nível A1, mas esta é pensada para crianças, por isso a turma de adaptação não faz essa prova. A professora realiza simulados e provas de nível A1, mas não há nenhuma certificação dessa proficiência. A faixa etária do grupo de participantes situa-se entre 14 e 16 anos.

Uma breve descrição dos participantes da pesquisa mostra quão heterogêneo este grupo é: quatro alunos ingressaram no colégio no início de 2015 e, destes, um ouve alemão em casa, pois sua mãe é de origem alemã, já esteve na Alemanha, mas nunca estudou a língua. Os outros três iniciantes nunca tiveram qualquer tipo de contato com o alemão. Outros quatro alunos ingressaram no colégio no início de 2014, ou seja, aprendem alemão há um ano e quatro meses e são utilizadores elementares (nível A1-A2, segundo o QECR). Outros três ingressaram em agosto de 2013, com quase dois anos de alemão, ainda não passaram na prova de proficiência A2. A última aluna é nova no colégio, mas já teve aula de alemão por muitos anos, já passou no certificado A2, mas não se sente preparada para ingressar na turma regular. Espera-se que os alunos após a vivência com estratégias de ensino individualizado se tornem mais autônomos e responsáveis pelo seu aprendizado e se sintam melhor preparados para ingressar nas turmas regulares.

Neste trabalho, os participantes responderam a dois questionários. A parte introdutória do primeiro deles trata-se de uma ficha de identificação, cujo objetivo é traçar um perfil do participante. O primeiro questionário visa coletar informações acerca do tema e em relação ao conhecimento prévio dos alunos sobre estratégias de aprendizagem, quais já conheciam, já tinham ouvido falar ou desconheciam. A lista com as estratégias de aprendizagem utiliza seus nomes específicos e rótulos que podem confundir os participantes, por exemplo, um aluno

pode achar que não conhece uma determinada estratégia, por que não sabe que esse é seu nome. Para que as informações fornecidas pelos alunos fossem válidas sem que haja dúvidas em relação às estratégias e seus nomes, foi realizada uma depuração das informações coletadas.

Como proposta de trabalho a partir da estratégia chamada *especialistas* que consiste em uma breve amostra de cada uma das estratégias, os participantes refarão a última parte do primeiro questionário a fim de verificar se houve mudanças ocorridas a partir do esclarecimento das estratégias e seus nomes. A partir destes levantamentos, pensar-se-á em quais estratégias aplicar ao grupo de participantes, para em seguida poder averiguar a experiência dos participantes após a vivência das estratégias a partir do segundo e último questionário.

2.2. A coleta de dados

Na coleta de dados, é possível demonstrar que as estratégias de ensino individualizado são importantes para a aprendizagem, motivação e o desenvolvimento do aluno. Nas seções 1.5 e 1.6, discorreu-se sobre a importância do aluno como parte integrante da sua aprendizagem e sobre o professor como mediador desse processo, possibilitando ao aluno assumir uma postura ativa e autônoma. Para verificar se de fato os alunos conseguiram refletir sobre o seu processo de aprendizagem, este trabalho contou com três etapas – questionário, aplicação de estratégias e mais um questionário.

No presente trabalho, existem dois questionários com perguntas abertas, semiabertas e fechadas (DÖRNYEI, 2003, p. 31-47). Para tanto, a análise deste trabalho será quantitativa e qualitativa. Quantitativa no que diz respeito a quantificação das estratégias conhecidas e qualitativa verificando se as estratégias aplicadas atendem às necessidades dos alunos e se conseguem motivá-los a aprender e a querer aprender alemão. Além disso, para averiguar se as questões do questionário contavam com informações suficientes para responder os objetivos desta pesquisa, optou-se em fazer uma pilotagem com outras duas turmas com as mesmas características básicas. A tabela abaixo mostra um breve cronograma para a coleta de dados com as turmas do Projeto Piloto:

Período		Etapas da coleta de dados	Questões
1º. Mês ³²	1ª semana	a) Projeto piloto com a turma do 9.º ano Identificação dos participantes Parte I do Questionário	1-5 + 6-9
	2ª semana	b) Projeto piloto com a turma do 7.º ano Identificação dos participantes Parte I do Questionário	1-5 + 6-9
	3ª semana	c) Análise e reformulação do Questionário I	

Tabela 5: Cronograma de desenvolvimentos do Projeto Piloto

A seguir, será realizada a análise da construção de cada uma das partes do questionário antes e depois do projeto piloto. As tabelas abaixo mostram a divisão do questionário em fases e quais perguntas foram feitas em cada uma das partes.

2.2.1. Parte I: Identificação dos participantes: Perfil do aprendiz

No intuito de averiguar se o questionário criado para a coleta de dados satisfazia o número e a qualidade das informações necessárias para a pesquisa, optou-se por fazer um projeto piloto com duas outras turmas multisseriadas do colégio. Ambas as turmas possuem características semelhantes às do grupo de participantes e também são turmas de adaptação com dois ou mais níveis de alemão. As turmas piloto correspondem ao 7.º ano (seis participantes) e 9.º ano (três participantes). O excerto abaixo demonstra a parte introdutória do questionário sobre perfil do aprendiz como foi aplicado ao grupo piloto:

³² Início em 04.05.2015.

1. Nome: _____
2. Série: _____
3. Há quanto tempo você estuda alemão? _____
4. Foi você que escolheu estudar neste colégio? () sim () não
Por quê? _____
5. Você gosta de aprender alemão? () sim () não
Por quê? _____
Comentário opcional:

Tabela 6: Questionário I - Questões 1 a 5 - Identificação dos participantes

A primeira e a segunda pergunta têm unicamente o objetivo de identificar o aprendiz, traçar um perfil do participante da pesquisa. Entretanto, por questões discutidas na seção 1.8, o anonimato dos participantes é fundamental para que se obtenha informações válidas, por esse motivo, optou-se por excluir a primeira pergunta. Dörnyei (2003, p. 26) afirma que o pesquisador deve prometer ao seu participante confidencialidade e anonimato.

A terceira pergunta é importante para classificar o tempo e o nível em que ele se encontra. Apesar de cada aluno aprender no seu determinado ritmo e tempo (NODARI e STEINMANN, 2010, p. 1157), é possível ter uma noção de qual o seu nível de alemão segundo o QECR. Além disso, há quanto tempo ele estuda na escola significa provavelmente que este aluno já teve contato com estratégias de aprendizagem, pois o *Currículo de Competências e Estratégias* da EBTB prevê as primeiras estratégias já para a educação infantil.

Para a **questão 3**, obteve-se respostas que compreendiam de 4 – 16 meses e um aluno respondeu que já estudava alemão a 8 anos, mas que na antiga escola tinha pouquíssimas aulas por semana e que o ensino não era muito eficaz. Essas respostas do grupo piloto demonstram que essa questão é importante para averiguar como os alunos avaliam a sua aprendizagem de alemão, portanto, permanecerá no questionário final.

Os alunos das turmas finais do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, muitas vezes, ajudam a decidir em qual escola desejam estudar, a pergunta número 4 é importante, porque frequentemente os alunos escolhem estudar neste colégio pela oferta da língua alemã. Para a **questão 4**, obteve-se as seguintes respostas: 9.º ano: 2 sim e 1 não; 7.º ano 4 sim e 2 não. As respostas foram separadas por série, pois a idade das crianças mostra a sua influência na ajuda pela escolha do colégio. As respostas dos alunos das duas turmas mostram que a maioria participou da escolha pelo colégio. Essa questão também continuará no questionário final, pois ajuda a demonstrar o interesse e a motivação dos alunos em estudar em um colégio, no qual se aprende alemão.

Neste sentido ainda, a pergunta 5 ajuda a identificar quais alunos estudam alemão por consequência de estudar neste colégio e quais escolheram estudar a língua, fato esse que influencia na motivação da aprendizagem de uma língua estrangeira. Segundo Bzuneck (2004, apud CAVENAGHI, 2009, p. 250) a motivação é o que faz com que as pessoas ajam, todo comportamento é gerado a partir do desejo de iniciar e persistir em uma atividade. Pensando na aprendizagem de línguas estrangeiras, uma boa definição de motivação segundo Gardner (1985, apud CAVENAGHI, 2009, p. 250) é a “combinação do esforço aliada ao desejo de alcançar uma meta, somando-se atitudes favoráveis diante da aprendizagem de língua”.

Para a **questão 5**, no 9.º ano, o gosto pela aprendizagem da língua foi unânime e no 7.º ano, a maioria afirmou gostar de aprender alemão, obteve-se 4 sim e 2 não. Coincidência ou não, o resultado do 7.º ano para essa pergunta foi o mesmo daquele para a questão 4 sobre a escolha do colégio. Pode-se interpretar aqui que as respostas possam estar interligadas.

Algumas respostas do porquê gostar ou não de alemão:

Sim – importância de se aprender línguas estrangeiras; admiração por se tratar de uma língua difícil; mais um país para conhecer se comunicando na língua falada lá; ser divertido.

Não – dificuldade da língua; dificuldade na língua; professores não são sempre legais.

Para essa questão, foram feitos comentários opcionais, como por exemplo, “turmas de adaptação são turmas pequenas e isso propicia uma melhor aprendizagem” (2). Esses comentários feitos provam que esse espaço é importante para que o aluno tenha a possibilidade de escrever do que sentiu falta ou contar mais alguma informação sobre o seu envolvimento com a língua alemã.

Como o questionário piloto foi desenvolvido para justamente adequar e sanar possíveis problemas, decidiu-se incluir mais uma pergunta ao questionário definitivo, como mostra e excerto abaixo, e deixar o espaço para comentários opcionais.

Você considera a língua alemã:		
- fácil de aprender	() sim	() não
- parecida com outras línguas	() sim	() não
- uma língua estrangeira importante no cenário mundial	() sim	() não
- uma língua estrangeira importante para o meu futuro profissional	() sim	() não
- uma língua estrangeira importante para fazer viagens e turismo	() sim	() não
- Outra informação: _____		

Tabela 7: Questionário I - Questão adicionada - Identificação dos participantes

A opinião do aluno sobre a língua é importante na medida em que estreita o perfil do participante e demonstra a sua ligação com a língua e sua impressão do alemão. Além disso, é possível observar o que o aluno espera ou objetiva com a aprendizagem da língua alemã.

2.2.2. Parte II: Percepções acerca das estratégias de aprendizagem de ensino individualizado

Em 1.5 e 1.6, foi discutida a importância do uso de estratégias para que o aluno assuma a responsabilidade pelo seu aprendizado. No entanto, antes de ele fazer uso de uma estratégia, deve ser-lhe possibilitado que ele reflita de forma consciente sobre o tema, faça um levantamento do que sabe, que prove a nova estratégia e que seja sensibilizado para o efeito positivo (BIMMEL, 2012, p. 8,9). Além disso, o uso de estratégias está diretamente ligado ao desenvolvimento da autonomia (FUNK e KÖNIG, 1991). Contudo, a autonomia não deve ser vista como um objetivo a ser alcançado após uma atividade específica e sim como um objetivo que deveria ser alcançado a longo prazo que se refere ao desenvolvimento de

competências sociais que ultrapassam o âmbito escolar (NODARI e STEINMANN, 2010, p. 1157).

Este levantamento prévio é importante para a definição das estratégias das próximas etapas. Neste sentido, essa segunda parte do questionário foi composta por perguntas que tinham como objetivo fazer um levantamento sobre o tema, ou seja, se o aluno sabe o que são estratégias de aprendizagem de uma forma geral, quais ele conhece e já usou, em que matéria ele a usou e das quais ele nunca havia ouvido falar, como mostra o excerto abaixo:

6. O que você entende por estratégias de aprendizagem? _____
7. Quais estratégias de aprendizagem você conhece? _____
8. Onde você as aprendeu e em que matéria? _____

Tabela 8: Questionário I – Questões 6 a 8 – Percepções dos alunos acerca das estratégias de aprendizagem

As questões 6, 7 e 8 demonstram uma reflexão dos alunos sobre o tema. Considera-se muito importante ver o que os alunos pensam e o que já sabem sobre estratégias de aprendizagem.

Algumas respostas obtidas pelo grupo piloto para a **questão 6** foram:

9.º ano: formas diferentes de aprender e ensinar sem ser sempre a mesma coisa (nós sentados e o professor escrevendo na lousa); métodos que facilitam ou melhoram o seu estudo; modo que te ajuda a entender melhor as coisas.

7.º ano: jeitos de aprender melhor a matéria; modo de aprender; maneira de aprendizagem, maneiras diferentes e divertidas de aprender.

É possível observar que todos os alunos já possuíam uma ideia sobre o tema. Uma única resposta de um aluno do 9.º ano aponta também para uma forma diferente de ensinar, todas as demais respostas apontam apenas para uma forma / um método diferente de aprender.

Respostas para a **questão 7**: *filmes, livros, pesquisas, resumos, debates, decorar, estudar no caderno, fazer palavras-chave, jogos, rolamento, trabalho em grupo com papéis definidos, projetos, think-pair-share.*

Percebe-se que alguns alunos já fizeram uso de algumas estratégias previstas no *Currículo de Competências e Estratégias* da EBTB, como por exemplo, *palavras-chave*, *rolamento*, *trabalho em grupo com papéis definidos*, *think-pair-share*.

Para a **questão 8**, os alunos do projeto piloto responderam ter aprendido as estratégias no colégio atual (9), na aulas de línguas (6), no *Methodentag* (5), nas aulas de história e geografia (2) e no colégio antigo e sozinho (1). Esses dados apontam para a ideia que os alunos estão se apropriando de estratégias de aprendizagem nas aulas na EBTB e principalmente nas aulas de línguas e no *Methodentag* (dia de treinamento de estratégias na EBTB).

Muitas vezes, os alunos já vivenciaram ou utilizaram estratégias de aprendizagem e nem sabem ou não sabem nomeá-las, por isso considera-se a questão 9 necessária e imprescindível, pois é a partir dela que foi possível escolher as estratégias a serem aplicadas.

9. Aqui tem uma lista com várias estratégias de aprendizagem: assinale o que melhor se encaixa:			
Estratégias de aprendizagem	Conheço e já usei	Já ouvi falar	Não conheço
<i>Think – pair – share</i>			
Rolamento			
Quatro cantos			
Frase incompleta			
<i>Placemat</i>			
<i>Trade a problem</i>			
<i>Mindmap</i>			
Resumo			
5 passos de leitura			
<i>Skimming – scanning</i>			
Palavras-chave			

Especialistas			
Trabalho em grupo com papéis definidos			
Pesquisa em dicionário			
Pesquisa na internet			
Pesquisa na biblioteca			
Diário de aprendizagem			
Cultura de <i>feedback</i>			
Comentário opcional:			

Tabela 9: Questionário I – Questão 9 - Identificação prévia de estratégias de aprendizagem por parte dos alunos

Essa lista das estratégias de aprendizagem está baseada nas estratégias do *Currículo de Competências e Estratégias* da EBTB e por aquelas que a autora deste trabalho considera estratégias adequadas ao ensino individualizado.

Respostas dos alunos do projeto piloto à **questão 9**.

Gráfico 1: Grupo Piloto - Questionário I - questão 9 – Resultados da identificação prévia de estratégias de aprendizagem por parte dos alunos

O maior número foi o de estratégias que os alunos não conhecem. Pensando nestas duas turmas, as estratégias que seriam aplicadas seriam aquelas cujo maior número de participantes não conhece: *skimming e scanning; placemat; trade a problem e cultura de feedback*. Lembrando, porém que essa lista de estratégias é composta por aquelas estratégias determinadas no *Currículo de Competências e Estratégias* para o 1.º ano do Ensino Médio, ou seja, algumas destas estratégias ainda não fazem parte da lista definida para a sua série.

Esta sondagem com turmas de adaptação com idades diferentes demonstra a diferença da maturidade dos alunos em relação ao tema. Algumas respostas do grupo do 9.º ano demonstraram ser mais maduras e complexas, de certa forma estes alunos já se preocupam com o seu futuro profissional. É possível pressupor que as respostas dos participantes da pesquisa indiquem a mesma direção.

Após a aplicação dos questionários ao grupo piloto, foi adicionada à lista a estratégia *palavras-chave*, pois esta foi nomeada por um dos participantes. No décimo ano, é pressuposto que os alunos conheçam essa estratégia devido ao fato de ter sido abordada em outro momento em uma série anterior. No entanto, considera-se importante adicioná-la à lista, pois se trata de uma estratégia de estudo básica promotora de autonomia na aprendizagem.

A partir desta sondagem, é possível afirmar que o número de dados coletados a partir deste primeiro questionário será suficiente para fazer uma boa análise dos dados e chegar a resultados importantes para essa pesquisa. Os dados coletados confirmam, por exemplo, a importância de uma reflexão inicial sobre o tema, o reconhecimento (levantamento) de estratégias conhecidas, além de prepará-los para a experiência com estratégias com as quais não estão familiarizados ainda. Ademais uma breve análise sobre em que matérias ou em que contextos os alunos utilizam as estratégias também se faz interessante, pois sabe-se que o *Currículo de Estratégias e Competências* é obrigatório na EBTB. Pode-se interpretar de antemão a partir dos dados coletados com o grupo piloto, que as estratégias de aprendizagem, de uma forma geral, deveriam estar mais presentes nas aulas e não apenas / principalmente no *Methodtag*.

Para a parte II do questionário que avalia as percepções acerca das estratégias de aprendizagem de ensino individualizado, não será excluída nem adicionada nenhuma questão para o questionário final.

2.2.3. Parte III: Aplicação de estratégias de aprendizagem de ensino individualizado

As estratégias escolhidas para serem aplicadas aos participantes de pesquisa são as estratégias previstas para o 1º ano do Ensino Médio pelo *Currículo de Competências e Estratégias* da EBTB e aquelas consideradas pela autora como estratégias que propiciam ensino individualizado que obtiveram a menor pontuação, ou seja, aquelas que com as quais os alunos ainda não estão familiarizados. Como discutido na seção 1.5, quanto mais estratégias de aprendizagem os alunos conhecerem, melhor saberão identificar aquelas que mais lhe ajudam a aprender.

A primeira estratégia aplicada aos alunos foi escolhida a partir da necessidade de fazer com que os alunos entendessem o questionário da melhor forma possível, pois se espera respostas que correspondam à realidade e não apenas à intuição, assim como afirma Porst (2008, p. 11), o questionário deve ser o mais claro e objetivo possível. A fim de esclarecer a nomenclatura das estratégias (Questão 9 do Questionário I), foi aplicada a *estratégias dos especialistas* que consiste basicamente em transformar alguns alunos em especialistas de um determinado tema. Eles têm então a responsabilidade de conseguir transmitir aos seus colegas determinado conhecimento.

Na seção dos resultados (3.1), este processo será apresentado com mais detalhes, bem como quais estratégias foram escolhidas para serem aplicadas aos alunos.

2.2.4. Parte IV: Percepções acerca da experiência com estratégias de aprendizagem de ensino individualizado

Após a aplicação de algumas estratégias, os alunos responderam a um questionário que avalia as suas experiências com as estratégias. Esse segundo questionário indica a sensibilização com efeito positivo e a reflexão que deve ser feita após a experiência com uma nova estratégia (BIMMEL, 2012, p. 8,9). Esses dados são importantes para averiguar se um dos objetivos desta pesquisa que diz respeito a identificar como as estratégias de aprendizagem auxiliam o aprendiz a assumir uma maior autonomia em relação ao seu aprendizado foi alcançado.

<p>10. Agora vocês conhecem mais algumas estratégias de aprendizagem. Como foi essa experiência para você? () positiva () negativa</p> <p>11. De qual estratégia você mais gostou? _____</p> <p>Por quê? _____</p> <p>12. De qual você menos gostou? _____</p> <p>13. Você consegue imaginar usar alguma dessas estratégias em outras matérias ou mesmo para estudar em casa sozinho? () sim () não</p> <p>14. Você acha que você aprende melhor utilizando estratégias de aprendizagem? () sim () não</p> <p>Por quê? _____</p> <p>Outros comentários e sugestões: _____</p> <p>_____</p>
--

Tabela 10: Questionário I - Questões 10-14 - Percepções dos alunos acerca das estratégias de aprendizagem a partir da experiência

É importante que seja oferecida ao aluno a possibilidade de refletir sobre o seu próprio aprendizado. O objetivo das perguntas do segundo questionário, além de possibilitar um feedback para a pesquisa em si, é de possibilitar aos alunos essa reflexão. A partir das respostas dessas questões pode-se aferir se eles se sentem seguros e motivados para continuar a fazer uso de estratégias em outras situações de aprendizagem (questão 13). Ademais, é possível verificar se as estratégias de aprendizagem atendem às necessidades dos alunos e se os auxiliam na aprendizagem (questão 14). O mais importante em conhecer e vivenciar estratégias de aprendizagem é mostrar ao aprendiz que ele pode traçar o seu próprio caminho de maneira mais independente e autônoma, ou seja, com responsabilidade pela aprendizagem e com competência de dirigir processos de aprendizagem e refletir sobre eles (NODARI e STEINMANN, 2010, p. 1157).

A tabela abaixo mostra um breve cronograma para a coleta de dados com o grupo de pesquisa deste trabalho:

Período		Etapas da coleta de dados	Questões
1º. Mês ³³	1ª semana	a) Apresentação da pesquisa e entrega do termo de consentimento da escola, dos pais e dos alunos	
	2ª semana	b) Identificação dos participantes	1 - 5
	3ª semana	c) Parte I: Percepções acerca das estratégias de aprendizagem	6 - 9
2º. mês	1ª semana	d) Parte I: Estratégia <i>especialista</i> + lista das estratégias	9
2º. mês ao 5º. mês		e) Parte II: Aplicação de estratégias de aprendizagem	
6º. mês		f) Parte III: Percepções acerca da experiência com estratégias	10 - 14

Tabela 11: Cronograma de desenvolvimento da coleta de dados

³³ Início em 09.06.2015.

3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Algumas das perguntas de pesquisa deste trabalho correspondem exatamente aos resultados que a coleta de dados revela na seção 3.1. Os dados trazem resultados significativos e ajudam a alcançar um dos objetivos desta pesquisa – verificar se as estratégias escolhidas atendem à necessidade dos alunos e se os auxiliam na aprendizagem.

3.1. Resultados e Análise – Questionário I

Após a sondagem com duas outras turmas de adaptação, iniciou-se a coleta de dados com os participantes da pesquisa. Abaixo é possível acompanhar a visão geral dos resultados do questionário I nessa nova coleta.

1. Série: 1.º ano do EM

2. Há quanto tempo você estuda alemão? 5-24 meses, 3 anos, 9 anos

3. Foi você que escolheu estudar neste colégio? (9) sim (3) não

Por quê? Preocupação com o futuro

4. Você gosta de aprender alemão? (11) sim (1) não

Por quê? Língua interessante, importante

5. Você considera a língua alemã:

- fácil de aprender (7) sim (5) não

- parecida com outras línguas (7) sim (5) não

- uma língua estrangeira importante no cenário mundial (12) sim (-) não

- uma língua estrangeira importante para o meu futuro profissional (11) sim (1) não

- uma língua estrangeira importante para fazer viagens e turismo (8) sim (4) não

- Outra informação: experiência internacional, contato com alemães

6. O que você entende por estratégias de aprendizagem? diferentes formas de estudo; estratégias diferentes com foco na aprendizagem; diferentes modos de aprender; meios de aprender e ensinar; meios de estudo e jeitos de fixar o conhecimento; pensar, estudar e

entender; modos de aprender e estudar; práticas que nos ajudam a estudar; maneiras para facilitar o estudo

7. Quais estratégias de aprendizagem você conhece? resumos, refazer exercícios, atividades em grupo, mindmap, fazer palavras-chave, pesquisa, rolamento, debates, decorar, estudar no caderno, jogos, trabalho em grupo com papéis definidos, projetos, think-pair-share

8. Onde você as aprendeu e em que matéria? em casa, na escola, aula de línguas

Quadro 1: Resultados do Questionário I – fase final

A seguir, é possível acompanhar a interpretação de cada questão de forma individual.

Para a **questão 2**, obteve-se respostas que compreendiam de 5 a 24 meses de aprendizagem de língua alemã, um aluno [A1]³⁴ informa que tem três anos e um outro aluno [A2] respondeu que estudava alemão há nove anos. Essa diferença tão grande existe, pois alguns alunos que ingressam no colégio já tiveram contato com a língua alemã anteriormente, mas não se sentem seguros para acompanhar uma turma regular, que realiza no 1.º ano do Ensino Médio a prova de proficiência de nível A2-B1 do QECR. Essa prova requer um conhecimento mais aprofundado da língua no que diz respeito a estruturas gramaticais e principalmente ao vocabulário. Os alunos de adaptação realizam ao final do segundo ano uma prova de proficiência A2 (alguns já conseguem fazer e passar na prova ao fim do primeiro ano). Essa prova exige dos alunos conhecimentos de situações básicas do dia-a-dia.

Embora vários alunos tenham afirmado ter muito tempo de contato com a aprendizagem da língua alemã, pode-se afirmar que eles demonstram insegurança não apenas com a língua, mas também com estratégias de aprendizagem autônoma que lhes ajudariam a acompanhar uma turma regular de alemão. Pode-se inferir que um aluno que estuda uma língua estrangeira há bastante tempo, tenha se apropriado de um rol de estratégias próprias para aprendizagem de línguas. Entretanto, é possível concluir que estes alunos não tenham subsídios que constituam um bom arsenal de estratégias de aprendizagem.

Além disso, o sucesso na aprendizagem não depende apenas da aula e do professor, é importante que o aluno também assuma a sua responsabilidade pela sua própria aprendizagem. No entanto, se a este aluno nunca foram oferecidas as ferramentas para que ele

³⁴ Entre parênteses está a identificação de qual participante teve tal resposta.

assumisse um papel ativo na sua aprendizagem, é possível concluir que ele provavelmente não sabe como fazê-lo. Nodari e Steinmann (2010, p. 1159), afirmam que o processo de planejamento e direção das aulas é normalmente realizado única e exclusivamente pelo professor. Dessa forma, automaticamente o aluno jamais assumirá a responsabilidade pela sua aprendizagem. E é por esse motivo, que cabe ao professor propiciar situações, nas quais o aluno aprenda a tomar decisões sozinho e possa refletir sobre o seu processo de aprendizagem.

Os resultados da **questão 3** demonstram que é possível perceber como os alunos de Ensino Médio já possuem uma maior autonomia e responsabilidade na ajuda pela escolha do colégio em relação ao alunos do Projeto Piloto, por exemplo. Dos 12 alunos que responderam à pergunta, 10 afirmaram que escolheram estudar no colégio [A1, A2, A4, A5, A6, A7, A9, A10, A11, A12]. Esse é um resultado significativo, pois é possível afirmar que quase a metade destes alunos tenha escolhido a EBTB por estarem motivados em aprender língua alemã: *por ser um colégio alemão que abre portas para o meu futuro, tanto na vida profissional, quanto no jeito de ser* [A1], *queria aprender alemão* [A4, A9], *queria dar continuidade à aprendizagem de alemão* [A12]. Essa motivação notável pela aprendizagem da língua pode ser explicada pelas características que as turmas de adaptação geralmente apresentam. Esse interesse pela língua infelizmente não é percebida de forma tão marcante pelos alunos das turmas regulares do 1.º ano do Ensino Médio.

Os demais alunos que disseram ter participado na escolha pelo colégio, deram respostas como: *procura por um aprendizado mais forte* [A2], *por ser um colégio com grandes oportunidades* [A5], *procura por uma escola de qualidade* [A6], *por conta do ensino e dos diferenciais proporcionados* [A7] *pela proximidade de casa* [A10, A11 – são irmãs gêmeas]. Em uma turma regular, pode-se supor que o resultado de alunos que ajudaram na decisão em estudar neste colégio não seria tão expressivo. As respostas negativas dos 2 alunos que não escolheram estudar no colégio mencionavam, por exemplo, que os pais decidiram pela EBTB por ser um colégio alemão com uma boa reputação [A3, A8].

As respostas dos participantes da pesquisa são, em comparação com aquelas dadas pelos alunos do projeto piloto, mais maduras e estruturadas. Os dados revelam que mais de $\frac{3}{4}$ dos alunos se preocupam com o futuro (profissional ou não). Os alunos sabem a importância que a aprendizagem de uma língua tem no mundo atual e acreditam que alemão pode ser um diferencial na sua vida.

O aluno que falou que o alemão abre portas tanto para o futuro profissional quanto no jeito de ser [A1], está se referindo aqui à cultura alemã que está sendo transmitida através das aulas e através do perfil da escola, pois ele afirma que em sua antiga escola tudo “parecia ser desorganizado“. Segundo este aluno, ele se identifica com o jeito de pensar dos alemães no que diz respeito à pontualidade, franqueza e objetividade ³⁵. A partir deste comentário, é possível inferir que as aulas de alemão na EBTB conseguem transferir ao aluno também o caráter social e intercultural da língua, ampliando os horizontes e fazendo com que os alunos reflitam sobre a cultura do país da língua alvo e sobre a sua própria. Este é também um dos objetivos previstos pelos PCN-LE no ensino de uma língua estrangeira.

Para a **questão 4**, 11 dos 12 alunos afirmaram gostar de aprender a língua. É muito importante que os alunos estejam sempre motivados a aprender uma língua. Esse resultado é significativo, porque, em geral, o gosto pela língua faz com que os alunos estejam mais abertos a novas aprendizagens e a adquirir novas experiências. Alunos motivados se sentem parte do processo, são mais autônomos e, por consequência, se tornam responsáveis pela sua aprendizagem como afirma Holec (2005) quando define autonomia.

Os alunos responderam também o porquê gostar ou não de alemão, as respostas afirmativas tinham explicações como, por exemplo, por se tratar de uma língua importante, interessante e diferenciada; pela possibilidade de ajudar no futuro; pelo gosto em aprender novas línguas; pela importância da língua no mundo. Essa questão obteve apenas uma resposta negativa, o aluno afirmou que é cansativo aprender uma nova língua [A3]. Aqui é possível novamente concluir que as respostas dos alunos, de uma forma geral, associam a aprendizagem da língua com o futuro profissional. O ensino na escola está geralmente fortemente ligado às emoções dos alunos, gostar ou não gostar de uma disciplina ou de um professor. Entretanto apenas uma resposta teve seu foco no prazer em aprender a língua alemã. Esses dados apontam para a ideia que os participantes da pesquisa reconhecem e dão valor ao estudo na EBTB e estão motivados a aprender línguas estrangeiras. Essa característica foi reforçada na descrição de turmas de adaptação no contexto de pesquisa deste trabalho e de fato se confirma com este grupo.

³⁵ Essas informações a pesquisadora adquiriu em uma conversa informal com os alunos da turma e este aluno em particular quis acrescentar esses dados à sua resposta.

Para a **questão 5**, obteve-se os seguintes resultados:

Gráfico 2: Questionário I - Questão 5 - Impressões da língua alemã por parte dos alunos

As respostas dos alunos para essa pergunta refletem a importância que a língua alemã tem no mundo e no futuro profissional deles. Todos os alunos afirmaram que alemão é uma língua importante no cenário mundial e 11 deles afirmaram ser importante para o futuro profissional [A10 disse não]. Essa preocupação com o futuro e o interesse por línguas são características importantes dessa idade que facilitam a experiência de novos desafios. Além disso, esses resultados novamente reforçam a motivação que move os alunos da adaptação em aprender a língua alemã.

Para brasileiros, a língua alemã é uma língua bastante complexa em relação à sua gramática, por exemplo, por apresentar quatro casos, três gêneros, pela possibilidade de formar palavras compostas, pela possibilidade de enfatizar elementos deslocando-os geralmente para o início da frase e assim por diante. Os resultados para a questão sobre a percepção da dificuldade da língua e a semelhança com outras línguas não são claros.

Os alunos utilizaram o espaço *outra informação* para citar ainda algumas impressões: *língua diferenciada* [A1]; *experiência internacional* [A2]; *para se relacionar com alemães* [A8]. Essas respostas indicam uma reflexão madura sobre a aprendizagem da língua, além de um interesse claro em continuar a manter contato com a língua e a cultura alemã, seja por ocasião de uma vaga de estudo ou trabalho na Alemanha ou em um país falante de alemão – experiência internacional – ou simplesmente através do turismo na Alemanha ou do contato

com amigos alemães aqui no Brasil – relacionamento com alemães – visto que a EBTB conta com um currículo alemão, no qual há muitos alunos alemães.

Algumas respostas dadas pelos participantes da pesquisa para a **questão 6**:

- *meios de aprender e ensinar* [A1, A3]
- *diferentes modos de aprender* [A2, A8, A10, A11]
- *meios de estudo e jeitos de fixar o conhecimento* [A4]
- *estratégias diferentes com foco na aprendizagem* [A5]
- *práticas que nos ajudam a estudar* [A6]
- *maneiras para facilitar o estudo* [A7]
- *pensar, estudar e entender* [A9]
- *diferentes formas de estudo* [A12]

Todas as respostas são bastante parecidas e demonstram que os alunos possuem uma ideia bastante uniforme sobre o tema e que provavelmente, em algum momento, discutiram ou conversaram sobre ele em sala de aula. Com exceção de uma resposta, todas as demais conceituam estratégias de aprendizagem como sendo formas e maneiras de aprender por parte do aluno, uma resposta apenas incita que estratégias de aprendizagem também são formas de ensinar. As respostas dos alunos confirmam a definição de Funk e König (1991) quando afirmam que estratégias de aprendizagem possibilitam ao aluno aprender a aprender.

A partir das respostas dessa questão, é possível concluir que o objetivo de fazer com que os alunos refletissem sobre o tema e se tornassem conscientes do que é uma estratégia de aprendizagem foi alcançado. Algumas respostas são interessantes, pois revelam um dos objetivos do uso de estratégias de aprendizagem em sala de aula que é a possibilidade de facilitar o modo como alguém aprende, independente das dificuldades e facilidades.

Os alunos responderam a **questão 7** citando estratégias diversas como, por exemplo, *resumo, refazer exercícios, atividades em grupo, mindmap, fazer palavras-chave, pesquisa, rolamento, debate, decorar, estudar no caderno, jogos, trabalho em grupo com papéis definidos, projetos, think-pair-share*. Todas as estratégias mencionadas pelos alunos são estratégias, algumas são em grupo, como por exemplo *projetos e jogos*, e outras mais

individuais, como *mindmap*, *palavras-chave* e *pesquisa*, algumas com uma estrutura mais complexa e típicas de sala de aula, como por exemplo *rolamento e debate*, e outras são técnicas de estudo, como por exemplo *resumo*, *refazer exercícios*, *decorar e estudar no caderno*. Contudo todas são estratégias que os alunos escolhem utilizar por ajudá-los a aprender melhor ou porque as conheceram em uma determinada disciplina e agora fazem parte do seu rol de estratégias. A partir desses resultados, é possível concluir ainda que as estratégias de aprendizagem previstas pelo *Currículo de Estratégias e Competências* estão sendo utilizadas em sala de aula.

Para um primeiro momento, os resultados para essa pergunta foram satisfatórios, pois como dito anteriormente, os alunos responderam às questões sozinhos sem qualquer tipo de influência e auxílio. Os alunos citaram inclusive várias estratégias escolhidas para fazer parte da lista da próxima questão sem tê-la visto antes. Isso demonstra que os alunos já possuem um bom arsenal de estratégias de aprendizagem e que após o projeto esse arsenal estará ainda mais completo e à disposição dos alunos para as diferentes situações de aprendizagem.

No gráfico abaixo, é possível acompanhar as respostas para a **questão 8**:

Gráfico 3: Questionário I - Questão 8 – Resultados da identificação do ambiente, no qual as estratégias foram aprendidas

Esses dados revelam que a maioria dos alunos teve contato com estratégias de aprendizagem em casa e na escola em que estudam no momento. Esses dados são interessantes, pois mostram que todo aluno conhece muitas estratégias mesmo que não saiba o

nome ou o rótulo correto. No gráfico 3, também é possível observar em quais matérias são oferecidas e ensinadas estratégias de aprendizagem. É nas aulas de línguas onde mais se faz uso de estratégias de aprendizagem.

Como o *Currículo de Competências e Estratégias* é obrigatório no colégio, esses dados demonstram que o uso de estratégias ainda não é suficiente e/ou que ele deveria ser revisto. Como professora desta instituição, fiz parte do grupo de estudos que concebeu o *Currículo de Estratégias e Competências* da EBTB e ofereceu workshops para os professores sobre estratégias de aprendizagem. De acordo com a minha experiência, há vários professores resistentes ao uso de estratégias de aprendizagem como ferramentas para uma aprendizagem mais eficaz. Principalmente no Ensino Médio, os professores demonstram grande preocupação com o conteúdo a ser alcançado para a realização de provas como o vestibular e o ENEM e acreditam desperdiçar tempo ensinando estratégias de aprendizagem. O que eles, no entanto, não percebem é que as estratégias são facilitadoras do aprendizado e, que possibilitando estratégias novas aos alunos, eles estarão promovendo a sua autonomia. O professor deve oferecer as ferramentas necessárias para que o aluno decida por conta própria o que é melhor para si (FREIRE, 2003). Segundo Bimmel (2012), os aprendizes só irão fazer uso de uma estratégia se acreditarem e perceberem que ela pode ajudá-los, por isso cabe a nós, professores, mostrar a sua importância no desenvolvimento da autonomia e na aprendizagem de todos os alunos independente das suas dificuldades e necessidades.

Respostas para a **questão 9**:

Gráfico 4: Questionário I - Questão 9 – Resultados da identificação prévia de estratégias de aprendizagem por parte dos alunos

O maior número foi o de estratégias que os alunos não conhecem, das 18 possibilidades de estratégias, há apenas sete que os alunos marcaram como conhecidas e de uso cotidiano, foram elas *mindmap*, *resumo*, *palavras-chave*, *trabalho em grupo com papéis definidos*, *pesquisas em dicionário*, *na internet e na biblioteca*. No entanto, a grande maioria dos alunos desta turma já tem vários meses neste colégio, o que leva a crer que eles não deveriam não conhecer tantas estratégias. Tal resultado pode ser interpretado como um simples problema de nomenclatura. É possível que os alunos tenham marcado a opção *não conheço*, por não terem ligado o nome à estratégia. Por isso, resolveu-se aplicar a estratégias dos *especialistas* no intuito de verificar se os nomes e as estratégias estavam claras (essa estratégia não foi marcada por nenhum aluno como conhecida).

3.1.1. Resultados da segunda sondagem a respeito das estratégias

A estratégia dos *especialistas* consiste em fazer com que os alunos sejam responsáveis por um determinado assunto e que eles transmitam esse conteúdo aos demais colegas. Decidiu-se então fazer quatro grupos e escolher um especialista para cada grupo. Cada especialista recebeu uma breve explicação sobre o que é cada estratégia (anexo VI) e tinha a tarefa de passar, em seguida, a explicação para o pequeno grupo. Após essa estratégia, os participantes responderam novamente a questão 9 do questionário como é possível acompanhar no gráfico abaixo:

Gráfico 5: Questionário I - Questão 9 - Resultados da identificação prévia de estratégias de aprendizagem por parte dos alunos a partir da segunda sondagem

Desta vez, os resultados demonstram que todos conheciam praticamente tudo. Uma falha na elaboração da questão fez com que, após a estratégia dos especialistas, todos conhecessem e já tenham ouvido falar de todas as estratégias. Tal fato mostrou a necessidade de mais uma averiguação dessa questão, na qual apenas se perguntasse se a estratégia foi / é utilizada pelo aluno. O gráfico abaixo mostra os seguintes resultados:

Gráfico 6: Questionário I - Questão 9 - Resultados da identificação prévia de estratégias de aprendizagem a partir da reformulação da segunda sondagem

Os resultados desse terceiro levantamento de dados foram realistas, pois é possível observar uma variação grande nas respostas, o que revela que os alunos dominam várias estratégias, mas que ainda lhes faltam algumas e que são essas que devem ser trabalhadas. As estratégias que menos foram utilizadas pelos alunos foram as estratégias *quatro cantos*, *trade a problem*, *5 passos de leitura*, *skimming-scanning*, *especialistas*, *diário de aprendizagem* e *a cultura de feedback*. Essas estratégias são as estratégias escolhidas para serem aplicadas aos participantes desta pesquisa.

Pensando na organização que Bimmel e Rampillon (2000, p. 65-66) apresentam sobre estratégias de aprendizagem é possível dizer que, com exceção do *diário de aprendizagem* e *cultura de feedback*, todas as demais são estratégias diretas ou cognitivas, como é possível acompanhar na tabela abaixo:

Quatro cantos	Estratégia de memorização - Direta
<i>Trade a problem</i>	Estratégia de trabalho com a língua - Direta
5 passos de leitura	Estratégia de trabalho com a língua - Direta
<i>Skimming-scanning</i>	Estratégia de trabalho com a língua Direta
Especialistas	Estratégia de trabalho com a língua Direta
Diário de aprendizagem	Estratégia afetiva - Indireta
Cultura de <i>feedback</i>	Estratégia social - Indireta

Tabela 12: Identificação dos tipos de estratégias, segundo Bimmel e Rampillon (2000. p. 65-66)

Juntamente à questão 9, foi perguntado aos alunos em quais matérias ou em que ocasião eles utilizaram cada uma das estratégias e na tabela abaixo é possível verificar as respostas dos alunos.

Estratégias de aprendizagem	Em que matéria
<i>Think – pair – share</i>	Todas
Rolamento	Alemão, história, inglês, português
Quatro cantos	Todas, alemão
Frase incompleta	Inglês, história, biologia, química
<i>Placemat</i>	Alemão, história, português, inglês
<i>Trade a problem</i>	Inglês
<i>Mindmap</i>	Geografia, história, alemão
Resumo	História
5 passos de leitura	Português, alemão, <i>Methodentag</i>
Palavras-chave	História, português, alemão
<i>Skimming – scanning</i>	Português
Especialistas	Alemão, história
Trabalho em grupo com papéis definidos	Alemão, português
Pesquisa em dicionário	Português, alemão, inglês
Pesquisa na internet	Alemão, português, matemática
Pesquisa na biblioteca	Alemão, português, matemática
Diário de aprendizagem	Biologia
Cultura de <i>feedback</i>	Todas, história

Tabela 13: Resultados da identificação do ambiente, no qual as estratégias de aprendizagem foram aprendidas (Questão reformulada)

Os alunos citaram várias vezes a resposta *todas*, principalmente para aquelas estratégias mais comuns e mais conhecidas. Isso pode ser um indício de que há algumas estratégias que a maioria dos professores utiliza e oferece aos alunos.

Outra informação interessante de se observar é que algumas disciplinas foram citadas várias vezes pelos alunos, é possível concluir que o professor destas disciplinas acredita e faz uso de estratégias de aprendizagem com frequência em sala de aula. As matérias mais mencionadas foram alemão 30 vezes, português 21, história 12, inglês 8. A partir desses resultados, é possível concluir que os professores de línguas da EBTB são os professores que mais oferecem estratégias de aprendizagem em sala de aula aos seus alunos.

3.2. Descrição e aplicação das estratégias de aprendizagem

As estratégias citadas pelos alunos como menos conhecidas são aquelas que serão aplicadas aos alunos, a saber *quatro cantos*, *trade a problem*, *5 passos de leitura*, *skimming-scanning*, *especialistas*, *diário de aprendizagem* e *a cultura de feedback*. No entanto, a estratégia *skimming e scanning* está abrigada na estratégia *os 5 passos de leitura*, por esse motivo não será trabalhada de forma separada e a estratégia *diário de aprendizagem* não será aplicada neste momento com esta turma por demandar um período maior de tempo para a sua aplicação e avaliação. Por esse motivo, as estratégias escolhidas para serem aplicadas aos alunos foram, nesta ordem: *especialistas*, *quatro cantos*, *cultura de feedback*, *5 passos de leitura* e *trade a problem*.

3.2.1. Estratégia dos *especialistas*

A primeira estratégia aplicada aos alunos foi a estratégia dos *especialistas* descrita acima na seção 3.1.1. Essa estratégia neste trabalho teve o objetivo de tornar claras as nomenclaturas das estratégias de aprendizagem sem que a professora tivesse que explicar cada estratégia a todos os alunos. No entanto, essa estratégia pode ser utilizada em diversos momentos e para os mais variados fins. Pode ser utilizada na leitura de um texto informativo, por exemplo, cada aluno recebe uma parte do texto e é responsável por passar as informações da sua parte aos colegas, ele se torna especialista da sua parte.

Essa estratégia é considerada uma estratégia de aprendizagem cooperativa, pois tem na sua essência a necessidade do outro, da troca de experiências na construção conjunta de aprendizagem. Além disso, proporciona o ensino individualizado na medida em que cada aluno aprende a sua parte e é responsável em passar o aprendizado ao colega do seu modo, valorizando o ritmo e a forma de aprender – ensinar. Além disso, é uma estratégia promotora de autonomia, pois os aprendizes assumem o papel principal na sua própria aprendizagem (BIMMEL e RAMPILLON, 2004, p. 33) e o professor lhes fornece as ferramentas necessárias para que eles desenvolvam a sua autonomia (FREIRE, 2003, p. 42).

3.2.2. Estratégia dos *quatro cantos*

A segunda estratégia aplicada foi a dos *quatro cantos* que consiste basicamente em coletar o maior número de informações possível sobre um tema. Essa estratégia pode ser realizada na introdução de um tema para verificar quais os pré-conhecimentos dos alunos ou ao fim de uma lição para verificar se o que os alunos sabem realmente resume o que foi aprendido.

A estratégia funciona da seguinte forma. O professor sugere um tema geral e organiza quatro cantos com quatro subtemas. Em seguida, a classe se divide em quatro grupos, cada grupo estará em um canto e resolverá a proposta daquele canto, após um período de tempo determinado pelo professor, os grupos trocam de canto para resolver a nova proposta. A cada novo canto, os alunos devem ler o que já foi respondido, acrescentar informações novas e corrigir se identificar um erro. Quando todos os grupos tiverem passado por todos os cantos, cada grupo apresenta os resultados e estes são discutidos no grande grupo.

Para este trabalho, a estratégia dos *quatro cantos* foi aplicada na introdução do tema comidas e bebidas (em alemão, *Essen und Trinken*). Por se tratar de um grupo tão heterogêneo, era necessário fazer um levantamento de qual vocabulário os alunos dominavam sobre o assunto. A professora subdividiu a classe em quatro grupos e o tema em quatro categorias - frutas, legumes e verduras, carnes e pratos de carnes e carboidratos. Os grupos foram rodando e acrescentando palavras, ao fim do processo, cada subtema tinha uma lista grande de palavras. Esses cartazes ficaram expostos na sala de aula até o fim dessa lição. Por sugestão dos alunos, cada nova palavra aprendida na lição foi adicionada à lista inicial.

Um dos objetivos dessa estratégia é o ensino individualizado, pois todo aluno tem pelo menos uma contribuição e pode fazê-la sem se expor frente à classe. O professor não deve ser o único a ensinar, principalmente em turmas heterogêneas (KAUFMANN, 2007, p. 190). Alunos com mais facilidade auxiliam os alunos com mais dificuldades. Estratégias como essa fazem com que o aluno se sinta parte do processo e parte do grupo, é também uma estratégia integrativa.

Nessa estratégia, o professor sai de cena e se torna mediador do processo e consegue observar a produção dos alunos. Foi possível perceber que os alunos reagiram muito bem à essa estratégia, pois participaram ativamente durante todo o processo.

3.2.3. Estratégia da *cultura de feedback*

Ainda trabalhando o tema comidas e bebidas, os alunos tinham a proposta de criar uma situação de diálogo em um restaurante na Alemanha, no qual deveria haver um garçom e uma família que jantaria pedindo bebida, prato de entrada, prato principal e sobremesa, eles deveriam formar grupos e apresentar um pequeno teatro.

Todas as apresentações foram gravadas com imagem e áudio para que todos pudessem assistir às apresentações e fazer a avaliação. As gravações foram assistidas e, em um primeiro momento, um grupo deu um rápido *feedback* geral ao outro dizendo o que foi bom e o que poderia ser melhor. Em seguida, cada aluno ficou responsável por avaliar dois colegas, um do seu grupo e um do outro. No entanto, antes de passar para a avaliação em si, o grande grupo discutiu sobre possíveis critérios de avaliação e chegou à conclusão que os pontos a serem avaliados seriam a língua (os alunos definiram que os critérios para a avaliação da língua deveriam ser aqueles trabalhados nessa lição: verbo na posição dois, conjugação do verbo, verbo *möchten* + acusativo e os artigos das comidas e bebidas), a pronúncia, a presença de todas as partes pré-definidas do diálogo e a criatividade.

Em seguida, os avaliadores e os critérios de avaliação foram determinados, as gravações assistidas novamente e as avaliações feitas. Cada avaliador fez as suas anotações dos critérios e pode sentar em particular com seu avaliado e comentar cada um dos critérios de avaliação. Neste formato, foi a primeira vez que os alunos utilizaram essa estratégia, por isso, em comum acordo com a turma, os avaliadores não atribuíram uma nota aos avaliados, eles somente avaliaram o que fizeram bem em cada critério e o que podia melhorar.

Com essa estratégia, os alunos precisam pensar nas consequências do que vão dizer, porque sabem que eles também terão a sua avaliação depois. Além disso, os alunos passam a refletir sobre como é feita a sua avaliação e, por consequência, o que precisa fazer para melhorar. Obviamente todo esse processo não acontece de uma vez só, é preciso passar muitas vezes por essa experiência para que o aluno desenvolva e amadureça suas ideias. Outro elemento importante que compõe essa estratégia é a clareza da avaliação, tanto dos colegas entre si, como do professor posteriormente.

Essa é uma estratégia de ensino individualizado na medida em que propicia ao aluno a chance de avaliar e ser avaliado por seus colegas. Ouvir críticas e elogios faz parte do amadurecimento escolar e pessoal.

3.2.4. Estratégia dos 5 *passos de leitura*

A estratégia dos 5 *passos de leitura*, como o nome já diz, prevê cinco passos para que o processo de leitura de um texto seja bem sucedido. Todos os alunos recebem um texto e precisam ler esse texto respeitando alguns passos:

1. Realizar uma leitura global – verificar no texto se existem figuras ou palavras grifadas ou destacadas de alguma forma, classificar o tipo do texto e verificar do que se trata o texto, qual é o tema do texto
2. Formular perguntas ao texto, o que você leitor não sabe e gostaria de saber
3. Realizar uma leitura detalhada – resolver eventuais questões relacionadas ao vocabulário e estrutura
4. Fazer um resumo do texto
5. Fazer afirmações – formular teses

Para essa estratégia, a pesquisadora optou pelo tema Natal na Alemanha. As respostas do primeiro passo foram externadas de forma natural, pois o texto continha imagens coloridas e pequenos textos sobre diversos aspectos do natal alemão. No segundo passo, os alunos puderam fazer perguntas para as quais eles gostariam de obter as respostas no texto – eles quiseram saber, por exemplo, quais as diferenças entre a tradição do natal brasileiro e do alemão. Para o terceiro passo, os alunos puderam se valer do dicionário para sanar os problemas de vocabulário. No quarto e quinto passo, cada aluno ficou responsável por resumir em uma sentença / fazer uma afirmação sobre uma parte do texto e assim o resumo de todo o texto foi construído em conjunto.

Essa é uma estratégia que proporciona o ensino individualizado, pois as habilidades de cada aluno são respeitadas e valorizadas. Cada aluno tem uma habilidade diferente, alguns são melhores identificando figuras e sinais, outros lendo e respondendo perguntas, outros ainda fazendo resumos ou criando hipóteses. Nessa estratégia, todos conseguem mostrar o que

sabem de melhor e conseguem identificar em qual aspecto ainda podem melhorar. Além disso, essa estratégia pode ser trabalhada em grupos, proporcionando uma aprendizagem cooperativa.

3.2.5. Estratégia de *trade a problem*

A estratégia *trade a problem* consiste em ler um texto e resolver o seu problema de entendimento. A classe é dividida em quatro grupos e todos os grupos recebem o mesmo texto. Cada grupo formula uma pergunta, cuja resposta se encontra no texto. Essa pergunta passa para o próximo grupo que deve respondê-la e formular mais uma pergunta. Essa nova pergunta roda novamente e o próximo grupo deverá ler a pergunta e a resposta que já consta na folha e responder a segunda pergunta. Esse processo acontece quatro vezes, ou seja, até que todos os grupos tenham formulado e respondido quatro perguntas. Ao fim desse processo, o texto deveria estar muito bem compreendido por todos os alunos. Essa estratégia deve ser aplicada mais de uma vez, para que os alunos se acostumem com a técnica e aprendam a fazer perguntas inteligentes que realmente auxiliem na compreensão do texto.

Para essa estratégia, o texto escolhido foi do mesmo tema da estratégia anterior (o Natal), pois dessa forma os alunos apresentariam provavelmente menos problemas de vocabulário e se preocupariam mais com a compreensão das informações do texto. Essa estratégia requer um alto nível de proficiência dos alunos, pois precisam ler, formular a pergunta, procurar a resposta no texto e formular a resposta, e todo processo foi realizado na língua alemã. Como essa foi a primeira vez que os alunos se confrontaram com essa técnica, as perguntas e respostas foram básicas e simples, mas a estratégia foi bem executada e os alunos demonstraram interesse e atenção.

Essa também é uma estratégia de aprendizagem cooperativa, pois o aluno precisa de uma boa pergunta para ter uma boa reflexão e formular uma boa resposta, ou seja, o conhecimento é construído em conjunto. Além disso, é uma estratégia de ensino individualizado, pois alunos mais tímidos ou com rendimento não tão bom, por exemplo, também participam mais e melhor, pois estão em um grupo menor e não precisam se expor frente ao grupo.

3.3. Resultados e Análise – Questionário II

Após a aplicação das estratégias selecionadas, foi aplicado aos participantes da pesquisa o segundo e último questionário que tinha o objetivo de fazer com que os alunos refletissem sobre a sua experiência no uso das estratégias. Abaixo é possível ter uma visão geral dos resultados do Questionário II ³⁶:

10. Agora vocês conhecem mais algumas estratégias de aprendizagem. Como foi essa experiência para você? (8) positiva (-) negativa
11. De qual estratégia você mais gostou? *Rolamento, mindmap, think-pair-share, quatro cantos.*
12. De qual você menos gostou? *Trade a problem, quatro cantos, rolamento, resumo.*
13. Você consegue imaginar usar alguma dessas estratégias em outras matérias ou mesmo para estudar em casa sozinho? (8) sim (-) não
14. Você acha que você aprende melhor utilizando estratégias de aprendizagem?
(8) sim (-) não

Quadro 2: Resultados do Questionário II

As respostas para a **questão 10** foram unânimes, todos os alunos acreditam que essa experiência foi positiva. Alguns alunos teceram comentários para essa questão como é possível ver a seguir:

- *foi gratificante poder experimentar novos métodos de estudar e é sempre bom aprender coisas novas [A1]*
- *experiência muito boa, pois eu consigo estudar melhor [A3]*
- *ter diversas opções é muito útil e perceber como pode ser fácil estudar é ótimo [A4]*
- *experiência boa, pois é um novo método prático de estudar [A6]*
- *experiência maravilhosa, pois conseguimos aprender de jeitos diferentes [A2, A5]*

³⁶ Um aluno deixou a pesquisa, pois foi fazer um intercâmbio no Canadá e outras três deixaram a turma. Por esse motivo, há apenas oito respostas no questionário II.

- *me proporcionou melhores técnicas de estudo* [A7, A8]

Esses comentários demonstram o quanto os alunos levaram essa pesquisa a sério e estão levando conhecimento novo adquirido para o seu processo de aprendizagem. A partir desses dados é possível concluir que os alunos conseguem refletir sobre a importância do uso de estratégias e conseguem perceber que seu rol de estratégias aumentou e que eles podem escolher aquelas que mais funcionam e combinam com seu estilo de aprendizagem. Oxford (2003) afirma que quando um aluno escolhe conscientemente estratégias que se encaixam com o seu estilo de aprendizagem, elas se tornam ferramentas úteis para sua aprendizagem.

As respostas para a **questão 11** foram as mais diversas, as escolhidas como prediletas e suas explicações podem ser observadas na tabela abaixo:

Número de pessoas	Estratégia	Explicação
2	Quatro cantos	- <i>gostei do jeito que aprendemos assim</i> [A1] - <i>estratégia dinâmica muito boa</i> [A2]
2	<i>Think-pair-share</i>	- <i>todos podem falar o que pensam</i> [A3] - <i>estratégia dinâmica muito boa</i> [A5]
2	<i>Mindmap</i>	- <i>é um recurso que ajuda a organizar conceitos e ideias</i> [A4] - <i>é um resumo organizado e usa palavras-chave</i> [A6]
2	Rolamento	- <i>interativo, além de facilitar o aprendizado</i> [A7] - <i>estratégia dinâmica e muito legal</i> [A8]

Tabela 14: Questionário II – Questão 11 – Identificação da estratégia predileta por parte dos alunos

É interessante observar nesses resultados que cada aluno tem a sua preferência, os resultados foram bem diferentes entre si, apesar de ser uma turma com poucos alunos. Isso demonstra que cada um tem as suas particularidades e necessidades e que, por isso, precisa ter acesso a diversas estratégias de aprendizagem para poder escolher aquela com a qual melhor aprende. Chamot (2004) reforça essa ideia quando afirma que os alunos precisam explorar diferentes estratégias de aprendizagem, experimentá-las e avaliá-las para assim escolher o seu próprio conjunto de estratégias eficazes.

As respostas para a **questão 12** sobre qual estratégia cada um menos gostou estão apresentadas no gráfico abaixo:

Gráfico 8: Questionário II - Questão 12 - Identificação da estratégia que os alunos menos gostaram

Da mesma forma que cada aluno deve escolher aquelas estratégias que melhor lhe ajudam a aprender, ele deve conseguir dizer quais estratégias não são eficazes para o seu aprendizado. Pode-se observar no gráfico que das quatro estratégias menos prediletas, duas são estratégias apresentadas e aplicadas nesta pesquisa. Isso pode se dever ao fato de que essas estratégias ainda são muito recentes na vida desses alunos, eles ainda não têm experiências suficientes para avaliar se aprendem melhor com essa estratégia e se podem aplicá-las em outras situações. O ideal seria eles passarem por todas essas estratégias novamente, com outro tema, outro enfoque, outra situação.

Para a **questão 13**, as respostas são todas positivas. Vários alunos relatam inclusive que já fizeram uso de algumas delas e que obtiveram sucesso. Essa é mais uma prova de que este trabalho valeu a pena e atingiu o seu objetivo, fazer com que os alunos conheçam várias estratégias e utilizem aquelas com as quais melhor aprendem e das quais mais gostam. Abaixo algumas considerações dos alunos sobre essa questão:

- *sim* [A1, A8]
- *sim, inclusive já usei, como mindmap e quatro cantos* [A2]
- *sim, pois já usei e continuo usando* [A3]
- *sim, praticamente todas são úteis em todas as matérias, e embora algumas precisem de mais de uma pessoa, outras são possíveis de realizar sozinho* [A4]

- *sim, já utilizei em outras matérias e funcionou também* [A5]
- *sim, por exemplo, mindmaps e palavras-chave em história, inglês, português e alemão* [A6]
- *sim, dá para usar principalmente na área de humanas* [A7]

Algumas respostas para a **questão 14** sobre aprender melhor utilizando estratégias de aprendizagem:

- *é mais fácil para assimilar a matéria* [A1]
- *ficamos mais interessados e mais atentos, já que são jeitos diferentes e legais de aprender* [A2]
- *é dinâmico, diferente de só ficar lendo* [A3]
- *sim* [A4]
- *é uma forma diferente de aprender, sai da teoria que se for muito fica chato* [A5]
- *depende da hora que eu estou estudando, se tiver um bom tempo, as estratégias ajudam* [A6]
- *além de colaborar para a aprendizagem, é uma maneira interativa e divertida de aprender* [A7]
- *é uma maneira a mais de estudar* [A8]

As respostas dos alunos demonstram que eles percebem que essa é mais uma forma de lhes ajudar na sua aprendizagem. Alguns alunos também disseram que aprender utilizando estratégias de aprendizagem torna o aprendizado mais fácil, rápido, prazeroso, interativo e divertido, assim como afirma Oxford (1990).

Possibilitar essa reflexão aos alunos foi muito importante para mim como professora e como pesquisadora, pois foi possível observar que os alunos realmente se apropriaram de algumas estratégias e estão fazendo uso daquelas que mais lhes ajudam. É gratificante saber ou inferir que eles continuarão utilizando estratégias de aprendizagem mesmo após o término do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os grandes objetivos desta pesquisa foram verificar quais *estratégias de aprendizagem* propiciam um *ensino individualizado* e como os alunos reagem ao uso dessas estratégias. Para isso, foi realizada inicialmente uma revisão bibliográfica a fim de contextualizar o ensino de língua alemã, definir conceitos relevantes como *estratégias de aprendizagem*, *heterogeneidade*, *ensino individualizado*, para então arrolar e aplicar estratégias promotoras de *autonomia* e que, ao mesmo tempo, motivassem os alunos no aprendizado da língua alemã.

Nas seções 1.1 e 1.2 que falam sobre os documentos PCN-LE e QECR, é possível perceber que eles descrevem o ensino de línguas estrangeiras no Brasil de forma bastante detalhada. Entretanto, sabe-se que nem tudo que consta nesse tipo de documento é levado em consideração no dia a dia e os órgãos responsáveis nem sempre possibilitam, por exemplo, o ensino individualizado, disponibilizando recursos, formação e tempo para a preparação de materiais e das aulas em si. Pensando neste trabalho, é possível afirmar que a EBTB se preocupa com o ensino baseado no uso de estratégias de aprendizagem, mas que nem todos os professores fazem uso dessas ferramentas.

O colégio, no qual a pesquisa foi realizada, tem como primeiro princípio promover uma cultura de ensino que se caracteriza pela aprendizagem social e individual. Essas características também são destacadas nos PCN-LE quando apontam para a necessidade de ampliar os horizontes culturais que o ensino de línguas estrangeiras propicia. Um dos objetivos deste trabalho foi verificar se a orientação pedagógica da EBTB se refletia e se baseava nos documentos que regem o ensino de línguas estrangeiras e pode-se afirmar que isso de fato ocorre.

Além disso, na EBTB são utilizados em sala de aula métodos de ensino centrados no aluno que visam o desenvolvimento de competências e a autonomia. Os dados apresentados na seção 2.2 demonstram que o *Currículo de Competências e Estratégias* do colégio compreende *estratégias de aprendizagem de ensino individualizado* que promovem a autonomia do aluno. No entanto, os dados (seção 3.1) demonstram também que ainda não são todos os professores que fazem uso dessas estratégias em suas aulas. Pode-se afirmar porém que os alunos dominam um grande número de estratégias e isso se deve em parte pela

orientação pedagógica do colégio em criar e oficializar um *Currículo de Competências e Estratégias* que abrange todas as séries, da educação infantil ao Ensino Médio (seção 3.1).

Como foi possível observar na seção 1.4, muitos foram os estudos para descobrir um método que fosse capaz de satisfazer o ensino de línguas em qualquer contexto. Hoje se sabe que esse método não existe e que cada situação requer uma observação das suas particularidades políticas, sociais, culturais e linguísticas (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 69). O professor deve conduzir a sua aula da maneira que avaliar mais eficaz para a sua realidade pedagógica. Uma dessas formas é oferecendo aos alunos possibilidades de como aprender melhor, por exemplo, fazendo uso de estratégias de aprendizagem.

O grande objetivo de se incentivar o aluno a usar estratégias é torná-lo consciente dos fatores que afetam a aprendizagem e descobrir quais estratégias são as mais adequadas para cada situação ou tarefa ou para o seu estilo de aprendizagem. Dessa forma, os aprendizes se tornam responsáveis pela própria aprendizagem e, conseqüentemente, mais motivados. De forma indireta, objetivou-se com este trabalho que os alunos utilizem mais estratégias de aprendizagem no seu dia a dia e que sintam seguros para optar por aquelas que mais lhes ajudam.

A partir de suas ações e comportamentos, os participantes revelam que as estratégias de aprendizagem os ajudam a ser mais autônomos, pois eles mencionam poder utilizar essas estratégias para estudar sozinhos para avaliações de alemão, bem como de outras disciplinas (seção 3.3, questão 13). Também é possível aferir que os participantes da pesquisa se tornaram mais conscientes do que é uma estratégia de aprendizagem e souberam identificar e utilizar aquelas que mais lhes proporcionam uma aprendizagem eficaz da língua alemã, assim como a aprendizagem em outras matérias (seção 3.3, questão 14). Talo fato confirma a citação de Funk e König (1991 apud CIOLA, 2011, p. 4) quando afirmam que “a autonomia e o uso de estratégias estão interligados e uma vez que se tenha aprendido isso, esse conhecimento será utilizado tanto na escola como fora dela”.

Acredita-se ainda que, após a vivência com estratégias de aprendizagem de ensino individualizado, os alunos passam a se sentir mais preparados para ingressar nas turmas regulares de alemão. Pensando nisso, é indicado que o papel do professor seja o de encorajar os alunos a pensar sobre a sua própria aprendizagem, levá-los a conhecer e fazer uso daquelas estratégias que julgarem mais apropriadas. Ademais, cabe ao professor motivar o aluno a se arriscar e encarar novas experiências, tornando-o mais autoconfiante.

Lembrando o modelo de autonomia do aprendiz de Holec (apud MARTINEZ, 2005, p. 72), é possível afirmar que as quatro perspectivas foram abordadas na intervenção pedagógica proposta neste trabalho. Na perspectiva filosófica política, incentivou-se os alunos a assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Na perspectiva técnica, os alunos tiveram de assumir uma postura mais ativa e autônoma no processo de aprendizagem, pois não puderam contar o tempo todo com o professor. Na perspectiva psicológica, além dos diferentes níveis de proficiência, as características individuais de aprendizagem de cada aluno foram respeitadas, valorizadas e incentivadas. E, por fim, na perspectiva sócio-interativa, as estratégias de aprendizagem promoveram a aprendizagem cooperativa e a interação social (seção 3.2).

O estudo sobre *estratégias de aprendizagem* e, principalmente, sobre *ensino individualizado* ainda é recente e, portanto, carece de um número maior de pesquisas para promover e ampliar a compreensão dos diferentes conceitos, aumentar o número de estratégias e mostrar a sua efetividade. A heterogeneidade é encarada muitas vezes de forma negativa, no entanto, em uma aula cujo objetivo é ensinar a partir de uma pedagogia diferenciada, pode-se aproveitar a heterogeneidade para alcançar uma aprendizagem efetiva através da troca de experiências, “compensando os déficits e valorizando e desenvolvendo os pontos fortes” (FRÖLICH, 2012, p. 3). O grande objetivo do ensino individualizado é reconhecer as facilidades individuais para compensar as dificuldades e proporcionar situações de sucesso.

De acordo com a minha experiência como professora e também como pesquisadora, acredito que a autonomia só pode ser alcançada pelo aluno se ele souber avaliar as experiências que já vivenciou. Para que essas experiências sejam positivas e agreguem conhecimento ao aluno, ele precisa estar munido de várias ferramentas, de modo que ele possa escolher aquelas que ele considerar mais adequadas para uma determinada situação. Quanto mais e melhores experiências o aluno tiver, mais seguro e autoconfiante ele estará para assumir a responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem.

Este estudo pode ser significativo para uma reflexão sobre a prática docente, na medida em que é objetivo de todo professor construir uma prática mais efetiva e possibilitar que os aprendizes se tornem mais autônomos, proporcionando-lhes meios e ferramentas para isso. Além disso, os resultados apresentados neste trabalho podem contribuir, por exemplo, também para os estudos de formação de professores, pois é necessário que se reflita sobre a

importância de se formar professores que se preocupam com esse tema e que depois saibam trabalhar de forma efetiva com seus grupos heterogêneos respeitando e levando em conta as suas diferenças e capacidades.

Com esta pesquisa, espera-se também trazer contribuições significativas para o estudo do ensino de alemão no Brasil e contribuir com os estudos sobre a melhoria no desenvolvimento de aula, sobre estratégias de aprendizagem e sobre heterogeneidade e ensino individualizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMMON, Ulrich. *Die International Stellung der Deutschen Sprache*. Berlin – New York, 1991.
- ASCHEMANN, Birgit. *Vierzig Wege der Binnendifferenzierung für heterogene LernerInnen-Gruppen*. Graz, 2011. Disponível em: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/reader_binnendifferenzierung_heterogene_gruppen.pdf Acesso em: 15 nov. 2014.
- BAUMERT, Jürgen. *Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kontext schulischen Lernens*. Frankfurt am Main, 1993, p. 327-354.
- BENCINI, Roberta. *Cada um aprende de um jeito*. Revista Nova Escola: 2003. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/desenvolvimento-e-aprendizagem/cada-aprende-jeito-432311.shtml> Acesso em: 30 mar. 2014.
- BIMMEL, Peter. *Lernstrategien – Bausteine der Lernerautonomie*. Fremdsprache Deutsch: Lernstrategien. 2012.
- _____. RAMPILLON, Ute. *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Fernstudieneinheit 23. Berlin: Langenscheidt, 2004.
- BOECKMANN, Klaus-Börge. *Fernstudienprojekt: Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs Ergänzungsheft*. Kassel, 2010.
- BORGES, Elaine. *Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s)*. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.13, n.2, 2011, p. 397-414.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador - Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo, Parábola Editorial, 2009, p. 8-52.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE ENSINO MÉDIO. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio – Parte II Linguagens, Códigos e suas Tecnologias)*. Brasília, Imprensa Oficial, 2000.
- BRINITZER, Michaela. *DaF unterrichten – Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart, 2013.

- BROWN, H. D. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. San Francisco, Longman, 2001.
- _____. *English Language Teaching in the "Post-Method" Era: Towards Better Diagnosis, Treatment, and Assessment* IN: RICHARDS, J. C. & RENANDYA, W. A. *Methodology in Language Teaching: an Anthology of Current Practice*. New York: Cambridge, 2002, p. 9-18.
- CARVALHO, Miriam de Castro Dutra. *A importância da autonomia do aprendiz e do planejamento de aulas na prática pedagógica do ensino de alemão em turmas multisseriadas*. Projekt, v. 51, Curitiba, 2013, p. 3-9.
- CAVENAGHI, Ana Raquel Abelha. *Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar*. *Ciências & Cognição*, Vol. 14 (2), p. 248-261, 2009. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>> Acesso em: 20 fev. 2016.
- CIOLA, Ana Carla Lanzi. *Autonomia e estratégias de aprendizado*. Disponível em: <http://www.abrapa.org.br/cd/pdfs/Ciola-AnaCarla.pdf> Acesso em: 14 mai. 2014.
- CHAMOT, Ana Uhl. *Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching*. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, Vol. 1, No. 1, Singapura, 2004, p. 14-26.
- CLALÜNA, Monika. *Gerahmte Sprachen? Zum "Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen"*. DaF-Brücke, n. 6, 2004, p. 24-27.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Edições ASA, Lisboa, 2001.
- CORREIO POPULAR. *Cresce o número de turistas que viajam à Alemanha*. Disponível em: http://correio.rac.com.br/_conteudo/2014/02/especial/turismo/156996-cresce-o-numero-de-turistas-que-viajam-a-alemanha.html Acesso em: 23 mai. 2014.
- DÖRNIÉY, Zoltán. *Questionnaires in Second Language Research. Constructing, Administration and Processing*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.
- DUQUE, A. B. *A Prática Do Professor de Língua Estrangeira no Ensino Médio de Escola Pública*. Dissertação de Mestrado, Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada, UFRJ, Rio de Janeiro, 2004.

- EDMONSON, Willis; HOUSE, Juliane. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Franke, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003.
- FRIEDRICH, Helmut Felix; MANDL, Heinz. *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Hogrefe, Göttingen, 1992.
- _____. *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen, 2006.
- FRÖLICH, Roland. *Es ist normal, verschieden zu sein*. Handout zur Binnendifferenzierung, Kaiserslautern, 2012, p. 1-7.
- FUNK, Hermann; KOENIG, Michael. *Grammatik lehren und lernen*. Fernstudieneinheit 1. Berlin, Langenscheidt 1991.
- GER – *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Disponível em: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> Acesso em: 20 jun. 2014.
- GOETHE INSTITUT. Disponível em: <http://www.goethe.de/ins/br/lp/lrn/wdl/ptindex.htm> Acesso em: 23 mai.2014.
- GROEBEN, Annemarie von der; KAISER, Ingrid. *Entwicklungsziel Individualisierung*. In: Pädagogik, Caderno 12, 2011, p. 42-47.
- GRÖNINGER, Nora Paula Marie. *As mudanças nas crenças de aprendizes a partir de um curso interativo de alemão*. Dissertação de Mestrado, Programa de Letras Modernas, USP, São Paulo, 2013.
- HAMAN, Greta. *Interesse pelo idioma alemão aumenta mundo afora*. Disponível em: <http://www.dw.com/pt/interesse-pelo-idioma-alemão-aumenta-mundo-afora/a-18396679> Acesso em: 20 set. 2015.
- HEIDERMAN, Werner. "O Quadro europeu comum de referência para línguas - um panorama". In: BOHUNOVSKY, Ruth. *Ensinar alemão no Brasil. Contextos e conteúdos*. Curitiba: Editora da UFPR, 2011, p. 69-82.
- HEYMANN, Hans Werner. *Binnendifferenzierung konkret: Pädagogischer Anspruch, didaktisches Handwerk und Realisierungschancen*. Revista Pädagogik. Hilchenbach,

2012. Disponível em: <http://www.beltz.de/de/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/themenschwerpunkte/binnendifferenzierung-konkret.html> Acesso em 29 mar. 2014.

HELLMICH, F. e WERNKE, S. *Was sind Lernstrategien ... und warum sind sie wichtig?* In: Kohlhammer, W. Stuttgart, 2009, p.13. Disponível em: http://content.schweitzer-online.de/static/content/catalog/newbooks/978/317/020/9783170207318/9783170207318_Excerpt_001.pdf Acesso em: 11 mar. 2014.

JALIL, Samira. *Estudar uma língua estrangeira. Para quê?* São Paulo, 2008. Disponível em : http://www.educacional.com.br/revista/0308/pdf/18_SalaAula_LInglesa.pdf Acesso em: 06 abr. 2014.

KAUFMANN, Susan. *Heterogenität und Binnendifferenzierung im DaZ-Unterricht.* In: Fortbildung für Kursleitende DaZ. Hueber Verlag, Ismaning, 2007, p. 186-213.

KEMMIS, Stephen. *Action Research.* In: HAMMERSLEY, Martyn (Org). *Educational Research and Evidence-based Practice.* London: SAGE Publications, 2007, p. 167-180.

KUMARAVADIVELU, B. *The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching.* In: TESOL Quarterly 28, 1994, p. 27-48.

_____. *Toward a Postmethod Pedagogy.* TESOL Quarterly, v. 35, n. 4, 2001, p. 537-560.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching.* Second Edition. Oxford; Oxford University Press, 2003.

LEFFA, Vilson. *Metodologia no ensino de línguas.* In: BOHN, H. I. e VANDRESEN, P. *Tópicos em Lingüística Aplicada: O Ensino de Línguas Estrangeiras.* Florianópolis. Ed. da UFSC , 1988, p. 211-236.

_____. *Ensino de línguas: passado, presente e futuro.* Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 20, n. 2, jul-dez 2012, p. 389-411.

MARTINEZ, Hélène. *Lernerautonomie: ein konzeptuelles Rahmenmodell für den Fremdsprachenunterricht ... und für die Fremdsprachenlehr- und -lernforschung.* In: Fremdsprachen lehren und lernen 34. Lisboa, 2005, p. 65-82.

MEYER, Hilbert. *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen, 2004.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué dos. *A Pedagogia das Classes Multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do*

trabalho docente. Revista: Debates em educação. Maceió, v. 4, n. 7, jan-jul 2012, p. 65-86.

NEUNER, Gerhard; HUNFELD, H. *Methoden des Fremdsprachlichen Unterrichts: Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt, 1993.

NODARI, Claudio; STEINMANN, Cornelia. *Lernerautonomie*. In: KRUMM, Hans-Jürgen et al. (orgs.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin e Nova York, Gruyter, 2010, p. 1157-1162

OXFORD, R. L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Nova York: Newbury, 1990.

_____. *Language Learning Styles and Strategies: an overview*. Galla, 2003.

PAIVA, Vera Lúcia M.O. *Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa*. In: Letras e Letras. v. 14, n. 1, jan-jul. 1998, p. 73-88.

PORST, Rolf. *Fragebogengenerstellung*. In: Goebel, Hans; Nelde, Peter. H.; Stary, Zdenek; Wölck, Wolfgang (Org.) *Kontaktlinguistik. Contact Linguistics. Linguistique de Contact. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An International Handbook of Contemporary Research. Manuel international des recherches contemporaines*. Berlin/ Nova York: de Gruyter, 1996, p. 737-743.

_____. *Fragebogen ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.

PRATOR, Clifford H. *The Cornerstones of method*. In MURCIA, M.C., McINTOSH, L. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Newbury House Publishers, 1979, p. 5-16.

PRAXEDES, Carmem. *Quadro comum europeu de ensino – a aprendizagem e avaliação de línguas – o que falta ao cone sul para seguir este exemplar modelo de integração multicultural?* Disponível em: <http://docplayer.com.br/5086343-Carmem-praxedes-uerj-e-uezo-clpraxedes-yahoo-it.html> Acesso em: 26 maio 2016.

PROJETO POMERODE PLURILÍNGUA. Disponível em: <http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=224%3E> Acesso em: 13 dez. 2014.

RAMPILLON, Ute. *Aufgabentypologie zum Autonomen Lernen*. Fernstudieneinheit 23. München: Max Hueber Verlag, 2000.

RICHARDS, J. C. & RODGERS. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

_____. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RÖSLER, Dietmar. *Deutsch als Fremdsprache – Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler, 2012.

SCHWERDTFEGGER, Inge. *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*. Fernstudieneinheit 29 – Goethe Institut, München, 2001.

SANTOS, Elenir Souza. *O professor como mediador no processo de aprendizagem*. Revista Gestão Universitária, Ed. 40: 2012. Disponível em: http://www.udemo.org.br/RevistaPP_02_05Professor.htm Acesso em: 02 mai. 2014.

SPINASSÉ, Karin Pupp. *Deutsch als Fremdsprache in Brasilien: Eine Studie über kontextabhängige unterschiedliche Lernaltersprachen und muttersprachliche Interferenzen*. Frankfurt am Main, Peter Lang, 2005.

TIBURCIO, Paula. *Ensino individual: características das atividades de ensino individualizado*. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://www.cpt.com.br/cursos-metodologia-de-ensino/artigos/ensino-individual-caracteristicas-das-atividades-de-ensino-individualizado> Acesso em: 03 abr. 2014.

_____. *Ensino individual: processo de aprendizagem*. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://www.cpt.com.br/cursos-metodologia-de-ensino/artigos/ensino-individual-caracteristicas-das-atividades-de-ensino-individualizado#ixzz2saWwfbX1> Acesso em: 03 abr. 2014.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2009.

TÖNSHOFF, Wolfgang. *Binnendifferenzierung im lernorientierten Fremdsprachenunterricht*. In: Deutsch als Fremdsprache. Caderno 4, Tübingen, 2004, p. 227-231.

TRAUTMANN, Mathias. *Heterogenität – (k)ein Thema der Fremdsprachendidaktik*. In: KÖKER, Anne; ROMAHN, Sonja; TEXTOR, Anette. Herausforderung Heterogenität. Ansätze und Weichenstellungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010, p. 52-64

UPHOFF, Dörthe. *Uma pequena história do ensino de alemão no Brasil*. In: Bohunovsky, Ruth. (Org.). Ensinar alemão no Brasil: Contextos e Conteúdos. Curitiba: Editora UFPR, 2011, v. , p. 13-30.

VERTRETUNGEN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND IN BRASILIEN.
Disponível em:
http://www.brasil.diplo.de/Vertretung/brasilien/de/09__Kultur/Deutsch__lernen/Warum__Deutsch__lernen.html Acesso em: 07 dez. 2014.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. *Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo*. Revista eletrônica do Instituto de Humanidades, Rio de Janeiro, v. 7, n. 26, p. 73-88, jul-/set 2008. Disponível em: <file:///Users/carlaleticiatenkathen/Downloads/43-261-1-PB (2).pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

ANEXOS

ANEXO I

Termo de consentimento de participação em pesquisa - escola

(DLM/FFLCH/USP)

A escola concorda em permitir que seus alunos do 10^o do Ensino Médio da turma de adaptação de alemão participem voluntariamente do projeto de pesquisa intitulado “Estratégias de aprendizagem de ensino individualizado em alemão como Língua Estrangeira“. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é Carla Letícia ten Kathen da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e o orientador é o Prof. Dr. José da Silva Simões, ambos podem ser contatados pelos respectivos endereços de email: jssimoes@uol.com.br e tenkathencarla@yahoo.com.br

O presente trabalho tem o objetivo de identificar, teórica e empiricamente, quais estratégias de aprendizagem levam ao ensino individualizado e como essas estratégias auxiliam o aprendiz a assumir uma autonomia sobre seu aprendizado.

A escola compreende que este estudo tem finalidade de pesquisa e que os dados coletados serão divulgados de acordo com as diretrizes éticas, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, dessa forma, a sua privacidade.

Nome e assinatura do Diretor

Local e Data

São Paulo, junho de 2015.

ANEXO II

Termo de consentimento de participação em pesquisa – pais
(DLM/FFLCH/USP)

Concordo que meu filho participe voluntariamente do projeto de pesquisa intitulado “Estratégias de aprendizagem de ensino individualizado em alemão como Língua Estrangeira“. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é Carla Letícia ten Kathen da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e o orientador é o Prof. Dr. José da Silva Simões, ambos podem ser contatados pelos respectivos endereços de email: jssimoes@uol.com.br e tenkathencarla@yahoo.com.br

O presente trabalho tem o objetivo de identificar, teórica e empiricamente, quais estratégias de aprendizagem levam ao ensino individualizado e como essas estratégias auxiliam o aprendiz a assumir uma autonomia sobre seu aprendizado.

Compreendo que este estudo tem finalidade de pesquisa e que os dados coletados serão divulgados de acordo com as diretrizes éticas, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, dessa forma, a sua privacidade. O participante está ciente que pode abandonar a participação da pesquisa a qualquer momento e que não receberei pagamento pela participação.

Nome e assinatura dos pais

Local e Data

São Paulo, junho de 2015.

ANEXO III

Termo de consentimento de participação em pesquisa - aluno
(DLM/FFLCH/USP)

Concordo em participar voluntariamente do projeto de pesquisa intitulado “Estratégias de aprendizagem de ensino individualizado em alemão como Língua Estrangeira“. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é Carla Letícia ten Kathen da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e o orientador é o Prof. Dr. José da Silva Simões, ambos podem ser contatados pelos respectivos endereços de email: jssimoes@uol.com.br e tenkathencarla@yahoo.com.br

O presente trabalho tem o objetivo de identificar, teórica e empiricamente, quais estratégias de aprendizagem levam ao ensino individualizado e como essas estratégias auxiliam o aprendiz a assumir uma autonomia sobre seu aprendizado.

Compreendo que este estudo tem finalidade de pesquisa e que os dados coletados serão divulgados de acordo com as diretrizes éticas, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, dessa forma, a minha privacidade. Sei que posso abandonar a participação da pesquisa a qualquer momento e que não receberei pagamento pela participação.

Nome e assinatura

Local e Data

São Paulo, junho de 2015.

ANEXO IV

Questionário I – Projeto Piloto

Estudo sobre estratégias de aprendizagem

Introdução: Gostaríamos de pedir-lhe para responder as seguintes questões que dizem respeito ao ensino da língua estrangeira alemã através de estratégias de aprendizagem de ensino individualizado em turmas multisseriadas. A pesquisa é conduzida pela Área de Alemão – Departamento de Línguas Modernas da Universidade de São Paulo. Responda cada um das perguntas da forma mais sincera possível, não há resposta certa ou errada, pois se trata apenas de um levantamento de informações. Suas respostas ajudarão a garantir o sucesso desta pesquisa. Muito obrigada pela sua ajuda.

1. Nome: _____
2. Série: _____
3. Há quanto tempo você estuda alemão? _____
4. Foi você que escolheu estudar neste colégio? () sim () não
Por quê? _____
5. Você gosta de aprender alemão? () sim () não
Por quê? _____
- Outra informação: _____

Parte I: Estratégias de aprendizagem

1. O que você entende por estratégias de aprendizagem? _____

2. Quais estratégias de aprendizagem você conhece? _____

3. Onde você as aprendeu e em que matéria? _____

4. Aqui tem uma lista com várias estratégias de aprendizagem: assinale o que melhor se encaixa:

Estratégias de aprendizagem	Conheço e já usei	Já ouvi falar	Não conheço
<i>Think – pair – share</i>			
Rolamento			
Quatro cantos			
Frase incompleta			
<i>Placemat</i>			
<i>Trade a problem</i>			
<i>Mindmap</i>			
Resumo			
5 passos de leitura			
<i>Skimming – scanning</i>			
Especialistas			
Trabalho em grupo com papéis definidos			
Pesquisa em dicionário			
Pesquisa na internet			
Pesquisa na biblioteca			
Diário de aprendizagem			
Cultura de <i>feedback</i>			
Comentário opcional:

ANEXO V

Questionário de pesquisa – Fase final

Estudo sobre estratégias de aprendizagem

Introdução: Gostaríamos de pedir-lhe para responder as seguintes questões que dizem respeito ao ensino da língua estrangeira alemã através de estratégias de aprendizagem de ensino individualizado em turmas multisseriadas. A pesquisa é conduzida pela Área de Alemão – Departamento de Línguas Modernas da Universidade de São Paulo. Responda cada um das perguntas da forma mais sincera possível, não há resposta certa ou errada, pois se trata apenas de um levantamento de informações. Suas respostas ajudarão a garantir o sucesso desta pesquisa. Muito obrigada pela sua ajuda.

1. Série: _____
2. Há quanto tempo você estuda alemão? _____
3. Foi você que escolheu estudar neste colégio? () sim () não
Por quê? _____
4. Você gosta de aprender alemão? () sim () não
Por quê? _____
5. Você considera a língua alemã:
- fácil de aprender () sim () não
- parecida com outras línguas () sim () não
- uma língua estrangeira importante no cenário mundial () sim () não
- uma língua estrangeira importante para o meu futuro profissional () sim () não
- uma língua estrangeira importante para fazer viagens e turismo () sim () não
- Outra informação: _____

Parte I: Estratégias de aprendizagem

5. O que você entende por estratégias de aprendizagem? _____

6. Quais estratégias de aprendizagem você conhece? _____

7. Onde você as aprendeu e em que matéria? _____

8. Aqui tem uma lista com várias estratégias de aprendizagem: assinale o que melhor se encaixa:

Estratégias de aprendizagem	Conheço e já usei	Já ouvi falar	Não conheço
<i>Think – pair – share</i>			
Rolamento			
Quatro cantos			
Frase incompleta			
<i>Placemat</i>			
<i>Trade a problem</i>			
<i>Mindmap</i>			
Resumo			
5 passos de leitura			
Palavras-chave			
<i>Skimming – scanning</i>			
Especialistas			
Trabalho em grupo com papéis definidos			
Pesquisa em dicionário			
Pesquisa na internet			
Pesquisa na biblioteca			
Diário de aprendizagem			
Cultura de <i>feedback</i>			
Comentário opcional:			

Parte II: Estratégias de aprendizagem

9. Agora vocês conhecem mais algumas estratégias de aprendizagem. Como foi essa experiência para você? _____

10. De qual estratégia você mais gostou e por quê? _____

11. De qual você menos gostou? _____
12. Você consegue imaginar usar alguma dessas estratégias em outras matérias ou mesmo para estudar em casa sozinho? _____

13. Você acha que você aprende melhor utilizando estratégias de aprendizagem? Por quê?

ANEXO VI

Breve explicação das estratégias de aprendizagem – estratégias dos *especialistas* **Think**

- Think-pair-share

Uma pergunta – pensar sozinho, conversar na dupla, conversar no grupo

Pair **Share**

- Rolamento

Uma pergunta – duas rodas – responder sozinho e utilizando um rascunho, conversar com o colega que está na sua frente, em seguida troca-se o parceiro e conversa novamente

„Kugellager“ / Innenkreis-Außenkreis

- Quatro cantos

Um tema – quatro perguntas, andar pelos cantos e responder às perguntas uma de cada vez, sempre que chegar a uma nova estação, ler o que já foi respondido e acrescentar .

- Frase incompleta

Frase sobre um tema que o aluno terá de completar.

Amizade verdadeira é ...

- Placemat

Um tema, grupos de quatro pessoas – cada aluno escreve o que acha, apresenta aos colegas e o resumo é anotado no centro e apresentado ao grande grupo

- Trade a problem

Um texto a ser resolvido – grupos leem o texto e criam uma pergunta e passa adiante – grupo responde à pergunta feita pelo grupo anterior e cria outra pergunta – esse processo acontece quatro vezes

- Mindmap

Ler um texto e criar um mapa conceitual

- Resumo

Ler um texto e resumi-lo elencando os principais pontos

- 5 passos de leitura

Um texto – 5 passos

14. leitura global - existem figuras, palavras grifadas, tipo do texto, tema do texto
15. fazer perguntas
16. leitura detalhada – resolver questões relacionadas ao vocabulário e estrutura
17. resumir
18. fazer afirmações – formular teses

- Palavras-chave

Ler um texto e marcar as palavras mais importantes

- Skimming-scanning

Ler um texto e fazer esses dois processos de leitura.

Scanning – escanear o texto e ver se existem figuras, palavras grifadas, tipo do texto

Skimming – leitura global para entender o conteúdo do texto

- Especialistas

Grupo de quatro pessoas e quatro textos diferentes – cada grupo é responsável por um texto ou uma parte do texto. Em seguida, os grupos terão outras constelações, nas quais haverá um especialista de cada texto em cada grupo.

- Trabalho em grupo com papéis definidos

Grupos de quatro pessoas e cada um tem um papel no grupo: controlador do tempo, controlador do silêncio e da organização, materiais, apresentador, redator,

- Diário de aprendizagem

O aluno tem um diário de aprendizagem para registrar seus estudos e suas dificuldades. Ele também fará avaliações do seu aprendizado.

- Cultura de feedback

Após uma apresentação oral ou produção de texto, o professor ou os alunos dão e recebem um feedback sobre o que foi produzido.

ANEXO VII - CURRÍCULO DE COMPETÊNCIAS E ESTRATÉGIAS

	Jardim I	Jardim II	1.º Ano Ensino Fundamental
Competências Interdisciplinares (os alunos são capazes de...)	Ouvir atentamente.	Ouvir atentamente.	Ouvir atentamente.
	Levantar a mão e aguardar a vez para falar.	Levantar a mão e aguardar a vez para falar.	Levantar a mão e aguardar a vez para falar.
	Falar em um tom de voz adequado à sala de aula.	Falar em um tom de voz adequado à sala de aula.	Falar em um tom de voz adequado à sala de aula.
a) Estratégias para aprendizagem cooperativa	- Trabalho em duplas com papéis definidos	- Trabalho em duplas com papéis definidos	
b) Estratégias para aquisição de informações			
c) Estratégias para o processamento de informações			
d) Estratégias para a apresentação de informações	- Rolamento	- Rolamento	- Think-pair-share
e) Estratégias para o aprender a aprender			
f) Estratégias de comunicação			- Trabalho em duplas com papéis definidos - Rolamento

	2.º Ano Ensino Fundamental	3.º Ano Ensino Fundamental	4.º Ano Ensino Fundamental
Competências Interdisciplinares (os alunos são capazes de...)	Ouvir atentamente.	Ouvir atentamente.	Ouvir atentamente.
	Ler e compreender.	Escrever ortograficamente correto.	Concentrar-se e organizar-se.
		Ler e compreender.	Localizar informações mais importantes.
a) Estratégias para aprendizagem cooperativa	<u>- Trabalho em dupla com papéis definidos</u> <u>- Trabalho com estações</u>	- Trabalho em dupla com papéis definidos - Trabalho com estações	- Trabalho com estações
b) Estratégias para aquisição de informações	<u>- Mind-map</u> <u>- Think-pair-share</u> <u>- Quatro esquinas</u> <u>- Placemat</u>	<u>- Busca em dicionário</u> - Grupo de especialistas - Think-pair-share - Quatro esquinas - Placemat - Mind-map	- <u>Busca na biblioteca</u>
c) Estratégias para o processamento de informações	<u>- Grupo de especialistas</u>		- Grupo de especialistas - <u>Marcação de palavras-chave</u>
d) Estratégias para a apresentação de informações		<u>- Rolamento</u>	<u>- Confecção de cartazes</u>

e) Estratégias para o aprender a aprender	<p>- <u>Organização do aprendizado:</u> fotos no telão de organização dos escaninhos; fotos com gestos pedindo silêncio (combinados); cartaz de ajudantes; semáforo de silêncio; sinalizar o término de uma atividade de alguma forma: uma música, um símbolo, um sino...; marcar tempo com uma ampulheta para determinar a duração de uma atividade.</p>	<p>- <u>Preparação para provas:</u> copiar palavras, repeti-las, desenhá-las; questões para responder; ouvir alguém falando; fixar palavras, tabuadas, desenhos</p>	<p>- <u>Roda de perguntas e respostas</u> (fixação de conteúdo)</p> <p>- <u>Organização específica:</u> cartaz com espaços para preencher datas de provas, trabalhos, atividades; responsabilizar alunos para controle (do silêncio por exemplo); organizar e cuidar do material; fotos no telão de materiais arrumados, de gestos pedindo silêncio.</p>
f) Estratégias de comunicação	<p>- <u>Espinha de peixe</u></p>		

	5.º Ano Ensino Fundamental	6.º Ano Ensino Fundamental	7.º Ano Ensino Fundamental
Competências Interdisciplinares (os alunos são capazes de...)	Ouvir atentamente.	Ler, compreender e interpretar diferentes gêneros textuais.	Ler, compreender e interpretar diferentes gêneros textuais.
	Concentrar-se e organizar-se.	Elaborar e expressar o conhecimento aprendido com coerência e coesão através da linguagem oral e escrita.	Elaborar e expressar o conhecimento aprendido com coerência e coesão através da linguagem oral e escrita.
	Localizar informações mais importantes.	Produzir de forma cooperativa em duplas e/ou trios.	Produzir de forma cooperativa em duplas e/ou trios.
a) Estratégias para aprendizagem cooperativa	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho em dupla com papéis definidos - Trabalho com estações 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Trabalho em trios com papéis definidos</u> - Trabalho com estações 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho em trios com papéis definidos
b) Estratégias para aquisição de informações	<ul style="list-style-type: none"> - Busca na biblioteca - Think-pair-share - Quatro esquinas - Placemat - Grupo de especialistas 	<ul style="list-style-type: none"> - Think-pair-share - <u>Mind-map (textos, figuras)</u> - Quatro esquinas - Placemat - <u>Frase incompleta</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - Levantamento de dados na internet e no dicionário - Estações de aprendizagem (rodízio de mesas) - Placemat - Mind-map
c) Estratégias para o processamento de informações	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo de especialistas - Marcar palavras-chave 	<ul style="list-style-type: none"> - Marcar palavras-chave - <u>Skimming e scanning</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - Skimming e scanning - Marcar palavras-chave - <u>Resumo (colinha)</u> - Frase incompleta

d) Estratégias para a apresentação de informações	- Rolamento	- Confecção de cartazes - <u>Apresentação de cenas de teatro</u>	- Apresentação de cenas de teatro - <u>Confecção de cartazes (com feedback)</u>
e) Estratégias para o aprender a aprender	- Roda de perguntas e respostas (fixação de conteúdo)		
f) Estratégias de comunicação		- Organização de material - <u>Organização de aprendizagem</u>	

	8.º Ano Ensino Fundamental	9.º Ano Ensino Fundamental	
Competências Interdisciplinares (os alunos são capazes de...)	Dominar e fazer uso adequado da linguagem oral e escrita (diferentes gêneros textuais).	Dominar e fazer uso adequado da linguagem oral e escrita (diferentes gêneros textuais).	
	Relacionar informações representadas em diferentes linguagens e aplicá-las na resolução de situação-problema.	Relacionar informações representadas em diferentes linguagens e aplicá-las na resolução de situação-problema.	
	Relacionar informações / conhecimentos disponíveis a situações concretas para construir uma argumentação consistente na linguagem oral e escrita.	Relacionar informações / conhecimentos disponíveis a situações concretas para construir uma argumentação consistente na linguagem oral e escrita.	
a) Estratégias para aprendizagem cooperativa	<u>- Trabalho em grupo com papéis definidos</u> - Think-pair-share - Trabalho com estações	- Trabalho em grupo com papéis definidos - Trabalho com estações - Rolamento	
b) Estratégias para aquisição de informações	- Pesquisa na biblioteca, no dicionário e na internet - Mind-map	- Pesquisa na biblioteca, no dicionário e na internet	
c) Estratégias para o processamento de informações	- Marcar palavras-chave e elaborar resumo - Rolamento - Frase incompleta - Grupo de especialistas <u>- Técnica dos cinco passos de leitura</u> <u>- Trade-a-problem</u>	- Técnica dos cinco passos de leitura - Trade-a-problem - Mind-map - Think-pair-share	

	8.º Ano Ensino Fundamental	9.º Ano Ensino Fundamental	
d) Estratégias para a apresentação de informações	- <u>Apresentação de Power Point</u>	- Apresentação de Power Point	
e) Estratégias para o aprender a aprender			
f) Estratégias de comunicação	- <u>Debate (micro-debate)</u>	- Debate (micro-debate)	

	10º Ano	11º Ano	12º Ano
Competências Interdisciplinares (os alunos são capazes de...)	Dominar as linguagens matemática, artística e científica	Dominar as linguagens matemática, artística e científica	Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
	Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, histórico-geográficos, tecnológicos e artísticos.	Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, histórico-geográficos, tecnológicos e artísticos.	Relacionar informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentações consistentes.
	Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.	Relacionar informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentações consistentes.	Elaborar propostas de intervenção na realidade, respeitando valores humanos e a diversidade sociocultural.
a) Estratégias para aprendizagem cooperativa	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho em grupos (de três) com papéis definidos - Think-pair-share - Rolamento - Frase incompleta 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho em grupos (de três) com papéis definidos 	
b) Estratégias para aquisição de informações	<ul style="list-style-type: none"> - Levantamento de dados em fontes diversas 	<ul style="list-style-type: none"> - Levantamento de dados em fontes diversas 	

	10.º Ano	11.º Ano	12.º Ano
c) Estratégias para o processamento de informações	<ul style="list-style-type: none"> - Think-pair-share - Placemat - <u>Resumo</u> - Quatro cantos - <u>Marcação e estruturação de textos</u> - Técnica dos passos de leitura - Leitura e interpretação de enunciados - Técnica dos cinco passos de leitura - Skimming-scanning - Trade-a-problem 	<ul style="list-style-type: none"> - Técnica dos passos de leitura - Leitura e interpretação de enunciados - Trade-a-problem 	<ul style="list-style-type: none"> - Técnica dos passos de leitura - Rede de conceitos
d) Estratégias para a apresentação de informações	<ul style="list-style-type: none"> - Mindmap - Apresentação de Power Point e <u>Prezi</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - Pôster de texto - Rede de conceitos - Apresentação de Power Point e Prezi 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Seminários</u>
e) Estratégias para o aprender a aprender			<ul style="list-style-type: none"> - Introdução à metodologia científica de exatas e humanas
f) Estratégias de comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Exposição individual e em grupo de ideias, com e sem recursos</u> 		<ul style="list-style-type: none"> - Seminários