

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Larissa de Pinho Cavalcanti

**ANOTAÇÕES EM LÍNGUA INGLESA:
O ESTUDO DO GÊNERO PARA A AUTORREGULAÇÃO**

RECIFE-PE

2012

Larissa de Pinho Cavalcanti

**ANOTAÇÕES EM LÍNGUA INGLESA:
O ESTUDO DO GÊNERO PARA A AUTORREGULAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, nível Mestrado, concentração em Linguística, do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientador: Prof^a Dr^a. Abuêndia Padilha Peixoto
Pinto

RECIFE-PE

2012

Catalogação na fonte
Bibliotecária Gláucia Cândida da Silva, CRB4-1662

C376m

Cavalcanti, Larissa de Pinho.

Anotações em língua inglesa: o estudo do gênero para a autorregulação / Larissa de Pinho Cavalcanti. – Recife: O autor, 2012.
270 p. : il. ; 30 cm.

Orientador: Abuêndia Padilha Peixoto Pinto.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco,
CAC. Letras, 2012.

Inclui bibliografia, anexos e apêndices.

1. Linguística. 2. Estratégias de aprendizagem. I. Pinto, Abuêndia
Padilha Peixoto. (Orientador). II. Titulo.

410 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC2012-23)

LARISSA DE PINHO CAVALCANTI

**ANOTAÇÕES EM LÍNGUA INGLESA: O Estudo do Gênero para a
Autorregulação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística, em 13/02/2012.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dr^a Abuêndia Padilha Pinto

Prof^a Dr^a Elizabeth Marcuschi

Prof^a Dr^a Vera Lúcia de Lucena Moura

Recife – PE
2012

Dedico este trabalho a meu pai
e a minha orientadora, pilares
da minha formação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me dado vida e posto em meu caminho situações e pessoas os quais me permitiram sempre (tentar) aprender e crescer.

Agradeço a meu pai, Rinaldo Cavalcanti de Albuquerque Júnior, fonte de inspiração, conhecimento, força e amor.

Agradeço a meus irmãos, Dimitri e Ludmila Cavalcanti, pela compreensão das variações de humor, da necessidade de silêncio e também de distração.

Agradeço a minha orientadora e professora Abuêndia Padilha Peixoto Pinto, por ter me mostrado os caminhos da investigação linguística e por, desde a graduação, estar ao meu lado, ensinando-me a fazer pesquisa e guiando-me com firmeza e docura.

Agradeço ao Núcleo de Línguas e Culturas, seus coordenadores e professores por terem colaborado com a pesquisa e dividido experiências docentes.

Agradeço, em particular, a todos os alunos do Básico 1 que contribuíram para a existência deste trabalho, desde os que aceitaram participar do processo investigativo, como àqueles que primeiro me mostraram ser possível investigar cientificamente as anotações em sala de aula de língua inglesa.

Agradeço a Danniel Rodrigues, por ter me auxiliado na coleta de dados.

Agradeço a professora Sônia Branca-Rosoff por ter-se correspondido comigo e tão gentilmente contribuído para a realização dessa pesquisa.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Letras pela oportunidade de aprimoramento enquanto pesquisadora. Em particular, agradeço aos professores com os quais pude aprender de modo direto ou indireto.

Agradeço ao CNPq pelo apoio e incentivo à pesquisa, não somente nestes dois anos de mestrado, mas desde meu período de iniciação científica.

Agradeço, ainda, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização dessa pesquisa.

“All things are difficult
before they are easy”.

Thomas Fuller

RESUMO

As anotações são práticas de escrita recorrentes em sala de aula, por isso se pode pensá-las como gêneros textuais inseridos na esfera escolar. Porém, contrário a outros gêneros da mesma esfera, as anotações não passam por um processo de didatização, isto é, os alunos aprendem a anotar a partir de sua própria experiência (MORAES, 2005; SOARES, 2007). Com o avançar da idade e do nível escolar, tais alunos desenvolvem paulatinamente técnicas próprias de anotação. Para os mesmos, as anotações têm funções bastante claras: concentrar a atenção na aula e servir como registro a ser consultado mediante a necessidade para um teste ou prova (DI VESTA E GRAY, 1972; KIEWRA, 1991). Para alunos de língua estrangeira, todavia, anotar é uma atividade que exige um empenho cognitivo a mais (FARACO et al, 2002), o que não parece desencorajar sua prática. Desta forma, percebe-se a intenção do uso das anotações enquanto estratégias de aprendizagem. As estratégias de aprendizagem são recursos que promovem a tomada de controle e direcionamento do aprendizado por parte do aluno, oferecendo como resultado melhor desempenho. Neste contexto, a autorregulação se faz presente a partir da manipulação de variáveis sociais, ambientais e pessoais (ZIMMERMAN, 1990). Tal processo se dá a partir do ciclo de planejamento, execução e avaliação das situações de aprendizagem em função do uso de estratégias específicas. O objetivo do nosso trabalho foi, portanto, investigar as anotações realizadas por alunos iniciantes no estudo de inglês como língua estrangeira. Mais especificamente, nos voltamos para as particularidades das anotações de tais alunos; para o modo como os mesmos empregam as anotações como estratégias de aprendizado e; por fim, para a operacionalização do ciclo de autorregulação da aprendizagem em função do uso de anotações. Elegemos para nosso local de pesquisa o Núcleo de Línguas e Culturas, projeto de extensão da Universidade Federal de Pernambuco o qual oferece aulas em diversos idiomas para alunos e funcionários de instituições federais. Contamos com a colaboração de três Turmas de Básico 1, totalizando dezenas de alunos e três professores – um dos quais a própria pesquisadora. Os resultados revelam que o ciclo de autorregulação dos alunos é frágil, principalmente no que diz respeito às fases de planejamento e avaliação do próprio desempenho. As anotações produzidas por alunos iniciantes de língua inglesa tendem a se basear no conteúdo registrado pelo professor na lousa, embora ocasionalmente informações transmitidas oralmente sejam, também, registradas. O uso de símbolos, abreviaturas, bem como da língua materna, também foi recorrente nas anotações. O estudo conclui, por fim, ser possível adaptar o uso das anotações feitas em aulas de inglês ao ciclo de autorregulação, com foco para a adoção de métodos não-lineares e, mais importante, do planejamento de situações de aprendizagem.

Palavras-chave: anotações em sala de aula; autorregulação; estratégias de aprendizagem; gêneros textuais.

ABSTRACT

Note-taking as a recurrent writing practice in various classrooms makes it possible to understand them as a school derived textual genre. On the other hand, unlike textual genres from this sphere of activity, note-taking does not undergo any sort of didactization, that is, students learn how to take notes from their own note taking experience (MORAES, 2005; SOARES, 2007). As they grow up and move through different grades each student develop their own note-taking technique. Note-taking functions thus as means of concentrating in a lecture or as a register to be consulted in the future such as before taking their tests (DI VESTA E GRAY, 1972; KIEWRA, 1991). Foreign language students suffer extra cognitive burden when they engage in note-taking although that does not seem to discourage them (FARACO et al, 2002). In that sense note-taking works as a learning strategy. Learning strategies are resources that promote the students' taking of responsibility over their own learning in order to improve their performance. Self-regulated learning strategies involve the manipulation of social, environmental and personal variables (ZIMMERMAN, 1990). The cycle of forethought, control and self-reflection operationalizes self-regulation for every learning situation taking as starting point specific strategies. The aim of the present study was to investigate notes taken by students of English as a foreign language beginner's level. More specifically, it was investigated particularities of notes taken by such students; how they used their notes as learning strategies; and it was also tested a way of operationalizing the self-regulatory cycle based on the use of note-taking. All stages of this investigation took place at Núcleo de Línguas e Culturas, an extension project at Universidade Federal de Pernambuco which offers several language courses to students and employees of federal institutions. Three Basic 1 classes, sixteen students and three teachers – one of which the researcher herself – collaborated to this investigation. Results reveal that students do not self-regulate effectively, failing in particular to plan and evaluate their performance. For most notes taken by students of English as a foreign language derive mainly from what the teacher writes on the board with occasional presence of information from oral explanations. Symbols, shortenings and students' first language were also present in their notes. This study also concludes that the incorporation of the self-regulatory cycle to students' note-taking habits with assistance of a note-taking model designed for that intent was successful – regarding the adoption of non-linear methods of note-taking and, more importantly, the planning and evaluating of their own learning.

Key-words: learning strategies; note-taking; self-regulation; textual genres;

SUMÁRIO

Considerações Iniciais	9
Capítulo 1. A aquisição de línguas e as estratégias de aprendizagem	13
1.1 A Autorregulação	21
1.2 A autorregulação da aprendizagem	32
1.3 Modelos de autorregulação da aprendizagem	37
Capítulo 2. Note-taking, prise de notes, anotar: o que é?	46
2.1. Anotação em sala de aula: o gênero	46
2.1.1. A anotação: relativamente estável	50
2.2 As particularidades da escrita das anotações	56
2.2.1. Classificação das anotações	62
2.3 As anotações e o desempenho acadêmico	64
2.3.1 Pesquisas complementares	72
Capítulo 3. Aspectos cognitivos subjacentes	76
3.1 O processamento de linguagem	79
3.1.1 O processamento da fala	80
3.1.2 O processamento da escrita	83
3. 2 A produção de linguagem	86
3.2.1 A produção da fala	87
3.2.2 A produção da escrita	88
3.3. Implicações cognitivas das anotações	90
3.4 Anotações em língua estrangeira.....	94
Capítulo 4. Metodologia	100
4.1 Perfil dos alunos	101
4.2 Perfil dos professores	107
4.3 Instrumentos da pesquisa	108
4.3.1 Processos de autorregulação	109
4.3.2 As anotações	117
4.4 A Oficina	121
Capítulo 5. Análise e Discussão	123
5.1. Um olhar sobre a autorregulação da aprendizagem	123
5.1.1. Os processos de autorregulação em língua inglesa	124
5.1.2. Processos autorregulatórios nas anotações	135
5.2. Uma investigação prévia sobre as anotações	145
5.3. As anotações de sala de aula de língua inglesa.....	159
5.3.1. Turma A	164
5.3.2. Turma B	185
5.3.3. Turma C	201
5.4. Uma prática de autorregulação via anotações	216

Considerações Finais	232
Referências	240
Apêndices	253
Apêndice A – Questionário para Professores de Básico 1	253
Apêndice B – Questionário Final	254
Apêndice C – Modelo de Anotação para a Oficina	255
Apêndice D – Ficha distribuída durante a Oficina	257
Anexos	260
Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	260
Anexo B – Questionário Sócio Econômico	262
Anexo C – Questionário Aprendizagem de Língua Inglesa.....	266
Anexo D – Inventário dos Processos Auto-regulatórios dos Alunos	267
Anexo E – Inventário da Autorregulação da Tomada de Apontamentos.....	268
Anexo F – Inventário das Funções da Tomada de Apontamentos.....	269
Anexo G – Questionário Hábitos e Motivações sobre as Anotações	270

Considerações Iniciais

Desde a descoberta pelo Ocidente da concepção bakhtiniana de gêneros do discurso, vários foram os trabalhos que procuraram aprofundar, discutir este conceito. Algumas vertentes de pesquisa buscaram, também, abordar essa nova forma de observar as interações e as produções textuais das diferentes esferas de atividade, no intuito de resolver problemas destas mesmas práticas. Contudo, principalmente no Brasil, são poucos os estudos linguísticos voltados para as anotações em sala de aula.

Nosso envolvimento com esse gênero textual, além de sua realização em diversas situações de estudo, deu-se formalmente em 2008-2009, através da iniciação científica. As descobertas feitas na época compreenderam a realização do gênero por alunos universitários, no intuito de comparar as configurações do gênero para cada esfera do conhecimento (ciências exatas, humanas e da saúde). Porém, nossa prática como docente de língua inglesa levou a constatar que também alunos de língua estrangeira faziam uso de anotações.

Os alunos observados na época eram de nível iniciante, isto é, mesmo sem nunca haver praticado anotações em língua inglesa e tendo de assistir a aulas de língua estrangeira, ministradas na própria língua, tais alunos se dispunham a anotar o conteúdo da aula. O objetivo de tal empenho parecia óbvio: era uma ferramenta que tais alunos empregavam para auxiliar sua compreensão do conteúdo. Mas seria mesmo só isso? Foi a necessidade de mais respostas que nos fez encontrar mais perguntas, três das quais guiaram nossa investigação:

1. Quais as características das anotações realizadas por alunos de línguas estrangeiras?
2. Como os alunos utilizam as anotações como estratégias de aprendizado?

3. As anotações podem ser utilizadas como ferramentas de autorregulação da aprendizagem de língua inglesa?

A autorregulação está associada aos mais recentes estudos sobre estratégias de aprendizagem e foi por nós descoberta já ao final da iniciação científica. Este construto, primeiro associado à teoria social cognitiva do professor Bandura (1991), encontrou repercussão em diversas áreas, inclusive a educação, como provam os estudos de Zimmerman e Schunk (2001).

Desta maneira, para investigarmos as anotações enquanto gênero textual, tomamos como base os trabalhos de Bronckart (1999), Houart (2008), Moraes (2005), Piolat (2001) e Branca-Rosoff (2006); para a compreensão sobre estratégias de aprendizagem e como a autorregulação da aprendizagem se vincula ao uso das mesmas recorremos a Cohen (1998), Oxford (1990), Rosário (2004), Soares (2007) e Zimmerman, Bonner e Kovack (1996).

Tais autores ofereceram uma base sólida para que investigássemos as anotações produzidas por alunos iniciantes de língua inglesa, tomando como base não somente as próprias anotações, mas a aula enquanto evento comunicativo. Neste sentido, antecipamos um vínculo forte com as palavras do professor e o uso da língua materna. Também nos foi possível compreender como a noção cotidiana de anotação não permite entrever a complexidade cognitiva subjacente a esta produção textual, principalmente se considerado o fator do aprendizado de língua estrangeira. De modo complementar, procuramos investigar o comportamento autorregulatório dos alunos e suas concepções quanto ao uso das anotações, para que pudéssemos articular tal uso ao ciclo dos processos autorregulatórios.

Organizamos nosso trabalho em cinco capítulos. O primeiro capítulo está voltado para as estratégias de aprendizagem e à autorregulação da aprendizagem. São apresentadas concepções de estratégias de aprendizagem e a taxonomia proposta por Oxford (1990), ainda hoje ponto de referência para este campo de estudo. Em continuidade, abordamos o construto da autorregulação, suas fases e sua estruturação em ciclos, além de

apresentarmos dois modelos para aplicação do processo autorregulatório ao cotidiano de estudo dos alunos.

No segundo capítulo, nos voltamos para o gênero textual anotação em sala de aula. Fazemos uma breve retomada do proposto por Bronckart (1999) para compreensão da natureza textual dos gêneros, isto é, sua arquitetura, mecanismos textualizadores e enunciativos, bem como tipos de discurso acionados em sua produção. Com base em Piolat (2001) e Boch (2005) também abordamos aspectos típicos das anotações enquanto produção textual. Outra discussão levantada neste capítulo trata dos benefícios das anotações para o aprendizado.

O terceiro capítulo deriva da última discussão apresentada no segundo capítulo, mas toma como base os bastidores das anotações, isto é, o que é cognitivamente ativado quando os alunos realizam anotações. Este capítulo tem por intuito tornar evidente porque anotar é uma atividade complexa e influencia – positivamente – no aprendizado. Para isso foi fundamental explicar como a leitura, a escrita, a fala e a audição são relacionadas e ativam diferentes processos cognitivos simultânea e sequencialmente durante a anotação. Diante das implicações cognitivas das anotações, coube, portanto, explorar tal processo em ambientes de uso e aprendizado de segunda língua.

O quarto capítulo apresenta os procedimentos de nossa investigação. Nele, descrevemos toda a operacionalização da coleta de dados, o local de nossa pesquisa, caracterizamos os sujeitos colaboradores – alunos e professores – bem como detalhamos a natureza dos instrumentos de nossa pesquisa.

O capítulo cinco apresenta os dados coletados – após devida aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco – através dos inventários de processos autorregulatórios associados ao aprendizado de inglês e ao uso de anotações em sala de aula, bem como o inventário sobre as funções das anotações. São discutidas, nesse capítulo, as respostas de alunos e professores aos questionários sobre anotações em sala de aula, bem como analisadas as anotações cedidas pelos alunos das três turmas colaboradoras.

Por fim, apresentam-se e discutem-se dados coletados na Oficina realizada junto aos sujeitos da Turma A.

Espera-se que os dados, discussões e reflexões presentes nesse trabalho forneçam subsídios para outras pesquisas acerca das anotações e da autorregulação da aprendizagem, bem como suscite mudanças na forma como ambos, em particular as anotações, são vistos pela sociedade.

Capítulo 1.

A aquisição de línguas e as estratégias de aprendizagem

O estudo da aquisição de segunda língua é um fenômeno relativamente recente, sua expansão datando da segunda metade do século vinte – o que na perspectiva de Ellis (1997, p.3) se deve, em grande parte, ao advento da World Wide Web e do surgimento da visão do mundo como uma grande comunidade global. Num sentido mais genérico, a aquisição de uma segunda língua diz respeito ao desenvolvimento de habilidades comunicativas em uma língua que não aquela primeiramente aprendida por um indivíduo, desde sua infância, em uma determinada sociedade (SMITH, 1994; SAVILLE-TROIKE, 2006).

Apesar de transparente à primeira vista, tal declaração suscita, contudo, diversos questionamentos, dentre os quais: falar de língua estrangeira e segunda língua é a mesma coisa? Aquisição e aprendizado são equivalentes? Abaixo discutiremos algumas respostas para tais perguntas sem que seja nossa intenção nos aprofundarmos em tais debates.

Ainda que autores como Brown (1994) e Celce-Murcia (2001) usem os termos segunda língua e língua estrangeira de modo intercambiável ou sob o título genérico de segunda língua, autores como Smith (1994), Ellis (1997) e Saville-Troike (2006, p.4) alertam que, quando compreendidos de modo específico, ambos irão requerer uma distinção operacional. Neste sentido, apontam-se as diferenças, mas não se estabelece uma polaridade entre os mesmos.

Daí, segunda língua poder ser vista como aquela sem a qual o convívio social do sujeito fica restrito, ou seja, ela é fundamental no contexto extraclasse, para desempenhar atividades cotidianas – tal como ocorre com imigrantes que aprendem inglês na Austrália, Estados Unidos ou Reino Unido, por exemplo (BROWN, 1994, p.124). Já língua estrangeira sugere a necessidade para contextos de uso específico, sem que o cotidiano ou o

contexto social imediato do aluno exijam seu conhecimento – tal como aprendizes de inglês no Brasil, na Venezuela, entre outros (*idem*).

E se se fala em aprendizado e aquisição, seriam estes o mesmo processo ou coisas diferentes? A princípio costumava-se diferenciar aquisição e aprendizado com base na inconsciência do processo, ou seja, durante a aquisição, o sujeito se concentraria na interação significativa na língua alvo, sem atentar para a forma das mensagens; a correção de erros ou explicitação de regras não seriam aspectos importantes (KRASHEN, 1981, p.1-2). Por outro lado, aprender uma língua implicaria no estudo claro da gramática da língua e na correção de erros (*idem*). Não apoiamos contudo essa visão, uma vez que a mesma pode levar a concluir que todo ambiente de instrução formal (tal como escolas e cursos) se preocupa com aspectos formais e gramaticais, em detrimento do uso da língua – o que mais e mais se distancia da realidade. Daí, preferirmos utilizar os termos aprendizado e aquisição de modo intercambiável.

Feita esta distinção, haveria, então, diferenças entre o aprendizado de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira? Como é de se esperar, a resposta é positiva; existem diferenças, principalmente no que diz respeito ao nível de exposição do sujeito à língua alvo. Como lembra Brown (1994, p.120), o aluno de segunda língua ao sair da aula será imerso em diferentes contextos de uso da língua alvo, assim as horas em sala de aula são somente parte de seu aprendizado. Para os alunos de língua estrangeira, todavia, as horas em sala de aula podem ser as únicas voltadas para a prática comunicativa na língua alvo. Independente, porém, das diferenças circunstanciais do aprendizado, estudantes de línguas irão utilizar estratégias de aprendizagem em busca de maior proficiência.

O estudo de estratégias de aprendizagem teve início por volta da década de 1960, inicialmente como área de investigação da psicologia cognitiva. Porém a partir da década de 1970, surgiram diversas pesquisas voltadas para o uso das estratégias de aprendizagem no aprendizado de línguas (materna, estrangeira ou segunda língua), criando um novo campo investigativo dentro da Linguística Aplicada. É neste campo de estudo – o ensino e aprendizagem/aquisição de língua estrangeira – que situamos nossa pesquisa.

De acordo com Vilaça (2003, p.153), além de provocar uma indefinição no conceito de estratégia de aprendizagem e de suas características, as investigações sobre as estratégias distante do campo da psicologia provocaram, também, a inclusão das variáveis afetiva e social no estudo de estratégias, muitas vezes não consideradas em favor das variáveis cognitivas e metacognitivas.

Oxford (1990, p.3) comenta que, para se referir ao que hoje são comumente denominadas de estratégias de aprendizagem, utilizavam-se diferentes termos, tais como *habilidades de aprendizado*, *habilidade de aprender a aprender* e *habilidade de solucionar problemas* – um vestígio claro da relação entre essa área de investigação e os estudos realizados na área de psicologia cognitiva. De modo semelhante, Vilaça (2003, p.154) aponta para as diferentes terminologias postas em ação para definir estratégias de aprendizagem – atividade, dispositivos, métodos, comportamentos, por exemplo. Ao tratar dessas terminologias, Cohen (1998, p.9) sugere que para substituir termos usados de modo intercambiáveis, tais como técnicas, estratégias ou táticas, se utilize a própria palavra estratégia, ciente de que a mesma abrange tanto ações específicas ou técnicas quanto abordagens mais gerais para o aprendizado de línguas estrangeiras.

Retomando o trabalho de Vilaça (op.cit., p.154), o autor oferece diferentes definições para estratégias de aprendizagem, das quais nos deteremos naquelas oferecidas por Cohen (1998) e Oxford (1990), acrescentando, ainda, a proposta de Wenden (1991). Cohen (1998, p.4) para chegar a uma definição final de estratégias de aprendizagem, discute uma definição sua oferecida em obras anteriores. Sua primeira definição compreendia estratégias de aprendizagem como

Processos de aprendizado conscientemente escolhidos pelo aprendiz. [...] Elas também são movimentos que o aprendiz está pelo menos parcialmente ciente, mesmo que total atenção não esteja sendo dedicada" (COHEN, 1998, p.4; tradução nossa)¹.

¹ "Learning processes which are consciously selected by the learner. [...] these are also moves which the learner is at least partially aware of, even if full attention is not being given to them" (COHEN, 1998, p.4).

Posteriormente, o autor passa a considerar o papel fundamental da escolha consciente das estratégias – o que de fato permitiria a caracterização de “estratégicas” – bem como a diferença entre estratégias de aprendizado e de uso de língua estrangeira ou segunda língua. Cohen (1998, p.4) passa, portanto, a tratar estratégias de aprendizagem como:

Aqueles processos conscientemente escolhidos pelos aprendizes e os quais podem resultar em ações promotoras de um melhor aprendizado ou uso de uma segunda língua ou língua estrangeira, através do armazenamento, retenção, resgate e aplicação de informação acerca da língua (tradução nossa).²

Ao tratar das classificações de estratégias de aprendizagem existentes, Cohen (op.cit., p.11) observa a variação de critérios empregados em tais taxonomias, o que resulta em inconsistências e poucas correlações entre diferentes modelos. Dentre várias classificações (cognitivas, metacognitivas, afetivas e sociais; inerentes a alunos bem sucedidos ou mal sucedidos), aquela que, para o autor, mais se aproxima de uma classificação clara e abrangente divide as estratégias em: a) estratégias de aprendizado e; b) estratégias de uso de uma língua. O autor salienta que em decorrência dos métodos de pesquisas falhos ou pouco precisos, ainda não foi possível chegar a uma classificação universal das estratégias de aprendizagem.

Wenden (1991, p.18), por sua vez, trata as estratégias como “passos mentais ou operações que os aprendizes utilizam para aprender uma nova língua e para regular seus esforços neste novo aprendizado” (tradução nossa)³. Para a autora, descrever as características das estratégias de aprendizagem será tarefa difícil enquanto não haja consenso na definição das próprias estratégias. Logo, a autora menciona algumas das características agrupadas com base em seus estudos anteriores (WENDEN e RUBIN apud WENDEN, op.cit., p.18): serem observáveis; serem empregadas conscientemente ou

² “Those processes which are consciously selected by learners and which may result in action taken to enhance the learning or use of a second or foreign language, through the storage, retention, recall, and application of information about the language” (COHEN, 1998, p.4).

³ “Mental steps or operations that learners use to learn a new language and to regulate their efforts to do so” (WENDEN, 1991, p.18).

automatizadas; serem passíveis de mudanças; serem orientadas para solução de problemas.

Quanto a uma classificação das estratégias, Wenden (idem) delineia dois tipos de estratégias de aprendizagens: as cognitivas e as de autorregulação (*self-management*), as quais se diferenciam com base em sua função no aprendizado. As estratégias cognitivas são aquelas implicadas no processamento de conteúdos linguísticos e sociolinguísticos e se relacionam ao ciclo de processamento cognitivo – processamento de estímulos sensoriais, memória de trabalho e, por fim, memória de longo prazo. As estratégias de autorregulação, por sua vez, são utilizadas para a supervisão e organização do aprendizado (essas estratégias são também, no contexto da psicologia cognitiva, chamadas de metacognitivas) e se desdobram em três fases: o planejamento, monitoramento e avaliação do desempenho do aprendiz⁴.

Em particular, gostaríamos de nos dedicar mais detalhadamente ao estudo por Oxford (1990), cuja obra ainda influencia os estudos sobre estratégias de aprendizagem. A autora (OXFORD, op.cit., p.1) numa primeira definição apresenta as estratégias de aprendizagem como:

Passos dados pelo estudante para melhorar seu próprio aprendizado. As estratégias são especialmente importantes para o estudante de línguas, pois são ferramentas para envolvimento ativo e auto-direcionado, o que é essencial para desenvolver a competência comunicativa (tradução nossa)⁵.

Neste sentido, a autora (idem, p.8), retoma, o significado grego da palavra estratégia, recorrente em contextos militares em referência à administração de recursos bélicos empregados numa campanha militar. Neste ponto, Oxford (op.cit., p.7) alerta que não raro a palavra ‘tática’ é utilizada em similaridade de sentido com “estratégia” – por terem em comum o

⁴ Alertamos ao leitor que apesar da coincidente nomenclatura – decorrente da tradução do termo *self-management* – a “autorregulação” de Wenden (1991) toma por base a psicologia cognitiva, enquanto Zimmerman (1989) trabalha a autorregulação a partir da teoria social cognitiva.

⁵ “Learning strategies are steps taken by students to enhance their own learning. Strategies are especially important for language learning because they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence” (OXFORD, 1990, p.1).

planejamento, a competição e a manipulação consciente e direcionamento a um objetivo – apesar de que a palavra tática, por definição, se refere aos instrumentos de ação que propiciam o sucesso das estratégias.

Deixando de lado a vitória sobre um inimigo e o fator competição, Oxford (1990, p.8) observa a mudança de acepção do conceito de estratégia ao ser integrado aos estudos do aprendizado. Deste modo, a autora promove a expansão de tal conceito alegando que as estratégias são “ações específicas promovidas pelo aprendiz para tornar o aprendizado mais fácil, rápido, prazeroso, autodirecionado, eficaz e mais transferível para outras situações”⁶(tradução nossa).

Em seguida, Oxford (op.cit., p.9) apresenta algumas características que, grosso modo, julga inerente às estratégias de aprendizagem:

1. Contribuir para a competência comunicativa;
2. Permitir o auto-direcionamento do aluno em relação a seu aprendizado;
3. Expandir o papel dos professores; orientar o aprendizado diante de um problema;
4. Ser orientadas para solução de problemas;
5. Ser ações específicas do aprendiz;
6. Envolver muitos aspectos do aprendiz, não somente o cognitivo;
7. Apoiar o aprendizado tanto diretamente quanto indiretamente;
8. Nem sempre ser observável;
9. Ser geralmente conscientes;
10. Poder ser ensinadas;
11. Ser flexível;
12. Ser influenciada por uma variedade de fatores.

Embora discuta mais detalhadamente o corpo geral dessas características, três ganham ênfase: a competência comunicativa como principal objetivo, o maior autodirecionamento dos aprendizes e novo papel

⁶ “Specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferrable to new situations” (OXFORD, 1990, p.8).

atribuído aos professores. Na visão de Oxford (op.cit., p.8), quando bem utilizadas, as estratégias de aprendizado irão contribuir para a competência comunicativa do aluno de línguas.

O autodirecionamento do aluno e o novo papel atribuído ao professor são fatores, que analisados separadamente, estão intrinsecamente relacionados. O autodirecionamento é relevante para os aprendizes, pois o professor não se encontra presente em todas as situações de aprendizado, de modo que, cabe ao aluno não depender da figura do professor para prosseguir com seus estudos. Quando o aluno faz uso de estratégias de aprendizagem e direciona (ou, como veremos mais adiante) autorregula seu aprendizado, o papel do professor passa a ser menos o de uma figura detentora de poder absoluto e mais o de um facilitador, consultor, conselheiro ou co-comunicador (OXFORD, 1990, p.10).

Outra grande contribuição de Oxford (1990) foi sua taxonomia das estratégias. De acordo com a autora (op.cit., p.14), em busca da competência comunicativa, os aprendizes de línguas podem fazer uso de diferentes estratégias inter-relacionáveis entre si. De modo geral, estas estratégias se dividem em diretas e indiretas. As primeiras são aquelas que envolvem diretamente a língua a ser aprendida, em termos de processamento mental (OXFORD, op.cit., p.37), e subdividem-se em estratégias cognitivas, de compensação e de memória. As estratégias indiretas são assim chamadas pois “dão apoio e auxiliam a administrar o aprendizado de língua sem (em muitos casos) envolver diretamente o uso da língua alvo. (...) As estratégias indiretas são úteis em virtualmente todas as situações de aprendizado (...)” (OXFORD, op.cit., p.135).

A autora (OXFORD, 1990, p.16-17), todavia, é cautelosa na proposta de seu modelo, alegando que o estágio inicial dos estudos das estratégias de aprendizado impossibilitaria uma concordância, não somente em relação a uma definição, mas, também, quanto ao número de estratégias existentes, suas características gerais e a organização das mesmas. Contudo, a autora (op.cit., p.22) afirma que a repercussão didática das estratégias pede por uma sistematização e, sua proposta, mesmo que imperfeita ou incompleta, busca

abranger o maior número de estratégias, incluindo aquelas sociais ou afetivas, geralmente excluídas das classificações.

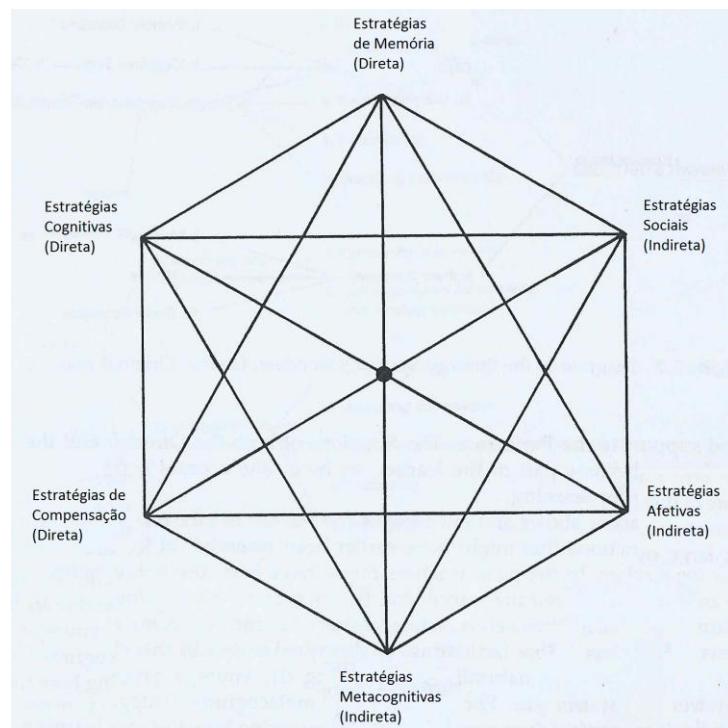


Ilustração 1 – Diagrama do sistema de estratégias de aprendizagem.
Fonte: Oxford (1990, p.15; tradução nossa).

Como mencionamos anteriormente, as estratégias de aprendizagem são ferramentas que levam a um autodirecionamento do aluno, isto é promovem o desenvolvimento do aprendiz autônomo (WENDEN, 1991, p.18; VILAÇA, 2010, p.26). Este autodirecionamento tem sido mais recentemente denominado de autorregulação da aprendizagem, principalmente quando associado ao escopo da teoria social cognitiva. A autorregulação da aprendizagem, como veremos, articula diferentes aspectos do indivíduo e de seu ambiente físico e social no intuito de promover a responsabilização e a percepção do aluno sobre seu aprendizado. Neste sentido, seu objetivo é a promoção de um aprendiz capaz de controlar seu próprio aprendizado – o que torna o conhecimento e a aplicação de estratégias de aprendizagem ferramentas indispensáveis.

1.1. A autorregulação

Os estudos de autorregulação surgiram inicialmente vinculados à teoria social cognitiva desenvolvida por Albert Bandura em meados de 1950. Bandura (1989, 1991a e 1991b) não achava as explicações oferecidas pelo behaviorismo, predominantes até então, suficientes para justificar o comportamento humano. De fato, o estudioso defendia que subjacente ao comportamento humano estivesse o poder de agência, ou seja, a capacidade de simbolização, de pensamento antecipatório, de autorregulação e de autorreflexão. Bandura, Azzi e Polydoro (2008, p.74-80) salientam, ainda, que a intencionalidade da ação humana é fator pertinente e intrínseco às capacidades citadas.

É importante ressaltar que a intencionalidade como abordada por Bandura, Azzi e Polydoro (*idem*) será essencial à agência humana. De fato, ela diz respeito à crença de que os indivíduos agem com base em representações de cursos de ações a serem seguidos, mas que podem ser coordenados com outros indivíduos através da intenção compartilhada e da coordenação de diferentes planos de ação. A intencionalidade move os sujeitos em direção a resultados que esperam decorrer da ação, isto é, daquilo que anteciparam.

Como consequência dessa intencionalidade, Bandura (1989, p.1179) defende que as pessoas não reagem simplesmente a influências ambientais nem são direcionadas mecanicamente por experiências do passado. A maior parte do comportamento humano, possuindo propósito, é regulada pela antecipação de resultados. A capacidade antecipatória faz referência à habilidade de predizer ou criar expectativas de resultados a partir de planos de ação estabelecidos, o que contribui para antecipar consequências, adaptar objetivos e planejar o curso de ação mais provável para gerar resultados positivos.

É claro que os eventos futuros não podem ser causas da motivação e das ações atuais, pois não tem existência real. Contudo, por serem representados cognitivamente no presente, os eventos futuros

previsíveis são convertidos em motivadores e reguladores do comportamento no presente. (BANDURA, AZZI e POLYDORO 2008, p.75):

Ainda é pertinente ao construto da agência humana o mecanismo da autorreflexão. De acordo com os autores (op.cit., p.78), a capacidade metacognitiva⁷ é a mais central e basilar da concepção da agência humana, pois através dela, os sujeitos são capazes de exercer controle sobre eventos que afetam suas vidas. Na visão de Bandura (1989, p.1175) a maior parte das ações humanas é orientada por metas e objetivos pré-estabelecidos, mas, para que estes sejam coerentes com as reais possibilidades dos sujeitos, entra em jogo a avaliação das condições individuais de realização e a crença de autoeficácia.

Por fim, Bandura (2008, p.76) se refere à autorreatividade, no sentido, que, enquanto a agência empodera o sujeito com a capacidade de estipular metas e prever resultados a partir de um plano de ação, também atribui ao próprio sujeito a responsabilidade de controlar a execução de tais planos, através dos mecanismos da autorregulação.

A autorregulação pode ser entendida como um mecanismo interno consciente e voluntário de controle, estabelecido em função de metas e parâmetros pessoais. Esse processo, composto por ações, pensamentos e sentimentos autogerados é essencialmente um processo motivacional, relacionado à persistência e capacidade metacognitiva do indivíduo e envolve a articulação intrínseca de três fatores: o comportamento, variáveis pessoais e fatores ambientais. O envolvimento mútuo do comportamento, das variáveis pessoais e dos fatores ambientais, mostra que a autorregulação não pode ser

⁷ Flavell (apud Baker e Brown, 1984, p.353) definiu a metacognição como o conhecimento que toma por objeto ou regula quaisquer empreitadas cognitivas. Este conhecimento divide-se em conhecimento sobre a cognição e regulação da cognição. O primeiro tipo implica no conhecimento que os indivíduos possuem sobre seus recursos cognitivos e a compatibilidade das exigências das atividades de aprendizado, por exemplo, e sua competência enquanto aprendiz. De acordo com Brown (1985, p.501), o conhecimento sobre a cognição é estável, declarável, falível e se desenvolve gradualmente. O segundo tipo de atividades metacognitivas, a regulação da cognição, consiste de processos que são relativamente instáveis, raramente declaráveis sem esforço considerável, e relativamente independente da idade. Esses processos são articulados pelo mecanismo autorregulatório, em fases de planejamento, verificação, monitoramento e avaliação das estratégias cognitivas.

uma habilidade nata, isto é, ninguém nasce autorregulado. Na verdade, a autorregulação é gradualmente trabalhada e constantemente modificada, conforme o grau de dificuldade e ambição dos indivíduos.

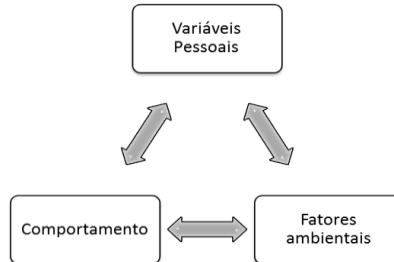


Ilustração 2 – Esquema da relação mútua entre os fatores da autorregulação.
Fonte: Soares (2007, p.26).

De acordo com Bandura (1989) e Bandura, Azzi e Polydoro (2008), a autorregulação atua por meio de uma série de três funções psicológicas (processos de auto-observação, de julgamento e de autorreação; ver Ilustração 3) as quais devem ser mobilizadas e desenvolvidas para realizar mudanças autodirecionadas. Ressalva-se que apesar da linearidade da Ilustração 3, não se deve pensar a autorregulação como um sistema mecânico no qual um passo leva a outro.

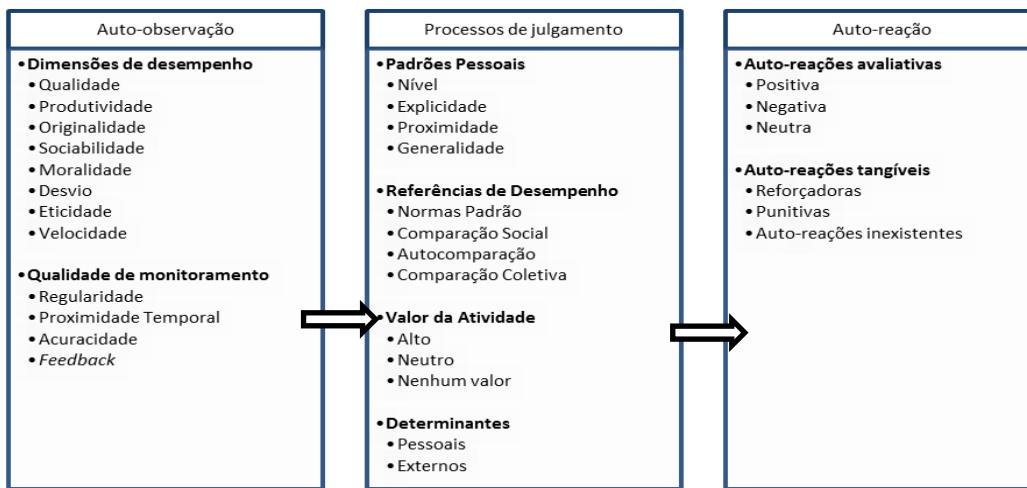


Ilustração 3 – Esquema das subfunções do sistema de autorregulação do comportamento
Fonte: Bandura, Azzi e Polydoro (2008).

A autorregulação opera, de modo geral, através do monitoramento das

ações dos indivíduos e das condições em que as mesmas ocorrem, bem como da constante avaliação a partir de um padrão delineado pelos próprios indivíduos. Deve-se ter em mente, portanto, que não há uma resposta certa à qual o indivíduo deve se adequar, mas diretrizes que o ajudam a sempre redirecionar sua atuação tendo em vista os objetivos que estipulou para si.

De fato, a auto-observação é um dos passos mais importantes no comportamento autorregulador. Nas palavras de Bandura (1991b, p.250; tradução nossa) “os sujeitos não podem exercer influência sobre sua própria motivação e ações de modo eficaz se não derem atenção suficiente para seu desempenho, as condições nas quais atuam e os efeitos próximos e distais que produzem”⁸.

Ainda de acordo com Bandura (idem), a auto-observação cumpre pelo menos duas funções no processo de autorregulação: ela fornece informações para a estipulação realista de metas e avalia o progresso do indivíduo enquanto este busca alcançar tais metas. Para que tal ocorra, a auto-observação vai além da avaliação mecânica das ações, ativando estruturas cognitivas e crenças sobre si, bem como estados de humor.

Para que tais funções sejam executadas em condições de verossimilhança com a realidade, vários fatores devem ser considerados para a qualidade da auto-observação, dentre os quais, a proximidade temporal, a informatividade do *feedback* (BANDURA, 1991b, p.251). Contudo, as maiores variações em práticas de auto-observação se devem aos padrões e critérios estipulados pelo sujeito para consideração de seu desempenho. Passamos, então, para a segunda subfunção, a dos processos de julgamento.

Como Bandura, Azzi e Polydoro (idem) já destacaram:

além da comparação com os padrões pessoais, outras dimensões são utilizadas para avaliação, entre elas: referências sociais, valor da atividade para o indivíduo (...) É importante lembrar que as referências que utilizamos e, pelas quais nos comportamos podem ser mais pessoais ou sociais

⁸ “People cannot influence their own motivation and actions very well if they do not pay adequate attention to their own performances, the conditions under which they occur, and the immediate and distal effects they produce” (BANDURA, 1991b, p.250)

Desse modo, para efetivamente gerar uma reação, a auto-observação se associa a essas referências pessoais, geradas a partir das diversas experiências em sociedade.

Deve-se observar que as pessoas não absorvem passivamente padrões já prontos de quaisquer influências sociais que possam vir a sofrer. Na verdade, elas constroem seus próprios padrões através de processamento reflexivo de diversas fontes de influência direta e vicária. (BANDURA, 1991b, p.254; tradução nossa)⁹

E, em paralelo, considerar o significado atribuído à atividade, isto é, os critérios pessoais, na verdade, fazem mais que estabelecer uma base para a autoavaliação. De modo simples, os indivíduos tem orgulho de suas conquistas e as atribuem a suas habilidades, mas quando há uma discrepância entre os padrões utilizados no julgamento e os dados coletados tanto na auto-observação quanto no próprio julgamento, geram-se reações de auto-avaliação e auto-influência que irão guiar ações subsequentes (BANDURA, AZZI e POLYDORO, 2008, p.155).

As autorreações fornecem o mecanismo pelo qual os padrões regulam cursos de ação. O controle autorregulatório é atingido através da criação de incentivos para as ações do próprio indivíduo através de reações afetivas antecipatórias dos comportamentos dos próprios sujeitos, dependendo de como tais comportamentos se relacionam a um padrão interno. (BANDURA, 1991b, p.256; tradução nossa)¹⁰

A partir dos resultados gerados pelos processos de julgamento, os sujeitos tendem a adaptar seu comportamento, em busca, grosso modo, de comportamentos que gerem autossatisfação e apoio social, restringido aqueles que geram autocritica ou autoinsatisfação. Em busca dessa autossatisfação, os sujeitos geralmente fazem uso de comportamentos de autoincentivo, tais como

⁹ "It should be noted that people do not passively absorb ready-made standards from whatever social influences happen to impinge upon them. Rather, they construct for themselves their own standards through reflective processing of multiple sources of direct and vicarious influence" (BANDURA, 1991b, p.254).

¹⁰ "Self-reactions provide the mechanism by which standards regulate courses of action. The self-regulatory control is achieved by creating incentives for one's own actions by anticipative affective reactions to one's own behavior depending on how it measures up to an internal standard" (BANDURA, 1991b, p.256).

se gratificarem por realizarem uma atividade ou tarefa que não fariam de outro modo.

O que se pode extrair do que explicamos até agora é que a autorregulação é um fenômeno multifacetado que opera por meio de um número de processos cognitivos, dentre os quais a auto-monitoração, padrões estabelecidos, auto-crenças, julgamentos e autorreações afetivas. A autorregulação é um processo cíclico em sua operacionalização, que utiliza informações coletadas pelo sujeito acerca de uma tarefa anterior para fazer ajustes em uma atividade atual.

Ao discutir a autorregulação da aprendizagem, Zimmerman (2000, p.16) delineia três fases para sua operacionalização: o planejamento (*forethought*), o controle volitivo ou execução e a autorreflexão.

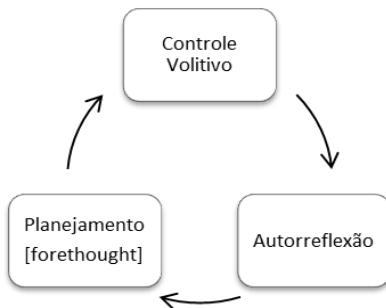


Ilustração 4 - Esquema cíclico dos processos autorregulatórios
Fonte: Zimmerman (2000, p. 16). Tradução nossa.

A fase de previsão, ou planejamento, é quando de fato começa a autorregulação. Nesta fase, o indivíduo pensa sobre as atividades que tem a realizar e as organiza em função de seus objetivos para cada atividade. Para isso, entram em jogo duas categorias de processos: a análise da tarefa e as crenças de auto-motivação. De acordo com Zimmerman (2000, p.17), já durante o planejamento é possível distinguir entre sujeitos autorregulados e não-regulados: os primeiros, buscam estabelecer objetivos que direcionam o envolvimento com as diversas atividades que realizam, enquanto os sujeitos não-regulados iniciam uma atividade sem visualizar que tipo de resultados esperam ou, mesmo, como executar aquela tarefa.

Presente também nesta fase está a organização de estratégias utilizadas

para execução da tarefa, isto é, para que uma tarefa seja executada com destreza, os sujeitos necessitarão de métodos que sejam apropriados tanto para a tarefa a ser executada quanto para o ambiente. Quando bem escolhidas, as estratégias de autorregulação podem auxiliar a cognição, o controle de fatores afetivos, além da própria execução da tarefa de aprendizagem. Não se deve deixar de mencionar que subjacentes a estes processos estão os fatores automotivacionais, tais como percepção de autoeficácia, interesse intrínseco e expectativa sobre os resultados.

A fase de execução, ou controle volitivo, envolve duas formas de controle da tarefa: autocontrole e a auto-observação. O autocontrole está voltado para a melhorar os esforços de concentração sobre a tarefa e suas exigências contribuindo para o melhor direcionamento do aprendizado. Já a auto-observação diz respeito à observação de aspectos do próprio desempenho, as condições do mesmo e os efeitos que produz (ZIMMERMAN, 2000, p.19-20). Embora a auto-observação pareça fácil de executar, a quantidade de informação envolvida em performances complexas pode facilmente prejudicar auto-observadores mais inexperientes e levar a um curso de automonitoramento desorganizado.

A terceira fase do ciclo da autorregulação, a autorreflexão envolve o autojulgamento e a autorreação. O primeiro está associado à comparação entre a informação automonitorada (sobre o desempenho do indivíduo) a um padrão (pessoal ou social) ou, ainda, a um objetivo pré-estabelecido. Para o caso de atividades que produzam resultados objetivos, Zimmerman (op.cit., p.17) aponta ser relativamente mais fácil encontrar resultados para este processo – como seria o caso de se aprender a nadar ou dirigir um carro.

Fases do ciclo da autorregulação		
Previsão ou planejamento	Controle volitivo ou execução	Autorreflexão
Análise da tarefa Definição de objetivos Planejamento estratégico	Autocontrole Autoinstrução Imaginário Concentração de atenção Estratégia de tarefa	Autojulgamento Autoavaliação Atribuição causal

Crenças de automotivação Autoeficácia Expectativa de resultados Valor intrínseco Orientação	Auto-observação Autogravação Autoexperimentação	Autorreação Autossatisfação Adaptação/defesa
---	---	--

Ilustração 5 – Quadro das fases do processo autorregulatório e suas subfunções.

Adaptado de Zimmerman (2000, p.16).

O autor (idem) destaca quatro critérios que os indivíduos utilizam para se avaliar: habilidade, desempenho anterior, normatividade e colaboração. O critério de habilidade compara o desempenho do aluno com diferentes níveis de habilidade – de básico a avançado, como é o caso dos cursos de idiomas. Esse tipo de critério tem sido considerado devido à ênfase na evidência de progresso no aprendizado pessoal – que geralmente ocorre com prática progressiva. Vale ressaltar que este tipo de critério foi retirado do aprendizado de técnicas esportivas e pode não ser aplicado a outras formas de conhecimento e aprendizado.

O parâmetro acima mencionado pode ser complementado pelo julgamento do sujeito com base em seus desempenhos anteriores, ou seja, no propósito de um determinado nível de desempenho o aluno pode perceber seu progresso e direcionar suas ações para atingir um nível superior de habilidade.

O sistema de normatividade se opõe às duas formas citadas anteriormente, pois faz referência a um sistema de avaliação do sujeito em relação ao desempenho de outros. Como Zimmerman (2000, p.22) já apontara este tipo de critério traz mais efeitos negativos que positivos propriamente dito, afinal, este tipo de julgamento desloca o foco da auto-observação para fatores sociais, promovidos pelo caráter competitivo.

O critério de colaboração, por fim, serve às atividades coletivas nas quais a destreza na atividade deve ser definida a partir da execução de uma determinada função e sua coordenação com as demais funções do time. Um exemplo seria a posição de armador do time de basquete, cujo sucesso depende de critérios de desempenho diferentes daqueles do ala ou do pivô. De outro modo, o desempenho do armador pode ser avaliado em função de sua coordenação com os demais jogadores do time.

Numa última palavra acerca desses critérios, é importante salientar que embora a intenção de Zimmerman (2000) seja utilizá-los como ferramentas para avaliação do sujeito pelo próprio sujeito, julgamos que os mesmos se apresentam, ainda, sob a forma de parâmetros desenvolvidos e aplicados pela sociedade (ou terceiros) para observar o desempenho do indivíduo – o que está de acordo com o pensamento de Bandura (BANDURA, AZZI e POLYDORO, 2008, p.154), quando o autor lembra que as referências utilizadas podem ser mais pessoais ou mais sociais. Vale comentar, também, que no contexto dos estudos de autorregulação, é possível perceber que quanto mais eficiente o sujeito for – em termos de desempenho, auto-observação, autojulgamento e autorreação – há maior tendência de se usar padrões avaliativos sociais juntamente com os pessoais.

Zimmerman (1989, 2000) e Bandura (1989, 1991a e 1991b, 2008) também comentam a importância do ambiente físico e social para o processo de autorregulação. De acordo com os autores, sujeitos autorreguladores não interpretam o ambiente como um componente inalterável e buscam não compreendê-lo como uma variável negativa. Na verdade, tais sujeitos, a partir de sua agência, irão agir sobre o ambiente (físico ou social) de modo a torná-lo um fator positivo para a atividade que se deseja realizar.

Exemplos de como os indivíduos podem autorregular seus ambientes são fornecidos por Zimmerman (2000, p.25): o escritor francês Marcel Proust mandou construir um quarto com isolamento acústico para que pudesse trabalhar, enquanto Victor Hugo encarregou seu ajudante de não lhe devolver as roupas até que terminasse o manuscrito, evitando assim a tentação de ir à taverna. Esses são exemplos extremos, mas em situações cotidianas pode-se citar, como exemplo de manipulação do ambiente físico, o ato de não estudar em frente à televisão, em cômodos mal iluminados ou com excessiva produção sonora.

A manipulação do ambiente social também é pertinente. Enquanto a autorregulação não se caracteriza como um processo individual, o sujeito autorregulador pode usar o meio a seu favor desde a aprendizagem observacional (ver um professor ou colega fazendo para daí executar a

atividade ele mesmo), aos processos instrucionais, às atividades colaborativas ou, ainda, no questionamento direto a alguém que julgue competente.

É a manipulação do ambiente social que distingue a autorregulação do autodidatismo. Neste caso, o aluno é agente único de sua aprendizagem; para a autorregulação, o apoio social está presente desde sua primeira fase: o aluno pode planejar com quem irá realizar uma tarefa ou mudar de instrutor na academia, time de basquete ou afins, tendo em vista um melhor desempenho. É com base na relação entre aluno autorregulador e seus contatos sociais que Zimmerman (2000, p.29; tradução nossa) discorre sobre os estágios da autorregulação:

Felizmente, processos autorregulatórios podem ser adquiridos e sustentados por fontes de influência social tanto quanto individual. As mais importantes habilidades, quer sejam primariamente motoras ou cognitivas, são inicialmente aprendidas pela observação, leitura ou explanação oral sobre o desempenho de modelos habilidosos, tais como pais, professores, treinadores ou colegas com experiência, mas como as habilidades socialmente transmitidas se tornam autorreguladas?¹¹

O primeiro destes estágios é o processo observacional (ver Ilustração 6). O valor dos modelos sociais nos é transmitido já nos primeiros anos de vida; desde crianças observamos o desempenho de pais ou irmãos mais velhos no aprendizado de determinadas habilidades. Ao observarem esses modelos sociais, os sujeitos vêm, também, os padrões e orientações motivacionais, além dos valores que os sujeitos podem usar e transferir para as fases seguintes (ZIMMERMAN, 2000, p.29).

O segundo estágio implica na emulação da habilidade autorregulatória e acontece quando o comportamento do sujeito na prática busca se aproximar do desempenho de um modelo. Este estágio é, na verdade, mais que a simples imitação do comportamento alheio; o sujeito busca um comportamento similar

¹¹ “Fortunately, self-regulatory processes can be acquired from and are sustained by social as well as self-sources of influence. Most important task skills, whether they are primarily motoric or cognitive, are initially acquired by observing, reading, or hearing about the performance of skilled models, such as parents, teachers, coaches, or peers with expertise, but how do socially conveyed skills become self-regulated?” (ZIMMERMAN, 2000, p.29).

em contexto social. De acordo com Kitsantas, Zimmerman and Cleary (apud LAZAKIDOU, PARASKEVA e RETALIS, 2007, p.73), a similaridade entre o comportamento do modelo e do sujeito é aperfeiçoada em função de *feedback*, orientação e apoio social.

Para atingir um bom desempenho em qualquer atividade, o sujeito necessita de prática. É no terceiro estágio (do autocontrole) que essa prática, geralmente sem a presença do modelo social, irá contribuir para o desenvolvimento da autorregulação. Nesta fase, a prática se dá em ambientes estruturados no intuito de melhorar o desempenho e a auto-observação e tem sua ênfase sobre o processo da atividade em detrimento de seus resultados.

A autorregulação propriamente dita é atingida quando os sujeitos podem sistematicamente adaptar seu desempenho para condições contextuais e pessoais que se alterem de modo a atingirem um determinado objetivo (ZIMMERMAN, 2000, p.30; LAZAKIDOU, PARASKEVA e RETALIS, 2007, p.73). Nesta fase do comportamento, o foco não reside tão somente sobre o processo, mas há deliberada preocupação com os resultados da atuação do sujeito.

Nível	Nome	Descrição
1	Observação	Indução vicária de uma habilidade por um modelo habilidoso [professores, pais ou colegas].
2	Emulação (imitação)	Atuação emulativa de um padrão geral ou estilo de habilidade com assistência social.
3	Autocontrole	Uso independente de uma habilidade em condições estruturadas.
4	Autorregulação	Uso adaptativo de uma habilidade em condições pessoais e ambientais.

Ilustração 6 – Quadro de estágios da autorregulação.

Fonte: Zimmerman (2000, p.29). Tradução nossa.

Vale salientar que o desenvolvimento em estágio da autorregulação não é uma corrida e nem acompanha o desenvolvimento biológico do indivíduo, ou quando se chega ao quarto nível, a experiência e habilidade adquirida irá servir universalmente para todas as atividades que um indivíduo possa vir a exercitar. Na verdade, o que os estágios da autorregulação explicitam é que os sujeitos que desempenharem os quatro níveis sequencialmente irão atuar de modo autorregulado mais facilmente e com maior eficácia.

1.2. A autorregulação da aprendizagem

Como Boekaerts, Pintrich e Zeidner (apud ZIMMERMAN, 2000) apontam, após seu surgimento, em meados da década de 1980, a autorregulação foi deveras explorada em artigos das áreas de psicologia e estudos da personalidade. Com a década de 1990, todavia, o mecanismo da autorregulação foi apropriado por outras áreas da ciência, tais como educação, administração e saúde, as quais interpretaram e expandiram a ideia original de autorregulação – como foi o caso da inclusão das noções de auto-controle, autoadministração e autorregulação da aprendizagem. Uma vez que nossa pesquisa se volta para o ensino aprendizagem de língua estrangeira, notadamente de língua inglesa, nos dedicaremos, a seguir, a explicar como o mecanismo de autorregulação tem sido aplicado em contextos escolares.

Primeiramente, deve-se ter em vista que na escola tradicional, os alunos tendem a depender do professor para adquirir informação; esperam que os professores forneçam material, os motivem e sejam responsáveis pelo processo de aprendizado. Na verdade, é até esperado que os professores estejam no controle do que é ensinado, como é ensinado e quando será ensinado. Cabe ao aluno, seguindo a programação do professor e da escola, arranjar um meio para armazenar os conhecimentos que lhes são passados e estar preparado para as avaliações.

Tal atuação tradicionalista já foi bastante questionada e, em resposta, surgiram diversas propostas de trabalho conjunto entre professores e alunos para transformar, contrastar e construir criticamente o conhecimento adquirido. De acordo com Simão (apud CASTRO, 2007, p.8), todas essas perspectivas tem por base o princípio do “aprender a aprender”, o que requer mais que a simples frequência em sala de aula, requer – principalmente do aluno – conhecimentos de estratégias, motivos e objetivos para sua aprendizagem.

A autorregulação da aprendizagem, ou aprendizagem autorregulada é, portanto, a aplicação do construto geral da autorregulação aos ambientes de ensino-aprendizagem, e “descreve como estudantes controlam pensamentos,

sentimentos e ações de modo a serem bem sucedidos academicamente" (ZIMMERMAN e SCHUNK, 2001, p.5; tradução nossa)¹². Para esta abordagem, o aprendizado não é uma atividade que acontece por reação ao processo de ensino, mas uma atividade que os alunos iniciam, por si mesmos, proativamente.

De acordo com Eilam e Aharon (2003, p.305), os alunos autorreguladores são facilmente identificáveis por professores e educadores, pois são aqueles que apresentam melhor desempenho nas disciplinas e nas avaliações. Montalvo e Torres (2004, p.3), com base em diferentes autores, organizaram uma lista das seis principais características dos alunos autorregulados, a qual (traduzida abaixo) explicita que alunos autorregulados:

1. Estão familiarizados com e sabem como usar uma série de estratégias cognitivas (repetição, elaboração e organização) as quais ajudam a enfrentar, transformar, organizar, elaborar e recuperar informação;
2. Sabem como planejar, controlar e direcionar os processos mentais em direção aos objetivos que traçaram para si (metacognição);
3. Demonstram possuir um conjunto de crenças motivacionais e emoções adaptativas, tais como um alto senso de autoeficácia acadêmica, a adoção de objetivos, o desenvolvimento de emoções positivas quanto às tarefas (por exemplo, alegria, satisfação, entusiasmo), bem como a capacidade de controla-las e modifica-las, ajustando-as às exigências das tarefas e às situações de aprendizado específicas;
4. Planejam e controlam o tempo e o esforço despendidos em tarefas, e sabem como criar e estruturar ambientes de aprendizado favoráveis, tais como encontrar um local adequado para estudo e buscar a ajuda de professores e colegas de trabalho quando sentem dificuldades;
5. Demonstram, tanto quanto o contexto permitir, grandes esforços na participação do controle e regulação das tarefas acadêmicas, clima e

¹² "As an organizing concept, self-regulated learning describes how learners control their thoughts, feelings, and actions in order to achieve academically" (ZIMMERMAN e SCHUNK, 2001, p.5).

estrutura da sala de aula (por exemplo, como ser avaliado, exigências das tarefas, o desenho das atividades de sala, organização de equipes para trabalho).

6. Estão aptos a utilizar uma série de estratégias volitivas, destinadas a evitar distrações externas e internas, de modo a manter a concentração, o esforço e a motivação enquanto entretidos com as atividades acadêmicas.

Os alunos autorregulados são capazes, portanto, de administrar os aspectos (meta)cognitivos e afetivos de seu comportamento, a partir da conscientização do que sabem, acreditam e sentem em relação a uma atividade específica.

Zimmerman (1989, 1990) defende que definições de aprendizado autorregulado envolvem o uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas, as reações ao *feedback* auto-orientado e processos motivacionais intrínsecos (expressa o compromisso com os objetivos acadêmicos traçados pelo aluno para si próprio). Para a articulação desses três elementos, Zimmerman (1989, p.332) aponta como fundamentais a metacognição, os objetivos do próprio aluno e os conhecimentos referentes às estratégias de autorregulação da aprendizagem.

Zimmerman (idem) explica que a metacognição atua de duas formas: uma geral e outra específica. De modo geral, a metacognição atua no planejamento das estratégias, afetando o modo como o indivíduo seleciona ou altera as estratégias (em termos de autoeficácia, objetivos que traça e reações afetivas). Especificamente, ela atua no controle do comportamento, guiando a atenção, a execução, os esforços e o monitoramento das respostas estratégicas e não-estratégicas.

Os objetivos acadêmicos e a percepção do aluno de seu próprio sucesso relacionam-se, portanto, aos dois fatores citados anteriormente. Os objetivos são, por sua vez, o fator mais subjetivo e podem ser proximais – como resolver as equações que o professor passar em sala de aula – como de longo prazo – estar empregado antes da formatura.

As estratégias de autorregulação da aprendizagem, por sua vez, são ações e processos direcionados à aquisição de informação ou habilidade, os quais envolvem agência, propósito e percepções de instrumentalidade (ZIMMERMAN, 1990, p.5). O uso das estratégias está relacionado diretamente com o ciclo de *feedback* que caracteriza a autorregulação: o aluno monitora e avalia desde a escolha de uma estratégia particular, à execução das estratégias e os resultados a partir de então gerados.

Zimmerman e Martinez-Pons (1988) e Zimmerman (1989) identificaram catorze categorias de estratégias de autorregulação da aprendizagem:

1. Autoavaliação: promovem a autoavaliação (iniciada pelo aluno) da qualidade ou progresso de seu desempenho, tal como revisar os próprios trabalhos para ter certeza que não há nenhum problema.
2. Organização e transformação: promovem a manipulação (iniciada pelo aluno) de informações coletadas pelos mesmos ou a organização de algo a ser feito, como fazer um esboço em *outline* antes de escrever uma redação.
3. Estabelecimento de objetivos e planejamento: promovem o estabelecimento de objetivos ou metas menores pelos alunos, bem como a definição dos processos que serão necessários para atingi-los, tal como estudar antecipadamente e em frequência regular para as situações de avaliação da aprendizagem.
4. Busca de informações: implicam na busca, iniciada pelo próprio aluno, de informação através de fontes não-sociais de conhecimentos, tais como adquirir livros, buscar na internet informações que servirão a uma dada atividade escolar ou acadêmica.
5. Registro de desempenho e automonitoramento: implicam em ações de registro de eventos ou resultados, iniciadas pelo próprio aluno, tal como anotar os debates de sala de aula.
6. Estruturação do ambiente: apontam para comportamentos dos estudantes sobre o ambiente que dispõem para estudar, tal como ir a

um lugar afastado e silencioso ou evitar fontes de distração no local de estudo.

7. Autorreforço: constituem-se de ações de reforço ou punição promovidos pelo estudante para si mesmo diante da realização e dos resultados de uma determinada atividade, tal como assistir um filme após terminar a pesquisa a ser apresentada em uma disciplina.
8. Ensaio e memorização: implicam na memorização, autoiniciada pelo aluno, de informações de modo explícito ou implícito, como escrever uma fórmula até lembrá-la automaticamente ou repetir uma mesma palavra oralmente.
9. a 11. Procurar assistência: indicam esforços autoiniciados dos alunos em buscar ajuda de (9) colegas, (10) professores, (11) adultos como pais ou responsáveis.
12. a 14. Revisar os registros: indicam atividades autoiniciadas de revisão de (12) anotações, (13) livros indicados pelos professores ou, ainda (14) material para se preparar para uma aula ou teste.

De acordo com Zimmerman (1989, p.337) o propósito de cada estratégia é melhorar a autorregulação dos estudantes em termos de: funcionamento pessoal, desempenho acadêmico e ambiente de aprendizado. Para isso, o aluno bom usuário de estratégias deve desenvolver três conhecimentos: declarativo, procedural e condicional (ROSÁRIO, 2004, p.60)¹³.

O conhecimento declarativo é aquele acumulado pelo aluno ou professor em toda a sua vida – ou seja, um repertório de estratégias – sendo complementado quase automaticamente pelo conhecimento procedural (como usá-las), isto é, ao aluno cabe não somente saber sublinhar um texto, ele deve entender que o efeito desejado não é estético, mas a seleção das ideias principais, logo não se procura marcar todo o texto. Salienta-se que, enquanto o conhecimento declarativo pode ser adquirido por instrução direta de pais ou

¹³ Na visão de Koch (2002, p.40) os conhecimentos declarativos descrevem estados de coisas ou do sujeito e se opõem aos conhecimentos procedurais – uma vez que estes são mais dinâmicos, envolvendo capacidades percepto-cognitivas e cognitivo-motrizes. Por isso, a autora alega que enquanto para os primeiros é necessário controle intencional, o segundo tipo de conhecimento é automatizado.

professores (através da descrição da estratégia e as utilidades de seu uso), o conhecimento procedural requer que o aluno pratique uma determinada estratégia e seja capaz de avaliar sua eficácia em função dos resultados que obtiver.

O conhecimento condicional, por sua vez, aponta para o conhecimento do aluno do momento no qual usar uma estratégia em detrimento de outra, e para os custos cognitivos, temporais e recursivos que cada estratégia impõe. “Os alunos necessitam de conhecer os aspectos positivos, as constrições e os custos inerentes à opção e utilização de uma determinada estratégia de aprendizagem” (Rosário, op.cit., p.61). De modo semelhante, o aluno deve estar ciente que a eficácia de uma estratégia não é universal e, por isso, em diferentes contextos de aprendizagem, estratégias várias podem ser utilizadas. Assim, se o aluno usa o método de anotação do mapeamento na aula de geografia, por exemplo, para a aula de biologia ele poderá perceber maior adequação do método do enquadramento. Quanto maior for o conhecimento condicional do aluno, melhor ele saberá selecionar e adaptar as estratégias a diferentes situações.

1.3. Modelos de autorregulação da aprendizagem

Como dito anteriormente, a autorregulação envolve a manipulação de fatores pessoais, ambientais e comportamentais, articulando três subfunções psicológicas (auto-observação, julgamento e autorreação). A autorregulação da aprendizagem tem por intuito levar o aluno a usar estratégias diversas para planejar, executar e monitorar atividades de aprendizado ou estratégias que facilitem o aprendizado acadêmico/escolar. Pintrich (2000, p.452) argumenta que, enquanto construto utilizado em diversas áreas, a autorregulação possui diferentes modelos e aplicações, levando a uma diversidade tanto teórica quanto prática. O autor observa, porém, a existência de quatro premissas gerais a fundamentar os modelos de autorregulação.

A primeira pode ser chamada de construtiva ou ativa, o que implica em compreender o aprendiz como participante ativo e colaborador de sua aprendizagem. De acordo com esta concepção, os aprendizes atribuem significados próprios, objetivos e utilizam estratégias para lidar com as informações externas (do ambiente) e internas.

A segunda premissa, Pintrich (2000, p.452) denomina de potencial para controle, o qual caracteriza modelos de autorregulação que observam que os aprendizes são capazes de controlar, monitorar e regular aspectos de sua cognição, motivação e controle, bem como do ambiente onde se inserem. O que não necessariamente ocorre de modo universal para o indivíduo ou com o mesmo grau de eficácia em suas diferentes atividades.

À terceira premissa se dá o nome de premissa do objetivo ou dos padrões, em referência ao conjunto de padrões nos quais se baseia o sujeito – ou ainda aos objetivos que traçou para si – para a avaliação de seu desempenho ou resultado, estipulando a necessidade de mudanças em alguma parte do processo de aprendizagem ou uma revisão do processo por inteiro.

A última premissa, presente em grande parte dos modelos de aprendizagem autorregulada, é o caráter mediador das atividades autorregulatórias. De acordo com Pintrich (2000, p.452; tradução nossa), estas atividades medeiam características pessoais e contextuais e a própria atuação, isto é:

Não são somente as características culturais, demográficas ou da personalidade de um indivíduo que influenciam diretamente suas conquistas e aprendizado, ou apenas as características contextuais da sala de aula que modelam o desempenho, mas a autorregulação dos indivíduos de sua cognição, motivação e comportamento que medeiam as relações entre pessoa, contexto e conquistas finais.¹⁴

¹⁴ "It is not just individuals' cultural, demographic, or personality characteristics that influence achievement and learning directly, or just the contextual characteristics of the classroom environment that shape achievement, but the individuals' self-regulation of their cognition, motivation, and behavior that mediate the relationships between the person, context, and eventual achievement" (PINTRICH, 2000, p. 452).

Um primeiro modelo que gostaríamos de apresentar é o proposto por Rosário (2004), o PLEA (planificação, execução e avaliação de tarefas). A relevância deste modelo reside não somente em sua concepção teórica, mas principalmente por ter se desdobrado em uma ferramenta didática para aplicação em sala de aula. Como o nome do próprio modelo evidencia, para Rosário, a autorregulação se desenvolve em três etapas: a planificação, a execução e a avaliação de tarefas – muito em similaridade com o modelo apresentado por Zimmerman (2000).

Na primeira etapa, os alunos analisam a atividade de aprendizagem com que se defrontam (o que envolve além de um objetivo de aprendizado, o estudo de recursos externos para execução da atividade); na segunda há a execução das estratégias escolhidas e organizadas para se atingir os objetivos traçados; por fim, durante a avaliação, o aluno compara o produto de sua aprendizagem e a meta traçada para si.



Ilustração 7 – Modelo PLEA da aprendizagem autorregulada.
Fonte: Rosário (2004).

Dois aspectos se destacam desse modelo; o primeiro deles é seu componente cíclico, isto é, inserem-se passos de planejamento, execução e avaliação, nos próprios momentos de planejamento, execução e avaliação. Como explica o autor (ROSÁRIO, 2004, p.83):

A natureza deste modelo sugere, ainda, que cada uma das fases descritas e respectivas tarefas seja analisada de acordo com o guião cíclico que constitui o seu cerne. Assim, por exemplo, a elaboração de um horário de estudo, que pode ser incluído na fase de planificação das tarefas de estudo, deve ser sujeita às três fases do processo auto-regulatório: planificação, onde são pensadas e

escolhidas as actividades e as tarefas a incluir, o número de horas e o local [...]; a execução, onde o horário tem de ser elaborado [...]; por fim, a fase da avaliação do horário: inclui todas as actividades e tarefas previstas? Após este nível mais superficial de análise, segue-se a confirmação, dia após dia, da sua exequibilidade.

O segundo aspecto do modelo PLEA que merece ser discutido é a sua execução a partir de narrativas: as (Des)venturas do Testas. Divididas em cinco livros – um para cada ano do ensino básico em Portugal – as narrativas desenvolvem de modo gradual o conhecimento dos alunos acerca do processo autorregulatório e das estratégias de autorregulação, cabendo a cada capítulo (em decorrência do ciclo interno de cada fase) desenvolver os aspectos de planejamento, execução e avaliação, mesmo que sua ênfase recaia sobre o planejamento, por exemplo. Dessa maneira, tem-se que para o quinto ano é delegado o livro *Testas para sempre*; para o sexto ano, *Elementar, meu caro Testas*; para o sétimo, *007. Ordem para estudar*; para o oitavo, *O senhor dos papéis: a irmandade do Granel*; e, por fim, para o nono ano, *Testas, o Lusitano*.

O projeto, como explica Rosário (2004, p.105), acentua três aspectos: o conhecimento declarativo sobre as estratégias de aprendizagem (quais são), o conhecimento procedural (como aplicá-las) e, por fim, o conhecimento condicional das mesmas (quando aplicá-las). Para desenvolver, portanto, tais conhecimentos, levando em consideração o público do projeto – notadamente o Ensino Básico português – as narrativas do Testas, se caracterizam pela resolução de problemas, pelo humor e pelo uso do absurdo como tática de reflexão.

Como se pode observar, o modelo PLEA se apoia nas principais diretrizes do modelo de Zimmerman (2000). O modelo autorregulatório deste autor, foi sugerido para abordar a autorregulação da aprendizagem de modo específico, estando baseado em seis dimensões psicológicas: motivo, método, tempo, realização, ambiente e (ambiente) social (ROSÁRIO, 2004, p.37). Para Zimmerman (2000, p.16), os processos autorregulatórios da ordem do indivíduo, do ambiente e do comportamento se desdobram em: planejamento (*forethought*), controle volitivo ou execução e avaliação.

No modelo (ZIMMERMAN, idem), a fase de previsão, ou planejamento (*forethought*), consiste na análise da tarefa de aprendizado, seus objetivos, estratégias; e as crenças automotivacionais. De acordo com Soares (2007, p.41), a fase de controle volitivo ou execução implica no desenvolvimento do autocontrole e do automonitoramento¹⁵. O primeiro é responsável pela concentração do sujeito na estratégia que executa e pela mobilização de seus esforços para um bom desempenho; o segundo se refere à observação de aspectos específicos do desempenho do sujeito em uma determinada estratégia, bem como as condições de sua execução e seus efeitos (ZIMMERMAN, 2000, p.18-19).

A auto-observação pode, ainda, estar associada à autoavaliação; à implementação de estratégias; e aos esforços para adaptar estratégias a partir de resultados obtidos. Por fim, a fase de autorreflexão implica no autojulgamento e na autorreação, ou seja, a “autoavaliação sobre as realizações próprias e a atribuição de um significado aos resultados obtidos” (SOARES, 2007, p.43) e à comparação com critérios, parâmetros ou objetivos anteriormente definidos.

Intermediário aos estágios da autorregulação da aprendizagem, Zimmerman (op. cit., p.16) localiza um *feedback loop*. O *feedback loop* consiste de um processo cíclico que permite ao aprendiz monitorar a eficácia de suas estratégias e adaptá-las em face de seus padrões avaliativos e dos objetivos traçados.

Um desdobramento prático das concepções de Zimmerman (2000) é explorado em Zimmerman, Bonner e Kovach (1996). Os autores (2002, p.3) apresentam um modelo instrucional de treino baseado na definição de objetivos, uso de estratégias, automonitoração e prática sistemática para ser usada em sala de aula. Para isso, tanto professores quanto alunos devem estar cientes das propriedades cíclicas do aprendizado autorregulado. De acordo com os autores, o ensino das estratégias de aprendizagem pode ser integrado a um esquema de treino de autorregulação (ZIMMERMAN, BONNER e

¹⁵ Zimmerman (2000, p.19) prefere a denominação “auto-observação” e, tendo em vista a descrição do processo aqui apresentada, adotaremos tal a nomenclatura.

KOVACH, 1996, p.10).

Ao contrário do que se acredita, as estratégias de aprendizado não são a solução para quaisquer dificuldades de aprendizado, afinal, sua eficiência depende de vários fatores pessoais e contextuais. De fato, as estratégias só adquirem valor quando sua aplicação é automonitorada e seus resultados favorecem a autoeficácia. Por não passarem por treinamento em relação às estratégias de aprendizagem e estudos extraclasse, os alunos são frequentemente incapazes de organizar um conjunto de estratégias próprio para melhorar seu desempenho ou automonitoração, afetando negativamente sua autoeficácia (ZIMMERMAN, & MARTINEZ-PONS, 2011a).

O ciclo proposto para a formação de estudantes bem regulados, esquematizado na Ilustração, envolve processos que se interrelacionam: a automonitoração e a autoavaliação, a definição de objetivos e planejamento estratégico, a monitoração da implementação das estratégias e a monitoração dos resultados. A automonitoração e autoavaliação ocorrem quando os estudantes julgam sua competência, geralmente comparando desempenhos recentes e anteriores. A definição de objetivos e o planejamento estratégico ocorrem quando estudantes analisam o conteúdo proposto durante a aula e o percurso de seu aprendizado estabelecendo metas e planejando ou refinando estratégias para atingir tais metas. A monitoração da implementação de estratégias ocorre quando um estudante tenta executar uma estratégia em contextos estruturados e monitora concomitantemente sua eficácia. A monitoração dos resultados implica na atenção dada pelo aluno à relação entre os resultados de sua aprendizagem (na verdade, da avaliação da aprendizagem) e os processos estratégicos utilizados durante o ciclo de Zimmerman, Bonner e Kovach (1996, p.11).

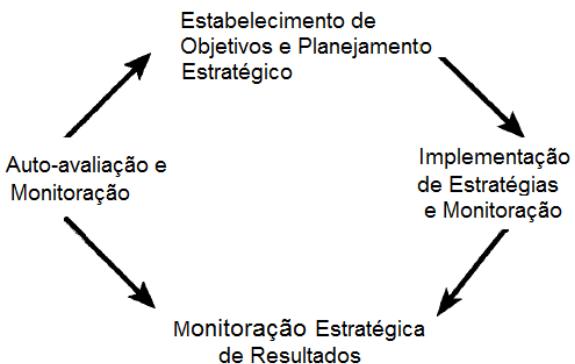


Ilustração 8 - Modelo cílico do aprendizado autorregulado.
Fonte: Zimmerman, Bonner e Kovach (1996, p.11). Tradução nossa.

O primeiro passo do ciclo envolve avaliar o desenvolvimento dos alunos em uma dada situação de aprendizagem. O segundo requer a análise da tarefa de aprendizagem, o estabelecimento de objetivos e o planejamento ou refinamento de uma estratégia. O terceiro passo envolve a implementação da estratégia escolhida pelos alunos e feedback de professores e colegas, bem como auto-monitoração. O quarto passo requer a expansão da auto-monitoração do aluno para incluir o resultado de seu empenho associado a variações estratégicas. Fica evidente que a ação mais relevante do ciclo, por sua recorrência, é a monitoração, em especial, a de resultados de aprendizagem – pois produz reações corretivas cognitivas, emocionais e comportamentais – e a variação das abordagens estratégicas para compensar obstáculos (ZIMMERMAN, BONNER e KOVACH, 1996, p.13).

Em seu trabalho, Zimmerman, Bonner e Kovach (op.cit., p.25) operacionalizam o ciclo de autorregulação, numa proposta de treino a partir de estratégias específicas. Foram seis as estratégias selecionadas pelos autores: planejamento de tempo; resumo de textos; anotações; preparo para avaliações; escrita de textos. Levando em consideração o foco de nosso trabalho, preferimos abordar somente a operacionalização do ensino de anotações em sala de aula como estratégia de autorregulação.

Zimmerman, Bonner e Kovach (1996, p.69) explicam a necessidade de se considerar duas operações básicas: o registro e a revisão. Tal escolha concorda com o definido por Kiewra et al. (1991) a respeito das funções cognitivas das anotações: se o aluno além de anotar o conteúdo de uma aula,

posteriormente, se dedicar a uma revisão ativa (isto é, manipular o conteúdo das anotações, adicionando dados, reorganizando e limpando o texto das redundâncias), seu desempenho será mais eficiente se comparado ao de alunos que somente anotam ou que copiam as anotações de outros alunos.

Para a autorregulação do registro, Zimmerman, Bonner e Kovach (op.cit., p.76) observam a necessidade dos alunos estarem aptos a perceberem informações relevantes e aquelas que lhe dão apoio, bem como o de compreender as pistas verbais, intonacionais ou gestuais dos professores. Em contiguidade, os autores (*ibidem*), apontam ainda métodos que os alunos podem utilizar para anotar. Os métodos apontados pelos autores (Cornell, *outline* e mapeamento) observam a facilidade de relacionar ideias, mas os mesmos observam que o método deve corresponder ao tipo de informação e aula: numa aula comparativa ou em trechos que o professor compara duas informações, o enquadramento facilita a visualização e a distribuição das informações. Zimmerman, Bonner e Kovach (1996, p.76) salientam, ainda, que o aluno deve perceber o que pode ser modificado em seu comportamento como aluno anotador para, daí, implantar novas estratégias.

Além de sugerirem o desenvolvimento da atenção e seletividade do processo de anotação, bem como métodos que possam tornar a atividade mais eficiente, Zimmerman, Bonner e Kovach (1996) também propõem que alunos comparem anotações entre si. Este gesto permite que alunos menos hábeis nas anotações observem informações que poderiam ter anotado – o que é bastante positivo se levar ao aluno, numa revisão posterior, a complementar as anotações com explicações ou exemplos acerca da informação nova – e percebam formas diferenciadas de organização, as quais podem vir a influenciar o modo como o próprio aluno organiza as anotações que faz. Trabalha-se a autorregulação em função dos estágios anteriormente mencionados.

De outra maneira, os autores sugerem que os professores forneçam aos alunos um esquema da aula, com base no plano de aula, para que estes verifiquem se em suas anotações incluíram os tópicos relacionados pelo professor. Embora defendamos a troca de informações presentes nas

anotações como benéficas ao aluno, a cessão de um esquema da aula pelo professor pode prejudicá-lo, primeiramente por aumentar a ansiedade diante da não-anotação de informações e, segundo, por descaracterizar a anotação como um processo relacionado ao conhecimento prévio do aluno.

Mas, para que se possa fazer uso das anotações como estratégias de aprendizagem, cabe conhecer suas particularidades enquanto fruto de uma situação comunicativa particular. Tal é nosso objetivo com o capítulo seguinte.

Capítulo 2.

Note-taking, prise de notes, anotar: o que é?

O objetivo deste capítulo é definir e apresentar as anotações como um gênero que se constitui na produção escrita recorrente de alunos em ambiente escolar/acadêmico. Pretendemos também apresentar as principais características das anotações enquanto gênero e produção textual – para o qual fazemos uma breve retomada dos estudos sobre gêneros (discursivos e textuais) a partir de Bakhtin (1992), Marcuschi (2002), Rojo (2005) e Bronkcart (1999).

Posteriormente, aprofundamos os estudos acerca das anotações, buscando compreender e apresentar os processos envolvidos nas anotações, as dificuldades cognitivas e mecânicas implicadas no processo, bem como, o valor das anotações para o ambiente acadêmico. Neste trajeto recorreremos a Matlin (2004), Sternberg (2000), Cabral (2005), Hayes (2004), Pinto (1989), Piolat (2001), Piolat e Boch (2011), Kiewra (1991), entre outros.

2.1 Anotação em sala de aula: o gênero

Os estudos com gêneros textuais deram novo rumo para os estudos da comunicação e da linguística ocidental do século XX, principalmente com a popularização, no ocidente, das obras de Bakhtin e associados. Com o pensamento bakhtiniano a respeito da enunciação, da interação verbal e de uma perspectiva discursiva, a noção de gênero se desenvolve para tornar-se um dos objetos de pesquisa mais concorrido da atualidade, caracterizado por uma forte interdisciplinaridade (MARCUSCHI: 2005, p.18).

É na seção *Os gêneros do discurso* da referida obra que Bakhtin (1992, p.301) relaciona os enunciados como unidades reais da interação verbal e os gêneros como uma “*forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo*” (BAKHTIN, 1992, p.301, ênfase nossa), inerentes às diversas esferas de atividades humanas. É em função da especificidade de cada área da comunicação verbal, das necessidades impostas pela temática ou, também, em decorrência dos locutores do ato comunicativo que se dá a escolha por um determinado gênero.

Isso implica dizer que, antes de se ver o gênero como a forma de um enunciado, cristalizada por práticas sociais recorrentes, deve-se entender a natureza dessas práticas em termos de situação, objetivos, interlocutores. Quando tal se realiza, fica evidente que “o que constitui um gênero é sua ligação com uma situação social de interação, e não suas propriedades formais” (RODRIGUES, 2005, p.164). Assim cada esfera de atividade com suas práticas específicas e continuadas dá origem a gêneros discursivos que lhes são próprios.

Rojo (2005), ao observar os trabalhos acerca de gêneros realizados no Brasil desde meados da década de 1990, principalmente na área da Linguística Aplicada e no ensino de línguas, salienta que os trabalhos destas áreas tendem a se organizar em duas vertentes: teorias de gêneros do discurso (ou discursivo) e teorias de gêneros de texto (ou textuais). Ambas as tendências decorrem de releituras do legado russo, contudo a primeira apoia-se, principalmente, no estudo das situações de produção em seus aspectos sócio-históricos tomando por referência a obra do próprio Bakhtin. A segunda vertente, todavia, se baseia na descrição da materialidade textual, tomando como ponto de partida as obras de Jean-Paul Bronckart e Jean-Michel Adam.

Para Bronckart (1999, p.142), Bakhtin é uma das maiores referências, de modo que o autor justifica sua escolha por abordar gêneros de textos em função das variações terminológicas presentes na obra do pensador russo:

Os termos enunciado, enunciação e texto concorrem claramente para designar a unidade fundamental de análise; os gêneros são mais frequentemente tratados como gêneros de discurso, mas às vezes também como gêneros do texto e a terminologia usada para seus

componentes internos é muito hesitante (cf. o emprego dos termos linguagem, língua, estilo, discurso).

Desse modo, Bronckart (op.cit., p.71) parte do texto para designar toda “unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário”. Enquanto não possamos entender completamente o que seria um efeito de coerência, entendemos que, para o autor, o texto é então uma unidade comunicativa superior. Os diferentes modos de “fazer” textos, desenvolvidos pelas inúmeras comunidades verbais em momentos históricos distintos darão origem, portanto, às várias “espécies de texto” – nomenclatura que substitui pela de gênero, ao considerar a aplicação da noção de gênero às diversas produções textuais escritas ou orais (BRONCKART, op. cit., p.73).

Após efetuar a distinção referida acima, Bronckart (1999, p.150) se dedica então a explanar como os textos estão organizados internamente (a estrutura do folhado textual) e como os tipos de discurso engendram mundos discursivos (a partir de mecanismos de textualização e enunciativos). A estrutura do folhado textual é composta, portanto, pela infraestrutura geral, pelos mecanismos de textualização e pelos mecanismos enunciativos.

A infraestrutura geral subdivide-se em plano geral, tipos de discurso e sequências. O plano geral se refere à organização do conteúdo temático e pode ser percebido quando identificamos as diferentes etapas da construção do texto. As sequências designam modos de planificação mais convencionais – mais conhecidas na bibliografia brasileira, em especial Marcuschi (2002) como tipos textuais – e dividem-se em sequências narrativas, descriptivas, argumentativas, explicativas e dialogais. Quanto à articulação dos mundos discursivos, deve-se levar em conta que, para Bronckart (1999, p.152), a criação dos mesmos é uma consequência natural da linguagem enquanto semiose.

Para a constituição dos mundos discursivos existem dois subconjuntos de operações: as que explicitam a relação entre o conteúdo temático de um texto e as coordenadas do mundo ordinário em que se dá a ação de linguagem; e as que relacionam as diferentes instâncias de agentividade à sua

inscrição espaço temporal, por um lado, e, por outro, os diversos parâmetros físicos da ação de linguagem em curso (BRONCKART, op.cit.152).

O autor (BRONCKART, 1999, p.155) observa que os tipos de discurso podem estar também em organizações binárias: de implicação e de autonomia. Isto quer dizer que, o texto pode implicar – mobilizar – os parâmetros da ação de linguagem a partir de referências dêiticas (o que torna necessário, para a compreensão do texto, acesso à suas condições de produção) ou, no caso oposto, ser autônomo em relação a esses parâmetros, sem a exigência das condições de produção do mesmo.

Ao cruzar as ordens discursivas do expor e do narrar com as possibilidades de implicação ou autonomia em relação aos parâmetros da ação e linguagem, se obtém quatro mundos discursivos: mundos do expor implicado (discurso interativo) e autônomo (discurso teórico); e mundos do narrar implicado (relato interativo) e autônomo (narração).

Retomando o folhado textual, cabe ainda discutir os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Os mecanismos de textualização são responsáveis pela linearidade do texto, explicitando as grandes articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais dos textos. Os mecanismos de conexão garantem a progressão temática através dos organizadores textuais; os de coesão nominal, introduzem novos temas e assegurar sua retomada ou substituição no texto – são também conhecidas como anáforas; já os mecanismos de coesão verbal asseguram a organização temporal e/ou hierárquica, realizadas essencialmente pelos tempos verbais.

Os mecanismos enunciativos, por fim, contribuem para a coerência pragmática ou interativa, esclarecendo posicionamentos enunciativos e traduzindo avaliações sobre aspectos do conteúdo temático (modalizações). Quando se trata do posicionamento enunciativo, Bronckart (1999, p.326) alega que tal responsabilidade geralmente é atribuída a uma voz neutra, mas também podem ser relacionadas a um autor empírico, aos personagens de um texto ou, ainda, as instâncias sociais. As modalizações, por outro lado, organizam-se em funções lógicas, apreciativas, pragmáticas e deônticas.

2.1.1 A anotação: relativamente estável

Levando em consideração tudo que já foi dito acerca dos gêneros textuais, cremos que nos cabe, então, apresentar como a anotação em sala de aula se constitui enquanto gênero textual. Se procurarmos no dicionário as definições correspondentes à anotação, encontramos que anotar é fazer anotações, ou seja, por notas explicativas a um texto, esclarecer com comentários, gerar um apontamento (MICHAELIS, 2011 e AURÉLIO, 2011).

Neste sentido, todo e qualquer registro escrito de uma informação poderia ser uma anotação. Contudo, deve-se salientar que cada esfera de atividade implica em recorrência de parâmetros e condições específicas para a realização da anotação. Dessa maneira, se, antes de ir às compras, Maria *anota* o que pretende comprar e uma quantidade aproximada de cada produto, sua anotação não é uma anotação, mas uma lista de compras.

Em sala de aula, as anotações serão caracterizadas como o registro escrito que os alunos fazem das informações ministradas pelo professor, tanto oralmente quanto por escrito (na lousa, transparências, apresentação de slides e afins). As anotações de sala de aula, portanto, tem uma relação intertextual explícita com os demais textos circulantes, produzidos ou articulados, pelo professor e alunos. Daí, em termos de características compostionais, as anotações apresentam “desde as formas diversas de rastros de leitura até a tentativa de sistematização e organização particular do anotador, dos conhecimentos escolares” (MORAES, 2005, p.11).

As anotações são bastante flexíveis, também, em termos de estilo. Ao anotar, cada aluno seleciona a informação que registra ou a registra de um determinado modo tendo em vista sua compreensão (ou a falta dela) do que é exposto pelo professor, bem como seus objetivos quanto à própria aprendizagem e à própria anotação. Assim, o que cada aluno registra sofre influências de seus conhecimentos prévios e estilos de aprendizagem¹⁶. De

¹⁶ Silveira (2011) faz referência a três estilos: visual, auditivo e cinestésico – o que não significa dizer que o aluno só aprende através de um determinado canal, na verdade, os três

modo geral, contudo, pode-se esperar que as anotações sejam mais breves que o texto que as gerou e escritas em graus variados e não-obrigatórios de paráfrase. O aluno anotador também pode fazer uso de recursos não-verbais como marcadores, figuras ou símbolos.

Retomando o que delineia Bronckart (1999) acerca do folhado textual, e partindo para entender a anotação como uma produção textual escrita, cabe comentar a infraestrutura geral do texto e os mecanismos de textualização e enunciativos presentes nas mesmas. Em termos de infraestrutura geral, a anotação, como já dito, é uma produção textual escrita dependente de outra (realizada pelo professor e que pode mesclar informações orais a escritas) e elaborada sob restrição temporal. Logo, pode-se esperar que os alunos sigam a ordem de disposição do conteúdo oferecida pelo professor, muito embora não haja obrigatoriedade da presença de todos os tópicos abordados estarem presentes na anotação.

Quanto às sequências, ou tipos textuais, articulados nas anotações, retomando aquelas delineadas por Bronckart (op.cit., p.219-233) as mais prováveis de serem encontradas nas anotações corresponderão às ocorrentes na atividade docente. Isto é, durante uma aula podemos esperar encontrar sequências explicativas associadas, ou não, a descrições (de um mecanismo, da gramática, de uma fórmula) e narrações (de uma situação exemplo, para tirar uma dúvida). Daí, a depender do poder seletivo e da habilidade em construir paráfrases do aluno, aquelas mesmas sequências poderão estar presentes nas anotações. É importante observar que embora na fala do professor estas diferentes sequências possam se articular entre si, o aluno anotador pode não anotar o conteúdo desenvolvido ou, ainda, mudar a sequência daquele conteúdo.

Os mecanismos de textualização, em decorrência da brevidade e das paráfrases, bem como do uso de recursos simbólicos e gráficos, também

trabalham de modo conjunto, mas um deles se sobressai. Desta maneira, o estudante que se identifica com o estilo visual se concentra mais facilmente se as informações forem transmitidas também visualmente; enquanto para os adeptos do estilo auditivo, a fala é o foco de atenção. Aqueles que se identificam com o estilo cinestésico, por fim, se concentram em detalhes de alteração de voz, gesticulação e experiências práticas.

podem não estar presentes nas anotações. Mais adiante comentaremos sobre os mesmos.

Para finalizar a análise do folhado textual das anotações, resta-nos, ainda, discutir os mecanismos enunciativos. Com base no que afirma Bronckart (op.cit., p.327), a entidade que assume a responsabilidade do enunciado é geralmente neutra, porém vozes secundárias (de personagens, de instâncias sociais e do autor empírico) também podem ser articuladas num texto. Se concordamos que as anotações produzidas pelos alunos em uma determinada aula são o reflexo de uma voz expositora “neutra”, estamos atribuindo ao expositor (o professor ou palestrante) a responsabilidade sobre o que é dito. Porém, vale salientar que a produção escrita pertence e é efetuada pelo aluno, de modo que não é a voz do professor/expositor que se denuncia na anotação, mas a instância de expositor e a voz neutra são assumidas pelo autor da anotação. E o professor passa, então, a ser representado infra-ordenadamente como a voz de uma instância social, isto é, sua voz é a do conhecimento escolar/acadêmico.

As modalizações podem ocorrer nas anotações em duas condições: refletindo uma modalização do próprio professor acerca do conteúdo ou do aluno sobre uma avaliação do professor ou sobre o próprio conteúdo. Em ambos os casos, as modalizações podem ser:

a) apreciativas, se baseadas na subjetividade do professor e referidas nas anotações do aluno (expressando senão concordância, condescendência) ou, ainda, do próprio aluno;

b) lógicas, se derivadas de critérios relativos ao mundo objetivo e apresentarem elementos do conteúdo como condições de verdade ou fatos possíveis, necessários, etc.;

c) deônticas, se representarem o julgamento de alguma instância social sobre elementos do conteúdo.

Uma determinada categoria de anotação, que será comentada posteriormente, menos comum na prática de sala de aula e mais relacionada a

textos escritos que orais, caracteriza-se por ser eminentemente avaliativa. Neste tipo de anotação, o aluno pode fazer uso declarado das modalizações.

Outro aspecto pertinente às descrições e definições realizadas por Bronckart (1999) acerca da composição textual dos gêneros e, em nosso caso, das anotações em sala de aula, são os tipos de discurso. Enquanto em um gênero seja possível a realização de vários tipos de discurso, existe aquele que predomina ou melhor caracteriza um gênero. Sem pretender solidificar as anotações de sala de aula em uma única configuração, julgamos relevante apontar a mais provável dentre as possibilidades, se considerado o cruzamento das relações do texto em seu ato de produção às coordenadas gerais dos mundos (ordinário e discursivo). Para tal, usaremos as seguintes perguntas: as anotações são da ordem do expor ou do narrar? Por quê? As anotações exigem acesso a suas condições de produção ou são autônomas em relação às mesmas?

As anotações, em decorrência de sua função de registro do conteúdo da aula para ser consultado posteriormente, funcionam como uma espécie de “diário” do aluno para o conteúdo da aula. Contudo, o gênero por nós analisado se distancia do diário, primeiramente, por sua esfera de apreciação (o diário integra os denominados gêneros confessionais¹⁷, enquanto as anotações estão inseridas no ambiente escolar/acadêmico).

Também são fatores merecedores de atenção na distinção entre anotações e diários o caráter narrativo pertinente a este gênero (não presente nas anotações, as quais são exposições de um dado conteúdo) e a menção a ocorrências cotidianas, afinal, as referências ao universo exterior ao conteúdo anotado, de modo geral, são mínimas. Isto é, se houver uma discussão em sala de aula ou se o professor esclarecer a dúvida de algum aluno, o aluno anotador, grosso modo, estaria mais propenso a anotar o conteúdo da discussão e da explicação em detrimento da especificação de seus participantes. Nas anotações também o posicionamento do ‘eu’ não é tão evidente – ao contrário dos gêneros confessionais.

¹⁷ Gêneros confessionais, representados pelo diário, bem como as autobiografias, as memórias ou as confissões, são gêneros de caráter predominantemente narrativo voltados para diferentes graus de exposição do ‘eu’ (MACIEL, 2011a).

Retomando os elementos do folhado textual, cabe observar que não se opera, nas anotações, sua ancoragem a uma origem espaço-temporal disjunta do mundo da ação da linguagem, sendo exposta, portanto a avaliações baseadas “nos critérios de elaboração e validação dos conhecimentos no mundo ordinário” (BRONCKART, 1999, p.154). Pode-se afirmar, consequentemente, que as anotações pertencem a ordem do expor.

Definida a ordem discursiva das anotações, recorre-se então à última pergunta: as anotações exigem o conhecimento dos parâmetros da ação de linguagem em curso? Isto é, o texto das anotações implica (ou mobiliza) através de referências deiticas tais parâmetros?

A resposta a esta pergunta é delicada e deve partir de duas linhas de compreensão. Primeiramente, atentaremos para o fato de que a relação entre anotação e autor é intrínseca, pois, como detalharemos mais adiante, o conteúdo anotado depende da memória, metacognição e conhecimentos prévios do aluno que realiza o registro da aula. De modo similar, o aspecto final da anotação depende daquilo que o aluno reconstrói a partir do que é realizado em sala de aula, de sua interação com professores e colegas. Não se pode, portanto, negar que esses fatores são determinantes para as anotações. Isto é, ao pensar na anotação de determinada aula, parte-se do princípio de que tais conhecimentos são (em graus variados de precisão) resgatados pelo aluno.

Numa segunda linha de interpretação, não há no conteúdo da anotação referências abertas ao seu autor, ou seja, embora diferentes processos cognitivos estejam ativados no ato da anotação, o anotador não se refere a si mesmo em seu trabalho. Também não corresponde ao comum das anotações explicitar os demais sujeitos envolvidos na produção da informação anotada (tal como professores ou colegas de classe). A data da anotação, por outro lado, embora não privilegiada por todos os alunos, tende a ser anotada.

Dito isto, fica evidente que embora os parâmetros sejam fundamentais, não há no gênero constantes referências dêiticas às suas instâncias de agentividade – o que, em um primeiro momento – justificaria a escolha pelo discurso teórico. Porém, como o próprio Bronckart (1999, p.191) alerta, o discurso teórico “tende à autonomia, sem jamais atingi-la verdadeiramente e,

portanto, com uma análise mais refinada do que a que propomos poderíamos distinguir diferentes graus de autonomia do discurso teórico”.

Após apresentar seu argumento, o autor (BRONCKART, op.cit., p.192) discute, ainda, como o domínio do expor autônomo pode dialogar com o expor implicado, a partir do momento que explicita alguns parâmetros da ação de linguagem, tais como instâncias de agentividade ou temporalidade da ação expositiva. Neste sentido, o autor defende a formação de um tipo misto interativo-teórico (*idem*), o qual julgamos ser mais fiel à realidade das anotações, afinal, ao mesmo tempo em que o aluno se preocupa em anotar informações que são “verdades autônomas”, leva em conta coordenadas de um mundo interativo.

A configuração das anotações de sala de aula enquanto gêneros textuais – realizada a partir dos parâmetros delineados por Bronckart (1999) – encontra-se, também, embora em menos riqueza de detalhes e sem o devido aprofundamento teórico em Serafini (1998). Serafini (op.cit., p.164; 171; 172; 177) articula a classificação de diversos gêneros escritos em diferentes eixos: discursos de base (descrição, narração, exposição e argumentação); as funções da escrita (expressiva, poética, informativa) e seu destinatário (si próprio, amigos ou professores); e, por fim, sua relação com o destinatário (íntimo, formal), a distância do emissor (presente, imaginário, passado ou futuro) e sua função escolar (aprendizado e avaliação).

Nestes diferentes quadros, as anotações são inseridas no grupo dos gêneros expositivos, de caráter informativo-referencial, escrito tendo em vista o emissor como destinatário da produção, auxiliando a função escolar do aprendizado. Ao discorrer mais detalhadamente sobre as anotações, Serafini (1998, p.184) explica que sua inserção no grupo de gêneros de caráter informativo-referencial se deve ao seu uso predominantemente escolar, alinhando-se a textos como o resumo, o relatório e a pesquisa. A autora afirma (op.cit., p.191) afirma, ainda, que as anotações, assim como em um resumo, implicam na seleção de ideias, reduzindo o comprimento do texto original. A diferença entre estes gêneros residiria, portanto, no formato, isto é, “enquanto o

resumo conserva a forma de um texto, as notas podem ter também outros formatos” (SERAFINI, idem).

Tendo em vista o que Bronckart (1999) e Serafini (1998) permitiram compreender acerca das anotações, na próxima seção, exploraremos alguns detalhes quanto à composição das mesmas.

2.2 As particularidades da escrita das anotações

O registro das anotações pode ser compreendido como uma “escrita de urgência”, pois como aponta Piolat (2001, p.52), da mesma forma que uma pessoa não consegue articular dois fonemas ao mesmo tempo, também não consegue registrar duas palavras por escrito com uma única mão. Tal impossibilidade torna a cópia palavra por palavra da fala do professor um problema incontornável para a atividade psicomotora. Em decorrência dessa dificuldade, da pressão temporal e da necessidade de se anotar o máximo possível de informações, estabelecendo relações entre as mesmas, os alunos irão recorrer a diferentes estratégias no ato da anotação. Como Piolat, Olive e Kellogg (2005, p.293) explicam, tais estratégias se manifestam nos níveis lexical (morfológico), sintático e organizacional.

No plano morfológico, as principais modificações são operadas por supressão de vogais ou sufixos, truncamento de terminações ou uso de símbolos para substituir palavras. No plano sintático, há a redução de sentenças pela omissão de conjunções, preposições ou – como no nível morfológico – o uso de símbolos para expressar as relações entre as proposições. Por fim, no plano organizacional, há a disposição diferenciada da informação na folha de papel, em diferentes apresentações das ideias.

Caívalcanti (2009, 2010) observou como alunos de três diferentes áreas do conhecimento universitário (Exatas, Humanas e Saúde) manipulavam a língua (portuguesa) de acordo com os níveis acima. Em relação ao nível lexical, se observou ser recorrente em todas as áreas o encurtamento de

palavras pela supressão de vogais ou truncamento das palavras, como em **p/** (para), **ex.** (exemplo), **qdo** (quando), **qto** (quanto), bem como a redução de alguns monossílabos como **não** e **são**, para **ñ** e **ſ** e sufixos –ção, que mudam para **ç**.

De outro modo, o uso de abreviações está intrinsecamente relacionado ao conhecimento prévio do aluno, afinal para utilizá-las, o estudante deve ser capaz de resgatar seu significado rapidamente, ou então, coloca em risco sua leitura posterior das anotações. Assim, foi recorrente o uso de abreviações para termos recorrentes em cada curso observado – como **hv** para *catalise por luz*, **T.A.** para *temperatura ambiente*, **UV** para *ultravioleta*, na área de Exatas, e, na área de Saúde, **f.** para *em função de*, **al.** **líg.** para *alimentos líquidos*, **H₂O**, *água*, **vit.**, *vitamina* e **comp.**, *complexo*. Ainda segundo Cavalcanti (2010b), foi possível observar o uso de símbolos para substituir palavras: setas ascendentes (\uparrow) e descendentes (\downarrow) para indicar aumento ou decréscimo, Δ para reações térmicas ou, ainda, \exists para indicar a não existência de um elemento.

Com relação ao uso de símbolos para substituir palavras, Piolat (2001, p.71-72) nos fornece uma lista dos mais recorrentes, alertando, porém, que seu uso está relacionado às preferências do anotador.

<i>Símbolos matemáticos e lógicos:</i>	<i>Símbolos icônicos:</i>		
#	quase, equivalente a	\nearrow	aumenta, se eleva, se desenvolve, crescimento
\in	pertinente, pertence a	!	atenção
\neq	diferente de	\rightarrow	consequência, até que (tempo, lugar)
:	dividido por	\searrow	diminuição, decrescimento, queda, declínio
=	igual a, equivalente a	\leftrightarrow	interação
\exists	existe	\dagger	morte, fim, excluir
\nexists	não existe	\nearrow	nascimento, início, criação, aparição
<	inferior à, menor que	\Leftrightarrow	oposto a
\Rightarrow	implica, marca conclusão, leva a	//	paralelo a
\subset	inclusão, dentro de, faz parte de	\approx	estagnação
∞	infinito, muito grande		
\times	multiplicado		
\notin	não faz parte de, está em desacordo	μ	matemática
$\not\Rightarrow$	não implica em	φ	filosofia
/	por, em	Ψ	psicologia
\pm	mais ou menos	λ	qualquer
+	mais, além de,		
\forall	qualquer que seja	π	pedagogia
Σ	somatório	Ψ^α	psicanálise
>	superior à, maior que	ε	quantidade ínfima (<i>epsilon</i>)

<i>Símbolos greco-alfabéticos:</i>			
μ	matemática	π	pedagogia
φ	filosofia	Ψ^α	psicanálise
Ψ	psicologia	ε	quantidade ínfima (<i>epsilon</i>)
λ	qualquer		

Ilustração 9 – Lista de símbolos que podem ser utilizados para substituir palavras nas anotações.

Fonte: Piolat (2001, p.71-72). Tradução nossa.

Para a discussão sobre o terceiro nível, precisa-se estar ciente que o modo como o professor procede em sua aula influencia o modo como o aluno procede na anotação. Na área de Saúde, por exemplo, Cavalcanti (2010) observa que o professor usou de uma apresentação de slides, logo, a informação escrita esteve presente em todas as anotações atuando como uma base para a inserção das informações passadas oralmente, nem sempre registradas. Já na área de Exatas e Humanas, as aulas foram baseadas na exposição oral com recursos visuais servindo como apoio, de modo que o aluno possuía mais liberdade em relação à seleção e distribuição da informação.

Não é possível generalizar e pressupor um método único de anotação para indivíduos com habilidades, conhecimentos e experiências diversas. Da mesma forma, não há o ensino escolar do uso das anotações como uma ferramenta de estudo (PIOLAT, 2001; MORAES, 2008; SOARES, 2008). Contudo, pode-se distinguir entre as práticas de anotação aprendidas pelo exercício cotidiano em ambiente escolar e modelos preparados com a finalidade única de auxiliar o aluno a anotar mais informações numa organização diferente da realizada pelo professor. Ao primeiro tipo, às práticas empíricas dos alunos, dá-se o nome de método linear ou convencional; e, para o segundo tipo, métodos não-lineares.

Os diversos métodos lineares possuem como denominador comum o registro ininterrupto das informações pelas linhas do caderno, com a mesma organização do conteúdo que aquela proposta pelo professor. Os métodos não-lineares, por sua vez, trabalham de modo oposto, ou seja, explicitam aquelas relações e permitem uma hierarquização diferenciada das ideias. Existem diferentes formatos para métodos não-lineares e, aqui, discorreremos sobre o método Cornell, a topicalização (ou *outline*), o mapeamento (ou *spidergram*) e o enquadramento (ou matriz), com base no que explanam Piolat (2001), Kiewra (2009) e Soares (2008).

O método Cornell permite resumir e organizar as ideias num espaço sistematicamente estruturado, sem necessitar passar a limpo. De modo geral, o método consiste em fazer a anotação em texto corrido, acrescentando espaços

entre tópicos distintos e reservando espaço à esquerda das anotações, para intitulação. Quando possível ou necessário, deve-se preencher o espaço entre os tópicos com informações antes não apreendidas ou esclarecimentos dados posteriormente. O aspecto mais interessante da tomada de nota pelo método Cornell é a sua releitura, na qual se sugere que o aluno, após revisar as informações, tente resgatar o máximo possível, com base em cada título.

Tecido conjuntivo	O sangue é um tecido conjuntivo líquido que circula pelo sistema vascular sanguíneo dos animais vertebrados. O sangue é produzido na medula óssea vermelha e tem como função a manutenção da vida do organismo por meio do transporte de nutrientes, toxinas (metabólitos), oxigênio e gás carbônico. O sangue é constituído por diversos tipos de células, que constituem a parte "sólida" do sangue. Estas células estão imersas em uma parte líquida chamada plasma. As células são classificadas em Leucócitos (ou Glóbulos Brancos), que são células de defesa; eritrócitos (glóbulos vermelhos ou hemácias), responsáveis pelo transporte de oxigênio; e plaquetas (fatores de coagulação sanguínea). Podemos encontrar os mesmos componentes básicos do sangue em anfíbios, répteis, aves e mamíferos (entre eles, o ser humano).
Medula óssea	
Nutrientes, toxinas, O_2 e CO_2	
Plasma	
Leucócitos, eritrócitos, plaquetas	

Ilustração 10 – Esquema de anotação no modelo Cornell.

Fonte: Cavalcanti (2012).

A topicalização, ou *outline*, é um dos modelos mais conhecidos dentre todos e um dos mais eficientes para aulas que não envolvem demonstração de fórmulas. De modo geral, o método consiste em gerarem-se parágrafos de acordo com a importância do tópico, distanciando-se da margem a cada nível do texto. Não são necessárias enumerações nem codificações, porém, como tais recursos auxiliam os alunos a visualizarem as relações entre assuntos principais e secundários, geralmente, utilizam-se setas, estrelas ou pontos para diferenciar ou enfatizar tópicos. A clara distinção entre o que é secundário e o que é principal é a grande vantagem do método, embora tal estabelecimento demande do aluno uma boa percepção e atenta recepção do texto.

- Sangue
 - Tecido conjuntivo líquido
 - Circula pelo sistema vascular dos animais vertebrados.
 - Produzido na medula óssea vermelha
 - Plasma = parte líquida
 - Diversos tipos de células = parte “sólida”
 - a. Leucócitos – células de defesa
 - b. Eritrócitos – transporte de oxigênio

c. Plaquetas – coagulação

Ilustração 11 – Esquema de anotação no modelo Topicalização ou *Outline*.

Fonte: Cavalcanti (2012).

O mapeamento (*spidergram*) requer concentração e compreensão do assunto para estabelecer, através de sua forma, como os fatos se interligam. Ou seja, é literalmente um gráfico organizacional do conteúdo da apresentação. Recomenda-se este método quando a apresentação é bem organizada ou para quando o palestrante exibe um plano prévio dos assuntos a serem discutidos. Para aprendizes visuais, este método apresenta um alto nível de aceitação, afinal, as relações entre as ideias podem ser facilmente vistas, quer pelo primeiro esquema feito, quer pela reestruturação do mesmo, durante a qual o aluno pode inserir marcadores, números ou cores para diferenciar temas ou destacá-los. O único aspecto deste método que pode interferir com a compreensão posterior é a concisão exigida na apresentação das ideias e uma casual dificuldade para atribuir importância ou vínculo em relação ao que está sendo anotado e o que já está no papel.

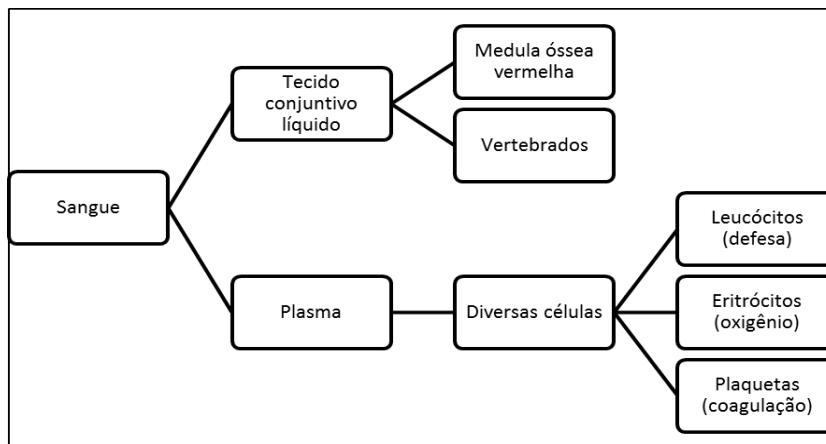


Ilustração 12 – Esquema de anotação no modelo Mapeamento ou *Spidergram*.

Fonte: Cavalcanti (2012).

O enquadramento, a matriz ou, ainda, o modelo pré-planificado implica na antecipação das categorias de informações que serão apresentadas em uma aula, de modo a gerar um quadro para sua inserção, independentemente da ordem de sua apresentação pelo professor. A categorização também pode ser feita em tempo real, mas deve-se estar atento ao que se diz e ser hábil na

classificação dos dados recebidos. Piolat (2001, p.89) observa a existência de diferentes categorizações na literatura sobre este método, dentre as quais as desenvolvidas por Timbal-Duclos para anotações com base em experimentos (IMMRID – Introdução, Material, Método, Resultados, Interpretação, Discussão; e OPERA – Observações, Problemas, Experimento efetuado, Resultados e interpretações e Ações) e uma voltada para conteúdos menos específicos. Esta última categorização é denominada Sete pontos ou QQOQCCP e se baseia nas informações obtidas a partir das perguntas Qui fait Quoi? Où? Quand? Comment? Combien? Pourquoi?¹⁸ Este método é um ótimo mecanismo de fácil revisão e memorização, mas que pode tornar trabalhosa a própria categorização e a forma de relacionamento dos conteúdos entre si.

Quem	Sangue	Medula óssea vermelha	Plaquetas	Eritrócitos (hemárias)	Leucócitos (glóbulos brancos)
Faz o que	Transporta nutrientes, toxinas, oxigênio e gás carbônico	Distribui sangue	Ajuda a coagulação	Transporta oxigênio	Defesa do organismo
Como	Diversas células do plasma				
Onde	Anfíbios, aves, répteis e mamíferos				
Por que					
Quanto					

Ilustração 13 – Esquema de anotação no modelo Enquadramento ou Matriz.

Fonte: Cavalcanti (2012).

Afirmar qual destes métodos é o mais apropriado não é nossa intenção, apenas salientamos que para os métodos parcialmente eficientes amplamente utilizados pelos alunos no decorrer de sua vida acadêmica, existem outros métodos, cujos recursos visam somente à retenção de um maior grau de informações. Ainda, mais recentemente, os pesquisadores da psicologia da educação têm procurado um método que, prezando pelo registro da informação

¹⁸ Quem fez o Que? Onde? Quando? Como? Quanto? Por que?

nova, permita um maior grau de envolvimento com o conhecimento prévio do aluno, como Boyle e Weishaar (2001) o fizeram.

2.2.1 Classificação das anotações

A relação entre oralidade e escrita nas anotações também é um ponto de partida para investigação. Moraes (2005) buscou observar – no intuito de caracterizar as anotações enquanto gênero discursivo – a relação entre o conteúdo enunciado pelo professor e o registro realizado pelos alunos. A amostra da pesquisadora foi bastante ampla, perpassando os diversos níveis educacionais brasileiros: do Ensino Básico ao Superior à Pós-graduação. Como frutos de suas pesquisas, Moraes (2005, p.81) propõe uma classificação para as anotações de sala de aula.

No esquema proposto pela autora, as anotações podem aparecer como cópia, transcrição, retextualização ou comentário. De modo geral, as anotações se apresentaram como cópia no nível da Educação Básica, ou seja, no Ensino Fundamental I e II. Nesse contexto os alunos estão “muito presos à fala e à orientação dada pelo professor, isto é, eles anotam o autorizado, o que é ditado, o que é passado para a lousa, às vezes, muito raramente, acrescentam uma pequena informação adicional” (MORAES, 2005, p.82). Essa cópia geralmente deriva da lousa, e, em alguns casos do livro didático ou de informações ditadas pelo professor.

As anotações serão caracterizadas como transcrição quando o aluno procurar registrar não somente as informações escritas no quadro ou ditadas pelo professor, mas quando anotarem, também, as informações fornecidas oralmente. As anotações como transcrições se caracterizam por serem o registro da fala do professor tal como emitida, ocorrendo com mais frequência nos cursos de graduação analisados pela autora.

A anotação como retextualização recorre ao mesmo processo da anotação como transcrição: o aluno não se detém somente ao proposto pelo

professor para ser registrado. A natureza do texto final é, todavia, diferente. Vale lembrar que retextualizar não é meramente transpor textos de uma modalidade da língua para a outra; caso contrário, transcrever um texto (transpõe-lo da modalidade oral para a escrita seguindo uma série de critérios) seria considerado retextualização. Como lembra Marcuschi (2007, p.49):

As mudanças operadas na transcrição devem ser de ordem a não interferir na natureza do discurso produzido do ponto de vista da linguagem e do conteúdo. Já no caso da retextualização, a interferência é maior e há mudanças mais sensíveis, em especial no caso da linguagem.

Desta maneira, nas anotações como retextualizações, os alunos procuram antes de anotar compreender e se apropriar da informação passada pelo professor, o que gera reformulações, edições ou complementos (MORAES: 2005, p.119).

Por fim, a anotação como comentário apresentou-se na pesquisa de Moraes (2005, p.123) mais recorrente em cursos de pós-graduação e em situações envolvendo textos escritos. Em todo caso, a autora avalia como raras as “situações de anotação que apresentam comentários ou análise dos alunos” (idem, ibidem).

Em trabalhos anteriores, Cavalcanti (2009, 2010c), todavia, se afasta das nomenclaturas utilizadas por Moraes (op.cit.) com base em observações próprias e numa possível confusão entre conceitos da Linguística na proposta da autora. Desta forma, as anotações passam a ser classificadas em cópias ou retextualizações. Se o aluno realiza cópias, em sentido estrito, seu produto não se distancia do disposto visualmente pelo professor ou apresentador, em lousa ou projeção, isto é, há uma preferência clara pela informação visual. As cópias em sentido amplo vêm acompanhadas de informações extras dadas oralmente, mas que ainda se mantém fiel à fala do professor, ou seja, acompanham a fala do professor, sem modificá-la.

As retextualizações, por outro lado, implicam em cópia das informações visuais acompanhadas das informações advindas de fonte oral. Mas, neste caso, ambas as informações passam por uma apropriação maior por parte do

aluno – o qual além de compreender, infere, reformula ou reordena a fala do professor. Não foi feita, todavia, nenhuma alteração ou revisão quanto à anotação como avaliação, última categoria observada por Moraes (*ibidem*).

2.3 As anotações e o desempenho acadêmico

Após discutidos os aspectos de generecidade das anotações, nos voltamos agora para a função das anotações de sala de aula, a motivação dos alunos para realizarem tal atividade, bem como as consequências da mesma para o aprendizado.

De acordo com Piolat e Boch (2007), para se compreender o que realmente significa anotar (em sala de aula), deve-se primeiramente procurar entender a motivação do aluno para se dedicar a esta atividade. De acordo com as pesquisadoras francesas (*op.cit.*, p.4) existem duas principais razões: refletir e estocar conteúdo. Se, por um lado, o foco parece residir exclusivamente sobre a possibilidade de consultar o material anotado, por outro lado, Piolat e Boch (*idem*) revelam que as anotações permitem, ainda, a reflexão sobre o conteúdo anotado. Esse processo não se dá, todavia, de modo simples, anotar em sala de aula estimula e divide a atenção ao mesmo tempo em que exige destreza motora, de modo que, o anotador interpreta, seleciona, parafraseia, revisa o que está registrando, e o faz sem perder a continuidade das informações nem tornar seu registro uma leitura impossível.

Roussey e Piolat (2003) defendem que uma análise das condições e dos aspectos funcionais da anotação indicam que outras operações são realizadas além daquelas envolvidas no mero registro escrito da informação. Para os autores (*op.cit.*, p.48), registrar uma informação por meio de anotações em sala de aula leva a uma subsequente memorização da mesma – o que não deixa de ser paradoxal, afinal, anota-se como medida preventiva contra o esquecimento daquela.

Cabe, portanto, interrogar: quais as influências do processo de anotações sobre o aprendizado? A resposta a essa pergunta acumula cerca de quarenta anos de pesquisa em psicologia da educação. Aqui, selecionaremos apenas alguns artigos que marcaram o estudo da influência acadêmica das anotações.

Embora antes da década de 1970 já existissem pesquisas acerca do uso de anotações em sala de aula e sua eficiência para o aprendizado (CRAWFORD, 1925; MCCLENDON, 1958; apud FISHER e HARRIS, 1973), os estudos sobre a tomada de notas ganharam uma nova dimensão com o artigo *Listening and note taking* das professoras Di Vesta e Gray. Na pesquisa, Di Vesta e Gray (1972) se concentram sobre as operações envolvidas durante as anotações do conteúdo de uma aula expositiva e, como conclusão, apontam a eficácia do processo de tomar notas em sala de aula para um melhor desempenho acadêmico – mesmo quando não houve revisão. As professoras observaram também que, intrínsecas às anotações estavam duas funções: codificação [*encoding function*] e armazenamento externo [*storage function*].

À primeira função [*encoding function*] as professoras associaram o próprio ato de anotar e a manipulação do conteúdo, ou seja, a possibilidade do aluno atribuir significado às informações, uma vez que as interpreta, seleciona, parafraseia, resume e conecta ao seu conhecimento prévio, tendo em vista seus objetivos de aprendizado. A importância desta função reside em sua natureza processual, isto é, na relação da informação nova com a estrutura cognitiva do aluno¹⁹. O armazenamento externo [*storage function*], por sua vez, diz respeito à anotação como produto, ou seja, trata do registro físico resultante da anotação: a escrita da informação permite consultas posteriores – revisões a serem realizadas na forma de releituras, reescrita ou elaboração²⁰ da informação.

¹⁹ Ao selecionar e parafrasear uma informação, o aluno faz com que seus conhecimentos prévios armazenados na memória de longo prazo atuem como “âncora” para a nova informação, dessa maneira, quanto mais pontos de ancoragem, mais facilmente a nova informação será passada para a memória de longo prazo (McPherson, 2008).

²⁰ Elaboração, na concepção de Barnett, Di Vesta e Rogozinski (2008), significa o aluno expandir as informações registradas durante a aula, acrescentando traços de seu conhecimento prévio, questionamentos ou, ainda, resultado de pesquisas sobre o conteúdo.

Subsequente à publicação do artigo das professoras, surgiu uma série de outros estudos que procuravam averiguar a real relevância das anotações para o desempenho dos estudantes em testes de resgate de informações (*recall*) a curto e longo prazo, para daí avaliar-se sua influencia para o comportamento acadêmico. Como Fisher e Harris (op.cit.) salientam, todavia, apesar da ampla prática das anotações durante as aulas, as evidências experimentais eram inconclusivas, isto é, as variáveis de investigação de cada pesquisa levavam a diferentes resultados. Em consequência, alguns pesquisadores passaram a apoiar a função de codificação e outros a defender a eficácia do armazenamento externo para o desempenho do aluno.

Como exemplos do primeiro grupo de pesquisadores estão as pesquisa de Peper e Mayer (1978) e Barnett, Di Vesta e Rogozinski (1981). Peper e Mayer (op.cit., p.514) observam que embora as pesquisas acerca das anotações em sala de aula e sua relação com o sucesso acadêmico estivessem recebendo mais atenção, ainda não havia (como não parece ainda haver) uma teoria da tomada de notas propriamente dita. De acordo com os autores, os diversos estudos sobre anotações, independente de suas fundamentações teóricas, baseavam-se no preceito de que, ao anotar, o aluno aprende melhor ou mais consistentemente em decorrência a) da quantidade de anotações realizadas ou b) através do trabalho sobre a informação recebida para eventual registro.

Partindo do segundo pressuposto, isto é, de uma perspectiva generativa, Peper e Mayer (op.cit., p.515) defendem que anotar encoraja os alunos a integrar ativamente a nova informação às suas experiências prévias, uma vez que, para anotar os sujeitos devem parafrasear, organizar e fazer sentido a partir da informação apresentada. De fato, ao discutir os resultados de seus três experimentos, os autores observam que, quando o material a ser aprendido é pouco familiar para os alunos, as atividades generativas funcionam no sentido de encorajar processamento de assimilação em detrimento de codificação – ou seja, processamento profundo em detrimento de processamento superficial – e se mostram bem sucedidas em testes de memória de longo prazo.

O artigo *What is learned in note taking?*, publicado por Barnett, Di Vesta e Rogozinski (1981) irá retomar a premissa da pesquisa de Peper e Mayer (1978) de que as anotações levam a um aprendizado significativo, isto é, auxiliam na integração de novas informações à estrutura cognitiva do aluno, uma vez que durante as anotações há seleção, paráfrase ou contestação de informações.

A pesquisa realizada com noventa alunos de psicologia (BARNETT, DI VESTA e REGOZINSKI, 1981), conclui que a função codificação de fato ocorre para aqueles que anotam durante as aulas, ao passo que a função de armazenamento externo (*storage*) é desacreditada. Para os autores, uma questão a ser considerada em termos de função de codificação (*encoding*) refere-se ao fato de que os alunos selecionam as informações relevantes durante uma aula levando em conta, além de seus conhecimentos prévios e objetivos individuais de aprendizagem, aquilo que pensam que será cobrado pelos professores.

Do grupo de pesquisadores que apontaram a função de armazenamento como a chave para a eficácia das anotações em sala de aula, podem-se destacar as pesquisas de Fisher e Harris (1973) citadas acima e Carter e Van Matre (1975). Na pesquisa que envolveu 83 sujeitos femininos e 29 sujeitos masculinos, Fisher e Harris (1973) definiram cinco grupos para observação: anotadores com revisão de suas próprias notas; anotadores que revisaram as notas do professor; anotadores com revisão mental; não anotadores com revisão mental; não anotadores com revisão das notas do professor.

Como conclusão do experimento (que envolvia assistir uma “aula”²¹ e testes imediatos e com três semanas de atraso), as pesquisadoras observaram que para as situações nas quais houve anotação e revisão das próprias notas, o resultado de resgate da informação (*recall*) foi maior do que todas as outras situações. As autoras afirmam, todavia, que dado os melhores resultados para as situações que envolveram revisão (função de armazenamento) em

²¹ O tipo de atividade a que foram submetidos os sujeitos colaboradores de pesquisas tais como a de Fisher e Harris (1973) será comentado posteriormente.

detrimento daquelas que envolveram apenas codificação, é evidente a eficácia daquela sobre esta.

Carter e Van Matre (1975) irão alegar que, enquanto a função de codificação ocorre em paralelo ao ato de anotar e depende de uma manipulação do conteúdo da aula, o fato de que os alunos apresentam grau reduzido de paráfrases ou seleções da fala do professor reduz a probabilidade de codificação – a qual ocorreria durante a revisão das anotações, sendo inerente, desta maneira, à função de armazenamento externo. Ao final do experimento realizado com 172 alunos universitários, os autores (op.cit., p.903) concluem que revisar as anotações influencia a eficácia do processo de tomar notas e o desempenho acadêmico, pois a revisão a) atua como um segundo percurso de aprendizagem; b) impede que o aluno se concentre sobre aspectos pouco relevantes; c) pode levar ao resgate de informações não presentes nas próprias anotações, reforçando a memória contextual.

O consenso geral das pesquisas, todavia, apontava para uma melhor eficácia da função de armazenamento em detrimento da função de codificação:

O efeito médio para a hipótese da codificação pode ser considerado modesto, indicando que o ato de tomar notas em si oferece uma ajuda limitada à memória dos alunos [...] o que significa dizer que o processo de revisar as próprias notas decididamente facilita o resgate da informação de uma aula (HENK: 1985, p.4-5; tradução nossa).²²

Como justificativa, citavam-se, em particular, as demandas cognitivas do processo de anotação em sala de aula (divisão da atenção, dificuldades motoras, fatores contextuais e disponibilidade temporal) como agentes de restrição sobre a função de codificação. Por outro lado, ao se considerar a anotação como produto, um repositório a ser consultado em face da necessidade de estudar para uma prova ou fazer uma atividade extraclasse,

²² “The average effect size for the encoding hypothesis can be considered modest, indicating that the act of notetaking itself does only a limited amount to aid students’ recall [...] that is to say the process of reviewing one’s notes decidedly facilitates recall of lecture information” (HENK, 1985, p.4-5).

defendia-se maior facilidade de processamento profundo ou atividades generativas.

Posteriormente, essa percepção foi questionada, sob a alegação de que, nas pesquisas que chegavam a resultados condizentes com o descrito acima, não haviam sido feitas as devidas diferenciações entre as duas funções ou, ainda, que as diferentes técnicas de anotação (que geravam efeitos de codificação ou armazenamento diferenciados) não haviam sido propriamente abordadas (KIEWRA et al., 1991). No artigo intitulado *Note taking function and techniques*, o professor Kenneth Kiewra et al. (1991) propõem uma nova maneira de entender essas funções cognitivas levando em conta uma nova interpretação da relação codificação/armazenamento e a possibilidade de que alguns alunos que usam anotações, não as realizam em sala, obtendo-as de seus colegas de classe.

Os pesquisadores explicam que esse triplo desdobramento das funções associadas às anotações deriva das noções de repetição e processamento generativo. De acordo com o professor, a exposição prolongada ao texto da notação e às informações da aula resulta em aprendizado mais eficiente, tal como relacionar partes do material anotado entre si ou com o próprio conhecimento prévio. Para Kiewra et al. (op.cit., p.241), se considerarmos as exigências do aprendizado durante uma aula, é improvável que os estudantes possam desenvolver simultaneamente atividades generativas, afinal

No aprendizado durante as aulas, os alunos devem continua e simultaneamente escutar, selecionar ideias importantes, apreender e manipular as ideias da aula, interpretar informação, decidir o que registrar e tomar notas. Alguns recursos são adicionalmente gastos nos aspectos mecânicos da anotação, tais como ortografia, gramática e noções de estilo [tradução nossa]²³

Em consequência, o professor afirma que é durante a revisão – quando não há a divisão de atenção que os mecanismos de processamento da

²³ “During lecture learning, students must continuously and simultaneously listen, select important ideas, hold and manipulate lecture ideas, interpret the information, decide what to transcribe, and record notes. Some resources are additionally spent on the mechanical aspects of note-taking such as spelling, grammar, and notational style” (KIEWRA, 2009, p.241).

informação – que os alunos estão aptos a gerar os tipos de relações mencionados acima. De modo que se estabelece o seguinte: codificação [anotar per si] e armazenamento [revisar as notas] quando trabalhados conjuntamente são mais eficientes que apenas codificação [somente anotar] ou apenas armazenamento [não anotar e revisar as anotações de um colega]. Há de se observar que revisar, neste contexto, vai além da leitura das notas, implicando em leitura, correção, reescrita e, principalmente, na relação entre as informações das anotações com o conhecimento prévio do aluno e com informação advinda de outras fontes. Dada a influência da revisão no aprendizado, fica evidente a necessidade de clareza das ideias registradas, bem como de relações estabelecidas entre as informações e seu grau de completude.

Outras pesquisas procuraram avaliar também sob quais condições as anotações seriam eficientes, tais como a velocidade de fala do professor, a densidade informacional ou, ainda, o modelo da anotação. De acordo com Aiken et al. (2008), durante uma aula expositiva regular, anotar se constitui um dos comportamentos nos quais os alunos se envolvem no intuito de melhorar a retenção do conteúdo.

De fato, as anotações dobram a possibilidade de se lembrar de um dado conteúdo – uma estimativa relevante se considerarmos que apenas 1/3 (33,33%) das informações totais de uma aula são anotadas (AIKEN et al., 1975, p.444). Para entender, então, quais condições tornariam as anotações inviáveis, os pesquisadores supracitados submeteram 180 sujeitos de nível universitário a aulas de alta e baixa densidade informativa ministradas em velocidade regular, acelerada ou duplamente acelerada. Ao final, Aiken at al. (op.cit., p.443) observaram que as situações de aula com maior densidade informativa produziram notas mais sucintas, gerando, também, menos resgate de informação quando comparadas às situações de baixa densidade informativa. O mesmo ocorreu para as situações com alta velocidade de fala²⁴.

²⁴ Umas das falhas observadas nesta pesquisa foi o uso de um gravador para a aula. Ao se descartar a figura do professor, descarta-se a verossimilhança com a situação de sala de aula.

Kiewra et al. (1991), por sua vez, experimentaram manipular técnicas de anotação utilizadas pelos alunos através da comparação do uso dos modelos (*outline*, matriz) com as anotações convencionais. Para justificar tal experimento, os pesquisadores partiram da correlação entre as informações resgatadas pelos alunos em testes e as informações anotadas, alegando que notas convencionais não registram a totalidade de uma informação e são geralmente registradas no ritmo da aula, sem características organizacionais diferenciadas.

Por exemplo, dada a afirmativa em sala de aula “a motivação para expressão criativa é criar um flash momentâneo de brilhantismo”, o anotador convencional irá frequentemente escrever a afirmativa “criar flash momentâneo de brilhantismo” sob o tópico de expressão criativa. [...] Se posteriormente questionado sobre a motivação da expressão criativa, o anotador convencional teria dificuldades em resgatar a ideia da memória uma vez que a mesma não foi codificada. (KIEWRA et al., 1991,p.241; tradução nossa).²⁵

Kiewra et al. (1991) demonstraram, então, que o uso de métodos não lineares é mais eficaz, pois permite o relacionamento de ideias durante a própria aula.

Slotte e Lonka (1999), por outro lado, defendem o uso de notas espontâneas sem o uso rígido de um método. Ao investigarem o uso das anotações, as autoras questionaram os métodos utilizados em pesquisas anteriores, as quais utilizavam fitas de áudio ou gravações audiovisuais, em detrimento de um professor a ministrar uma aula. Outro aspecto questionado pelo trabalho das autoras foi a imposição de um método de anotação para o aluno (a não espontaneidade nessa escolha, poderia intimidar os alunos e requereria mais tempo de prática que aquele proporcionado pelos investigadores).

A opção de envolver alunos em situações de ensino-aprendizagem que ao menos contassem com um professor e fossem de assuntos verossímeis

²⁵ “For example, given the lecture statement, ‘The motivation for expressive creativity is to create a momentary flash of brilliance’ the conventional notetaker will often write the statement ‘create momentary flash of brilliance’ beneath the topic of expressive creativity. [...] If later asked specifically about the motivation for expressive creativity, the conventional notetaker would have difficulty retrieving the idea from memory given that it was not encoded” (KIEWRA et al., 1991, p.241).

com a vida acadêmica dos sujeitos colaboradores pode ser vista em Barbier, Roussey, Piolat e Olive (2006).

Em relação à espontaneidade das anotações analisadas, para Soltte e Lonka (1999), se os alunos estiverem conscientes da necessidade de revisão das notas, para um teste ou avaliação, irão anotar mais e de modo mais organizado. De modo simples, realizar anotações garante, através da codificação, a manipulação ativa do conteúdo – o que não é suficiente para garantir fixação na memória de longo prazo – sendo necessária a revisão do conteúdo, a qual exige mais que o processo de reler o anotado.

2.3.1 Pesquisas complementares

Pesquisas de Cavalcanti (2009, 2010a, 2010b) observaram para diferentes cursos universitários a relação entre as anotações realizadas pelos alunos e o método de aula do professor. Em termos de metodologia foram observadas aulas (1) durante as quais o professor explicava o conteúdo e escrevia no quadro, de modo a exemplificar ou prover um suporte visual para sua fala; (2) aulas ministradas com o auxílio de um projetor Datashow, assim a fala do professor acompanhava a estrutura pré-definida pelos slides e; (3) aulas ministradas com base na leitura de um material didático de apoio, nas quais o professor realizava pausas para promover debates pertinentes ou comentar determinado assunto.

As anotações derivadas da primeira aula apresentavam informações tanto da fala do professor quanto das informações que o mesmo dispusera no quadro, com as primeiras dispostas em torno das segundas, servindo-lhe de explicação. Ou seja, nas anotações do aluno, a função de suporte da informação escrita em lousa passa a assumir o papel central, cabendo às informações da fala do professor atuar como suporte. Ainda nesta primeira metodologia, a minoria dos alunos anotou somente o que o professor escreveu no quadro.

Os alunos que assistiram ao segundo tipo de aula, anotaram em totalidade as informações fornecidas pela apresentação de slides, complementando as informações da apresentação com a fala do professor. Um grupo minoritário não anotou as informações fornecidas pelo docente. Tal configuração de anotação é coerente com a escolha da metodologia de aula pelo docente: ao guiar sua fala a partir de um estímulo visual pré-elaborado, o docente dá relevância às informações do slide, logo, os alunos também priorizam a informação escrita.

Por fim, os alunos do terceiro tipo de aula foram os que menos realizaram anotações. Tal pode ser justificado pelo uso acentuado do material de apoio e a menor frequência da fala explicativa do professor. Considera-se, portanto, que a presença de informações escritas nas aulas disputa a atenção do aluno com as informações passadas oralmente pelo professor, geralmente ganhando a preferência. Este tipo de comportamento indica, grosso modo, que os alunos entendem as informações escritas (na lousa, dispostas em slides ou advindas do próprio material de leitura do curso) como suficientes para compreender o tópico abordado pelo professor. De outro modo, anotar somente as informações escritas durante uma aula pode ser um sinal das dificuldades decorrentes do processo de divisão de atenção.

Com base nesta última possibilidade, outros pesquisadores observaram o que os professores podem fazer para auxiliar o aluno a anotar. Aqui citaremos DeZure, Kaplan e Deerman (2001). Em seu trabalho, os autores retomaram as pesquisas sobre anotações e observaram que enquanto as mesmas apontavam para a eficácia das anotações para o aprendizado, por outro lado, também mostravam que as anotações realizadas pelos alunos poderiam ser consideradas incompletas ou insuficientes. De acordo com os autores (op.cit., p.2) os alunos de universidade:

- Deixam de anotar cerca de 40% das informações relevantes de uma aula (índice que cai para 11%, caso os alunos sejam calouros ou não tenham experiência em anotar);

- Anotam as informações visuais em detrimento daquelas passadas oralmente pelo professor (anotam apenas 10% destas), de modo que apresentações de slides, transparências, ou mesmo informações escritas na lousa tem mais chance de serem registradas;
- Enquanto buscam pelas ideias principais de uma aula, os alunos anotam 11% das ideias de apoio, tais como exemplos ou gráficos;
- As anotações de gráficos, fórmulas, equações ou materiais numéricos sofrem com o número de inconsistências.

DeZure, Kaplan e Deerman (op.cit., p.2) alegam que estes resultados derivam não exclusivamente da pouca habilidade dos alunos como anotadores, mas da pressão temporal e mecânica do ato de tomar notas e seu stress cognitivo – ainda mais acentuado se o aluno desconhece o tópico ou o tema geral da aula – e, também, da atitude do professor enquanto ministra sua aula. Alguns dos fatores relacionados à atitude docente são: o volume e a velocidade de fala, a quantidade de informação (já abordados aqui) e a organização, ou seja, a apresentação de uma estrutura da aula (através de fichas, slides, escrita no quadro ou resumo ao final). A partir daí, os autores listam uma série de comportamentos que se tomados pelo professor podem auxiliar os alunos a anotarem, dentre os quais citamos:

- Controlar a velocidade de fala para aproximadamente 135 palavras por minuto ou a uma velocidade confortável para os alunos;
- Pausar para dar tempo aos alunos de anotarem ou terminarem de anotar alguma informação;
- Fornecer pistas verbais e visuais que informem aos alunos a relevância daquela informação;
- Ensinar aos alunos como proceder com as anotações (principalmente para alunos calouros) e/ou fornecer modelos em diferentes formatos, mostrando o tipo de informação a ser anotada; o que fazer em caso de confusão; ou como explicitar relações entre ideias;
- Incentivar a comparação de anotação entre os alunos.

Outras pesquisas procuraram observar também as concepções dos alunos acerca das anotações; aqui, citaremos a pesquisa realizada por Van Meter, Yokoi e Pressley (1994). Os pesquisadores, com a colaboração de 252 graduandos de uma grande universidade pública dos Estados Unidos, organizaram um programa de cinco fases para elaboração e resposta de perguntas pertinente à natureza da tomada de notas. Inicialmente com quatro perguntas (Como você anota? Quando você anota? Como você sabe o que anotar? O que você faz com as anotações fora da sala de aula?), os pesquisadores avaliaram as respostas dos alunos e foram gradativamente adicionando novas perguntas, de modo que a cada fase foi entrevistado um grupo diferente de alunos e observados pontos que poderiam ser mais explorados na fase seguinte.

Ao final da pesquisa, Van Meter, Yokoi e Pressley (1994, p.326) obtiveram sessenta e cinco perguntas de múltipla escolha – as opções eram sim, não ou às vezes. As respostas a essas perguntas permitiram aos autores organizar as concepções dos alunos sobre as anotações em sala de aula em quatro eixos: objetivos, conteúdos e estruturas das anotações, fatores contextuais das anotações em sala de aula e processamento das anotações após a aula. Além de contribuir com a visão dos alunos a respeito do processo de anotação, este estudo enfatizou um aspecto frequentemente ignorado em outras pesquisas: a anotação que um aluno faz agora, em determinada disciplina pode diferir da anotação que fará em outro curso, isto é, suas experiências com cursos diversos e comportamentos docentes distintos irão influenciar o comportamento do aluno enquanto anotador.

Capítulo 3.

Aspectos cognitivos subjacentes

O fato de anotarmos em diversas situações do cotidiano, no intuito de não esquecermos alguma coisa, leva a uma falsa segurança, de modo que muito frequentemente se entende por bom anotador aqueles indivíduos que rapidamente constroem um registro escrito de uma informação que lhes é passada. Em concordância com Piolat, Boch (2005, p.101) defende que:

A complexidade funcional da tomada de notas não foi suficientemente aceita por pesquisadores e professores, sem dúvida em decorrência de sua representação, no que diz respeito aos conhecimentos e habilidades exigidas, ter sido minimizadas. Muito frequentemente, tomar notas é visto como uma transcrição rápida de informações pelo uso de técnicas de condensação, tais como formas reduzidas ou substituição por símbolos, para criação de uma memória externa cuja única importância é o uso posterior. (Tradução nossa)²⁶

O ato de tomar notas envolve uma série de atividades cognitivas, desde o estímulo à atenção, à memória, à seleção do conteúdo, paráfrase e, por fim os processos mentais envolvidos na escrita do conteúdo, de modo que se pode definir anotação não somente como produto de uma operação “através da qual um indivíduo poderá selecionar informações e as transcrever de modo resumido”²⁷ (PIOLAT, 2001, p.6; tradução nossa). Deve-se considerá-la, também, uma atividade cognitiva, ou melhor, a ativação de várias tarefas cognitivas em um ciclo que dura tanto quanto a aula (ou interesse do aluno).

Para melhor compreender a demanda de atividades cognitivas associadas à tomada de notas, deve-se conhecer os processos que são

²⁶ “The functional complexity of note taking has not been sufficiently accepted by researchers and teachers, undoubtedly because the representation concerning the knowledge and skills it involves has been minimized. Too often, note taking is seen as the rapid transcription of information by using a few condensing techniques, such as shortened words and substitution symbols, for the creation of an external memory whose only importance will be its later use” (BOCH, 2005, p.101).

²⁷ “Par laquelle um individu parviendrait à breger des informations et a les transcrire sous une forme résumée” (PIOLAT, 2001, p.6).

acionados quando o aluno se propõe a anotar em uma aula. Aqui, destacaremos três destes processos: a atenção, a memória e o processamento da linguagem. A atenção, na definição de Matlin (2004, p.35) é a concentração de esforços mentais em aspectos que podem ou não ser determinados pelo indivíduo, por exemplo, se no ambiente de sala de aula, enquanto o professor explica um determinado conteúdo, o aluno está ciente da música que entra pela janela, sua atenção não está sobre o professor, mas no estímulo auditivo. A memória, por sua vez é o mais misterioso aspecto dos processos cognitivos.

Quando nos referimos à memória geralmente aludimos a uma capacidade de armazenamento de informações, como um grande banco de dados responsável por tudo que apreendemos desde nascidos. Como podemos imaginar, este sistema não é perfeito e foram suas falhas que levaram aos primeiros estudos na área. O mais clássico exemplo é o artigo de George Miller, *O mágico número sete, mais ou menos dois: algumas limitações da nossa capacidade de processar informações*. Em seu trabalho, o autor atestava ser nossa capacidade para memorização de números limitada a um mínimo de cinco e máximo de nove agrupamentos (*chunks*).

Posterior ao estudo de Miller, diversas pesquisas e explicações foram sugeridas para os fenômenos da memória, mas a elaboração de um modelo explicativo só aconteceu no final da década de 1960 quando Richard Atkinson e Richard Shiffrin elaboraram o que hoje é conhecido como modelo clássico da memória (MATLIN, 1994, p.56; STERNBERG, 2000, p.209). No modelo de Atkinson e Shiffrin, a memória seria tripartida em armazenamento sensorial, de curto e de longo prazo.

O armazenamento sensorial encarrega-se da absorção dos estímulos sensoriais do ambiente no qual está inserido o indivíduo, os quais poderão ou não ser codificados para a memória de curto prazo. A memória de curto prazo além de evidenciar um estoque limitado para alguns itens de uso mais frequente e imediato que outros, controla, também, o fluxo de informações para a memória de longo prazo. Este comportamento da memória, por sua vez, é responsável por armazenar todas as informações de que necessitamos para nossa vida cotidiana.

Como é de esperar, após a elaboração deste modelo, outras propostas de organização da memória foram elaboradas. Contudo, a mais aceita é aquela elaborada por Baddeley (apud MATLIN, 2004, p.56). Em seu modelo, Baddeley renomeou a memória de curto prazo para *memória de trabalho* e a redefiniu como a parte da memória de longo prazo ativada mais recentemente, responsável pela transferência de elementos ativados para dentro e fora da mesma. Esta natureza ativa da memória de trabalho fez com que Baddeley reconhecesse três seções utilizadas na execução de suas tarefas cognitivas: o circuito fonológico, o bloco de espaço visuo-espacial e o executivo central (ANDERSON, 2000, p.105).

O circuito fonológico armazena um número limitado de sons por um curto período de tempo e subdivide-se em armazenamento fonológico e repetição subvocal. O bloco de esboço espaço-visual armazena estímulos visuais e espaciais, mesmo que codificadas verbalmente (através do processo de visualização de uma cena que esteja sendo narrada, por exemplo). Já o executivo central, além de integrar os dois componentes anteriores entre si e entre a memória de longo prazo, também é importante pelo planejamento de estratégias e coordenação de comportamentos, que executa – como o nome deixa entrever, o executivo central é um grande administrador para as diversas estruturas e subestruturas da memória.

Em relação à memória de longo prazo, as pesquisas tornam-se mais difíceis, não sendo possível fazer qualquer tipo de afirmação universal em relação a esta. De modo geral, encontramos três divisões para a memória de longo prazo: a memória episódica, a memória semântica e a memória procedural (STERNBERG, 2000, p.217). A memória procedural, armazena o modo como processos devem ser realizados (segurar um garfo, usar um telefone) enquanto a memória episódica armazena os episódios ou eventos de nossas vidas, e a memória semântica é responsável pelo nosso conhecimento organizado do mundo.

Para melhor compreendermos a demanda de atividades cognitivas associadas à tomada de notas, em termos de processos associados à produção e compreensão verbal, devemos explorar os processos que são

acionados quando o aluno se propõe a anotar em uma aula. Piolat (2001) aponta que inerentes ao ato de anotar estão duas produções verbais: a do professor, que se pode dar tanto no nível da fala quanto da escrita, ou nestes dois níveis concomitantemente; e a do aluno, geralmente restrita ao ato de anotar propriamente dito, mas sem excluir a possibilidade da interação aluno-aluno ou aluno-professor.

Desta maneira, afirma-se que envolvidos na produção de anotações de sala de aula por alunos, interagem as ações de escutar, falar, ler e escrever: o aluno escuta a fim de compreender o que é dito/explicado pelo professor; escreve, é o ato de anotar propriamente dito e; lê para controlar se o escrito está de acordo com o explicado ou com os objetivos do registro da informação. A fala se insere na instância do professor dando início ao processo de anotação; e, na instância do aluno, ante a necessidade de questionar, pedir esclarecimento ou consultar um colega – o que, interrompendo o fluxo do registro escrito, leva também a um novo rumo na anotação.

Estas atividades implicam em diferentes exigências sobre o sistema cognitivo as quais ocorrerão em simultaneidade ou quase simultaneidade, levando a uma sobrecarga cognitiva. Por isso, discorreremos a seguir sobre tais atividades, com ênfase nas atividades de escrita, leitura e audição.

3.1. O processamento de linguagem

Ler e escrever são atividades mentais que apresentam diferenças funcionais críticas, mas, apesar disso, dividem características em função de um único propósito: compreender a mensagem. Cabral (2005, p.211) descreve o processamento de mensagens em termos de similaridade entre compreensão da escrita ou da fala, numa evidente tendência a considerar o processamento da escrita em detrimento da fala. Daí, a autora (CABRAL, op.cit., p.215) explica o processamento de uma mensagem como um ciclo subdividido em três estágios: a escolha do texto para leitura ou direção de atenção (para os textos

orais); a ativação de um esquema cognitivo para construção do sentido e; a segmentação dos enunciados e das palavras – embora, no caso de textos orais, as estratégias de segmentação possam diferenciar-se.

A partir da construção do sentido, todavia, o processamento já não será exclusivamente cognitivo ou linguístico, pois requer ativação de conhecimentos prévios (conhecimentos enciclopédicos, de mundo, linguísticos), partilhados (entre interlocutores da fala); linguísticos e extralinguísticos que auxiliarão tanto na compreensão em si mesma quanto em avaliações dos textos. Em termos cognitivos, porém, as diferenças entre o processamento da fala e da escrita merecem ser discutidos, principalmente, em como podem afetar as anotações.

3.1.1.O processamento da fala

Para discutir as diferenças existentes no processamento cognitivo da fala e da escrita, recorreremos a três de tais distinções efetuadas por Matlin (2004, p.198):

1. Há de se considerar a leitura como fenômeno espacial, enquanto a fala é temporal;
2. Para a leitura, a velocidade do *input* é controlada e o conteúdo pode ser revisto sem alterações, enquanto a percepção da fala procura acompanhar o ritmo do falante e a repetição do conteúdo torna-se difícil com o desenvolvimento do texto oral;
3. A escrita mostra limites claros entre as palavras, enquanto a fala sofre constantes influências sonoras do meio e da velocidade de fala do interlocutor;

A autora nos explica que, embora a fala possa ser compreendida no nível da automaticidade, seu processamento envolve a distinção de um som padrão entre milhares de sons estocados na memória, bem como, a separação

dos sons relevantes para o ouvinte dos demais sons percebidos no ambiente da comunicação. De fato, numa língua que somos fluentes, somos capazes de perceber até cinquenta fonemas por segundo (STERNBERG: 2000, p.142).

Um dos aspectos que tornam a compreensão da fala tão complexa é a variação na pronúncia dos fonemas – os falantes tendem, de acordo com a situação comunicativa e seus estados mentais, a alterar a altura, o tom e a velocidade da fala. De modo semelhante, no dia a dia se costuma não pronunciar ou pronunciar sons em coarticulação (os ditongos em leite, cabeleireiro; e o caso de *mais ou menos* que pode se pronunciar *marromenos* ou *mesmo* que pode se pronunciar *mermo*). Estas variações vão atribuir ao contexto uma importância diferenciada para a compreensão, uma vez que a partir do mesmo os ouvintes poderão, por exemplo, distinguir entre sons ambíguos gerados por ruídos na comunicação ou pronúncia descuidada. A participação do estímulo visual da boca e da fisionomia do falante ajuda na resolução de ambiguidades, nas palavras de Matlin (2004, p.198), “adultos com audição normal tendem a observar ou tirar vantagem total dessas pistas visuais”.

Quanto ao processamento da fala propriamente dito, existem teorias que consideram esse tipo de percepção passiva ou ativa (STERNBERG: op.cit., p.143-144). As teorias de processamento passivo são baseadas apenas no plano sensorial auditivo, sem processamento cognitivo superior, o qual seria característico das teorias ativas. Em outra dimensão, Matlin (2004, p. 200) revela que para explicar a compreensão da fala, defendem-se dois diferentes mecanismos. O primeiro, um mecanismo especial, seria o módulo fonético, ativado especialmente para fins de compreensão da fala; e o segundo, seria um mecanismo geral. A abordagem do mecanismo geral, segundo a autora, parece receber mais apoio ao compreender a percepção da fala como uma capacidade aprendida, realizada em etapas e dependente de processos cognitivos familiares. O estímulo visual que pode servir de apoio para a compreensão da fala também serviu para desacreditar a teoria do módulo fonético.

O fato de que o contexto da atividade investigada neste trabalho é a sala de aula, levanta a necessidade de se considerar diferenças entre os processos de compreensão de uma aula e aqueles referentes a uma conversa casual, por exemplo. Nas palavras de Flowerdew (1992, p.11), essas diferenças são tanto em grau quanto natureza do processamento da fala.

No caso das diferenças de grau, o conhecimento prévio exigido numa aula é mais específico enquanto numa conversa tende a ser mais geral. Já a capacidade de distinguir informações relevantes de dados secundários é crucial para o aluno anotador e menos exigida em conversações. Por fim, o sentido implícito aponta para o fato de que numa aula, a atenção do aluno se direciona para o conteúdo e, numa conversa com amigos, os significados interpessoais ou ilocucionários podem ser mais importantes.

As diferenças de natureza da atividade de compreensão numa aula apontam para a habilidade de se concentrar em compreender longos momentos de fala de uma única pessoa sem fazer uso de recursos interacionais (perguntas, discussões). A habilidade de integrar informações processadas auditivamente e informações advindas de fontes visuais também é crucial para o aluno no sentido que, para formar uma representação coerente do conteúdo da aula, este deve estar apto a dividir sua atenção entre o fluxo de informações de um tipo e a presença de outro. A partir de todos os fatores expostos, Flowerdew (op.cit., p.11) atribui à anotação o grau de natureza mais complexa da compreensão da fala durante uma aula, decompondo a atividade em cinco estágios: decodificar, compreender, identificar as ideias principais, decidir quando registrar, escrever rápida e claramente.

Dentre os fatores relacionados por Flowerdew (idem), devemos comentar a importância dos sinais (modalizadores) usados pelos professores para distinguir informações mais e menos importantes para o registro das informações em sala de aula. De acordo com Einstein, Morris e Smith (1975, p.530), a diferença entre alunos anotadores eficientes e menos eficientes reside justamente nesta capacidade.

Seu professor não vai lançar um foguete sempre que declarar uma ideia importante ou der um exemplo, mas vai usar sinais para telegrafar o que está fazendo. Todo bom falante faz isso e você

deveria entender esses sinais. [...] Tais sinais são geralmente ignorados por aqueles que não sabem ouvir eficientemente. Espere pelos sinais e esteja alerta quando recebê-los. (COLLEGE OF SAINT BENNEDICT, 2011; tradução nossa)²⁸

Boch e Piolat (2005, p.103) observam que as indicações de uma ideia principal nem sempre são marcadas exclusivamente pela fala, daí ser necessário que o aluno observe quando o docente escreve algo no quadro, quando parece ‘ditar’ algo ou, ainda, quando intitula ou define algo. Alguns dos sinais usados na fala para apontar para ideias centrais são: ‘é importante observar que’, ‘chega-se a seguinte conclusão’, ‘em primeiro lugar’ (BOCH e PIOLAT, 2005; COLLEGE OF SAINT BENNEDICT, 2011). Boch e Piolat (op.cit., p.103) também observaram que em conformidade com comportamentos que incentivam as anotações, existem comportamentos que as desencorajam. As autoras citam, como exemplos destes comportamentos, as digressões dos professores, a interação entre professores e estudantes (ou mais frequentemente entre estudantes) e ocorrências prosódicas opostas àquelas que naturalmente incentivariam as anotações. Como se pode observar, os fatores de natureza e grau da compreensão, discutidos por Flowerdew (1992, p.11), não são desconexos, mas se interligam quando voltados para a compreensão de uma aula e sua respectiva anotação.

3.1.2.O processamento da escrita

O processamento da escrita – a leitura – irá ativar não somente os conhecimentos linguísticos, mas também cognitivos e interacionais. A perspectiva contemporânea sobre a leitura leva em consideração não somente a informação textual escrita, como também o contexto da interação, os

²⁸ “Your instructor is not going to send up a rocket when she states an important new idea or gives an example, but she will use signals to telegraph what she is doing. Every good speaker does it, and you should expect to receive these signals [...]Signals are usually ignored by those of us who do not know how to listen effectively. Expect signals and be alert when you receive them” (COLLEGE OF SAINT BENNEDICT, 2011; tradução nossa).

propósitos associados à mesma, o meio no qual se dá. Essa gama de elementos, contudo, nem sempre fez parte daquilo a ser considerado crucial para a leitura. De fato, podemos delinear três grandes momentos na história da leitura (KLEIMAN, 2004, p.14): um primeiro centrado na figura do autor, o segundo centrado na figura do leitor e, por fim, o terceiro que considera não somente autor e leitor, mas a própria situação da leitura como prática interativa.

Enquanto a história das abordagens de leitura nos fornece um quadro amplo de saberes e atividades associadas a tal prática, tendo em vista nosso intuito de abordar os processos cognitivos associados à leitura e à compreensão do texto devemos considerar a sua divisão em dois estratos: o dos processos léxicos e dos processos de compreensão. Pinto (1989, p.49) resgata o modelo de Wolf e Dickson, no qual os autores apontam dois estratos para os processos cognitivos da leitura: o superior – o qual comprehende as habilidades de compreensão e o fruto das estratégias de leitura – e o inferior – reservado para o reconhecimento de palavras e a retenção léxica.

Sternberg (2000, p.137) observa que o primeiro processo relevante na leitura é o acesso léxico, isto é, o acesso à significação de uma palavra a partir da memória. Este processo se dá de modo interativo, uma vez que aciona não somente as características das letras perceptíveis sensorialmente, mas também, os aspectos que conhecemos sobre as palavras para ajudar-nos a identificar as letras. Goodman (1994, p.1124) é de opinião semelhante ao apontar a transação entre texto escrito e leitor como dependente do estímulo visual: “a leitura é um processo psicolinguístico cílico. Os processamentos perceptuais dependem do estímulo visual, o processamento sintático opera sobre o estímulo perceptual e o processamento semântico depende do estímulo sintático”²⁹.

Piolat (2001), por sua vez, ao abordar a compreensão do texto escrito, a articula em função dos níveis micro e macro. No nível micro, o leitor deve processar os segmentos da mensagem em unidades de sentido e interliga-las, mas como o processo de compreensão é contínuo, a memória de trabalho fica

²⁹ “Reading is a cyclical psycholinguistic process. Perceptual processing depends on optical input, syntactic processing operates on perceptual input , and semantic processing depends on syntactic input” (GOODMAN, 1994, p.1124).

sobrecarregada, de modo que apenas as informações realmente relevantes serão mantidas de um ciclo de processamento para o outro. No nível macro, o leitor forma uma espécie de resumo das proposições do texto a partir da supressão de informações não relevantes para seus objetivos, generalizações ou, ainda, construção de sentenças que são ao mesmo tempo “a causa, a consequência e o conteúdo que descrevem”³⁰ (PIOLAT: op.cit, p.23; tradução nossa).

Piolat (2001, p.25) observa, ainda, que não é somente em termos de memória de trabalho que a compreensão atua. Para construir uma representação da mensagem, o leitor irá também recorrer a conhecimentos estocados na memória de longo prazo (esquemas, scripts). Estes conhecimentos ao mesmo tempo em que permitem as inferências favorecem a integração de novas informações aos conhecimentos prévios. Como consequência desta integração entre informações textuais e conhecimentos do próprio leitor:

É fácil antever por que os leitores não constroem o mesmo modelo de um mesmo documento, de uma mesma conferencia. Desta forma, uma das primeiras causas da grande diversidade de notas tomadas por aqueles que assistem a uma mesma conferência provem das diferentes representações que os mesmos desenvolvem durante a compreensão da mensagem³¹ (PIOLAT: 2001, p.26; tradução nossa)

Nas anotações, a leitura procura não somente criar tal representação, mas avaliar o texto escrito em relação ao texto recebido pelo aluno. Assim, observa-se que a leitura na prática da anotação possui um caráter eminentemente avaliativo. Como Hayes (2004, p.1412) declara, ao leremos um texto para avaliá-lo nossa perspectiva sobre o mesmo diferencia-se de uma leitura com fins únicos de compreensão, afinal, embora haja preocupação com a mensagem, há uma atenção maior para os problemas do texto. Para a

³⁰ “La cause, la conséquence du contenu qu’elles décrivent”.

³¹ “Il est facile d’envisager pourquoi des compreneurs ne construisent pas tous le même modèle mental d’un même document, d’un même conférence. Ainsi, une des premières causes de la grande diversité des notes proses par des auditeurs assistant à une même conférence provient des différentes représentations qu’ils ont développées lors de la compréhension même du message” (PIOLAT, 2001, p.26).

identificação destes problemas e sua eventual correção, o leitor aciona mecanismos metacognitivos que cuidam da decodificação das palavras à organização do gênero e à identificação da ideia central (HAYES, 2004, p. 1415).

No caso das anotações em sala de aula, observar erros de ortografia, organização ou seleção lexical pode ser realizado, mas tendo em vista a preocupação com a compreensão em si ou com a fidelidade do que foi escrito em relação ao texto de referência (bem como a limitação da memória de trabalho e a divisão de atenção) o foco na avaliação global do texto predomina. Para entender como esses processos se relacionam, portanto, no ato de anotação, passaremos aos processos de produção de mensagens verbais: a fala e a escrita.

3.2. A produção da linguagem

Para cuidarmos da produção verbal associada às anotações de sala de aula, primeiramente explicaremos como a produção verbal ocorre de modo geral. Em seguida, abordaremos a produção de fala, e, devido ao fato de a escrita caracterizar o ato de tomar notas, se tratará com maior riqueza de detalhes este segundo processo de produção verbal.

De acordo com Cabral (2005, p.217), o primeiro estágio da produção é na verdade bem semelhante ao da recepção: ambos começam com uma intenção. Enquanto na recepção essa intenção está direcionada a compreender uma mensagem (para uma possível resposta), na produção existem diversas possibilidades para a motivação, desde informar uma pessoa, a emocioná-la, confrontá-la, a “contornar os efeitos de uma memória capenga” (*ibidem*).

Em seguida a ativação de um desejo de comunicação, está a busca dos esquemas adequados, dos conhecimentos prévios e partilhados para o ato da comunicação. É na fase de planejamento da comunicação que há maior

participação de estruturas linguísticas, uma vez que, precisa-se pensar em como trabalhar com a linguagem e fatores pragmáticos para uma prática comunicativa eficiente. A partir de então, há uma correlação estreita entre cognição e linguagem na escolha do registro apropriado e da estruturação sintática.

O último passo da produção, Cabral (op.cit., p.218) define como automático sem qualquer intervenção cognitiva “porque ninguém tem a liberdade de alterar a ordem das sílabas, uma vez escolhida qual a palavra a ser pronunciada, nem de criar morfemas puramente gramaticais”. O que vale ser comentado por sua atividade, tanto durante quanto após a própria produção verbal, é um sistema de monitoração, no qual competências cognitivas, metacognitivas, linguísticas e metalinguísticas entram em jogo para avaliar e/ou corrigir erros. Vejamos então como se dá a efetiva produção de mensagens orais e, em seguida, de mensagens escritas.

3.2.1. A produção da fala

Todos os dias, passamos muitas horas falando: ao telefone, dando aula, no trabalho, com amigos, filhos, cônjuges na velocidade média de três ou quatro palavras por segundo (MATLIN, 2004; PIOLAT, 2001; BOCH e PIOLAT, 2005), deste modo não percebemos as implicações físicas e cognitivas da produção verbal oral. De fato, para articularmos o menor pedaço de fala devemos estar atentos não somente ao que queremos dizer, mas ao contexto no qual nossa fala está inserida para, daí, escolhermos a palavra apropriada, em termos de propriedades semânticas, gramaticais e fonológicas.

Na perspectiva de Matlin (2004, p.216), a produção de uma sentença envolve o trabalho sobre o sentido da mensagem a ser gerada, o planejamento conceitual da sentença, a escolha lexical e, por fim, a conversão em articulação e fonemas. A articulação de fonemas, novamente, embora automática, envolve o estímulo de vários músculos e regiões do corpo: a boca, a língua, os dentes,

os pulmões, as cordas vocais e mesmo as mãos são requisitados no ato de produção de fala.

A característica especial da fala é a possibilidade de se entrever momentos de planejamento imediato ou prévio pelos momentos de hesitação e fluência. O pouco tempo entre planejamento e execução da fala concorre ainda para uma série de erros envolvendo a troca de morfemas ou função de palavras planejadas sequencialmente: importância capital – importal capitância; tira os pés do sofá – tira o sofá dos pés.

3.2.2.A produção da escrita

Tal como a leitura, a escrita também é uma atividade cognitivamente exigente, alguns dos processos envolvidos em sua realização (além daqueles que nos remetem à própria leitura) são, entre outros, a atenção, a memória, a imaginação, a metacognição, o raciocínio e a tomada de decisão. Para entendermos como a escrita se desenvolve em termos de indivíduo, nos remeteremos ao modelo publicado por Hayes (2004).

Para organizar os diversos processos e fatores envolvidos na escrita, Hayes (2004, p.1402) divide a escrita em dois componentes que se relacionam entre si: o ambiente da tarefa (*the task environment*) e o individual. Estas duas dimensões se subdividem em ambiente social e ambiente físico (para o ambiente da tarefa), e em memória de trabalho e longo prazo, afeto e motivação e processos cognitivos (para a dimensão do indivíduo). Daí, seu modelo não ser tanto um modelo sócio-cognitivo e mais um modelo individual-ambiental.

Para Hayes (2004, p.1403), escrever é uma atividade social não somente por colocar em contato, através de uma mensagem, diferentes pessoas, mas principalmente porque “é um artefato social desenvolvido em contexto social. O que escrevemos, como escrevemos e para quem escrevemos é moldado por convenções sociais e pela nossa história de

interações sociais”³² (HAYES, 2004, p, 1404; tradução nossa). Daí, ser necessário considerar a relação entre o ambiente social e o indivíduo na escrita: o conhecimento da audiência, do registro, do gênero irá tornar a tarefa de escrita mais ou menos difícil. Por outro lado, o meio pelo qual a tarefa será executada tende também a influenciar o produto final da escrita, afinal, as diferentes mídias implicam em diferentes processamentos.

Na dimensão do indivíduo, achamos importante comentar a reconfiguração dos processos cognitivos envolvidos na escrita. No primeiro modelo, os processos cognitivos eram denominados planejamento, geração textual e revisão, os quais foram renomeados por Hayes (2004, p.1411) para interpretação textual, reflexão e produção textual. A interpretação tem por função criar representações internas a partir de estímulos gráficos ou linguísticos; a reflexão opera nas representações internas para criar outras representações; a produção transforma as representações internas em *outputs* escritos, falados ou gráficos.

A escolha destas novas categorias permitiu a inclusão de outros processos associados às atividades definidas pelas categorias anteriores. Isto significa dizer que, para o momento do planejamento, Hayes (idem, p.1420) passou a considerar não somente a geração de ideias, mas também a solução de problemas, da tomada de decisão e da inferência. Daí a necessidade de uma categoria mais ampla. De modo semelhante, ao incluir a revisão em interpretação textual, Hayes (op.cit., p.1419) pode enfatizar o papel da leitura para a escrita, não somente no processo de avaliação, mas para definir a tarefa da escrita e para a própria compreensão do texto escrito.

³² “It is a social artifact that is carried out in a social setting. What we write, how we write, and who we write to is shaped by social convention and by our history of social interaction” (HAYES, 2004, p.1404).

3.3. Implicações cognitivas das anotações

Após explorarmos as atividades de recepção e produção associadas às anotações em sala de aula, convém discutir, com base em Piolat, Kellogg e Olive (2008), a demanda cognitiva do processo de anotação tendo em vista a articulação quase simultânea daqueles processos. Como os pesquisadores em questão revelam, o ato de tomar notas requer uma regulação temporal eficiente, pois devem coordenar duas formas de atividade: recepção de mensagem e produção de um texto – o que significa dizer que alunos que tomam notas devem manter uma representação ativa do que escutam (sem perder a associação com o que irão escutar) de modo a conseguirem tempo suficiente para explorar e registrar uma porção textual, a qual está sendo desenvolvida continuamente pelo professor.

Por estes motivos, os pesquisadores (PIOLAT, KELLOGG e OLIVE, 2005; SLOTTE e LONKA, 1999, 2003; ROUSSEY e PIOLAT, 2003) insistem em enfatizar as diferenças de se anotar informações de fonte oral e de fonte escrita. Se observados separadamente, o primeiro evento oferece muito mais dificuldades ao anotador, afinal, como Piolat, Kellogg e Olive (2005, p.297) explicam, a velocidade da escrita é de 0.2 a 0.3 palavras por segundo, enquanto a velocidade de fala é de 2 a 3 palavras por segundo e não há possibilidades de se consultar o texto tal como ele é emitido. Por outro lado, quando se anota a partir de um texto escrito, há a possibilidade de se retomar o texto, sem que este se altere, e demorar-se o tanto quanto necessário na anotação propriamente dita.

Às dificuldades temporais e mecânicas é associada, em outra perspectiva, a limitação de recursos da memória de trabalho. No modelo de processamento da escrita, Hayes (2004, p.1406) dedica um espaço central à memória de trabalho. Para o autor, este sistema de armazenamento e processamento de curta duração divide-se em memória fonológica, também denominada circuito fonológico, bloco espaço visual e memória semântica. As funções do sistema executivo central, tais como raciocínio lógico, verificação

semântica, tomada de decisões e o resgate de informações da memória de trabalho foram inclusas no processo cognitivo de reflexão.

Embora tomar notas implique em ativar processos automatizados especificamente relacionados à compreensão (por exemplo, acessar a memória semântica) e à escrita (por exemplo, formação da letra), também implica num conjunto de operações de antecipação e controle mental (isto é, funções executivas) que requerem recursos. Múltiplos processos cognitivos devem ser coordenados em rápida sucessão para a tomada de notas ser bem sucedida. Tal coordenação envolve o sistema executivo central da memória de trabalho (Baddeley, 1996, 2000). Na toma de notas, essas operações controladas são em maioria conscientes e estão sujeitas ao controle metacognitivo (Castello & Monereo, 1999; Piolat & Bloch, 2004). Em outras palavras, anotadores podem deliberadamente regular sua atividade para simultaneamente compreender, avaliar, selecionar e escrever a informação que deve ser registrada. (PIOLAT, OLIVE e KELLOGG: 2005, p.297; tradução nossa)³³

O esforço cognitivo das anotações irá depender ainda de variáveis do contexto, tais como a natureza da informação anotada e os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tópico abordado, ou a velocidade da fala do professor. Soares (2007, p.77) salienta ainda a diferença na natureza das pistas a que devem prestar atenção os alunos quando anotam em sala de aula ou a partir de um texto escrito. Isto é, no primeiro caso as pistas não são somente linguísticas (palavras ditas ou escritas pelo professor), mas prosódicas e gestuais, enquanto para o segundo as marcas tipográficas e linguísticas estão dispostas visualmente no texto.

Ao investigarem o esforço cognitivo gerado pela atividade de tomar notas, Piolat, Olive e Kellogg (2005, p.298) a compararam com outras atividades que exigiam planejamento conceitual e resolução de problemas, em particular aquelas associadas à leitura e à escrita. Como resultado, observaram que:

³³ “Although taking notes implies activating automatized processes specifically related to comprehension (e.g. accessing the mental lexicon) and to writing (e.g. letter formation), it also implies a set of anticipating and control mental operations (i.e. executive functions) that are resource demanding. Multiple cognitive processes must be coordinated in rapid succession for note taking to be successful. Such coordination involves the central executive component of working memory (Baddeley, 1996, 2000). In note taking, these controlled operations are for a large part conscious and are subject to a metacognitive control (Castello & Monereo, 1999; Piolat & Bloch, 2004). In others words, note takers may deliberately regulate their activity to simultaneously comprehend, evaluate, sort, and write down the information that must be recorded” (PIOLAT, OLIVE e KELLOGG: 2005, p.297).

- a) O esforço cognitivo dirigido às anotações é consideravelmente maior que aquele empregado na cópia de um texto – o que reforça o caráter das anotações como algo mais que o registro escrito das informações de uma aula;
- b) Anotar em sala de aula apresenta esforço cognitivo mais acentuado em comparação a situações de aprendizado e compreensão, o que, por sua vez, implicaria na presença dessas duas atividades na própria atividade de anotação;
- c) Anotar exige menos esforço cognitivo que as atividades de composição de um texto (planejar, revisar e produzir), uma vez que o processo criativo requer mais recursos, mesmo quando as anotações apresentem características diferentes do que foi lido ou escutado em sala de aula.

Roussey e Piolat (2003) investigaram o esforço cognitivo associado às anotações em função da origem de seu texto-fonte. Em sua pesquisa, os autores partiram da premissa que anotar a partir de uma aula seria mais exigente sobre os recursos cognitivos – dentre os quais, a memória de trabalho – em comparação com as anotações derivadas de um texto escrito. Neste caso, os autores observaram, além do modo de acesso a informação, o método utilizado para anotar, levando em consideração a eficácia anunciada de métodos pré-planejados de anotação (cf. Kiewra, 1991) em comparação com métodos empíricos de anotação. Em seus resultados, Roussey e Piolat (op.cit., p.53-54) demonstraram que a anotação, a partir de um texto oral, está associada a um esforço cognitivo médio mais significativo que a anotação de um texto lido, principalmente quando os alunos usam um método próprio de anotação.

Ao analisarem o tempo gasto com as anotações e o volume das mesmas (quantidade de palavras anotadas), Roussey e Piolat (op.cit., p.54) demonstraram que anotadores com bom desempenho de memória de trabalho escreveram mais informações a partir da aula em comparação com alunos de

menor rendimento da memória de trabalho – os quais anotaram mais quando o texto-fonte foi escrito. De outro modo, o estudo de Roussey e Piolat (*ibidem*) demonstrou ainda que ao usarem um método de anotação pré-planificado, os anotadores passaram mais tempo para anotar, independente da sua capacidade mnemônica.

Os resultados referentes ao esforço cognitivo associado às anotações foram replicados por Piolat, Olive e Kellogg (2005). Os autores (*op.cit.*, p.303) mostraram que, de fato, anotar a partir de uma aula ativa muitos processos cognitivos e divide a atenção do aluno, de modo a exigir mais da memória de trabalho. Tal sobrecarga não ocorre tão intensamente quando os alunos anotam com base em um texto escrito e podem ativar diferentes processos cognitivos de modo mais sequencial.

De acordo com Boch (apud PIOLAT: 2001, p.7), os estudantes tem consciência de que anotar os conteúdos de uma aula é resultado de uma atividade de compreensão intensa, mas os mesmos defendem que anotar é útil ao se aproximar de uma memória externa e relativamente confiável das informações propostas pelo professor. Desta maneira, no ato de anotar há a contradição entre a constituição dessa memória de papel e a reflexão sobre o assunto ministrado, o que faz surgir duas diferentes estratégias de anotação:

- A estratégia da águia – a qual consiste em compreender enquanto se anota, ordenando e relacionando as informações entre si;
- A estratégia da tartaruga – anotar passo a passo a fim de preservar e copiar o máximo de informações possíveis.

Não se deve deixar de apontar, contudo, a preferência da autora pela atuação cognitiva, em detrimento da cópia do conteúdo, a partir da nomenclatura das estratégias.

Piolat (2001, p.8) e Boch e Piolat (2005, p.102) observam que mesmo que tomar notas seja uma atividade intelectual elaborada que joga com diversos processos cognitivos no intuito de compreender, selecionar e registrar um determinado conteúdo em sala de aula, os estudantes, grosso modo,

preferem a estratégia da tartaruga. As autoras observam que tal escolha decorre da necessidade de resgate da informação original para os processos avaliativos, a ser atingida com mais segurança quando a informação não foi resumida ou modificada.

Ao pensarmos nesta escolha feita pelos estudantes, torna-se coerente retomar o questionamento feito por Piolat (2001, p.6): se os anotadores utilizam as notas como um registro a ser consultado posteriormente, tendo em vista a memorização do conteúdo, será que essa concepção é suficientemente completa a ponto de ser utilizada no contexto do ensino aprendizagem? De acordo com Piolat (2001), Piolat, Olive e Kellogg (2005), Boch e Piolat (2005), Di Vesta e Gray (1972), Kiewra (1991), Slotte e Lonka (1999, 2003) entre outros, o ato de tomar notas vai além da produção de memória de papel e do alívio da memória de trabalho, tal processo integra a memorização e apreensão de informações. Desta maneira, vemos que as anotações são, sobretudo, estratégias das quais os estudantes se utilizam tendo em vista um melhor desempenho acadêmico.

3.4. Anotações em língua estrangeira

Nosso percurso de discussão tem observado o comportamento das anotações em sala de aula em ambiente de ensino aprendizagem a partir do uso da língua materna. Quando usando a primeira língua, os anotadores estão simultaneamente engajados em atividades de compreensão e produção – as quais sofrem com as restrições psico-fisiológicas, temporais, bem como com as alterações de volume e velocidade de fala do professor.

A relação entre o conhecimento da língua, a compreensão e a anotação, como pode ser inferido pelo exposto até agora, é bastante intensa e intrínseca – o que não se altera quando o uso de uma segunda língua ou língua estrangeira está em jogo. Faraco et al (2002), ao discutirem as

dificuldades linguísticas subjacentes à compreensão de segunda língua, observam que o processamento linguístico, neste caso, é mais exigente para alunos de nível iniciante e intermediário, uma vez que estes não desenvolveram procedimentos automatizados – principalmente para a compreensão – ao contrário de usuários de nível avançado ou, mesmo, falantes nativos.

Piolat, Barbier e Roussey (2008, p.116), ao investigarem as dificuldades associadas ao ato de tomar notas de uma aula em língua estrangeira, observaram que anotar, mobiliza “conhecimentos linguísticos e metalinguísticos muito específicos, associados tanto à compreensão quanto à produção. Numa situação tão complexa, o nível de fluência em uma língua é de grande importância”³⁴(tradução nossa). Os autores salientam, ainda, que diversas pesquisas (BARBIER apud PIOLAT, BARBIER e ROUSSEY, ibidem) já demonstraram a menor automaticidade em segunda língua de processos linguísticos da ordem da ortografia, do léxico e da sintaxe, resultando, consequentemente, em maior esforço cognitivo.

Flowerdew e Miller (apud FLOWERDEW, 1992, p.13) apontam que para os alunos de uma língua estrangeira não somente o conhecimento linguístico interfere na compreensão da aula, de fato, são igualmente relevantes a velocidade de fala do professor, a quantidade de informações novas (conceituais ou lexicais) e o sotaque. Como solução para esses problemas, Flowerdew (op.cit., p.16) sugere dois caminhos de atuação: o primeiro em direção ao próprio aluno e o segundo em direção à aula. No primeiro caso, o autor defende a expansão dos conhecimentos linguísticos como uma solução, ou seja, se o aluno não consegue compreender uma aula em decorrência de pouca fluência, bastaria torná-lo mais fluente para o problema ser resolvido.

No que se refere à aula, Flowerdew (op.cit., p.16) recomenda torná-las mais fáceis de compreender, encorajando a participação dos alunos e propiciando a negociação de significados – o que exige um posicionamento docente diferenciado.

³⁴ “Very specific linguistic and metalinguistic know-how associated with both comprehension and production. In such a complex situation, the level of language mastery is of major importance” (PIOLAT, BARBIER E ROUSSEY, 2008, p.116).

Barbier, Russey, Piolat e Olive (2006, p.2), por sua vez, resgatam a metacognição do anotador. Quando este tipo de controle é restrito, como no caso de situações de uso de língua estrangeira, os anotadores não “são bem sucedidos em avaliar a confiabilidade do conteúdo de suas anotações em relação ao conhecimento prévio e competência, já adquiridos na primeira língua”³⁵ (tradução nossa).

Já Faraco et al.(2002) investigaram a relação entre as anotações e a percepção prosódica dos alunos – isto é, sua percepção da relevância de uma informação com base na alteração da voz do professor. Analisando a prosódia didática de uma aula experimental, os pesquisadores foram capazes de observar que alunos em graus mais avançados de proficiência possuem maior percepção para tal prosódia – em detrimento dos estudantes intermediários – e são, por isso, mais capazes de extrair informações relevantes em função dessas pistas.

Faraco et al (2002, p.1) ao investigarem as anotações de alunos de língua estrangeira observaram também que alunos não-nativos não usavam ou usavam de modo limitado técnicas específicas em suas anotações. Os autores (*ibidem*) atribuem tal desempenho à pouca proficiência dos alunos, à não transferência bem sucedida de técnicas utilizadas na língua materna ou, ainda à pouca prática de anotação em língua estrangeira.

Em termos de diferenças formais entre as anotações realizadas em língua materna ou língua estrangeira, Barbier, Russey, Piolat e Olive (2006, p.3) apontam divergências de natureza quantitativa e qualitativa. Em termos quantitativos, as anotações em língua estrangeira não fazem uso dos recursos lexicais e sintáticos – que discutimos serem característicos das anotações como “escrita de urgência” – isto é, ao anotarem em língua estrangeira, os alunos não usam abreviações, símbolos que seriam utilizados em situações de língua materna.

Faraco et al (2002, p.2) encontraram resultados semelhantes na comparação entre estudantes, um de nível avançado e outro de nível inferior

³⁵ “Succeed in evaluating the reliability of the content of their notes with respect to former knowledge and competence already acquired in first language” (BARBIER, ROUSSEY, PIOLAT e OLIVE, 2006, p.2).

para uma mesma língua. Os autores observaram uma redução sensível no índice percentual de abreviações (32%, 19% e 2%, respectivamente) e de símbolos (8%, 7% e 4%, respectivamente) nas anotações.

Em termos qualitativos Barbier, Russey, Piolat e Olive (2006) afirmam que os anotadores em língua estrangeira não possuem técnicas variadas de anotação, de modo que podem vir inclusive a registrar informações na língua materna. Ainda de acordo com os autores, a falta de automatismo linguístico na segunda língua também é visível na atenção dirigida a microestruturas do texto. Isto é, os anotadores de segunda língua fazem mais pausas antes de anotar, utilizam sintaxe limitada e a disposição visual das informações é confusa, no sentido que não distinguem claramente título, informação ou exemplos.

Outra característica qualitativa das anotações em língua estrangeira é sua relativa brevidade em comparação à de falantes nativos. Barbier, Russey, Piolat e Olive (op.cit., p.12) demonstraram que alunos usuários do francês como segunda língua, ao realizarem anotações nesta língua, registraram menos palavras em comparação às anotações que haviam realizado em língua materna. Os autores (2006, p.122), por sua vez, ao investigarem as anotações de falantes do francês como primeira língua e do inglês como segunda, observaram que

O desempenho em anotação na L2 não foi tão bom quanto na L1. Não apenas o esforço cognitivo foi maior na L2 em comparação à L1, mas também, a fluência em L2 foi menor, ou seja, os participantes anotaram menos informação para uma aula de duração equivalente.³⁶ (tradução nossa).

Resultado similar ao atingido pelos pesquisadores acima, foi encontrado por Faraco et al. (2002). Em seu estudo, estes pesquisadores foram capazes de demonstrar que o número de palavras e o índice percentual de informações anotadas entre alunos nativos, avançados e intermediários decrescem tanto quanto decresça o conhecimento linguístico. Dessa maneira, tem-se que para o

³⁶ “Mastery of notetaking in L2 was not as good as in L1. Not only was cognitive effort greater in L2 than in L1, but also, L2 fluency was lower, that is, the participants put down less information for a lecture of comparable duration” (PIOLAT, BARBIER e RUSSEY, 2006, p.12).

primeiro caso foram anotadas 285, 115 e 83 palavras, respectivamente; e para o segundo, obteve-se um índice de 38%, 32% e 15,5% de informações anotadas, respectivamente.

Outro aspecto que deve ser considerado nas anotações de sala de aula e que caracterizam especificamente o ambiente de aprendizado-aquisição da língua estrangeira (ou segunda língua) é o uso da língua materna. Como dito acima, as dificuldades apresentadas por falantes de outra língua – que não aquela empregada para comunicação em sala de aula – afetam os registros em sala de aula. No caso de alunos iniciantes, mais que para os intermediários ou avançados, não se pode desconsiderar a possibilidade de uso da língua materna para anotar – principalmente trechos explicativos da aula. Este uso da língua materna gera então a ocorrência da mudança de código.

De acordo com Alvarez-Cáccamo (apud Sousa, 2000), nos estudos linguísticos, as pesquisas sobre mudança de código, ou *code switching*, convergem na direção da fonologia estrutural, da teoria da informação ou do bilinguismo – este último, nosso caso. Spolsky (1998, p.45) defende que o bilinguismo envolve algum nível de habilidade funcional em uma segunda língua e, sem dúvidas, o contato entre duas línguas gera alguns fenômenos, dentre os quais, o empréstimo, a interferência, a integração e a mudança de código.

A mudança de código pode ser então considerada a alternância do uso de uma língua para o uso de outra, ou justaposição de elementos de duas línguas distintas no nível do sujeito (Sousa, 2000, p.38) – o que opera a distinção entre a mudança de código dos demais fenômenos citados, de natureza predominantemente social. Por que os indivíduos operam a mudança de código não pode ser explicado em totalidade, mas as diversas pesquisas sobre o tópico permitiram visualizar algumas das funções que tal mudança pode engendrar, tais como citação, reiteração, especificação.

Ao tratar especificamente da ocorrência de mudança de código em sala de aula de língua estrangeira, Sousa (2000, p.73) delineou três funções para a mesma (textual, instrucional e interacional), porém, embora voltada para a sala

de aula, toda a mudança de código analisada na pesquisa se dá no âmbito da oralidade – o que é, na verdade, recorrente neste campo de estudo.

Daí, procuramos outros autores que já houvessem investigado mudança de código na escrita, tais como Bennet-Kastor (2008) Montes-Alcalá (2005) e Escamilla (2011) e, de modo geral, tais pesquisas demonstram que a ocorrência de mudança de código na escrita se dá primeiramente, não em decorrência da falta de conhecimento lexical (embora esta possibilidade não seja descartada), mas pelo uso estratégico de diferentes línguas conforme progride o aprendizado do sujeito. Em segundo lugar, a mudança de código na escrita está voltada também para a representação da experiência de tais sujeitos enquanto bilíngues, isto é, em contato com diferentes línguas e culturas – salientando-se que a língua secundária na mudança de código é, geralmente, a língua secundária da própria situação comunicativa. Por fim, sujeitos que não operam mudança de código na fala podem vir a fazê-lo na escrita.

A partir da suposição que os alunos iniciantes operam a mudança de código em suas anotações, buscaremos, nesta pesquisa, verificar algumas das funções veiculadas por tais mudanças. Porém, deve-se ter sempre em mente que uma teoria da mudança de código em sala de aula de língua inglesa ou, ainda, nas anotações dos alunos, não é nosso foco de pesquisa, de modo que este fenômeno do bilinguismo é apenas um dos aspectos a serem investigados.

Apesar dos resultados obtidos nas pesquisas mencionadas acima, a prática cotidiana revela que mesmo sob as dificuldades cognitivas e as limitações de fluência, os alunos de língua estrangeira levam cadernos e fichários para a sala de aula, no intuito de anotar o conteúdo da aula. Em alguns casos, as anotações são feitas ainda no livro didático ou em quaisquer materiais de apoio distribuídos pelo professor.

Capítulo 4.

Metodologia

O parecer do Comitê de Ética, para o desenvolvimento deste estudo, foi liberado no dia primeiro de fevereiro de 2011. A pesquisa foi realizada com a colaboração de professores e alunos do Núcleo de Línguas e Culturas, projeto de extensão da Universidade Federal de Pernambuco, o qual oferece aulas de idiomas a partir do nível Básico 1 (iniciante) ao Avançado 2 (pós-intermediário). Para a realização das devidas etapas da pesquisa, foi solicitada a cooperação de professores e alunos do Básico 1 – uma vez que nossa pesquisa está voltada para o nível iniciante – nos termos dispostos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (cf. Anexo A).

Foram três as turmas que colaboraram com a pesquisa: Turma A, originalmente com nove alunos colaboradores e a pesquisadora; Turma B, com cinco alunos colaboradores e o professor, Turma C, também com cinco alunos colaboradores e o respectivo professor. Contudo, por incompletude de dados, acabamos por eliminar três sujeitos, de modo que para a análise da Turma A foram considerados somente sete sujeitos; para a Turma B, cinco e; para a Turma C, quatro – formando o total de dezesseis alunos.

De modo geral, a coleta de dados se dividiu em três estágios: a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte dos sujeitos participantes; a gravação da aula e a xerocópia das anotações realizadas pelos alunos para aquela mesma aula e; o preenchimento dos questionários e inventários por parte de alunos e professores. O registro das aulas consistiu na gravação do áudio da fala do professor por gravador digital e no registro fotográfico daquilo que o mesmo escreveu na lousa (para posterior transcrição e suporte à análise das anotações realizadas pelos alunos).

É importante observar que as aulas gravadas nas diferentes turmas, ocorreram em diferentes momentos do semestre, de modo que, a gravação, na Turma A, se deu logo após o começo do semestre letivo; enquanto na Turma B

e na Turma C, as aulas observadas corresponderam ao momento posterior às provas, ou seja, na segunda metade do semestre letivo – embora referentes a conteúdos diversos. Além do preenchimento de questionários e xerocópia das anotações, junto à Turma A houve também a realização da Oficina sobre anotações e autorregulação. Esta mesma Oficina não foi realizada junto aos sujeitos das demais Turmas, pois os mesmos apontaram para prováveis prejuízos em seus demais compromissos.

A Oficina realizada pela pesquisadora com os sujeitos da Turma A se constituiu de quatro encontros. No primeiro, a pesquisadora discutiu junto aos sujeitos o propósito da pesquisa e os hábitos de anotações de cada aluno; no segundo e no terceiro encontros foram dadas instruções para autorregulação do aprendizado a partir do uso das anotações, tanto de modo oral quanto de modo escrito. Por fim, no último encontro, os alunos cederam novamente exemplares de anotações pertinentes ao que fora observado durante os prévios encontros e responderam ao questionário final.

Os sujeitos da pesquisa serão adiante referenciados por sua turma e por ordem numérica atribuída aleatoriamente, de modo que os sujeitos da Turma A serão, respectivamente, nomeados A1, A2, A3, A4, A5, A6 e A7; os da Turma B serão, respectivamente, B1, B2, B3, B4 e B5; e os da Turma C, respectivamente C1, C2, C3 e C4. A seguir apresentaremos os perfis de tais sujeitos, tanto na perspectiva socioeconômica quanto de seu aprendizado de língua inglesa.

4.1. Perfil dos alunos

Para a criação de um perfil dos alunos colaboradores desta pesquisa foi solicitado que os mesmos respondessem, primeiramente, ao questionário Socioeconômico (cf. Anexo A) com dezenove questões (três das quais eram abertas) e o questionário Aprendizagem de Língua Inglesa (cf. Anexo B). A escolha pelo primeiro advém da necessidade de se formar um perfil

socioeconômico dos alunos que buscam a instituição na qual se processou a pesquisa. Para isso as perguntas selecionadas incluíram informações pessoais do aluno e acerca de sua formação e atuação profissional.

A tabela abaixo sintetiza e sistematiza as respostas fornecidas pelos alunos quanto a dados socioeconômicos de modo geral e sua formação e atuação profissional.

COMPARAÇÃO DOS DADOS OBJETIVOS DO QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO				
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Turma A	Turma B	Turma C
Sexo	M F	28,6% 71,4%	100%	75% 25%
Idade	18 19 a 25 34 e 41 50 ou mais	85,7% 14,3%	100%	75% 25%
Estado Civil	Solteiro Casado	100%	100%	75% 25%
Ensino Fundamental	Pública e particular. Somente pública. Somente particular. Maior parte em pública	28,6% 71,4%	100%	25% 75%
Ensino Médio	Pública e particular. Somente pública. Somente particular. Maior parte em pública.	28,6% 71,4%	100%	25% 75%
Curso superior ou técnico completo?	Técnico Superior Não	28,6% 71,4%	20% 80%	25% 50%
Curso técnico ou superior em andamento?	Técnico Superior Pós-graduação Não	71,4% 28,6%	80% 20%	50% 25% 25%
Trabalha?	Trabalho Estágio Não	42,9% 14,3% 42,9%	20% 80%	25% 75%

Tabela 1 – Comparação dos dados objetivos do questionário socioeconômico

Fonte: Cavalcanti (2012)

Pelo que podemos observar na Tabela 1, os sujeitos da pesquisa são, em sua grande maioria, do sexo feminino, salientando-se que os sujeitos da Turma B eram unicamente deste gênero, enquanto a Turma C mostra uma participação maior por parte dos sujeitos de sexo masculino. De modo geral, os sujeitos são solteiros e têm entre dezenove e vinte e cinco anos – excetuando-se todos os sujeitos da Turma C, composta predominantemente por sujeitos de dezoito anos. Com exceção de 20% dos sujeitos da Turma B (que moram sós),

os sujeitos da pesquisa residem em casa ou apartamentos com suas famílias, as quais são predominantemente compostas por duas pessoas.

Quanto à formação e atuação profissional dos alunos, questionamos a formação dos alunos na Educação Básica, partindo, primeiramente do Ensino Fundamental e, como evidente, a maior parte dos sujeitos de todas as Turmas frequentou escolas particulares. Percentuais menores, porém, apontaram para escolas públicas ou uma escolarização dividida entre ambos os tipos. Para o Ensino Médio, os percentuais apresentaram o mesmo perfil, ou seja, predominância de escolas particulares.

Com relação à Educação Superior dos alunos, perguntamos primeiramente se os mesmos já haviam completado algum curso superior ou técnico. A isto, um percentual mínimo das Turmas A, B e C respondeu positivamente, em referência somente a cursos de graduação, pós-graduação, pós-graduação e técnico, respectivamente. Por outro lado, a maioria dos sujeitos das turmas observadas respondeu negativamente para a conclusão de um curso de nível técnico ou superior.

Contudo, ao indagarmos acerca da formação técnica ou superior em andamento, obtivemos respostas afirmativas de grande parte dos alunos – fenômeno justificável e compreensível pelo fato de que a preferência da matrícula dos alunos na instituição onde foi realizada a pesquisa é dada àqueles com vínculos estudantis ou empregatícios em instituições de ensino federal. Salienta-se que os mesmos 25% da Turma A que já completaram cursos de nível superior são estes que não cursam nenhum no presente.

A última indagação deste questionário diz respeito a quaisquer vínculos empregatícios mantidos pelos alunos. Grandes percentuais marcaram a negação dos alunos a tais vínculos, contudo, encontramos ainda percentuais menores para estágios e para reais vínculos empregatícios. Comenta-se que muitos dos alunos estavam vinculados a programas de iniciação científica, projetos de extensão ou estágios – os quais por não caracterizarem vínculo empregatício não foram considerados. Desse modo, pode-se afirmar que a maioria dos sujeitos da pesquisa são estudantes de graduação, no início de suas vidas acadêmicas, advindos de escolas particulares, e que ainda não

estão inseridos no mercado de trabalho. Percentuais menores apontam para sujeitos de idade superior, com vínculos empregatícios e graduados ou pós-graduados.

O questionário Aprendizagem de Língua Inglesa nos permitiu conhecer também a história dos alunos no aprendizado de língua estrangeira, em particular, a língua inglesa – afinal o desempenho de um aluno no presente está profundamente relacionado ao seu desempenho passado. Para tal, solicitamos que os sujeitos das Turmas observadas respondessem ao Questionário Aprendizagem de Língua Inglesa, composto por nove perguntas, das quais duas oferecem respostas de múltipla escolha. As questões organizadas tematicamente podem ser agrupadas em função de: experiências prévias de aprendizagem de língua inglesa; motivação e; opiniões dos alunos acerca do aprendizado de inglês.

Para a formação do perfil dos sujeitos, discutiremos, aqui, somente as respostas às perguntas três, cinco, seis, sete e nove – as quais julgamos condensar as informações mais relevantes para a pesquisa.

A pergunta de número três do questionário aborda a motivação dos alunos para aprender inglês e apresenta como opções o interesse pela língua; o interesse pela cultura dos países de língua inglesa; amigos que estudam ou falam a língua; a necessidade da língua para a carreira profissional ou acadêmica; a necessidade da língua para viajar; ou outros motivos a serem especificados. A esta questão foi requisitado dos alunos que fornecessem detalhes acerca das alternativas marcadas. A partir das respostas dos alunos constatou-se que o motivo mais recorrente, para todas as Turmas, se referia à necessidade do conhecimento da língua para suas carreiras profissionais ou acadêmicas. Outras respostas sugeriram também o interesse pela língua e para viajar, bem como pela cultura de povos de língua inglesa e amigos que estudam ou falam a língua.

Com relação aos estudos prévios de língua inglesa e os locais onde foram realizados tais estudos, as respostas dos sujeitos da Turma A nos permitiram diferenciar dois grupos de alunos: aqueles que haviam estudado inglês durante o Ensino Fundamental e Médio, em decorrência da

obrigatoriedade do currículo escolar e aqueles que, em menor número, também frequentaram cursos de idiomas. Divisão similar ocorreu nas Turmas B e C.

O relato das experiências de aprendizado de inglês deixou em evidência a crença dos alunos quanto à ineficiência da Educação Básica – principalmente para alunos advindos do ensino público – e uma contribuição mais relevante de cursos particulares. Mais especificamente, no que diz respeito aos anos de estudo de inglês na Educação Básica, para os alunos da Turma A, predominaram opiniões referentes a pouca influência.

Para os alunos da Turma B, as opiniões mostraram que a maioria dos sujeitos apreciou a experiência como positiva, porém, em termos de contribuição para o conhecimento da língua, predominaram comentários acerca da pouca eficiência do ensino escolar.

As opiniões dos sujeitos da Turma C acerca de suas experiências prévias de aprendizado de língua inglesa durante o período escolar dividiram-se igualmente entre aquelas que contribuíram para o aprendizado atual e aquelas que não o realizaram. Apenas uma parcela reduzida dos sujeitos não qualificou suas experiências no aprendizado de línguas, de modo que as experiências positivas predominam sobre as negativas.

Por outro lado, os alunos da Turma A que cursaram instituições de ensino de línguas também se dividiram entre aqueles que consideraram a experiência em cursos de idiomas como benéficas para a aprendizagem atual e aqueles que não observaram contribuições relevantes. Para a Turma B, as experiências em cursos particulares ou websites foram positivas e contribuíram para o desenvolvimento do aluno. Na Turma C não houve comentários a este respeito.

Em seguida, questionou-se aos alunos quais das habilidades (*skills*) trabalhadas nas aulas de língua inglesa eles consideravam mais difícil. As habilidades mais comentadas em todas as Turmas foram a fala e a compreensão da fala de língua inglesa. Como justificativa, os sujeitos apresentaram as diferenças existentes entre os sons da língua portuguesa e da língua inglesa bem como a dificuldade de saber o que falar, em inglês, em situações de comunicação espontânea. Já com relação à compreensão oral, os

alunos apontaram as diferentes variações da língua inglesa, mas, principalmente, a velocidade da comunicação e o uso de contrações como fatores de dificuldade.

Dessa maneira, no que diz respeito às anotações, as dificuldades de compreensão oral dos alunos – justificáveis por serem todos iniciantes no estudo da língua inglesa – poderiam atuar como um empecilho, afinal, como investigado por Faraco et al (2002), alunos de menor fluência em determinada língua anotam menos a partir da fala do professor. Por outro lado, a pouca dificuldade observada na escrita poderia contribuir para anotações em língua inglesa, diminuindo a presença da língua materna.

Por fim, questionamos aos alunos quais fatores eles consideravam dificultar o aprendizado de inglês. Esta pergunta foi elaborada de modo a deixar o sujeito livre em sua resposta, sem direcioná-lo para nenhum aspecto específico. Assim, pelas respostas, ficou evidente que os alunos de todas as turmas encontram dificuldades, primeiramente, em decorrência do pouco tempo para se dedicarem e da falta de prática na língua fora da sala de aula. Outros aspectos também mencionados pelos alunos das três turmas foram o inglês como assunto novo ou exótico; a metodologia diferenciada das aulas; o fato de o professor somente falar inglês; e vergonha, autobloqueio e indisposição.

De modo geral, podemos afirmar que os sujeitos da pesquisa já haviam estudado inglês na escola, mesmo que brevemente, e suas experiências nas diferentes instituições, grosso modo, não contribuíram para o efetivo aprendizado da língua. Estes alunos defendem maiores dificuldades para escutar e falar a língua inglesa, em detrimento de dificuldades para escrever. Nada foi comentado quanto ao processo de leitura. Quanto às possíveis influências negativas sobre o aprendizado, os alunos mencionaram, principalmente, a falta de tempo para se dedicar e a falta de oportunidade para praticar a língua fora de sala aula.

Em continuidade com o estabelecimento dos perfis dos sujeitos, apresentaremos abaixo as respostas que compõem os perfis dos professores colaboradores da pesquisa. A estes foi pedido que respondessem o

Questionário para Professores de Básico 1 (cf. Apêndice A) voltado para a percepção do professor quanto à autorregulação do aluno e seu papel no estímulo de tal processo, bem como seu posicionamento quanto às estratégias utilizadas pelos alunos – em particular as anotações em sala de aula. Neste momento nos deteremos nas primeiras três questões, as quais buscam revelar mais da experiência dos professores e suas concepções acerca do aprendizado de inglês como língua estrangeira, enquanto as demais questões serão discutidas posteriormente.

4.2. Questionário dos professores

Em relação ao tempo de atuação profissional voltado para o ensino de língua estrangeira, os professores de Básico 1, colaboradores para esta pesquisa, revelaram ensinar inglês acerca de quatro anos, ou seja, o professor da Turma A leciona há quatro anos, o da Turma B há seis anos, e o da Turma C há dois anos. Enfatiza-se que, enquanto os professores das Turmas A e B atuam exclusivamente na área de LI, o professor da Turma C possui maior experiência no campo de língua materna. Os professores das Turmas A e B distinguem-se, porém, quanto à extensão de sua atuação, isto é, enquanto o professor da Turma A tenha atuado profissionalmente somente no projeto de extensão, o professor da Turma B atua também no setor privado (no qual adquiriu maior parte de sua experiência).

Quando indagados quanto ao perfil do local onde a pesquisa foi realizada, todos os professores concordaram em haver diferenças no sentido administrativo e pedagógico (como menciona o professor da Turma B), pois como projeto de extensão, não prevê fins lucrativos e não enxerga o aluno como fonte de renda; e (como salienta o professor da Turma C) os alunos que frequentam tal instituição possuem objetivos claros para aprender, sendo, por isso, mais motivados. Por fim, dos atributos julgados essenciais para um aluno de línguas, os professores apontam em comum acordo o compromisso com os

estudos, demonstrado pela assiduidade, a disciplina, ter tempo para estudar fora da sala, tirar dúvidas e ter ou criar objetivos mantendo a motivação para o aprendizado.

4.3. Instrumentos da pesquisa

Além de usar os referidos questionários para estabelecer o perfil dos sujeitos colaboradores, utilizamos também o Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA), Inventário dos Processos de Autorregulação da Tomada de Apontamentos (IPATA), o Inventário das Funções da Tomada de Apontamentos (IFTA), o Questionário Hábitos e Motivações sobre as Anotações e o Questionário Final, sobre os quais ofereceremos detalhes.

Um dos objetivos de nossa pesquisa se constitui na investigação da autorregulação do aprendizado de língua inglesa por parte dos sujeitos colaboradores. Como dissemos em nossa Fundamentação Teórica, a autorregulação da aprendizagem sugere que os alunos assumam responsabilidade e controle pelo seu processo de aprendizagem, o que implica em não somente se estabelecer objetivos para a aprendizagem e se manter motivado, mas em exercitar um leque de estratégias e estar ciente de seu próprio desempenho.

Na descrição do processo autorregulatório, geralmente se apontam três fases: planejamento, execução e avaliação (ZIMMERMAN, 2000; ROSÁRIO, 2004; SOARES, 2007), organizados em um ciclo, no qual os efeitos de uma fase refletem necessariamente no posicionamento e atuação pertinentes à fase seguinte. Como defendido por Zimmerman (2000, p.29), a habilidade autorregulatória não é inata, pelo contrário, a autorregulação, enquanto mecanismo voluntário e consciente, é desenvolvida pelo indivíduo – geralmente em fases que partem da observação do comportamento de um modelo (pai ou professor, por exemplo) e culmina com o controle do próprio sujeito. Deste modo, a autorregulação da aprendizagem acaba por apresentar as seguintes características (Rosário, 2004, p.93):

1. Permite escolhas pessoais;
2. Ajusta os desafios sugeridos;
3. Possibilita atividades que permitem ao educando assumir controle da aprendizagem;
4. Incentiva atividades que promovam a colaboração com outros;
5. Possibilita atividades que promovam a construção de significado enquanto lê, escreve e age;
6. Proporciona experiências que promovam a autoeficácia;
7. Promove oportunidades/espaços de reflexão sobre as experiências educativas vivenciadas.

4.3.1.Processos de autorregulação

O Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (ou IPAA), adaptado de Rosário (2004), tem como base investigativa as três fases do ciclo de autorregulação. De acordo com o autor (ROSÁRIO, 2004, p.239), os dados recolhidos a partir deste instrumento são importantes em escala individual – pois fornecem pistas sobre o desempenho autorregulatório do aluno, propiciando a reflexão sobre o mesmo, motivo pelo qual não devem ser comparados com os resultados de outros alunos – e em escala coletiva, na medida em que os dados assim interpretados refletem o comportamento de um determinado grupo de estudantes, a partir da média (obtida com o somatório das pontuações e divisão pelo número de estudantes da turma).

O Inventário é constituído de treze assertivas – quatro para planejamento, cinco para execução e quatro para avaliação – a serem pontuadas em escala de Likert, ou seja, cinco níveis graduais de concordância (sempre) a discordância (nunca), em regime de equivalência com a numeração de 1 a 5:

Graduação da Escala de Likert	
1	Nunca ou quase nunca
2	Poucas vezes

3	Às vezes
4	Muitas vezes
5	Sempre ou quase sempre

Ilustração 14 – Quadro da pontuação escala de Likert
Fonte: Cavalcanti (2012) adaptado de Rosário (2004)

Como nossa pesquisa está voltada para a aprendizagem de língua inglesa, adaptamos os questionários de modo a inquirir somente o comportamento estudantil voltado para as aulas de inglês frequentadas pelos sujeitos. De modo semelhante, o Inventário, originalmente pensado para ser aplicado junto a alunos da educação básica portuguesa apresentava além da assertiva uma explicação – para facilitar a compreensão de cada assertiva por parte das crianças – o que nos levou a reduzir ou mesclar assertiva e explicação.

Explicada a origem e o propósito do Inventário, iremos agora analisar o que cada assertiva referente às três fases se propõe a investigar em relação aos hábitos autorregulatórios dos alunos. Começaremos com a fase do planejamento e progrediremos até a avaliação, passando pela fase de execução. As assertivas referentes à primeira fase são:

IPAA - Planejamento	
Item	Tendo em vista as aulas de inglês...
1	Antes de começar a estudar, verifico se tenho tudo que necessito: livro, caderno, lápis, dicionário etc.
2	Gosto de compreender o significado do que estudo, isto é, <i>quando estudo, primeiro comprehendo a matéria e depois tento explicá-las por minhas palavras</i> .
3	Sou seguro de que sou capaz de compreender o assunto, por isso acho que vou ter bons resultados.
4	Faço planos antes de começar um trabalho - penso no que fazer e no que é preciso para fazê-lo (para escrever um texto sobre alguém, penso em quem, nas informações, no formato do texto, em figuras ou fotos)

Ilustração 15 – Quadro das assertivas da fase de planejamento do IPAA
Fonte: Cavalcanti (2012) adaptado de Rosário (2004).

A primeira das quatro assertivas voltadas para a fase do planejamento observa o preparo do momento de estudo efetivamente, no sentido do aluno antecipar a necessidade de determinados materiais e os ter previamente separados, evitando assim interrupções e permitindo dedicação ininterrupta ao estudo. A preocupação com o planejamento do estudo também é abordada pela quarta assertiva, a qual finaliza a investigação acerca do planejamento.

Nesta assertiva, o planejamento é retomado como atividade em si, integrante fundamental do processo de aprendizagem uma vez que direciona os esforços da aprendizagem – como a própria assertiva explica.

A segunda assertiva do Inventário aponta para a atribuição de significado ao que é estudado, a partir do uso de uma estratégia (usar as próprias palavras para se referir a um conteúdo estudado). A atribuição de significado é mais que compreender o fato estudado ou, no caso da língua inglesa, o vocabulário e as regras de gramática. Esta atribuição aponta para o aluno tornar aquela informação útil para si enquanto aprendiz, de modo a possibilitar o resgate facilitado da informação. Por fim, a assertiva de número três retoma as crenças de autoeficácia do aluno, ou seja, a crença que o mesmo tem em sua capacidade de apresentar bons resultados a partir do conhecimento de sua própria habilidade e envolvimento com o conteúdo a ser aprendido.

As cinco assertivas referentes à fase de execução estão no quadro abaixo e, como se pode observar, existe também nesta fase uma preocupação com o próprio desempenho, de modo que a execução não se fecha em somente usar uma estratégia, mas exige também conhecimento metacognitivo, capaz de oferecer respostas para impasses resultantes da aplicação de determinada estratégia.

IPAA - Execução	
Item	Tendo em vista as aulas de inglês...
1	Tenho um horário de estudo e o cumpro. Caso não o cumpra, investigo as causas.
2	Guardo as correções de trabalhos ou testes para ver onde errei e saber o que revisar
3	Penso em meu comportamento em aula e na forma como estudo em casa para atingir meus objetivos.
4	Procuro um lugar para estudar que facilite minha concentração
5	Tento compreender as matérias quando estudo, resumindo ou fazendo perguntas ou resolvendo exercícios.

Ilustração 16 – Quadro das assertivas da fase de execução do IPAA
Fonte: Cavalcanti (2012) adaptado de Rosário (2004)

A primeira proposição voltada para esta fase investiga justamente como um aluno se comporta perante a execução de um dado planejamento. Isto é, se o aluno planeja um horário para estudo e, caso persiga um comportamento

autorregulado, este se observará, em exercício metacognitivo, para apontar as causas de sua falha, para que o não cumprimento do planejamento deixe de ocorrer. O planejamento da situação de estudo, intrinsecamente relacionado a esta assertiva, é abordado na assertiva de número quatro, a qual trata especificamente do que é necessário para um estudo eficaz, tal como o local onde se dará o estudo extraclasse.

O Inventário investiga, também, a partir das assertivas dois e três, comportamentos avaliativos que o aluno deve ter em relação ao próprio desempenho. Na segunda assertiva, trata-se particularmente de como o aluno se comporta em função do desempenho em diferentes atividades de aprendizagem, buscando relacionar seu sucesso ou fracasso a aspectos específicos de suas decisões estratégicas. Desse modo, ciente das falhas de seu desempenho, o aluno poderá efetuar mudanças na execução das estratégias selecionadas ou, mesmo, dos objetivos traçados para sua aprendizagem.

Os objetivos são considerados, também, na terceira assertiva – a qual compara os comportamentos de estudo dentro e fora da sala de aula. Para o aluno que deseja autorregular a própria aprendizagem, cabe levar o controle da aprendizagem também para ambientes extraclasse, criando uma coerência entre os dois ambientes – um aluno que em casa procura compensar o mau desempenho em sala de aula, por exemplo, deve não somente atuar para essa compensação, mas buscar suas causas e resolvê-las para que o estudo extraclasse possa ser redirecionado.

A quinta e última assertiva busca investigar se o aluno faz uso de estratégias de autorregulação para auxiliar o desempenho escolar. Afinal, como o nome da fase já explicita, é neste momento que o aluno deve implementar ou aprimorar as estratégias que selecionara durante a fase do Planejamento.

Por fim, cabe observar as assertivas referentes à fase de avaliação do ciclo de autorregulação da aprendizagem. A primeira assertiva explicitamente retoma o comportamento autoavaliativo do aluno, no sentido de que este deve estar ciente do que realiza tanto em situações de aprendizagem quanto de avaliação da mesma. Em seguida, a segunda assertiva aponta clara e

diretamente para a relação entre os objetivos escolares/acadêmicos traçados pelo aluno e o que seu desempenho o permitiu atingir – um dos passos fundamentais a serem cumpridos durante a fase de avaliação da autorregulação da aprendizagem.

IPAA - Avaliação	
Item	Tendo em vista as aulas de inglês...
1	Depois de acabar a prova, reviso-a para corrigir algum erro e estimar minha nota.
2	Comparo minhas notas com objetivos para o curso.
3	Sinto-me satisfeito quando atinjo objetivos, pois eles são importantes para mim.
4	Quando recebo uma nota pouco satisfatória, penso em coisas concretas para melhorá-la.

Ilustração 17 – Quadro das assertivas da fase de avaliação do IPAA

Fonte: Cavalcanti (2012)

A terceira e quarta assertivas do Inventário abordam as autorreações do aluno, isto é, as emoções associadas à execução eficaz de suas estratégias, bem como do planejamento de sua aprendizagem, em função da relevância atribuída aos objetivos preestabelecidos. Quando o resultado é positivo, o Inventário sugere autossatisfação; contudo, o resultado negativo para o aluno autorregulador não deve levar a frustrações ou emoções que possam prejudicar futuros desempenhos. De fato, resultados divergentes do esperado devem levar a adaptações nas estratégias ou, se necessário, à reavaliação das capacidades do sujeito.

É importante observar que os instrumentos que permitem investigar a autorregulação, de modo geral, se baseiam em comportamentos de resultados objetivos e advém principalmente de áreas de estudos sobre o comportamento humano – como a psicologia e a saúde. De fato, ao falar do desenvolvimento da aprendizagem autorregulada, Winne e Perry (2000, p.531) observam que “ambas as pesquisas, básica e aplicada, precisam enfrentar questões referentes aos construtos de medição associados à aprendizagem autorregulada”³⁷.

O uso da palavra medição nas assertivas acima não é, portanto, fortuito e, para nós, traz um aspecto negativo. Ao tratar de instrumentos de medição da autorregulação, a menção constante a provas e testes (notavelmente

³⁷ “Both basic and applied research need to wrestle with questions about measuring constructs associated with SRL”. (WINNE e PERRY, 2000, p.531).

frequentes na investigação das fases de avaliação do IPATA e do IPAA) é justificada por serem justamente estas práticas de avaliação da aprendizagem que produzem resultados observáveis. Assim, no contexto dos vinte e cinco anos de pesquisa de autorregulação da aprendizagem, a ênfase nos comportamentos do aluno em função de provas e testes – associando, em particular, o comportamento dos mesmos às notas recebidas, em detrimento do processo de aprendizagem – acaba por desconsiderar que:

Quando falamos de avaliação não estamos falando de um fato pontual ou de um ato singular, mas de um conjunto de fases que se condicionam mutuamente. Esse conjunto de fases ordena-se seqüencialmente (são um processo) e atuam integradamente (são um sistema) (ZABALZA apud TEIXEIRA, 2005).

Dito isto, fica evidente a limitação do instrumento de pesquisa, porém, tal não invalida seu funcionamento e, como defendem Winne e Perry (2000, p.555) os instrumentos existentes até o momento são o ponto de partida para o aprofundamento e aperfeiçoamento das pesquisas sobre a aprendizagem autorregulada.

Além de investigar o nível de autorregulação dos alunos de língua inglesa, nossa pesquisa se volta, principalmente, para o uso das anotações como uma ferramenta de autorregulação. Como dito por Zimmerman (2011a, p.332), as estratégias de autorregulação da aprendizagem são cruciais para a realização da autorregulação da aprendizagem, afinal, elas representam um meio concreto do aluno observar e mensurar o próprio comportamento. Dessa maneira, achamos coerente investigar como se processa a autorregulação a partir do uso das anotações, usando para tal o Inventário dos Processos de Autorregulação da Tomada de Apontamentos (IPATA).

O IPATA, também extraído da tese de Soares (2007), preza pela pontuação na escala de Likert. Como uma estratégia de autorregulação da aprendizagem, a anotação em sala de aula deve ser utilizada não somente em sala de aula. De fato, devem ser observados os três ciclos pertinentes ao processo de autorregulação: planejamento, execução e avaliação. O Inventário

busca investigar a disposição do aluno para o planejamento da autorregulação a partir das seguintes perguntas:

IPATA - Planejamento	
Item	Assertiva
5	Quando posso me junto aos melhores alunos para trabalhar melhor.
7	Falo com o professor/vejo testes dados a outras turmas para conhecer os principais objetivos para o próximo teste.
9	Peço ao professor para me sentar “mais à frente” para ouvir melhor a aula.

Ilustração 18 – Quadro das assertivas da fase de planejamento do IPATA

Fonte: Cavalcanti (2012) adaptado de Rosário (2004)

A assertiva de número cinco procura investigar não somente a capacidade do aluno de trabalhar em grupo, mas de perceber quando a ajuda de outrem é necessária e se está apto a realizar mudanças necessárias para manipular as variáveis sociais. O princípio de buscar ajuda de colegas mais habilidosos também resgata os ciclos da autorregulação, ou seja, para autorregular seu aprendizado a partir do uso de uma determinada estratégia, os alunos podem, num primeiro estágio, se beneficiar da observação ou da emulação das habilidades de alguém que considerem um exemplo.

A sétima assertiva procura analisar o direcionamento da aprendizagem do aluno, observando a relevância dos conteúdos em função de uma situação de avaliação da aprendizagem – este direcionamento é fundamental para a autorregulação da aprendizagem, pois não raro os alunos estipulam o bom desempenho no processo avaliativo como metas para si. De outro modo, esta assertiva propõe também que o aluno recorra ao professor como um auxiliar no processo de autorregulação.

E, por fim, a nona assertiva faz referência à capacidade do aluno de alterar o lugar físico da realização de sua estratégia para manter um bom desempenho – de modo sutil, esta assertiva também aponta para o compromisso do aluno com a compreensão do conteúdo para o registro em anotações.

Na segunda fase, o aluno irá executar a estratégia, ou seja, irá efetuar a anotação do conteúdo de uma aula. Neste processo, o aluno deve estar apto a exercer o autocontrole e a auto-observação. Pertinente à execução estão

também as adaptações que os alunos podem realizar em determinada estratégia para maior eficácia, por exemplo, anotar usando um método específico em detrimento do método próprio.

IPATA - Execução	
Item	Assertiva
1	Utilizo esquemas/gráficos para organizar a informação que aprendi.
4	Concentro-me nos conteúdos da aula mesmo quando existem muitas distrações tanto externas como internas (por exemplo, imaginação/conversar para o lado).
6	Utilizo o livro e os materiais que levo para a aula (caderno, régua, transferidor,...) para me ajudar a seguir a matéria.

Ilustração 19 – Quadro das assertivas da fase de execução do IPATA

Fonte: Cavalcanti (2012) adaptado de Saores (2007)

A assertiva de número um propõe a manipulação da informação seguindo um método de anotação visualmente estimulante e que permita entender a relação hierárquica entre as informações anotadas. Outra interpretação possível de se realizar a partir da primeira assertiva é a investigação acerca da manipulação da informação de modo individual pelo aluno, isto é, após a aula o aluno irá rever as informações e as distribuirá em esquemas ou gráficos que representem sua compreensão do assunto ou sua visão de relevância das informações.

A assertiva quatro aponta para a necessidade de se concentrar no que está sendo discutido, analisado ou realizado em sala de aula para o uso da anotação – o que significa tanto eliminar distrações externas, como conversas com colegas, quanto internas, isto é, dispersão ou desvio da atenção para o celular ou incômodos decorrentes de necessidades fisiológicas mal resolvidas. A sexta e última assertiva referente à execução aborda o uso efetivo da anotação enquanto estratégia de aprendizagem, ou seja, não basta somente utilizar a anotação enquanto estratégia para concentração em sala de aula, mas recorrer aos próprios registros para guiar a aprendizagem.

Chega-se, daí, a terceira e última fase do processo de autorregulação da aprendizagem, a avaliação. Como se pode inferir pela nomenclatura, nesta fase, o aluno levará em conta os objetivos traçados na fase de planejamento e seu desempenho na fase de execução para se avaliar enquanto autorregulador da aprendizagem – o que significa dizer que o aluno buscará relacionar seu

desempenho e esforço ao seu desempenho em determinada estratégia e aos resultados de seu estudo.

IPATA - Avaliação	
Item	Assertiva
2	Verifico em casa se os apontamentos estão organizados e completos e penso nas razões que ligam os meus (in)sucessos aos meus apontamentos.
3	Peço ajuda/altero os meus apontamentos para que fiquem melhores (mais organizados, mais compreensivos etc.).
8	Comparo os conteúdos que saíram no teste com os meus apontamentos.

Ilustração 20 – Quadro das assertivas da fase de avaliação do IPATA

Fonte: Cavalcanti (2012) adaptado de Soares (2007).

As assertivas referentes ao processo de avaliação do ciclo de autorregulação da aprendizagem são as de número 2, 3 e 8. As assertivas dois e três tomam como ponto de partida para o julgamento do aluno, o uso da própria estratégia de anotação, diferindo, todavia, quanto ao ponto que procuram investigar: a proposta número dois se refere à relação entre as anotações e os insucessos na aprendizagem, implicitamente apontando para a relevância das anotações nos estudos antes de prova ou teste. A terceira assertiva, todavia, leva em consideração o aspecto físico, textual, das anotações, buscando se concentrar, então, no desempenho do aluno em função do registro em si das anotações. Por fim, a pergunta número oito leva o aluno a questionar a relevância das informações em comparação com aquelas consideradas relevantes o suficiente para serem exigidas em testes ou provas.

4.3.2. As anotações

O Inventário de Funções da Tomada de Apontamentos foi adaptado a partir daquele apresentado por Soares (2007, p.227) e, através de suas seis assertivas, pontuadas pela escala de Likert, o autor procurou investigar as funções das anotações mais requisitadas pelos alunos – a codificação ou o armazenamento externo. Como já explicamos em nossa fundamentação,

apesar dos diferentes e, por vezes, contraditórios resultados, as anotações em sala de aula favorecem o aprendizado do conteúdo, não somente ao afetarem a natureza do processamento cognitivo durante a aula – no qual atuam desde a concentração do aluno sobre a informação, compreensão, seleção e eventual registro – mas por permitirem uma revisão do conteúdo da maneira pela qual foi assimilada pelo aluno, permitindo o processamento cognitivo adicional (SOARES, 2007, p.109).

Dessa maneira, dividem-se as seis assertivas de acordo com a função que exploram do seguinte modo: assertivas um, três, quatro para a função de armazenamento (*storage function*) e assertivas dois, cinco e seis para a função de codificação (*encoding function*) – ver quadros abaixo.

IFTA – Armazenamento	
Item	Quanto às anotações que faço
1	Durante a aula faço pequenos “intervalos” e converso com os colegas.
3	Na aula não me preocupo com a organização das anotações depois em casa passo-os a limpo.
4	Registro as informações na aula sem as procurar compreender, o importante é escrever o máximo possível.

Ilustração 21 – Quadro das assertivas da função de armazenamento do IFTA

Fonte: Cavalcanti (2012) adaptado de Soares (2007).

Armazenamento é a função da anotação que preza pelo uso da anotação não para o processamento em sala de aula, mas em sua natureza de registro, isto é, aquela que tem por base a releitura do material anotado. Concentrando-nos nas assertivas referentes a esta função, vale indicar o propósito investigativo das mesmas. A primeira assertiva voltada para as possíveis pausas que os alunos fazem durante uma aula para conversar com colegas, procura observar o grau de atenção e envolvimento dos mesmos com as anotações, isto é, um aluno com baixa pontuação para esta assertiva está mais comprometido com o registro das informações e com o processamento primeiro das mesmas.

A assertiva número três apesar de observar o grau de preocupação do aluno em manter as anotações organizadas e legíveis, se concentra, particularmente, no segundo momento de utilização da anotação: a revisão enquanto processo de reorganização e reestruturação da anotação. Assim,

cria-se uma polaridade entre o envolvimento do aluno com a anotação no momento em que esta é produzida em sala de aula e seu uso em situações posteriores. Quanto maior a pontuação para esta assertiva, maior a relevância da função de armazenamento.

Por fim a assertiva número quatro encerra a investigação da função de armazenamento. Esta assertiva retoma as estratégias utilizadas pelos alunos durante a aula em função da relevância que atribuem às funções das anotações, quais sejam: copiar sem compreender para estudar em outra ocasião; ou compreender e selecionar a informação, com base em seus conhecimentos prévios e capacidade de memória. Como Boch (apud PIOLAT: 2001, p.7) já denominara, a primeira estratégia se denomina estratégia da tartaruga e seu objetivo é um registro fiel da aula, sem espaços para a imposição do processamento da informação pelo aluno. A a segunda é, por sua vez, a estratégia da águia, a qual prezará por tal processamento a partir da seleção e paráfrase do conteúdo aprendido. Quanto maior a pontuação média desta assertiva, maior a relevância atribuída à função do armazenamento.

IFTA – Codificação	
Item	Quanto às anotações que faço
2	Registro as informações da aula com palavras próprias.
5	À medida que tiro apontamentos vou registrando dúvidas, fazendo breves comentários.
6	Quando não ouço bem alguma informação pergunto ao professor/colega.

Ilustração 22 – Quadro das assertivas da função de codificação do IFTA

Fonte: Cavalcanti (2012) adaptado de Soares (2007).

A assertiva de número dois é a primeira do Inventário voltada para a investigação da função de codificação. Tal função implica em um primeiro processamento cognitivo da informação resultante não somente da concentração da atenção no conteúdo ensinado, mas da atividade de escrita operada a partir do mesmo. Esta assertiva busca investigar se o aluno efetua a apropriação da informação passada pelo professor através do uso de paráfrases, uma vez que o uso das próprias palavras é resultante de uma atividade de compreensão e apropriação da informação. Observa-se, ainda, que esta assertiva se opõe à quarta assertiva do Inventário, o que significa

dizer que, idealmente, um aluno não pode indicar alta frequência para as duas assertivas, escolhendo necessariamente um ou outra, ou a marcação intermediária “às vezes”.

A quinta assertiva do Inventário irá buscar avaliar o grau de conforto do aluno em expressar seu processamento (meta)cognitivo. Isto é, para observar o grau de integração entre a compreensão do aluno e as anotações, considera-se relevante a presença de comentários avaliativos ou marcas de incertezas ou dúvidas a serem esclarecidas nas anotações.

Outro modo de observar o desempenho metacognitivo do aluno concentra-se sobre a completude e consistência da informação anotada. Desta maneira, além de identificar quando a compreensão do assunto não foi realizada de modo satisfatório, o aluno que dá ênfase à função de codificação deve ser capaz de manipular o ambiente (social, como propõe a sexta assertiva) para garantir um bom desempenho como anotador.

Embora o IFTA nos permita acessar informações valiosas para a compreensão do uso das anotações pelos sujeitos desta pesquisa, achamos conveniente a adição de um questionário de respostas discursivas, tendo em vista a necessidade de maiores informações tanto da parte dos alunos das Turmas, quanto por parte dos professores das Turmas B e C. Os alunos, portanto, responderam ao Questionário Hábitos e Motivações das Anotações, adaptado de Cavalcanti (2009), voltado especificamente para as concepções, práticas e usos das anotações por parte dos alunos iniciantes no aprendizado da língua inglesa. Já os professores responderam apenas a um questionário, mencionado anteriormente durante a caracterização dos sujeitos da pesquisa.

O Questionário Hábitos e Motivações das Anotações (cf. Anexo F) pode ser dividido em três grupos temáticos, dos quais o primeiro é responsável pelos questionamentos acerca das crenças subjacentes ao ato de realizar anotações em sala de aula; o segundo grupo se refere aos hábitos dos alunos em relação às anotações e; o terceiro grupo cuida das peculiaridades de se fazer anotações em aulas ministradas somente em língua inglesa

O Questionário para Professores de Básico 1 (cf. Apêndice A) teve como base a crença de que hábito de anotar em sala de aula, dos alunos, depende

de sua iniciativa, bem como de estímulo e apoio do professor, afinal, é a partir de sua produção verbal que os alunos irão anotar. Também consideramos neste questionário a atuação do professor no processo de autorregulação da aprendizagem, pois, como discutido por Zimmerman, Bonner e Kovach (1996, p.16), este deve atuar junto ao aluno na seleção de estratégias, bem como no uso adaptativo das mesmas.

4.4. A Oficina

O propósito de nossa pesquisa, além de observar o perfil autorregulador dos alunos iniciantes no aprendizado de LI, se concentra, principalmente, na investigação do gênero anotações em sala de aula para alunos iniciantes de LI e como os mesmos poderiam usá-lo como instrumento de autorregulação da aprendizagem. Como discutido em Zimmerman, Bonner e Kovach (1996), é possível se ensinar a anotar no intuito de tornar o aluno mais responsável e controlador sobre sua aprendizagem. Desta maneira, realizamos junto aos alunos da Turma A – sob responsabilidade desta pesquisadora – uma Oficina sobre anotações.

A Oficina dividiu-se em três fases. Na fase inicial, correspondente ao primeiro encontro com os alunos, os mesmos tomaram conhecimento da pesquisa e as crenças e intenções da orientadora quanto ao uso de anotações em sala de aula e ao processo autorregulatório.

Durante a fase intermediária, correspondentes a dois encontros, foram apresentados aos alunos diversos modelos de anotação e o ciclo do processo autorregulatório, momento no qual os alunos receberam a ficha “Processos de autorregulação da aprendizagem: uma observação das anotações de sala de aula de Língua Inglesa” (cf. Apêndice D). Nesta fase também foram dadas as principais orientações referentes ao uso das anotações para autorregulação da aprendizagem de língua inglesa, particularmente voltadas para a fase de planejamento e avaliação do aprendizado.

A fase de execução da autorregulação, neste caso exercitada a partir do uso das anotações, na perspectiva de Zimmerman, Bonner e Kovach (1996) sugere o treino e uso de um modelo específico de anotação. Todavia, preferimos não interferir diretamente neste aspecto, isto é, foram apresentados aos alunos diferentes modelos de anotações, suas vantagens e desvantagens tendo em vista seu uso na aula de LI, mas julgamos desnecessário desprestigar o conhecimento empírico dos alunos, sendo mais adequado apenas orientá-los para maior eficácia.

Deste modo, quanto à fase de planejamento, os alunos foram orientados a procurar conhecer o assunto da próxima aula com uma leitura superficial da lição (*skimming*), e realizar a anotação em *outlining* daquilo que mais chamou atenção. Para a avaliação, por sua vez, foi recomendada a releitura e edição das anotações, isto é, revisar o assunto e trabalhar o vocabulário a partir do uso do mapeamento ou do enquadramento – este com o uso de tradução das palavras – e reorganizar a informação, complementando quando necessário e marcando as dúvidas a serem esclarecidas.

Na fase final, o último encontro, foram coletados exemplares de anotações fruto das orientações da fase anterior. Após esta nova coleta, os alunos responderam ao Questionário Final, acerca do que foi visto e exercitado na Oficina. As questões do questionário procuraram revisar as orientações das diferentes fases do ciclo autorregulatório, averiguando a eficácia das mesmas para o aprendizado – do ponto de vista do aluno – e colocando em evidência aquela que os alunos acharam mais importante. De outro modo, o questionário também interrogou acerca do desempenho da pesquisadora no sentido de fornecer apoio e explicações suficientes. Por fim, os alunos foram interrogados quanto à recomendação do uso dos procedimentos exercitados na Oficina para outros aprendizes de línguas.

Capítulo 5.

Análise e Discussão

A partir dos dados coletados por meio de questionários e inventários, bem como dos exemplares de anotações obtidos com a colaboração dos sujeitos das três Turmas observadas, foi possível dividir a análise desta pesquisa em quatro partes: a primeira referente aos processos de autorregulação, investigados por meio dos Inventários IPAA e IPATA; a segunda dedicada aos questionários e inventários referentes às anotações e suas funções, os quais sejam o IFTA, o Questionário Hábitos e Motivações sobre as Anotações e o Questionário de Professores do Básico 1; a terceira voltada para a análise das anotações das aulas observadas nas Turmas A, B e C; e, por fim, a quarta parte focada sobre as anotações e questionários da Oficina realizada junto a alunos da Turma A.

5.1. Um olhar sobre a autorregulação da aprendizagem

Como dito anteriormente, para investigar o processo de autorregulação da aprendizagem, foram utilizados o Inventário dos Processos de Autorregulação da Aprendizagem e o Inventário de Autorregulação da Tomada de Apontamentos, os quais se diferenciam justamente pelo fato de que este último especifica a autorregulação da aprendizagem por intermédio do uso das anotações. Deve-se salientar que ambos os Inventários abordam a autorregulação a partir de assertivas elaboradas para cada uma das fases da autorregulação, quais sejam planejamento, execução e avaliação. As pontuações dos alunos para cada assertiva permitiram dividi-los em grupos de pouca ou nenhuma frequência, grupos de frequência ocasional e grupos de alta frequência. Uma vez que o IPATA já direciona a busca da autorregulação para

o uso das anotações, começaremos a análise com o IPAA, de caráter mais abrangente.

5.1.1.Os processos de autorregulação em língua inglesa

Como explanado anteriormente, a autorregulação da aprendizagem se dá a partir de três fases interdependentes – o planejamento, a execução e a avaliação – as quais apresentam oportunidades próprias para o aluno observar, direcionar e questionar o seu desempenho de aprendizagem. A fase de planejamento está voltada para a observação prévia das situações e tarefas de aprendizado, estipulação de objetivos de aprendizagem, bem como a pré-disposição positiva das percepções de autoeficácia e seleção de estratégias de aprendizagem.

Quanto ao preparo para situações de aprendizado, o Inventário questiona tanto o planejamento material, (acessórios úteis a cada situação de aprendizado), quanto o planejamento mental (tarefas a serem executadas). O planejamento material apresentou a concentração dos sujeitos no grupo de maior frequência, composto, então, por onze sujeitos (cinco da Turma A, quatro da Turma B e dois da Turma C). Os demais cinco sujeitos dividiram-se entre o grupo de frequência ocasional (quatro sujeitos, dois da Turma A, um da Turma B e outro da Turma C). Apenas um sujeito da Turma C admitiu não organizar seu material em antecipação a uma atividade de estudo.

Já quanto ao preparo em função das tarefas a serem realizadas numa situação de aprendizado, doze sujeitos compuseram o grupo de alta frequência deste comportamento (cinco da Turma A, quatro da Turma B e três da Turma C), de modo que apenas quatro sujeitos defenderam a frequência ocasional deste tipo de planejamento (dois da Turma A, um da Turma B e outro da Turma C). Considera-se positivo para as três turmas, a frequência (ainda que ocasional, no caso de alguns sujeitos) das formas de planejamento –

apontando para o hábito de antecipar situações de aprendizagem e suas possíveis necessidades em função das mesmas.

Outros aspectos do planejamento da autorregulação da aprendizagem, voltada para língua inglesa, abordados no Inventário, foram a seleção de estratégias de aprendizagem para as situações de aprendizado e as percepções de autoeficácia positivas. A estratégia usada como exemplo pelo Inventário consistia no uso das próprias palavras para explicar o conteúdo estudado. Na Turma C, os sujeitos pontuaram unanimemente a alta frequência no hábito; na Turma A, a pontuação de quatro sujeitos privilegiou a alta frequência desta hábito (em oposição a três sujeitos que declararam apenas utilizar tal estratégia ocasionalmente). Porém, na Turma B, o perfil foi oposto ao das demais turmas, uma vez que três de seus cinco sujeitos pontuaram frequência ocasional.

Por fim, as pontuações dos alunos quanto ao senso positivo de autoeficácia os dividiu principalmente entre os grupos de alta e pouca frequência. O primeiro com o total de dez sujeitos e o segundo com quatro sujeitos – as Turmas A e B ainda propiciaram a formação do grupo de frequência ocasional, com um sujeito cada. De modo geral, contudo, prevalece o senso positivo de autoeficácia, embora o número de sujeitos com fraca percepção de autoeficácia tenha sido significante para a amostra.

Durante a fase de execução ficam em evidência comportamentos que demonstram a busca pela autorregulação da aprendizagem no cotidiano do aluno, tais como a designação de um horário de estudo fixo ou a seleção de um ambiente de estudo que favoreça a concentração; buscar aprender com os erros cometidos em atividades ou testes; usar estratégias que facilitem a compreensão do conteúdo e; procurar equilibrar e complementar o desempenho em sala de aula em situações extraclasse de estudo e aprendizado. Nesta fase, as pontuações dos alunos variaram de totalmente desfavoráveis, relativamente favoráveis e totalmente favoráveis para os diversos comportamentos referidos no Inventário.

A delimitação de um horário de estudo fixo e a busca por se cumprir tal horário recebeu predominância de pontuações de pouca ou nenhuma

frequência das Turmas A e C, com quatro sujeitos de cada turma (o que implica no total de sujeitos da Turma C). Na Turma B, quatro sujeitos declararam que sempre ou quase sempre separam um tempo fixo para estudar inglês. Ademais, para a Turma A, embora não haja predomínio do esforço de estabelecer um momento reservado para o estudo de língua inglesa, este comportamento é executado frequentemente por apenas um sujeito; e ocasionalmente, por dois sujeitos.

Os comportamentos de execução da autorregulação que obtiveram pontuações relativamente positivas foram a revisão de testes e trabalhos tendo em vista aprender com os erros cometidos e a associação do comportamento em sala de aula com estudos extraclasse. Em relação ao primeiro, embora cinco sujeitos da Turma A e três da Turma B tenham sido alocados no grupo de alta frequência, na Turma C, apenas um sujeito pontuou o equivalente.

De fato, dois dos sujeitos da Turma C e outros dois da Turma A compuseram o grupo de frequência ocasional. O grupo de pouca ou nenhuma frequência foi comportado por dois sujeitos da Turma B e um da Turma C. Daí que a atitude dos alunos quanto à revisão de testes e provas tende ao favorável.

Distribuição similar ocorreu para a relação dos comportamentos classe/extraclasses, isto é, predomínio da alta frequência para as Turmas A e B (com cinco e três sujeitos, respectivamente) e da frequência ocasional para a Turma C (com três sujeitos respectivamente). Considera-se positivo que somente dois sujeitos, um da Turma A e outro da Turma B tenham pontuado pouca ou nenhuma frequência neste hábito, sugerindo que os alunos procuram refletir sobre o próprio comportamento e adaptá-lo.

O uso de estratégias de estudo para auxiliar a compreensão do conteúdo e a procura de um local apropriado para estudos foram as assertivas do Inventário que obtiveram resultados totalmente positivos. Isto é, com relação ao uso de estratégias de compreensão – tais como resolver exercícios ou fazer resumos – somente um sujeito da Turma B apontou pouca ou nenhuma frequência de tal hábito, enquanto a totalidade das Turmas A e C, e os demais

alunos da Turmas B afirmaram buscar favorecer a compreensão do conteúdo a partir do uso de estratégias.

Similarmente, ao pontuarem a frequência com que buscam um ambiente favorável ao estudo e à concentração, a maioria dos sujeitos das Turmas A, B e C foi alocada no grupo de alta frequência (sete, quatro e quatro sujeitos, respectivamente). Por outro lado, observamos que um sujeito da Turma A e outro da Turma B marcaram “às vezes” e “poucas vezes”. Estas duas marcações nos levam a considerar que, em alguns casos, encontrar um ambiente favorável à concentração e aos estudos pode não estar ao alcance do aluno ou, ainda, que o aluno não observa o ambiente onde estuda por simplesmente julgar ser capaz de se concentrar apesar das circunstâncias.

Tais resultados permitem afirmar que, quanto à execução da autorregulação da aprendizagem de língua inglesa, alguns comportamentos são praticados com mais frequência em detrimento de outros, como é o caso da busca por um local apropriado para estudo e a fixação de um horário para tal estudo. Contudo, a partir dos comportamentos que tendem ao favorável, tal como buscar a associação da situação de aprendizado em classe e seu complemento extraclasse, se considera que as três Turmas observadas apresentaram um desempenho positivo de execução de autorregulação.

Por fim, discutiremos a fase da avaliação da autorregulação da aprendizagem de língua inglesa. Essa fase é responsável pelos autojulgamentos do aluno, isto é, a partir de uma série de critérios a serem definidos pelo próprio aluno ou advindos de fontes sociais, o desempenho em situações de aprendizado será medido. Assim, são abordados pelo Inventário comportamentos de avaliação como: revisar provas ou testes em busca de erros e estimar notas; comparar o resultado das avaliações de aprendizado com os objetivos para o curso e; a gestão das emoções de situações de sucesso total ou parcial.

Com relação ao primeiro comportamento de autoavaliação proposto pelo IPAA – a revisão de provas e testes em busca de erros e de uma estimativa de nota – deve-se salientar que, tendo em vista a autorregulação da aprendizagem, este processo não tem um fim em si próprio, isto é, há sempre

de se esperar as chamadas autorreações, ou seja, atitudes do aluno que visem modificar seu próprio comportamento ou variáveis que influenciem o mesmo. Com base nas pontuações dos sujeitos colaboradores, observamos que sete, quatro e dois alunos das Turmas A, B e C, respectivamente, marcaram alta frequência para esta assertiva, cabendo a um número menor (dois e um, nesta ordem) de alunos das Turmas A e C serem alocados no grupo de frequência ocasional e um sujeito da Turma B e outro da Turma C no grupo de pouca ou nenhuma frequência.

De modo semelhante, a comparação das notas recebidas em situações de avaliação da aprendizagem com os objetivos de cada aluno para o curso também recebeu marcação de alta frequência por parte dos sujeitos das Turmas A, B e C (quatro sujeitos de cada Turma), enquanto três alunos da Turma A e um sujeito da Turma B foram alocados, respectivamente, nos grupos de frequência ocasional e de pouca ou nenhuma frequência. Daí, podemos afirmar que os dois comportamentos de avaliação da autorregulação discutidos até agora apresentam pontuação relativamente favorável para o perfil de autorregulação dos alunos das turmas investigadas.

Quanto ao gerenciamento das emoções derivadas de sucesso total todos os sujeitos das Turmas A, B e C afirmaram sentirem-se satisfeitos quando atingem seus objetivos de aprendizagem, sendo alocados no grupo de marcação de alta frequência. Isto significa dizer que tais alunos defendem as consequências positivas em termos de motivação, autoapreciação e autoconfiança, derivadas de bons resultados. Vale salientar que um aluno que busca se autorregular anseia tais resultados positivos, mas alcança-los depende não somente da compatibilidade entre os desafios como também da capacidade do aluno de superá-los. Certamente, há de se pensar em estratégias que auxiliem o desempenho do aluno, comportamentos de apoio às estratégias e, claro, constante observação do próprio desempenho em função do objetivo que se procura atingir.

Para as situações de sucesso parcial o resultado foi similar, ou seja, a maioria dos sujeitos das três Turmas também foi alocada no grupo de alta frequência, implicando que os mesmos não percebem um desempenho inferior

ao desejado como fonte de frustração ou decepção, mas como uma oportunidade de se aperfeiçoar. Salienta-se que na situação de sucesso parcial, apenas um sujeito Turma B observou frequência ocasional, isto é, deixa-se influenciar por emoções de frustração e desmotivação. Enquanto se desapontar e até mesmo se frustrar com desempenhos abaixo do esperado seja natural, o aluno que busca a autorregulação de seu aprendizado saberá olhar além dessa primeira reação, buscando observar as causas e possíveis soluções.

Após observarmos o desempenho dos indivíduos de cada Turma para as diferentes assertivas, abaixo apresentamos a média das Turmas para cada assertiva de cada fase da autorregulação da aprendizagem de língua inglesa, bem como a média geral de cada Turma para aquela fase. Essas médias quando comparadas à máxima possível de 5,0 pontos nos permite entender como as diferentes Turmas se apresentam nas fases de planejamento, execução e avaliação da autorregulação da aprendizagem, de modo que o Inventário possa ajudar o professor tanto num análise individual quanto coletiva.

MÉDIAS PARA A FASE DE PLANEJAMENTO DO IPAA			
Assertivas	Turma A	Turma B	Turma C
Assertivas voltadas para o ensino de inglês	Média	Média	Média
1. Antes de começar a estudar, verifico se tenho tudo que necessito: livro, caderno, lápis, dicionário etc.	4,3	4,6	3,3
2. Gosto de compreender o significado do que estudo, isto é, <i>quando estudo, primeiro comprehendo a matéria e depois tento explica-las por minhas palavras.</i>	4,0	3,6	4,3
3. Sou seguro de que sou capaz de compreender o assunto, por isso acho que vou ter bons resultados.	3,4	3,4	3,8
4. Faço planos antes de começar um trabalho - penso no que fazer e no que é preciso para fazê-lo (para escrever um texto sobre alguém, penso em quem, nas informações, no formato do texto, em figuras ou fotos).	3,9	4,0	4,3
Média Geral para o Planejamento	3,9	3,9	3,9

Tabela 4 - Médias Gerais para a fase de planejamento do IPAA

Fonte: Cavalcanti (2012)

A partir do desempenho médio das Turmas por assertiva, chamamos atenção para as pontuações médias obtidas em relação à assertiva de número três, voltada para a investigação do senso de autoeficácia dos alunos. Tal

assertiva, para as Tumas A e B recebeu pontuações mínimas em comparação com as demais proposições – o que nos leva a considerar que as expectativas e emoções levadas pelos estudantes para as situações de aprendizagem de língua inglesa (bem como em relação aos próprios objetivos delineados) precisam ser modificadas de modo a refletirem positivamente em seu desempenho. Tal se deve ao fato de que a autorregulação da aprendizagem depende intrinsecamente da boa noção de autoeficácia, ou seja, da crença dos sujeitos em sua habilidade de influenciar suas escolhas e aspirações, bem como do esforço mobilizado em determinada empreitada (BANDURA, 2011, p.10). Uma noção de autoeficácia deficiente leva à descrença no próprio desempenho e, por conseguinte, um desempenho abaixo do desejado.

Observando as médias das Turmas para a primeira assertiva e em seguida para a quarta assertiva, percebe-se, de fato, o distanciamento do desempenho da Turma C em relação às demais para o planejamento material da situação de aprendizagem, uma vez que, para a primeira proposição do Inventário, a diferença entre a maior e a menor média é de 1,0 ponto; e, para a quarta proposição, esta diferença é de 0,4 pontos. Esse distanciamento se mantém se levarmos em consideração a diferença de desempenho de cada Turma para estas mesmas assertivas. Ou seja, enquanto que para as Turmas A e B a diferença entre as médias para a assertivas primeira e quarta é de 0,4 e 0,6 pontos, para a Turma C esta diferença é de 1,0 ponto.

O aprendizado significativo de língua inglesa, abordado pelo Inventário através do processo de compreensão e explicação com as próprias palavras, é a assertiva de maior média para a Turma C, embora para a Turma B, o desempenho nesta assertiva seja ligeiramente inferior ao das demais, indicando que os alunos desta turma, não recorrem tanto a esta estratégia. A importância da compreensão e do uso das próprias palavras (paráfrase) já fora abordado por BARBOSA (2005). De acordo com o professor, “reconstruir o texto é interagir com ele no sentido de partilhar os elementos que levam à compreensão da mensagem” (BARBOSA, 2005, p.42). Logo, para os alunos de línguas, o uso das próprias palavras para explicar fatos ou retomar textos é

indispensável na promoção do engajamento cognitivo no processo de aprendizagem da língua estrangeira (idem, p.39).

O desempenho de planejamento da autorregulação da aprendizagem de língua inglesa pelas turmas da pesquisa não se apresenta como um processo inteiramente desconhecido ou de difícil execução. De fato, as situações que envolvem planejamento para a situação de estudo foram muito bem pontuadas, assim como aquelas assertivas voltadas para um planejamento da atividade de aprendizagem em si. De modo semelhante, a programação de uma estratégia que tenha por objetivo propiciar melhor compreensão do conteúdo – não somente por exigir o processamento cognitivo da informação, mas, particularmente, por exigir uma atividade de produção de linguagem diferenciada sobre o conteúdo, como aquela retomada pela segunda proposição – também não se apresentou inteiramente alheia ao hábito de estudo dos alunos. Todavia, as médias para as percepções de autoeficácia levam ao questionamento do tipo de disposição emocional e psicológica que o aluno leva consigo para o momento de aprendizado de língua inglesa e coloca em cheque as conquistas dos alunos, afinal, elas podem parecer mais frutos do acaso do que um esforço realizado com base em percepções de suas realidades enquanto aprendizes.

MÉDIAS PARA A FASE DE EXECUÇÃO DO IPAA			
Assertivas	Turma A	Turma B	Turma C
Assertivas voltadas para o ensino de inglês	Média	Média	Média
1. Tenho um horário de estudo e o cumpro. Caso não o cumpra, investigo as causas.	2,1	2,0	1,8
2. Guardo as correções de trabalhos ou testes para ver onde errei e saber o que revisar.	4,0	3,8	3,3
3. Penso em meu comportamento em aula e na forma como estudo em casa para atingir meus objetivos.	3,9	3,8	3,5
4. Procuro um lugar para estudar que facilite minha concentração.	4,7	4,0	4,8
5. Tento compreender as matérias quando estudo, resumindo ou fazendo perguntas ou resolvendo exercícios.	4,9	4,2	4,5
Média Geral para a Execução	3,9	3,6	3,6

Tabela 5 – Médias Gerais para a fase de execução do IPAA

Fonte: Cavalcanti (2012)

Observando as pontuações médias de cada turma para as diferentes assertivas, verificamos que as mesmas se dividem da seguinte forma:

assertivas quatro e cinco recebendo pontuações razoáveis e altas, enquanto as assertivas dois e três receberam pontuações razoáveis e a primeira assertiva recebeu pontuações inferiores às demais. A primeira assertiva se refere a uma atitude autorreguladora de base para qualquer aprendizado, isto é, a determinação de tempo para se estudar; começaremos nossa análise pelas pontuações médias de tal proposição.

As pontuações para a primeira assertiva foram as mais baixas marcadas por todas as turmas, o que pode ser justificado com base na natureza dos sujeitos de nossa coleta. Isto é, alunos universitários, com agendas concorridas entre diversas disciplinas, cursos paralelos, iniciações científicas ou, mesmo, vínculos empregatícios, encontram dificuldades em manter um horário fixo para estudo de língua inglesa. A fixidez de um horário de estudos garante a disciplina do aluno em relação ao próprio aprendizado e a certeza de que, mesmo que o professor não passe atividades extraclasse, haverá um tempo para se dedicar à língua estudada. Tendo em vista que o processo de autorregulação da aprendizagem é regido pela tomada de responsabilidade por parte do aluno sobre seu próprio aprendizado, não ter um horário fixo ou descumpri-lo com frequência, pode indicar falta de prioridade em relação ao estudo de línguas ou à falta de controle e organização sobre o próprio dia-a-dia enquanto estudante.

Além das pontuações intermediárias, a segunda e terceira assertivas aproximam-se, também, naquilo que procuram investigar, ou seja, a natureza reflexiva do aluno tendo em vista os objetivos que traçara para si. A segunda proposição põe em evidência o desempenho em situações de avaliação de aprendizagem em função dos erros cometidos, isto é, a reação do aluno ao receber um trabalho ou avaliação nos quais cometeu erros. A terceira assertiva concentra a atitude reflexiva do aluno ainda no desenvolvimento da aprendizagem, tendo em foco seus diversos ambientes de ocorrência, ou seja, em classe e extraclasse.

De modo geral, se percebe que para as duas assertivas analisadas acima, o desempenho da Turma C é ligeiramente inferior ao passo que a Turma A é aquela que apresenta a melhor execução da autorregulação da

aprendizagem. Este desempenho da Turma C sugere que tais sujeitos não consideram essenciais a revisão de testes ou a coerência entre o desempenho em classe e extraclasse. Todavia, orientar os desempenhos tanto em classe quanto extraclasse em função de seus objetivos e buscar perceber onde a execução de suas estratégias falha é inerente à autorregulação.

Por fim, cabe-nos comentar as assertivas quatro e cinco, para as quais os alunos das três Turmas marcaram mais pontos. A assertiva quatro está voltada para a execução do controle sobre o ambiente que o aluno utiliza para seu estudo; a assertiva cinco, por sua vez, trata do uso de estratégia de aprendizagem para mediar o estudo. Em particular, o Inventário aborda as estratégias “resumo”, “autoquestionamento” e “resolução de exercícios”. As altas médias atribuídas a ambas as assertivas sugerem que os sujeitos estão cientes da necessidade de um local apropriado para estudar e são usuários de estratégias que auxiliem o processamento de informação, tendo em vista um bom desempenho.

A partir do exposto, podemos afirmar que comportamentos reais de autorregulação são menos praticados, principalmente no que diz respeito a horários específicos para o estudo. Resta-nos, portanto, apresentar o desempenho das turmas em função da avaliação do processo de autorregulação da aprendizagem.

MÉDIAS PARA A FASE DE AVALIAÇÃO DO IPAA			
Assertivas	Turma A	Turma B	Turma C
Assertivas voltadas para o ensino de inglês	Média	Média	Média
1. Depois de acabar a prova, reviso-a para corrigir algum erro e estimar minha nota.	3,9	4,2	3,5
2. Comparo minhas notas com objetivos para o curso.	3,7	3,8	4,3
3. Sinto-me satisfeito quando atinjo objetivos, pois eles são importantes para mim.	4,9	4,8	5,0
4. Quando recebo uma nota pouco satisfatória, penso em coisas concretas para melhorá-la.	4,9	4,2	4,5
Média Geral para a Avaliação	4,4	4,3	4,3

Tabela 6 – Médias Gerais para a fase de avaliação do IPAA

Fonte: Cavalcanti (2012)

As pontuações referentes ao processo de avaliação do ciclo de autorregulação da aprendizagem foram bastante consistentes de turma para

turma, no sentido de que não houve notáveis diferenças entre as médias de uma turma para a outra nas diversas assertivas. A fase de avaliação da autorregulação é literalmente o momento em que o aluno irá avaliar tudo o que planejou e executou em termos de aprendizado. Essa fase pode se dar somente ao final do semestre, mas recomenda-se fazer observações durante o desenvolvimento da atividade (ao longo do ano, do semestre ou das unidades) de modo a obter uma visão sistemática e completa sobre a atuação do estudante.

Desse modo, a primeira assertiva aborda um comportamento a ser executado no momento das avaliações ou testes e implica na estimativa de uma nota, ou seja, o aluno determinar, usando os critérios disponíveis e determinados, a sua suposta nota. Zimmerman, Bonner e Kovach (1996, p.27) observam que a habilidade autorregulatória do aluno pode ser medida a partir da diferença entre a nota que o mesmo espera atingir e aquela que ele de fato atinge; logo, a recorrência deste hábito se insere em uma atitude autorregulatória positiva.

A segunda assertiva parte também de um autojulgamento do aluno, em relação ao cumprimento – ou não – de seus objetivos tendo em vista o real desempenho nas avaliações e aprendizagens. A esta assertiva as pontuações médias das turmas foram consistentes entre si e razoáveis, sugerindo não haver, de fato, o hábito de se observar o próprio desempenho em função de objetivos preestabelecidos.

As duas últimas assertivas do Inventário, como já afirmado, estão voltadas para o controle do aluno sobre as emoções geradas pelo sucesso (assertiva número três) e menor sucesso (assertiva número quatro) nas avaliações de aprendizagem. Para o primeiro caso, as médias dos sujeitos são as maiores registradas, enquanto que para o segundo caso, torna-se evidente que, no que diz respeito aos sentimentos gerados a partir do parcial sucesso nas provas e testes, os alunos da Turma B são menos autorreguladores.

Após analisadas em detalhes as médias para cada assertiva, fica em evidência que a fase de execução do ciclo de autorregulação é aquela de menor pontuação, em oposição à fase de avaliação. O planejamento do

aprendizado recebe médias intermediárias entre as fases de execução e de avaliação. O que se percebe, em termos de autorregulação da aprendizagem de língua inglesa, é a pouca consciência dos benefícios do uso das estratégias de aprendizagem bem como do uso sistemático e autorreativo de observações do próprio comportamento. As altas pontuações da fase de avaliação alertam, todavia, que mesmo que o planejamento da aprendizagem seja deficiente e sua execução seja difícil, os alunos reagem emocionalmente de modo positivo a seus sucessos e buscam observar – diante de um parcial sucesso ou mesmo do insucesso nas avaliações – o que deveria ter sido enfatizado na hora do estudo. Este controle posterior, contudo, não parece afetar a fase de planejamento.

Considerando que as anotações em sala de aula se apresentam como uma das estratégias mais populares entre os alunos e, também, nosso objeto de estudo, cabe, portanto, averiguar, como os alunos associam a autorregulação do aprendizado às anotações, isto é, como planejam o uso das anotações; seu comportamento enquanto anotador e; como o ato de anotar reflete em seu desempenho enquanto estudante de línguas. Para esse fim utilizamos o Inventário dos Processos de Autorregulação da Tomada de Apontamentos.

5.1.2.Processos autorregulatórios nas anotações

No subtópico anterior observamos o comportamento autorregulatório dos sujeitos e das Turmas selecionadas para esta pesquisa. Todavia, a parte fundamental do comportamento autorregulatório é saber utilizar estratégias que beneficiem a aprendizagem e melhor auxiliem os alunos a atingirem seus objetivos para diferentes cursos. Desta maneira, o Inventário dos Processos Autorregulatórios da Tomada de Apontamentos (IPATA) permite observar qual o grau de eficiência autorregulatória dos sujeitos e turmas tendo em vista o uso das anotações em sala de aula.

O percurso que seguiremos na análise do IPATA será semelhante ao do Inventário anterior, isto é, serão abordadas as três fases dos processos autorregulatórios bem como as médias gerais de cada turma para as diferentes assertivas. Em função do foco sobre o uso de uma estratégia, deve-se salientar que os aspectos propostos para investigação deste Inventário diferem do anterior (cf. Metodologia). Assim, para a fase do planejamento, por exemplo, são abordados os comportamentos de manipulação do ambiente físico e social da situação de aprendizado e o direcionamento da aprendizagem a partir dos conteúdos a serem explorados nas situações de avaliação da aprendizagem.

Saber manipular o ambiente físico e social (professores, colegas) da aprendizagem e do uso de estratégias sugere a busca, por parte do aluno, das melhores condições para seu desempenho. Com relação ao ambiente social, a partir das pontuações dos sujeitos das três turmas, podemos afirmar que a maioria das Turmas B e C (quatro sujeitos de cada grupo) busca ativamente ajuda junto a colegas no intuito de melhorarem o próprio desempenho. Apenas um aluno de cada turma defende o fazer de modo ocasional (Turma C) ou pouco frequente (Turma B). Para a Turma A, os grupos de alta frequência e frequência ocasional foram formados com três sujeitos cada.

De modo geral, o comportamento das Turmas pode ser considerado relativamente positivo, mas deve-se salientar que não saber ou se recusar a controlar o ambiente social, tornando-o mais propício para sua aprendizagem, sugere pouca ação autorreguladora. Por outro lado, outros fatores devem ser considerados, tais como alunos tímidos, com experiências negativas de trabalho em grupo ou que sentem vergonha do próprio desempenho. Ao se tratar especificamente das anotações, o aluno pode ainda encontrar colegas pouco dispostos a dividir as próprias anotações ou não sentir a necessidade de modificar o próprio hábito.

A manipulação do ambiente físico da aprendizagem é abordada no Inventário a partir da necessidade do aluno de mudar de lugar para melhor escutar o professor. Ao contrário dos resultados para a modificação social, os sujeitos das Turmas A, B e C, neste caso, revelaram não se engajar em tal comportamento. Na verdade, apenas dois alunos da Turma A e um sujeito da

Turma B defenderam buscar mudar de lugar se encontradas dificuldades de escutar a aula. Pode-se, portanto, afirmar que as Turmas investigadas apresentam perfis negativos para a modificação do ambiente físico.

Enquanto no IPAA os sujeitos apresentaram a iniciativa de procurar um local adequado para estudos extraclasse, em sala de aula, este controle do ambiente de estudo revela-se quase inexistente. Dentre as possíveis justificativas para este perfil de pouco planejamento sobre o ambiente da aprendizagem, sugerem-se três. A primeira possível razão aponta para a proximidade ao professor quando o aluno decide sentar “mais à frente”, isto é, para evitar a imagem de “nerd” ou “bajulador”, ou ainda, de ser interrogado pelo professor. Por outro lado, o aluno pode não necessitar modificar o local onde senta em sala de aula. Assim, sua satisfação implica na falta de necessidade de mudanças. Por fim, pode-se imaginar, ainda, que as condições de controle e alteração do ambiente físico da aprendizagem estejam fora do alcance do aluno – tal como ocorre com a climatização das salas – como seria o caso de uma disciplina frequentada por muitos alunos ou uma sala de péssima acústica.

A última assertiva referente à fase de planejamento da autorregulação, voltada para o controle do aluno sobre a própria aprendizagem – tendo em vista o estabelecimento de metas e a preocupação com o próprio desempenho – encontra o mesmo perfil em todas as turmas observadas. Isto é, um total de doze sujeitos (seis da Turma A, e três das Turmas A e B) indicaram pouco ou nenhum hábito de direcionamento dos estudos em função do que será observado nas provas e testes. Um grupo de três sujeitos (um de cada Turma) apresenta, ainda, o ocasional interesse na antecipação dos conteúdos de testes e provas, porém apenas um sujeito da Turma B alega frequentemente verificar os conteúdos dos mesmos.

A não associação da aprendizagem com as provas e testes sugerem duas interpretações. A primeira interpretação aponta para a compreensão da aprendizagem como um processo que se associa ao momento avaliativo, mas não depende dele para seu desenrolar. Neste sentido o aluno conduz seu aprendizado de acordo com seus interesses. Outra interpretação sugere que os

alunos não compreendem as provas ou testes como possíveis formas de direcionar os estudos, preferindo dedicar-se aos mesmos na eminência de sua realização.

Os comportamentos abordados pelo Inventário em relação à fase de execução da autorregulação com o uso das anotações de sala de aula se concentraram, como era de se esperar, na natureza do uso das anotações. Mais especificamente, foi investigado se a natureza das anotações permitia aos alunos manipularativamente o conteúdo das aulas; a capacidade de concentração dos alunos mesmo em face de distrações e; o uso das anotações em situações posteriores de estudo.

Quanto ao primeiro comportamento, o uso de métodos de anotações que permitam ao aluno organizar de modo diferenciado as informações vistas em sala de aula, cinco e quatro sujeitos das Turmas A e C revelaram não o fazer. Na verdade, apenas um sujeito de cada turma revelou utilizar tais métodos ocasionalmente. Contudo, a Turma B apresentou o perfil oposto, isto é, três de seus alunos defenderam o uso de esquemas para organizar a informação aprendida em sala de aula, cabendo a dois alunos serem igualmente divididos entre a ocasional ou a pouca frequência deste comportamento. Deste modo, o primeiro comportamento analisado para a fase de execução apresenta um desempenho predominantemente negativo para os sujeitos das turmas estudadas.

Por outro lado, a necessidade de se concentrar em sala de aula, apesar das possibilidades de distrações externas (colegas de classe, aparelhos celulares) e internas (imaginação, necessidades fisiológicas) recebeu altas pontuações de todas as turmas observadas. De fato, apenas as Turmas A e B apresentaram um sujeito cada para o grupo de frequência ocasional e somente um sujeito da Turma B alegou pouca ou nenhuma frequência deste comportamento. Daí poder-se alegar que, para a maioria dos alunos, o momento da aula ainda é considerado fundamental para o aprendizado.

Para o grupo de estudantes, contudo, que observaram distrações ocasionais – o que não é incompreensível – há um compromisso reduzido com os conteúdos da aula, uma vez que tais sujeitos demonstram ter sua atenção

facilmente desviada. Para as anotações, a atitude do primeiro grupo de alunos e até certo ponto do segundo grupo é fundamental; afinal, sem que o aluno comprehenda o que está sendo ministrado – ou, para aqueles que deem preferência à função de armazenamento, esteja atento ao que é dito pelo professor – a anotação não será possível. Ou será em um menor grau de eficiência. De qualquer modo, o perfil dos sujeitos tendeu a favorecer o uso das anotações em sala de aula.

O último comportamento da fase de execução trata do uso das anotações de sala de aula em situações de estudo posteriores, comportamento que está intrinsecamente relacionado à eficácia das anotações. Para esta proposição, as Turmas A e B apresentaram comportamentos semelhantes, com a maioria de seus sujeitos (seis e quatro sujeitos, respectivamente) defendendo o uso das anotações para estudos subsequentes e apenas um sujeito de cada turma alegando não ter o hábito de rever as anotações. A Turma C, por sua vez, teve a totalidade de seus sujeitos no grupo de frequência ocasional – o que não prejudica inteiramente o perfil dos sujeitos, dando-lhe o caráter de relativamente favorável.

Por fim, a fase de avaliação do processo de autorregulação com a anotação em sala de aula irão suscitar o autojulgamento do aluno acerca de seu desempenho enquanto estudante e aluno anotador. Dessa maneira, no inventário são abordados os hábitos de alteração das anotações; do uso das anotações para estudos posteriores e; da relação entre anotações e desempenho em testes e provas.

Quanto ao primeiro comportamento, a revisão e edição das anotações, tendo em vista melhor organização e maior clareza para o estudo, quatro e dois sujeitos, das Turmas A e B respectivamente, alegaram o fazer sempre ou quase sempre. Os grupos de frequência ocasional e pouca frequência apresentaram o mesmo número de quatro sujeitos, porém foi o grupo de frequência ocasional que alocou a maioria dos sujeitos da Turma C. Deste modo, pode-se afirmar que o desempenho dos sujeitos para este aspecto da avaliação tende ao positivo.

O segundo comportamento referente à avaliação da autorregulação da aprendizagem sugere que os alunos observem os conteúdos de testes e provas com aqueles presentes em suas anotações. O que se observou foi um perfil de desempenho diferente para cada turma, ou seja, os sujeitos da Turma A dividiram-se igualmente entre alta ou ocasional frequência para este hábito, com três sujeitos em cada grupo – ao passo que apenas um sujeito alegou não comparar anotações e testes ou o fazer com pouca frequência. Na Turma B, a três sujeitos pontuaram minimamente a assertiva, de modo a serem alocados no grupo de pouca ou nenhuma frequência. Na Turma C, por fim, dois sujeitos constituíram o grupo de frequência ocasional, com apenas um aluno em cada outro grupo.

Afirma-se, portanto, que os alunos que não comparam – ou o fazem poucas vezes – as anotações e o conteúdo exigido nas avaliações são predominantes para esta assertiva. Por outro lado, alunos que sempre ou quase sempre procuram observar o conteúdo relevante para as avaliações em comparação com suas próprias anotações são o segundo grupo mais representativo. Esta comparação procura colocar em evidência não somente a eficácia das anotações e seu uso no preparo para as avaliações, como também a atenção do aluno para aquilo que o professor considera relevante a ponto de exigir nos testes e provas. Pode-se afirmar, portanto, que o perfil predominante de alunos não atenta para este aspecto das anotações.

O último comportamento referente à fase de avaliação consiste na atribuição de responsabilidade sobre o desempenho dos alunos nos testes e avaliações às anotações de sala de aula. Novamente cada turma apresenta uma distribuição diferente para seus sujeitos: na Turma A, três sujeitos foram alocados no grupo que nunca ou quase nunca fazem esse tipo de associação; na Turma B, por sua vez, os sujeitos dividiram-se igualmente entre os grupos de maior e menor frequência do hábito (dois alunos para cada grupo), com apenas um aluno a defender a prática ocasional deste comportamento. Na Turma C, por fim, três dos quatro sujeitos foram alocados no grupo de frequência ocasional, com apenas um aluno no grupo daqueles que nunca ou raramente realizam tal atribuição de responsabilidade.

De modo geral, pode-se constatar – com base na divisão dos alunos em função da frequência com a qual avaliam o uso das anotações em situações de aprendizado – o predomínio é de alunos que ocasionalmente dispensam tal atenção às suas anotações. O segundo grupo de destaque é aquele que pouco exerce o hábito de revisar anotações e associar o desempenho, enquanto estudante, à eficácia das anotações. Conclui-se, portanto, que a avaliação do uso de estratégias e sua eficiência em função de objetivos de aprendizagem pré-determinados não é bem sucedida para os sujeitos das Turmas.

Para analisarmos o desempenho das turmas nas fases do ciclo de autorregulação em função do uso das anotações em sala de aula, obtivemos a média numérica para cada fase a partir do somatório e divisão dos desempenhos médios de cada aluno para as diferentes assertivas. Abaixo apresentamos as tabelas das médias para cada fase do processo de autorregulação, discorrendo, em seguida, sobre o significado das mesmas.

MÉDIAS GERAIS VOLTADAS PARA A FASE DE PLANEJAMENTO IPATA			
Assertivas	Média Turma A	Média Turma B	Média Turma C
5. Quando posso me junto aos melhores alunos para trabalhar melhor.	3,1	3,4	4,3
7. Falo com o professor/vejo testes dados a outras turmas para conhecer os principais objetivos para o próximo teste	1,6	2,2	1,8
9. Peço ao professor para me sentar “mais à frente” para ouvir melhor a aula.	2,9	1,6	1,0
Média Geral para o Planejamento	2,5	2,4	2,4

Tabela 7 – Médias Gerais para a fase de planejamento do IPATA

Fonte: Cavalcanti (2012)

Observando a escala de pontuação para as assertivas do planejamento para as Turmas investigadas podemos chegar a uma série de conclusões acerca da autorregulação da aprendizagem e sua associação com as anotações. Primeiramente, deve-se observar as baixas pontuações médias atingidas na fase do planejamento do aprendizado. O planejamento é o passo inicial em direção à autorregulação e um mau começo pode levar a um mau desempenho de autorregulação do aprendizado, no sentido de que as atitudes tomadas pelo aluno não serão orientadas por passos previamente planejados, mas por reações às diferentes situações.

Em seguida, é importante observar o baixo desempenho dos alunos – em especial nas Turmas A e C – no que diz respeito à orientação do estudo a partir do conteúdo das avaliações. Este passo da autorregulação – direcionar o estudo tendo em vista um objetivo – é o ponto de partida da autorregulação e, como observado, todas as Turmas apresentam pouco desempenho neste sentido. Como isso pode afetar a anotação? Se o aluno não orienta seu aprendizado para um objetivo, tal como as avaliações, durante a aula poderá não perceber a ênfase dada pelo professor a determinados assuntos ou não enfatizá-los o suficiente na própria anotação.

Finalmente, comenta-se ainda a relativa facilidade com a qual os alunos manipulam o ambiente social de seu aprendizado. Como as médias à primeira assertiva permitem afirmar, este comportamento é mais facilmente adotado pelos alunos, em particular aqueles da Turma C. Vale salientar que não é por buscar a ajuda alheia que os alunos irão atuar de modo autorregulado. Deve-se evitar simplesmente imitar o comportamento do colega, buscando atingir o estágio seguinte de controle da atividade (ZIMMERMAN, 2000, p.29).

MÉDIAS GERAIS PARA A FASE DE EXECUÇÃO DO IPATA			
Assertivas	Média Turma A	Média Turma B	Média Turma C
1. Utilizo esquemas/gráficos para organizar a informação que aprendi.	1,6	3,2	1,8
4. Concentro-me nos conteúdos da aula mesmo quando existem muitas distrações tanto externas como internas (por exemplo, imaginação/conversar para o lado).	4,3	4,0	4,0
6. Utilizo o livro e os materiais que levo para a aula (caderno, régua, transferidor,...) para me ajudar a seguir a matéria.	4,3	4,0	2,3
Média Geral para a Execução	3,4	3,7	2,7

Tabela 8 – Médias Gerais para a fase de execução do IPATA

Fon te: Cavalcanti (2012)

As médias obtidas para cada Turma, em relação à fase da execução da autorregulação da aprendizagem, são superiores as médias da fase anterior e destacam-se as altas pontuações da quarta assertiva e as baixas pontuações da assertiva número um. De fato, à primeira assertiva é atribuída a menor pontuação de cada Turma para esta fase, sugerindo que o uso de métodos não-lineares para as anotações não é uma prática recorrente entre os sujeitos.

O uso de métodos não-lineares de anotação – enquadramento, matriz ou tópicos – como discutido por Kiewra (2009) é na verdade mais benéfico para a memória e para o aprendizado, em detrimento da anotação tradicional que se contenta em seguir a ordem das informações tais como foram transmitidas em sala de aula. Todavia, apenas as médias da Turma B podem ser consideradas razoáveis em função do máximo possível de cinco pontos.

Em contrapartida ao resultado exibido para a primeira assertiva, os sujeitos de todas as três Turmas apresentam suas médias altas para a quarta assertiva. Essas altas pontuações atribuídas à quarta assertiva sugerem que os alunos observam a importância do momento de sala de aula para seu aprendizado e, por isso, evitam se distrair com frequência – o que não significa dizer que não se distraiam ocasionalmente. A não distração interna ou externa é crucial para o processo de anotação, tanto para o aluno registrar o conteúdo (compreendendo-o ou copiando-o para estudá-lo posteriormente) quanto para evitar a perda da seqüência das ideias apresentadas pelo professor.

MÉDIAS GERAIS PARA A FASE DE AVALIAÇÃO DO IPATA			
Assertivas	Média Turma A	Média Turma B	Média Turma C
2. Verifico em casa se os apontamentos estão organizados e completos e penso nas razões que ligam os meus (in)sucessos aos meus apontamentos.	2,7	2,8	2,5
3. Peço ajuda/altero os meus apontamentos para que fiquem melhores (mais organizados, mais comprehensivos etc.).	3,3	2,6	3,0
8. Comparo os conteúdos que saíram no teste com os meus apontamentos.	3,3	1,6	3,3
Média Geral para a Avaliação	3,1	2,3	2,9

Tabela 9 – Médias Gerais para a fase de avaliação do IPATA

Fon te: Cavalcanti (2012)

As últimas médias a serem analisadas são aquelas calculadas com base na pontuação média dos alunos para as assertivas da fase de avaliação do ciclo de autorregulação da aprendizagem como uso das anotações. Vale salientar que esta fase recebe médias intermediárias – nem tão altas quanto aquelas atribuídas à execução, nem tão baixas quanto aquelas da fase de planejamento da autorregulação. Novamente observamos o melhor

desempenho das três Turmas para uma assertiva, enquanto para outra assertiva há uma pontuação mínima.

O primeiro caso, da pontuação máxima das turmas ocorre com a assertiva de número três, referente às alterações que os alunos fazem nas próprias anotações, de modo a torná-las mais organizadas e compreensíveis. Deve-se fazer duas ressalvas quanto a estas médias superiores, porém. A primeira em relação ao desempenho da Turma B, ligeiramente inferior aos das demais Turmas; e a segunda em referência ao próprio valor das altas pontuações terem sido ainda inferiores ao valor das pontuações máximas da fase anterior. Desse modo, se observa que embora os alunos procurem, sim, revisitar as anotações e organizá-las novamente – podendo, daí, observar a própria habilidade enquanto anotador – esta atitude não é um hábito que encontre grande repercussão entre os sujeitos.

Outra ação autorregulatória que também não é praticada com frequência pelos sujeitos das Turmas A, B e C é a associação do desempenho em avaliações e testes do conteúdo das próprias anotações. A assertiva de número dois, para a qual foram atribuídas as menores médias desta fase, retoma a comparação entre anotações e situações de avaliação, buscando observar se os alunos direcionavam a responsabilidade sobre resultados pouco satisfatórios às anotações. A baixa média atribuída a esta assertiva nos permite duas inferências: a relevância das anotações é relativa para estudos anteriores às avaliações, atuando como complementos a estudos realizados com base em outros materiais e, por isso, não há a atribuição de responsabilidade; ou, ainda, os alunos não atribuem aos registros de aula tal responsabilidade em decorrência de fatores externos que não procuraram inserir sob o controle autorregulatório, tais como sobrecarga de atividades, pouco tempo para estudar ou nervosismo antes da prova.

Desta maneira, pode-se concluir que em termos de autorregulação utilizando as anotações, a fase de execução é aquela na qual os alunos apresentam melhor desempenho (todos sabem como proceder para realizar anotações em sala de aula, na expectativa de bons resultados escolares), enquanto o planejamento é o processo no qual os alunos apresentam menos

fluência. A avaliação, processo final do ciclo, apresenta médias intermediárias – sugerindo relativa facilidade, mas não prática de autoavaliação. Vale, contudo, ressaltar que as marcações pertinentes a cada fase não são consistentes entre si, existindo processos de autorregulação via anotações em sala de aula que receberam maiores pontuações que outros – evidência que tal processo não é realizado em sua total extensão.

5.2. Uma investigação prévia sobre as anotações

Como dito anteriormente, nesta seção nos dedicaremos a analisar os dados do Inventário e dos questionários cujo foco investigativo é o uso e as funções das anotações em sala de aula. Primeiramente, trataremos do Inventário de Funções das Tomadas de Apontamentos (IFTA), em decorrência da natureza mais direta de seus dados. Lembramos que em decorrência das marcações realizadas pelos alunos às diferentes assertivas do Inventário, os mesmos podem ser classificados em grupos de alta frequência (sempre ou quase sempre), de frequência ocasional (às vezes) ou baixa frequência (nunca ou quase nunca) para os comportamentos investigados.

Como explanado na Metodologia, o IFTA se divide em questões voltadas para a função de codificação e para a função de armazenamento. A função de armazenamento é abordada pelo inventário a partir da preocupação do aluno com o volume de informações anotadas em detrimento da compreensão; da não preocupação do aluno com a organização das anotações enquanto realizadas em sala de aula e; da frequência de “intervalos” feitos durante a aula para conversar com colegas.

Quanto a este último comportamento, foi constatado que, na Turma A, quatro dos sete sujeitos evitam fazer tais intervalos, ao passo que na Turma B, ocorre o contrário, isto é, quatro de seus cinco sujeitos o fazem, ainda que ocasionalmente. Na Turma C, forma-se um perfil intermediário, uma vez que

metade dos sujeitos desta turma revela fazer pausas frequentes e a outra metade faz pausas ocasionais.

Conversar com colegas é a atividade de distração mais comum em ambientes de aprendizado – embora esteja atualmente sendo substituída pela distração por aparelhos celulares – e, para propósitos de anotação em sala de aula, a que mais compromete o desempenho do anotador. Como mencionado em nossa fundamentação, o esforço cognitivo associado às anotações em sala de aula ultrapassa aquele de uma simples cópia e aproxima-se ao de uma atividade de criação textual. Caso o aluno deseje se comunicar com colegas de classe, sua atenção não poderá ser novamente dividida sem oferecer riscos à integridade das anotações. Enquanto o perfil apresentado pela Turma A seja o ideal para anotações voltadas para um registro fiel das aulas (e correspondente com a função de armazenamento das anotações), a distribuição da Turma B dificilmente aponta para um aprendizado eficiente. De modo geral, alunos que não se permitem momentos de distração caracterizam o comportamento das Turmas para esta assertiva.

Quando indagados sobre a relevância dada ao volume de informações anotadas em detrimento da compreensão aprofundada sobre o conteúdo – o que coloca em evidência uma releitura das anotações para compreensão e, por conseguinte, a função de armazenamento – treze, dos dezesseis sujeitos da pesquisa, alegaram nunca ou quase nunca dar ênfase ao volume de informações, sugerindo uma ênfase maior na função de codificação. Por outro lado, um sujeito de cada turma prefere estudar o conteúdo pelas anotações posteriormente. De qualquer modo, fica evidente a relevância atribuída ao uso da anotação mais como apoio para a compreensão do conteúdo em sala de aula e menos como um registro das informações da aula para futuras consultas.

Por fim, o inventário aborda o uso propriamente dito das anotações em situações posteriores de estudo, mas implicando não somente a releitura das mesmas, mas o ato de passar a limpo consequentemente provocando um processamento cognitivo adicional – seja ele intenso, com a eliminação de

redundâncias ou dúvidas e acréscimo de informações ou menos intenso como a simples passagem a limpo.

Os sujeitos das Turmas A e B se dividem de modo similar, uma vez que ambas as Turmas formam os mesmos dois grupos e, destes, o grupo de pouca ou nenhuma frequência é composto pela maioria dos sujeitos (quatro de cada turma) no hábito de passar as anotações a limpo em casa. A Turma C, todavia, apresenta o perfil oposto, ou seja, os alunos que apenas ocasionalmente passam a limpo as anotações são a maioria (dois sujeitos contra um para os grupo de maior e menos frequência). Para as três Turmas predomina, portanto o tipo de aluno que prefere não passar a limpo as anotações em casa, pondo em segundo plano essa segunda oportunidade de processar cognitivamente a informação anotada em sala de aula.

Para a função de codificação, centrada na compreensão antes da anotação, o Inventário sugere pontuação de frequência nos seguintes comportamentos: usar as próprias palavras para realizar anotações; registrar dúvidas ou comentar o conteúdo anotado enquanto realiza as anotações e; perguntar ao colega ou professor sobre algo que não escutou bem.

O uso das próprias palavras para anotar o conteúdo de sala de aula é um modo de demonstrar que o aluno comprehendeu o que é ministrado pelo professor; afinal, ao utilizar paráfrases para registrar a informação que o professor transmite, o aluno permite que suas estruturas cognitivas estabeleçam uma conexão mais forte com a nova informação. Esta estratégia é utilizada por aqueles alunos que dão preferência ao uso da função de codificação e, como as pontuações dos alunos indicam, os sujeitos (seis da Turma A e três da Turma B) afirmam utilizar suas palavras para anotar – o que não ocorre com os alunos da Turma C, que não priorizam o uso das próprias palavras, dando maior valor à cópia da fala/escrita do professor.

Em contrapartida, um sujeito das Turmas B e C, cada, foram alocados no grupo de frequência ocasional, sugerindo um senso de prioridade e conveniência dos alunos em relação aos próprios estudos, isto é, anotar enfatizando a compreensão sugere um compromisso maior com a disciplina, enquanto priorizar o volume de anotações sugere grau inferior de prioridade,

afinal, o aluno poderá processar mais detalhadamente aquela aula posteriormente.

Salienta-se que, nas marcações individuais, alguns sujeitos atribuíram alta frequência para esta assertiva e também para a proposição oposta – referente ao armazenamento. Esta dupla marcação é problemática, pois o aluno não pode priorizar o volume de anotações e ser capaz de anotar com as próprias palavras (e a recíproca é verdadeira). Deste modo, pode-se pensar que o aluno ao alegar dar importância ao registro do conteúdo, ao contrário do que pensa, não utiliza com frequência as próprias palavras (tal como observado por CAVALCANTI, 2009).

Já com relação à escrita de comentários ou dúvidas durante o ato de anotar, numa avaliação do próprio desempenho cognitivo, os sujeitos das Turmas A, B e C dividiram-se somente entre os grupos de frequência ocasional e de alta frequência do hábito. A diferença na quantidade de sujeitos entre ambos os grupos foi de apenas um, em favor da frequência ocasional. Desta maneira, enquanto seis dos alunos da Turma A foram alocados no grupo de frequência ocasional, quatro da Turma B foram para o grupo de alta frequência e, por fim, os da Turma C dividiram-se igualmente entre os grupos.

Quando indagados, por sua vez, sobre a frequência com a qual recorrem ao colega ou ao professor quando sentem dificuldades em escutar determinada informação, catorze sujeitos (todos da Turma A, quatro da Turma B e três da Turma C) defenderam fazê-lo sempre ou quase sempre. Um sujeito da Turma B e outro da Turma C foram alocados no grupo de menor e ocasional frequência, respectivamente.

Deve-se salientar que a percepção auditiva em aulas é, de fato, fundamental para que o aluno registre algo em seu caderno (a menos que seja uma aula ministrada em linguagem de sinais), competindo, por vezes, com o estímulo visual utilizado pelo professor, bem como ruídos do ambiente. Para realizar, portanto, anotações baseadas na compreensão do conteúdo transmitido oralmente, o aluno deve estar apto a pedir esclarecimentos quando necessários.

Para observarmos o panorama das funções associadas às anotações, apresentamos abaixo a tabela comparando o desempenho médio de cada Turma em função das assertivas referentes às funções de codificação e armazenamento. Assim, apresentamos, em primeiro lugar, as assertivas e o desempenho médio das turmas, observando a função de armazenamento das anotações, ou seja, a efetuação de um registro físico que pode ser novamente consultado, modificado e reestudado.

MÉDIAS GERAIS PARA A FUNÇÃO DE ARMAZENAMENTO DO IFTA			
Assertivas	Média	Média	Média
1. Durante a aula faço pequenos “intervalos” e converso com os colegas.	2,4	3,2	2,3
3. Na aula não me preocupo com a organização das anotações depois em casa passo-os a limpo.	2,1	2,2	3,0
4. Registro as informações na aula sem as procurar compreender, o importante é escrever o máximo possível.	1,4	2,0	2,0
Média Geral para o Armazenamento	2,0	2,0	2,7

Tabela 10 – Médias Gerais para a função de armazenamento do IFTA

Fonte: Cavalcanti (2012)

Como se pode observar, as médias³⁸ obtidas para a função de armazenamento das anotações não podem ser consideradas boas ou razoáveis tendo em vista os cinco pontos máximos. Salienta-se, ainda a diferença de 0,7 pontos em relação à maior e à menor média, a qual situa a Turma C um pouco mais favoravelmente quanto a esta função das anotações.

A primeira assertiva do Inventário, voltada para a realização de “intervalos” durante a aula, aponta para os momentos de distração voluntariamente realizados pelo aluno. Esta assertiva é bastante intrigante no sentido que, ao desviar a atenção do conteúdo da aula, os alunos colocam em cheque tanto a função de codificação quanto de armazenamento. Contudo, para o aluno que procura um registro fiel daquilo que é dito em sala de aula, os exemplos ou derivações fornecidas pelo professor são cruciais – enquanto para o aluno que busca a compreensão, estas repetições podem ser descartadas das anotações. Assim, as Turmas A e B fazem da função de armazenamento

³⁸ A primeira assertiva revela um padrão de pontuação inversamente proporcional em relação à função explorada, deste modo para se calcular a média geral quanto à função de armazenamento, procurou-se extrair de cinco (o valor máximo possível para cada assertiva) o valor apresentado por cada Turma para a assertiva e, com o resultado, efetuar a média junto aos demais valores.

uma prioridade, ao contrário da Turma B, cuja média para esta assertiva já demonstra sujeitos mais voltados para a função de codificação.

A assertiva de número três do Inventário aborda a organização das anotações, mais especificamente em sua reescrita em momentos posteriores a aula. Para esta assertiva, quanto maior a pontuação, maior o valor atribuído à função de armazenamento, de modo que temos uma valorização maior desta função pela Turma C, em detrimento das Turmas A e B.

A última assertiva, de número quatro, foi aquela que recebeu menor pontuação de todas as Turmas. Similar à assertiva anterior, o esquema de pontuação para esta proposição é diretamente proporcional, ou seja, quanto maior a pontuação atribuída à assertiva, maior será a relevância atribuída à função de armazenamento. Logo, pode-se afirmar que as Turmas observadas não defendem a anotação sem o esforço da compreensão, embora a Turma A, especificamente, se mostre menos inclinada, em comparação com as Turmas B e C.

Concluída a análise das médias por assertiva da função de armazenamento, nos dedicaremos, em seguida, ao que revelam as médias das Turmas observadas para a função de codificação. Relembramos somente que esta função preza pelo processamento cognitivo propiciado pelas anotações enquanto esta atividade ocorre em sala de aula.

MÉDIAS GERAIS PARA A FUNÇÃO DE CODIFICAÇÃO DO IFTA				
IFTA - Codificação				
Assertivas	Média	Média	Média	
2. Registro as informações da aula com palavras próprias.	4,4	3,6	2,5	
5. À medida que tiro apontamentos vou registrando dúvidas, fazendo breves comentários.	3,1	4,4	3,8	
6. Quando não ouço bem alguma informação pergunto ao professor/colega.	4,7	4,8	4,5	
Média Geral para a Codificação	4,1	4,3	3,6	

Tabela 11 – Médias Gerais para a função de codificação do IFTA

Fonte: Cavalcanti (2012)

A primeira assertiva voltada para a função de codificação, a segunda do Inventário, observa o uso de paráfrase por parte dos alunos como uma forma de expressar a compreensão dos mesmos sobre o conteúdo ministrado pelo professor. As médias obtidas pelas Turmas A e B a esta assertiva declaram a

confiança dos alunos na sua habilidade de compreender o assunto ministrado e registrá-lo com o uso de paráfrases. Cabe comentar que as médias da assertiva oposta, para a função de armazenamento, apresentam coerência com os altos índices desta função, ou seja, embora em termos individuais as contradições das marcações sejam evidentes, em termos de coletividade, para estas duas Turmas há predominância da função de codificação.

A Turma C também adere a este perfil, embora a média para a assertiva referente à função de codificação seja inferior às demais e muito próxima à da função de armazenamento. Estas pontuações da Turma C sugerem que seus sujeitos não procuram anotar toda a informação e recorrem à cópia, ou seja, um perfil de estudante que não reconhece a importância de nenhuma das duas funções da anotação.

A assertiva número cinco do Inventário, a qual propõe a realização de comentários acerca do conteúdo ou o registro de dúvidas enquanto o aluno realiza a anotação do conteúdo, busca investigar se o aluno está de fato envolvido com a compreensão do conteúdo (exercício metacognitivo) ou se a anotação se dá a partir da compreensão da informação em um nível mais superficial. As pontuações para esta assertiva, em particular as da Turma B, favorecem, também, a função de codificação.

Por fim, a última assertiva do Inventário – a qual procura averiguar com qual frequência os alunos procuram compreender o que o professor diz, mesmo quando existem complicações à compreensão auditiva da informação – é também a de maior pontuação, não havendo diferenças significativas entre as três Turmas.

Como se pode concluir com base nos números e em nossas interpretações dos mesmos, para todas as Turmas há preferência para o uso da anotação no que diz respeito ao contexto de sala de aula, em detrimento da releitura do material – o que coloca em segundo plano o processamento cognitivo adicional das informações e diminui a eficácia das mesmas enquanto estratégias de aprendizagem. Para a Turma C, porém, esta diferença foi menor, apenas 0,9 pontos dão preferência ao uso das anotações em sala de aula em detrimento da função de armazenamento. Pode-se afirmar, também,

que, ao contrário do esperado para um bom uso enquanto anotador, nenhuma das Turmas apresentou o perfil de combinação das funções de codificação e armazenamento – como recomendado por Kiewra (1991).

Nos Inventários pudemos perceber o perfil de cada Turma, em termos de autorregulação da aprendizagem e anotação em sala de aula. Aspectos referentes às anotações mais particularmente foram desenvolvidos pelo Inventário de Funções da Tomada de Notas (IFTA). Porém, as respostas de tais questionários – marcações numéricas de acordo com o grau de frequência para cada assertiva – não permitem acessar informações referentes a hábitos específicos das anotações, tais como o uso de abreviações ou que tipo de informação os alunos consideram relevantes para anotar. Por isso, abaixo discutiremos as respostas fornecidas pelos alunos para o Questionário de Hábitos e Motivações sobre as Anotações.

A primeira pergunta do questionário é a razão pela qual os alunos procuram realizar anotações em sala de aula. Para tal pergunta, os alunos da Turma A apontaram que as principais razões são a melhor fixação ou compreensão do conteúdo ministrado em sala de aula e a facilidade que as anotações proporcionam para revisar o conteúdo posteriormente. Outros motivos menos recorrentes nas respostas sugerem ainda a diferença das anotações em comparação a outras fontes de informação (refletir a apresentação didática do professor e conteúdos aos quais, de outro modo, o aluno não teria acesso) e o fato da anotação conter sua interpretação da informação passada em sala de aula.

Os alunos da Turma B em unanimidade afirmaram fazer uso das anotações em sala de aula por acreditarem que tal processo facilita a compreensão e o aprendizado das novas informações, com um pequeno grupo observando a possibilidade de se reler as anotações para estudos posteriores. Na Turma C, por sua vez, metade dos sujeitos alegou anotar para melhor fixar o conteúdo, enquanto a outra metade alegou anotar para criar uma memória auxiliar, ou seja, considerando a possibilidade de revisitá-lo material anotado.

O que se pode concluir, portanto, é que os sujeitos das Turmas observadas pensam nas anotações de sala de aula como recurso de apoio

cognitivo, em detrimento de seu uso enquanto estratégia de aprendizagem. Deste modo, não colocam em evidência uma releitura das anotações, engajando-se na atividade como um processamento cognitivo adicional ao ato de escutar e compreender o que é anotado. A partir desta constatação, foi relevante perguntar, então, o que seria uma informação relevante para este processamento cognitivo – ou seja, que tipo de informação os alunos consideravam importante o suficiente para anotar – bem como investigar se e com que frequência os alunos se propunham reler as anotações.

Para a primeira das perguntas acima, os sujeitos da Turma A apontaram o conteúdo gramatical abordado como o assunto mais relevante, outros aspectos também mencionados foram as adições vocabulares e dicas e exemplos que facilitem a compreensão do conteúdo. De outro modo, os alunos alegaram anotar, com menor frequência, como se pronunciar as palavras e quaisquer contribuições de outros colegas que tenha contribuído para as atividades em sala de aula.

Já na Turma B, os sujeitos afirmaram anotar tudo o que o professor escreve no quadro – acrescidas de exemplos e detalhes explanados oralmente. Outros conteúdos anotados são aqueles relacionados ao assunto da aula ou que apresentaram maior dificuldade de compreensão. Importante salientar que um dos sujeitos da Turma B ainda apontou para a ação do professor na indicação de relevância dos conteúdos a serem anotados.

Quanto aos sujeitos da Turma C, a maioria afirmou anotar a tradução ou significado de coisas novas, além das informações gramaticais, suas regras ou verbos novos. Apenas um dos sujeitos revelou anotar dúvidas ou a pronúncia das palavras.

Quanto ao uso das anotações enquanto ferramenta de auxílio no estudo extraclasse, os sujeitos da Turma A defenderam revisar as anotações, enquanto apenas dois sujeitos afirmaram não ter esse hábito. Daqueles que revisam as anotações, observou-se uma maior recorrência de estudos a partir das anotações para acompanhar o conteúdo ministrado em aula, mas também, uma alta frequência para seu uso, particularmente no momento que antecede às avaliações da aprendizagem.

Todos os sujeitos da Turma B alegam cultivar o hábito de rever as anotações para estudar, contudo o momento no qual esta revisão se dá variou entre os sujeitos. De fato, enquanto um pequeno grupo de alunos não tenha revelado quando estuda através das anotações, a maioria da Turma B concorda que a iminência das avaliações leva à revisão das anotações. Outros motivos citados para revisão das anotações foram a realização das tarefas designadas para o ambiente extraclasse ou em momentos de dúvidas. Em consonância, para os alunos da Turma C, a revisão das anotações é unanimemente um hábito entre os alunos, sendo requisitada, também unanimemente, no período anterior às avaliações da aprendizagem.

O Questionário permitiu investigar também a opinião dos alunos quanto a realizar anotações em aulas de língua inglesa, mais especificamente, aulas ministradas em língua inglesa. As respostas dos alunos da Turma A dividiram-se entre aqueles que alegam encontrar dificuldade em tal atividade em decorrência das palavras que não se conhece e quanto ao nível de atenção exigido; aqueles que encontram dificuldades relativas, isto é, surgem quando se anota a partir da fala do professor ou, de outro modo, são menores do que o esperado; e, por fim, aqueles que não encontram dificuldades em anotar em aulas ministradas em língua inglesa.

Já para os alunos da Turma B, as dificuldades – mesmo que não tenham sido significativas – justificam-se com base no grau de atenção requerido para se escrever o que é dito pelo professor. Aqueles que afirmaram não encontrar dificuldades, minoria da Turma, observaram procurar a essência das ideias para poder realizar as anotações. Na Turma C, porém, as respostas foram similares às da Turma A, uma vez que a maioria dos alunos apontou sentir dificuldades em fazer anotações em língua estrangeira, justificando-as com base na necessidade de maior atenção e tempo para escrever – em decorrência do pouco domínio – e não saber o que priorizar nas anotações; um grupo menor de alunos alegou que, apesar das dificuldades, anotar em inglês auxilia o aprendizado do aluno. Tal justificativa é a mesma apresentada pelos alunos que alegaram não encontrar dificuldades em anotar em língua inglesa.

A partir do grande número de alunos que afirmaram sentir dificuldades ao realizar anotações em outra língua, foi coerente então perguntar se os mesmos já haviam deixado de anotar algo por não entenderem o significado das palavras. Na Turma A, a maioria das respostas foi afirmativa, enquanto uma minoria alegou que, mesmo sem compreender, anotou para pesquisas posteriores. Tal resultado foi oposto àquele apresentado pela Turma B, na qual a maioria dos alunos respondeu negativamente, isto é, mesmo sem a compreensão do significado de algo, os alunos procuraram anotar para pesquisar o significado posteriormente.

Para a Turma C, o resultado foi semelhante ao da Turma B, com a maioria dos sujeitos afirmando não deixarem de anotar, preferindo tirar as dúvidas posteriormente ou mesmo durante a própria aula. Apenas um dos sujeitos afirmou deixar de anotar frequentemente por não entender a informação a ser anotada; todavia, este sujeito apontou ter se arrependido de tal comportamento.

Este questionário permitiu complementar as informações pertinentes aos hábitos de anotações dos alunos, pontuando ainda a particularidade de se anotar durante uma aula de língua estrangeira – ministrada nesta própria língua. A partir dos dados apresentados pode-se, portanto, afirmar que para os alunos de inglês como língua estrangeira participantes da pesquisa, realizar anotações em sala de aula está diretamente relacionado com aquela situação de aprendizagem. Isto é, os alunos anotam o conteúdo ministrado por acreditarem que desse modo aumentam sua concentração nas aulas de inglês bem como suas chances de aprenderem os assuntos propostos. De modo semelhante, a preocupação com o uso posterior das anotações, ainda que presente, diz respeito principalmente ao momento que antecede as avaliações da aprendizagem e, não raro, o uso das anotações nestes estudos atua como um complemento ao material didático. Por outro lado, as anotações servem de apoio à realização das atividades extraclasse.

Os principais conteúdos anotados pelos alunos das Turmas observadas são as regras gramaticais e de uso – isto é, a explicação de um determinado assunto, seus exemplos e dicas para a compreensão fornecidas pelo professor

– bem como o vocabulário adquirido em cada aula. Além disso, os alunos relataram anotar também o significado das palavras (geralmente sob a forma da tradução das mesmas). Apesar disso, os alunos declararam encontrar dificuldades em anotar em língua estrangeira, em decorrência do desconhecimento de palavras utilizadas pelo professor, mas, principalmente, pela necessidade de maior atenção e tempo.

Contudo, a atitude do aluno como anotador vincula-se essencialmente a do professor. Por esta razão, uma investigação dos hábitos de anotação e autorregulação da aprendizagem sobre os alunos das Turmas A, B e C não estaria completa sem fornecer as visões dos professores de tais turmas. Como esclarecido em nossa Fundamentação, as anotações podem ser tomadas, à primeira vista, como um produto textual derivado da fala do professor, sendo por isso desconsiderado enquanto um texto totalmente novo (SOARES, 2007, p.51). Particularmente não se defende o mesmo neste trabalho; de fato, ao compreender as anotações como o fruto do processamento cognitivo de cada aluno sobre aquilo que é ensinado em sala de aula – e, então, apontamos para a influência do conhecimento prévio de cada aluno, bem como sua capacidade de seleção e memória – torna-se necessário defender a elaboração de um novo texto, mesmo que o conteúdo deste texto já estivesse presente naquele do professor.

Porem, esta discussão coloca em evidência a relação entre o que o aluno faz em sala de aula e aquilo que o professor faz. Como evidencia Houart (2008, p.9), a relação entre as anotações dependerá dos modos como o professor busca expor o conteúdo da aula, ou seja, se o professor utiliza somente sua própria voz ou se trabalha com o auxílio da lousa ou dispositivos Datashow, as anotações dos alunos serão diferentes. Assim, considerou-se apropriado, para esta pesquisa, investigar as concepções dos professores de Básico 1 acerca do uso das anotações enquanto estratégias de aprendizagem. Similarmente, procurou-se investigar como os professores exerciam seu papel enquanto modelo social para o processo de autorregulação da aprendizagem de língua inglesa.

Por já se ter discutido as três primeiras questões anteriormente, comentaremos as questões de quatro a catorze. As perguntas de quatro a oito, treze e catorze investigam o conhecimento do professor sobre diferentes aspectos do processo de autorregulação, abordando-os tanto de um ponto de vista observacional quanto interativo com os alunos. Por fim, as perguntas de nove a doze questionam o professor acerca de seu conhecimento sobre estratégias de aprendizagem, em particular as anotações de sala de aula.

Os professores das Turmas de Básico 1 foram interrogados acerca dos seguintes aspectos do processo de autorregulação de seus alunos: a definição de objetivos para a aprendizagem; a motivação para se aprender inglês; a execução da autorregulação extraclasse e quanto ao uso de estratégias de aprendizagem neste processo; a autoavaliação da aprendizagem. Apresentaremos nossos comentários às respostas nessa mesma ordem.

A partir das respostas dos professores das Turmas B e C pode-se afirmar que se de modo sistemático (como um questionário) ou indireto (como o contato diário com os alunos) os professores entendem que os mesmos procuram as aulas de inglês da instituição onde foi realizada a pesquisa, movidos, principalmente, por necessidades acadêmicas (ler textos em inglês ou concurso de pós-graduação) e/ou profissionais. Aos olhos dos professores, tais alunos são conscientes de seus objetivos ao procurarem a instituição e são também, em maioria, motivados.

Quando questionados sobre como observam a motivação dos alunos os professores apontaram o comportamento dos alunos em sala de aula como grande indicador, isto é, o desempenho e interesse nas atividades propostas, bem como a assiduidade. O papel do professor para motivar o aluno também foi questionado e ambos os professores responderam buscar associar o elemento lúdico com o processo de aprendizagem, através de atividades interessantes ou engraçadas.

Observando o papel do professor para a autorregulação do aluno a partir dos estudos realizados extraclasse e do uso de estratégias, as respostas dos professores dividiram-se: o professor da Turma B respondeu não orientar alunos do básico para outros estudos, salientando que o nível de dependência

destes alunos da figura do professor torna improvável a execução eficaz desse aprendizado extra. Por outro lado, o professor da Turma C além de expressar a preocupação com o estudo além da sala de aula através das “tarefas de casa”, defendeu recomendar aos alunos que visitassem websites para aumentar o contato com a língua. O conhecimento dos professores sobre o uso de estratégias de aprendizado por parte dos alunos refletiu pouca atenção dos mesmos para tais processos, de modo que foram pontuados o uso das anotações em sala de aula, a tradução das palavras novas ou, ainda, a leitura prévia do assunto refletindo em melhor desempenho na aula.

Com relação ainda ao aspecto da execução da autorregulação, quando questionados sobre o valor positivo das anotações, enquanto o professor da Turma C respondeu não ter certeza, o professor da Turma B, ao defender a importância da prática na língua estrangeira, alegou que as anotações seriam benéficas para o momento da apresentação do assunto, isto é, sua explicação – o qual deve ser o mais breve. De modo similar, ambos os professores alegaram não recomendar ao aluno fazer anotações.

A autoavaliação da aprendizagem, de acordo com os professores, também não é algo unanimemente percebido nas aulas de inglês. De fato, o professor da Turma C observou que nas vezes que o resultado numérico atribuído pela instituição ao desempenho do aluno é benéfico para a continuidade do curso, a autoavaliação do aluno fica em segundo plano. Tal situação é gerada pelo investimento financeiro-temporal bem como pela pressão de se continuar o curso, mesmo que diante de dificuldades.

Com o que expusemos anteriormente, pode-se verificar que os professores do Básico 1 possuem uma atitude relativamente pouco favorável à autorregulação da aprendizagem de seus alunos, principalmente no que diz respeito à execução da autorregulação. Os professores apontaram apenas duas estratégias de aprendizagem que perceberam em aula, apresentando em comum, as anotações. Contudo, mesmo diante do uso deste recurso por seus alunos, os professores não procuram estimular sua execução o seu uso em outras situações de aprendizado – o que sugere o não conhecimento sobre as utilidades e a relevância das anotações para a aprendizagem. Por outro lado,

os professores não procuram discutir os objetivos dos alunos para o aprendizado de inglês tanto em termos individuais quanto coletivamente.

De modo geral, o que as respostas do questionário refletem é um ambiente de aprendizado não familiarizado com a proposta da autorregulação da aprendizagem, mas, além disso, professores que atuam parcialmente no estímulo da definição de objetivos, do estudo extraclasse, da motivação para aprender a língua, bem como em avaliar o próprio desempenho. Na verdade, pelas respostas fornecidas, os professores esperam que os alunos estejam motivados e apresentem bons desempenhos sem que operem – ou o fazendo de modo parcial – a função de modelo social.

5.3. As anotações de sala de aula de língua inglesa

Para analisarmos as anotações coletadas junto aos sujeitos das Turmas observadas, utilizaremos algumas diretrizes estipuladas por Houart (2008), as quais ponderam que, para analisar as anotações como texto vinculado (explicitamente) a outros textos, não cabe somente remeter-se às anotações. De fato, a autora (HOUART, 2008, p.3-4) não só propõe uma série de parâmetros que observam as anotações em si, mas também os diversos textos do professor, isto é, sua fala, o que é escrito em quadro ou exibido através de transparências ou Datashow. É a partir da caracterização da mensagem do professor em seus diversos canais que se pode partir para uma análise das anotações.

Enquanto não seja nosso propósito analisar detalhadamente o fazer didático do professor ou mesmo entrar em detalhes quanto ao que foi dito pelos professores das diferentes Turmas, acreditamos que as características delineadas por Houart (op.cit., p.3-4) podem servir a uma caracterização necessária das produções textuais dos professores, quais sejam:

1. Os níveis do texto oral, isto é, o conteúdo principal, que constitui a maior parte do texto oral, corresponde ao conhecimento abordado pelo professor sob a forma de dados informativos (*données notionnelles*). Os enunciados secundários seriam comentários metalingüísticos que permitem ao professor comentar o que diz e conduzir a assuntos paralelos;
2. Os níveis hierárquicos do assunto são delimitações intuitivas das diferentes unidades de sentido do conteúdo da mensagem do texto oral. De modo geral pode-se distinguir entre título, unidade maior, unidade conceitual, unidade de base e subunidade de base;
3. Repetições e formulações;
4. Indicadores ou inibidores das anotações;
5. Os canais utilizados pelo professor para trocar informações: fala (F), quadro (Q), dispositivos (D);
6. O número de canais utilizados;
7. O nível de conhecimento na disciplina, enquanto aspecto fundamental para caracterizar a mensagem do ponto de vista da disciplina ensinada.

Aquelas características que podemos associar às aulas observadas, sem levar a uma análise gramático-textual da fala do professor, são: a hierarquia do assunto; os canais e o número de canais utilizados para trocar informações e; o nível de conhecimento na disciplina.

Cabe então justificar a eliminação das demais características. Se formos observar níveis principais e secundários na fala dos professores, estariámos dedicando mais atenção à fala do mesmo em um nível que não é de nosso interesse para este trabalho – motivo pelo qual também não observaremos como os mesmos repetem e reformulam suas falas. Quanto ao estímulo ou inibição de anotações, hipotetizamos que tais não ocorram durante as aulas de modo explícito verbalmente, mas, principalmente, por atitudes do professor (tais como enfatizar a relevância de uma determinada informação em detrimento de outras).

No que diz respeito àquelas características que consideraremos em nossa análise, vale comentar que para o nível de conhecimento na disciplina – como

apresentado em nossa Metodologia – trabalhamos junto a alunos iniciantes (do nível Básico 1), mas que já haviam de alguma forma estudado ou tido contato com a língua inglesa (mesmo que não considerado pelos mesmos). Ressaltamos ainda que as aulas observadas seguem a predisposição do método comunicativo, isto é, dá-se ênfase ao uso da língua inglesa para trocar informações, sendo utilizada sempre (que possível) por professores e alunos (LARSEN-FREEMAN, 2003, p.125). Novamente, alegamos ser uma de nossas hipóteses a presença da língua materna nas anotações, principalmente para a introdução de novas palavras.

O número de canais utilizados para a troca de informações entre professores e alunos foi o mesmo para todas as Turmas analisadas, ou seja, principalmente a fala do professor, a lousa (para exposição de conteúdos gramaticais e vocabulário), o livro didático e materiais entregues pelo professor na aula anterior ou no decorrer da própria aula para fins de prática comunicativa (este último observado somente nas Turmas A e C). Outro dispositivo utilizado nas aulas das Turmas A e B foi o aparelho de som, para atividades de compreensão do áudio associadas ao tópico abordado na aula. Salienta-se que por questões de direitos autorais, o conteúdo das faixas de áudio não foi transscrito.

Escolhemos este momento para tecer um comentário acerca do modo como exporemos as informações dos diferentes canais. Durante a coleta, como foi explanado em nossa Metodologia, realizamos separadamente a gravação audiovisual das aulas, ou seja, gravamos o áudio com um gravador digital e registramos o que era feito em lousa com o uso de uma máquina fotográfica. Porém, para a primeira Turma, na qual a pesquisadora era também a professora, uma terceira pessoa foi convidada a realizar as gravações – o que foi feito em formato de vídeo. Como consequência desta diferença, para não prejudicar a compreensão do leitor, as imagens utilizadas para a Turma A são, em sua maioria, recortes e montagens de diferentes trechos do vídeo.

Por fim, quanto ao nível hierárquico do assunto, iremos retomar a distinção de unidades de sentido do conteúdo da mensagem proposta por Houart (2008, p.3) para distinguir diferentes níveis do fazer docente. Daí, cada proposta de

ação do professor para as diferentes etapas da aula de língua inglesa serão consideradas as unidades hierárquicas das aulas observadas. Antecipando algumas das informações a serem discutidas, pode-se afirmar que todas as três turmas colaboradoras para esta pesquisa apresentaram unidades hierárquicas recorrentes entre si, com pequenas variações decorrentes das escolhas didáticas dos professores e do próprio encaminhamento das lições:

1. Turma A: revisão da aula anterior; correção de exercícios extraclasse; introdução do assunto principal; apresentação do assunto principal; prática; assunto secundário (vocabulário); prática do assunto secundário;
2. Turma B: revisão da aula anterior, introdução ao assunto principal; apresentação do assunto principal; prática; apresentação do assunto secundário (complemento gramatical); prática; introdução ao assunto da próxima aula;
3. Turma C: correção de exercícios extraclasse; revisão da aula anterior; introdução ao assunto principal (vocabulário); apresentação do assunto principal; prática sobre o assunto principal.

Para a análise propriamente dita levaremos em consideração somente aquelas unidades que propiciaram a realização de anotações pelos alunos.

De outra maneira, deve ser necessário observar aspectos referentes às próprias anotações, e, para tal, retomaremos quatro características também distinguidas por Houart (2008, p.4): o volume de anotações, a fidelidade semântica, a pertinência e o canal selecionado para anotar a informação. De acordo com Houart (*idem*), para analisar o volume de informações anotadas, faz-se a razão entre a quantidade de palavras anotadas pelo aluno e a quantidade de palavras utilizadas pelo professor a partir do canal de sua escolha. Três situações podem ser geradas a partir de tal razão:

- a) Volume máximo, isto é, todos os elementos das unidades de sentido (unidades hierárquicas) são anotados com a máxima fidelidade, com o uso de abreviaturas ou supressão de palavras;

- b) Volume parcial, no sentido de que alguns ou muitos elementos da unidade de sentido não estão presentes ou são anotados de modo diferenciado (métodos não-lineares);
- c) Volume ínfimo, ou seja, escassos elementos das unidades de sentido são anotados.

Vale salientar que a autora partiu de uma aula inaugural e expositiva do curso de química, enquanto nosso trabalho está voltado para aulas de língua estrangeira de natureza comunicativa, de modo que são necessários ajustes e considerações específicas para esta proposta de ensino. Portanto, nos distanciaremos de algumas das técnicas de análise referidas por Houart (2008, p.5), tal como o cálculo da razão entre a quantidade de palavras, colocando em evidência o uso de desenhos e esquemas pelos professores.

A fidelidade semântica, por sua vez, aponta para a conservação do sentido da informação quando o aluno opera a anotação em sala de aula. Neste caso, podemos hipotetizar o risco de perda de fidelidade semântica se o aluno utilizar não somente a língua estrangeira para realizar suas anotações. A relação entre os idiomas apresenta este risco, pois, o uso de uma língua na qual o sujeito é fluente e outra na qual está iniciando seus estudos pode gerar divergências entre o proposto pelo professor e o registrado (embora não necessariamente compreendido) pelo aluno.

A pertinência diz respeito à capacidade do aluno de anotar informações hierarquicamente superiores a outras. Um exemplo de como esta pertinência pode não estar presente numa anotação seria o sujeito anotar palavras novas (relevante) em detrimento da explicação de um tópico gramatical em torno do qual trabalhará o professor (altamente relevante).

E, por fim, é também considerado relevante para caracterizar as anotações, o canal utilizado pelo aluno para realizar seus registros. Este item é de alta significância para nossa proposta de pesquisa em particular devido à natureza de estratégia de (autorregulação da) aprendizagem que associamos às anotações – o que implica dizer que se espera de um aluno (autorregulador

e estratégico), a posse de um material à parte, organizado e acessível, para realização de suas anotações.

Alguns aspectos que foram mencionados de modo breve e associados às características das anotações acima e que serão levados em consideração em nossa análise são:

- a) As estratégias de modificação textual (PIOLAT, OLIVE e KELLOGG, 2005, p.293), ou seja, uso de abreviaturas, símbolos ou marcadores, bem como o uso de métodos não-lineares;
- b) A função cognitiva transparecida pelo modo como os sujeitos anotam as informações, ou seja, o volume máximo indicando função de armazenamento e volume parcial, função de codificação (DI VESTA e GRAY, 1972; KIEWRA, 1991) – as quais implicam nas estratégias da tartaruga ou da águia (cf. Cap. 3) respectivamente;
- c) A classificação das anotações em cópias ou retextualizações, tal como primeiramente discutidas em Moraes (2005) e Cavalcanti (2009, 2010c).
- d) O uso de língua materna nas anotações, sugerindo mudança de código (*code switching*);

5.3.1. Turma A

Dando início a análise das anotações recolhidas junto aos sujeitos da Turma A, observaremos primeiramente a sequência de unidades hierárquicas correspondentes à aula: revisão da aula anterior; correção de exercícios extraclasse; introdução do assunto principal; apresentação do assunto principal; prática; assunto secundário (vocabulário); prática do assunto secundário. Na primeira unidade, a revisão da aula anterior, a professora distribuiu fichas entre os alunos e passou as instruções oralmente. Alguns alunos chegaram atrasados e a professora repetiu o procedimento com os

mesmos, por vezes, solicitando que outros alunos repassassem as instruções. Durante a atividade, a professora escreveu no quadro o vocabulário requisitado pelo aluno.

Após a correção da atividade, a professora procedeu à correção da atividade extraclasse. Nesta unidade, a professora explicou a diferença de pronúncia entre duas palavras a partir de um esquema desenhado na lousa. Toda a correção procedeu sem quaisquer outros registros em lousa. Em seguida, a professora pediu aos alunos que utilizassem uma lista de atividades que deveria ter sido organizada em casa para realizar a transição para o conteúdo principal. Nesta unidade a professora fez uso da lousa no intuito de deixar evidentes as perguntas feitas aos alunos. No decorrer da atividade, os alunos fizeram novas indagações acerca do vocabulário à professora, mas dessa vez nada é escrito na lousa.

Durante a apresentação do assunto principal, a professora retomou o uso da lousa, escrevendo as perguntas que fez aos alunos e, posteriormente, o esquema que possibilitou a explicação do conteúdo abordado. Ao final da apresentação, a professora fez uso do livro didático para a prática sobre o conteúdo gramatical – a qual foi realizada em três atividades diferentes. A primeira das atividades, feita com o livro didático, foi corrigida somente via oralidade; a segunda, uma atividade realizada em pares e novamente corrigida somente por meio da comunicação oral entre professora e alunos. A última atividade utiliza uma faixa de áudio a qual os alunos deveriam escutar e registrar determinada informação. Neste momento, a professora escreveu na lousa os palpites dos alunos e, posteriormente, as respostas adequadas.

Na unidade seguinte, houve a sistematização do conhecimento utilizado na introdução do assunto principal, isto é, trabalha-se especificamente o vocabulário necessário para o andamento da lição. Este momento se concentrou sobre o livro didático, uma vez que os alunos deveriam realizar atividades de ligar figuras e sentenças. A distinção entre determinadas expressões levaram a professora a desenhar outro esquema explicativo na lousa, contudo a correção de ambas as atividades do livro didático foi feita somente via oralidade.

A última unidade hierárquica, a prática do assunto secundário, dividiu-se em duas atividades; a primeira delas, uma atividade de leitura, conduzida pela professora e durante a qual as dúvidas foram esclarecidas somente via oralidade. Já a segunda, com apoio de outra faixa de áudio da qual os alunos deveriam extrair determinadas informações, definidas pelo livro didático – novamente a professora não fez nenhum registro na lousa.

Como se pode afirmar a partir das unidades hierárquicas, a lousa e o livro didático, além da própria oralidade, são os canais mais utilizados para a comunicação em sala de aula. Entre o livro didático e a lousa, pode-se apontar uma leve ênfase no livro didático, a partir do qual as atividades de prática do conteúdo são desenvolvidas embora, de todos os canais, a oralidade seja a escolha predominante. Justificamos nossa afirmativa pela ocorrência de momentos, tais como a correção das atividades, em que não há qualquer uso de quaisquer outros canais para apoiar visualmente ou esclarecer o que é dito. De fato, o uso da lousa, durante a aula da Turma A, ocorre em momentos de esclarecimentos vocabulares durante as atividades de prática; na apresentação do conteúdo principal da aula e; no desenvolvimento de uma das atividades com a faixa de áudio.

A relevância dada ao uso da lousa na aula observada se deve ao que pudemos verificar das próprias anotações, ou seja, apesar de algumas informações anotadas advirem da fala da professora e das atividades de áudio, a maioria das anotações foi constituída por informações copiadas da lousa. Deste modo, antecipamos que as anotações da Turma A sugerem que, grosso modo, seus sujeitos têm o hábito de realizar anotações, alguns sendo hábeis o suficiente para anotar da fala da professora, traduzindo ou não o que é dito; utilizam material à parte para realizar suas anotações; procuram manter os registros da aula organizados.

Para dar início à análise das anotações, retomaremos aquelas unidades hierárquicas a partir das quais os sujeitos da Turma A realizaram anotações e comentaremos o verificado nas anotações comparando-as entre si e aos diferentes canais utilizados pela professora. Antes, todavia, iremos realizar dois comentários acerca da organização das anotações. O primeiro comentário diz

respeito ao material utilizado para realizar anotações, o qual, para a Turma A, declara a predominância do uso do caderno para anotar o que a professor dispõe no quadro – exceção feita a A4, que realizou suas anotações em um espaço disponível na lição do próprio livro didático.

O segundo comentário retoma as anotações realizadas nos cadernos e trata da indicação do contexto de realização da anotação. A professora, antes de dar início à aula propriamente dita, registra em lousa informações que possam auxiliar os alunos – tais como as perguntas “*How do we say_?*” e “*How do we write_?*” – bem como a data e o dia da semana. Ressalva-se que o dia da semana e a data foram dispostos no canto direito da lousa, enquanto as perguntas foram dispostas no lado esquerdo.

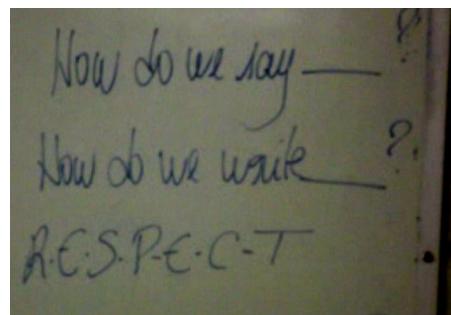


Ilustração 23 – Fotografia do canto direito da lousa.
Fonte: Cavalcanti (2012)

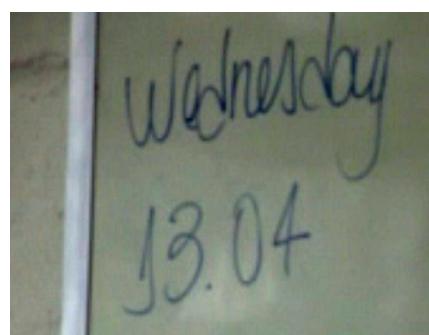


Ilustração 24 – Fotografia do canto esquerdo da lousa
Fonte: Cavalcanti (2012)

Em resposta ao que a professora dispõe no quadro, antes de iniciar a aula, verificou-se nas anotações a alta recorrência da data e, em apenas um caso, do dia da semana. É possível afirmar ainda que, em alguns casos, a anotação de tal informação ocorre somente em decorrência do estímulo do

próprio professor, isto é, como a ilustração abaixo deixa ver, A3 anota somente o dia e o mês, sem registrar o ano no espaço apropriado – enquanto os demais sujeitos que anotaram a data procuraram registrar, também, o ano referente.

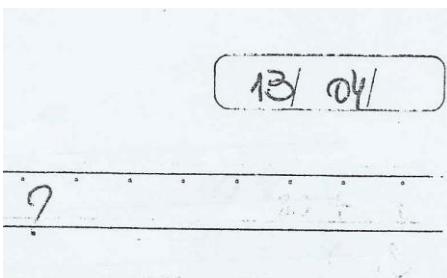


Ilustração 25 – Recorte do registro da data por A3
Fonte: Cavalcanti (2012)

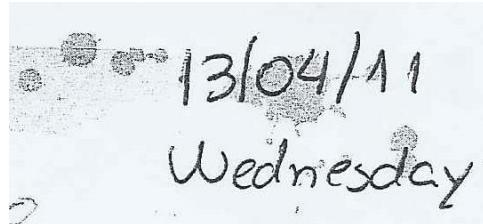


Ilustração 26 – Recorte da data e dia da semana por A1.

Fonte: Cavalcanti (2012)

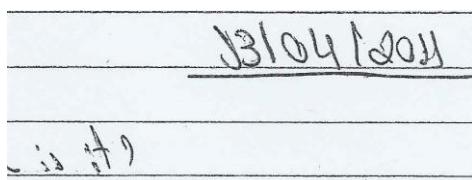


Ilustração 27 – Recorte do registro da data de A2.
Fonte: Cavalcanti (2012)

Partindo do pressuposto que as anotações são o registro do conteúdo abordado em cada aula, pode-se supor que, para os alunos da Turma A, anotar o dia da semana não seja relevante, afinal, tal informação diz mais respeito à aula enquanto evento comunicativo do que à anotação. Todavia, uma possível justificativa para a anotação de A1, é a prática da própria língua com aspectos do próprio dia-a-dia – tal como anotar o dia no qual há a aula de língua inglesa. De outro modo, o sujeito que não faz uso do caderno para anotar o conteúdo das aulas não vê necessidade de registrar a data, provavelmente em decorrência da relação que a anotação estabelece com o conteúdo do próprio livro didático, em detrimento da aula enquanto contexto.

Após os registros preliminares, a professora deu início à aula com a revisão do conteúdo da aula anterior. Nesta unidade foram distribuídas fichas (cf. Apêndice D) entre os alunos e todas as instruções foram passadas oralmente. Por outro lado, a qualquer sinal de dúvida em termos de vocabulário, a professora anotou na lousa a palavra sobre a qual foi indagada.

Ao fim da atividade entre os alunos, a professora corrigiu com todo o grupo o que fora feito e revisou algumas das palavras-chave da atividade. Poucos foram os registros em lousa e nada desta unidade foi copiado.

Na unidade seguinte, a correção da atividade extraclasse, a professora chegou a desenhar um esquema no quadro acerca da diferença de pronúncia de duas palavras, mas tal esquema não foi anotado por nenhum dos sujeitos. Assim, partimos para a próxima unidade hierárquica: a introdução do conteúdo principal. Esta unidade se iniciou com a professora orientando os alunos a utilizarem uma lista que deveriam ter elaborado com as atividades que realizam no dia a dia. Durante este processo, a mesma registrou na lousa algumas das perguntas que os alunos poderiam se fazer, mas provavelmente devido ao caráter ilustrativo dessas sentenças, nada foi registrado.

Enquanto os alunos procuraram se comunicar a respeito das atividades que realizaram em um dia da semana designado pela professora, a mesma elaborou no quadro um esquema similar a um relógio, sobre o qual se basearia para apresentar o conteúdo principal. Antes de chegar a esta unidade, contudo, a professora comenta com os alunos algumas das atividades e, posteriormente, questiona os mesmos sobre a hora em que realizam seus afazeres. É quando se passa à próxima unidade hierárquica, a apresentação do assunto principal. A transcrição³⁹ abaixo corresponde ai início da apresentação e a transição para o assunto principal.

Apresentação do Assunto Principal	T: Do you have lunch on Monday? Ss: Yes T: No? Ss: Yes T: Do you sleep? Ss: Yes T: Do you watch TV? Ss: {Yes Ss: No T: More or less do you take the bus? Ss: Yes ((risos)) T: What time do you have breakfast? ((escreve no quadro)) What time do you have breakfast?
--	--

³⁹ Para as transcrições presentes nesse trabalho, utilizamos o seguinte padrão: T para teacher; Ss para Students; Sn para os sujeitos individualizados; { para sobreposição de falas; (()) para pistas contextuais; MAIÚSCULAS para ênfase; **negrito para** o que consta nas Ilustrações.

	<p>S4: Seven T: At seven? Ss: No T: Before? What time? S14: Four? Quatro e meia como é? T: Thirty S14: Four thirty T: She lives in Carpina four thirty what time do you have lunch? S4: At twelve T: Twelve? At twelve? ((escreve no quadro)) T: What time do you go to sleep? What time do you go to sleep? S6: One hour</p>
--	--

Ilustração 28 – Quadro 1 da transcrição da apresentação do assunto principal da Turma A

Fonte: Cavalcanti (2012)

Como se pode ver na imagem abaixo, a professora adiciona uma informação a cada pergunta e, após questionar os alunos sobre suas diferentes ocupações, passa a fazer esta nova pergunta. Gestos auxiliam na compreensão da nova informação e logo a professora está anotando as diferentes horas nas quais os alunos realizam suas atividades.

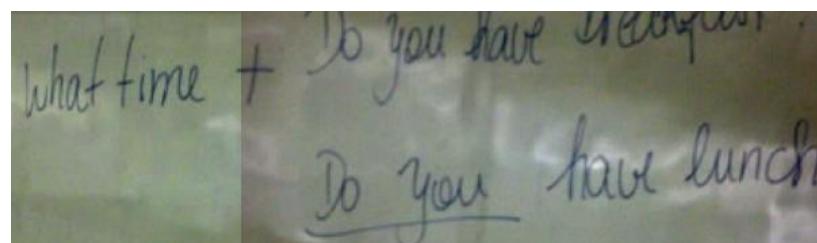


Ilustração 29 – Montagem da lousa com as diferentes perguntas feitas aos alunos.

Fonte: Cavalcanti (2012)

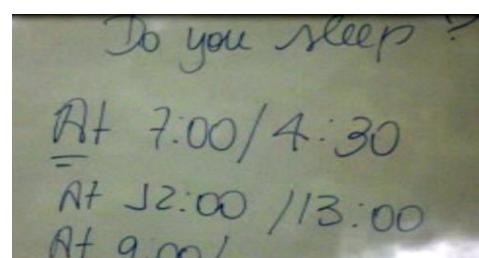


Ilustração 30 – Fotografia das diversas respostas dos alunos escritas na lousa.

Fonte: Cavalcanti (2012)

Apesar desta nova informação, os alunos não registraram nada sobre este momento. Tal falta de iniciativa pode ter sido gerada pelo fato de na lousa constar o esquema representativo de um relógio (Ilustração 31), assim, os

alunos intuiriam que apesar de relevante, aquele conteúdo ainda não seria o foco da aula – o que o desqualificaria para anotação. Tal hipótese é reforçada pelo fato de que, ao mover sua explicação para o esquema, a professora desperta nos alunos a iniciativa para anotar o que está na lousa.

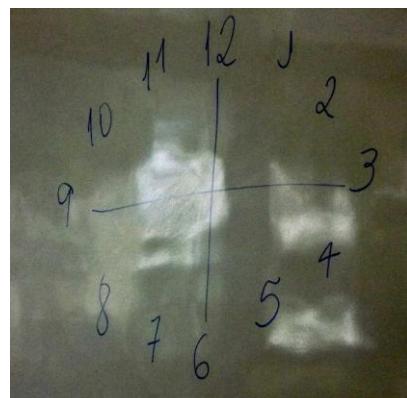


Ilustração 31 – Fotografia do esquema de relógio feito na lousa.
Fonte: Cavalcanti (2012)

Na transcrição abaixo, a professora passou a explicar sobre o esquema do relógio o modo de dizer as horas em inglês. Para isso, apresentou as palavras *quarter* e *half*, explicando seu significado e como usá-las. As sentenças destacadas são aquelas que poderiam ser consideradas incentivadoras de anotações, pois acompanham os registros da professora na lousa ou marcam alguma ênfase dada pela mesma em relação ao que está sendo apresentado.

Apresentação do Assunto Principal	<p>T: Do you THINK do you THINK that this over here completes ONE HOUR? Imagine one hour? So this over here is an hour? Yes? And this over here a quarter? Yes? ((escreve no quadro)) Over here quarter quarter quarter and quarter fifteen minutes a quarter fifteen PLUS fifteen THIRTY HALF yes? Or No? Ss: Yes T: So HALF thirty minutes QUARTER fifteen now look at this ((escreve no quadro)) PAST and to watch ((escreve no quadro)) What time is it? Ss: Eight T: What? It's it's it's Ss: Eight T: Eight and? It's eight and this one over here? Ss: A quarter T: Eight and fifteen yes? Ss: Yes T: This is easy ((escreve no quadro))</p>
--	--

	<p>T: A quarter past eight eigh o'clock FIFTEEN PAST ok? Got it? Eight and fifteen fifteen PAST eight over here ((escreve no quadro)) TO it's a QUARTER to nine understand? ((escreve no quadro)) Do you understand?</p> <p>S7: A music a quarter after one (T: No I understand the music a quarter S7: É que a parte da música fala assim it's a quarter after one T: After one yes past after past is in in England after is American so EIGHT and fifteen it's a QUARTER PAST eight EIGHT forty-five it's a QUARTER to nine understand it? Ss: Yes T: Yes or more or less? Ss: Yes T: What about this? What time is it? Ss: It's a half past seven</p>
--	---

Ilustração 32 – Quadro 2 da transcrição da apresentação do assunto principal da Turma A
Fonte: Cavalcanti (2012)

Como evidente, a professora apresenta diversas informações e à medida que as apresenta vai elaborando o esquema de relógio disposto na lousa, acrescentando informações. Por questões de espaço, selecionamos as imagens que melhor representassem o trabalho da professora, em detrimento de uma apresentação passo a passo. Desta maneira, nas imagens abaixo, podemos ver a marcação dos quartos de hora e da meia hora, bem como dos termos *past* e *to*, os quais aparecem em cores diferenciadas.

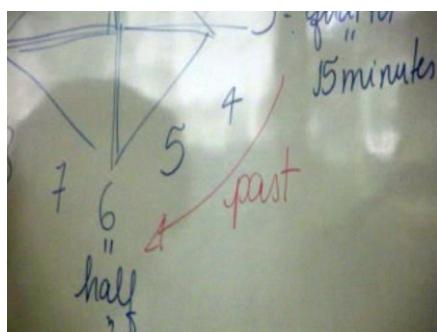


Ilustração 33 – Foto da direita inferior do esquema.
Fonte: Cavalcanti (2012)

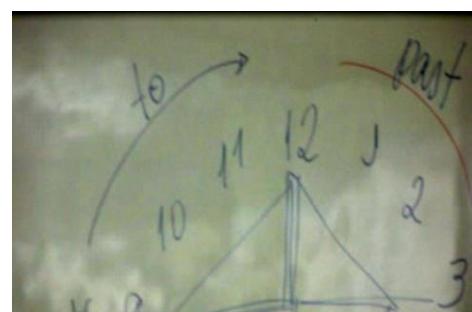


Ilustração 34 – Fotografia da metade superior do esquema.
Fonte: Cavalcanti (2012)

Com base no material cedido e xerocopiado junto aos sujeitos da Turma A, pode-se afirmar, com relação ao esquema desenhado pela professora, que sua presença foi unânime nas anotações. Todavia, algumas anotações foram mais detalhistas que outras, isto é, alguns alunos observaram grande parte dos passos dados pela professora em função do esquema na lousa, com foi o caso

de A1, enquanto outros optaram por um registro com menos informações (embora não menos eficiente para o propósito de cada aluno). Por questões de espaço, abaixo registramos o esquema de A1, por sua riqueza de detalhes, e o de A6, por ser o oposto. Salienta-se que, apesar dos diferentes níveis de informação anotada, nenhum dos sujeitos procurou destacar as informações a partir de um esquema de cores, como feito pela professora.

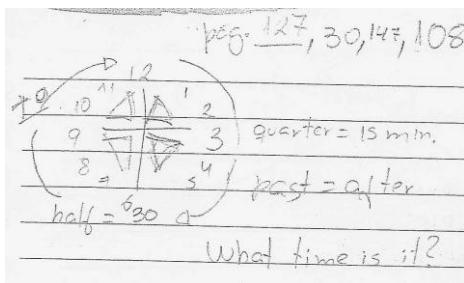


Ilustração 35 – Recorte da anotação do esquema por A1.
Fonte: Cavalcanti (2012)

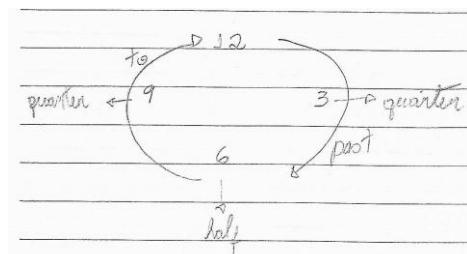


Ilustração 36 – Recorte da anotação do esquema por A6.
Fonte: Cavalcanti (2012)

Pelo registro que fez A1 daquele segmento de aula, podemos observar a preocupação do sujeito em anotar o máximo possível das informações dispostas pela professora: as divisões em quartos de hora, as marcas de quinze e trinta minutos com suas respectivas formas em língua inglesa, a direção do uso dos termos *past* e *to*, a pergunta que a professora utiliza para conduzir a apresentação do conteúdo principal e, inclusive, a resposta a uma dúvida esclarecida pela professora (em vermelho). Já na anotação de A6 fica evidente o caráter seletivo da anotação: o sujeito anota somente a estrutura e as informações essenciais para a compreensão do esquema.

Esta disposição dos alunos torna propício o resgate das duas funções das anotações em sala de aula, primeiramente discutidas por Di Vesta e Gray (1972) e retomada por Kiewra (1991). De acordo com estes professores, as anotações podem auxiliar a compreensão do aluno, exercitando sua função de codificação das informações, bem como servir como uma “memória de papel” para estudos posteriores. Piolat (2001) irá observar que dependendo do uso (ou função) previsto para as anotações, os alunos desenvolverão estratégias diferentes de anotação: se a ênfase recair sobre a função de codificação, as

anotações apresentarão menos informações (aparente caso de A6); se o desejo do aluno for um registro para estudos posteriores, o volume de informações anotadas será maior (sugere-se o caso de A1).

Como dito em nossa fundamentação, o caráter de seletividade dos alunos leva em consideração além de fatores pessoais, tais como *spam* de memória e conhecimento prévio, os usos planejados para as anotações. Assim, se para A1 o assunto visto é novidade, e o sujeito pretende revisá-lo posteriormente, anotar o máximo possível é preferível e está em concordância com a estratégia da tartaruga, distinguida por Boch (apud PIOLAT: 2001, p.7). O mesmo não se justificaria se A6 já possui algum conhecimento daquele conteúdo ou, ainda, se possui confiança na seleção que opera sobre as informações transmitidas pela professora.

Além do esquema de relógio, na apresentação do conteúdo principal a professora utilizou diversos exemplos para abordar, a partir do explicado e com o auxílio dos alunos, como se diz as horas em língua inglesa. A cada exemplo, a professora espera que os alunos forneçam a resposta para, se necessário, apresentar a forma adequada. Vale observar que, apesar da professora utilizar uma determinada disposição para as informações, as anotações dos alunos apresentam algumas variações.

De fato, a professora utiliza o amplo espaço da lousa e organiza as informações do seguinte modo: o esquema à esquerda e os exemplos à direita; a primeira sentença está acima da hora a que se refere ao passo que as demais estão ao lado e; a pergunta *What time is it?* está centralizada e acima destes blocos de informação. Nas anotações, encontramos a mesma disposição daquela da professora nos registros de A2, A6 e A7; porém A1, A3, A4 e A5 optam por posicionar o esquema acima das sentenças. Para A4, o sujeito que realizou as anotações no livro didático, as restrições de espaço podem ter sido a motivação desta adaptação, ao passo que, para os demais sujeitos, pressupõe-se que o critério de organização e clareza (tanto para o esquema quanto para as sentenças) possa ter gerado as alterações.

Outro aspecto das anotações dos sujeitos da Turma A que cabem comentar, ainda em relação à unidade hierárquica da apresentação do

conteúdo principal, é a presença de informações da explanação oral da professora nos registros dos alunos. Grande parte das informações ministradas pela professora, as quais integram as anotações dos sujeitos da Turma A, correspondem àquelas registradas em lousa, porém em alguns casos os alunos anotaram também informações que não sendo escritas foram ditas pela professora. As informações advindas da explanação oral correspondem a três momentos na aula.

O primeiro momento foi o esclarecimento da dúvida, mencionado anteriormente: a professora apresenta o termo *past* e um dos alunos questiona a respeito de uma música a qual utiliza o advérbio de tempo *after* para a mesma função e a professora admite o uso destas duas possibilidades. O segundo momento ocorre quando a professora pede aos alunos que forneçam a resposta de uma das sentenças, contudo, ao registrar no quadro inverte a ordem das informações e espera que os alunos apontem o erro; quando isso ocorre, a professora reforça a ordem adequada das informações. O terceiro e último momento retoma uma exceção ao se dizer as horas, isto é, quando os minutos não são múltiplos de cinco, prefere-se acrescentar a palavra *minutes* – a professora enfatiza este aspecto ao registrar a palavra com letras maiúsculas.

Primeiro momento	T: No I understand the music a quarter S7: É que a parte da música fala assim it's a quarter after one T: After one yes past after past is in in England after is American
Segundo momento	T: It's six ok ((escreve no quadro)) Ss: Twenty five T: Twenty five is past or to? Ss: Past T: It's six past? Ss: No twenty five past T: Oh ok it's twenty five PAST six the MINUTES come before the HOURS in the end ok? Minutes before
Terceiro momento	Ss: It's twenty three past ten ((a professor faz um som de buzina)) No twenty fifty twenty-five thirty fourty-five and fifteen they are MULTIPLES of five twenty three is a multiple of five? Ss: No T: What's the difference? ((escreve no quadro)) T: It's twenty three MINUTES past ten if it's not a multiple you say minutes

Ilustração 37 – Quadro de transcrição dos três momentos da Turma A

Fonte: Cavalcanti (2012)

Na lousa, todavia somente o segundo e o terceiro momentos são registrados. O registro do segundo momento, na verdade, é o resultado final daquele momento explicativo e a única indicação de relevância da informação é o sublinhado sob os minutos; enquanto o resultado do terceiro momento aparece na ênfase dada à palavra *minutes*, a qual indica a diferença entre as situações. A não anotação do primeiro momento pode sugerir uma aceitação da contribuição do aluno a partir de seu questionamento, mas a recusa do professor em legitimar aquela informação anotando-a no quadro.

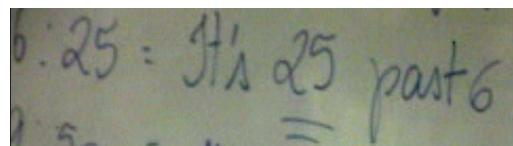


Ilustração 38 – Fotografia da lousa no segundo momento
Fonte: Cavalcanti (2012)

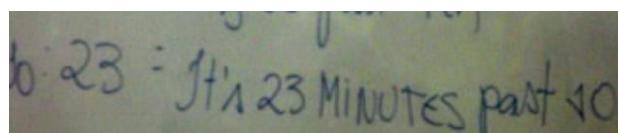


Ilustração 39 – Fotografia da lousa no terceiro momento
Fonte: Cavalcanti (2012)

As anotações de A1 trazem todos estes momentos, alguns dos quais estão não somente registrados como enfatizados:

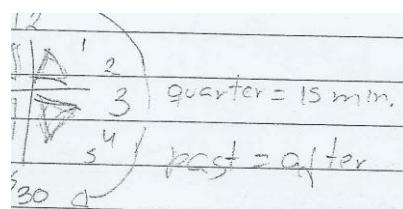


Ilustração 40 – Recorte da anotação de A1 para o primeiro momento.
Fonte: Cavalcanti (2012)

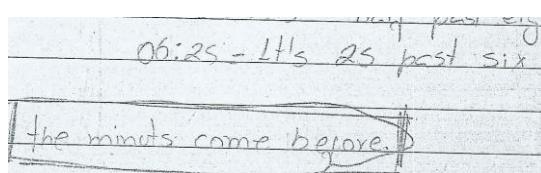


Ilustração 41 – Recorte da anotação de A1 para o segundo momento
Fonte: Cavalcanti (2012)

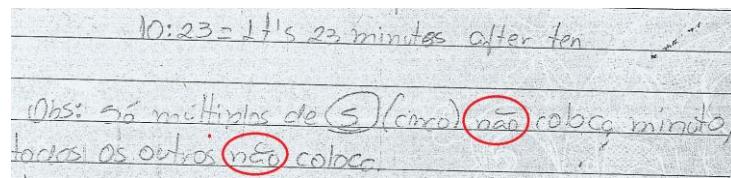


Ilustração 42 – Recorte da anotação de A1 para o terceiro momento; destaque nosso.
Fonte: Cavalcanti (2012)

É importante comentar a ocorrência de *code switching* dentro da anotação de A1, isto é, dando preferência por anotar em inglês, o sujeito registra todas as informações dispostas na lousa (já escritas em língua inglesa) bem como as informações do primeiro e do segundo momento nesta língua (mesmo que incorrendo em desvio ortográfico). Todavia, ao chegar no terceiro momento, o sujeito opera a mudança para o português. Tal alteração não se dá sem prejuízos, afinal, a anotação acaba por contradizer a real natureza da informação transmitida pela professora, quando o sujeito faz uso de uma dupla negativa (em vermelho). A1 é ainda cauteloso a ponto de deixar por extenso o numeral mencionado pela professora – o que pode ter sido gerado pela dificuldade em ler o número, detectada ainda no momento da anotação. Tal pressuposto reforça a noção de que, durante o processo de anotação, a leitura é principalmente avaliativa – ainda que não totalmente eficiente para casos de *code switching*.

Outros sujeitos também procederam tal como A1, anotando informações passadas oralmente pela professora. Deste modo, o primeiro momento foi anotado também por A2 e A4, já o terceiro momento, por A3 e A4.

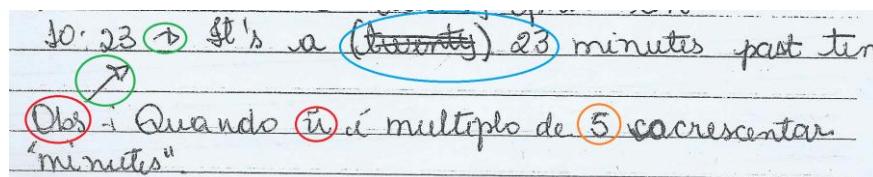


Ilustração 43 – Recorte da anotação de A3 para o terceiro momento; destaque nosso.
Fonte: Cavalcanti

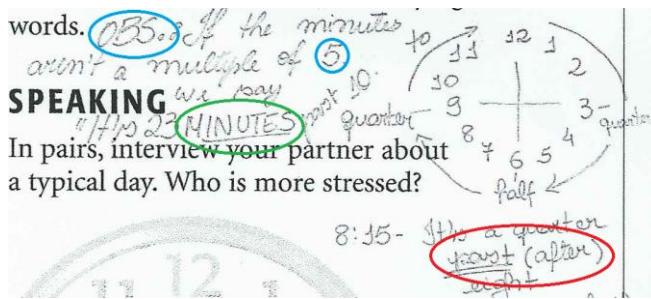


Ilustração 44 – Recorte da anotação de A4; destaque nosso.
Fonte: Cavalcanti (2012)

A partir da imagem recolhida das anotações de A3 é importante comentar, primeiramente, as marcas das escolhas do aluno quanto ao processo de anotação (em azul, na ilustração 43). Isto é, a professora não escreve as horas por extenso e sua escolha afeta o modo como A3 procede na anotação: o sujeito apaga a forma por extenso e adota o algarismo, tal como feito na lousa. Também vale retomar os diferentes níveis de modificação textual abordados por Piolat (2001), isto é, o uso de setas para estabelecer relações entre os campos de informação (em verde) e o uso de abreviaturas (em vermelho e laranja).

No primeiro caso, são utilizadas duas setas na anotação, a primeira delas liga a hora (numérica) e sua forma por extenso – fazendo-se a ressalva que este uso da seta se dá por iniciativa do sujeito, pois, como se observa pelas imagens da lousa, a professora utiliza dois pontos. Já o segundo caso do uso de setas, deixa em evidência a relação da diferença entre os minutos daquela determinada hora e a observação feita logo abaixo.

Em sua observação, a aluna realiza duas abreviaturas, ambas de termos comumente reduzidos em língua portuguesa (**obs**, equivalente à *observação* e **ñ**, equivalente a *não*), porém a aluna não reduz uma palavra a qual é também regularmente reduzida (**quando**), o que acaba por dar um efeito de ênfase à negativa abreviada. Ainda no que diz respeito às abreviaturas, na anotação de A3 há o uso do algarismo para substituir a palavra por extenso. Embora a professora tenha operado esta redução ainda na própria lousa, no trecho da anotação escrito totalmente a partir do que foi compreendido da fala da professora, o uso do algarismo é iniciativa do aluno. No caso de A1, o sujeito

utiliza ambas as formas, porém A3 não vê dificuldades em fazer uso somente do algarismo, dando, inclusive, ênfase à informação.

Por fim, em relação à anotação de A3 é importante comentar o uso da língua materna. Ao contrário de A1 que ao operar *code switching* e desvia do sentido pretendido pela professora em sua explicação, para A3 esta operação é bem sucedida. Porém, ao contrário da professora, este sujeito não opera nenhuma ênfase na sentença, marcando-a em sua observação, ao colocar a palavra *minutes* entre aspas.

Já no caso de A4, a anotação é feita no próprio livro didático e, por uma questão de espaço disponível, seu formato pode ser considerado adaptativo, isto é, molda-se ao texto do próprio livro ou, ainda, ao que já havia sido anotado. Como dito, A4 anotou tanto o primeiro, quanto o terceiro momento apontados e sua anotação, correspondente à primeira situação, foi bastante sintética (tanto quanto A1 ou A2, sujeito que também anotou este primeiro momento) apenas oferecendo a similaridade entre os termos e seu uso para comunicar as horas.

Com relação à anotação do segundo momento de A4, comenta-se em primeiro lugar o local de seu registro: no lado esquerdo do esquema, esta anotação se molda não somente ao texto do livro didático, mas aquilo que o aluno já anotara. Ademais, ao contrário das observações anotadas pelos demais sujeitos, A4 consegue realizar sua anotação integralmente em língua estrangeira – sugerindo um nível de competência mais desenvolvido em relação aos demais sujeitos e, consequentemente, maior segurança em realizar anotações na língua estrangeira. Um elemento que reforça a hipótese de maior conhecimento sobre a língua inglesa por parte de A4 é o uso do condicional, conteúdo que só será abordado no nível seguinte do curso.

Vale salientar que, as anotações referentes ao terceiro momento, A1, A3 e A4, fazem uso da mesma abreviatura (**obs.** ou **OBS.**) – o que aponta para a atenção dos alunos para o que a professora diz e, mais importante, para sua capacidade de distinguir entre diferentes níveis de relevância das informações ministradas e deixar evidente nas anotações estes diferentes níveis.

Outro modo de encarar o que é realizado pelos sujeitos da Turma A retoma a classificação das anotações realizadas primeiramente por Moraes (2008) e revisada por Cavalcanti (2009, 2010c). As categorias classificatórias colocam em evidência a relação do texto realizado pelo aluno e aqueles do professor: cópias estritas são anotações que não prezam por integrar informações advindas da fala do professor àquelas registradas a partir do estímulo visual; cópias amplas são aquelas que procuram tal conjugação e; retextualizações implicam naquela conjugação, apontando para uma apropriação e alteração maior do texto do professor.

Desta maneira, os sujeitos da Turma A são em sua maioria divididos entre copiadores em sentido amplo ou estrito. No caso de A1 e A3, sujeitos que acrescentaram informações da oralidade às anotações baseadas nos canais de estímulo visual, por exemplo, fica em evidência a prática da cópia ampla. Fazendo-se a ressalva da predominância deste comportamento para A1 e em menor escala para A3. Os sujeitos A2, A5, A6 e A7, por outro lado, podem ser classificados como copiadores estritos – o que é menos verdade para o caso de A5, que ainda anota algo advindo da oralidade.

O sujeito A4 – não incluso nas classificações acima – deixa transparecer em sua anotação, momentos de retextualização, especificamente da fala para a escrita. É importante observar que a retextualização, tal como discutido na nossa fundamentação teórica, implica na modificação da forma da mensagem, não seu conteúdo, e tal só é possível se o falante possuir um bom conhecimento da língua. Daí poder-se afirmar que A4 só foi capaz de operar a retextualização em decorrência de seu elevado conhecimento de língua inglesa em relação aos demais sujeitos.

Dando continuidade a nossa análise, comentamos que, ao terminar a apresentação do assunto principal, a professora parte para o momento de prática. Esta nova unidade hierárquica consistiu de atividades no livro didático, uma voltada para a prática da gramática e outra de caráter comunicativo. Alguns sujeitos, tais como A1 e A6, utilizaram os cadernos para anotar suas respostas aos exercícios, porém não se pode afirmar que o que foi registrado consista em anotação em sala de aula, afinal, não está relacionado ao fazer

docente ou a algum conteúdo explanado, mas à resolução de atividades propostas.

Por outro lado, o segundo momento de prática, propiciou aos alunos a oportunidade de realizarem anotações. Na terceira atividade voltada para a prática do conteúdo principal, a professora explorou a compreensão dos alunos a partir de uma faixa de áudio. Ao escutarem sete diferentes situações, os alunos deveriam identificar sete horas pronunciadas pelos falantes das situações e escrevê-las em seus cadernos. Normalmente, este registro não seria considerado uma anotação, porém, após reproduzir a faixa duas vezes, a professora utilizou a lousa para sistematizar as respostas dos alunos, dando àqueles que nada anotaram a oportunidade de responder ao exercício.

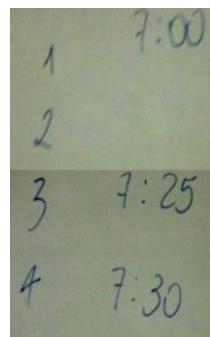


Ilustração 45 – Montagem das respostas dos alunos escritas na lousa pela professora
Fonte: Cavalcanti (2012)

No trecho transscrito abaixo, os alunos oferecem à professora as suas respostas para duas das sete situações e, como se observa em comparação com a imagem da lousa (acima), a mesma não anota as horas por extenso, preferindo o uso de números. Quando os alunos não oferecem uma resposta, a professora não faz nenhum registro próprio. Em seguida, a professora reproduz novamente a faixa e a cada situação corrige ou confirma as respostas dos alunos.

Prática	T: Let's brainstorm number one? Ss: Seven o'clock T: Number two? S8: A quarter past seven S3: What? T: What? ((silêncio)) Number three? Ss: Twenty five past seven
----------------	--

	T: What? Ss: Twenty five past seven T: Number four? Ss: A half past seven T: Number five? Ss: A quarter to eight T: Who said that? S8: It's a quarter to eight
--	---

Ilustração 46 – Quadro da transcrição da prática da Turma A

Fonte: Cavalcanti (2012)

Todavia, como se pode observar nas imagens abaixo, as respostas dos alunos estão por extenso, logo, os números que aparecem ao lado caracterizam anotação em sala de aula – novamente, a partir de informações registradas em lousa.

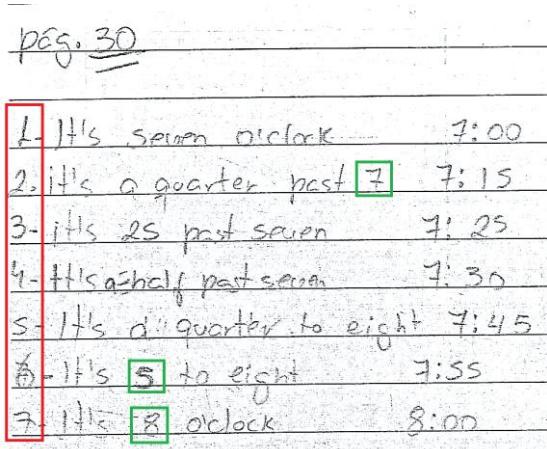


Ilustração 47 – Recorte da anotação de A1; destaque nosso.

Fonte: Cavalcanti (2012)

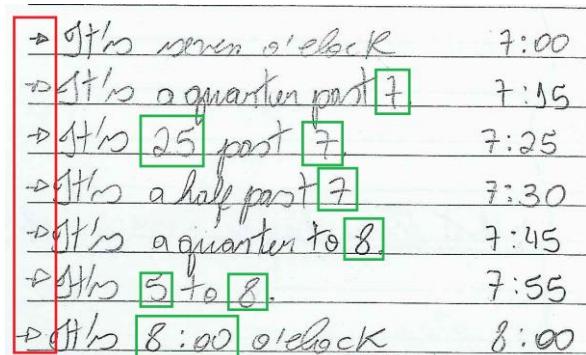


Ilustração 48 – Recorte da anotação de A6; destaque nosso.

Fonte: Cavalcanti (2012)

Ainda cabe comentar que A1 e A6 diferenciaram-se no modo como organizaram a informação, aquele preferindo anotar o número da página da lição e enumerar cada situação, enquanto este utilizou setas na função de marcador encabeçando cada sentença. Em contrapartida, ambos os sujeitos preferiram fazer uso dos algarismos ao invés de palavras em suas sentenças – o que se justifica pela necessidade de anotar rapidamente a hora dita em cada situação.

A unidade hierárquica seguinte envolveu o aprofundamento e sistematização de um conhecimento brevemente explorado pela professora no

começo da aula: o vocabulário sobre atividades cotidianas. Para a apresentação deste conteúdo a professora utilizou duas atividades propostas pelo livro didático, ambas de mesma natureza: associar ilustrações e sentenças. Contudo, a segunda atividade apresentou um número maior de expressões, algumas inteiramente novas para os alunos; logo, surgiram dúvidas – as quais a professora solucionou ao passo que os alunos a questionavam. Quando uma mesma pergunta foi feita por diversos grupos de alunos, a professora resolveu explicar abertamente para toda a sala.

Apresentação do Assunto Secundário	<p>T: Get up? S10: Get or go? T: The difference? Get is when you ARE THERE go is the process ((a professora escreve no quadro)) T: Excuse me excuse me Basic 1 Basic 1 to help you HOME and WORK to GO to work is the PROCESS you leave the HOUSE and you GO ((desenha algo)) When you are HERE you GET to work hi I'm here when you go home you TRANSPORT when you GET HOME hi I'm here ok?</p>
---	---

Ilustração 49 – Quadro da transcrição da apresentação do assunto secundário da Turma A
Fonte: Cavalcanti (2012)

A professora desenha o esquema abaixo em duas partes; na primeira apenas indicando os locais e o sentido do deslocamento e, na segunda, explicitando a diferença entre as expressões.

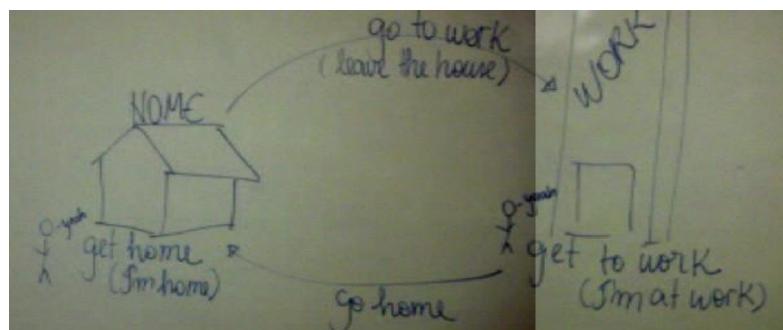


Ilustração 50 – Montagem da apresentação do assunto secundário da Turma A
Fonte: Cavalcanti (2012)

Durante a explicação da professora, A5 e A6 registraram em seus cadernos o esquema acima. Como se verifica nas imagens abaixo, o nível de detalhe entre as anotações é diferente, sugerindo que A5 é um anotador mais seletivo, ao passo que A6 busca anotar o máximo possível quanto ao

vocabulário da lição. Estas escolhas individuais retomam as duas funções das anotações, já discutidas.

De fato, num primeiro momento, as anotações de A6 apresentaram um número reduzido de informações (em comparação com as demais anotações e com o exposto na lousa), porém, verifica-se nesta unidade o caso contrário, ou seja, a anotação de A6 apresenta maior número de informações, enquanto A5 apresenta menor volume de anotações.

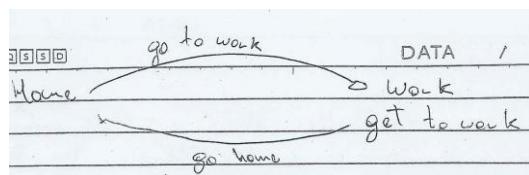


Ilustração 51 – Recorte da anotação de A5

Fonte: Cavalcanti (2012)

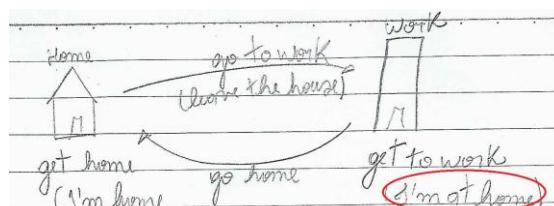


Ilustração 52 – Recorte da anotação de A6; destaque nosso.

Fonte: Cavalcanti (2012)

Este comportamento diferenciado, de um sujeito entre diferentes unidades hierárquicas, sugere que as estratégias de anotação (bem como as funções utilizadas) irão depender da relevância atribuída pelos alunos ao conteúdo ministrado. Isto é, se o volume de anotações de A6 foi maior durante a explicação do vocabulário, em detrimento do conteúdo gramatical, é possível que o aluno considere o vocabulário mais importante que a gramática da língua, principalmente se o assunto a ser abordado em aula já é de seu conhecimento. Com relação às imagens acima, comenta-se ainda que mesmo a relevância atribuída ao vocabulário não isenta o aluno de cometer erros, tal como cometido por A6 ao anotar o esquema da lousa (em vermelho).

Na unidade hierárquica de prática do assunto secundário, a professora realizou uma atividade de leitura e outra atividade de compreensão com base em uma faixa de áudio. Todas as dúvidas e comentários feitos nesse momento

foram feitos através da oralidade, sem qualquer apoio da lousa. O livro didático, todavia, serviu de base para as atividades, sem que fossem verificadas anotações para este momento mesmo no livro didático.

5.3.2. Turma B

Para analisarmos as anotações da Turma B, cabe, primeiramente, pontuar que a aula observada foi, na verdade, a segunda metade de um dia no qual são ministradas quatro horas de aula. Tal escolha foi feita com base na necessidade de deixar equivalentes as horas de aula gravadas entre todas as Turmas. Daí, ao distinguirmos a sequência de unidades hierárquicas desenvolvidas durante a aula, chegou-se às seguintes unidades: revisão da aula anterior; introdução e apresentação do assunto principal; prática sobre o conteúdo; apresentação de um assunto secundário; introdução ao conteúdo da aula seguinte.

Para a revisão da aula anterior, o professor registrou o título da brincadeira em lousa e transmitiu, de modo falado, todas as instruções pertinentes à atividade a ser realizada. Neste momento não houve registro na lousa ou qualquer anotação, devido às regras da atividade, sendo o foco da atividade a comunicação. Salienta-se que embora o professor tenha se comunicado com os alunos em inglês, os mesmos frequentemente usaram a língua materna para se comunicar com o professor.

Terminada a atividade de revisão da aula anterior, o professor anunciou aos alunos a lição que os mesmos trabalhariam para aquelas outras duas horas de aula e conduziu a introdução do assunto com base no livro didático. Durante este segmento da aula, foram desenvolvidas atividades de vocabulário e leitura nas quais o professor utilizou somente o livro e instruções orais. Em seguida, houve a apresentação do assunto principal da aula.

Após a apresentação do conteúdo principal, o professor pediu aos alunos que realizassem uma atividade escrita no livro, mas os alunos sentiram a necessidade de explicações mais aprofundadas acerca de um conteúdo gramatical abordado pela questão. Daí, o professor explicou este segundo tópico gramatical – caracterizando a apresentação do assunto secundário – fazendo uso tanto da lousa quanto de sua fala. Como tal esclarecimento não havia sido feito aos alunos, o professor os ofereceu a oportunidade de rever as próprias respostas, mas os mesmos alegaram preferir corrigir. Após encerrar a correção da atividade, o professor retomou a prática do assunto principal, novamente utilizando o livro didático e a comunicação oral, para dar instruções e tirar dúvidas.

A lousa foi primeiramente utilizada quando o professor passou à apresentação do assunto principal. É importante alertar que na aula anterior, ministrada antes do intervalo, o professor abordara um determinado conteúdo cujo desdobramento constituiu o assunto principal da aula observada. Nesta transição, o professor deixou escrito na lousa o conteúdo da aula anterior, utilizando os espaços disponíveis para o conteúdo deste segmento da aula. Assim, durante este segmento, o professor explicou o tópico gramatical de relevância, associando-o com aquele visto durante a aula anterior e, em seguida, passou para a realização de exercícios no próprio livro.

Na unidade seguinte, para dar andamento do curso e partir para a próxima lição, o professor apresentou para os alunos duas palavras novas. Nesta introdução, o professor desenhou um esquema no quadro e sugeriu uma situação para que os alunos pudessem compreender o significado das palavras. Após a explicação, ainda na introdução do conteúdo da próxima aula, o professor realizou uma breve atividade comunicativa, envolvendo produção escrita por parte dos alunos e uma discussão grupal do que cada um fez. Por fim, houve uma última atividade de associação entre sentenças e figuras realizada com o apoio do livro didático, a qual permitiu antever a estrutura do novo conteúdo gramatical.

Até agora foram observadas as unidade hierárquicas e os canais utilizados pelo professor para a troca comunicativa com os alunos durante a

aula, isto é, aquilo que de modo geral ocorreu e foi utilizado naquelas duas horas que permitissem ou motivassem a realização de anotações. Observando, então, as próprias anotações, podemos afirmar preliminarmente, grosso modo, que os sujeitos da Turma B tem o hábito de fazer anotações e são seletivos com relação ao que anotam; não costumam fazer uso de um material à parte para as anotações; baseiam-se singularmente no que o professor dispõe em lousa para anotar.

Apresentamos anteriormente os canais utilizados pelo professor para transmitir e trocar informações com os alunos durante a aula e, pela recorrência de sua menção, bem como pelo que fica em evidência nas transcrições, pode-se afirmar que para a continuidade da aula, o livro didático oferece grande importância. Por outro lado, o professor não deixa de recorrer à lousa em momentos essenciais, tais como a apresentação de conteúdos gramaticais ou esclarecimento de vocabulário. Assim, o que ocorre é um choque entre as informações dos canais, isto é, enquanto o livro didático concentra grande parte da atenção da aula, os alunos podem não considerar relevante anotar aquilo que já existe no livro didático – o resultado de tal conflito é um volume reduzido de informações anotadas.

Para a aula observada, o pouco volume de informação anotada também pode ser atribuído à similaridade entre conteúdos apresentados. Isto é, enquanto na aula anterior o conteúdo apresentado foi inteiramente novo, nesta aula, o conteúdo gramatical é similar àquele. Daí, os alunos podem ter escolhido anotar somente o que fosse realmente novidade, demonstrando confiança em sua compreensão e associação de ambos os assuntos.

Para analisar as anotações em relação com o desenvolvido em sala de aula, olharemos as unidades hierárquicas que promoveram a realização de anotações. Apesar de ser a apresentação do assunto principal a primeira destas unidades, vale observar que o professor registra no quadro um cabeçalho com o dia da semana, data e seu próprio nome:

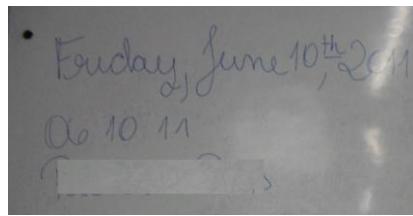


Ilustração 53 – Cabeçalho feito pelo professor no lado direito da lousa
Fonte: Cavalcanti (2012)

Dos sujeitos da Turma B somente B4 anota o cabeçalho feito pelo professor, afinal é o único sujeito a utilizar um material à parte (caderno) para realizar anotações. Todavia, como se pode ver abaixo, a relação entre o conteúdo da anotação e a aula enquanto contexto de produção limita-se ao registro da data numérica. Tal sugere a pouca relevância do dia da semana para a anotação e o fato que o professor registra a data de duas formas, pode induzir o aluno a escolher aquela que, reduzida, é similar ao modo da língua materna. De fato, é a forma da língua materna que prevalece na anotação (Ilustração 32), cabendo, portanto, questionar até que ponto os alunos dependem do input do professor para registrar a data em suas anotações.

Para aqueles sujeitos que utilizam o próprio livro didático para anotar o conteúdo da aula, há evidências de que a relação entre as anotações e as aulas seja estabelecida mais em função do conteúdo estudado e menos em função da própria aula.



Ilustração 54 – Recorte da anotação da data realizada por B4
Fonte: Cavalcanti (2012)

Partindo, daí, para a apresentação do assunto principal – a qual, como dito anteriormente, é na verdade a continuidade do assunto visto na aula antes do intervalo – salienta-se que, mesmo com a apresentação deste novo conteúdo, o professor deixa na lousa o quadro que fizera na aula anterior de modo a esquematizar a estrutura gramatical em foco. No momento de discutir,

portanto, o novo conteúdo, o professor simplesmente registra o novo quadro abaixo daquele permitindo a comparação entre informações.

É também oportuno comentar que, ao usar o livro didático como base sólida para sua aula, o professor conduz os alunos à seção de gramática ao final do livro para discussão da gramática, propriamente dita. Como podemos ver abaixo, na segunda passagem destacada da transcrição, o professor solicita que os alunos abram o livro na página dedicada ao conteúdo grammatical e, para explicar o conteúdo atual, revisa brevemente o que fora feito anteriormente. Ao mesmo tempo, o professor constrói um quadro semelhante ao apresentado pelo livro. As passagens destacadas estão associadas aos nossos comentários.

Apresentação do Assunto Principal	<p>T: So it's very simple alright students? You just have to get the verb to be in the past alright? I? Was you were he was we you and they were ((o professor fala enquanto escreve no quadro)) Ok? So it's VERY simple actually alright? So now students I would like you to OPEN your book on page one hundred and thirty two open your books on page one hundred and thirty two alright and after THAT you are going to do the exercise just to REVIEW a little bit alright students? We LEARNED in our first lesson today THAT the affirmative form is there is and there are the interrogative form would be is there and are there and the negative form is there is not or there isn't and there are not or there aren't ok? Now let's make the same table alright? However it will be in the PAST ok? So what ARE the affirmative FORMS of these structures IN the PAST? For affirmative sentences? S1: There was T: There was and there? ((o professor fala e escreve no quadro ao mesmo tempo)) S1: Were T: Ok now the interrogative form ((o professor fala e escreve no quadro ao mesmo tempo)) S1: Was there T: And? T: And finally the negative form I cannot LISTEN to you there? ((o professor fala e escreve no quadro ao mesmo tempo)) Ss: Wasn't T: Ok? There was NOT and THERE? There WEREN'T and there were NOT ((o professor fala e escreve no quadro ao mesmo tempo))</p>
--	--

Ilustração 55 – Quadro da transcrição da apresentação do conteúdo principal da Turma B
 Fonte: Cavalcanti (2012)

A primeira passagem em negrito na transcrição está voltada para uma revisão do passado do verbo *to be*, essencial para o conteúdo grammatical em foco. O professor antes de iniciar a lição separara um espaço na lousa, logo

abaixo do cabeçalho (no qual foi suprimido o nome do professor por questões éticas), para realizar o registro (ilustração 34). Em seguida, o professor revisa, com base no quadro ainda disposto em lousa, o conteúdo da aula anterior, para, nas últimas cinco passagens em negrito, iniciar a formulação do quadro pertinente à nova aula. A revisão do verbo *to be* e o quadro final elaborado pelo professor foram, então, registrados em lousa.

Voltando-nos para as anotações propriamente ditas, observamos que, devido ao fato de no livro já constar a explicação do conteúdo, à exceção de B4, não foram feitas anotações pertinentes a este assunto. Nas anotações de B4, portanto, vemos que o sujeito reproduziu a informação disposta no quadro tal como o professor a dispusera, tanto a revisão do verbo *to be* quanto o quadro com o assunto principal.

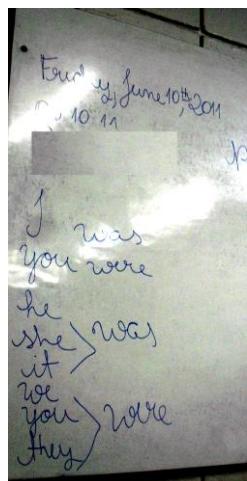


Ilustração 56 – Fotografia da revisão do verbo *to be* feita pelo professor
Fonte: Cavalcanti (2012)

Ilustração 57 – Fotografia da tabela do assunto principal; destaque nosso.
Fonte: Cavalcanti (2012)

No segmento voltado para o conteúdo principal, vemos que o professor sistematiza a informação, na lousa, fazendo uso de um quadro – o qual é reproduzido por B4 em suas anotações. Como discutido em nossa fundamentação teórica, com base em Kiewra (1991) e Soares (2007) esta disposição da informação constitui um método não-linear de anotação, o enquadramento ou método matriz, o qual se caracteriza justamente por categorizar informações em linhas e colunas.

O uso de métodos não-lineares tende a ser mais eficiente por permitir, ao aluno, a manipulação da informação de acordo com critérios próprios embora, no caso do enquadramento, seja recomendável estabelecer as categorias antes da própria aula. O uso dos métodos não-lineares, por questões de processamento cognitivo aprofundado, depende principalmente da iniciativa do aluno com relação ao conteúdo sendo ensinado. Quando o professor já utiliza o enquadramento (e não propõe, por exemplo, o ensino deste método de anotação para os alunos) tira dos mesmos esta possibilidade e o exercício cognitivo implicado na anotação é diminuído.

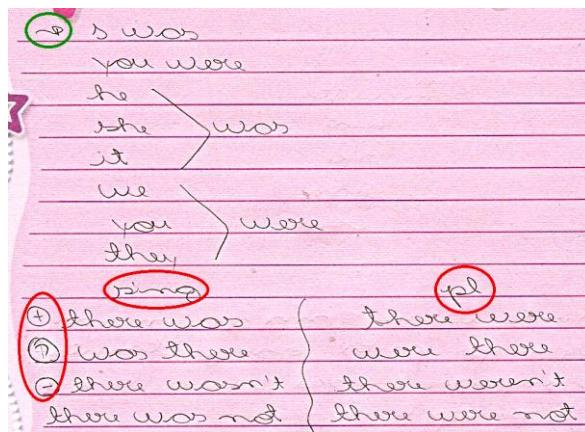


Ilustração 58 – Recorte da anotação de B4 referente ao assunto principal; destaque nosso.

Fonte: Cavalcanti (2012)

Na anotação do quadro realizada por B4, porém, podem ser verificadas algumas diferenças entre o que o professor e o sujeito fizeram. Isto é, a redução das palavras *singular* e *plural* (escritas por extenso no quadro, destacado acima) operadas pelo aluno, bem como o uso de símbolos (+), (?), (-) à esquerda na coluna da extrema esquerda para substituir as reduções utilizadas pelo professor – em destaque na ilustração 58. O uso de abreviaturas e símbolos, como já comentado anteriormente com base em Piolat (2001), sugere que o aluno apesar de iniciante, se sente seguro o suficiente para manipular o conteúdo daquela aula. Outra possibilidade, a qual considera o contexto específico da situação de aprendizado de língua estrangeira, toma como base a semelhança daquelas palavras à língua materna, propiciando a segurança necessária para usar as abreviaturas e símbolos, sem prejuízo para

o resgate da palavra por extenso. Também vale observar que B4, para operar destaque de determinadas informações, faz o uso de setas (→) como marcadores (ver abaixo).

O professor, após dar por encerrada a explicação do conteúdo principal – o que ocorre assim que o quadro com as informações gramaticais é composto na lousa – solicita que os alunos façam um dos exercícios na página correspondente, indicando o segundo quesito como atividade extraclasse.

Prática	T: Ok so students NOW it's time to do the exercise in your books do just the FIRST the SECOND is HOMEWORK ok? S9: É pra fazer todo? T: The second is HOMEWORK D-je-do just the FIRST ok?
----------------	---

Ilustração 59 – Quadro da transcrição do momento de prática

Fonte: Cavalcanti (2012)

Estas instruções são reforçadas quando o professor dá por encerrado o momento de continuação da prática do conteúdo principal (transcrito abaixo):

Prática sobre o assunto principal (cont.)	T: Yes it was ok guys ((o professor senta e verifica o roteiro da aula)) Ok guys now in this way we finished this TOPIC ok? About WAS there and IS there but remember you have some exercises to be done at HOME ok? The letters b in files 6b and in files/ não in files six a and files six c alright? You have to do this at home ok? S1: Six b não? T: yes and that did I say? S1: six c T: I'm sorry just six a and six b alright?
--	---

Ilustração 60 – Quadro da transcrição da continuação da prática

Fonte: Cavalcanti (2012)

Estas instruções aparecem tanto nas anotações de B2 quanto nas de B4, com diferentes graus de detalhes entre si:

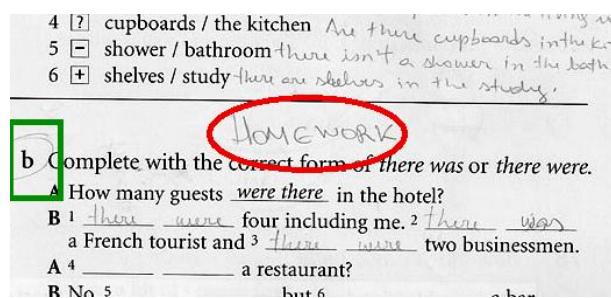


Ilustração 61 – Recorte das recomendações da atividade extraclasse anotadas por B2.

Fonte: Cavalcanti (2012)

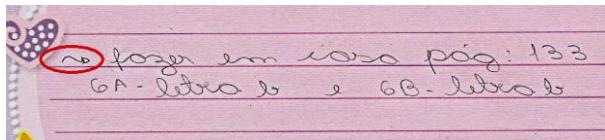


Ilustração 62 – Recorte das recomendações da atividade extraclasse anotadas por B4.

Fonte: Cavalcanti (2012)

Anotar as recomendações do professor não é tão surpreendente quando vindo de B4, sujeito que realizou anotações em quase todas as unidades hierárquicas da aula e tem o hábito de utilizar um material à parte para suas anotações. Porém, para B2, sujeito mais seletivo, circular o quesito e intitulá-lo *homework*, utilizando letras maiúsculas, torna evidente a preocupação com a execução total das tarefas extraclasse, bem como reforça a atenção dispensada ao professor e às suas orientações durante a aula. Salienta-se, ainda, que a anotação de B4 faz referência a duas atividades, ao passo que B2 marca apenas uma, pois, a outra já havia sido feita ainda em sala de aula.

Quanto às anotações de B4, deve-se comentar, em primeiro lugar, que a anotação das informações referentes às atividades extraclasse advém da fala do professor, deste modo o sujeito quebra o ciclo de cópias estritas (aqueles que têm por base as informações advindas somente de dispositivos de estímulo visual, tais como a lousa) e realiza uma cópia ampla, ou seja, com informações advindas da fala do professor – ainda que traduzidas para a língua materna.

O uso da língua materna por B4 irá constituir, por sua vez, caso de *code switching*, mas, também, uma forma de controle (metacognição) sobre a compreensão daquele sujeito sobre o que fora solicitado pelo professor na língua estrangeira. Outro aspecto a ser comentado é o uso das setas novamente com função de marcador de ênfase, o qual, sendo usado com frequência por B4 em suas anotações, sugere o hábito deste sujeito em marcar com setas aquilo que julga merecer um nível hierárquico diferenciado.

Ainda na unidade hierárquica de prática, surge uma dúvida entre os alunos proporcionada pela própria atividade. Em face dessa situação, o

professor passa então à unidade hierárquica seguinte, a apresentação do assunto secundário:

Apresentação do Assunto Secundário	<p>T: Ok guys have you finished? Ok I forgot telling you SOMETHING ok? In this grammar part alright? Because the book is also speaking OF ((escreve no quadro)) SOME and ANY ok? And I ALSO put A here do you remember A and AN? That we say A there is a table in my room so is not the table is just A table alright? There is a chair in my KITCHEN for example or there is a CUPBOARD in my kitchen as well and etcetera ok? But you remember that thes/ these ah two ar/ two articles no these articles can only be used in singular ok? With singular and countable nouns alright? Now these are the forms that are going to be quite similar to this ok? But they are going to be used in the plural ok? Plural and uncountable name/ nouns ((escreve no quadro))</p> <p>T: A::r can you read? Let me put it here ((reescreve a palavra)) uncountable nouns alright? Ok? So for example milk is uncountable I cannot count one milk two milk etcetera so I SAY there's SOME milk in the fridge ok? Instead of using A because if I was talking about an APPLE for example I could say there is an APPLE in the fridge ok? Do you have any questions? Alright students anyway so what's the difference between SOME and ANY? BASICALLY alright in a broad a a grand approach THIS is used in affirmative sentences alright? ((escreve no quadro)) and this is used in NEGATIVE sentences ((escreve no quadro)) ok? Affirmative and negative so I so I could say there is SOME milk in the fridge alright? And there ISN'T ANY milk in the fridge there ARE some students in the classroom there isn't ANY students alright? There isn't any student in the classroom? So can you understand that? Would you like to review your exercises? O you have already known that before?</p> <p>Ss: E a interrogativa?</p> <p>T: interrogative we can use both alright? There are some rules but I wouldn't like to tell you at first but you can use both you can ask is there some milk in the fridge or is there any milk in the fridge?</p> <p>S1: É como algum?</p> <p>T: No it's not</p> <p>S1: é nenhum?</p> <p>T: No no let's try not to translate cause if you translate you're gonna get lost alright? Just/</p>
---	--

Ilustração 63 – Quadro da transcrição da apresentação do assunto secundário

Fonte: Cavalcanti (2012)

Apoiando-se no fato que o assunto abordado em paralelo pela questão não tinha sido ainda estudado formalmente em uma das lições, o professor não se detém em explicações e, tal como no assunto principal, monta um quadro na lousa organizando as informações principais. As passagens destacadas em negrito se relacionam aquilo que o professor fala que é guia para o que ele registra em lousa.

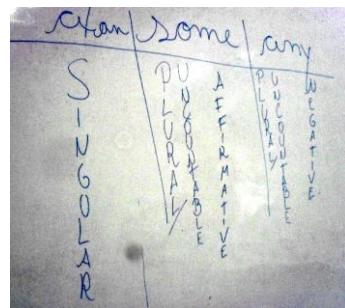


Ilustração 64 – Fotografia da lousa com o quadro do assunto secundário.

Fonte: Cavalcanti (2012)

Em resposta a este segmento da aula expomos abaixo trechos das anotações que B2 e B4 realizaram:

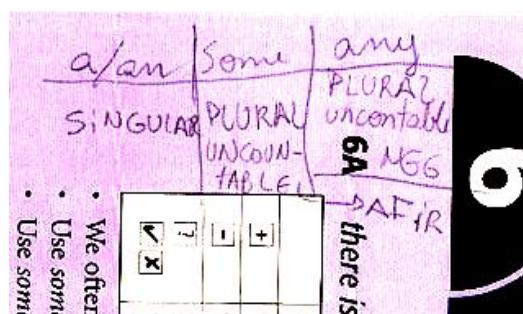


Ilustração 65 – Recorte da anotação de B2 para o assunto secundário.

Fonte: Cavalcanti (2012)

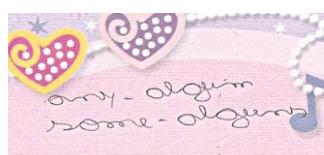


Ilustração 66 – Recorte da anotação de B4 para o assunto secundário (1)

Fonte: Cavalcanti (2012)

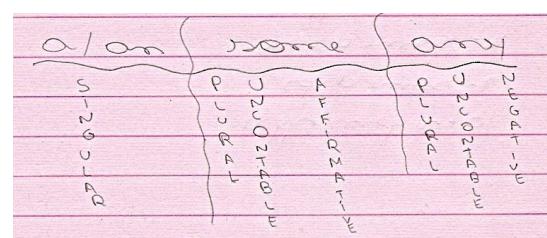


Ilustração 67 – Recorte da anotação de B4 para o assunto secundário (2)

Fonte: Cavalcanti (2012)

Como se pode ver, o que é anotado é estritamente aquilo que o professor dispõe em lousa, e basicamente da mesma forma que o professor anota. Desta maneira, não somente os exemplos são perdidos, como, também, o caso interrogativo, não presente no quadro do professor e sobre o qual o mesmo discorre oralmente.

Mais detalhadamente, a anotação de B4 é uma cópia do que o professor escreve, uma vez que até a disposição das palavras é mantida – o que não ocorre na anotação de B2 – caracterizando ambos os casos como cópia estrita, isto é aquela que não há influência de informações apresentadas oralmente (CAVALCANTI, 2009, 2010c). Todavia, ressalva-se que B4 anota uma informação (última passagem destacada na transcrição e primeira imagem acima) a qual, não sendo declarada pelo professor nem registrada em lousa, é uma consequência da compreensão do sujeito sobre o que está sendo falado em sala de aula. Tal sugere o uso da anotação como real instrumento para compreensão do aluno (função decodificação) e caracteriza um breve momento de cópia ampla, isto é, com presença de informações advindas da oralidade.

Analizando o trecho das anotações de B2 acima, existe uma série de aspectos importantes de se comentar. O primeiro deles é o local da anotação, ou seja, o próprio livro didático. Como dissemos, o conteúdo apresentado pelo professor, não havia sido formalmente abordado em sala de aula e, assim, o quadro é mais um complemento do que propriamente uma explicação formal. Soma-se a isto, o fato que o livro didático é o canal principal de negociação de sentidos para a aula e que os alunos estavam fazendo uma atividade no próprio livro quando foi necessária a abordagem do segundo assunto. Daí, B2, por já não ter hábito de separar um material para realizar anotações, ao anotar o quadro ao lado dos conteúdos das lições 6A e 6B (assuntos gramaticais abordados naquele dia de aula), no sentido vertical, coloca em evidência a função do mesmo enquanto complemento daquelas informações.

Outro aspecto particularmente relevante enfatiza o modo como B2 anota aquilo que o professor registra em lousa. A primeira diferença está na disposição horizontal das palavras – quando na imagem acima fica evidente que o professor escolhe a orientação vertical – observando a capacidade adaptativa do aluno de modificar a anotação de acordo com o propósito que atribui à informação. E, em segundo lugar, está o uso das abreviaturas **NGG** e **AFIR** para as palavras *negative* e *affirmative*. No caso destas abreviaturas supõe-se que B2 não tenha procurado anotar em língua estrangeira ou que tenha incorrido em erro ortográfico se foi este o caso, afinal a ortografia da

palavra *affirmative* – escrita em lousa – difere do modo como a abreviatura foi realizada.

Em seguida, o professor retoma a prática do assunto principal com os alunos e dá-lhes assistência, esclarecendo dúvidas somente via oralidade. Assim, é somente no momento seguinte, quando o professor propõe a introdução do conteúdo da aula seguinte, que surge a oportunidade para novas anotações. Para abordar o conteúdo, todavia, o professor precisa explicar aos alunos duas palavras que sustentam o tópico abordado:

Introdução ao assunto da próxima aula	<p>T: First I'm going to tell you two words that I don't know if you know yet alright? One word is this noise and the other word is this ((escreve no quadro)) noise and neighbor alright? Do you know these words? Ss: Noise é () T: Do you know what noise is? Who said knows what noise is? S1: enfermeira T: No no is not that's nurse do you know what noise is? So could you make some noise? Could you make some noise? MAKE a NOISE so the others are going to know what it is the air conditioner is making NOISE but couldn't YOU make a noise? ((o aluno estrala os dedos)) T: Yes this is noise ((o professor bate palmas e bate nas bancas)) this is a noise too alright? This is noise? S2: barulho T: yes this is noise alright? And what about NEIGHBORS? Do you know what neighbor is? After you know what neighbor IS you're going to see that NEIGHBOR and NOISE have a lot to do yes they do alright let's suppose that Socorro lives HERE this is Socorro's house Ss: yay T: ye::s look at Socorro and now let's suppose that Fernando lives HERE ((o professor desenha duas casas e dois bonecos no quadro)) Socorro is sad ((risos)) ok students now look Socorro and Fernando they LIVE next to each OTHER alright? They live really NEAR Socorro's house is next to Fernando's house so they ARE neighbors alright? So why does NOISE have so much to do with neighbors? Because la/ we know that Socorro loves heavy metal you REMEMBER she told US? She l::oves heavy metal so Socorro in her house is listening to a lot of noise to METALLICA and is making a lot of noise and Fernando is pissed OFF Fernando is very disturbed ah that Socorro that NOISY girl I hate HER because she does so much/ she makes so much noise alright?</p>
--	---

Ilustração 68 – Quadro da transcrição da introdução ao assunto da próxima aula
 Fonte: Cavalcanti (2012)

Como o significado da primeira palavra, *noise*, poderia ser explicado pela produção de barulho, o professor não escreve nada em lousa, preferindo

uma abordagem prática junto aos alunos. A segunda palavra (*neighbor*), por sua vez, parece supor uma dificuldade maior, de modo que, para explicar seu significado, o professor desenha o esquema (abaixo) em lousa e complementa o desenho com detalhes à medida que desenvolve a explicação:

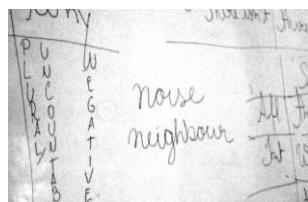


Ilustração 69 – Fotografia da lousa com as palavras a serem introduzidas pelo professor.
Fonte: Cavalcanti (2012)

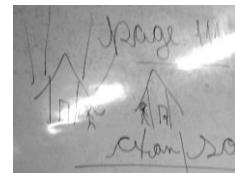


Ilustração 70 – Fotografia da lousa com o esquema para explicação da palavra *neighbor*.
Fonte: Cavalcanti (2012)

O esquema não aparece em nenhuma das anotações, mas assim como B1 e B4, os sujeitos da Turma B anotam a tradução de ambas as palavras, ou somente uma delas, com base no que é explicado pelo professor:

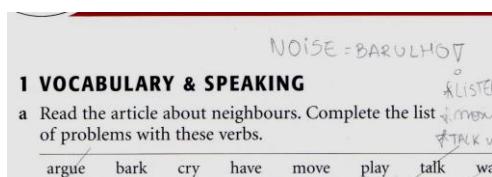


Ilustração 71 – Recorte da anotação de B1 para a introdução ao assunto da próxima aula.
Fonte: Cavalcanti (2012)

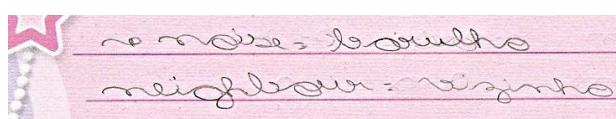


Ilustração 72 – Recorte da anotação de B4 para a introdução ao assunto da próxima aula.
Fonte: Cavalcanti (2012)

Cabe chamar atenção, uma vez mais, para o fato que B1, tal como B2, realiza as anotações no próprio livro didático, nos espaços não preenchidos pelas informações da lição – o que novamente coloca em evidência a função central que este canal exerce na comunicação aluno-professor durante a aula. Desta vez, para ambas as anotações, existe a intenção clara de traduzir o conteúdo de língua estrangeira, mas deixando em evidência a relação entre

palavra e tradução, o que é diferente do que ocorreu anteriormente quando os alunos registravam a informação inteiramente traduzida – o que facilmente se justifica com a garantia de acesso ao significado das novas palavras.

No momento seguinte, o professor solicita que os alunos listem três coisas que não gostam em seus vizinhos. Ao passo que a necessidade de vocábulos em língua inglesa surge, o professor os ensina e ao mesmo tempo os registra no quadro:

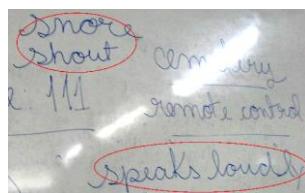


Ilustração 73 – Fotografia da lousa para a atividade durante a introdução da próxima aula.

E, ao final, os alunos acabam por elaborar listas como as retiradas das anotações de B1 e B2, abaixo:

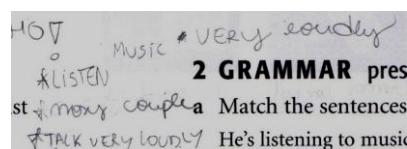


Ilustração 74 – Recorte das anotações de B1 para a atividade de introdução da próxima aula
Fonte: Cavalcanti (2012)

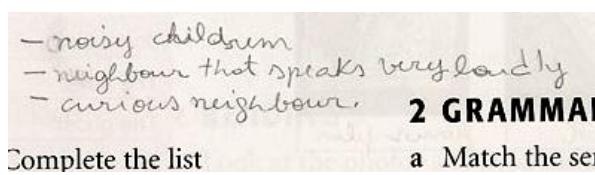


Ilustração 75 – Recorte das anotações de B2 para a atividade de introdução da próxima aula
Fonte: Cavalcanti (2012)

Na continuidade desta unidade hierárquica, o professor procede em explicar diferenças na escrita de uma palavra em função da variação do inglês, se americano ou britânico – situação na qual o professor faz uso da lousa, mas que não ocorre em nenhuma anotação por parte dos alunos. Em seguida, há uma atividade de preencher um texto com os verbos em destaque – a qual é corrigida oralmente – e, por fim, outra atividade proposta pelo livro a qual põe

em foco a estrutura gramatical a ser trabalhada e cuja correção é novamente oral. A aula termina, porém, sem que haja a apresentação real desta estrutura.

Com base nas anotações coletadas junto aos sujeitos da Turma B e na análise operada com base nos diferentes canais utilizados pelo professor, fica evidente que o uso do livro didático atua como um inibidor da iniciativa dos alunos de realizar anotações em sala de aula. Uma vez que as informações registradas pelo professor em lousa, grosso modo, constam igualmente no livro didático, os sujeitos desta Turma são mais seletivos quanto ao que anotam.

Assim, as informações que são, então, anotadas pelos alunos são aquelas que recebem ênfase no fazer docente a partir da escolha de um canal diferenciado para sua compreensão – neste caso, a lousa. E, como se pode verificar, com exceção feita à instrução da atividade extraclasse, todas as informações anotadas haviam sido registradas em lousa. Retomando as quatro características que Houart (2008, p.4) define para as anotações, tal fenômeno deixa em evidência a percepção dos alunos para aquelas informações a que atribuem diferentes níveis de importância. Ou seja, exemplos que o professor passa oralmente (tal como na apresentação do assunto secundário) não são anotados, logo, são menos relevantes que as instruções das atividades extraclasse a serem realizadas – as quais foram comentadas exclusivamente via oralidade.

Dentre as informações anotadas pelos alunos observamos a relevância dos conteúdos gramaticais abordados em cada aula, bem como palavras de significado desconhecido ou relembrado pelos alunos durante a aula. Não raro, tais palavras serão acompanhadas, nas anotações, de suas respectivas traduções – o que deixa em evidência o papel da anotação como um apoio à compreensão do aluno (função de codificação), bem como a preocupação com a fidelidade semântica daquela informação, em relação ao que é proposto pelo professor na língua estrangeira.

Salienta-se, porém, que a escolha de um canal diferenciado é apenas um fator a influenciar o registro daquela informação pelo aluno. Isto é, além das condições individuais, tais como memória e conhecimentos prévios, a relevância do conteúdo e, principalmente, a sua existência no livro didático são

levadas em consideração, pelos sujeitos da Turma B, durante a realização das anotações.

A relação de dependência entre como o professor registra a informação e como o aluno a anota também indica o grau de conforto do aluno em fazer anotações em língua estrangeira. Retomando os casos de B2 e B4, por exemplo, enquanto B2 seleciona e modifica aquilo que o professor faz em suas anotações, B4 assume uma postura menos flexível, anotando tal como registrado em lousa ou utilizando a língua materna para determinadas informações. Estas diferentes configurações das anotações de tais sujeitos, contudo, fazem surgir espaços de coexistência entre cópia estrita e ampla – como exemplificam as anotações de B4, a qual baseada principalmente no que o professor deixa registrado por escrito, também incorpora informações da fala daquele.

5.3.3.Turma C

Para a Turma C, começaremos nossa análise a partir do que é feito pela professora tanto em relação aos canais utilizados durante a aula, quanto às diferentes unidades hierárquicas estabelecidas no decorrer da aula. Como dissemos, as unidades hierárquicas da aula observada da Turma C foram: a correção de exercícios, revisão da aula anterior, introdução a um novo assunto a partir do vocabulário, apresentação do assunto gramatical em foco e a prática deste assunto através de diferentes atividades. Para a primeira parte da aula, a professora usou como base uma ficha entregue na aula anterior e procurou concentrar a atenção dos alunos na leitura e resposta da mesma, utilizando a lousa para algumas respostas e esclarecimentos. Desse modo, dúvidas ou comentários foram feitos principalmente através da oralidade.

Durante a revisão do conteúdo da aula anterior, a lousa e a fala serviram conjuntamente para dar instruções acerca de como proceder, isto é, a professora requisitou que os alunos utilizassem uma folha de papel para

desenhar um quadro o qual preencheram com diversas informações. A lousa foi utilizada, neste momento, para expor o modelo do quadro a ser feito pelos alunos e enfatizar os passos a serem seguidos durante a atividade. Enquanto os alunos cuidavam da primeira parte (responder metade do quadro), a professora observou dúvidas e dificuldades, o que a levou a uma breve revisão do assunto grammatical, utilizando a lousa como apoio.

Já na introdução do assunto principal a lousa passou a ser central, quando toda a fala da professora se desenvolveu a partir de um desenho que a mesma fizera e das denominações que realizara no próprio desenho. Contudo esta atenção é momentânea e deu-se ênfase, logo em seguida, ao livro didático para execução de atividades de vocabulário. Algo semelhante ocorre durante a apresentação do conteúdo grammatical principal da aula, pois, também temporariamente a lousa exerce uma função central, sendo novamente substituída por outro canal. Após a explicação do conteúdo, todavia, a lousa foi deixada de lado para a execução de atividades de prática sobre aquele conteúdo.

A partir das unidades hierárquicas das aulas, podemos notar também os canais utilizados pela professora para negociar sentido com os alunos. Além da fala, estão presentes a lousa, a ficha de atividade e o livro didático. Esta escolha de canais por parte da professora irá refletir naquilo que é anotado pelo aluno, mas, de modo geral, não se pode afirmar a predominância de nenhum canal sobre o outro.

Concentrando-nos, agora, nas anotações em si, podemos fazer algumas observações preliminares: as anotações dos sujeitos da Turma C representam um percentual muito reduzido do que, de fato, é explicado e exemplificado em sala de aula; os sujeitos possuem material reservado para realizar anotações; as anotações demonstram um senso de organização intrínseca dos alunos.

Ao olharmos superficialmente para as anotações percebemos que, de fato, a maioria dos alunos reserva um caderno para as aulas de inglês – à exceção de C2, sujeito que realizou anotações no verso da ficha da atividade extraclasse – e que buscam diferenciar as anotações umas das outras. Nos exemplares de anotações de C3 e C4, esta diferenciação se dá a partir da

data, enquanto para C1, esta distinção se dá não em função da aula, mas do conteúdo aprendido, de modo que, para cada conteúdo novo, toma-se uma nova página.

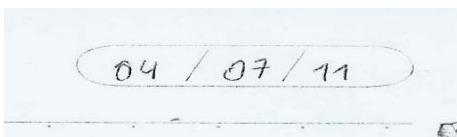


Ilustração 76 – Recorte da anotação da data de C3.

Fonte: Cavalcanti (2012)

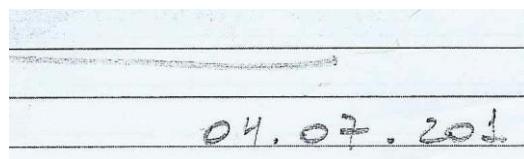


Ilustração 77 – Recorte da anotação da data de C4.

Fonte: Cavalcanti (2012)

Cabe ressaltar que a professora não faz quaisquer registros de data ou dia da semana, logo, a iniciativa de organização é dos próprios alunos. Nas imagens acima, C3 coloca a data no espaço reservado pelo próprio caderno e inicia as anotações de uma aula em nova página; C4, por sua vez faz um pequeno risco para separar o conteúdo de diferentes aulas e procede também em anotar a data, embora, como se pode observar na anotação, esta esteja incompleta.

A partir da comparação entre as imagens coletadas e transcrição da aula com o que foi registrado pelos sujeitos da Turma C, pode-se afirmar que somente aquelas informações dispostas na lousa foram anotadas. Porém, algumas diferenças nos permitiram dividir as anotações em dois grupos: registro de informações referentes ao assunto da aula anterior; e anotações de registro da aula anterior e do assunto principal da aula observada. A maioria dos alunos, contudo, foi alocada no primeiro grupo.

Analizando mais atentamente as unidades hierárquicas cujo conteúdo foi registrado pelo aluno, pontua-se que a correção da ficha de atividade extraclasse divide-se em duas partes (referentes às duas diferentes questões da ficha). Durante a primeira parte, a professora pede a diversos alunos que leiam sentenças do texto e a cada ocorrência de verbos irregulares (foco da atividade) anota-os no quadro tais como deveriam ser inseridos na ficha. Salienta-se que durante a leitura dos alunos, a professora elucida dúvidas de

vocabulário e corrige a pronúncia de algumas palavras, sem que nada seja registrado em lousa ou anotado pelos alunos.

No trecho da transcrição abaixo, a professora solicita a diferentes alunos que leiam sentenças do texto, ressaltando a resposta (através da escrita na lousa). Colocamos em negrito as palavras escritas em lousa.

Correção de exercícios extraclasse	T: Ok ok so CORRECTION S7: Continue? T: Yes continue please S7: They drov to the beach in Nestor car T: Ok PEOPLE pay attention S7: É drov ou drove? T: DROve what is drove? The past of drive ok? Hum Juliana? You didn't understand? What part? S9: Tudinho T: Oh My God it's the past/ S9: Eu faltei T: Ah yes you missed the class Roberto? You too? My God Moisés S5: At the beach they had a drink and danced at the disco T: Ok can you put two reais in your volume? S2: Always S5: At the beach they had a drink and danced at the disco they got home after midnight T: Yes they GOT home yes everybody? Ok ((escreve no quadro)) after midnight Angelo can you say it again? S1: Yes
---	---

Ilustração 78 – Quadro da transcrição referente à correção de exercícios.

Fonte: Cavalcanti (2012)

Abaixo, a imagem correspondente à totalidade do registro feito pela professora em lousa no momento de correção da atividade extraclasse. Em destaque estão as palavras referidas na transcrição:

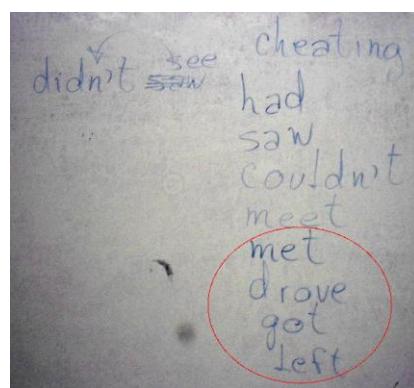


Ilustração 79 – Fotografia dos verbos escritos na lousa

Fonte: Cavalcanti (2012)

Ao compararmos tais canais, fica em evidência que aquilo que é escrito em lousa é um parcela mínima da negociação de sentidos que se dá entre professora e alunos na interação em sala de aula – o que é relevante se considerarmos que somente esta parcela mínima foi anotada pelos alunos. O modo como os sujeitos da Turma C se envolveram no ato de anotar propiciou diferentes configurações de anotações, particularmente no caso de C1 – único sujeito a utilizar um método não-linear para sua anotação.

STOCCSSD		DATA / /
Present	Past	☒ Past Form
Have	Had	didn't have
See	Saw	didn't see
Can	Could	didn't couldn't
Meet	Met	didn't meet
Drive	Drove	didn't drive
Get	Got	didn't get
Leave	Left	didn't leave

Ilustração 80 – Recorte da anotação de C1 utiliza o método do enquadramento.
Fonte: Cavalcanti (2012)

De fato, como se pode perceber pela imagem, o aluno elabora um quadro de informações, o qual, como discutido anteriormente, caracteriza o método (não-linear) do enquadramento ou método matriz. Como Piolat (2001, p.89) já observara, existem diferentes formas de proceder quanto ao método do enquadramento e, geralmente, este método é recomendado para quando se tem uma noção prévia do que será abordado em sala de aula. Todavia, C1 foi capaz de enquadrar, durante a própria aula, as diferentes formas verbais em diferentes colunas. O fato de que na terceira linha, da terceira coluna, há um erro corrigido é evidência da espontaneidade da composição do quadro. Ao contrário do ocorrido na Turma B, a iniciativa do sujeito em utilizar este método de anotação, de acordo com Kiewra (1991) garante a eficácia de um processamento mais aprofundado da anotação, em relação a outros métodos de anotação.

Cabe salientar, ainda, que o aluno utiliza o símbolo matemático (-) para substituir a palavra *negative*, no título da terceira coluna – o que sugere a

familiaridade do aluno com aquela informação e segurança em resgatar o sentido daquele símbolo.

Os alunos que realizaram anotações utilizando métodos lineares – isto é, o registro ininterrupto das informações pelas linhas do caderno, com a mesma organização do conteúdo que aquela proposta pela professora – em seus registros foram além do feito pela professora na lousa, de fato, tal como pode ser visto nas imagens das anotações de C2 e C3, foram anotadas não somente as formas do passado, mas também a do infinitivo. Esta última forma esteve disponível para os alunos não somente a partir da discussão oral realizada pela professora, mas constava no outro canal de estímulo visual utilizado na correção da atividade: a própria ficha.

Com um olhar mais atento, porém, percebe-se que o modo como C2 e C3 (ver abaixo) procedeu em suas anotações embora aparentemente semelhantes, ou seja, finitivo e passado dispostos lado a lado, algumas diferenças surgem entre as mesmas, diferenças as quais merecem comentários. Primeiramente, deve-se comentar acerca da divergência quanto a disposição das colunas, isto é, enquanto C2 anota do infinitivo para o passado, C3 prefere o percurso contrário; e este sujeito também faz uso de setas para indicar a transição entre formas verbais, o que não ocorre nas anotações daquele.



Ilustração 811 – Recorte da anotação de C2 para a correção; destaque nosso.
Fonte: Cavalcanti (2012)

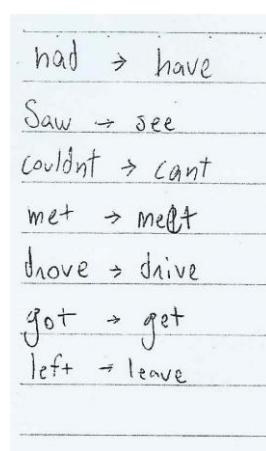


Ilustração 82 – Recorte da anotação de C3 para a correção
Fonte: Cavalcanti (2012)

Em continuidade, ao se comparar as imagens das anotações à imagem da lousa anteriormente selecionada, a primeira coluna da anotação de C3 a qual corresponde à forma do passado, é uma cópia aproximada do escrito pela professora na lousa. Porém, na anotação de C2 surgem diferenças as quais sugerem a elaboração posterior da lista (provavelmente, após o momento de prática do conteúdo da aula anterior). Tal impressão é reforçada pela discrepância na ordem de anotação dos verbos (em azul), bem como a inserção de duas formas verbais não escritas pela professora durante a atividade (em vermelho).

Retomando a classificação das anotações (MORAES, 2005 e CAVALCANTI, 2009, 2010c), podemos afirmar que, enquanto os sujeitos se envolvam com cópias estritas – ou seja, não chegam a articular informações advindas da fala junto àquelas advindas da escrita – suas anotações integram informações de diferentes canais visuais e, no caso específico de C2, de diferentes unidades hierárquicas da aula. Desta maneira, não se pode falar propriamente de retextualização, uma vez que a linguagem da mensagem ainda está associada àquela utilizada pela professora – o que já não pode ser dito para C1. De fato, a classificação de anotação como retextualização pode ser facilmente aplicada a C1, uma vez que em sua anotação o sujeito elabora um quadro de exibição para aquelas informações.

Ao final da primeira questão, a professora ressalta a formação da negativa dos verbos no passado, explicando que ao usar o auxiliar, o verbo deve permanecer no infinitivo e, em paralelo registra no quadro a forma adequada e inadequada do uso do auxiliar:

Correção de exercícios extraclasse	S2: She saw Nestor but Nestor didn't see Lali T: Do you remember that in the negative/ can I say ((escreve no quadro)) didn't saw her? S2: No T: Can I? S2: no T: NO::: Why not? S2: Because the past form is in the auxiliary T: Yes so didn't see ok people? S2: Continue? T: Yes please
---	---

Ilustração 83 - Quadro da transcrição referente à correção de exercícios (2).

Fonte: Cavalcanti (2012)

Nas anotações, contudo, somente C1 registra tal observação, uma vez que tal sujeito anotou as formas infinitivas, afirmativas e negativas de todos os verbos que a professora registrara na lousa. Esta atitude não se repetiu em nenhuma das demais anotações.

Após a correção da primeira questão, a professora tentou avaliar a compreensão de texto dos alunos e após a resposta dos alunos, sugeriu uma nova palavra a qual mesmo registrada em lousa não foi anotada por nenhum dos sujeitos. Na questão seguinte, o foco foi a formação de perguntas com base nas respostas, utilizando *question words* e o auxiliar. Neste momento, quatro das dez perguntas foram anotadas na lousa.

A primeira pergunta foi anotada no intuito de revisar a formação da interrogativa, em particular com a presença de *question words* e estabelecendo uma relação com o tempo presente. Pode-se observar na imagem a ênfase que a professora atribui ao uso do auxiliar tanto em relação à *question word* quanto para diferenciá-lo do auxiliar do tempo presente. A segunda e a terceira perguntas foram anotadas para enfatizar a forma do verbo a ser utilizada. Por fim, a última pergunta foi registrada em lousa em decorrência de dúvidas de um aluno em particular. Salienta-se que, entre a segunda e terceira perguntas, o significado das expressões *go home* e *get home* suscitou dúvidas entre um grupo de alunos, de modo que a professora, para explicar a diferença entre as mesmas, acaba por desenhar um esquema. Abaixo está a transcrição referente à explicação dada pela professora.

Correção do exercício extraclasse	T: Go or get? What's difference between go home and get home? S2: Get home is open the door T: Yes you arrive at home so you GOT home GO home you can be at work you leave work you are going home and when you arrive? You got home do you understand Igor? More or less? It's like this let me draw ((desenha no quadro)) work ok? And your home ok? Igor? Yes? So when you are here ok? But your work is finished you say I GO HOME you are going home ok? And when you get HERE you say oh FINALLY I GOT home ok? Get home arrive ok?
--	---

Ilustração 84 – Quadro da transcrição referente à correção de exercícios (3).

Fonte: Cavalcanti (2012)

O primeiro recurso da professora é explicar para os alunos a diferença entre as expressões utilizando somente a explanação oral. Contudo, como as

dúvidas permaneceram, ela recorreu à lousa e desenhou o esquema abaixo, acompanhando-o de novas explicações. Curiosamente, o esquema e a explicação da professora não foram registrados por nenhum dos alunos.

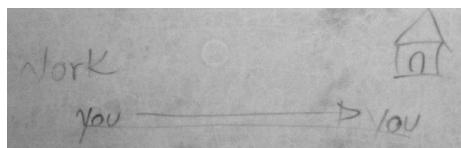


Ilustração 85 – Fotografia do esquema para elucidação de duas expressões

Fonte: Cavalcanti (2012)

Na unidade hierárquica seguinte, a prática sobre o conteúdo da aula anterior, a professora utilizou a lousa e a própria fala para dar as instruções necessárias. De fato, ela desenhou um quadro na lousa e conduziu os alunos a elaborarem um quadro semelhante e a preencherem-no com determinadas informações. Na imagem podemos ver o quadro em seu estágio final acrescido do número de informações desejadas para cada linha (em verde), bem como da indicação de como os alunos deveriam utilizar a folha de papel para elaborar o quadro (em vermelho).

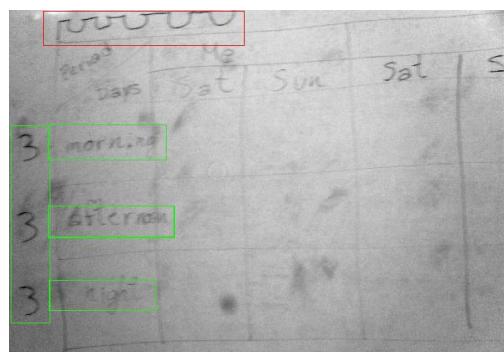


Ilustração 86 – Fotografia do quadro elaborado pela professora da atividade de prática

Fonte: Cavalcanti (2012)

Após observar como os alunos estão fazendo o quadro, a professora forneceu novas explicações e acrescentou na lousa outras informações. O relevante deste momento, porém, se dá quando a professora observa o desempenho dos alunos e percebe as dúvidas acerca da formação de sentenças no passado, optando, então, por fazer uma revisão geral, com a participação de todos os alunos.

Prática do assunto da aula anterior	<p>T: People let's REVISE something when do we use did? S5: Interrogative? T: How can I say hum eu trabalhei ontem in English everybody? Ss: I worked yesterday T: Ok? Yes? In the negative? Because I DIDN'T((risos)) yesterday it was SUNDAY so I S2: I didn't work T: Ok Ricardo THANK you very much the others? ((risos)) The negative? S7: I didn't work T: Ok? And the question? Everybody? S1: Did I work? T: Did I or did you? Did I? I'm crazy did you? Ok people? S7: Thank you T: You're welcome when do we use did? S7: Negative and interrogative forms T: Negative and interrogative forms ok people? Ok? So in the affirmative we don't need the auxiliary yes? ONLY the main verb in the past ok?</p>
--	--

Ilustração 87 – Quadro da transcrição referente à prática do assunto da aula anterior

Fonte: Cavalcanti (2012)

Em momentos específicos a professora escreveu no quadro (indicado em negrito) as sentenças elaboradas com auxílio dos alunos, antecedendo-as com os símbolos relativos às formas afirmativas, negativas e interrogativas. Como evidente na imagem abaixo, a professora marcou também o que é característico da formação do passado, nas formas afirmativas, negativas e interrogativas, usando para o primeiro caso o círculo e, nos últimos dois, o sublinhado.

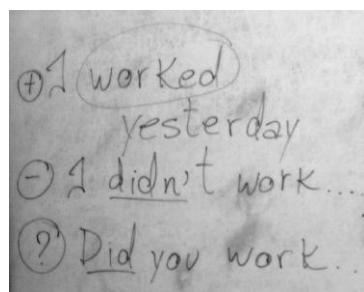


Ilustração 88 – Fotografia da revisão das formas do passado

Fonte: Cavalcanti (2012)

E, novamente, somente o que a professora anota no quadro foi passado para as anotações, mas desta vez somente pelos sujeitos C3 e C4. As observações quanto ao uso do auxiliar, todavia só foram devidamente anotados por C3, que, como pode se ver abaixo, circula o uso do mesmo para

o mesmo efeito de destaque que a professora pretendera com o sublinhado. Supõe-se que C4 não tenha enfatizado o uso do auxiliar, nem tenha observado as diferenças entre as sentenças, ou por crer desnecessário e confiar na própria capacidade de resgatar o valor da informação anotada, ou por estar mais preocupado com a anotação propriamente dita dos exemplos – o que retoma a estratégia da tartaruga, definida por Boch (apud PIOLAT: 2001, p.7).

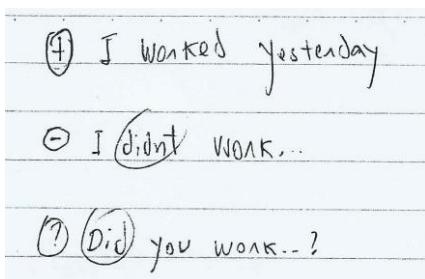


Ilustração 89 – Recorte da anotação da revisão feita por C3

Fonte: Cavalcanti (2012)

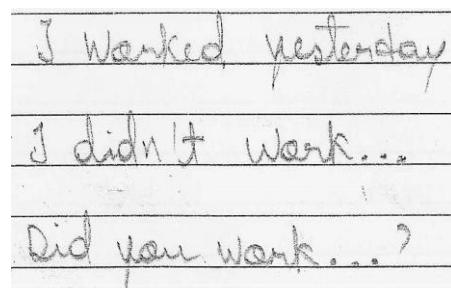


Ilustração 90 – Recorte da anotação da revisão feita por C4

Fonte: Cavalcanti (2012)

A unidade hierárquica seguinte geradora de registros em anotação foi a introdução do novo assunto, uma vez que a professora utilizou a lousa para abordar o vocabulário necessário para a aula. Em um primeiro instante, a professora desenhou uma casa e procedeu junto aos alunos em nomear cada cômodo da casa, buscando associar palavras entre si. Abaixo está um trecho da transcrição, seguido da imagem final:

Introdução do assunto principal	T: A SMALL house do you know the name of this part of the house? S7: Bedroom T: Bedroom ok ((escreve no quadro)) so what is this? Ss: A bed T: A bed so we have the S2: Bedroom T: Ok? What about this? S2: Bathroom T: What is THIS? Ss: A shower T: Yes but SOME people the people who are very rich they have a? S1: Tub T: ((a professora escreve bath)) ok? So this is the ((escreve no quadro)) bathroom ok? And what is this part? S2: The kitchen? T: Isn't it the food room? No ok I'm just kidding so this is the? S7: Kitchen ((a professor escreve no quadro))
--	--

	<p>T: And what about this? Ss: Garage T: The garage ((escreve no quadro)) and what's the name of this part? S3: Corredor S1: In English T: No:: how do you say corredor in English? S3: Não sei T: The HALL ok people? ((escreve no quadro)) Ok? If you GO to your PAGE one hundred and fifty one you will find MORE PARTS of the HOUSE</p>
--	--

Ilustração 91 – Quadro da transcrição referente à introdução do assunto principal

Fonte: Cavalcanti (2012)

Abaixo está o desenho feito pela professora já preenchido com o nome dos cômodos que desejou explorar inicialmente com os alunos:

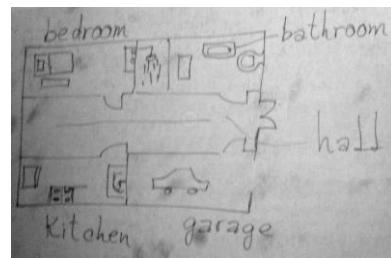


Ilustração 92 – Fotografia do esquema feito em lousa para apresentação do assunto principal

Fonte: Cavalcanti (2012)

Como distinguido anteriormente, as unidades hierárquicas de introdução e apresentação de novo conteúdo gramatical foram anotados por um grupo particular de alunos, todavia, o modo como os mesmos anotaram o conteúdo da introdução não incluiu o desenho da casa. Na verdade, houve a formação de uma lista de palavras com seus respectivos significados em língua materna (acrescida, ao final, de uma palavra apresentada pela professora durante o momento de prática do assunto principal):

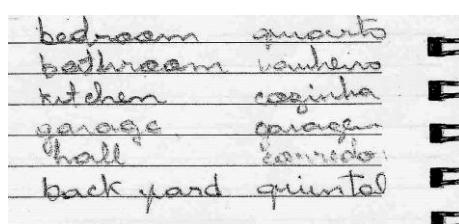


Ilustração 93 – Recorte da anotação feita por C4 durante a apresentação do assunto principal.

Fonte: Cavalcanti (2012)

A mudança de código presente nas anotações, além da evidente função de associar os conhecimentos entre as diferentes línguas, indica também a função de codificação das anotações para C4, isto é, o aluno anota em língua materna aquilo que viu ou ouviu em língua estrangeira na intenção clara de garantir sua compreensão sobre o conteúdo. Por outro lado, a tradução do conteúdo também apela para a função de armazenamento externo, pois o aluno implicitamente sugere o esquecimento do significado daquelas expressões, precisando, portanto anotá-las.

Na unidade hierárquica seguinte, a apresentação do conteúdo, a professora usou o vocabulário aprendido para abordar o conteúdo gramatical principal da aula:

Apresentação do Assunto Principal	<p>T: Just a minute here I have another bedroom not a bathroom anymore with a little chair here ok people? Pay attention to say the things that OUR HOUSE have ok/ has pay attention we DON'T say ham what is in your house? HAVE a bedroom NO ok? Pay attention ((a professora escreve no quadro))</p> <p>T: There is ok? SIMILAR to similar to EXIST ok people? So in my house THERE IS a kitchen THERE IS a garage and we have two bedrooms yes? So there is? There is?</p> <p>Ss: There are</p> <p>T: There are yes? There ARE TWO bedrooms ok people? DON'T say HAVE two bedrooms ok? HAVE a kitchen have a car when you WANT to SAY when the IDEA is EXIST you use THERE is there ARE ok? Yes?</p>
--	--

Ilustração 94 – Quadro da transcrição da apresentação do conteúdo principal

Fonte: Cavalcanti (2012)

Comenta-se ainda que, de todos os momentos, este é o mais curto da aula e, também, o momento no qual a professora menos utiliza a lousa. De fato, apenas é feito o registro da seguinte relação entre as expressões:

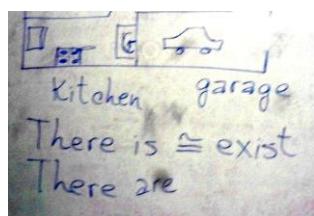


Ilustração 95 – Fotografia dos registros feitos na lousa durante a apresentação do assunto principal

Fonte: Cavalcanti (2012)

O conteúdo desta unidade é complementado, posteriormente, pela professora, quando durante a execução da atividade de prática, a mesma percebe dúvidas dos alunos. Daí, ela aproveita exemplos que havia escrito na lousa durante a explicação da atividade para enfatizar a diferença entre singular e plural.

Prática do assunto principal	S3: There is a no né? T: There is for singular there are for plural S3: Ok but there is A? T: There IS A ok? ((escreve no quadro)) Ok people? There is for singular and there are for plural
-------------------------------------	---

Ilustração 96 – Quadro da transcrição da prática do assunto principal

Fonte: Cavalcanti (2012)

Tal fato é relevante, pois se encontra nas anotações do segundo tipo, isto é, aquelas que se voltaram para os conteúdos de revisão da aula anterior, bem como para conteúdos apresentados na aula observada.

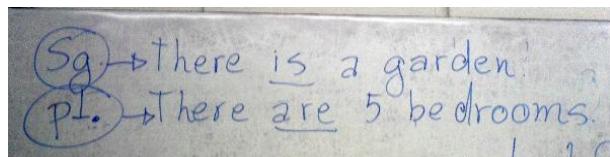


Ilustração 97 – Fotografia da nova explicação dada pela professora em lousa

Fonte: Cavalcanti (2012)

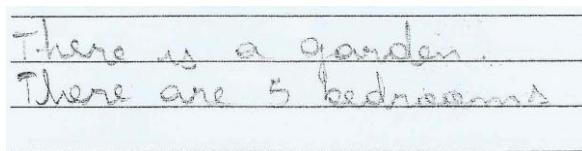


Ilustração 98 – Recorte da anotação de C4

Fonte: Cavalcanti (2012)

Deve se salientar que neste momento não é tanto o significado das expressões verbais que são o foco da professora, mas, particularmente, as formas do verbo no singular e no plural. Esta ênfase, porém, não ocorre nas anotações, o que permite duas interpretações: a primeira sugere que o sujeito não direcionou muita atenção para a relevância das diferenças entre singular e plural, anotando o conteúdo por ter sido comentado aberta e detalhadamente pela professora. A

segunda interpretação sugere a segurança do sujeito em inferir ou resgatar a relevância daquela informação no contexto da própria anotação.

O que se pode concluir, grosso modo, a partir das anotações realizadas pelos sujeitos da Turma C é, primeiramente, a pouca relevância atribuída pelos sujeitos para o uso das anotações em sala de aula. Esta pouca atenção se manifesta, a princípio, pelo volume de anotações apurado.

O volume de informações, em particular para os anotadores do primeiro grupo distinguido, é uma marca do pouco hábito dos alunos de anotar em sala de aula e, principalmente, de observar o que é relevante para ser anotado. Assim o afirmamos com base nas informações que a professora oferece, tais como palavras novas, esclarecimentos gramaticais e esquemas elucidativos e que não são registradas. Daí, por não operarem a distinção de relevância naquilo que é negociado via oralidade junto à professora durante as aulas – ou por serem superconfiantes na própria capacidade de aprendizado e memória – os sujeitos da Turma C, como uma estratégia de compensação, recorrem à lousa.

Um motivo adicional para a escolha da lousa pode ser inferido a partir do que propõem Faraco et al (2002) e Houart (2008). Como já discutido em capítulos anteriores, há ocorrência de menor volume de anotação para estudantes menos proficientes em uma língua estrangeira ou segunda língua (FARACO ET AL, 2002) e, por outro lado, os alunos tendem a se prender aquilo que é apresentado pelos professores por meio de exposições visuais (lousa ou dispositivos como projetores e retroprojetores). Assim, o que os alunos da Turma C fazem é somar suas dificuldades de compreensão da língua inglesa (e de anotarem inteiramente a partir da fala da professora) à relevância do estímulo visual.

Percebe-se então a importância daquilo que a professora faz para a anotação: mesmo que ela fale devagar e use palavras relativamente simples e as quais os alunos poderiam facilmente compreender, o estímulo visual que fornece aos alunos será forte – principalmente para alunos que tem mais dificuldade durante as aulas e que, por isso, observam as anotações enquanto estratégias de aprendizagem. E, neste sentido, percebemos como a atuação da professora da Turma C, ao mesmo tempo em que coerente com a proposta comunicativa do curso, também permite o uso das anotações como estratégia, afinal, a mesma procura

apoiar os momentos cuja troca de informações oferece dificuldades aos alunos com o uso da lousa.

5.4. Uma prática de autorregulação via anotações

Como explanado em nossa Metodologia, um terceiro propósito de nossa pesquisa foi a investigação do uso do gênero anotações em sala de aula por alunos iniciantes de LI como instrumento de autorregulação da aprendizagem. Para basear a construção deste conhecimento junto aos sujeitos da pesquisa, recorremos a Zimmerman, Bonner e Kovach (1996), os quais apresentam um plano extensivo de como criar consciência autorregulatória e usar estratégias específicas para autorregulação da aprendizagem.

Esta etapa de nossa pesquisa, todavia, não pode ser realizada com todas as Turmas, em decorrência das restrições de horário. Daí, apenas a Turma A – sob responsabilidade da pesquisadora – participou da orientação do uso das anotações. A Oficina (como chamaremos doravante este momento instrucional) durou aproximadamente um mês (feriados e incidentes de força maior causando pequenos distúrbios no cronograma original) e dividiu-se em três fases, já discutidas, e das quais resgataremos a fase intermediária e a fase final.

Durante a fase intermediária, houve a sistematização das apresentações realizadas na fase inicial – a partir da apresentação da ficha “Processos de autorregulação da aprendizagem: uma observação das anotações de sala de aula de Língua Inglesa” – e, também, as instruções iniciais e continuadas quanto ao uso das anotações enquanto estratégias. Para atender a esta finalidade, utilizamos um exemplo de anotação (cf. Apêndice C), elaborado com base na necessidade de um modelo o qual os alunos pudessem seguir. Afinal, como dito em nossa fundamentação, a autorregulação começa com comportamentos modeladores e progride para o desempenho próprio do sujeito (ZIMMERMAN, 2000, p.29).

O modelo foi construído levando-se em consideração algumas das diretrizes de Zimmerman, Bonner e Kovach (1996), bem como de Boyle e Weishaar (2008). O

trabalho de Boyle e Weishaar (2008) apresenta um modelo de anotação que procura ativar ao máximo o conhecimento prévio do aluno para a aula que irá assistir e procura sistematizar os conhecimentos abordados na aula de modo diferenciado, isto é, o aluno realiza anotações tal como sempre o faz e ao final, enumera parte dos principais assuntos da aula.

Tendo em vista a aula de língua inglesa e o ciclo da autorregulação, foi sugerido aos alunos que procurassem conhecer o assunto da próxima aula com uma leitura superficial da lição (*skimming*) e realizassem a anotação de palavras-chave (sugerimos o método do *outlining*) – dando relevância à fase de planejamento. Em seguida, os mesmos procurariam anotar o conteúdo da aula a partir do(s) método(s) que achassem mais adequado ou facilmente incorporado a seus hábitos cotidianos de anotação, constituindo a fase de execução. E, por fim, os mesmos deveriam, após a aula, tanto comparar as anotações com os colegas para verificar elementos que não foram anotados, quanto revisar o conteúdo anotado, marcando dúvidas e, principalmente, explorando o vocabulário da lição (momento no qual sugerimos o enquadramento ou mapeamento).

Como exemplos da integração do momento de planejamento às anotações dos alunos, utilizaremos as anotações de A2 e A3 para uma mesma aula, referente à distinção entre tempos do presente. Como se pode verificar no recorte de A2, o sujeito realiza uma série de ações na composição de sua anotação prévia, como por exemplo: incluir a indicação da lição tal como no livro didático, registrar a pergunta proposta pelo livro acerca do assunto grammatical (vermelho), bem como destacar o vocabulário a ser abordado naquela lição (azul).

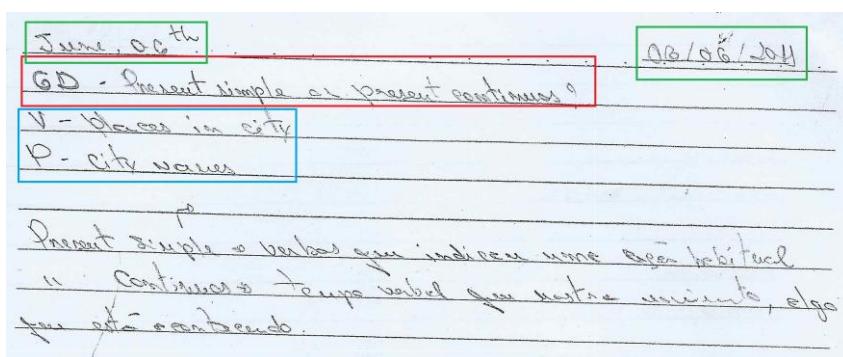


Ilustração 99 – Recorte da anotação prévia de A2, destaque nosso.
Fonte: Cavalcanti (2012)

Ademais, A2 não separa sua anotação prévia do registro que efetua em sala de aula, procurando manter os dois conteúdos associados pelo uso de uma mesma página e pela datação da anotação prévia (recomendada no modelo). Em continuidade, A2 também apresenta uma breve explicação, ou antecipação, do conteúdo gramatical a ser abordado em sala de aula. Neste trecho da anotação prévia, predomina o uso de língua materna, com o uso de setas para estabelecer relações de sentido entre segmentos do texto.

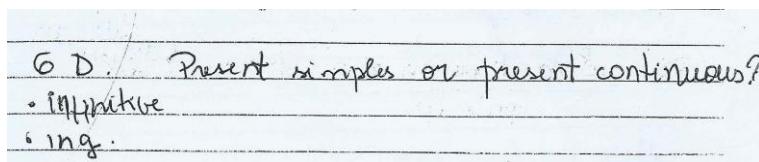


Ilustração 100 – Recorte da anotação prévia de A3.

Fonte: Cavalcanti (2012)

A anotação prévia de A3 é similar, no sentido que este sujeito também buscou identificar a lição e registrar a pergunta proposta pelo livro didático, mostrando de fato a consulta ao material didático anterior à aula. Tal sujeito, porém, é bastante prático em suas anotações, fato que sugere uma maior proximidade de tempo com a aula (o que não se poderia sugerir no caso de A2, o qual possuiu tempo hábil para pesquisar). Destaca-se, ainda, que A3 faz uso de um método não linear para sua anotação prévia, o *outlining*, como se pode ver na ilustração, enfatizando a partir do uso de marcadores aqueles dois tópicos que considerou mais relevantes – e, ao contrário de A2, não faz qualquer observação quanto ao vocabulário da lição.

Retomando as anotações de A2, gostaríamos de pontuar, ainda, que o mesmo pareceu haver incorporado o hábito de realizar anotações prévias com mais facilidade à sua rotina de estudo de língua inglesa. De fato, como se vê na anotação abaixo, feita em preparo para outra aula, A2 divide sua anotação prévia em duas partes: na primeira, o sujeito novamente identifica a lição a ser trabalhada, data a anotação, identifica o que será abordado (escrito em língua inglesa), tanto em termos de gramática, quanto de introdução de vocabulário.

Evidência de que esta anotação foi realizada, de fato, antes da aula está presente na diferença entre as datas: junto ao esquema da anotação prévia (à esquerda) consta o dia vinte e nove de maio, enquanto a data no canto direito

corresponde ao dia trinta – sugerindo uma anotação feita no dia anterior ao da aula propriamente dita.

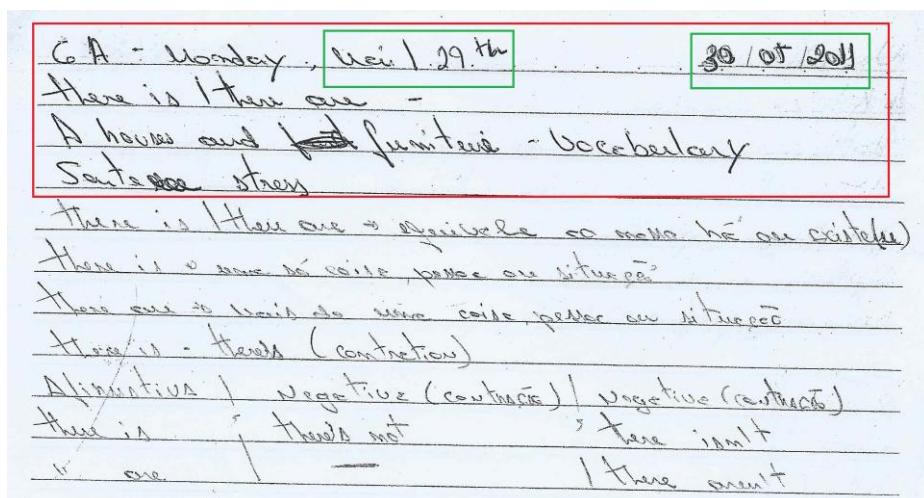


Ilustração 101 – Recorte da anotação de A2, destaque nosso.
Fonte: Cavalcanti (2012)

A segunda parte, uma breve explicação do conteúdo gramatical que será o foco da aula, é, na verdade, uma pesquisa realizada por iniciativa própria do sujeito. Ao contrário do segmento anterior, escrito com base no livro (ou copiado do mesmo) e com predominância da língua estrangeira, a pesquisa realizada por A2 entrelaça língua estrangeira e língua materna. De fato, a língua estrangeira passa a ser o objeto sobre o qual se trata em língua materna, isto é, num primeiro momento, há a explicação do significado das expressões e, posteriormente, a língua materna classifica as formas da língua estrangeira. De outro modo, o sujeito parece inseguro em seu uso da língua estrangeira para realizar anotações independentes, pois, substitui o uso da palavra *contraction* (anotada *contraction*) por “contração”.

Um terceiro aspecto evidente na anotação prévia é a organização da informação de forma não linear, isto é, A2 procura enquadrar as informações que pesquisou acerca das expressões verbais, criando diferentes categorias para diferentes aspectos das mesmas.

Embora A3 também tenha também adotado o hábito de realizar anotações prévias, suas anotações não se expandem, tais como as de A2, ficando bastante semelhantes ao modelo utilizado. No recorte abaixo, fica evidente que o contato de A3 com a lição a ser abordada foi bastante objetivo, com apenas a cópia dos itens

que o próprio livro didático já traz em destaque. Um detalhe a ser mencionado é a presença da língua materna para explicar aqueles tópicos anotados em língua estrangeira – uma evidência de que embora tenha efetuado um volume reduzido de anotações, o sujeito procurou ativar conhecimentos em relação ao conteúdo.

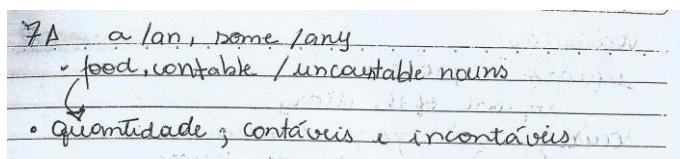


Ilustração 102 – Recorte da anotação de A3.
Fonte: Cavalcanti (2012)

Caso semelhante é o de A6, cujo comportamento de anotação prévia pode ser visto abaixo. Na anotação de A6, o sujeito primeiramente identifica o conteúdo da anotação, em verde (sugerindo o uso do caderno para mais de uma disciplina) e utiliza parênteses para detalhar os assuntos que serão abordados naquela aula. Ao contrário do que o modelo sugere, e do que fora feito por A2, não há datação (tal como nas anotações de A3). As perguntas anotadas pelo sujeito são as mesmas propostas pelo livro didático.

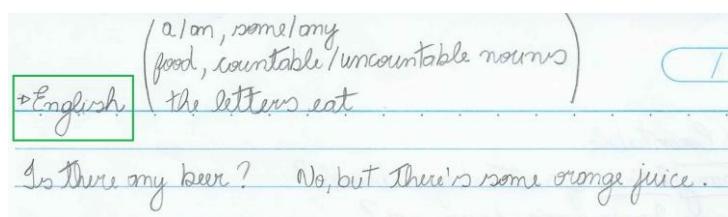


Ilustração 103 – Recorte da anotação de A6, destaque nosso.
Fonte: Cavalcanti (2012)

A possibilidade de uso de métodos diferenciados para realizar as anotações em sala de aula foi o segundo aspecto que pedimos aos alunos para observar nas anotações. Mesmo que não tenhamos procurado impor um determinado método, após termos apresentado e discutidos vantagens e desvantagens de cada método sugerimos que os sujeitos tentassem incorporá-los em suas anotações, direcionando o enquadramento e o *outlining* para o assunto gramatical e o mapeamento ou o enquadramento para o vocabulário (conteúdos mais anotados). Também sugerimos

que os alunos buscassem observar o tipo de informação relevante, de acordo com critérios próprios, para anotar, tal como a pronúncia das palavras.

Salienta-se que o uso de métodos não-lineares coloca em evidência a ênfase dada pelo sujeito aos diferentes conteúdos abordados. Desta maneira, se tomarmos como exemplo A2, tal sujeito, ainda em sua anotação prévia, busca observar o vocabulário a ser apresentado e, de fato, quando a professora registra na lousa, com auxílio dos alunos, palavras associadas à Inglaterra (fazendo uso de um mapeamento), este sujeito anota o que é feito, seguindo a ordem da professora. Pontua-se que a utilização de métodos não-lineares é mais eficiente se advinda da iniciativa do aluno.

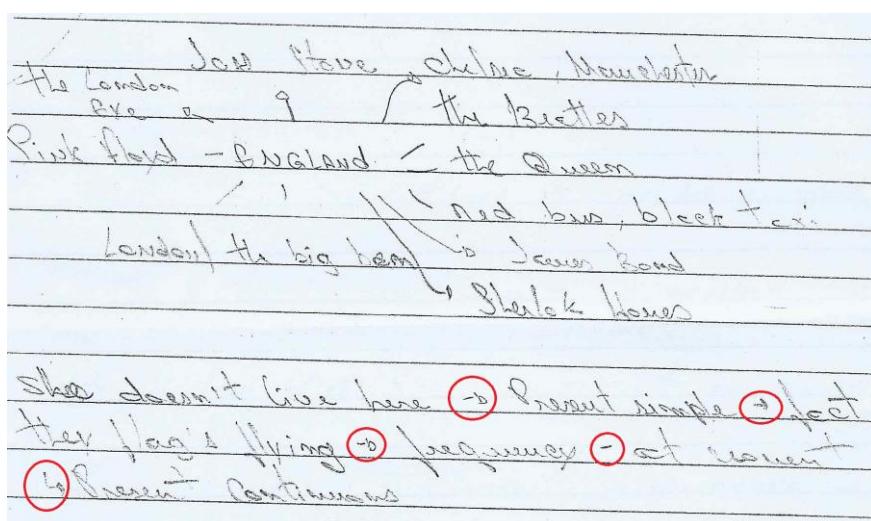


Ilustração 104 – Recorte da anotação de A2, destaque nosso.
Fonte: Cavalcanti (2012)

Em contrapartida, a parte grammatical da aula não recebe tanta atenção, como demonstra o uso do método linear acrescido do emprego das setas para estabelecer relações entre os exemplos e suas implicações. Na verdade, se não fosse pela pouca disposição visual da informação, poder-se-ia pensar que A2 propôs um mapeamento da informação – principalmente em decorrência de setas para ligar e relacionar diferentes segmentos do texto.

A ênfase dada por A3 ao assunto grammatical, em detrimento do vocabulário pode ser observada tanto na não existência deste conteúdo nas anotações, quanto pelo uso de métodos não-lineares para registrar o conteúdo grammatical. Como evidente na ilustração, A3 procura construir outro *outline*, a partir do assunto

gramatical principal, desta vez hierarquizando a informação e acrescentando detalhes: logo abaixo do título há a enumeração de aspectos relacionados aos mesmos.

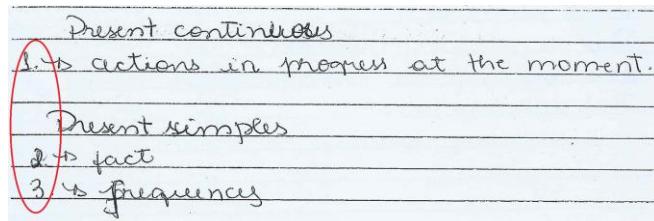


Ilustração 105 – Recorte da anotação de A3, destaque nosso.
Fonte: Cavalcanti (2012)

A anotação em *outlining* torna evidente dois aspectos da anotação de A3, o primeiro deles sendo o uso da língua inglesa. A aula registrada na anotação acima se deu na segunda metade do curso e o fato do aluno tomar a iniciativa e anotar em língua inglesa sugere que tal sujeito já se encontra confortável com o uso da língua a ponto de arriscar anotar – apesar de sua condição enquanto aluno iniciante. O segundo aspecto diz respeito ao modo como o sujeito A3 se apropria do método não-linear em sua anotação, isto é, mesmo com a mudança de assunto (de *present continuous* para *present simple*), há continuidade na enumeração dos tópicos – a qual só é quebrada quando A3 passa a anotar as sentenças dispostas na lousa pela professora.

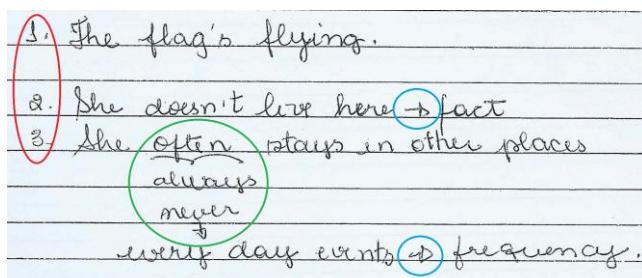


Ilustração 106 – Recorte da anotação de A3 com mudança na enumeração, destaque nosso.
Fonte: Cavalcanti (2012)

A disposição de A3 para o *outlining* sugere uma hierarquização bastante particular da informação, no sentido que o aluno parece associar as informações referentes às duas formas do presente em uma única unidade de sentido, de modo que a numeração continua apesar dos títulos. A segunda unidade de sentido, a qual

engloba os exemplos dados pela professora para explicar o conteúdo, contudo, apresenta a renovação da enumeração. Curiosamente, no terceiro exemplo, A3 parece realizar uma mescla de métodos, quando a partir de uma palavra, lista outras logo abaixo, utilizando chaves e setas para relacioná-las a outra informação. Em consonância, percebe-se o uso de setas para a ligação do mesmo tipo de informação e em disposição similar em diferentes exemplos.

A1, por sua vez, consegue adequar o uso de diferentes métodos não-lineares a suas anotações. Como se vê na ilustração, o sujeito principia o uso do mapeamento do vocabulário explorado pela professora, utilizando setas para ligar as diferentes categorias a seu grande título. O uso do método, todavia não chega a ser inteiramente bem sucedido, pois não há a continuidade da disposição visual das informações entre si, como seria o esperado. Pode-se observar, também, que a disposição linear do vocabulário, permite ao sujeito inserir parênteses com informações acerca de alguns dos vocábulos (destaque em vermelho).

Para melhor compreendermos os esforços do sujeito A1 em utilizar métodos não-lineares, colocamos, logo abaixo, a anotação do mesmo trecho de aula realizada por A2, o qual foi inteiramente fiel ao modo como a professora dispôs as informações na lousa. Porém, numa comparação entre anotações, fica evidente que nenhum dos alunos copiou a totalidade do que havia sido disposto no quadro, de modo que algumas informações registradas por A1 não constaram na anotação de A2 e vice-versa (exemplos em verde).

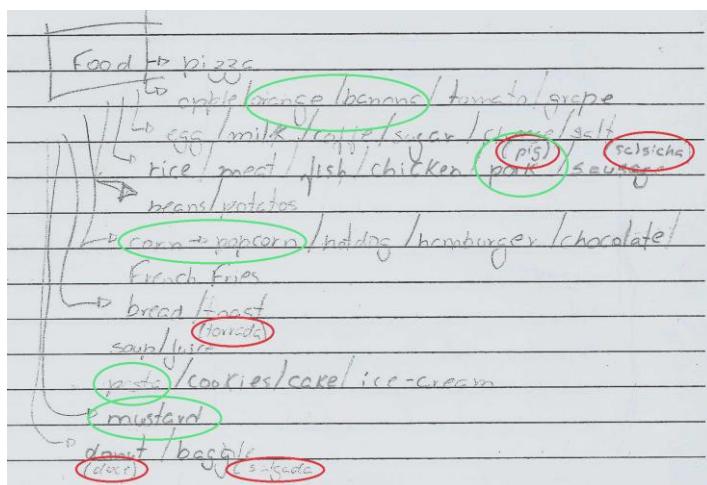


Ilustração 107 – Recorte da anotação de A1, método mapeamento; destaque nosso.
Fonte: Cavalcanti (2012)

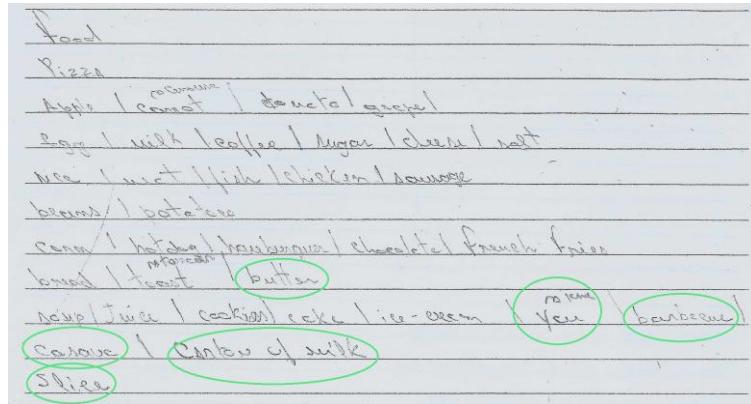


Ilustração 108 – Recorte da anotação de A2, método linear; destaque nosso.
Fonte: Cavalcanti (2012)

Um aspecto em comum entre as duas anotações, porém, está no quadro que ambos os sujeitos elaboraram para categorizar o conteúdo gramatical passado pela professora: ambos recorrem ao método do enquadramento, porém como decidem categorizar e o que decidem incluir no quadro, novamente, diferem.

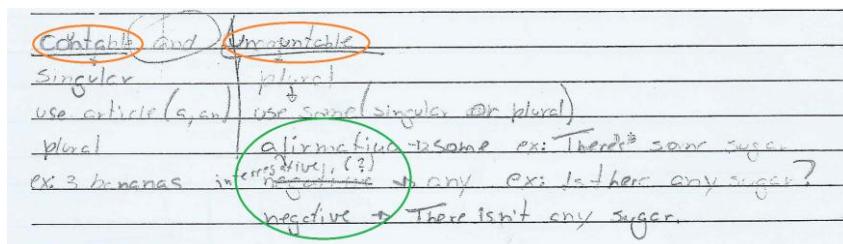


Ilustração 109 – Recorte da anotação de A1, método enquadramento; destaque nosso.
Fonte: Cavalcanti (2012)

A anotação de A1 deixa evidente a iniciativa do sujeito de anotar antes que qualquer informação fosse disposta na lousa pela professora, de modo que são feitas duas correções na ortografia do título das categorias (em laranja). A categorização realizada pelo sujeito ocorre na vertical, implicando que as informações dispostas nas diferentes linhas, independente de sua natureza, são todas relativas àquela grande classificação. Porém, A1 também mantém informações similares na mesma linha (*singular/ plural; article/some*), daí os exemplos estarem relativamente na mesma ordem de aparição, embora uma espécie de recategorização ocorra para cada exemplo da coluna direita (em verde).

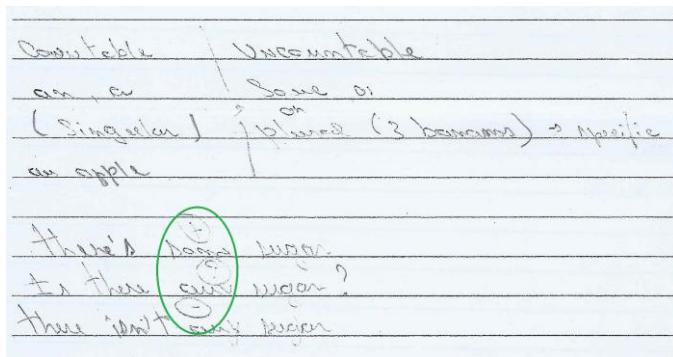


Ilustração 110 – Recorte da anotação de A2, método enquadramento; destaque nosso.

Fonte: Cavalcanti (2012)

O sujeito A2, de modo similar, apenas estabelece duas grandes categorias para as informações anotadas e também mantém informações do mesmo tipo organizada nas mesmas linhas. Todavia, ao contrário de A1, o qual insere a exemplificação no próprio enquadramento, A2 procura estabelecer um espaço próprio para esta informação, utilizando símbolos para sua categorização (provavelmente feita após sua anotação, uma vez que os mesmos apareciam terem sido inseridos entre sentenças).

O terceiro momento, correspondente à revisão das anotações feitas em sala de aula, a ser realizado tanto nos minutos seguintes ao término da aula, quanto em momentos de estudo anterior, também foram percebidos nas anotações dos sujeitos da Turma A. Durante as orientações, a pesquisadora pontuou a necessidade de se revisar as anotações o mais rápido possível depois das aulas, bem como editá-las, isto é, reescrevê-las, organizá-las.

Na anotação de A6 abaixo (referente à mesma aula anotada por A1 e A2, acima), pode-se ver como o sujeito reorganizou a informação, impondo uma estrutura própria (diferente do quadro feito pela professora durante a aula). De fato, A6 começa por intitular a seção da anotação e a utilizar marcadores para destacar diferentes grupos de informação (*grammar*, *countable*, *uncountable* e a explicação de uso).

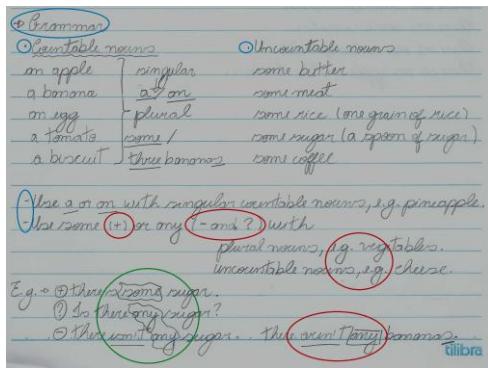


Ilustração 111 – Recorte da anotação revisada de A6; destaque nosso.

Fonte: Cavalcanti (2012)

Podemos ver que o sujeito monta uma espécie de quadro com exemplos para a categoria estabelecida (*countable* e *uncountable*), embora não feche os limites das colunas, permitindo a adição de detalhes à direita de cada coluna (informações que constavam também no enquadramento de A1 e A2 acima).

Na explicação dos usos, pode-se observar também, o esforço do aluno em usar a língua estrangeira, símbolos e abreviaturas (em vermelho) no intuito de naturalizar sua prática comunicativa da língua estrangeira. Comenta-se ainda que, apesar de usar marcadores para cada tópico do uso, o sujeito não é consistente no uso dos mesmos, de modo que ao inserir as condições de uso do segundo tópico uma linha abaixo, não insere marcador (utilizando a posição da informação no caderno para dar o devido destaque).

Por fim, percebe-se que para ser congruente com sua proposta de explicação do assunto grammatical, o sujeito A6 também retoma os exemplos dados pela professora e insere um exemplo próprio, enfatizando o uso daquelas palavras novas. Salienta-se que na própria exemplificação, o sujeito categoriza cada sentença, marcando-as com os símbolos das formas afirmativa, negativa e interrogativa.

Para criarmos um contraste entre as revisões de diferentes sujeitos, as quais geraram diferentes resultados, olhemos então para a anotação revisada de A3. Como se verifica no recorte abaixo, A3 também dispõe as informações numa linearidade horizontal, separando blocos de informações com as pautas do caderno.

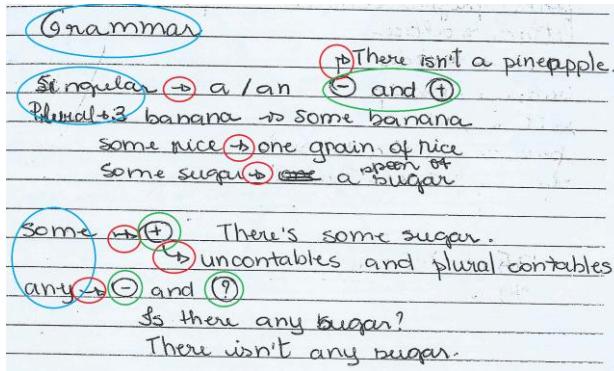


Ilustração 112 – Recorte da anotação revisada de A4; destaque nosso.

Fonte: Cavalcanti (2012)

Ao contrário de A6, este sujeito não usa marcadores para destacar o assunto principal de cada agrupamento; desta maneira, são as próprias palavras que indicam a relevância das informações subsequentes. Uma característica desta anotação é a presença de setas para relacionar diferentes informações (em situações de explicação ou exemplificação), tornando pouco necessárias sentenças explicativas e o uso de conectivos – o que contribui para uma rápida visualização da informação. O uso de símbolos (+), (-) e (?) também opera nesta mesma função.

Outra oportunidade de ver como os sujeitos editaram as anotações está nas anotações de A4 e A7. Embora tenham anotado o mesmo conteúdo e com uma similaridade de métodos, divergências nos métodos de anotação e ênfase nos elementos anotados são claras nos recortes abaixo. De fato, A4 busca agrupar informações de um mesmo tipo e as separa de informações de outros tipos saltando pautas do caderno. Dentro de cada agrupamento, o sujeito opera ênfases (em azul) e reagrupamentos, como é o caso da informação unida por chaves ou classificada pelos símbolos à esquerda (em vermelho).

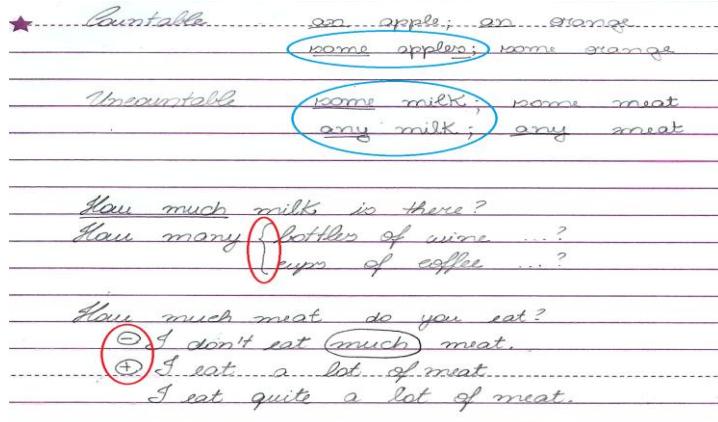


Ilustração 113 – Recorte da anotação revisada de A4, destaque nosso.
Fonte: Cavalcanti (2012)

O sujeito A7, por sua vez, deixa suas anotações mais sintéticas, embora também procure deixar informações semelhantes entre si em blocos diferentes – espaçando-os com o branco da própria folha onde realizou a anotação revisada. Observa-se que, tal como A4, este sujeito também reagrupa informações de um mesmo bloco, utilizando chaves e hifens para tal. De outro modo, A7 prefere uma disposição mais linear, aproveitando o espaço horizontal propiciado pela falta de margens, sendo, ainda, mais sintético em suas observações. De fato, onde A4 irá utilizar palavras e sentenças completas, para A7, basta uma seta ou o posicionamento da própria palavra para indicar a relação daquela informação com as demais.

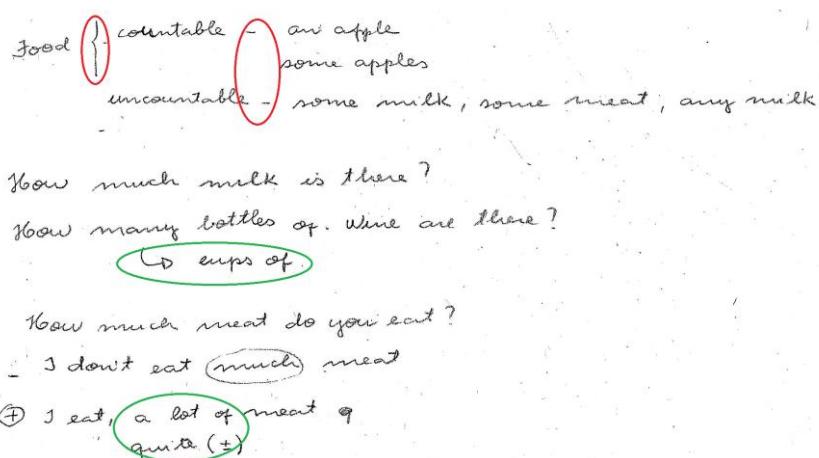


Ilustração 114 – Recorte da anotação revisada de A7, destaque nosso.
Fonte: Cavalcanti (2012)

Após esta nova coleta, os alunos responderam ao Questionário Final (cf. Apêndice B), acerca do que foi visto e exercitado na Oficina. As indagações do questionário procuraram revisar as orientações da pesquisadora quanto às diferentes fases do ciclo autorregulatório a serem exploradas a partir do uso das anotações. O questionário indagou também acerca do desempenho da pesquisadora no sentido de fornecer apoio e explicações suficientes e à recomendação do uso dos procedimentos exercitados na Oficina para outros aprendizes de línguas.

Quanto às orientações da pesquisadora para as três diferentes fases do ciclo de autorregulação em função do uso das anotações em sala de aula, ficou evidente para os sujeitos a necessidade de antecipar o conteúdo das aulas, procurando conhecer o assunto e as palavras a serem estudadas, porém somente três sujeitos mencionaram em suas respostas a escrita do cabeçalho com os aspectos que chamaram atenção. Quanto ao uso das anotações propriamente dito, todos os sujeitos mencionaram a sistematização das anotações, separando os diferentes tópicos, porém somente dois sujeitos relataram a possibilidade de se utilizar métodos não-lineares de anotação. Por fim, quanto ao último aspecto do ciclo de autorregulação (a avaliação), todos os sujeitos, à exceção de um, responderam ser necessário revisar as anotações, reescrevendo-as, reorganizando as informações e acrescentando dados ou pontuando dúvidas.

Em seguida indagamos aos alunos quais das sugestões para seus hábitos de anotação em sala de aula (considerando o propósito da autorregulação) haviam sido mais úteis. Dentre as fases do ciclo autorregulatório aquela mais recorrente nas respostas dos sujeitos como sendo a de maior influência para um bom aprendizado foi a fase do planejamento. De fato, como A7 defende “fazer um planejamento para a aula ocasionará um melhor aprendizado porque o aluno já está centrado naquilo que se vai estudar”.

Por outro lado, a proposta de revisar as anotações também foi bastante recorrente, uma vez que, utilizando as palavras de A5, “estimula o aluno a buscar palavras, expressões, além da fixação que é possível com o estudo da lição”. E, por fim, com um número menor de menções está a organização e sistematização das anotações, a qual, na visão de A2, gera um “maior aproveitamento do tempo com as

ideias estando organizadas". Somente um sujeito, porém observou que todas as recomendações eram igualmente importantes, uma atuando como complemento da outra.

Quanto à real influência do uso das anotações, adaptado para o ciclo de autorregulação, sobre o aprendizado, todos os alunos reagiram positivamente em relação a diferentes aspectos. Isto é, sujeitos como A1 e A5 comentaram positivamente quanto à necessidade de pesquisar e complementar as anotações, "a partir do momento que você é incentivado a procurar, buscar, encontrar, ir atrás do estudado, possibilita novas formas de conhecer a língua e os exercícios propostos" (A5). Já A2, A4, A6 observam que a preparação "não permite chegar alienado na aula. É mais fácil, inclusive, prestar atenção a algo sobre o que já se criou um 'esquema' prévio" (A4). Por fim, A3 e A7 salientaram principalmente a organização da anotação, afinal "as anotações eram mais objetivas e as revisões feitas levavam a fixar melhor os conteúdos" (A7).

No que diz respeito às dificuldades em adotar os procedimentos, dois dos sujeitos afirmaram não ter sentido dificuldades quanto aos procedimentos; outros três mencionaram a falta de tempo para realizar a revisão fora de sala de aula e; por fim, dois sujeitos alegaram que, no começo, a falta de hábito de organizar as anotações e de se preparar para as aulas os faziam esquecer tais procedimentos.

Quando indagados se recomendariam o uso dos procedimentos praticados durante as aulas e encontros para outros alunos de língua inglesa, as respostas foram predominantemente positivas. Na verdade, apenas um sujeito comentou que "para outros, com mais dificuldade na matéria e/ou com o pensamento mais desorganizado, a indicação poderia sim ser bem vinda" (A4). A resposta de A6, contudo, representa bem as dos demais sujeitos: "achei esse método essencial para o aprendizado de qualquer disciplina".

Deste modo, pode-se afirmar que novos hábitos de anotação, voltados para o planejamento da situação de aprendizado, podem ser incorporados por alunos iniciantes de língua inglesa. De fato, apesar das dificuldades iniciais, em decorrência da organização diferenciada proposta pelos métodos não-lineares, as vantagens de se planejar e avaliar as situações de aprendizado ficam em evidência para os próprios sujeitos.

Em termos de autorregulação, rever as anotações permite aos alunos ativar processos metacognitivos e avaliar o próprio desempenho enquanto anotador (propiciando a reformulação e reorganização das anotações feitas em busca de clareza e rápido acesso ao conteúdo anotado) e, também, enquanto estudante de língua estrangeira, pois será capaz de perceber dúvidas ou gerar questionamentos que não foram feitos no momento da aula. A revisão das anotações é importante, ainda, para a melhor fixação do conteúdo na memória, ativando o trabalho conjunto das duas funções cognitivas das anotações – o que dá ao aluno oportunidade de ressignificar aquelas informações e utilizar a língua com um propósito de benefício próprio: aprender o conteúdo praticando o uso da língua estrangeira. Desse modo, as anotações servem ao propósito da abordagem comunicativa, ou seja, não somente estudar a língua, mas utilizar a própria língua para estudá-la.

Considerações Finais

O uso das anotações em sala de aula constitui uma versátil estratégia de aprendizagem. De fato, como demonstrado pelos pesquisadores Di Vesta e Gray (1972), Kiewra (1991), Slotte e Lonka (1999, 2003), entre outros, o uso de anotações auxilia o desempenho acadêmico, principalmente se associado ao uso de métodos não-lineares e da revisão de seu conteúdo. Como Piolat (2001) e Boch e Piolat (2005), Piolat, Olive e Kellogg (2005) lembram, a produção escrita das anotações está inserida em um contexto de alta demanda cognitiva e um estreito intervalo de tempo. Por isso, para realizar anotações, alunos dos mais diversos cursos, utilizam estratégias que derivam basicamente da escolha entre compreender para anotar ou anotar para compreender. A depender de qual opção o aluno escolha, a seleção do conteúdo, sua disposição no papel e mesmo o modo como as palavras são registradas serão diferentes.

Numa segunda perspectiva, Zimmerman (1989, 1990, 1995, 2000), Zimmerman, Bonner e Kovach (1996), Rosário (2004) e Soares (2007) defendem que esta estratégia de aprendizagem pode, também, ser associada ao processo de autorregulação de aprendizagem. Isto é, a partir de passos específicos – organizados em torno do ciclo de planejamento, execução e avaliação – a anotação de sala de aula pode auxiliar o aluno a direcionar e controlar o próprio aprendizado. Nesse processo, os alunos devem observar aspectos tais como os objetivos para o curso; os sentimentos envolvidos nas diferentes situações de aprendizagem; e seu próprio desempenho enquanto alunos e anotadores.

Curiosamente, apesar das dificuldades impostas a sua execução em ambientes de aprendizado de segunda língua, alunos iniciantes também demonstram interesse em realizar anotações de sala de aula. Porém, no Brasil, assim como em muitos outros países, não se ensina ou orienta os alunos de quaisquer níveis de educação a utilizar tais estratégias, de modo que o conhecimento que estes têm de como realizar as anotações é puramente empírico.

Foi o somatório destes fatores que nos motivou a investigar as anotações em sala de aula, tanto a partir do que os alunos faziam, quanto do ponto de vista da

educação da autorregulação a partir do uso das anotações. Para guiar nosso processo investigativo, utilizamos as seguintes perguntas: quais as características das anotações realizadas por alunos de línguas estrangeiras? Como os alunos utilizam as anotações como estratégias de aprendizado? As anotações podem ser utilizadas como ferramentas de autorregulação da aprendizagem de língua inglesa?

Em resposta à primeira pergunta, procuramos evidenciar primeiramente a natureza e as características das anotações enquanto gênero textual, geradas a partir da interação e trocas textuais em uma situação comunicativa recorrente na vida dos alunos: as aulas. Nesse sentido, comentamos que, ao contrário de gêneros confessionais, as anotações em sala de aula não prezam pela exposição direta do “eu” do aluno, nem procuram narrar acontecimentos. Isto é, o aluno, ao realizar anotações, se concentra no conteúdo ministrado, nas informações associadas ao conteúdo e no seu desempenho enquanto estudante. Daí, podemos afirmar que, por consequência, as anotações pertencem a ordem do expor, tal como definida por Bronckart (1999, p.154).

Ao definir a ordem a que pertencem as anotações, cabe também levar em consideração tanto fatores internos (memória, conhecimentos prévios, entre outros) quanto externos (a própria realização da aula e a interação com professores e colegas), os quais influenciam e fazem parte das características gerais do gênero. Por outro lado, as anotações, de modo geral, não fazem referências explícitas àqueles envolvidos em sua realização (o professor ou o próprio aluno anotador), ao passo que o momento no qual se deu tal realização é frequentemente anotado. Dito isso, podemos associar o gênero ao discurso teórico, tal como delineado por Bronckart (1999, p.154).

Bronckart (op.cit., p.191) ressalva, ainda, não ser possível operar, tal como apontado acima, o total desligamento entre anotações e parâmetros de produção. De modo que as anotações são integradas apenas parcialmente ao discurso teórico, trazendo características também do discurso interativo. Daí que defendemos, portanto, a compreensão das anotações enquanto referentes a um tipo de discurso misto, interativo-teórico.

As anotações são, também, organizadas em sequências expositivas, com base nos diversos textos articulados pelo professor durante a aula. Em

contrapartida, o fluxo constante de conteúdo e eventos na sala de aula, os processos cognitivos envolvidos no ato de anotar e as limitações físicas (o ritmo da fala é mais acelerado em relação ao da escrita; o aluno só pode anotar com uma mão e; o próprio espaço dedicado à anotação) fazem com que os alunos se dividam em alunos tartaruga ou alunos águia (BOCH apud PIOLAT: 2001, p.7), ou seja, aqueles que preferem ou copiar ou compreender, respectivamente. Em decorrência dessas estratégias – em particular a segunda – a presença de mecanismos de textualização não é certa e, não raro, os alunos farão uso do encurtamento de palavras e da substituição das mesmas por símbolos; podendo, também, haver a substituição de conectivos por setas.

Com base nas anotações estudadas para esta pesquisa, comentamos primeiramente que, de fato, não foram feitas menções ao professor ou mesmo aos colegas de classe nas anotações. Tal ausência se manteve mesmo quando a interação aluno-professor gerou um acréscimo de informações à aula – como ocorrido na Turma A, quando um dos alunos questionou a professora e a mesma ratificou o conhecimento do aluno. Os sujeitos A1 e A2 anotaram esta nova informação, mas sem atribuir a autoria da mesma. Por outro lado, as datas das aulas (dia, mês, ano) e por vezes o próprio dia da semana foram anotados – alguns em decorrência do estímulo do professor, como verificado nas anotações de A1 e A3; outros, por iniciativa própria, como foi o caso de B4, C3 e C4.

No que diz respeito às estratégias de anotação, a situação de alunos iniciantes no estudo de língua inglesa é peculiar, uma vez que os mesmos não têm vasta prática de uso da língua ou, por vezes, familiaridade com os conteúdos das aulas para efetuar alterações de modo fluente. Contudo, observando as anotações das Turmas A, B e C pudemos verificar a presença de símbolos para substituir palavras recorrentes e abreviaturas. De fato, mostramos como nas anotações da Turma A, o uso dos algarismos era preferido em detrimento do numeral por extenso, (cf. os diferentes trechos extraídos das anotações de A1, A3, A4 e A6), ou, ainda, a substituição de palavras por símbolos (cf. exemplos extraídos das anotações de B4, em relação às palavras *affirmative*, *negative* e *interrogative*).

O uso de abreviaturas foi verificado nas anotações das Turmas colaboradoras; contudo tais se deram tanto em língua materna (caso da Turma A)

quanto em língua estrangeira (Turma B). As abreviaturas em língua estrangeira foram menos frequentes e ocorreram com exclusividade na Turma B, tendo como base palavras já familiares aos alunos, como *singular*, *plural*, *affirmative* e *negative* (cf. exemplos extraídos das anotações de B2 e B4). Já as abreviaturas em língua portuguesa, cujos exemplos retiramos das anotações da Turma A, foram baseadas em palavras regularmente reduzidas, tais como **obs.** (observação) e **ñ** (não).

Quanto ao uso da língua portuguesa nas anotações, vale comentar que esperava-se que alunos iniciantes, por não possuírem prática de anotar utilizando a língua estrangeira, recorressem a língua materna e, tal, de fato ocorreu. A presença da língua materna foi enquadrada no contexto da mudança de código (*code switching*), fenômeno comum associado ao bilinguismo. Retomando o trabalho de Souza (2000), o qual distingue algumas das funções para a mudança de código na sala de aula (na perspectiva da oralidade e na instância do docente), percebemos que a mudança de código nas anotações ativa as seguintes funções de tradução direta e ênfase no conteúdo.

O primeiro caso pode ser exemplificado com as anotações de C4, o qual traduz todas as novas palavras apresentadas pela professora no intuito de explicitar a relação entre as palavras; já o segundo pode ser encontrado nas anotações de A1, A3 e B4, os quais anotaram observações referentes ao conteúdo ou instruções para atividades extraclasse. Embora as pesquisas de mudança de código em ambientes bilíngues procurem enfatizar sua ocorrência como escolha dos sujeitos e reflexos de sua experiência intercultural, não se pode deixar de acreditar que, pelo menos para os alunos iniciantes, essa mudança ocorra em decorrência do pouco conhecimento da língua.

Quanto aos marcadores enunciativos, afirmamos anteriormente que se as anotações são a apropriação, pelo aluno, de uma voz expositora “neutra”, estamos atribuindo ao expositor (o professor ou palestrante) a responsabilidade sobre o que é dito. Porém, vale salientar que o autor da anotação é o aluno e cada escolha que faz em relação ao conteúdo apresentado pode ser considerada uma modalização. Isto é, ao selecionar determinada informação em detrimento de outra, utilizar marcadores, sublinhados ou destacar uma informação, o aluno está atribuindo àquela informação um determinado valor.

Em continuidade, observamos que os alunos iniciantes em língua inglesa que participaram da pesquisa são basicamente copiadores em sentido estrito. Isso significa dizer que o estímulo do registro de informações na lousa é predominante para que os mesmos realizem anotações em sala de aula. De outro modo, encontramos, também, trechos de anotações indicativos da presença de informações faladas pelo professor, caracterizando cópia ampla. A ocorrência de anotações enquanto retextualização ocorreu somente uma vez, na Turma A, para o caso de um sujeito com maior conhecimento da língua inglesa.

O predomínio do estímulo visual nos permite comentar, também, que para que o aluno realize anotações em sala de aula, além de sua iniciativa, cabe ao professor uma parcela da responsabilidade. Todavia, como verificado, tanto nos questionários quanto na própria análise das unidades hierárquicas – em particular na Turma B – o modo como o professor faz uso dos canais para troca de informações e construção do conhecimento em sala de aula, pode restringir a atuação do aluno anotador. De outro modo, o estímulo à anotação por parte dos alunos é também exercitado pelos professores, mesmo que de modo inconsciente, a partir da velocidade de fala, da complexidade vocabular que utilizam com os alunos e do uso da lousa.

Cientes de que não se deve atribuir somente ao professor a responsabilidade pelas anotações, afinal quem as realiza e utiliza são os alunos, partimos para a segunda pergunta de nossa pesquisa: como os alunos utilizam as anotações como estratégias de aprendizado?

Para responder a esta pergunta, tomaremos como base o Inventário de Funções da Tomada de Apontamentos (IFTA) e o Questionário de Hábitos e Motivações sobre as Anotações, bem como o demonstrado nas próprias anotações dos sujeitos das Turmas A, B e C. Primeiramente, no que diz respeito à natureza das anotações, os sujeitos iniciantes no estudo de língua inglesa admitem sentir dificuldades para anotar em aulas ministradas totalmente em língua inglesa, por requerer maior tempo e atenção, e por nem sempre conhecerem as palavras usadas pelo professor.

Por outro lado, tais sujeitos buscam realizar anotações e, nas mesmas, registram, principalmente, o conteúdo gramatical e palavras novas. De fato, como

provam as anotações analisadas, foram as unidades hierárquicas de introdução e apresentação do assunto principal as mais recorrentes. Tratando da natureza estratégica (e cognitiva das anotações) ficou evidente, pelas médias do IFTA, que a função de codificação ainda é predominante na ação anotadora dos sujeitos. Isto é, prefere-se o uso da anotação no que diz respeito ao contexto de sala de aula, em detrimento da releitura do material – o que coloca em segundo plano o processamento cognitivo adicional das informações e diminui a eficácia das mesmas enquanto estratégias de aprendizagem.

Desta maneira, podemos afirmar que, do ponto de vista das funções da anotação, não predomina a articulação das mesmas em nenhuma das Turmas investigadas – o que acaba por não contribuir para o uso estratégico e eficiente das anotações. E, tal nos leva à terceira pergunta de nossa pesquisa: como as anotações podem atuar como ferramentas de autorregulação da aprendizagem?

Para entender o que seria relevante em termos de autorregulação para os alunos de língua inglesa, partimos de comportamentos autorregulatórios associados ao estudo da língua inglesa (IPAA) e ao uso de anotações (IPATA). Em seguida, para investigarmos a possibilidade de desenvolvimento de comportamentos de autorregulação a partir do uso das anotações, foi realizada a Oficina junto aos sujeitos da Turma A.

As respostas dos alunos ao Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (de língua inglesa) deixaram em evidência a pouca consciência dos benefícios do uso das estratégias de aprendizagem, bem como o uso pouco sistemático e autorreativo de observações do próprio comportamento. Isto é, os sujeitos das três Turmas não relataram dificuldades em executar alguns comportamentos voltados para a autorregulação – tais como o planejamento material e as atividades das situações de aprendizado. Todavia, não se encontrou repercussão das disposições de uma fase do ciclo autorregulatório sobre a fase seguinte, tal como prova o caráter relativamente positivo da fase de execução e o bom desempenho na fase de avaliação.

Já quando a autorregulação esteve associada ao uso das anotações, os sujeitos novamente demonstraram confiança em sua capacidade de executar determinado comportamento (nesse caso a própria anotação) e valorizaram o

momento da aula para o aprendizado. De modo semelhante, revisar ou reescrever as anotações não lhes são estranhos, ainda que não haja o hábito de fazê-los. Negligencia maior, contudo, foi verificada para a fase de planejamento, a qual obteve as piores médias gerais para todas as Turmas. Fica evidente, mais uma vez, a não integração das fases de autorregulação da aprendizagem e, portanto, o uso pouco eficiente das anotações como uma estratégia.

Com base nestes dados, durante a Oficina, foi nossa intenção investigar a possibilidade da estruturação do ciclo autorregulatório, nas aulas de língua inglesa, a partir do uso das anotações. Apesar das eventuais dificuldades em encontrar tempo – principalmente para a fase de avaliação, a qual implica avaliar e redirecionar o próprio desempenho – e em adaptar-se ao uso de métodos de anotação que favoreçam um processamento diferenciado da informação, verificamos tanto pelas próprias anotações, quanto pelo testemunho dos próprios sujeitos, a eficácia do uso autorregulador das anotações.

De fato, os alunos se apropriaram, principalmente, do hábito de planejar a anotação, buscando observar o conteúdo da aula com atenededência – escrevendo pequenos tópicos ou mesmo uma breve pesquisa – e, com menor frequência, introduziram o habit de rever a anotação e reorganizar o conteúdo da mesma, criando a oportunidade para um segundo momento de processamento cognitivo. As consequências das alterações sugeridas no modo como o aluno se relaciona e realiza anotações foram expressas no Questionário Final por vários alunos. Dentre eles selecionamos o que A2 afirmou:

Recomendaria não somente para alunos de inglês, mas também para alunos de um modo geral. Os modelos de organização de anotações facilita a compreensão dos assuntos, além de economizar tempo, pois, você não precisa ficar perdendo tempo procurando as informações (...) Além do mais, um pré conhecimento do assunto já faz você ter uma ideia mais centrada do conteúdo e já pode formular os questionamentos que possam aparecer daquele tema. (...) Para o aluno de inglês é um método que se mostra mais eficiente por se tratar de um estudo de uma nova língua, que não se tem tanto domínio, facilita a entender o que é exposto pelo professor em inglês (...) As anotações para alunos de inglês, quando bem feitas, dentro de um ou mais modelos adotados, funciona como excelente ferramenta de auxílio e apoio ao material didático (...) Os procedimentos de anotação só tendem a aumentar o aproveitamento do aluno. (A2).

Realizar anotações em sala de aula faz parte de cotidiano de milhares de jovens e adultos em diversos níveis de escolaridade e, mesmo com as evidentes dificuldades, também integra o cotidiano de alunos de línguas estrangeiras. Dessa maneira, embora tenhamos realizado todas as nossas intenções e objetivos de pesquisa, não consideramos nosso trabalho como finalizado. Pelo contrário, admitimos que nossa abordagem da autorregulação da aprendizagem foi parcial, sendo necessária uma investigação mais abrangente que àquela permitida pelos inventários. Assim, para criar um perfil o mais verossímil possível dos processos de autorregulação ou para estudar o desempenho dos alunos durante a implantação de um ciclo de autorregulação, os Inventários não são suficientes (inclusive por apresentarem suas próprias limitações). Sugere-se, então, o uso daquelas ferramentas associado à observação de fatores como assiduidade, relação com colegas e professores e participação nas aulas.

De outro modo, esperamos que nosso trabalho tenha contribuído e possa gerar futuras investigações acerca dos aspectos linguísticos associados às anotações de sala de aula e na maneira como os alunos de língua inglesa se relacionam com esse gênero. Em particular, gostaríamos que a apresentação do ciclo autorregulatório, neste trabalho, servisse como ponto inspiração para futuras pesquisas e aplicações do mesmo, buscando – em diversos contextos – um posicionamento mais ativo do aluno em relação ao seu próprio aprendizado, deixando de lado (sempre mais) a visão do professor como total encarregado pelo ritmo do processo de ensino-aprendizagem.

Referências

- ANDERSON, John R. **Psicologia cognitiva e suas implicações**. Rio de Janeiro: LTC, 2000.
- AIKEN, Edwin, THOMAS, Gary e SHENNUM, William. Memory for a lecture: effects of notes, lecture rate and informational density. In: **Jounal of Educational Psychology**, vol.67(3), 1975. P. 439-444. Disponível em: <<http://link.periodicos.capes.gov.br.ez16.periodicos.capes.gov.br/>> Acessado em: 09 nov. 2008.
- Anotação. In: **Dicionário Aurélio Online**. Disponível em: <<http://www.dicionarioaurelio.com>> Acessado em 27.mar.2011
- Anotação. In: **Dicionário Online Michaelis**: Português. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>> Acessado em: 27.mar.2011.
- Anotar. In: **Dicionário Online Michaelis**: Português. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>> Acessado em: 27.mar.2011.
- Anotar. In: **Dicionário Aurélio Online**. Disponível em: <<http://www.dicionarioaurelio.com>> Acessado em 27.mar.2011
- ARAÚJO-SILVA, Gisvaldo Bezerra. **Estratégias de aprendizagem na aula de língua estrangeira**: um estudo com formandos em Letras, 133f. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. 2006. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/desireemroth/dissertacoes/dissertacaoGisvaldoBAraujo-Silva%5B2%5D.pdf>> Acessado em: 23.ago.2009
- BAKER, Linda e BROWN, Ann. Metacognitive skills and reading. In: PEARSON, David (ed.). **Handbook of reading research**. New York: Longman, 1984. p. 353-394.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8^a ed. São Paulo: Huicitec, 1997.
- _____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria E.G.G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

- BANDURA, Albert. Human agency in social cognitive theory. In: **American Psychologist**, vol.44(9), 1989. p. 1175-1184. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download>>. Acessado em: 24.jun.2009a.
- _____. Human Agency: The Rhetoric and the Reality. In: **American Psychologist**, vol.46(2), 1991a. p. 157-162. Disponível em: <<http://link.periodicos.capes.gov.br.ez16.periodicos.capes.gov.br>> Acessado em: 04.jun.2009b
- _____. Social Cognitive Theory of Self-regulation. In: **Organizational behavior and human decision processes**, vol.50, 1991b. p. 248-287. Disponível em: <<http://des.emory.edu/mfp/Bandura1991OBHDP.pdf>> Acessado em: 11.abril.2011
- BANDURA, Albert, AZZI, Roberta G. e POLYDORO, Soely. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARBIER, Marie-Laure, ROUSSEY, Jean-Yves, PIOLAT, Annie e OLIVE, Thierry. Note-taking in second language: Language procedures and self-evaluation of the difficulties. In: **Current psychology letters**, 20 (3), 2006. Disponível em: <<http://cpl.revues.org/index1283.html>> Acessado em: 14.mar.2011
- BARNETT, Jerrold, DI VESTA, Francis e RIGOZINSKI, James. What is learned in note taking? In: **Journal of Educational Psychology**, vol. 73(2), 1981. P. 181-192. Disponível em: <<http://link.periodicos.capes.gov.br.ez16.periodicos.capes.gov.br/>> Acessado em: 18 nov. 2008
- BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **O texto escolar: uma história**. Belo Horizonte, Ceale e Autêntica, 2004.
- BENNETT-KASTOR, Tina. Code-Mixing in Biliterate and Multiliterate Irish Literary Texts. In: **Estudios Irlandeses** (3), 2008. pp. 29-41. Disponível em: <<http://www.estudiosirlandeses.org/Issue3/Issue3Pdfs/pdfTinaBennett-Kastor.pdf>> Acessado em: 08 out 2011.
- BOCH, Françoise e PIOLAT, Annie. Note Taking and Learning: A Summary of Research. In: **The WAC Journal**, vol.16, set.2005. Disponível em: <<http://www.wac.colostate.edu/journal/vol16/boch.pdf>> Acessado em: 20 fev. 2011.
- BOEKAERTS, Monique. Self-regulated learning: where we are today. In: **International Journal of Educational Research**, vol. 31, 1999. p.445-457.

Disponível em: <<http://www.elsevier.com/locate/ijedures>> Acessado em: 08.ago.2009

BOYLE, Joseph e WEISHAAR Mary. 2001. The Effects of Strategic Note-taking on the Recall and Comprehension of Lecture Information for High School Students with Learning Disabilities. In: **Learning Disability Research**, vol.16 (3), pp. 133-141. Disponível em: <<http://link.periodicos.capes.gov.br.ez16.periodicos.capes.gov.br/>> Acessado em: 06 out. 2008

BRANCA-ROSOFF, Sônia. Litteratie et prises de notes: le primat de la fonction visuelle. In: **Pratiques**. n. 131-132, 2006. p.187-198. Mensagem pessoal para o autor. 8 jun 2011.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. EDUC: São Paulo. 1999.

BROWN, Ann. Metacognition: the development of selective attention strategies for learning from texts. In: SINGER, Harry e RUDELL, Robert. **Theoretical models and processes of reading**. Delaware: International Reading Association, 1985. p. 501-526.

BROWN, Douglas H. **Teaching by principles:** na interactive approach to language pedagogy. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CABRAL, L.S Linguagem e cognição no processamento verbal. In: Miranda, N.S. e Name, M.C. (orgs.) **Linguística e cognição**. Juiz de Fora: EDUFJF, 2005. pp.211-219.

CALIFORNIA Polytechnic State University. **Note taking systems**. Disponível em: <http://sas.calpoly.edu/asc/ssl/notetakingsystems.html> Acessado em: 28 fev 2011

CARTER, John e VAN MATRE, Nicholas. Note taking versus note having. In: **Journal of Educational Psychology**, vol. 67(6), 1975. p.900-904. Disponível em: <http://link.periodicos.capes.gov.br.ez16.periodicos.capes.gov.br/> Acessado em: 09 nov. 2008.

CAVALCANTI, Larissa de Pinho. Anotações nos gêneros orais: até que ponto há influência da memória? In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA. 17. out. 2009. Recife - PE. **Anais Eletrônicos**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. 2009.

_____. A sala de aula e as anotações: investigando o gênero. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS DA LINGUAGEM. 1. abril 2010. Recife - PE. **Anais** Eletrônicos. Recife: Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Linguagem. 2010a. 780 p.

_____. Anotações em sala de aula: um estudo de caso em Exatas e Saúde. In: JORNADA NACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS. 23. set. 2010. Teresina - PI. **Caderno de Resumos**. Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste. 2010b.

_____. As anotações de sala e retextualização: em estudo de caso na área de Exatas. In: COLÓQUIO REGIONAL ALED. 13.out.2010. Recife-PE. **Caderno de Resumos**. 2010c.

CASTRO, Marta Alexandra dos Santos Neves de. Processos de auto-regulação da **aprendizagem**: impacto de variáveis académicas e sociais. 185 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Minho. 2007. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7240>>. Acessado em: 18.ago.2009

CELCE-MURCIA, Marianne. **Teaching English as a second or foreign language**. 3a edição. Boston: Heinle & Heinle Thomson Learning, 2001.

COHEN, Andrew D. **Strategies in learning and using a second language**. Nova York: Longman, 1998.

COLLEGE of Saint Benedict e SAINT John's University. **Lecture note-taking**. Disponível em: <<http://www.csbsju.edu/academic-advising/study-skills-guide/lecture-note-taking.htm>> Acessado em: 27.fev.2011

COLLEGE of the Canyons. **College Success Tip #2: Note Taking**. Disponível em: <<http://www.canyons.edu/committees/leap/team1/15tips/tip2.asp>> Acessado em:

DARTMOUTH College. **Taking Lecture and Class Notes**. 2008. Disponível em: <<http://www.dartmouth.edu/~acsheets/success/notes.html>> Acessado em: 27.fev.2011

_____. **Taking lecture notes**. 2001. Disponível em: <<http://www.dartmouth.edu/~acsheets/success/notes.html>> Acessado em: 27.fev.2011

DEZURE. Deborah, KAPLAN, Matthew, DEERMAN, Martha A. Research on Student Notetaking: Implications for Faculty And Graduate Student Instructors. In: **Occasional Papers Published** by Center for Research on Teaching and

Learning, n.16, 2001. p. 1-8. Disponível em: <http://www.crlt.umich.edu/publinks/CRLT_no16.pdf> Acessado em 15 mar. 2011

DI VESTA, Francis e GRAY, Susan. Listening and note taking. In: **Journal of Educational Psychology**, vol.63(1), 1972. P.8-14. Disponível em: <http://link.periodicos.capes.gov.br.ez16.periodicos.capes.gov.br/> Acessado em: 09 nov.2008.

DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard. e NOVERRAZ, Michele. Seqüências Didáticas para o oral e a escrita: a apresentação de um procedimento. In: Dolz, Joaquim e Schneuwly, Bernard. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Mercado de Letras, Campinas. 2004. p. 95-428.

EILAM, B. e AHARON, I. Students planning in the process of self-regulated learning. In: **Contemporary Educational Psychology**, vol. 28, 2003. p. 304–334. Disponível em: <<http://www.elsevier.com/locate/cedpsych>> Acessado em: 08.ago.2009]

EINSTEIN, Gilles, MORRIS, Joy e SMITH, Susan. Note taking, individual differences and memory for lecture information. In: **Journal of Educational Psychology**, vol.77(5), 1975. p.522-523. Disponível em: <<http://link.periodicos.capes.gov.br.ez16.periodicos.capes.gov.br/>> Acessado em: 09 nov. 2008.

ELLIS, Rod. **Second language acquistion**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ESCAMILLA, Kathy e Hopewell, SUSAN. The Role of Code-Switching in the Written Expression of Early Elementary Simultaneous Bilinguals. In: AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION ANNUAL MEETING. Abril 2007. Chicago - Illinois. Disponível em: <<http://www.colorado.edu/education/faculty/kathyescamilla/Docs/AERACodeswitching.pdf>> Acessado em: 06 out. 2011.

FARACO, Martine, TSUYOSHI, Kida, BARBIER, Marie-Laure, Piolat, Annie. **Didactic Prosody and Notetaking in L1 and L2**. In: PROSODY AN INTERNATIONAL CONFERENCE. 2002. Disponível em: <<http://aune.lpl.univ-aix.fr/sp2002/pdf/faraco-etal.pdf>> Acessado em: 14 mar 2011

FISHER, Judith e HARRIS, Mary. Effect of note taking and review on recall. In: **Journal of Educational Psychology**, vol.65(3), 1973. p.321-325. Disponível em: <http://link.periodicos.capes.gov.br.ez16.periodicos.capes.gov.br/> Acessado em: 09 nov. 2008

FLOWERDEW, John. Research of relevance to second language lecture comprehension: An overview. In: **Perspectives**, vol.4(2), 1992. p.9-23. Disponível em: <<http://sunzi.lib.hku.hk/hkjo/view/10/1000043.pdf>> Acessado em: 14.mar.2011

GASS, Susan M. Second and Foreign Language Learning: Same, Different or None of the Above? In: VAN PATTEN, Bill e LEE, James F. **Second language acquisition - foreign language learning**. Filadélfia: Multilingual Matters, 1990.

HAYES, John R. A New Framework for understanding Cognition and Affect in Writing. In: **Theoretical Models and Processes of Reading**. Rudell, Robert B. e Unrau, Norman J. (eds.). 5a edição, Newark, Delaware International reading Association, 2004. p. 1399-1430.

HOUART, Mireille. **La prise de notes comme analyseur de la communication pédagogique à l'université**. Actes et colloques, 2008. Département éducation et technologie, service de pédagogie universitaire,FUNDP. Disponível em: <<http://www.fundp.ac.be/pdf/publications/65269.pdf>> Acessado em: 27.mar.2011

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Manual do Candidato ao ENEM 2009. Disponível em: <http://www.fepesp.org.br/Admin/Anexos/anexo_144.pdf>. Acessado em: 04 abril. 2011

JAMES Madison University. **Note taking**. Disponível em: <http://coe.jmu.edu/LearningToolbox/notetaking.html> Acessado: 27.fev.2011

JONES, Gwyn e MORT, Pam. **Note taking skills**: an introduction. In: The University Of New South Wales Learner Centre. Disponível em: <<http://www.lc.unsw.edu.au/onlib/pdf/notetake.pdf>> Acessado em: 27.fev.2011

KIEWRA, Kenneth A. et ali. Note-Taking Functions and Techniques. In: **Journal of Educational Psychology**, vol.83(2), 1991. P.240-245. Disponível em: <<http://link.periodicos.capes.gov.br.ez16.periodicos.capes.gov.br/>> Acessado em: 08 jan. 2009.

KLEIMAN, Angela. abordagens de Leitura. In: **SCRIPTA**. Belo Horizonte, v. 7(14), 2004. p. 13-22. Disponível em: <http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta14/Conteudo/N14_Parte01_art01.pdf> Acessado em: 09.set.2010.

_____. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

- KOCH, I. V. A produção de inferências e sua contribuição na construção do sentido. In: **As tramas do texto**. Ingedore V. Koch. RJ: Nova Fronteira, 2008.
- KRASHEN, Stephen D. **Second language acquistion and second language learning**. Oxford: Pergamon Press, 1981.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. **Technique and Principles in Language Teaching**. 2a ed. Oxford: Oxford University Press, 2003. Pp. 121-136.
- LAZAKIDOU, G.; PARASKEVA, F. e RETALIS, S. The transitory phase to the attainment of self-regulatory skill in mathematical problem solving. In: **International Education Journal**, vol.8(1), 2007. p.71-81. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ841661.pdf>> Acessado em: 13.abril.2011.
- LEFFA, Vilson. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra de Luzzato, 1996. p.45-64.
- MACHADO, Anna Rachel. A Perspectiva Sociodiscursiva de Bronckart. In: Meurer, José Luiz; Bonini, Adair e Motta-Roth, Desirée (orgs). **Gêneros: Teorias, Métodos, Debates**. Editora Parábola, São Paulo. 2005. p.237-259
- MACIEL, Sheila Dias. **A literatura e os gêneros confessionais**. Disponível em: <<http://www.ceul.ufms.br/pgletras/docentes/sheila/A%20Literatura%20e%20os%20g%C3%A9neros%20confessionais.pdf>> Acessado em: 08 maio 2011a
- _____. **A formação do professor de literatura e os gêneros confessionais**. Disponível em: <<http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/322.pdf>> Acessado em: 08 maio 2011b.
- MATLIN, Margaret W. **Psicologia cognitiva**. Rio: LTC, 2004.
- MARCUSCHI, Luís Antônio. Gêneros Textuais: Definição e funcionalidade. In: **Gêneros Textuais e Ensino**. Dionísio, A.P. e Machado, A. R. e Bezerra, M. A. (orgs.). Editora Lucena: Rio de Janeiro. 2002. p.19-36.
- _____. Gêneros Textuais: Configuração, Dinamicidade e Circulação. In: **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino** (Karwosk, Acir, Gaydeczka, Beatriz. (orgs)). Editora Kayangue, São Paulo. 2005. p.17-33.
- _____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 7a ed., São Paulo: Cortez. 2007

MCPHERSON, Fiona. **Note taking.** Disponível em: <<http://www.memorykey.com/improving/strategies/study/notetaking>> Acessado em: 3 ago 2008

MONTALVO, Fermín Torrano e TORRES, Maria Carmen Gonzalez. Self-regulated learning: current and future directions. In: **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, vol. 2(1), 2004. p.1-34. Disponível em: <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/3/english/Art_3_27.pdf> Acessado em: 24.abril.2011

MONTES-ALCALÁ, Cecilia. "Dear Amigo": Exploring Code-switching in Personal Letters. In: **Selected Proceedings of the Second Workshop on Spanish Sociolinguistics**. Sayahi, Lotfi e Westmoreland, Maurice (eds.) Massachusetts: Cascadilla Proceedings Project, 2005. Disponível em: <<http://www.lingref.com/cpp/wss/2/paper1144.pdf>> Acessado em: 07 out.2011.

MORAES, Eliana Melo Machado. **Anotação de aulas:** Contribuições para a caracterização de um gênero discursivo e de sua apropriação escolar,189 f. 2005. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, São Paulo. 2005. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000374651>> Acessado em: 05 nov. 2008.

MURRAY, Denise E. e CHRISTISON, Mary Ann. **What English language teachers need to know volume I:** understanding learning. New York: Routledge, 2001. p.137-195.

MUSKINGUM College. **Learning strategies database.** Note taking. Disponível em: <http://www.muskingum.edu/~cal/database/general/notetaking.html>. Acessado em: 27.fev.2011

OXFORD, Rebecca. **Language Learning strategies:** what every teacher should know. Nova York: Newbury House Publishers, 1990.

PEPER, Richard e MAYER, Richard. Note Taking as a Generative Activity. In: **Journal of Educational Psychology**, vol.70(4), 1978. P. 514-522. Disponível em: <<http://link.periodicos.capes.gov.br.ez16.periodicos.capes.gov.br/>> Acessado em: 16 nov. 2008.

PERRY, Nancy; HUTCHINSON, Lynda e THAUBERGER, Carolyn. Talking about teaching self-regulated learning: scaffolding student teachers' development and use of practices that promote self-regulated learning. In: **International Journal of Educational Research**, vol.47, 2008. p.97–108. Disponível em: <<http://www.elsevier.com/locate/ijedures>> Acessado em: 08.ago.2009

PEVERLY, Stephen et ali. What Predicts Skill in Lecture Note Taking? In: **Journal of Educational Psychology**, vol.99(1), 2007. P.167-180. Disponível em: <<http://link.periodicos.capes.gov.br.ez16.periodicos.capes.gov.br/>> Acessado em: 09.nov. 2008.

PINTO, Abuendia Padilha. A interação leitor-texto: considerações teóricas e práticas. In: **The Especialist**, vol.10(1), 1989. p.47-66.

PINTRICH, Paul. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: BOEKAERTS, Monique; PINTRICH, Paul e ZEIDNER, Moche (ed.) **Handbook of self-regulation**. San Diego (EUA): Academic Press. 2000. p.451-502.

PIOLAT, Annie. **Le prise de notes**. 1^a ed. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.

PIOLAT, Annie, OLIVE, Thierry e KELLOGG, Ronald. Cognitive effort during note taking. In: **Applied cognitive psychology**, n.19, 2005. P. 291-312. Disponível em: <http://www.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/acp.1086/pdf> Acessado em: 06 out. 2008.

PIOLAT, Annie, BARBIER, Marie-Laure, & ROUSSEY, Jean Yves. Fluency and cognitive effort during first and second-language note-taking and writing by undergraduate students. In: **European psychologist**, vol.13(2), 2008. p.114-125. Disponível em: <<http://www.psycontent.com/index/10JUH12L5735N224.pdf>> Acessado em:15.mar.2011

PIOLAT, A., & BOCH, F. (2004). Apprendre en notant et apprendre à noter. In E. Gentaz & P. Dessus (Eds.), **Comprendre les apprentissages**. Psychologie cognitive et éducation. Paris : Dunod. 01-Nov-2007, Disponível em : <[w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labofile/PiolatBoch\(19\).doc](http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labofile/PiolatBoch(19).doc)> Acessado em : 27.mar.2011

PIOLAT, Annie. La prise de notes: Écriture de l'urgence. In: _____. (org.). **Écriture: Approches en sciences cognitives**. Aix-en-Provence: Presses Universitaires de Provence 2004. p.206-299. Disponível em: <<http://sites.univ-provence.fr/wpsycle/documentpdf/DocPiolat/Publications/PiolatPUP.pdf>> Acessado em: 27.mar.2011

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os Gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: Meurer, J.L, Bonini, A. e Motta-Roth, D. (orgs.). **Gêneros: Teorias, métodos, debates**. SP: Parábola, 20g05. P.154-183.

- ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: I. Signorini (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo, Parábola, 2008, p. 73-108.
- _____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: Meurer, J.L., Bonini, A. e Motta-Roth, D. (orgs.). **Gêneros: Teorias, métodos, debates**. SP: Parábola, 2005. P.185-207.
- ROSÁRIO, Pedro Sales. **(Des)venturas do Testas**: estudar o estudar. Porto: Porto Editora, 2004.
- ROUSSEY, Jean-Yves e PIOLAT, Annie. Prendre des notes et apprendre: effet du mode d'accès à l'information et de la method de prose de notes. In: **arob@se**, vol. 1-2, 2003. p.47-68. Disponível em: <<http://www.univ-rouen.fr/arobase/v7/roussey.pdf>> Acessado em: 15.mar.2011
- Sangue. In: WIKIPEDIA. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Sangue>> Acessado em: 10 mar 2011.
- SAVILLE-TROIKE, Muriel. **Introducing Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press. 2006.
- _____. **Understanding Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press. 2005.
- SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. 9ª ed. São Paulo: Globo, 1998.
- SILVA, Adelina Lopes da; SIMÃO, Ana Margarida; SÁ, Isabel. A autor-regulação da aprendizagem: estudos teórico e empíricos. In: **Intermeio**, vol.10(19), 2004. p.. 58-74. Disponível em: <<http://www.propp.ufms.br/poseduc/revistas/intermeio/revistas/19artigo05.pdf>> Acessado em: 25.abril.2011.
- SILVA, Silvio Ribeiro da. Concepção sócio-interacional de leitura: abordagens teóricas e práticas a partir de dois textos escritos. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v.4, n.2, 2004. P.231-347. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0402/6%20art%204.pdf> Acessado em: 26.fev.2011.
- SILVEIRA, Jorge. **Dicas de Estudo**: estilos de aprendizagem. Disponível em: <<http://www.unibarretos.edu.br/v3/faculdade/imagens/nucleo-apoio-docente/ESTILOS%20DE%20APRENDIZAGEM%203.pdf>> Acessado em: 27.mar.2011

SLOTTE, Virpi. e LONKA, Kirsti. **Note-taking review:** Review and Process Effects of Spontaneous Note-Taking on Text Comprehension. In: Contemporary Educational Psychology vol.24, 1999. p. 1–20. Disponível em: <<http://www.idealibrary.com>>. Acessado em: 13.mar.2010

_____. **Note-taking review:** practical value for learners. In: Arob@se Vol.1(2), p. 79-86, 2003. Disponível em: <<http://www.univ-rouen.fr/arobase/v7/slotte.pdf>> acessado em: 18.mar.2009

SMITH, Michael Sharwood. **Second language learning:** theoretical foundations. London: Longman, 1994.

SOARES, Serafim Fernando dos Santos Martins. **Auto-regulação da tomada de apontamentos no Ensino Básico.** 2007. 243 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Portugal. 2007. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7602> Acessado em: 28 set. 2008

SOUSA, Sandro Luis de. **A mudança de código como estratégia interativa em aulas de língua inglesa.** 2000.119f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, 2001.

SPOLSKY, Bernard. **Sociolinguistics.** Oxford: Oxford University Press. 1998. p.44-51.

STERNBERG, Robert J. **Psicologia Cognitiva.** Porto alegre: Artmed Editora, 2000.

SWEET Briar College. **Note-taking skills.** Disponível em: <<http://www.arc.sbc.edu/notes.html>> Acessado em: 27.fev.2011

TEIXEIRA, Gilberto. **A avaliação no processo ensino-aprendizagem.** 2005. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=4&texto=80>> Acessado em em: 09.jun.2010

TREUER, Paul. **Taking Notes From Lectures.** 2006. Disponível em: http://www.d.umn.edu/kmc/student/loon/acad/strat/ss_notetaking.html. Acessado em: 27.fev.2011

UNIVERSITY of California. **A system for effective listening and notetaking.**

Disponível em: <http://slc.berkeley.edu/studystrategies/calren/listening1.html>
 Acessado em: 28 fev 2011

UNIVERSITY of California. **Effective Note-taking.** Disponível em: <<http://slc.berkeley.edu/studystrategies/calren/notetaking1.html>> Acessado em 28 fev 2011

VAN METER, Peggy, YOKOI, Linda e PRESSLEY, Michael. College Students' Theory of Note-Taking Derived From Their Perceptions of Note-Taking. In: **Journal of Educational Psychology**, vol.86(3), 1994. p.323-338. Disponível em: <<http://link.periodicos.capes.gov.br.ez16.periodicos.capes.gov.br/>> Acessado em: 20 fev. 2011.

VILAÇA, Marcio Luiz Correa. As estratégias de aprendizagem na aprendizagem de línguas estrangeiras. In: **Caderno de Letras**, Revista do Departamento de Letras Anglo-Germânicas da UFRJ. Vol.20, p.145-161. 2003. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/anglo_germanicas/cadernos/contt.php> Acessado em: 23.ago.2009

_____. Pesquisas em estratégias da aprendizagem: um panorama. In: **e-scrita**, Revista do Curso de Letras da UNIABEU. V. 1 (1), p. 21-31. 2010. Disponível em: <http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/viewFile/4/pdf_2> Acessado em: 19.maio.2011.

WENDEN, Anita. **Learner strategies for learner autonomy:** planning and implementing learner training for language learners. Prentice Hall International: Hertfordshire, 1991.

WILLIAM, Henk e STAHL, Norman. **A Meta-Analysis of the Effect of Notetaking on Learning from Lecture.** College Reading and Learning Assistance Technical Report 85-05. 1985. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED258533.pdf>> Acessado em: 04 nov. 2008

WINNE, Philip. e PERRY, Nancy. Measuring self-regulated learning. In: BOEKAERTS, Monique; PINTRICH, Paul e ZEIDNER, Moche (ed.) **Handbook of self-regulation**. San Diego: Academic Press. 2000. p.531-566.

ZIMMERMAN, Barry J. Attaining self-regulation. In: BOEKAERTS, Monique; PINTRICH, Paul e ZEIDNER, Moche (ed.) **Handbook of self-regulation**. San Diego: Academic Press. 2000. p.13-39.

_____. Self-regulation involves more than metacognition: a social cognitive perspective. In: **Educational Psychologist**, vol. 30(4), 1995. p. 217-221. Disponível em:

<<http://link.periodicos.capes.gov.br.ez16.periodicos.capes.gov.br>> Acessado em: 12.ago.2009

- _____. A social cognitive view of self-regulated academic learning. In: **Journal of Educational Psychology**, vol.81(3), 1989. p. 329-339. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org.ez16.periodicos.capes.gov.br/journals/edu/81/3/329.pdf>> Acessado em: 18.abril.2011a
- _____. Self-regulated learning and academic achievement: an overview. In: **Educational Psychologist**, vol.25(1), 1990. p. 3-17. Disponível em: <http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/zimmerman90.pdf> Acessado em: 20.abril.2011b

ZIMMERMAN, Barry J.; BONNER, Sebastian; KOVACH, Robert. **Developing self-regulated learners: beyond achievement to self-efficacy**. Washington: American Psychology Association, 1996.

ZIMMERMAN, Barry J. e MARTINEZ-PONS, Manuel. Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. In: **Journal of Educational Psychology**, vol.80(3), 1988. p.284-290. Disponível em: <<http://link.periodicos.capes.gov.br.ez16.periodicos.capes.gov.br>> Acessado em: 20.abril.2011c

ZIMMERMAN, Barry J. e SCHUNK, Dale H (eds.). **Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives**. 2^a ed. New York: Lawrence Erlbaum Associates. 2001.

Apêndices

Apêndice A - Questionário para Professores de Básico 1

1. Há quanto tempo você leciona inglês?
2. A instituição na qual é realizada a pesquisa apresenta alguma diferença em relação a suas outras experiências enquanto professor de línguas?
3. Que características ou atitudes você julga essenciais para um aluno de línguas?
4. Você procura saber quais os objetivos dos alunos ao se matricularem em aulas de língua inglesa? Em caso afirmativo, poderia citar alguns desses objetivos?
5. Você acha que os alunos de inglês para os quais seleciona tem objetivos de aprendizagem bem definidos?
6. Em termos de motivação, você acredita que seus alunos sejam motivados para aprender inglês? Através de quais atitudes os alunos demonstram estarem motivados?
7. Você busca manter seus alunos motivados? Como você faz isso?
8. Em sala de aula você costuma orientar seus alunos para estudos posteriores? Como você faz isso?
9. Em sua opinião, o que são estratégias de aprendizagem?
10. Você saberia dizer se seus alunos utilizam alguma estratégia? Cite exemplos de estratégias que percebe que seus alunos utilizam.
11. Você acha que anotar o conteúdo da aula de língua inglesa é benéfico para o aluno?
12. Você orienta seus alunos a anotarem? Como?
13. Você acha que seus alunos sabem avaliar o próprio desempenho enquanto aprendizes de línguas?
14. Quando dificuldades de aprendizagem se apresentam os alunos o procuram?

Apêndice B - Questionário Final

Agora que você descobriu um pouco mais sobre como anotar e como estudar a partir das anotações:

- a) Você pode citar as recomendações feitas pela professora acerca da prática das anotações:
 - a. Em termos de planejamento para a aula?
 - b. Durante as aulas?
 - c. Após as aulas?
- b) Quais destas recomendações você considerou mais útil? Por quê?
- c) Alguma coisa impediou ou dificultou o uso das sugestões nas suas práticas de anotação?
- d) Você acha que as atividades propostas facilitaram o aprendizado de inglês? De que modo?
- e) Você sentiu falta de alguma orientação durante o uso destas sugestões?
- f) Você recomendaria o uso dos procedimentos de anotação adotados para outros alunos de inglês?

Apêndice C – Modelo de Anotação para a Oficina

SB - Wednesday, May 18th

Part. regular verbs (-ed) I wanted / didn't / did (?)

Sydney - travel - plane - departures
yesterday / last / ago (partidas)

They want to go to Australia (present)

- they want^(ed) to go (past = regular verbs)

I don't want to say anything

He, she, they, I (didn't) want to say

Where do you want to go?

- Where^(did) you want to go?

She talks a lot

{ study = studied (consonant)

She talked a lot +

{ play = played (vowel)

She didn't talk a lot → She doesn't talk a lot ☹

Did she talk a lot? → Does she talk a lot?

{ Were/was - jobs, adjectives, sensations

did - activities

Pronunciation - ^(ai) washed ≠ kissed ≠ want

changed /d/ booked /t/ need /id/

^(əu) showed watch land

^(au) showered wash

walk

(in the) last April / (yesterday night) = last night

vocabulary 5B.

//

Canada - Ontario

Mexico - Mexico city

Japan - Tokyo

China - Beijing

France - Paris

US - Washington D.C.

Australia - Canberra

Chile - Santiago

Brazil - Brasília

Argentina - Buenos Aires

cranberries

(fruta vermelha)

crocodile

Kangaroo (canguru)

(banda)

jelly fish (agua brava)

Australia - Canberra

Sydney

desert

surf / beaches

Opera

House

sharks (tubarão)

tickets = passagem / ingressos

travel agent's = agência

journey = travel

de viagens

booked = make reservations

ago = atrás

land ≠ fly

last = past = passado

worried = preocupado

(last year = ano passado)

departure = partida

next = future = next year

(ano que vem)

Apêndice D – Ficha distribuída durante a Oficina

Processos de autorregulação da aprendizagem: uma observação das anotações de sala de aula de Língua Inglesa

Larissa Cavalcanti (UFPE)

As anotações de sala de aula são apelidadas de “escrita de urgência”, uma vez que os alunos possuem uma janela temporal estreita para compreenderem o que é dito e/ou escrito pelo professor, selecionarem, parafrasearem e finalmente registrarem em forma escrita.

Anotar em sala de aula é recurso utilizado por cerca de 80% dos estudantes, independente do curso frequentado ou do grau de desenvolvimento do aluno dentro do próprio curso. Isto se deve à crença, cientificamente respaldada, de que as anotações auxiliam no desempenho acadêmico.

Como então as anotações contribuem para a aprendizagem? Primeiramente, os alunos estão registrando o conteúdo da aula de modo diferente daquele disposto pelo livro texto, de modo a criarem, portanto, uma segunda fonte de estudo. Esta fonte de estudo, ao ser revisitada, leva à ativação da memória acerca daquele conteúdo.

Em contiguidade, o ato de anotar faz com que o aluno processe duas vezes mais as informações anotadas, assim, o aluno está não somente sofrendo o estímulo sensorial da informação, mas trabalhando-a de modo a passá-la com mais segurança à memória de longo prazo.

Salienta-se que a eficácia da anotação não se garante quando o aluno estuda por uma anotações que não realizou.

Para anotar mais eficazmente, geralmente os alunos usam de ícones e símbolos. Alunos de língua estrangeira ou segunda língua, todavia apresentam informações mais resumidas e sem a presença de marcadores especiais. Isto se deve às dificuldades relativas ao nível de proficiência do aluno.

Para incentivar o uso das anotações em sala de aula, são divulgados os métodos ilustrados abaixo: Cornell, topicalização, mapeamento, sentenças e enquadramento. Cada método possui vantagens e desvantagens e cabe ao aluno distinguir qual método melhor lhe convém, observando que a mescla de métodos é benéfica para uma melhor disposição da informação.



A autorregulação pode ser entendida como um mecanismo interno consciente e voluntário de controle, estabelecido em função de metas e parâmetros pessoais. O envolvimento mútuo do comportamento, das variáveis pessoais e dos fatores ambientais, mostra que a autorregulação não pode ser uma habilidade nata, isto é, ninguém nasce autorregulado. Na verdade, a autorregulação é gradualmente trabalhada e constantemente

modificada, conforme o grau de dificuldade e ambição dos indivíduos.

A autorregulação da aprendizagem (ARA), ou aprendizagem autorregulada é, portanto a aplicação do construto geral da autorregulação aos ambientes de ensino-aprendizagem. Para esta abordagem, o aprendizado não é uma atividade que acontece por reação do processo de ensino, mas uma atividade que os alunos iniciam por si mesmos proativamente.

Abaixo apresentamos uma lista das cinco principais características dos alunos autorregulados:

1. Eles estão familiarizados com e sabem como usar uma série de estratégias as quais ajudam a enfrentar, transformar, organizar, elaborar e recuperar informação, tais como as anotações;
2. Eles demonstram possuir um conjunto de crenças motivacionais e emoções adaptativas, tais como a adoção de objetivos, o desenvolvimento de emoções positivas quanto às tarefas, bem como a capacidade de controla-las e modifica-las, ajustando-as às exigências das tarefas e à situações de aprendizado específicas;
3. Eles planejam e controle o tempo e o esforço despendidos em tarefas, e sabem como criar e estruturar ambientes de aprendizado favoráveis, tais como encontrar um local adequado para estudo e buscar ajuda de professores e colegas de trabalho quando sentem dificuldades;
4. Tanto quanto o contexto permitir, eles mostram grandes esforços na participação do controle e regulação das tarefas acadêmicas, clima e estrutura da sala de aula (por exemplo, como ser avaliado, exigências das tarefas, organização de equipes para trabalho).
5. Eles são aptos a utilizar uma série de estratégias destinadas a evitar distrações externas e internas, de modo a manter a concentração, o esforço e a motivação enquanto entretidos com as atividades acadêmicas.

Para autorregular a aprendizagem, geralmente trabalha-se em um processo cíclico de três fases:

Quadro das fases do processo autorregulatório e suas subfunções.

Fases do ciclo da autorregulação		
Previsão ou planejamento	Controle volitivo ou execução	Autorreflexão
Análise da tarefa Definição de objetivos Planejamento estratégico	Autocontrole Autoinstrução Imaginário Concentração de atenção Estratégia de tarefa	Autojulgamento Auto-avaliação Atribuição causal
Crenças de automotivação Autoeficácia Expectativa de resultados Valor intrínseco Orientação	Auto-observação Autogravação Auto-experimentação	Auto-reação Autossatisfação Adaptação/defesa

Adaptado de Zimmerman (2000, p.16).

Como se pode observar, na primeira fase, o aluno deve delinear seus objetivos de aprendizagem bem como as crenças no seu próprio desempenho; nesta fase cabe também organizar as estratégias que o aluno pretende utilizar para se autorregular. Na segunda fase, o aluno executa suas estratégias (por exemplo, as anotações em sala de aula), ao mesmo tempo em que controla seu desempenho. Por fim, o aluno avalia seu desempenho enquanto aprendiz em função dos objetivos que delineou para si, da eficácia de suas

estratégias e verifica se pode alterar seu comportamento de algum modo que lhe seja benéfico.

Para autorregular sua aprendizagem utilizando anotações, sugerimos que os alunos:

- a) Estejam preparados para a aula, no sentido de estar ciente de qual será o assunto abordado, uma vez que esta noção possibilita uma anotação mais organizada e direcionada para pontos relevantes. Nesta preparação, o aluno deve possuir o material no qual anotará: um caderno e papel, evitando realizar anotações no livro texto ou folhas avulsas. E, por fim, estar ciente de como procederá as anotações em termos de métodos.
- b) Durante a aula, o aluno deve ser capaz de perceber as informações que julga relevante e anotá-las. Caso perca alguma informação e não seja possível resgatar na hora, deixar espaço para anotar posteriormente.
- c) Ao fim da aula, o aluno pode comparar suas anotações com a de colegas, de modo a não somente verificar as informações que anotou, como também, observar diferentes métodos de anotação. Revisar as anotações com brevidade após as aulas é fundamental para a memória de trabalho, contudo, diante da impossibilidade desta revisão próxima, sugere-se tornar a revisão um momento de releitura e reescrita das anotações: acrescentando-se informações e esclarecendo pontos duvidosos.

Para a aula de língua inglesa, sugere-se observar rapidamente o assunto da aula seguinte, anotando-se em forma de cabeçalho aspectos que serão observados. De modo semelhante, para a aula, dividir os tópicos que são abordados: gramática, vocabulário, informações extra (ver modelo). Após a aula, comparar as anotações e expandir o conteúdo das mesmas.

REFERÊNCIAS

- BOCH, Françoise e PIOLAT, Annie. **Note Taking and Learning: A Summary of Research.** In: **The WAC Journal**, vol.16, set.2005. Disponível em: <<http://www.wac.colostate.edu/journal/vol16/boch.pdf>> Acessado em: 20 fev. 2011.
- CARTER, John e VAN MATRE, Nicholas. Note taking versus note having. In: **Journal of Educational Psychology**, vol. 67(6), 1975. p.900-904. Disponível em: <http://link.periodicos.capes.gov.br.ez16.periodicos.capes.gov.br/> Acessado em: 09 nov. 2008.
- PIOLAT, Annie. Le prise de notes. 1ª ed. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.
- ZIMMERMAN, Barry J.; BONNER, Sebastian; KOVACH, Robert. Developing self-regulated learners: beyond achievement to self-efficacy. Washington: American Psychology Association, 1996.

Anexos

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Programa de Pós Graduação em Letras

Mestrado em Linguística

Pesquisadora: Larissa de Pinho Cavalcanti

Orientadora: Abuêndia Padilha Peixoto Pinto

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa **Processos de autorregulação da aprendizagem: uma observação das anotações de sala de aula de Língua Inglesa** a ser desenvolvida por mim, Larissa de Pinho Cavalcanti, 071-645574-97, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras. Acreditamos que anotar em sala de aula, além de ajudar o aluno a se concentrar, reforça a informação na memória de trabalho e auxilia sua fixação na memória de longo prazo. Ademais, cada aluno desenvolve um jeito peculiar de anotar as informações, por isso, dizemos que anotar não é só escrever o que o professor ensina, mas aprender estrategicamente. O objetivo da pesquisa é investigar como alunos de língua inglesa de nível básico se comportam em relação s anotações e qual a configuração final dessa prática de escrita. Também investigamos o nível de controle (ou regulação) da própria aprendizagem de alunos de nível básico.

Você foi selecionado por estar cursando o nível básico de inglês no Núcleo de Línguas e Culturas, projeto de extensão da Universidade Federal de Pernambuco. Se concordar em participar, você terá que responder a um questionário sobre suas ideias a respeito do aprendizado de língua inglesa, sobre as anotações como um processo e sobre as estratégias que utiliza quando estuda inglês. Ao concordar, você também disponibilizará para cópia suas anotações bem como participará de uma aula de inglês a ser filmada - para que a pesquisadora possa comparar suas anotações com a aula do professor.

Caso você tenha dúvidas, não hesite em entrar em contato através de meu e-mail larapinho32@gmail.com; telefone: (81) 9659-0384 ou em meu endereço profissional - Centro de Artes e Comunicação, av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife - PE - CEP: 50670-901 - ou, ainda, o Comitê de Ética em Pesquisa: Av. Prof. Moraes Rego s/n, Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50670-901, tel.: 2126 8588.

Manteremos as gravações – e os questionários – coletados junto aos sujeitos colaboradores em formato digital, em computador pessoal de posse da pesquisadora e sob a responsabilidade da mesma por três anos, após os quais apagaremos os arquivos. O formato digital permitirá envio do corpus a qualquer solicitante sem custos ou demora. Os sujeitos colaboradores receberão por escrito os resultados de sua contribuição para a pesquisa e serão informados da defesa pública da mesma, a ser realizada no Centro de Artes e Comunicações.

Os benefícios desta pesquisa para a comunidade abrangem uma maior compreensão sobre as anotações de sala de aula, tanto em sua abordagem textual quanto comportamento estratégico de estudo de língua estrangeira. Se pensarmos no sujeito aluno de línguas estrangeiras, podemos entender como a língua estrangeira serve à negociação de sentido e a estruturação do aprendizado. Este último aspecto entra em consonância com o uso das anotações como estratégias de aprendizado e autorregulação, uma vez que exercitam a metacognição e a memória. Daí podermos prever como benefício direto para os participantes da pesquisa, um controle maior sobre sua aprendizagem a partir do aprofundamento de seus conhecimentos sobre as anotações em sala de aula e seu uso estratégico.

Como riscos prováveis, podemos apontar constrangimento e embaraço com as gravações das aulas, preenchimento de questionários ou na cessão das anotações para xerocópia, por isso, sua participação não é obrigatória e se a qualquer momento não se sentir confortável com os procedimentos da pesquisa, você pode desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição na qual estuda. As informações que concordar em passar serão tratadas com confidencialidade em relação à sua identidade. Sua participação não implica em nenhum gasto, mas também não trará nenhuma espécie de gratificação ou reembolso financeiro.

Larissa de Pinho Cavalcanti / CPF 071.645.574-97

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Sujeito da pesquisa/ CPF

Testemunha 1/ CPF

Testemunha 2/CPF

ANEXO B – Questionário Sócio Econômico⁴⁰

CODINOME:

1) DADOS PESSOAIS

Naturalidade:

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade : A) Menos de 17 anos.

- B) 17 anos.
- C) 18 anos.
- D) Entre 19 e 25 anos (inclusive).
- E) Entre 26 e 33 anos (inclusive).
- F) Entre 34 e 41 anos (inclusive).
- G) Entre 42 e 49 anos (inclusive).
- H) 50 anos ou mais

Qual seu estado civil?

- A) Solteiro(a).
- B) Casado(a) / mora com um(a) companheiro(a).
- C) Separado(a) / divorciado(a) / desquitado(a).
- D) Viúvo(a).

Onde e como você mora atualmente?

- A) Em casa ou apartamento, com minha família.
- B) Em casa ou apartamento, sozinho(a).
- C) Em quarto ou cômodo alugado, sozinho(a).
- D) Em habitação coletiva: hotel, hospedaria, quartel, pensionato, república etc.
- E) Outra situação.

Quantas pessoas moram em sua casa? (Contando parentes e agregados na mesma residência).

- A) Duas pessoas.
- B) Três.
- C) Quatro.
- D) Cinco.
- E) Mais de seis.
- F) Moro sozinho(a).

Quantos(as) filhos(as) você tem?

- A) Um(a).
- B) Dois(duas).
- C) Três.
- D) Quatro ou mais.
- E) Não tenho filhos(as).

⁴⁰ Adaptado de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2011).

Até quando seu pai estudou?

- A) Não estudou.
- B) Da 1^a à 4^a série do ensino fundamental (antigo primário).
- C) Da 5^a à 8^a série do ensino fundamental (antigo ginásio).
- D) Ensino médio (antigo 2º grau) incompleto.
- E) Ensino médio completo.
- F) Ensino superior incompleto.
- G) Ensino superior completo.
- H) Pós-graduação.

Até quando sua mãe estudou?

- A) Não estudou.
- B) Da 1^a à 4^a série do ensino fundamental.
- C) Da 5^a à 8^a série do ensino fundamental.
- D) Ensino médio incompleto.
- E) Ensino médio completo.
- F) Ensino superior incompleto.
- G) Ensino superior completo.
- H) Pós-graduação.

2) FORMAÇÃO ACADÊMICA

a) Cursos universitários ou técnicos concluídos:

b) Cursos universitários ou técnicos em andamento (indicar o período)

Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental?

- A) Somente em escola pública.
- B) Parte em escola pública e parte em escola particular.
- C) Somente em escola particular.
- D) Somente em escola indígena ou situada em comunidade quilombola.
- E) Parte na escola indígena e parte em escola não-indígena.
- F) Parte em escola situada em comunidade quilombola e parte em escola fora de área quilombola.
- G) Não frequentei a escola.

Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

- A) Somente em escola pública.
- B) Maior parte em escola pública.
- C) Somente em escola particular.
- D) Maior parte em escola particular.
- E) Somente em escola indígena.
- F) Maior parte em escola não-indígena.

- G) Somente em escola situada em comunidade quilombola.
H) Maior parte em escola não situada em comunidade quilombola

Você trabalha? Se, sim, qual sua ocupação e há quanto tempo você trabalha?

Sua mãe trabalha? () sim () não

Seu pai trabalha? () sim () não

Renda familiar (faixas):

- (A) Até 1 salário mínimo (até R\$ 465,00 inclusive).
(B) De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 465,00 até R\$ 930,00 inclusive).
(C) De 2 a 5 salários mínimos (de R\$ 930,00 até R\$ 2.325,00 inclusive).
(D) De 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 2.325,00 até R\$ 4.650,00 inclusive).
(E) De 10 a 30 salários mínimos (de R\$ 4.650,00 até R\$ 13.950,00 inclusive).
(F) De 30 a 50 salários mínimos (de R\$ 13.950,00 até R\$ 23.250,00 inclusive).
(G) Mais de 50 salários mínimos (mais de R\$ 23.250,00).

Anexo C – Questionário Aprendizagem de Língua Inglesa⁴¹

Sobre você e as línguas estrangeiras:

1. Está é sua primeira experiência com línguas estrangeiras?
2. Você gosta de aprender línguas estrangeiras?
3. Por que você quer aprender inglês (escolha mais de um, se for o caso):
 - a. Interesse pela língua
 - b. Interesse pelas culturas dos países de língua inglesa
 - c. Amigos que estudam/falam a língua
 - d. Necessário para a carreira
 - e. Para viajar
 - f. Outro? Qual?
4. Quão importante é para você se tornar fluente em inglês? Justifique.
 - a. Muito importante
 - b. Importante
 - c. Não tão importante
5. Onde você já estudou inglês (escola, cursos de idiomas, intercâmbios)?
6. Como foi a sua experiência nesse(s) lugar(es)? Como isso contribuiu para sua aprendizagem atual?
7. Entre falar, escutar, escrever e ler em língua inglesa, o que é mais difícil? Por que?
8. Como você avaliaria seu desempenho na língua (em relação aos colegas; em relação aos nativos; em relação a si próprio)?
9. O que, em sua opinião, dificulta o aprendizado de inglês?

⁴¹ Araújo-Silva (2009).

Anexo D – Inventário dos Processos Auto-regulatórios dos Alunos (IPAA)⁴²

1	2	3	4	5
Nunca ou quase nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre

PLANEJAMENTO						
Item	Tendo em vista as aulas de inglês...	1	2	3	4	5
1	Antes de começar a estudar, verifico se tenho tudo que necessito: livro, caderno, lápis, dicionário etc.					
2	Gosto de compreender o significado do que estudo, isto é, quando estudo, primeiro comprehendo a matéria e depois tento explicá-las por minhas palavras.					
3	Sou seguro de que sou capaz de compreender o assunto, por isso acho que vou ter bons resultados.					
4	Faço planos antes de começar um trabalho - penso no que você fazer e no que é preciso para fazê-lo (para escrever um texto sobre alguém, penso em quem, nas informações, no formato do texto, em figuras ou fotos)					

EXECUÇÃO						
Item	Tendo em vista as aulas de inglês...	1	2	3	4	5
1	Tenho um horário de estudo e o cumpro. Caso não o cumpra, investigo as causas					
2	Guardo as correções de trabalhos ou testes para ver onde errei e saber o que revisar					
3	Penso em meu comportamento em aula e na forma como estudo em casa para atingir meus objetivos.					
4	Procuro um lugar para estudar que facilite minha concentração					
5	Tento compreender as matérias quando estudo, resumindo ou fazendo perguntas ou resolvendo exercícios.					

AVALIAÇÃO						
Item	Tendo em vista as aulas de inglês...	1	2	3	4	5
1	Depois de acabar a prova, reviso-a para corrigir erros e estimar minha nota					
2	Comparo minhas notas com objetivos para o curso.					
3	Sinto-me satisfeito quando atinjo objetivos, pois eles são importantes para mim.					
4	Quando recebo uma nota pouco satisfatória, penso em coisas concretas para melhorá-la.					

⁴² Retirado de Rosário (2004).

Anexo E – Inventário da Autorregulação da Tomada de Apontamentos (IPATA)⁴³

1	2	3	4	5
Nunca ou quase nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre

Item	Quanto às anotações que faço...	1	2	3	4	5
1	Utilizo esquemas/gráficos para organizar a informação que aprendi.					
2	Verifico em casa se os apontamentos estão organizados e completos e penso nas razões que ligam os meus (in)sucessos aos meus apontamentos.					
3	Peço ajuda/altero os meus apontamentos para que fiquem melhores (mais organizados, mais compreensivos etc.).					
4	Concentro-me nos conteúdos da aula mesmo quando existem muitas distrações tanto externas como internas (por exemplo, imaginação/conversar para o lado).					
5	Quando posso me junto aos melhores alunos para trabalhar melhor.					
6	Utilizo o livro e os materiais que levo para a aula (caderno, régua, transferidor,...) para me ajudar a seguir a matéria.					
7	Falo com o professor/vejo testes dados a outras turmas para conhecer os principais objetivos para o próximo teste.					
8	Comparo os conteúdos que saíram no teste com os meus apontamentos.					
9	Peço ao professor para me sentar “mais à frente” para ouvir melhor a aula.					

⁴³ Retirado de Soares (2008).

Anexo F – Inventário das Funções da Tomada de Apontamentos (IFTA)⁴⁴

Totalmente em desacordo	1	2	3	4	5	Totalmente de acordo
-------------------------	---	---	---	---	---	----------------------

Item	Quanto às anotações que faço	1	2	3	4	5
1	Durante a aula faço pequenos “intervalos” e converso com os colegas.					
2	Registo as informações da aula com palavras próprias.					
3	Na aula não me preocupo com a organização das anotações depois em casa passo-os a limpo.					
4	Registo as informações na aula sem as procurar compreender, o importante é escrever o máximo possível.					
5	À medida que tiro apontamentos vou registando dúvidas, fazendo breves comentários.					
6	Quando não ouço bem alguma informação pergunto ao professor/colega.					

⁴⁴ Retirado de Soares (2008).

Anexo G – Questionário Hábitos e Motivações sobre as Anotações⁴⁵

Sobre a aula de inglês:

1. Por que você realiza anotações em sala de aula?
2. Que tipo de informação você considera relevante para estar em uma anotação?
3. O que você faz quando não consegue anotar uma informação que considera importante?
4. Você usa abreviações nas anotações?
5. Você já enfrentou dificuldades para lembrar ao que correspondia a abreviação? O que você fez?
6. Você acha mais difícil anotar quando a aula é ministrada em outra língua?
7. Você já deixou de anotar algo porque não entendeu o significado?
8. Você tem hábito de rever as anotações para estudar? Quando você faz isso?

⁴⁵ Adaptado de Cavalcanti (2009)