

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

MARIANA DE LIMA FEITOSA JULIANO

Estratégias de aprendizagem de alemão como língua estrangeira:
perspectivas de estudantes de Letras da Universidade de São Paulo

Versão Corrigida

São Paulo

2024

MARIANA DE LIMA FEITOSA JULIANO

Estratégias de aprendizagem de alemão como língua estrangeira:
perspectivas de estudantes de Letras da Universidade de São Paulo

Versão Corrigida

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Língua
e Literatura Alemã da Universidade de
São Paulo

Área de concentração: Alemão como
Língua Estrangeira (ALE), Linguística e
Tradução

Orientadora: Prof. Dra. Marcella
Cherchiglia Aquino

São Paulo

2024

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

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

J94e Juliano, Mariana
 Estratégias de aprendizagem de alemão como língua estrangeira: perspectivas de estudantes de Letras da Universidade de São Paulo / Mariana Juliano; orientadora Marcell Aquino - São Paulo, 2023.
 120 f.

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

1. Estratégias de aprendizagem. 2. ALE em contexto acadêmico. 3. Autonomia. 4. Metacognição. I. Aquino, Marcell, orient. II. Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Anuência do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Mariana de Lima Feitosa Juliano

Data da defesa: 06/12/2023

Nome do Prof. (a) orientador (a): Marcell Cherchiglia Aquino

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento ao Sistema Janus e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 16/01/2024



(Assinatura do (a) orientador (a))

AGRADECIMENTOS

A Deus, por Sua graça e amor que sempre me acompanharam e me fazem seguir em frente.

À minha professora e orientadora, Marcella Aquino, por sua orientação desde a iniciação científica, sempre muito paciente e generosa em compartilhar seus conhecimentos, tornando este trabalho possível.

Aos professores Bernardo Kolling Limberger e Renato Ferreira da Silva, pelas ricas contribuições durante o processo de qualificação e defesa, as quais foram fundamentais para enriquecer e aprimorar esta pesquisa.

Ao meu amado marido, Lucas, por estar sempre ao meu lado, me incentivando em momentos de dificuldades e oferecendo seus abraços carinhosos de conforto em momentos de frustração.

À minha querida mãe, Maria Lucia, por ser esta mulher forte que sempre me incentivou a buscar meus objetivos e por seu amor, apoio constante e sacrifícios feitos para me permitir perseguir meus sonhos.

Ao meu querido pai, Marcos Antônio, em memória, que sempre torceu por mim e pela minha formação na USP. Acredito que ficaria muito feliz com esta conquista.

“Quando nada acontece, há um milagre que não estamos vendo.”

ROSA, 1969

RESUMO

Desde os anos 90, há um aumento de pesquisas sobre as preferências e características individuais dos estudantes, destacando as Estratégias de Aprendizagem (EA) como ferramentas essenciais para aprender melhor. As EA são definidas como passos dados pelos estudantes para melhorar sua própria aprendizagem (Oxford, 1990). Neste sentido, investigamos as EA utilizadas por estudantes do curso de Letras da Universidade de São Paulo (USP) através de um questionário e suas relações com a autonomia. Nosso principal objetivo é levantar os conhecimentos e experiências com EA e seu impacto na aprendizagem de Alemão como Língua Estrangeira (ALE). Nos baseamos em diversas fontes teóricas sobre a definição de EA e taxonomia (Oxford, 1990; Bimmel; Rampillon; Meese, 2000); a utilização de EA em diferentes âmbitos de ensino de ALE no Brasil e impactos no desenvolvimento da autonomia (Aquino; Schmidt; Feitosa, 2022; Carvalho, 2016; Kunrath; Limberger, 2019; Stanke, 2008; Ten Kathen, 2016); e discussões sobre metacognição e conhecimento estratégico (Mussini, 2002; Flavell, 1979; Jou, Sperb, 2006). As análises se encaminharam a partir de quatro hipóteses: (i) os estudantes conhecem e as EA diretas e indiretas e seu uso potencial; (ii) utilizam EA para alcançar objetivos na aprendizagem de ALE; (iii) podem se tornar mais autônomos através do uso das EA diretas e indiretas; (iv) se interessam pelo tema das EA. A pesquisa aconteceu em duas etapas, a primeira com questionário piloto (Paiva, 1998) e a segunda com ampliação do questionário e utilização da metodologia episódica (Flick, 2012). As 24 respostas possibilitaram uma análise abrangente conforme as hipóteses estabelecidas. Os resultados indicam a utilização de várias estratégias diretas e indiretas no processo de aprendizagem de ALE nesse contexto. Identificamos objetivos e desafios, compreendendo que as EA podem promover a autonomia. Também enfatizamos a influência das crenças e aspectos pessoais dos estudantes na adoção dessas estratégias. Concluímos que há uma necessidade de reflexão sobre o papel das EA no ensino do ALE em ambiente acadêmico, uma vez que esse tema se relaciona com a formação de futuros professores de alemão.

Palavras chave: Estratégias de aprendizagem, ALE em contexto acadêmico, autonomia, metacognição

ABSTRACT

Since the 1990s, there has been an increase in research on students' preferences and individual characteristics, with a focus on Learning Strategies (LS) as essential tools for enhanced learning. LS are defined as steps taken by students to improve their own learning (Oxford, 1990). In this regard, we investigated the LS used by students in the Letters course at the University of São Paulo (USP) through a questionnaire and their relationships with autonomy. Our main objective is to gather knowledge and experiences with LS and their impact on learning German as a Foreign Language (GFL). We relied on various theoretical sources on the definition of LS and taxonomy (Oxford, 1990; Bimmel; Rampillon; Meese, 2000); the use of LS in different contexts of GFL teaching in Brazil and its impacts on autonomy development (Aquino; Schmidt; Feitosa, 2022; Carvalho, 2016; Kunrath; Limberger, 2019; Stanke, 2008; Ten Kathen, 2016); and discussions on metacognition and strategic knowledge (Mussini, 2002; Flavell, 1979; Jou, Sperb, 2006). The analyses were guided by four hypotheses: (i) students are aware of both direct and indirect LS and their potential use; (ii) they use LS to achieve goals in GFL learning; (iii) they can become more autonomous through the use of both direct and indirect LS; (iv) they are interested in the topic of LS. The research took place in two stages, the first with a pilot questionnaire (Paiva, 1998) and the second with an expanded questionnaire and the use of episodic methodology (Flick, 2012). The 24 responses allowed for a comprehensive analysis according to the established hypotheses. The results indicate the use of various direct and indirect strategies in the GFL learning process in this context. We identified goals and challenges, understanding that LS can promote autonomy. We also emphasized the influence of students' beliefs and personal aspects in adopting these strategies. We conclude that there is a need for reflection on the role of LS in GFL teaching in academic settings, as this topic is related to the training of future German teachers.

Keywords: Learning strategies, GFL in academic context, Autonomy, Metacognition

ZUSAMMENFASSUNG

Seit den 1990er Jahren gibt es eine Zunahme von Forschungen zu den Vorlieben und individuellen Merkmalen der Studierenden, wobei die Lernstrategien (LS) als wesentliche Werkzeuge zur Verbesserung des Lernens im Fokus stehen. LS werden definiert als Schritte, die von Studierenden unternommen werden, um ihr eigenes Lernen zu verbessern (Oxford, 1990). In diesem Zusammenhang haben wir die LS untersucht, die von Studierenden des Studiengangs für Literaturwissenschaften an der Universität São Paulo (USP) mittels eines Fragebogens verwendet werden, und ihre Beziehungen zur Autonomie. Unser Hauptziel ist es, Wissen und Erfahrungen mit LS und deren Auswirkungen auf das Erlernen von Deutsch als Fremdsprache (DaF) zu sammeln. Wir stützten uns auf verschiedene theoretische Quellen zur Definition von LS und Taxonomie (Oxford, 1990; Bimmel; Rampillon; Meese, 2000); die Verwendung von LS in verschiedenen Kontexten des DaF-Unterrichts in Brasilien und deren Auswirkungen auf die Entwicklung der Autonomie (Aquino; Schmidt; Feitosa, 2022; Carvalho, 2016; Kunrath; Limberger, 2019; Stanke, 2008; Ten Kathen, 2016); sowie Diskussionen über Metakognition und strategisches Wissen (Mussini, 2002; Flavell, 1979; Jou, Sperb, 2006). Die Analysen wurden aufgrund von vier Hypothesen durchgeführt: (i) die Studierenden kennen sowohl direkte als auch indirekte LS und deren potenzielle Verwendung; (ii) sie verwenden LS, um Ziele im DaF-Lernen zu erreichen; (iii) sie können durch die Anwendung sowohl direkter als auch indirekter LS autonomer werden; (iv) sie interessieren sich für das Thema LS. Die Forschung fand in zwei Phasen statt, die erste mit einem Pilotfragebogen (Paiva, 1998) und die zweite mit einer erweiterten Befragung und Anwendung der episodischen Methodik (Flick, 2012). Die 24 Antworten ermöglichten eine umfassende Analyse gemäß den festgelegten Hypothesen. Die Ergebnisse zeigen die Verwendung verschiedener direkter und indirekter Strategien im DaF-Lernprozess in diesem Kontext. Wir identifizierten Ziele und Herausforderungen und erkannten, dass LS die Autonomie fördern können. Wir betonten auch den Einfluss der Überzeugungen und persönlichen Aspekte der Studierenden bei der Anwendung dieser Strategien. Wir kommen zu dem Schluss, dass eine Reflexion über die Rolle von LS im DaF-Unterricht in akademischen Umgebungen notwendig ist, da dieses Thema mit der Ausbildung zukünftiger Deutschlehrer in Verbindung steht.

Schlüsselwörter: Lernstrategien, DaF im akademischen Umfeld, Autonomie, Metakognition

Lista de figuras

Figura 1: Dinâmica entre autonomia, estratégias de aprendizagem e o bom aprendiz	50
--	----

Lista de gráficos

Gráfico 1: Resultados - Tempo de aprendizagem de alemão	72
Gráfico 2: Resultados - Nível de proficiência autodeclarado dos estudantes	73
Gráfico 3: Resultados - Tempo média de estudo da língua alemã	74
Gráfico 4: Resultados - Habilidades mais desafiadoras em alemão	75
Gráfico 5: Resultados - Facilidades na aprendizagem de alemão	78
Gráfico 6: Resultados - Estilos de aprendizagem	79
Gráfico 7: Resultados - Contexto que os estudantes conheceram as estratégias	85
Gráfico 8: Resultados - Contexto que os estudantes têm contato com as estratégias	96
Gráfico 9: Resultados - Interesse sobre o tema das estratégias	110
Gráfico 10: Resultados - Estratégias tematizadas nas aulas do curso de Letras USP	111

Lista de quadros

Quadro 1 - Disciplinas do Bacharelado em Alemão - USP	17
Quadro 2 - Visão geral das estratégias de aprendizagem segundo Oxford (1990)	26
Quadro 3 - Visão geral das estratégias de aprendizagem segundo Bimmel, Rampillon e Meese	31
Quadro 4 - Entrevista episódica	58
Quadro 5 - Metas da pesquisa - Coleta de dados segundo a entrevista episódica	60
Quadro 6 - Resultados - Piloto: Nível de proficiência autodeclarado e tempo de aprendizagem	63
Quadro 7 - Resultados - Piloto: Estratégias mais utilizadas pelos estudantes	64
Quadro 8 - Resultados - Objetivos profissionais com a língua alemã	72
Quadro 9: Resultados - Significado de estratégia de aprendizagem para os estudantes	81
Quadro 10: Resultados - Estratégias utilizadas por estudantes de de Letras alemão da USP	91

Sumário

1. Introdução	1
2. Pergunta de pesquisa, Objetivos e Hipóteses	8
2.1. Objetivos específicos	8
2.2. Hipóteses	8
3. Arcabouço teórico	11
3.1. Estudos produzidos no Brasil sobre as estratégias em ALE em diferentes contextos	11
3.2. Curso de Letras alemão na USP	15
3.3. As estratégias de aprendizagem	19
3.4. Taxonomia das estratégias de aprendizagem	25
3.5. Conhecimento estratégico	38
3.6. Autonomia e as estratégias de aprendizagem	46
4. Metodologia	57
4.1. Pesquisa episódica	57
4.2. Contexto e participantes	59
4.3. Procedimentos metodológicos	60
4.3.1. Procedimento de coleta de dados	60
4.3.1.1. Estudo piloto	62
4.3.1.2. Questionário final	66
4.4. Procedimentos de análise dos dados	68
5. Resultados e discussão	70
5.1. Perfil dos estudantes	71
5.1.1. Conhecimento e utilização das EA diretas e indiretas	81
5.1.2. Utilização de EA para alcançar objetivos na aprendizagem de ALE	90
5.1.2.1. EA utilizadas por estudantes de ALE da USP	91
5.1.3. Utilização de EA para promover autonomia na aprendizagem de ALE	101
5.1.4. Reflexões sobre lacunas e perspectivas no ensino de EA em ALE no contexto acadêmico	110
6. Considerações finais	114
7. Referências bibliográficas	119
ANEXO	125

1. Introdução

A aprendizagem de línguas é um processo complexo e multifacetado, uma jornada desafiadora, que envolve não apenas conhecimentos linguísticos, mas também aspectos pessoais dos aprendizes. Aprender uma língua envolve diversos fatores cognitivos, metacognitivos, emocionais e sociais. Além disso, diversos fatores que circundam a aprendizagem têm sido temas frequentes e relevantes em pesquisas, como as discussões sobre métodos e abordagens didáticas, motivação, autonomia do aprendiz e papel do professor (Oxford, 1990; Bimmel; Rampillon; Meese, 2000; Aquino; Schmidt; Feitosa, 2022; Carvalho, 2016; Kunrath; Limberger, 2019; Stanke, 2008; Ten Kathen, 2016). A partir da década de 1990, houve um aumento notável de estudos no campo da educação e também da psicologia com interesse nas preferências e idiosincrasias dos aprendizes.

Por assim dizer, um dos temas que permeou as pesquisas foi o das Estratégias de Aprendizagem (doravante EA), na busca de achar meios para aperfeiçoar a capacidade de aprender línguas. Diversos autores (Rubin, 1975; O'Malley; Chamot, 1990; Oxford, 1990; Bimmel; Rampillon; Meese, 2000) já defenderam que o conhecimento e emprego das EA estão entre os fatores que contribuem para uma maneira de aprender bem-sucedida. Similarmente, em contexto brasileiro, foram produzidos estudos sobre as EA (Aquino; Schmidt; Feitosa, 2022; Carvalho, 2016; Kunrath; Limberger, 2019; Stanke, 2008; Ten Kathen, 2016), os quais mostram as influências e os impactos em diferentes âmbitos de ensino de Alemão como Língua Estrangeira (doravante ALE).

As EA são passos dados pelos estudantes para melhorar sua própria aprendizagem (Oxford, 1990). Segundo Oxford (1990), autora referência na área, os aprendizes desempenham um papel ativo neste processo, reforçando a ideia de uma relação entre EA e autonomia. Sob o mesmo ponto de vista, para O'Malley e Chamot (1990), as estratégias são "pensamentos ou comportamentos especiais que os indivíduos usam para ajudá-los a compreender, aprender ou reter novas informações". O'Malley e Chamot (1990) ampliam nossa compreensão, enfatizando que as EA abrangem não apenas ações práticas, mas também pensamentos e comportamentos que contribuem para o entendimento e a retenção de informações.

A taxonomia das EA proposta por Oxford (1990) é a mais conhecida neste campo. A autora divide as EA em duas amplas categorias: diretas e indiretas. As categorias, portanto, são subdivididas em seis: de memória, cognitivas, de compensação, metacognitivas, afetivas e sociais. Oxford (1990) tinha foco na língua inglesa, enquanto Bimmel, Rampillon e Meese realizaram investigações na língua alemã. Embora trabalhando com línguas diferentes, eles destacaram as estratégias relacionadas ao planejamento da aprendizagem, gerenciamento das emoções e interações sociais. Para Bimmel, Rampillon e Meese (2000), elas são planos de ação, que também podem ser mentais, para atingir uma meta e que não se limitam a funções cognitivas, ou seja, envolvem também a metacognição.

A metacognição, explicada por Flavell (1979), abrange uma série de fenômenos que permitem compreender aspectos importantes relacionados à aprendizagem. Isso inclui conhecimentos metacognitivos, como o conhecimento estratégico. Esses conhecimentos metacognitivos permitem que o aprendiz monitore, autorregule e desenvolva também estratégias metacognitivas, as quais servem para aprimorar o próprio processo cognitivo (Jou; Sperb, 2006).

Ao estudar como as decisões são tomadas sobre as EA, vemos que o conhecimento estratégico (Flavell, 1979) pode indicar o que os aprendizes sabem sobre o que estão aprendendo. Por outro lado, as estratégias metacognitivas são as habilidades específicas que permitem aos aprendizes gerenciar, direcionar, regular e melhorar o processo. Essas habilidades incluem atividades como planejamento, monitoramento e avaliação (Mussini, 2002).

Dessa maneira, o conhecimento estratégico trata-se de uma capacidade de selecionar as estratégias adequadas para diferentes tarefas cognitivas, com sua regulação sendo conduzida por processos metacognitivos (Mussini, 2002). Tal capacidade metacognitiva se relaciona à autonomia, uma vez que a metacognição permite que os aprendizes compreendam como melhor podem aprender e quando, por que e quais estratégias utilizar. Considerando o desenvolvimento da capacidade metacognitiva e uso para uma aprendizagem autônoma, chegamos à argumentação de Vilaça (2010) sobre o ensino que envolve EA, o qual afirma:

O ensino de estratégias não deve ser entendido como um treinamento mecanicista sem reflexão sobre a aprendizagem. Trate-se, na verdade, de uma possibilidade de instrumentalização e capacitação do aprendiz, seja este um aluno formal, um

usuário da língua ou um autodidata, para melhor lidar com o processo de aprendizagem. Outro cuidado importante é não restringir o ensino de estratégias a metodologias específicas. Adotando abordagens diferentes, as estratégias podem ser ensinadas de forma direta/explicita ou indireta/implícita, integradas ou não ao programa de ensino (Vilaça, 2010, p. 2014).

O trecho de Vilaça (2010) ressalta que o ensino das EA não deve ser visto apenas como um treinamento mecânico, mas como uma forma de capacitar os aprendizes a lidar melhor com o processo de aprendizagem. Entendemos que essa capacitação trata-se do desenvolvimento do conhecimento metacognitivo.

De acordo com essa perspectiva, investigações que priorizam a autonomia do aprendiz defendem a importância de aprender línguas conforme as necessidades individuais. Isso inclui o planejamento, monitoramento e avaliação do progresso, além da seleção de recursos e técnicas de estudo apropriados, promovendo, dessa forma, a habilidade de aprender a aprender (Aquino; Schmidt; Feitosa, 2022). Segundo Aquino, Schmidt e Feitosa (2022, p. 14):

[...] aprender a aprender é uma das capacidades que devem ser desenvolvidas pelas estudantes de línguas no sentido de alcançar uma aprendizagem consciente e que leve em conta as necessidades individuais. O desenvolvimento da capacidade de *aprender a aprender* por meio de estratégias permite às estudantes traçar o seu caminho de estudo de maneira independente e individual, sendo um passo significativo em direção a uma aquisição autônoma e reflexiva.

O conceito de aprender a aprender (*Lernen Lernen*) é enfatizado no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (Conselho da Europa, 2001). Ele está intrinsecamente ligado às EA, que possibilitam o desenvolvimento da autodireção, autoavaliação e autorregulação. Dessa forma, é importante cultivar essa competência no ensino de línguas. Conseguimos relacionar esta capacidade de *aprender a aprender* ao desenvolvimento do conhecimento estratégico.

Pesquisadores brasileiros em ALE (Carvalho, 2016; Kunrath; Limberger, 2019; Stanke, 2008; Ten Kathen, 2016) evidenciaram que as estratégias adotadas podem ter o potencial de aprimorar a aprendizagem. Tais estudos abordaram e mostraram a prática em

diversos contextos, além de terem contribuído grandemente para uma melhor compreensão sobre esta temática, tanto no contexto do ensino fundamental, quanto em cursos de línguas e na esfera acadêmica. Constatamos que uma dimensão que permaneceu pouco explorada diz respeito à perspectiva dos próprios aprendizes, ou seja, suas opiniões sobre seus próprios desafios, necessidades e objetivos. Por esta razão, identificamos que há um cenário propício para nossa investigação.

Além de identificar uma lacuna na literatura, a pesquisa também tem motivações de natureza pessoal. Essas motivações surgiram durante meus anos como estudante de Letras, quando tive a oportunidade de aprender alemão em um ambiente acadêmico. Durante um ano, de 2019 a 2020, também atuei como monitora de língua alemã, o que me permitiu aprofundar ainda mais meu conhecimento no idioma. Essa experiência foi tão significativa que decidi desenvolvê-la como assunto principal do meu trabalho de conclusão de curso. Também fiz parte de um projeto de consultoria de aprendizagem, o qual foi documentado em um artigo (Aquino; Schmidt; Feitosa, 2022). Durante a consultoria, as estratégias foram abordadas de maneira abrangente, englobando as diretas e indiretas, permitindo que os participantes pudessem interagir e testar várias EA em tivessem uma participação ativa em seus processos de aprendizagem (Aquino; Schmidt; Feitosa, 2022, p. 16).

Após analisar os resultados da consultoria, me senti motivada a ampliar meu conhecimento sobre a temática, questionando a presença das EA entre os estudantes de alemão no curso de Letras da USP e a possível influência na aprendizagem autônoma. A presente dissertação implica, portanto, também em uma busca por responder as minhas próprias indagações e interesse em compreender melhor alguns aspectos no processo de aprender.

Tendo em vista as discussões teóricas, este estudo tem como principal objetivo fazer um levantamento sobre conhecimentos e experiências relacionados às EA de estudantes de alemão do curso de Letras da USP para compreender de que forma são utilizadas e seu impacto na aprendizagem. Os objetivos específicos propostos abrangem 1. Identificar os objetivos e desafios na aprendizagem de alemão por estudantes de ALE em um curso de Letras; 2. Mapear as EA utilizadas pelos estudantes de ALE no curso de graduação em Letras da USP; 3. Investigar se as EA têm potencial de promover a autonomia na aprendizagem de ALE neste contexto; 4. Identificar lacunas e perspectivas no ensino de EA em ALE no contexto acadêmico.

Para atingirmos os objetivos, quatro hipóteses foram formuladas, as quais abordaram os domínios (i) do conhecimento das EA diretas e indiretas e seu uso potencial; (ii) da utilização das EA para alcançar objetivos na aprendizagem de ALE; (iii) do potencial em tornar mais autônomos através do uso das EA diretas e indiretas; (iv) do interesse pelo tema das EA.

A pesquisa foi realizada em duas partes, um questionário piloto e um oficial no segundo semestre de 2022. O questionário oficial envolveu cinco turmas de alemão, nos períodos matutino e noturno, sendo elas as seguintes disciplinas obrigatórias: duas turmas de Língua alemã II, duas turmas de Língua alemã IV e uma turma de Introdução à Linguística Alemã II. No total, foram 24 participações voluntárias.

O questionário foi elaborado a partir da teoria sobre entrevista episódica (Flick, 2012), e os resultados obtidos foram analisados conforme estudos sobre as EA (Oxford, 1990; Bimmel; Rampillon; Meese, 2000), metacognição (Mussini, 2002; Flavell, 1979; Jou, Sperb, 2006) e autonomia em diferentes contextos de aprendizagem de ALE (Aquino; Schmidt; Feitosa, 2022; Carvalho, 2016; Kunrath; Limberger, 2019; Stanke, 2008; Ten Kathen, 2016).

Após a análise, foi possível traçar um perfil dos participantes da pesquisa, sendo eles todos falantes de português, na faixa etária de 18 a 24 anos, sobretudo do gênero feminino. Os objetivos profissionais mais comuns entre eles é de se tornar tradutor(a), professor de alemão ou seguir carreira acadêmica. A maioria que respondeu está no início de sua formação acadêmica e linguística, e demonstram enfrentar desafios na aprendizagem, principalmente nas habilidades de falar e ouvir em alemão, além de relatarem que se sentem desmotivados e cansados para aprender.

Foi possível identificar uma compreensão abrangente das EA por parte dos estudantes, os quais as relacionam aos seus objetivos, ajustando-se de acordo com suas preferências individuais. A pesquisa destaca que há uma busca por estratégias após identificação de suas necessidades, demonstrando uma busca ativa por recursos para aprimorar suas habilidades linguísticas. O primeiro contato com as EA, geralmente, aconteceu por meio de orientações de professores em cursos de línguas, tal ponto destaca a importância do apoio institucional na promoção das EA. Além disso, a maioria demonstra ter consciência de suas próprias facilidades e dificuldades na aprendizagem, sendo a adoção das

EA direcionadas para superar os desafios específicos. Tal compreensão alinha-se com as definições teóricas discutidas nesta pesquisa.

Além disso, os resultados apontam para a importância da autonomia, permitindo que se escolha e utilize as EA que se adaptam melhor às necessidades específicas deste grupo. As EA diretas podem ser valiosas para superar dificuldades com a gramática alemã, enquanto as EA indiretas podem ajudar a aumentar a motivação e o engajamento, tornando o processo de aprendizagem mais agradável. O mapeamento das EA diretas e indiretas nos fornece uma compreensão detalhada sobre como se aborda este assunto em ALE.

Há uma reflexão sobre as próprias habilidades linguísticas e de aspectos pessoais em relação à forma como se aprende alemão. A motivação é identificada como um fator-chave para impulsionar o interesse e o entusiasmo, enquanto o cansaço e a frustração muitas vezes afetam negativamente a motivação. Tais crenças relacionadas à própria capacidade de aprender parecem influenciar nas escolhas das EA. A relação com as crenças pessoais é destacada como sendo o estado emocional influenciado tanto pelas experiências metacognitivas quanto a escolha das EA.

Por fim, a pesquisa teve resultados importantes relacionados ao interesse em se aprender sobre as EA e à falta de tematização nas aulas de alemão no contexto acadêmico. Os dados revelaram que a maioria expressou interesse em conhecer sobre este assunto, indicando que há um potencial promissor para a sua inclusão nas aulas do curso de Letras Alemão da USP. Além disso, as sugestões dos estudantes oferecem perspectivas sobre como integrar as EA de forma sistemática nas aulas de alemão, indicando uma postura crítica e reflexiva sobre a sua própria formação.

Os resultados desta pesquisa têm o potencial significativo de enriquecer nossa compreensão das EA no contexto específico do ensino de alemão no ambiente acadêmico. Ao examinar os dados coletados, identificamos padrões e tendências que não apenas lançam luz sobre a eficácia das EA utilizadas pelos alunos, mas também oferecem *insights* valiosos para aprimorar o processo de aprendizagem do professor em formação.

A compreensão aprofundada das EA empregadas não apenas proporciona uma visão mais clara de suas abordagens individuais de aprendizagem, mas também abre caminho para uma reflexão mais abrangente sobre as práticas em sala de aula.

É imperativo reconhecer que os resultados não são apenas conclusões isoladas, mas sim um convite à comunidade acadêmica para aprofundar discussões e práticas em torno das EA. O entendimento dessas estratégias não deve ser encarado como um fim em si mesmo, mas sim como um ponto de partida.

A seguir, no Capítulo 2 apresentaremos de forma detalhada a pergunta que norteou o estudo, os objetivos e as hipóteses. Posteriormente, no capítulo 3, traremos o arcabouço teórico com os estudos que abordam diferentes aspectos da aprendizagem. No capítulo 4, abordaremos a metodologia da pesquisa, especificaremos todas as ações propostas para a coleta de dados piloto, coleta oficial e análise dos dados. No capítulo seguinte, capítulo 5 apresentaremos a análise dos dados com os resultados buscando responder às hipóteses iniciais. Por fim, no capítulo 6, as considerações finais serão abordadas.

2. Pergunta de pesquisa, Objetivos e Hipóteses

Formulamos a problemática central desta dissertação da seguinte maneira: As EA fazem parte do repertório dos estudantes de alemão do curso de Letras da USP? Em caso afirmativo, quais são as estratégias mais comumente encontradas neste grupo? A utilização de estratégias tem impacto na aprendizagem autônoma?

Com o propósito de abordar estas indagações, estabelecemos quatro objetivos específicos e quatro hipóteses que serão apresentadas a seguir.

2.1. Objetivos específicos

1. **Identificar** os objetivos e desafios na aprendizagem de alemão por estudantes de ALE em um curso de Letras;
2. **Mapear** as EA utilizadas pelos estudantes de ALE no curso de graduação em Letras da USP;
3. **Investigar** se as EA têm potencial de promover a autonomia na aprendizagem de ALE neste contexto.
4. **Identificar** lacunas e perspectivas no ensino de EA em ALE no contexto acadêmico.

2.2. Hipóteses

Na condução desta pesquisa, concebemos as hipóteses como um suposto derivado das leituras, entre outros elementos. Durante a análise dos dados, serão explorados os quatro pressupostos formulados com base em estudos anteriores. Essas conjecturas referem-se às leituras teóricas e à análise dos dados, abordando o conhecimento e o uso das EA, incluindo aspectos como compreensão, variedade, impacto da experiência na aprendizagem do alemão, habilidade de autogerenciamento e interesse pelo tema. A análise dos dados permitirá avaliar estas hipóteses, contribuindo para uma compreensão mais abrangente.

As quatro hipóteses consideram que estudantes de ALE no curso de graduação em Letras da USP (i) conhecem as EA diretas e indiretas e seu uso potencial; (ii) utilizam EA para alcançar objetivos na aprendizagem de ALE; (iii) podem se tornar mais autônomos através do uso das EA diretas e indiretas; (iv) se interessam pelo tema das EA.

A primeira hipótese presume que os estudantes possuem conhecimento sobre algumas EA e reconhecem o potencial no processo de aprendizagem de ALE. Caso essa hipótese seja confirmada, esperamos observar uma compreensão das EA diretas e indiretas, bem como a habilidade de aplicá-las adequadamente em diferentes situações. Por outro lado, se essa hipótese não for confirmada, podemos inferir que esse grupo não possui compreensão das estratégias diretas e indiretas mencionadas neste estudo, o que pode indicar uma baixa relevância do assunto ou a necessidade de explorar as EA neste contexto.

A segunda hipótese sugere que os estudantes possuem um leque diversificado de estratégias à sua disposição e as utilizam de acordo com suas necessidades e preferências individuais para alcançar seus objetivos. Se essa hipótese for confirmada, compreendemos que é viável utilizar uma variedade de estratégias, incluindo aquelas relacionadas à memória, cognição, compensação, metacognição, afetividade e interação social. Isso sugere que elas podem ter um impacto positivo na retenção e na aplicação dos conhecimentos de alemão. Por outro lado, se a hipótese não for confirmada, podemos inferir que sua utilização ocorre de forma aleatória e experimental, sem direcionamento específico para alcançar objetivos definidos.

A terceira hipótese procura investigar se os estudantes se tornam mais autônomos ao usar as EA. Essa hipótese busca explorar o impacto na promoção da autonomia, levando em consideração como as EA podem influenciar a capacidade de gerenciar sua própria aprendizagem. Isso inclui a possibilidade de desenvolver habilidades de autorregulação, como estabelecer metas, planejar estudos, monitorar o próprio progresso e adaptar as EA de acordo com as circunstâncias. Se confirmada, identificaremos relatos que indicam uma maior responsabilidade. Se não for confirmada, sugerimos que a autonomia pode ser influenciada por outros fatores que vão além do uso de EA. Portanto, uma não confirmação da hipótese pode levar a uma reflexão sobre os múltiplos aspectos.

Por fim, a quarta hipótese refere-se ao interesse dos estudantes em conhecer sobre as EA. A confirmação dessa hipótese sugere que há uma motivação em aprofundar seus

conhecimentos, o que pode resultar em uma busca ativa por recursos adicionais, como cursos, tutoriais e materiais de apoio, para melhorar seu repertório. Se não for validada, reconhecemos o não interesse em explorar e aprofundar seus conhecimentos sobre as EA e consideramos que a ausência de estratégias pode limitar as possibilidades na aprendizagem de ALE.

Assim, estabelecemos os objetivos e as hipóteses que serão investigados, a fim de identificar os conhecimentos, usos, preferências e interesses em relação às EA. A análise dos dados obtidos contribuirá para a compreensão do tema, que também se relaciona com o papel do estudante-professor-em-formação. Acreditamos que a pesquisa pode auxiliá-los a se envolver ativamente e se tornarem autônomos, ao desenvolverem uma consciência crítica sobre o assunto. Nesse sentido, buscamos responder se as EA são conhecidas e utilizadas efetivamente, e se elas podem promover uma aprendizagem autônoma.

Ao fim desta análise, pretendemos ter como resultados (i) através do perfil dos estudantes de Letras alemão da USP, visualizar quais são seus objetivos e desafios na aprendizagem de alemão; (ii) os entendimentos a respeito do tema e um mapeamento das estratégias diretas e indiretas utilizadas por eles; (iii) reflexões sobre a promoção da autonomia através do uso das EA neste contexto; (iv) identificação de possíveis lacunas e perspectivas sobre o ensino de EA em curso de alemão em âmbito acadêmico, para que se possa avançar nas discussões.

Consideramos que os resultados nos fornecem a oportunidade de traçar caminhos aplicáveis e discutíveis na aprendizagem de alemão em outras situações. No entanto, é necessário, antes de tudo, nos aprofundarmos nas teorias sobre diversos aspectos que se relacionam com a temática da pesquisa. Portanto, na próxima seção, iremos abordar o arcabouço teórico.

3. Arcabouço teórico

Para elucidar as diferentes implicações que giram em torno da utilização de estratégias para aprender alemão no curso de Letras alemão da USP, apresentaremos o referencial teórico em subcapítulos, cada qual revelando aspectos sobre as EA, incluindo discussões acerca da metacognição, conhecimento estratégico e autonomia.

Na primeira subseção 3.1. apresentaremos cinco estudos produzidos no Brasil sobre as estratégias em ALE em diferentes contextos; na subseção 3.2., apresentaremos como é a estrutura do curso de Letras da USP e as expectativas do curso conforme o projeto pedagógico da habilitação em língua alemã; em 3.3. as definições e teorias serão apresentadas e discutidas; em 3.4., a taxonomia das estratégias e suas características serão abordadas, descrevendo as diferentes categorias e exemplos de cada uma; Em seguida, em 3.5. é feita uma breve discussão sobre os estilos de aprendizagem; Na subseção 3.6. trataremos dos assuntos que corroboram para uma análise sobre a utilização das estratégias: metacognição e conhecimento estratégico; E, por último, em 3.7. o enfoque será na definição de autonomia e sua relação com as estratégias.

3.1. Estudos produzidos no Brasil sobre as estratégias em ALE em diferentes contextos

Os cinco estudos aqui apresentados (Aquino; Schmidt; Feitosa, 2022; Carvalho, 2016; Kunrath; Limberger, 2019; Stanke, 2008; Ten Kathen, 2016) exploram a influência de EA em ALE em diferentes contextos e foram conduzidos por pesquisadores de universidades brasileiras e publicados nos anos 2000. Seleccionamos estudos para oferecer uma visão atualizada e destacar estratégias e seus resultados.

Os pesquisadores investigaram o conceito e a aplicação das EA em diferentes contextos: por exemplo, em consultoria de aprendizagem individual em um ambiente acadêmico (Aquino; Schmidt; Feitosa, 2022), em aulas de alemão como língua estrangeira em escolas (Carvalho, 2016; Ten Kathen, 2016), em um curso de alemão para fins específicos (Stanke, 2008) e em material didático de alemão como língua estrangeira (Kunrath;

Limberger, 2019). Uma questão recorrente em todas as pesquisas foi o uso de EA para promover a aprendizagem autônoma.

Por esse motivo também, eles enriquecem nosso embasamento teórico ao abordarem discussões pertinentes relacionadas às EA, que serão desenvolvidas nas próximas seções. Apresentaremos um resumo para que os interessados possam acessá-los de forma concisa, ampliando assim a área em que este estudo se insere. Detalharemos os objetivos de cada um, os participantes, os métodos utilizados, os principais resultados obtidos e as contribuições para a área de ALE no entendimento das EA e sua relação com a autonomia.

Aquino, Schmidt e Feitosa (2022) investigaram sobre a experiência em um projeto de consultoria acadêmica, a qual se concentrava no ensino de EA de forma individual em turmas de alemão como língua adicional (termo utilizado no estudo) em contexto universitário. As estratégias selecionadas estão todas presentes em Oxford (1990). Os participantes foram da disciplina de Língua Alemã II do curso de graduação de Letras da USP.

O método envolveu uma seleção de participantes, a escolha de estratégias com base nas necessidades e interesses das alunas, a colaboração com duas monitoras. A disciplina na condução dos encontros da consultoria e a análise de dados a partir das anotações de campo das monitorias, dos registros dos diários de aprendizagem e respostas a um questionário online permitiram uma profunda reflexão. Os resultados sugerem que o projeto de consultoria acadêmica (Aquino; Schmidt; Feitosa, 2022) teve um impacto significativo na responsabilidade em relação ao seu próprio processo de aprendizagem, estimulando uma postura crítico-reflexiva em relação às suas necessidades e a seus estilos de aprendizagem. O artigo ampliou nossa compreensão sobre como as EA podem auxiliar estudantes a superarem suas dificuldades e a se sentirem mais motivados ao aprenderem alemão.

Em Carvalho (2016), foi feita uma investigação envolvendo aprendizes em uma turma multisseriada de alemão do projeto "Centro de Estudos de Línguas" da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, a fim de verificar o aumento da autonomia por meio do uso da EA. O método de pesquisa envolveu três etapas: uma fase inicial para avaliar o nível da autonomia dos participantes, uma fase de intervenção com atividades destinadas a estimular o seu desenvolvimento por meio do uso das EA e uma fase final para verificar se houve um impacto após a intervenção.

Os resultados indicaram que, embora alguns alunos já utilizavam EA antes da intervenção, poucos deles demonstraram serem autônomos e terem responsabilidade pela própria aprendizagem (Carvalho, 2016). No entanto, após a intervenção, houve um aumento perceptível, refletido no crescimento do uso de estratégias durante a produção de texto, no uso frequente do dicionário e na mudança de atitude em relação à dependência da professora, contribuindo para o entendimento sobre como os estudantes aprenderam melhor por meio das EA.

Uma outra pesquisa semelhante foi conduzida por Ten Kathen (2016), com alunos do primeiro ano do Ensino Médio em uma escola particular na cidade de São Paulo, teve como objetivo principal examinar em que medida o ensino individualizado os ajudou a desenvolver a autonomia em relação ao seu próprio processo de aprendizagem. O método de pesquisa envolveu uma revisão bibliográfica inicial para contextualizar o ensino da língua alemã de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio para as Línguas Estrangeiras (Brasil, 2000) e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2014).

Um questionário foi utilizado para traçar o perfil dos alunos e avaliar seus conhecimentos prévios sobre essas estratégias. Em seguida, as estratégias foram colocadas em prática, com o intuito de motivar os alunos a estudar alemão de forma autônoma (Ten Kathen, 2016). As EA escolhidas para aplicação eram aquelas previstas no Currículo de Competências e Estratégias do próprio colégio, sendo elas as que os alunos menos conheciam. Os resultados mostraram que os alunos estavam cientes das várias possibilidades e estavam dispostos a ampliar ainda o repertório. Além disso, à medida que os alunos se tornavam mais conscientes, assumiram a responsabilidade por sua própria aprendizagem, gerando motivação. Após a experiência com as EA, os alunos afirmaram sentir-se mais responsáveis e motivados. Concluímos que essa pesquisa contribuiu para estudos relacionados às EA aplicadas no ensino individualizado autônomo.

Stanke (2008) investigou como os professores promovem o desenvolvimento das estratégias de leitura em um curso de alemão para fins específicos, cujo foco é a leitura em contexto universitário no Rio de Janeiro. Os participantes foram os alunos, a professora da disciplina e uma bolsista de iniciação científica, além da própria pesquisadora. A abordagem adotada foi a qualitativa de base etnográfica para capturar informações detalhadas sobre as percepções e práticas dos professores e alunos no contexto do curso de leitura em alemão.

Foram utilizados diversos métodos de coleta de dados, incluindo notas de campo, diários, entrevistas, questionários, análise documental e gravações em áudio e vídeo. Os dados mostraram que o incentivo do uso consciente de estratégias metacognitivas, segundo Oxford (1990), feito pelo professor, propiciou que os aprendizes se tornassem mais autônomos.

Kunrath e Limberger (2019) desenvolveram um estudo com o objetivo de investigar a abordagem das EA na coleção de livros didáticos de DaF *Studio [21]*. A pesquisa envolveu a análise quantitativa das ocorrências e atividades relacionadas às EA e uma análise qualitativa de excertos selecionados do material, destacando os tipos que são apresentados no material. Os resultados indicaram que a coleção valorizava a apresentação das EA, embora com um predomínio de EA diretas, como de memorização e cognitivas, em detrimento das indiretas, como as metacognitivas, sociais e afetivas. Apesar de terem sido identificadas quatro tipos de ocorrências de estratégias indiretas ao longo da coleção, as mais frequentes são as de autoavaliação.

O estudo sugere que a inclusão de estratégias nos materiais é vantajosa devido à sua maior integração nas atividades, facilitando a contextualização e assimilação. Por esse motivo, é recomendada a prática das propostas que estão no material, a fim de serem exercitadas pelos estudantes até atingirem o nível da metacognição (Kunrath; Limberger, 2019). A pesquisa reconhece a necessidade de realização de estudos adicionais envolvendo a participação de estudantes para avaliar o uso efetivo das EA oferecidas pelos livros didáticos. Por fim, consideramos que a sua contribuição reside na reflexão sobre as EA em livros didáticos, as quais promovem uma ampliação do repertório e da autonomia.

Por fim, podemos concluir que as investigações mencionam a prática com as EA, conforme Oxford (1990), em diferentes contextos e destacam como essas ferramentas podem contribuir para que os aprendizes se tornem mais responsáveis e motivados. Além disso, compreendemos que a autonomia (capítulo 3.7) não é apenas uma ideia abstrata, mas sim algo que pode ser observado nas atitudes dos alunos após a aplicação das EA, considerando suas necessidades e contextos individuais. Essa autonomia pode ser desenvolvida tanto por meio de materiais didáticos quanto de atividades elaboradas pelos professores ou monitores. Assim, as intervenções por meio das EA capacitaram os alunos a assumirem responsabilidade e um papel ativo na aprendizagem.

3.2. Curso de Letras alemão na USP

Atualmente, o número de alunos de alemão no Brasil aumentou em 30%, de modo que se estima que há 135.000 aprendizes (Altmayer *et al.*, 2021, p. 27) em diferentes contextos de aprendizagem e com variados motivos para se aprender a língua. Esses dados revelam um cenário promissor para quem deseja ser professor de alemão no país. Uma boa notícia é que na educação superior no Brasil existem diversas oportunidades de estudo em cursos de Letras, na área de ALE. Além da formação de professores, o curso de Letras é uma opção para quem busca uma formação na área de literatura, linguística ou tradução. Como veremos posteriormente, ter domínio da língua alemã não é um pré-requisito, o que possibilita o ingresso no curso por um maior número de pessoas.

Além do programa de mestrado e doutorado em alemão e literatura de língua alemã na USP, outras instituições no Brasil oferecem cursos de formação de professores de alemão¹ e certamente produzem pesquisas relacionadas à língua alemã: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã (IFPLA), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Fundação Universidade de Blumenau (FURB), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Estadual Paulista (Unesp) - Araraquara, Universidade Estadual Paulista (Unesp) - Assis, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Federal do Pará (UFPA). Consideramos compilar essas opções de entrada em cursos de Letras Alemão de várias universidades para aumentar a disponibilidade de informações para aqueles que têm interesse.

Nesta pesquisa, consideramos que o conhecer a estrutura do curso de Letras na USP é importante para a reflexão sobre a aprendizagem e o uso de EA. Saber quais objetivos devem ser alcançados neste contexto específico, bem como o nível de proficiência almejado e a carga horária do curso, nos ajudam a entender possíveis desafios. Na versão recente do

¹ Disponível em: <<https://www.goethe.de/ins/br/pt/spr/unt/pea/fea.html>>. Acesso em 10 de julho de 2023.

Projeto Pedagógico do Curso de Letras na USP, com relação ao ensino das línguas modernas vemos que não é esperado que o estudante possua conhecimentos da língua ao ingressar:

No que diz respeito às Letras Estrangeiras Modernas, com exceção da língua inglesa, que pressupõe do ingressante um conhecimento prévio de grau intermediário, pois é uma das disciplinas constantes da grade curricular do ensino médio, as outras línguas começam a ser ministradas a partir de um nível elementar e, de acordo com as dificuldades específicas de cada uma delas, têm a tarefa de propiciar ao aluno conhecimentos de língua que lhe possibilitem desenvolver a capacidade de leitura, expressão escrita e oral. Para tanto, as disciplinas de língua estrangeira procuraram constantemente inteirar-se das mais novas técnicas didáticas e metodológicas, em busca de aproximação cada vez maior de uma meta ideal. Isso é feito sem deixar de lado o que é a especificidade de um curso superior de Letras: a reflexão sobre os fatos linguísticos e literários. O ensino de Línguas Estrangeiras Modernas e Clássicas deve aliar a aquisição do que seriam os pré-requisitos para um curso superior e as habilidades que se esperam de um graduado em Letras (Projeto, 2021 p. 17-18).

Além de desenvolver a capacidade de leitura, expressão escrita e oral, é esperado que o aprendiz desenvolva uma compreensão refinada sobre os fatos linguísticos e literários da língua aprendida. Esses são alguns aspectos que podem fornecer uma base para compreender quais são as necessidades e os desafios enfrentados. Assim, considerar os objetivos do curso é fundamental para entender as demandas e para contribuir com dados relevantes e aplicáveis a esta realidade. No documento, ainda verificamos uma necessidade do curso em prepará-los para a recepção e produção em Língua Alemã:

O objetivo das disciplinas de língua alemã é, inicialmente, capacitar o aluno nas quatro habilidades linguísticas (recepção e produção oral e escrita) como pressupostos básicos para a reflexão sobre a língua estrangeira e o desenvolvimento de sua competência discursivo-textual em contextos culturais diversos. Essa competência permitirá ao aluno transitar pelas três vertentes de atuação representadas por linguística, literatura e tradução. Esse eixo básico voltado à capacitação do aluno para o domínio e uso da língua alemã em contextos teóricos e práticos está distribuído ao longo de cinco semestres nas disciplinas obrigatórias de Língua alemã I a Língua alemã V (Projeto, 2021, p. 28-29).

De acordo com Battaglia *et al.* (2015, p. 208), o curso de Letras com possibilidade de bacharelado e licenciatura em alemão na USP tem como objetivo desenvolver a proficiência na língua de forma a permitir aos alunos não apenas se comunicarem, mas também o fazerem com correção gramatical e variação estilística ao longo dos quatro anos de estudos. A carga horária do curso é um aspecto a ser considerado, o qual pode influenciar na disponibilidade e dedicação dos estudantes em relação ao estudo da língua e uso de estratégias. Além disso, a quantidade de aulas e a distribuição das disciplinas ao longo do curso podem influenciar a forma como a questão pode ser abordada em sala de aula e afetar os aspectos pessoais dos estudantes. A carga horária do curso de Letras bacharelado com habilitação em alemão da USP é de 3360 horas totais, sendo realizado no período ideal de oito semestres:

Os alunos com habilitação em Alemão deverão cursar o total de 178 créditos, sendo: 32 créditos de disciplinas do ciclo básico, 62 créditos de disciplinas obrigatórias e seis créditos de disciplinas optativas eletivas dentro da habilitação. Deverão, ainda, cursar 78 créditos em disciplinas optativas livres e/ou optativas eletivas oferecidas pelos Departamentos do Curso de Letras. Do total de 78 créditos, o aluno poderá cursar 08 créditos de disciplinas optativas livres oferecidas fora do curso de Letras (Res.4749/90) (Projeto, 2021, p. 112).

No quadro das disciplinas do curso presente no projeto, é possível visualizar as disciplinas obrigatórias de língua alemã. Para melhor compreensão, trouxemos apenas as disciplinas de língua obrigatórias da área de estudos linguísticos:

Quadro 1: Disciplinas do Bacharelado em Alemão - USP.

Disciplinas da área de estudos linguísticos	
Disciplinas obrigatórias	Língua alemã I
	Língua Alemã II
	Língua Alemã III
	Língua Alemã IV
	Introdução à Linguística Alemã I
	Introdução à Linguística Alemã II

Fonte: PROJETO, 2021 (p. 29)

Após quatro semestres focados em aprender a língua, com disciplinas (Quadro 1) que enfatizam diversos contextos comunicativos, culturais e sensibilização ao sistema da língua em uso, os alunos se preparam para as disciplinas que mudam o foco para questões teóricas e consciente sistematização das questões linguísticas e, posteriormente, para as questões literárias. Além disso, é possível optar por cursar a licenciatura:

Licenciatura em Letras (Alemão): Além disso, por estar inserida no programa de Licenciatura em Letras, a área de Alemão também oferece disciplinas voltadas para as questões relacionadas com a aquisição, a aprendizagem e o ensino de alemão como língua estrangeira. Objetiva-se que os alunos que optam pela licenciatura em alemão adquiram conhecimentos específicos sobre os vários modelos de aquisição/aprendizagem de língua estrangeira e sobre a evolução dos métodos de ensino de alemão como língua estrangeira, de forma a que possam transpor para sua prática futura como professores.²

Os cursos de Letras alemão enfrentam, portanto, um desafio grande que é oferecer mais do que um curso de língua estrangeira. Há uma disparidade entre as expectativas do curso e a realidade do profissional formado por esses cursos (Grilli, 2017, p. 160). O currículo do curso, bem como sua carga horária, a falta de conhecimentos prévios sobre a língua no início e objetivos a serem alcançados de forma rápida em pouco tempo para poderem cursar as outras disciplinas são críticas verificadas em pesquisas que entendem as problemáticas deste contexto de ensino (Grilli, 2017 *apud* Evangelista, 2011; Galle, 2002; Silveira, 2016; Uphoff; Perez, 2015). Grilli (2017) aponta para questões relevantes e discutíveis a respeito da graduação em ALE na USP.

Levando em consideração a estrutura do curso, é necessário investigar as EA, pois as questões envolvem desafios como motivação, a grade do curso e o tempo limitado. O intuito é fornecer ferramentas para alcançar os propósitos acadêmicos e profissionais com a língua. Isso será explicado de forma mais detalhada na análise do questionário, que aborda os objetivos em relação ao curso de Letras. Observa-se a falta de trabalhos com abordagens quantitativas e qualitativas para compreender o conhecimento e uso das EA pelos estudantes

² Disponível em: <<https://dlm.fflch.usp.br/alemao/graduacao>>. Acesso em 05 de junho de 2022.

de ALE na USP. Portanto, esta pesquisa visa trazer dados que contribuam com a ampliação das discussões.

3.3. As estratégias de aprendizagem

- Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?
- Isso depende muito de para onde quer ir.
- Para mim, acho que tanto faz...
- Nesse caso, qualquer caminho serve. (Trecho de uma conversa entre Alice e o gato Cheshire no livro Alice no País das Maravilhas de Lewis Carroll).

Desde a década de 1970, o interesse por pesquisas sobre formas para aprender línguas melhor tem crescido constantemente, expandindo-se ainda mais durante a década de 90. É importante ressaltar que o conceito de "bom aprendiz" de línguas se tornou mais conhecido após a realização de um estudo empírico intitulado "What the 'good language learner' can teach us" em 1975, conduzido por Rubin e Stern. Eles se concentraram na utilização de EA e descobriram características comuns entre aqueles considerados bons aprendizes de línguas (Tan, 2017, p. 221). Esse fato deu impulso a um crescente interesse pelas EA, juntamente aos trabalhos de Anita Wenden, Rebecca Oxford, Andrew Cohen, Chamot e O' Malley, que ajudaram a tornar o assunto amplamente pesquisado e discutido (Vilaça, 2010, p. 210).

De acordo com Dörnyei (2005, p. 166), nas décadas de 1990, as discussões sobre a autonomia do aprendiz ganharam destaque no campo do ensino de segunda língua. Nesses estudos, os pesquisadores apresentam conceitos e debatem a importância da participação ativa dos aprendizes para melhorar a eficácia de sua própria aprendizagem da língua inglesa. A partir dos anos 2000, Bimmel, Rampillon e Meese (2000) continuaram a discussão especificamente sobre aprender a língua alemã.

Entretanto, o conceito tem raízes antigas, uma vez que a palavra "estratégia" deriva do grego "stratēgia", que denota planejamento e operação de forças militares, políticas, econômicas e morais envolvidas na condução de uma guerra ou na preparação da defesa de um Estado ou comunidade de nações.³ Essa definição etimológica indica "condução ou direção de uma força militar" ou "arte de dirigir operações militares", mas com o passar do

³ Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/palavra/a2zb/estrat%C3%A9gia/>>. Acesso em 10 de julho de 2023.

tempo, passou a ser utilizada em outras áreas, além da militar, como negócios, administração e ensino.

Hoje, o termo é comumente associado ao planejamento, competição, manipulação, movimento em direção a um objetivo. Segundo Koch (2001, *apud* Nascimento, 2007, p. 51), estratégia pode ser entendida como “uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação”. Nascimento (2007, p. 51) afirma que uma estratégia só pode ser adotada se houver um problema e a identificação de tal problema. Compreendemos que, assim como o Gato Cheshire questiona Alice sobre seus objetivos, a fim de que ela possa traçar a rota ideal para atingir seu destino desejado, na seleção das EA para uma melhor aprendizagem de alemão, também se faz necessário esse direcionamento e reflexão para se atingir o que se deseja, neste caso, aprender uma nova língua.

Nesta pesquisa, entendemos a aprendizagem de ALE, conforme presente em Rösler (2012). O autor diferencia a aprendizagem de LE da aquisição:

Pode-se definir que o alemão como segunda língua ocorre predominantemente nos países de língua alemã e é adquirido de forma controlada e natural, enquanto o alemão como língua estrangeira é adquirido predominantemente de forma controlada e pode ocorrer dentro e fora dos países de língua alemã (Rösler, 2012, p. 31).⁴

Entendemos também que, quando se fala em língua materna, o processo que ocorre é de aquisição e, quando se trata de língua estrangeira o que ocorre é a aprendizagem, "pois se trata de um processo consciente [...] de aplicação de regras, vocabulários e estruturas" (Ten Kathen, 2016, p. 33). Concordamos também que na aprendizagem de LE, a comunicação não é natural (Ten Kathen, 2016, p. 32 *apud* Boeckmann, 2010, p. 31), mas sim na aprendizagem acontece de forma conduzida, explícita e consciente, enquanto a aquisição ocorre de forma natural, implícita, inconsciente e se desenvolve pelo contexto social.

Não entraremos em questões relacionadas ao ensino de línguas no Brasil, mas sabemos que há discussões relevantes já produzidas. Segundo Grilli (2018, p. 99 *apud* Hufeisen, 2000),

⁴ Tradução da autora para: Als Definition kann gelten, dass Deutsch als Zweitsprache überwiegend im deutschsprachigen Raum stattfindet und gesteuert und natürlich erworben wird, während Deutsch als Fremdsprache überwiegend gesteuert erworben wird und innerhalb und außerhalb des deutschsprachigen Raums stattfinden kann (Rösler, 2012, p. 31).

são múltiplos os fatores que influenciam na aprendizagem de uma segunda LE: além dos fatores linguísticos, relativos às línguas que o aprendiz já conhece, existem fatores neuropsicológicos, emocionais, cognitivos, bem como fatores externos ao aprendiz.

Assim sendo, consideramos que há uma influência de outras línguas na aprendizagem de alemão, pois os aprendizes “procuram uma referência em outras línguas, como o inglês, por exemplo, para conseguir se expressar” (Ten Kathen, 2016, p. 28). Sob o mesmo ponto de vista, Ferrari (2012) afirma que há uma influência positiva em se ter conhecimento de outras línguas até no uso das EA:

Quanto à influência da L2 na L3, esta indica ser positiva no sentido de facilitar a aprendizagem da L3. Tanto o conhecimento concreto sobre a L2 (conhecimento declarativo), quanto as estratégias de aprendizagem (conhecimento procedimental), contribuem para que o aprendiz de uma L3 encontre menos dificuldades e seja mais bem sucedido no processo de aprendizagem do que aquele que aprende a mesma língua como sua L2 (Ferrari, 2012, p. 52 *apud* Hufeisen; Marx, 2001, p. 20).

Em outras palavras, a pesquisadora afirma que o conhecimento da estrutura de outras línguas, assim como as estratégias utilizadas, podem influenciar positivamente na aprendizagem de línguas subsequentes. Embora não nos aprofundamos sobre a transferência ou interferência de outras línguas na aprendizagem de alemão, consideramos que recorrer a outras línguas pode ser estratégico tanto de forma cognitiva quanto compensatória, como veremos nas classificações na próxima subseção 3.4.

Na literatura, Oxford (1990) afirma que pode-se expandir das EA como ações específicas tomadas pelo aprendiz para tornar a aprendizagem mais fácil, rápida, agradável, autodirecionada, eficaz e transferível para novas situações. Oxford (1990) ainda afirma que as EA são usadas para aprimorar qualquer parte do contínuo de aprendizagem-aquisição⁵ e que a maioria delas pode ser aplicada igualmente bem em ambas as situações (Oxford, 1990, p. 6). Por fim, esclarecemos que não serão abordadas questões relacionadas ao bilinguismo, às

⁵ Tradução da autora para: Learning strategies is used to refer to strategies which enhance any part of the learning-acquisition continuum (Oxford, 1990, p. 5).

teorias e hipóteses sobre aquisição de segunda língua ou aos métodos de ensino e aprendizagem, mas sim, propriamente das EA utilizadas por adultos, falantes de português e que aprendem ALE em um curso de Letras.

No intuito de explorar as definições e classificações das EA, iniciamos nossa investigação com o livro *"What every teacher should know"* de Oxford (1990). Essa obra se destaca como uma obra de referência, nas palavras da autora, ao se concentrar em tornar as estratégias compreensíveis e em capacitar os alunos a aprimorar suas habilidades de aprendizagem (Oxford, 1990, p. 1). A autora define as EA como

passos dados pelos estudantes para melhorar sua própria aprendizagem. As estratégias são especialmente importantes para a aprendizagem de línguas porque são ferramentas para um envolvimento ativo e autodirigido, essenciais para o desenvolvimento da competência comunicativa. Estratégias de aprendizagem de línguas usadas adequadamente resultam em uma melhor proficiência e autoconfiança⁶ (Oxford, 1990, p. 1).

Essa definição mostra a natureza dinâmica das EA, apontando para um certo movimento do aprendiz em direção ao aprimoramento da sua própria aprendizagem. A autora destaca a importância dessas ferramentas fundamentais para incentivar o engajamento ativo e autodirigido, aspectos essenciais para o desenvolvimento da competência comunicativa. Além disso, a prática resulta em maior proficiência e autoconfiança na aprendizagem de LE. A este último ponto levantado, podemos associar a dois outros benefícios, um que pode ser medido através de um exame de proficiência e outro de forma subjetiva, ligada à autopercepção sobre a aprendizagem.

As definições podem divergir em alguns pontos entre os pesquisadores, mas são, em geral, complementares. De acordo com Dörnyei (2005, p. 167), Oxford (1989) forneceu inicialmente uma definição funcional aparentemente simples como "comportamentos ou ações que os alunos usam para tornar a aprendizagem mais bem-sucedida, autodirecionada e prazerosa". No entanto, Dörnyei explica que, ao descrever o escopo em sua conhecida

⁶ Tradução da autora para: 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. Appropriate language learning strategies result in improved proficiency and greater self-confidence (Oxford, 1990, p. 1).

taxonomia, Oxford também incluiu estratégias cognitivas e afetivas que envolviam processos mentais em vez de definir somente como "comportamentos ou ações". Dörnyei comenta que para eliminar essa inconsistência, o trabalho de Oxford publicado em 1990 substituiu a frase "comportamentos e ações usados pelo aluno" por "passos tomados pelo aluno", o que poderia abranger tanto passos comportamentais quanto mentais.

Paralelamente, para os autores O'Malley e Chamot (1990, p. 1), as estratégias envolvem "pensamentos ou comportamentos especiais que os indivíduos usam para ajudá-los a compreender, aprender ou reter novas informações". Dörnyei (2005, p. 168) afirma que essa definição se distingue um pouco da definição dada inicialmente por Oxford, pois destaca os aspectos cognitivos de seu uso. O autor argumenta que, embora as EA sejam geralmente consideradas como "comportamentos", é importante reconhecer que também estão relacionadas a pensamentos. Além disso, ele ressalta que é essencial ampliar o propósito das EA para incluir não apenas a compreensão, aprendizado e retenção de novas informações.

Podemos compreender as EA como ferramentas para capacitar os aprendizes a gerenciar sua própria aprendizagem (Kalati, 2016, p. 4) e também como ações específicas, observáveis ou não, orientadas para a resolução de problemas que contribuem diretamente e indiretamente na aprendizagem (Mussini, 2002, p. 22 *apud* Wenden, 1987). A autora acrescenta que as EA podem ser usadas conscientemente, também é possível que sejam automatizadas e fiquem na "subconsciência", ou seja, num estado potencialmente consciente (Mussini, 2002, p. 22 *apud* Wenden, 1987).

Considerando o caráter subjetivo e individual, também podemos entender que as EA podem variar de pessoa para pessoa (Kalati, 2016, p. 4). Vemos em Ehrman *et al.* (2003, p. 315) que uma determinada estratégia não é boa nem ruim, mas é essencialmente neutra até que seja considerada no contexto e, por assim dizer, a depender do aprendiz que a utiliza. As autoras (Ehrman *et al.*, 2003, p. 315) apontam três condições que nos ajudam a compreender se uma estratégia é útil em um determinado contexto, as quais transformamos em perguntas que precisam ser feitas: (a) a estratégia se relaciona bem com a tarefa? (b) a estratégia se adapta às preferências de estilo de aprendizagem? (c) o aprendiz emprega a estratégia efetivamente e a relaciona com outras estratégias relevantes?

A essa última pergunta, inclusive, atribuímos uma condição que pode ser relacionada ao que Cohen (1998 *apud* Dörnyei, 2005, p. 165) destaca como um outro aspecto importante:

o elemento de escolha. Aqui neste presente estudo, a relação entre a escolha de estratégias, motivação e outros fatores relevantes está claramente delineada. A motivação é considerada um processo complexo que surge da interação entre o ambiente, as necessidades e os objetivos do aprendiz, de acordo com Aquino e Galli (*no prelo*). O elemento da motivação pode acontecer em três níveis: o nível da língua, o nível do aprendiz e o nível da situação de aprendizagem, todos interconectados e influenciados por fatores internos e externos (Dörnyei, 1994; Ushioda, 2013).

A compreensão da motivação no contexto da aprendizagem é intrincada. A constatação fundamental é que a eficácia de uma estratégia não pode ser avaliada de forma isolada, mas sim em relação a vários fatores, como a tarefa em questão, as preferências individuais de aprendizado e a capacidade do aprendiz em empregar essa estratégia de maneira efetiva e conexa com outras. Ainda mais crucial é o reconhecimento da escolha como um elemento-chave nesse processo, conforme ressaltado por Cohen (1998 *apud* Dörnyei, 2005). Neste estudo, a interseção entre a escolha de estratégias, a motivação e outros fatores pertinentes é delineada, revelando a complexidade e a interconexão entre a motivação, os ambientes de aprendizagem e as metas individuais, conforme discutido por Aquino e Galli (*no prelo*), Dörnyei (1994) e Ushioda (2013).

Essa complexa teia de influências sociais, culturais, históricas e individuais dá à motivação um caráter orgânico, como afirmado por Ushioda (2013). Além disso, o elemento de escolha desempenha um papel importante, como enfatizado por Cohen. As EA, de acordo com Tassinari (2010), são as decisões tomadas pelo aprendiz a partir de um conjunto variado de opções disponíveis, caracterizadas por sua opcionalidade, intencionalidade e planejamento. Portanto, a motivação, a possibilidade de escolha e outros elementos relevantes estão intrinsecamente ligados, impactando o processo de aprendizagem de línguas, incluindo de alemão.

Para Bimmel, Rampillon e Meese (2000, p. 55), estratégias são planos de ação (mental) para atingir uma meta. Vemos aqui uma ênfase em sua função na aprendizagem, ao dizer que elas

não se limitam a funções puramente cognitivas, como a análise de frases ou a memorização de significados de palavras. Elas também abrangem outras áreas: O planejamento e estabelecimento do próprio aprendizado (autocontrole), o domínio

emocional (afetivo) (por exemplo, redução do estresse), bem como o domínio social (por exemplo, cooperação com outros) (Bimmel; Rampillon; Meese, 2000, p. 64).⁷

A definição acima ressalta que as EA não se limitam apenas a funções cognitivas como analisar frases ou memorizar significados de palavras. Pelo contrário, também englobam outras áreas importantes, tais como: autogerenciamento, área emocional e área social.

Em resumo, o período entre 1970 e 2000 marcou um notável avanço no estudo das EA em línguas. Esse período viu uma transição significativa do conceito de estratégia, inicialmente ligado a contextos militares, para um enfoque mais amplo em ações específicas que promovem a eficácia na aprendizagem. Essas estratégias, originalmente entendidas de forma predominantemente cognitiva, passaram a ser reconhecidas por sua natureza multidimensional, incorporando aspectos emocionais e sociais. Além disso, percebeu-se que são altamente variáveis, moldadas por elementos individuais e culturais, adicionando nuances e profundidade à compreensão da dinâmica envolvida no processo de aprendizagem.

Após definirmos as EA e quais suas funções, a seguir, serão apresentados os diversos tipos.

3.4. Taxonomia das estratégias de aprendizagem

Nesta subseção, apresentaremos duas classificações das EA. A primeira, de Oxford (1990), por ser considerada de referência na área, ser completa e detalhada (Kalati, 2016, p. 5) e ser citada na maioria dos trabalhos. A outra divisão é a proposta por Bimmel, Rampillon e Meese (2000), que apresentam exemplos e estão presentes em literaturas sobre a aprendizagem de ALE. Neste trabalho, abordamos somente as duas, mas sabemos que as EA

⁷ Tradução da autora para: Lernstrategien beschränken sich nicht auf rein kognitive Funktionen wie z.B. die Analyse von Sätzen oder das Einprägen von Wortbedeutungen. Sie umfassen auch andere Bereiche: Die Planung und Einrichtung des eigenen Lernens (Selbststeuerung), den emotionalen (effektiven) Bereich (z.B. Stressreduktion) sowie den sozialen Bereich (z.B. Zusammenarbeit mit anderen) (Bimmel; Rampillon; Meese, 2000, p. 64).

podem ser classificadas em diferentes variáveis, e cada pesquisador, por vezes, apresenta sua própria categoria (Kalati, 2016, p. 5).

De acordo com Oxford (1990, p. 14), as EA são divididas em duas grandes categorias: diretas e indiretas, que são subdivididas em um total de seis subcategorias: de memória, cognitivas, de compensação, metacognitivas, afetivas e sociais. No quadro, a seguir, é possível observar estratégias diretas e indiretas propostas por Oxford (1989 *apud* Paiva, 1998, p. 73). Da esquerda para a direita vemos em qual subcategoria se enquadram (Quadro 2), na segunda coluna, em que elas podem ser empregadas e, na terceira coluna, exemplos:

Quadro 2: Visão geral das estratégias de aprendizagem segundo Oxford (1990).

ESTRATÉGIAS DIRETAS		
Estratégias de memória	Criação de elos mentais	agrupar: sinônimos, antônimos, ou campo semântico.
		associar/elaborar: relacionar informação nova com outras já existentes na memória.
		colocar palavras novas em contexto: ex. fazer frases.
	Utilização de imagens e sons	imagens: gravuras, desenhos
		mapa semântico: arranjar palavras em um desenho que tenha no centro ou no topo um conceito chave ao qual outros são ligados através de linhas ou setas.
		palavras chaves: elos auditivos, isto é, associar palavras da L2 a palavras da L1 que têm sons semelhantes.
		representação de sons na memória: ex. usar rimas para lembrar.
	Revisão efetiva (a revisão auxilia na memorização)	revisão estruturada (revisão em intervalos regulares que podem ir se espaçando à medida que a informação torna-se natural e automática).
	Emprego de ação	uso de sensações ou respostas físicas.
		uso de técnicas mecânicas: ex. cartão relâmpago.
Estratégias cognitivas	Praticar	repetir
		praticar formalmente sons e ortografia

		reconhecer e usar fórmulas, paradigmas e expressões formulaicas: ex. <i>Hello, how are you?/ It's time to...</i>
		recombinar: ex. unir orações.
		praticar de forma natural: ex. conversar, ler.
	Receber e enviar mensagens	aprender a ideia com rapidez: achar idéia principal (<i>skimming</i>) e achar detalhes (<i>scanning</i>)
		usar recursos para captar e enviar mensagens através de: meio impresso (dicionário, glossário, gramática, etc); meio não-impresso (vídeo, rádio, cinema, etc)
	Analisar e raciocinar	raciocinar dedutivamente (aplicar regras)
		analisar expressões (dividir em partes)
		analisar contrastivamente (comparar sons, vocabulário, estruturas)
		traduzir
		verter
	Criar estrutura para “input” e “output”	tomar notas
		fazer resumos
		focar a atenção: sublinhar, marca, colocar asterisco
Estratégias de compensação	Adivinhar de forma inteligente	usar pistas linguísticas: cognatos, prefixos
		usar outras pistas: estrutura do texto, conhecimento do mundo, conhecimento dos participantes.
	Superar limitações da fala e da escrita	recorrer à língua materna
		pedir ajuda
		usar mímica e gestos
		evitar comunicação de forma parcial ou total
		selecionar o tópico
		ajustar ou aproximar a mensagem: alterar a mensagem, omitindo

			itens, simplificando as idéias. ex. usar <i>pencil</i> no lugar de <i>pen</i> .
			criar palavras: ex. <i>paperholder</i> em vez de <i>notebook</i> .
			usar circunlocução ou sinônimo ex. <i>dishrag: what you use to wash dishes with</i> .
ESTRATÉGIAS INDIRETAS			
Estratégias metacognitivas	Centrar aprendizagem	a	aprender e relacionar com material já conhecido
			prestar atenção
			retardar a produção oral para ficar na audição (período silencioso).
	Planejar aprendizagem	a	fazer descobertas sobre a aprendizagem de língua
			organizar: espaço físico, luz, horário
			estabelecer metas e objetivos: ex. meta: corresponder no final do ano com alguém no exterior. ex.objetivo: ler um livro
			identificar o propósito de uma atividade ouvir, falar, ler, escrever com um propósito definido
			planejar para uma tarefa
			procurar oportunidades para praticar
	Avaliar aprendizagem	a	auto-monitoração (identificar os erros)
			auto-avaliação (avaliar o próprio progresso)
	Estratégias afetivas	Diminuir a ansiedade	
usar música			
rir: assistir uma comédia, ouvir/ler piadas			
Encorajar-se			fazer afirmações positivas (que tal no diário?) ex. <i>I'm reading faster;</i> ou <i>Everybody makes mistakes. I can learn from mine.</i>
			correr riscos de forma inteligente
			gratificar-se

	Medir a temperatura emocional	ouvir seu corpo (estou feliz, tensa?)
		usar “ <i>check lists</i> ” (auto-avaliação)
		escrever um diário (data/lição do livro/atividades principais/como foi meu desempenho/quais foram minhas dificuldades)
		discutir seus sentimentos com alguém (Que dificuldades ainda tenho?)
Estratégias sociais	Fazer perguntas (pedir para repetir, dar exemplo, parafrasear, explicar, falar mais devagar)	pedir esclarecimentos
		pedir correções
	Cooperar com os outros	cooperação entre pares
		cooperação com falantes proficientes
	Solidarizar-se com os outros	desenvolver compreensão cultural (tentar entender a cultura do outro)
		conscientizar-se a respeito dos sentimentos e dos pensamentos dos outros.

Fonte: Oxford (1990) traduzida por Paiva (1998, p. 6. Apêndice 1)

Oxford (1990, p. 14) faz uma analogia com o teatro para explicar as funções de cada categoria das EA. Ela diz que as estratégias diretas são aquelas utilizadas para lidar diretamente com a língua, como o ator em uma peça de teatro, trabalhando com a língua em uma variedade de tarefas e situações específicas. Em outras palavras, são aquelas que requerem processamento na língua-alvo (Kunrath; Limberger, 2019, p. 153). Ou como afirma Ten Kathen (2016, p. 44) “estão relacionadas à recepção e produção do conteúdo linguístico - ou seja, capacidades cognitivas -, em que o objetivo principal é estruturar, treinar e armazenar o que foi aprendido”.

As estratégias diretas (Quadro 2), consistem em tipos de técnicas de memória, para armazenar e recuperar informações novas. Elas são empregadas para memorizar novos vocábulos, estruturas da língua, sons e imagens que podem ajudar na retenção. Por outro

lado, as cognitivas são aquelas que são usadas para compreender e produzir novas frases, manipulando e transformando a língua-alvo pelo aprendiz. Em outras palavras, são os mecanismos mentais que permitem o uso da língua nas quatro habilidades. Já as de compensação têm como objetivo auxiliar na compreensão e produção, mesmo que o aprendiz possua algumas lacunas de conhecimento.

Voltando à analogia do teatro, Oxford (1990, p. 14) diz que as estratégias metacognitivas, a segunda classe segundo sua taxonomia, podem ser relacionadas ao diretor da peça de teatro. O diretor trabalha diretamente com o ator para o melhor resultado possível. As estratégias indiretas possibilitam que os aprendizes planejem, controlem e avaliem sua própria aprendizagem, por meio do gerenciamento da sua própria cognição. Oxford (1990, p. 16) comenta que “o diretor é um guia interno e um suporte para o ator. As funções de diretor e de ator tornam-se parte do aprendiz, à medida que ele aceita maior responsabilidade pelo aprendizado”.⁸

É importante considerar que, como menciona a autora, para que haja uma ação efetiva das EA, é necessário que o aprendiz desenvolva a responsabilidade, algo que entendemos e relacionamos ao conceito de autonomia. Revisaremos melhor sobre este aspecto na subseção 3.7.

Dentre as estratégias indiretas (Quadro 2), além das metacognitivas, temos as afetivas que atuam no processo de regulação das emoções e da motivação, e as sociais, que estão relacionadas diretamente ao processo de interação com os outros. Desta forma, as indiretas, como a definição aponta, influenciam a aprendizagem, mas não estão ligadas aos elementos linguísticos propriamente ditos. Elas se caracterizam por sustentar e influenciar o processo de aprendizagem (Kunrath; Limberger, 2019, p. 153), em um “subgrupo de controle da própria aprendizagem”, em outras palavras, quando, o que, como, onde a aprendizagem acontece (Ten Kathen, 2016 p. 44).

De acordo com Dörnyei (2005), os sistemas de estratégia propostos pelos pesquisadores já mencionados Oxford (1990) e O'Malley e Chamot (1990) são parecidos. Ele propõe unir os dois sistemas, eliminando do escopo as estratégias com foco em comunicação, combinando as de memória com as cognitivas de Oxford (1990) e separando as

⁸ Tradução da autora para: The director is an internal guide and support to the performer. The functions of both the director and the performer become part of the learner, as he or she accepts increased responsibility for learning (Oxford, 1990, p. 16).

sociais/afetivas de O'Malley e Chamot (1990). Assim, a taxonomia resultante desta junção inclui os quatro componentes principais, que em resumo são:

1. Estratégias cognitivas, que envolvem a manipulação ou transformação dos materiais/insumos de aprendizagem (por exemplo, repetição, resumo, uso de imagens).
2. Estratégias metacognitivas, que envolvem estratégias de ordem superior destinadas a analisar, monitorar, avaliar, planejar e organizar o próprio processo de aprendizagem.
3. Estratégias sociais, que envolvem comportamentos interpessoais destinados a aumentar a quantidade de comunicação e prática de L2 que o aluno realiza (por exemplo, iniciar a interação com falantes nativos, cooperar com os colegas).
4. Estratégias afetivas, que envolvem assumir o controle das condições e experiências emocionais (afetivas) condições e experiências emocionais (afetivas) que moldam o envolvimento subjetivo na aprendizagem. (Dörnyei, 2005, p. 169)

Optamos por apresentar a síntese elaborada por Dörnyei (2005), pois consideramos interessante a maneira que ele condensa as concepções dos pesquisadores que são frequentemente referenciados em pesquisas sobre o assunto. A semelhança entre suas abordagens pode gerar uma certa complexidade na compreensão, por este motivo, decidimos abordar aqui esta síntese.

Vejamos a seguir (Quadro 3) alguns exemplos de estratégias diretas e indiretas apresentadas por Bimmel, Rampillon e Meese (2000, p. 65-66) e traduzidas para o português por Ten Kathen (2016, p. 45). Nesta categorização (Quadro 3), Bimmel, Rampillon e Meese (2000) se preocupam também em evidenciar o planejamento da própria aprendizagem, o trabalho com as emoções e com interações sociais:

Quadro 3: Visão geral das estratégias de aprendizagem segundo Bimmel, Rampillon e Meese.

ESTRATÉGIAS DIRETAS		
Estratégias de memorização	Estabelecer relações mentais	- formar grupos de palavras - fazer associações a partir de conhecimentos prévios

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

Estratégias de controle da própria aprendizagem	Concentrar-se na própria aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - orientar-se - ignorar fatores externos
	Preparar e planejar a própria aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - determinar objetivos - esclarecer intenções - investigar como se aprende - organizar
	Controlar e avaliar a própria aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - controlar o processo de aprendizagem - controlar o alcance dos objetivos - tirar conclusões para uma aprendizagem futura
Estratégias afetivas	Registrar e expor sentimentos	<ul style="list-style-type: none"> - registrar sinais corporais - utilizar um checklist - ter um diário de aprendizagem - conversar sobre sentimentos
	Reduzir o estresse	<ul style="list-style-type: none"> - relaxar - ouvir música - rir
	Encorajar-se	<ul style="list-style-type: none"> - encorajar-se através de palavras - arriscar-se - recompensar-se
Estratégias sociais	Fazer perguntas	<ul style="list-style-type: none"> - pedir explicações - perguntar se as produções orais estão corretas - pedir correções
	Trabalhar em conjunto	<ul style="list-style-type: none"> - aprender com colegas - procurar ajuda com colegas competentes na língua

	Colocar-se no lugar do outro	<ul style="list-style-type: none"> - desenvolver compreensão em relação a outras culturas - respeitar os sentimentos e pensamentos do outro
--	------------------------------	---

Fonte: Ten Kathen (2016, p. 45)

Consideremos as diferenças entre os quadros 2 e 3, nas quais é possível verificar que o quadro 3 não inclui uma categoria de compensação. Além disso, as subcategorias (Quadro 3) são amplas. A divisão inclui também estratégias específicas, como "utilizar imagens e sons", "analisar e utilizar regras", "utilizar meios de ajuda", "concentrar-se na própria aprendizagem" e "colocar-se no lugar do outro". Em resumo, o Quadro 3 não é necessariamente mais diversificado em comparação com o Quadro 2, mas aborda estratégias indiretas de forma concisa. Ambos os quadros incluem estratégias indiretas, mas a ênfase e a organização variam entre eles. Consideramos que as autoras apresentam ótimos exemplos das indiretas, que são as de controle da própria aprendizagem, afetivas e sociais.

Tanto o Quadro 2 quanto o Quadro 3 incluem estratégias afetivas que visam lidar com questões emocionais e motivacionais, sendo elas para reduzir o estresse, encorajar-se, registrar e expor sentimentos e recompensar-se. Também reconhecem a importância das interações sociais, ou seja, fazer perguntas, trabalhar em conjunto com outros aprendizes, procurar ajuda com colegas proficientes na língua e desenvolver compreensão em relação a outras culturas.

Nas estratégias de controle da aprendizagem, está a capacidade de se orientar, manter o foco e evitar distrações causadas por fatores externos. Em seguida, temos as relacionadas à preparação e planejamento, que envolvem estabelecer objetivos claros para o que se deseja aprender, investigar como o processo de aprender ocorre e organizar os recursos necessários para atingi-los.

As estratégias afetivas são aquelas utilizadas para lidar especificamente com as emoções e os aspectos pessoais. Primeiramente, temos a estratégia de registrar e expor sentimentos, ela inclui a observação e o registro de sinais corporais que podem estar associados às emoções, a utilização de um *checklist* para acompanhar as emoções durante o processo de aprendizagem, a manutenção de um diário de para refletir sobre os sentimentos

experimentados e a importância de conversar com outras pessoas sobre esses sentimentos, compartilhando e discutindo experiências pessoais.

Para Vaz Ferreira e Marques-Schäfer (2016, p. 111), para alunos autônomos que se auto-gerenciam, a proposta do diário é uma possibilidade de auto-organização e acompanhamento dos estudos. Na pesquisa com grupo de estudantes, com os quais trabalharam uma metodologia de consultoria de aprendizagem e utilizaram a ferramenta do diário, as autoras afirmam que houve uma ampliação do repertório de EA daqueles que vivenciaram a experiência (Vaz Ferreira; Marques-Schäfer, 2016, p. 116). As autoras afirmam ainda que os bons resultados foram percebidos através dos dados quantitativos e qualitativos. Diante disso, as autoras consideram

que tais recursos tiveram impacto na percepção por parte dos alunos acerca do conceito de autonomia, do seu papel no processo de aprendizagem, no leque de estratégias conhecidas e selecionadas para o alcance de seus objetivos (Vaz Ferreira; Marques-Schäfer, 2016, p. 120).

Além disso, outra estratégia consiste em reduzir o estresse, que pode ser alcançado por meio de técnicas de relaxamento, ouvindo música tranquila ou até mesmo rindo para aliviar a tensão, o que pode contribuir para um melhor processo de aprendizagem. Por fim, há a estratégia de incentivar a si mesmo, envolvendo o uso de palavras e pensamentos positivos para se motivar, ter disposição para assumir riscos e enfrentar desafios, além da ideia de recompensar-se ao atingir metas ou marcos significativos.

Consideramos as estratégias afetivas fundamentais para garantir que as emoções e o bem-estar emocional sejam considerados na aprendizagem. Ehrman *et al.* (2003, p. 322) afirmam que vários outros fatores afetivos, como ansiedade, mecanismos de defesa, autoestima, inteligência emocional, auto-monitoramento entre outros fatores que desempenham um papel importante na promoção da autonomia do aprendiz (Ehrman *et al.*, 2003 *apud* Dörnyei, 2001b; Ehrman, 2000; Ehrman; Dörnyei, 1998; Wenden, 1991).

Entendemos ainda que é essencial aprender com os colegas, compartilhar conhecimentos e experiências, além de buscar auxílio daqueles que possuem competência na língua ou no assunto em estudo. Por fim, o desenvolvimento de empatia e compreensão nas interações sociais, em relação a outras culturas, reconhecer a diversidade cultural, e também

respeitar os sentimentos e pensamentos dos outros. Em projeto de consultoria realizado com em curso de Letras alemão na USP, no qual as pesquisadoras Aquino, Schmidt e Feitosa (2022) trabalharam as estratégias indiretas na preparação de apresentações orais, mostraram uma relação entre as afetivas e sociais na superação de desafios. Além disso, destacam um exemplo em que proporcionaram uma aprendizagem efetiva, no qual “a aprendiz que preparou uma apresentação com suporte midiático e ensaiou com as monitoras teve um resultado muito positivo, superando seus limites de vocabulário e gramática e conseguindo se fazer clara e objetiva a partir de estratégias de compensação” (Aquino; Schmidt; Feitosa, 2022).

Essas estratégias sociais permitem que os aprendizes se envolvam com outras pessoas de maneira eficaz, ampliem suas perspectivas e aprimorem suas habilidades de comunicação. Desse modo, como já mencionado, se trabalhadas em conjunto com outras estratégias diretas, podem promover resultados positivos na aprendizagem.

Paralelamente, a compreensão de estilos de aprendizagem, como proposto por, também se mostra relevante nesse contexto, proporcionando um entendimento mais abrangente das preferências individuais e como adaptar as estratégias para atender às necessidades específicas de aprendizado de cada estudante. Neste estudo, brevemente, introduziremos a teoria de Fleming (2001), que identifica quatro estilos de aprendizagem. Visual, Auditiva, Leitura/Escrita e Cinestésica. Conhecida pelo acrônimo VARK em inglês: V representa o aprendizado visual, A refere-se ao auditivo, R está relacionado à leitura e escrita, e K envolve o aprendizado cinestésico. Esse conceito é relevante, pois uma questão do questionário se relaciona diretamente à percepção do próprio estilo de aprendizagem. Nosso objetivo é compreender as preferências dos estudantes, uma vez que esse conhecimento é frequentemente buscado pelos aprendizes de língua alemã para melhor adaptar suas estratégias de aprendizagem.

Embora por vezes subestimados, os estilos de aprendizagem desempenham um papel significativo na forma como cada indivíduo assimila e processa informações. É relevante, ainda que brevemente abordado, compreender esses estilos, como proposto por Fleming (2001), pois eles têm potencial para influenciar diretamente as escolhas de estratégias. Além disso, ao explorar as estratégias sociais e afetivas, evidenciadas em estudos recentes,

percebemos sua relação intrínseca com o progresso na aprendizagem. Essas estratégias, quando integradas às abordagens diretas, têm o poder de gerar resultados positivos, expandindo habilidades comunicativas e promovendo uma jornada de aprendizagem mais eficaz e enriquecedora para os estudantes.

Estamos de acordo com a perspectiva de Schmitt e Domingues (2016, p. 380) de que compreender os estilos e preferências ajuda na seleção de abordagens e materiais adequados às preferências individuais. Não discutiremos outras teorias sobre o assunto, pois consideramos que a abordagem de Fleming (2011) é a que apresenta maior “confiabilidade e a validade do VARK tem sido amplamente relatada na literatura” (Schmitt; Domingues, 2016, p. 378 *apud* Kalkan, 2008; Rogers, 2009).

Por esse motivo, apresentamos a seguir um resumo da classificação que descreve quatro formas distintas de aprender:

- Visual (V): Aprendem melhor por meio de estímulos visuais, como gráficos, diagramas, mapas, imagens e cores. Aprendizes tendem a lembrar informações melhor quando as veem representadas de forma visual.
- Auditivo (A): Aprendem melhor ouvindo informações. Aprendizes preferem palestras, discussões e áudios.
- Leitura/Escrita (R): Aprendem melhor por meio da leitura e da escrita. Aprendizes preferem textos escritos, anotações detalhadas e resumos.
- Cinestésico (K): Aprendem melhor através da experiência prática e da ação. Eles preferem aprender fazendo e praticando.

Ressaltamos que entendemos que a maioria dos aprendizes não se encaixa em apenas um estilo de aprendizagem, sendo assim, esta separação é apenas um mapeamento e não comporta todas as competências e preferências do aprendiz. Portanto, a flexibilidade na adaptação das diferentes EA pode ser tão fundamental quanto a identificação de um estilo específico. O foco deve estar não apenas em classificar os aprendizes em categorias fixas, mas em promover a consciência de suas preferências individuais e fornecer uma variedade de recursos que atendam a essa diversidade.

3.5. Conhecimento estratégico

O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos (Morin, 2000, p. 20).

Nesta subseção, abordaremos o conhecimento estratégico, o qual está dentro do domínio da metacognição. Ao investigar este assunto, adentramos em um terreno que revela a influência do entendimento sobre nossos processos mentais. A metacognição é uma forma de explicar um fenômeno complexo, como nós seres humanos pensamos.

Segundo os autores Jou e Sperb (2006 p. 177), a essência do processo metacognitivo parece estar na capacidade do ser humano de ter consciência de seus atos e pensamentos. Desse modo, essa capacidade pode ser definida como a habilidade de refletir conscientemente sobre os próprios processos cognitivos e metacognitivos (Jou; Sperb, 2006, p. 178 *apud* Brown, 1997; Leffa, 1996). Além disso, o processo metacognitivo possui uma capacidade auto-reguladora que age sobre o próprio sistema cognitivo.

Na Psicologia, a metacognição começou a despontar nos anos 70 e intensificou-se nos anos 80 e 90 (Jou; Sperb, 2006). As investigações sobre a mente humana não se esgotam em uma área. Jou e Sperb (2006, p. 178) afirmam que

o conceito de metacognição pode ser encontrado também nos estudos sobre consciência reflexiva, teoria da mente, modelos mentais, processamento voluntário ou automático, alterações neurológicas, auto-eficácia, auto-estima e retroalimentação, já que todos esses assuntos implicam no conhecimento consciente da própria mente.

De acordo com Jou e Sperb (2006, p. 178 *apud* Flavell, 1987), a metacognição foi definida como a cognição sobre a cognição. Esse processo envolve realizar operações cognitivas e acompanhá-las enquanto ocorrem. Semelhantemente, vemos em Mussini (2022, p. 16 *apud* Sternberg, 2000, p. 434), que a metacognição é capacidade de refletir e considerar cuidadosamente os próprios processos de pensamento pessoais, especialmente quanto à tentativa de reforçar as capacidades cognitivas.

Kunrath e Limberger (2019, p. 155) afirmam que a relação entre as EA e a metacognição é estreita, afinal “o construto psicológico da metacognição é usado em

qualquer estratégia de aprendizagem, pois é necessário que o indivíduo esteja consciente dos seus processos mentais”. O construto psicológico da metacognição é essencial em qualquer EA, uma vez que se refere à capacidade de uma pessoa monitorar e regular seus próprios processos mentais. Além disso, os autores Kunrath e Limberger (2019, p. 155) apontam para uma necessidade de se ter consciência sobre seus processos mentais, em outras palavras, é fundamental que o indivíduo esteja consciente e compreenda seus próprios processos mentais para escolher, adaptar e empregar estratégias.

Para uma compreensão da relação entre metacognição e EA, é necessário abordar o conceito de "conhecimento estratégico". Esse tipo de conhecimento se desenvolve no contexto da metacognição, e neste estudo, utilizamos a teoria de metacognição proposta por Flavell (1979). Além de Flavell, autores como Nelson e Narens (1996) apresentam modelos que podem ser integrados para uma visão abrangente do funcionamento metacognitivo. Enquanto Flavell enfatiza os componentes que compõem o sistema metacognitivo, o modelo de Nelson e Narens concentra-se no processo de fluxo de informações dentro desse sistema (Jou; Sperb, 2006, p. 180).

O pesquisador Flavell (1979, p. 906) argumenta que a observação de diversos processos cognitivos acontece por meio das ações e interações entre quatro grupos distintos de fenômenos: conhecimento metacognitivo, experiência metacognitiva, objetivos e ações cognitivas. Os autores Jou e Sperb (2006, p. 178) também comentam que, para Flavell:

é necessário especificar o domínio da metacognição. Com essa finalidade, o autor diferencia os tipos de conhecimento necessários na atividade metacognitiva. Ele destaca, por um lado, o conhecimento metacognitivo e a experiência metacognitiva e, por outro, os objetivos e as ações cognitivas (Jou; Sperb, 2006, p. 178).

Essa estrutura conceitual, como destacada por Jou e Sperb (2006), é fundamental para compreender como a metacognição desempenha um papel na autorregulação e no monitoramento dos processos cognitivos. Concordamos com Mussini (2002, p. 28), que analisa a teoria de Flavell e afirma que "o conhecimento adquirido pelos aprendizes ao longo de suas vidas sobre como esses fatores se aplicam à sua própria realidade e experiência terá

impacto positivo ou negativo em sua aprendizagem de segunda língua." Vamos abordar essa influência com mais detalhes no capítulo de análise dos dados.

O primeiro fenômeno da metacognição é o conhecimento metacognitivo, o qual também é chamado de “crenças”. Este conhecimento, nas palavras do teórico Flavell (1979, p. 907),

consiste principalmente de conhecimento ou crenças sobre como quais fatores ou variáveis atuam e interagem para afetar o desenvolvimento e o resultado das atividades cognitivas. Existem três categorias principais desses fatores ou variáveis - pessoa, tarefa e estratégia.⁹

Conforme já mencionamos, “o conhecimento metacognitivo refere-se ao conhecimento adquirido pelo indivíduo com relação ao todo cognitivo – sua mente e suas características psicológicas” (Jou; Sperb, 2006, p. 179). As variáveis deste conhecimento em metacognitivo: variáveis da pessoa, variáveis da tarefa e variáveis da estratégia são explicadas a seguir:

(a) Variáveis da pessoa: abrangem o conhecimento adquirido sobre os aspectos da cognição humana, como os conhecimentos considerados "universais", como os estilos de aprendizagem. Além disso, engloba a compreensão das habilidades, motivações e crenças dos outros, como a percepção de que um amigo é mais social ou sensível que outro. Também inclui o conhecimento autônomo das próprias habilidades, motivações e crenças.

(b) Variáveis da tarefa: referem-se ao conhecimento adquirido sobre como lidar com as informações. Flavell (1979) coloca nesta categoria a compreensão de que algumas tarefas são mais desafiadoras que outras.

(c) Variáveis da estratégia: dizem respeito ao conhecimento sobre o desdobramento de uma tarefa e à eficácia do resultado, ou seja, compreendem a noção das ações específicas necessárias para alcançar um determinado objetivo.

⁹ Tradução da autora para: Metacognitive knowledge consists primarily of knowledge or beliefs about what factors or variables act and interact in what ways to affect the course and outcome of cognitive enterprises. There are three major categories of these factors or variables - person, task and strategy (Flavell, 1979, p. 907).

Portanto, compreendemos que o conhecimento metacognitivo se desdobra em três categorias fundamentais, que operam de maneira intrincada e interdependente no campo da cognição. A interação complexa entre essas variáveis têm um impacto direto no processo cognitivo. De acordo com Mussini (2022, p. 16), a metacognição inclui o "conhecimento dos fatores e variáveis que podem influenciar o desenvolvimento e a execução das atividades cognitivas".

Um exemplo simples para ilustrar como a interação dessas variáveis ocorre na aprendizagem de ALE, seria para aprender novos vocabulários através de um texto. Em Mussini (2002, p. 34), temos um ótimo resumo e exemplos combinados das três variáveis do conhecimento com relação ao uso de estratégias:

um estudante pode acreditar que ele, ao contrário de sua colega (conhecimento pessoal), deve usar a estratégia cognitiva de relacionar o som de uma palavra nova com uma imagem ou desenho como um recurso para poder lembrar-se dela mais tarde (conhecimento estratégico), em vez de acreditar em uma outra estratégia de memorização, para assim poder ter sucesso na avaliação de expressão oral em contraste com uma compreensão escrita (conhecimento das tarefas).

O exemplo anterior ilustra como esses domínios do conhecimento estratégico se manifestam durante um processo de aprendizagem de forma deliberada e consciente. É possível considerar que existem certas crenças relacionadas ao autoconhecimento e a compreensão da tarefa em questão. Por exemplo, a avaliação da adequação de uma estratégia específica para uso oral, em contraste com o uso escrito. Além disso, é importante considerar o porquê da aplicação dessa estratégia. Nesse contexto, várias crenças relacionadas à própria capacidade de aprender parecem influenciar nas escolhas das EA durante a aprendizagem de ALE.

Destacamos que a metacognição assumiu um papel determinante na aprendizagem, conforme enfatizado por Jou e Sperb (2006). Suas observações destacam a importância das estratégias metacognitivas na capacidade do aprendiz de planejar e avaliar, como também destacado. Mussini (2002) analisa como o conhecimento estratégico dos aprendizes estava inserido em um ciclo de regulação metacognitiva que lhes permitia a auto regulação.

Mussini (2002) aborda o termo conhecimento metacognitivo estratégico como sendo equivalente às crenças baseadas nas quais os alunos agem. A autora defende que, ao realizar estudos que envolvem a solicitação de reflexão por parte dos aprendizes sobre seu processo de aprendizagem, utilizando inventários e questionários, como o realizado por Oxford, é possível direcionar os aprendizes para aprimorar seu conhecimento metacognitivo e sua compreensão das EA. Os resultados dessas pesquisas, que avaliam quais o aprendiz realmente usa ou pensa em usar, podem ser consideradas evidências desse conhecimento metacognitivo (Mussini, 2002 *apud* Wenden, 1998, p. 519; Wenden, 2001).

Mussini (2002, p. 15) afirma que as estratégias metacognitivas são as que permitem ao aprendiz delimitar, organizar e planejar o que vai aprender, e avaliar a sua aprendizagem, analisando os problemas e procurando soluções. A autora fez uma pesquisa riquíssima sobre conhecimento estratégico e apresenta uma distinção clara entre conhecimento estratégico e estratégias metacognitivas, a saber:

Conhecimento estratégico e estratégias metacognitivas são dois componentes separados e distintos da ampla noção de metacognição. Portanto, não devem ser considerados permutáveis ou similares. O conhecimento estratégico refere-se à informação que adquirem os aprendizes acerca da sua aprendizagem, ao passo que estratégias metacognitivas são as habilidades gerais através das quais o aprendiz gerencia, dirige, regula e gera a sua aprendizagem, ex. planejamento, monitoramento e avaliação (Mussini, 2002, p. 15 *apud* Wenden, 1998, p. 519).

O conhecimento metacognitivo estratégico, como definido por Mussini (2002), capacita o aprendiz a escolher as estratégias para diferentes tarefas cognitivas, sendo regulado por processos metacognitivos internos. Essas ações sequenciais influenciam diretamente o modo de aprender. Isso fica claro em explicação de Jou e Sperb (2006, p. 179), que ilustram como a metacognição opera:

Para resolver uma adição soma-se um número a outro. Essa é uma estratégia cognitiva. Repetir a operação várias vezes para ter confiança de que a estratégia cognitiva utilizada levou ao sucesso é uma estratégia metacognitiva.

Nesse exemplo, podemos relacionar o que Mussini (2002) destaca como a importância de investigar o conhecimento metacognitivo estratégico e as crenças do aprendiz sobre estratégias metacognitivas, enfatizando a relevância de compreender também a maneira como o aprendiz pode “compreender e controlar sua própria aprendizagem e o quanto ele está consciente e crítico com relação a sua autonomia e, desta maneira, entender a sua realidade cognitiva” (Mussini, 2002 p. 16 *apud* Victori; Lockhart, 1995). Thürk (2012, p. 28) também aponta que quando “o aprendiz lança mão de sua metacognição, ele está também agindo de maneira autônoma, uma vez que, não espera que o professor diga que atitudes tomar”.

Já abordamos o conhecimento metacognitivo, agora trataremos brevemente sobre as experiências metacognitivas, as quais referem-se aos momentos em que uma pessoa se torna consciente e reflexiva sobre seus próprios processos cognitivos. Segundo Flavell (1979, p. 908), as experiências metacognitivas

podem ser breves ou prolongadas em duração, simples ou complexas em conteúdo. Para ilustrar, você pode experimentar um instante de perplexidade que posteriormente ignora, ou pode se perguntar por algum tempo se realmente compreende o que outra pessoa está fazendo. Essas experiências também podem ocorrer a qualquer momento antes, depois ou durante uma atividade cognitiva.¹⁰

Em outras palavras, uma experiência cognitiva pode acontecer quando uma pessoa sente-se por um momento confusa sobre algo que outra pessoa disse, e, a partir da sensação, a ignora ou passa um período de tempo ponderando se realmente compreende as intenções do que foi dito. Essas experiências não estão restritas a um momento específico, podendo ocorrer antes, durante ou após uma atividade cognitiva. Em resumo, as experiências metacognitivas podem representar uma autorreflexão sobre como entendemos, pensamos e processamos informações.

Flavell (1979, p. 906) afirma que algumas experiências metacognitivas podem ser melhor descritas como elementos de conhecimento metacognitivo que entraram na consciência. O autor apresenta dois outros exemplos interessantes que fazem distinção entre as experiências metacognitivas do conhecimento metacognitivo. Por exemplo, uma pessoa

¹⁰ Tradução da autora para: Metacognitive experiences can be brief or lengthy in duration, simple or complex in content. To illustrate, you may experience a momentary sense of puzzlement that you subsequently ignore, or you may wonder for some time whether you really understand what another person is up to. These experiences can also occur at any time before, after, or during a cognitive enterprise (Flavell, 1979, p. 908).

lida com um problema difícil e, de repente, se lembra de um outro problema muito parecido que resolveu de uma maneira específica¹¹, o autor diz que, neste caso, esta experiência é melhor descrita como um conhecimento metacognitivo (Flavell, 1979, p. 908), o qual identificamos do domínio da tarefa.

Em contrapartida, o sentimento de estar longe do seu objetivo pode ser uma experiência metacognitiva. Isso ocorre, porque, embora haja uma interpretação do sentimento (estar longe do objetivo) e ocorram ações a partir dele, as quais seriam orientadas pelo conhecimento metacognitivo¹² (Flavell, 1979, p. 908), entendemos que elas estão no campo da reflexão, portanto, da experiência metacognitiva. Deste modo, podemos entender que nem todos os sentimentos ou sensações que experimentamos podem ser considerados como conhecimento metacognitivo. No entanto, o que fazemos com esse sentimento e como interpretamos sua relevância pode ser influenciado pelo nosso conhecimento metacognitivo.

Os dois últimos fenômenos mencionados na teoria de Flavell são os objetivos cognitivos, os quais “referem-se às metas a serem alcançadas em cada envolvimento cognitivo” (Jou; Sperb, 2006, p. 179) e as ações cognitivas, as quais “referem-se às realizações para atingir tais metas.” (Jou; Sperb, 2006, p. 179). Ambos são diretamente influenciados pelas experiências metacognitivas. Flavell (1979) aponta para essas influências em que,

as experiências metacognitivas podem ter efeitos muito importantes em objetivos cognitivos ou tarefas, conhecimento metacognitivo e ações ou estratégias cognitivas. Primeiramente, elas podem levar você a estabelecer novos objetivos e a revisar ou abandonar os antigos. Experiências de perplexidade ou fracasso podem ter qualquer um desses efeitos, por exemplo (Flavell, 1979, p. 908).¹³

O que nos chama a atenção prontamente neste parágrafo é que as experiências metacognitivas estão diretamente relacionadas com as experiências afetivas e sociais do

¹¹ Tradução da autora para: Some metacognitive experiences are best described as items of metacognitive knowledge that have entered consciousness. As one example, while wrestling with some stubborn problem, you suddenly recall another problem very like it that you solved thus and so (Flavell, 1979, p. 908).

¹² Tradução da autora para: For instance, the feeling that you are still far from your goal is not in itself a segment of metacognitive knowledge, although what you make of that feeling and what you do about it would undoubtedly be informed and guided by your metacognitive knowledge (Flavell, 1979, p. 908).

¹³ Tradução da autora para: Metacognitive experiences can have very important effects on cognitive goals or tasks, metacognitive knowledge and cognitive actions or strategies. First, they can lead you to establish new goals and to revise or abandon old ones. Experiences of puzzlement or failure can have any of these effects, for example. (Flavell, 1979, p. 908).

indivíduo. Jou e Sperb (2006) afirmam que “as experiências metacognitivas referem-se à consciência das experiências cognitivas e afetivas que acompanham cada empreendimento cognitivo” (Jou; Sperb, p. 179). Podemos afirmar então, que na aprendizagem, o aprendiz está sujeito a ter experiências que impactam seus objetivos e ações cognitivas.

Em Jou, Sperb (2006) temos alguns exemplos de experiências metacognitivas, como ter o sentimento de que não se está entendendo o que foi lido, ou sentir a conhecida sensação de que uma palavra está na ponta da língua, ou ter o sentimento de que se sabe algo. Os autores também mostram que várias pesquisas indicam que crianças pequenas também vivenciam, mas não sabem ainda interpretar as experiências, o que somente ocorre após seu desenvolvimento. De modo que, a consciência passa a significar algo e impactar em seu comportamento (Jou; Sperb, 2006, p. 179).

O conhecimento metacognitivo específico de determinado domínio se desenvolveria só depois de o sujeito ter suficiente conhecimento sobre esse domínio (Jou; Sperb, 2006, p. 179). Isso nos faz pensar que o aprendiz que possui um maior nível de conhecimentos linguísticos e experiências com outras línguas pode utilizar mais estratégias metacognitivas do que aqueles que estão iniciando. Podemos entender que nosso conhecimento metacognitivo pode desempenhar um papel na forma como lidamos com situações, como quando enfrentamos o sentimento de estar longe do objetivo de aprendizagem, por exemplo. Nossa compreensão de nossos próprios processos cognitivos, juntamente com nosso conhecimento sobre como gerenciar esses processos, poderia guiar nossas ações para lidar com a tarefa e buscar estratégias. Em resumo, embora os sentimentos e sensações em si não sejam considerados conhecimento metacognitivo, a forma como lidamos e reagimos a esses sentimentos é influenciada pela nossa compreensão consciente de como pensamos e aprendemos, ou seja, pelo nosso conhecimento metacognitivo.

Entendemos que é difícil observar diretamente e medir quantitativamente os processos metacognitivos, afinal, se tratam de processos mentais, internos e não de algo externo, objetivo e observável. Como argumentam os autores Jou e Sperb (2006), às vezes é “difícil delimitar as fronteiras entre o cognitivo e o metacognitivo” (Jou; Sperb, p. 179). Além disso, não se sabe quais processos são conscientes ou inconscientes. Flavell (1979) argumenta que pode ser consciente (quando se aprende uma tarefa) e inconsciente (quando se já está competente na realização). O fato é que a metacognição passou a ser vista como fator determinante na aprendizagem (Jou; Sperb, p. 177), pois:

não se caracteriza somente como conhecimento sobre cognição, mas é hoje entendida como uma fase de processamento de alto nível que é adquirida e desenvolvida pela experiência e pelo acúmulo do conhecimento específico. Em função desse processamento supra-ordenado, o indivíduo consegue monitorar, auto-regular e elaborar estratégias para potencializar sua cognição. Neste sentido, a metacognição tornou-se de grande importância para as propostas de instrução educacional que valorizam o uso de estratégias metacognitivas na aprendizagem (Jou; Sperb, 2006, p. 180).

Neste contexto, a compreensão do conhecimento estratégico desempenha um papel fundamental na análise dos dados obtidos no questionário. Ao entender como os estudantes percebem e aplicam as EA, podemos trazer à discussão os processos metacognitivos e relacioná-los à autonomia, o que permite-nos explorar como esses elementos se conectam e influenciam a maneira como se envolvem ativamente em seu próprio processo de aprendizagem e tomam decisões.

3.6. Autonomia e as estratégias de aprendizagem

"A pessoa mais lenta, que não perde de vista seu objetivo, ainda caminha mais rápido do que aquela que vagueia sem um objetivo." (Gotthold Ephraim Lessing, 1729-1781)¹⁴

A autonomia é um assunto amplamente estudado desde a década de 70 no que se refere à aprendizagem de línguas. Sob uma perspectiva construtivista, a ideia subjacente é que os aprendizes devem ser encorajados a tomar decisões e assumir responsabilidades pelo seu próprio processo de aprender. Paiva (2005) comenta que uma das primeiras autoras a veicular esta ideia foi Rubin (1975), que apesar de ainda não utilizar os termos autonomia ou aprendiz autônomo, parece reconhecer este conceito implícito nas estratégias utilizadas pelo “bom aprendiz” de línguas.

Paiva (2005) ainda afirma que responsabilizar-se pela própria aprendizagem (Paiva, 2005 *apud* Holec, 1991) é o conceito de autonomia mais repetido em quase todos os textos tratam deste assunto. Além disso, outras palavras como iniciativa, independência, reflexão, liberdade, planejamento, gerência, decisão são frequentemente utilizadas para caracterizá-la

¹⁴ Tradução da autora para: Der Langsamste, der sein Ziel nicht aus den Augen verliert, geht immer noch geschwinder als der, der ohne Ziel herumirrt. (Gotthold Ephraim Lessing, 1729-1781).

(Thürck, 2012). Paiva (2005, p. 4) apresenta uma definição de autonomia que, para nós, é central:

Ao entender autonomia como um construto não apenas individual, mas também social, defino autonomia como um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula.

Thürck (2012) comenta que, nesse sentido, o aprendiz autônomo tende a cultivar seus próprios interesses, independente do que está sendo trabalhado em suas aulas de línguas. Entendemos que, para que isso ocorra, é necessário que os aprendizes estejam conscientes da importância de estabelecer metas, além de ter conhecimento de seus próprios interesses. Na frase de Lessing, a ideia central indica que ter um objetivo e manter o foco é melhor do que vagar sem um objetivo. Ter autonomia significa estabelecer metas, planejar como alcançá-las, escolher as estratégias adequadas e manter disciplina.

Dois conceitos pertinentes para nosso estudo são também "*Lernerautonomie*" (autonomia do aprendiz ou aprendizagem autônoma) e "*selbstgesteuertes Lernen*" (aprendizagem autodirigida), que para alguns autores não são conceitos completamente distintos (Tan, 2017, p. 220 *apud* Bimmel, 2003). Na aprendizagem autodirigida, o papel do professor é considerado indispensável e a diferença crucial entre a aprendizagem autodirigida e a autônoma está no fato de que o aprendiz só é considerado autônomo "quando se planeja de forma completamente independente, escolhe materiais didáticos e conduz o processo de aprendizagem por conta própria" (Tan, 2017, p. 221). No entanto, entende-se que a aprendizagem autônoma também engloba a aprendizagem autodirigida, uma vez que é indispensável haver direcionamento inicial por parte de um professor. Sendo assim, concordamos com a ideia de que a aprendizagem autônoma também inclui a aprendizagem autodirigida e, portanto, é muito mais ampla (Tan, 2017 p. 221).

Ainda nesta perspectiva de que a autonomia pode ser ensinada, neste caso, assume-se que ela não é algo inerente ao aprendiz, mas pode ser desenvolvida. Nas palavras de Rösler (2012 *apud* Martinez, 2008), autonomia é um tipo de relacionamento que se estabelece com o conteúdo e o processo de aprendizagem (Rösler, 2012, p. 121 *apud* Martinez, 2008, p. 305),

sendo a habilidade de aprender uma competência central que pode ser ensinada e aprimorada. Acreditamos que os aprendizes têm a capacidade de serem autônomos e concordamos com Tan (2017, p. 220) quando afirma que “[a] própria capacidade de aprender é, portanto, uma competência central que torna o aprendizado um assunto de ensino.”¹⁵

Em ALE, há pesquisas com foco nas estratégias como um elemento de construção da autonomia de aprendizagem (Bimmel, 2012) e como elemento chave do processo de *aprender a aprender*, competência destacada no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (Conselho da Europa, 2001). Segundo mencionam Aquino, Schmidt e Feitosa (2022), para se alcançar uma aprendizagem consciente que considere as necessidades individuais, deve ser desenvolvida a capacidade de *aprender a aprender*. As autoras ainda afirmam que

o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender por meio de estratégias permite às estudantes traçar o seu caminho de estudo de maneira independente e individual, sendo um passo significativo em direção a uma aquisição autônoma e reflexiva (Aquino; Schmidt; Feitosa, 2022, p. 14).

Bimmel, Rampillon e Meese (2000, p. 5) também apresentam como os princípios básicos da aprendizagem autônoma as capacidades de planejar e refletir sobre a própria aprendizagem¹⁶. E afirmam que os alunos têm o "direito ao seu próprio processo e ritmo de aprendizagem" (Bimmel; Rampillon; Meese, 2000, p. 5 *apud* Dietrich, 1995, p. 27). Como visto, as estratégias podem variar de pessoa para pessoa (Kalati, 2016, p. 4), por assim dizer, a autonomia está atrelada à individualidade do aprendiz. Bimmel, Rampillon e Meese (2000) afirmam que a aprendizagem autônoma acontece:

quando os alunos tomam decisões cruciais sobre sua própria aprendizagem. Por exemplo, os alunos autônomos decidem por si mesmos que querem aprender como procedem na aprendizagem, que materiais e ferramentas utilizam para a aprendizagem, que estratégias de aprendizagem utilizam, se estão sozinhos ou aprendem com outros como administrar seu tempo de aprendizagem, como controlam se eles aprenderam com sucesso (Bimmel; Rampillon; Meese, 2000, p.

¹⁵ Die Lernfähigkeit selbst ist also eine zentrale Qualifikation, die das Lernen zum Unterrichtsgegenstand werden lässt (Tan, 2017, p. 220).

¹⁶ Tradução da autora para: Grundprinzipien des autonomen Lernens sind u.a. die Fähigkeit, das eigene Lernen zu planen und zu reflektieren (Bimmel; Rampillon; Meese, 2000, p. 05).

33).¹⁷

Bimmel (2012) apresenta duas tradições distintas na abordagem do “aprender a aprender”, sendo elas, a europeia e a norte-americana. Na tradição europeia, o foco principal é o desenvolvimento da autonomia do aprendiz “eine Funktion als Baustein der Lernerautonomie” (Bimmel, 2012, p. 7). Nessa abordagem, o objetivo do ensino está em capacitar o aluno a ter habilidades e competências para aprender de forma independente, autorregulada e autodirigida. O ensino concentra-se em desenvolver estratégias que permitam ao aluno ser protagonista da sua própria aprendizagem.

Por outro lado, a tradição norte-americana concentra-se nas abordagens usadas por aprendizes bem-sucedidos de línguas estrangeiras, em alemão, “erfolgreiche Fremdsprachenlerner” (Bimmel, 2012, p. 4). Nesse ponto de vista, o foco está nas estratégias e nos métodos utilizados por aprendizes que tiveram sucesso em aprender outra língua. O foco de pesquisas nessa linha está em identificar as estratégias e ensiná-las para outros alunos, de modo que eles também possam alcançar os mesmos “resultados positivos”.

Tan (2017, p. 223) apresenta um diagrama elucidativo que ilustra uma interação dinâmica entre a autonomia, EA e o bom aprendiz (Tan, 2017, p. 223):

¹⁷ Tradução da autora para: Von autonomem Lernen sprechen wir, wenn Lernende die zentralen Entscheidungen über ihr Lernen selbst treffen. Autonome Lernende entscheiden z. B. selbst, dass sie lernen wollen, wie sie beim Lernen vorgehen, welche Materialien und welche Hilfsmittel sie zum Lernen verwenden, welche Lernstrategien sie einsetzen, ob sie allein oder mit anderen lernen, wie sie ihre Lernzeit einteilen, wie sie kontrollieren, ob sie erfolgreich gelernt haben (Bimmel; Rampillon; Meese, 2000, p. 33).

Figura 1: Dinâmica entre autonomia, estratégias de aprendizagem e o bom aprendiz

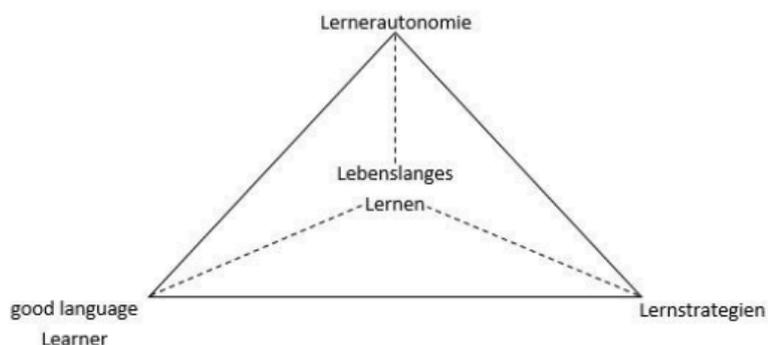


Abb. 1: Stellung des lebenslangen Lernens im Kontext des Spracherwerbs

Fonte: Tan, 2017, p. 223

A autora posiciona o propósito fundamental do ensino, que deve abranger a aprendizagem ao longo da vida (*lebenslanges Lernen*), como elemento central. Nas extremidades desse conceito estão a promoção da autonomia, que é aprimorada por meio da utilização da EA. Esse processo, por sua vez, contribui para o sucesso do aprendiz. Nossa compreensão neste contexto é que ser “bom aprendiz” de línguas implica respeitar as características individuais, sendo uma conquista pessoal e não um parâmetro de comparação.

Vilaça (2010, p. 26) aponta que “pesquisas indicam que o emprego de estratégias está relacionado ao comportamento autônomo dos alunos”. Os alunos autônomos podem ser entendidos como aqueles que utilizam com sucesso EA de forma orientada (Rösler, 2012, p. 121 *apud* Martinez, 2008, p. 305). Em concordância com os autores, Tan (2017, p. 222) afirma que “em suma, a promoção da aprendizagem de línguas, ao longo da vida, como um objetivo principal da área de didática pressupõe o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, o que, por sua vez, implica uma variedade de estratégias de aprendizagem” (Tan, 2017, p. 222).

Igualmente, Rampillon (2005) aponta para a importância da aprendizagem contínua ao longo da vida, termo em inglês conhecido como *life-long learning*, no contexto das rápidas mudanças tecnológicas e de avanços nos conhecimentos atuais. A autora destaca a necessidade de processar informações rapidamente devido à evolução tecnológica e destaca o

papel das novas mídias e da capacidade individual de lidar com informações na aprendizagem ao longo da vida. Além disso, observa que as línguas estão em constante mudança, com novos termos e itens linguísticos sendo adicionados constantemente. Mesmo para falantes proficientes de línguas estrangeiras, a aprendizagem contínua é necessária para acompanhar essas mudanças, e as pessoas com habilidades de aprender a aprender têm uma vantagem nesse processo.

Nesta perspectiva, concordamos também com Rampillon (2005, p. 85) quando afirma que:

Não se trata – como alguns críticos afirmam às vezes – de reduzir o aprendiz a um indivíduo isolado e egoísta que orienta suas estratégias de aprendizagem por meio de cálculos de custo-benefício (cf. Faulstich, 2001, p. 53). Pelo contrário, refere-se ao sujeito aprendiz que desenvolve sua personalidade no processo de aprendizagem, expande suas dimensões de aprendizado e molda seu processo de aprendizagem por meio da redução de tensões e estresse, cooperação e reciprocidade, reação e habilidade, bem como criatividade e imaginação.¹⁸

Podemos compreender que a autonomia é um assunto amplamente estudado e um tema almejado no ensino de línguas estrangeiras. Nesse trecho, a autora faz uma crítica pertinente sobre a intenção desta busca por autonomia. Entende-se que não se deve se reduzir a tratar os alunos como indivíduos egoístas, os quais baseiam suas EA em apenas cálculos de custo-benefício, mas sim de permitir que os alunos desenvolvam sua personalidade, expandam suas habilidades e moldem sua aprendizagem por meio das EA diretas e indiretas, com ênfase na redução do estresse, no aumento da cooperação com outros alunos.

Em resumo, podemos constatar que, como já mencionado, na tradição europeia, o foco principal está no desenvolvimento da autonomia por meio do ensino das EA. Em contrapartida, na tradição norte-americana, o enfoque recai sobre as que se mostraram bem-sucedidas, servindo como modelos para outros aprendizes. É fundamental compreender que ambas as linhas de estudo têm como foco aprimorar o processo de aprendizagem de

¹⁸ Tradução da autora para: Bei solchen Überlegungen geht es nicht – wie Kritiker manchmal behaupten – um die Reduzierung des Lernenden auf das isolierte und egoistische Individuum, das seine Lernstrategien an Kosten-/Nutzen-Kalkülen orientiert (vgl. Faulstich 2001, 53), sondern um das lernende Subjekt, das seine Persönlichkeit im Lernprozess entfaltet, das seine Lerndimensionen erweitert und das seinen Lernprozess durch Spannungs- und Stressabbau, durch Kooperation und Gegenseitigkeit, durch Reaktion und Geschicklichkeit sowie durch Kreativität und Fantasie gestaltet (Rampillon, 2005, p. 85).

línguas e o fato de se reconhecer um “modelo de aprendiz” foi um motivo propulsor para se criar inventários de EA. Reconhecemos a relevância desses trabalhos e valorizamos uma perspectiva atual e crítica-reflexiva sobre sua aplicação. Em nosso ponto de vista, o uso de inventários já existentes em diferentes contextos economiza tempo, permite comparações, ao mesmo tempo em que ajuda a adaptá-lo para atender às necessidades específicas de grupos de alunos em diferentes ambientes educacionais.

Consideramos que ensinar as EA é uma maneira eficaz de promover a autonomia dos aprendizes, permitindo que eles descubram quais funcionam melhor para suas necessidades individuais. Neste sentido, o papel do professor é fundamental para motivar os alunos a se tornarem confiantes e independentes em seu processo de aprendizagem. Isso está alinhado com o conceito de diferenciação dentro da sala de aula, ou em alemão, *Binnendifferenzierung* (Aschemann; Petra Gugler; Nimmerfall, 2011, p. 2 *apud* Demmig, 2007), segundo o qual o professor ajusta o ensino para atender às necessidades específicas de cada aluno e acomodar as diferenças entre os alunos para ajudá-los a aprender melhor, reconhecendo que cada aluno pode ter formas diferentes de aprender. Em Aschemann, Petra Gugler e Nimmerfall (2011) vemos a definição deste conceito:

Binnendifferenzierung, também conhecida como diferenciação interna ou diferenciação didática, refere-se a todas as formas de diferenciação que são implementadas dentro de um grupo de alunos ensinados em conjunto. Isso envolve o uso de métodos para lidar com as diferenças entre os alunos sem dividir permanentemente todo o grupo (Aschemann; Petra Gugler; Nimmerfall, 2011, p. 2 *apud* Demmig, 2007).¹⁹

A *Binnendifferenzierung* envolve a adaptação do ensino para atender às necessidades individuais dos aprendizes dentro de uma sala de aula. Entre as formas de diferenciação (Aschemann; Petra Gugler; Nimmerfall, 2011, p. 5 *apud* Scholz, 2007; Kaufmann, 2007; Kipper, 2008) possíveis está a diferenciação por estratégias, na qual a promoção das EA individuais envolve ajudar os aprendizes a desenvolver suas habilidades de acordo com suas preferências. Em resumo, *Binnendifferenzierung* refere-se a uma adaptação flexível do ensino

¹⁹ Tradução da autora para: *Binnendifferenzierung* wird auch als innere Differenzierung oder didaktische Differenzierung bezeichnet und meint alle Differenzierungsformen, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten LernerInnengruppe vor-genommen werden - also Methoden, um mit den Unterschieden der Lernenden umzugehen, ohne die ge-samte Gruppe dauerhaft aufzuteilen (Aschemann; Petra Gugler; Nimmerfall, 2011, p. 2 *apud* Demmig, 2007).

para atender às necessidades e características individuais dos alunos, particularmente em contextos de ensino aberto e baseado no interesse e na autonomia dos alunos.

Ten Kathen (2016, p. 50) defende que as EA são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. A autora também acrescenta que “cabe ao professor propiciar essa experiência e incentivar o uso daquelas estratégias que mais auxiliam o aluno em suas necessidades” (Ten Kathen, 2016, p. 51). Vale destacar o que a autora afirma sobre o papel do professor:

seja o de encorajar os alunos a pensar sobre a sua própria aprendizagem, levá-los a conhecer e fazer uso daquelas estratégias que julgarem mais apropriadas. Ademais, cabe ao professor motivar o aluno a se arriscar e encarar novas experiências, tornando-o mais autoconfiante (Ten Kathen, 2016, p. 109).

Similarmente, Carvalho (2016, p. 128) afirma que o ensino de estratégias é um meio eficiente de se promover a autonomia e que o professor deve ajudar os aprendizes a descobrir quais estratégias funcionam, quando e como usá-las, dentro de uma variedade disponível (idem, p. 69). Além da diferenciação em sala de aula, pesquisadoras apontam em estudos sobre consultorias de aprendizagem, em que as EA geram impacto na percepção por parte dos alunos acerca do conceito de autonomia (Vaz Ferreira; Marques-Schäfer, 2016) e a alcançar uma maior autonomia e consciência dos estilos e necessidades de aprendizagem (Aquino; Schmidt; Feitosa, 2022).

Compreendemos assim, que o ensino das EA pode acontecer em diferentes contextos, como na universidade, em centro de línguas ou escolas. É fundamental que as necessidades dos aprendizes estejam no foco e que haja um encorajamento por parte do professor, parte também integrante deste processo. Mas é importante lembrar que o aluno mais autônomo torna-se menos dependente do professor e mais responsável (Carvalho, 2016, p. 136 *apud* Leffa, 2008, p. 11). Portanto, o ensino das EA incentiva a reflexão sobre o próprio modo de aprender, permitindo aos alunos aprender de forma autônoma, planejar, autogerir, e se autoavaliar.

Hattie (2012) resumiu os resultados de mais de 15 anos de pesquisa educacional, destacando pontos positivos no uso das EA. Lavery (Hattie, 2012, p. 104 *apud* Lavery, 2008) demonstrou um efeito médio significativo, em uma escala o número atribuído foi de 0,46, para essas estratégias. Hattie enfatizou a importância de ensinar estratégias que se concentram na fase de "previsão" da aprendizagem, incluindo o estabelecimento de metas, planejamento, autodireção e autoavaliação. Ele ressaltou que os professores não devem presumir que os alunos já possuem estratégias adequadas, destacando a necessidade de ensinar estratégias eficazes, tanto para alunos com dificuldades quanto para aqueles com bom desempenho, a fim de melhorar o processo de aprendizagem.

Nesta perspectiva, concordamos também com Vilaça (2010, p. 214) sobre a importância da reflexão sobre a aprendizagem, tendo sempre como foco principal as reais necessidades do aprendiz:

O ensino de estratégias não deve ser entendido como um treinamento mecanicista sem reflexão sobre a aprendizagem. Trata-se, na verdade, de uma possibilidade de instrumentalização e capacitação do aprendiz, seja este um aluno formal, um usuário da língua ou um autodidata, para melhor lidar com o processo de aprendizagem (Vilaça, 2010, p. 214).

Podemos concluir que o ensino das EA não deve ser encarado como um mero processo mecânico desprovido de reflexão sobre o ato de aprender. Pelo contrário, representa uma oportunidade valiosa para munir os aprendizes, sejam eles alunos formais, usuários da língua ou autodidatas, com ferramentas e competências, como as EA e o conhecimento metacognitivo.

Considerando as diversas pesquisas sobre o tema, entende-se que são impulsionadas por diversas motivações, tais como entender as características que distinguem uma aprendizagem bem sucedida (Vilaça, 2010), pois é percebido que quando aprendizes demonstram maior utilização de estratégias, costuma-se haver um aumento da sua motivação²⁰. A percepção de que a aplicação consciente de estratégias não apenas facilita a

²⁰ Neste estudo, concebemos a motivação como um processo intrincado que resulta da interação entre o ambiente, as necessidades e os objetivos do aprendiz (Aquino; Galli, *no prelo*). Para uma compreensão abrangente, a motivação é desdobrada em três níveis: o nível da língua, o nível do aprendiz e o nível da situação de aprendizagem, todos eles interligados e influenciados por fatores internos e externos (Dörnyei, 1994;

assimilação de conhecimento, mas também alimenta um ciclo positivo ao elevar a motivação dos estudantes, oferece uma perspectiva sobre o engajamento e a persistência dos alunos ao longo do processo.

Ressaltamos que essas investigações não devem ser interpretadas de maneira determinista, uma vez que o processo de aprendizagem é individual, com influências recíprocas, onde a utilização das EA pode, por sua vez, impulsionar a motivação do aprendiz, como afirma Vilaça (2010, p. 25) “assim como a motivação contribui para o emprego de estratégias, estas, especialmente por meio do ensino, podem contribuir para o aumento da motivação”.

Neste capítulo, discutimos as diferenças entre "aprendizagem autônoma" e "aprendizagem autodirigida", enfatizando que a autonomia envolve uma ampla gama de competências e a capacidade de aprender de forma independente. Além disso, exploramos como as EA desempenham um papel fundamental na promoção da autonomia do aprendiz, com destaque para o ensino como uma maneira eficaz de permitir que os alunos descubram quais estratégias funcionam melhor para suas necessidades individuais.

Concluimos que é relevante considerar as reais necessidades dos aprendizes. O ensino de estratégias não deve ser mecanicista, mas sim uma oportunidade de instrumentalização e capacitação do aprendiz para melhor lidar com a sua forma de aprender. Nesse sentido, ressaltamos a interação dinâmica entre a autonomia, as EA e o sucesso do aprendiz, enfatizando que aprender ao longo da vida deve ser um objetivo a ser buscado.

Por fim, destacamos a importância da autonomia na aprendizagem de línguas e como as EA desempenham um papel fundamental nesse processo, tanto na tradição europeia quanto na norte-americana. Enfatizamos a necessidade de abordar o ensino de estratégias de forma reflexiva e personalizada, visando ao desenvolvimento da autonomia e ao aumento da motivação dos aprendizes.

As conclusões deste capítulo enfatizam a estreita relação entre as EA e a promoção da autonomia. Destacamos que persiste a necessidade de pesquisas adicionais, sobretudo em contextos de formação de professores de alemão. As análises realizadas neste estudo

Ushioda, 2013). Consequentemente, a aprendizagem é moldada por uma complexa teia de influências sociais, culturais, históricas e individuais, conferindo um caráter orgânico à motivação (Ushioda, 2013).

oferecem uma base para uma reflexão que visa aprimorar o ensino e aprendizagem de alemão, entendendo as demandas e particularidades de outros aprendizes no Brasil.

4. Metodologia

Este capítulo aborda as questões metodológicas que norteiam a nossa pesquisa, Iniciamos com uma discussão sobre a teoria da entrevista episódica e delineamos o contexto, em seguida, apresentamos detalhes sobre os participantes envolvidos, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados para coletar informações por meio de um questionário piloto e exploramos a criação e aplicação do questionário oficial. Por fim, abordamos os métodos empregados para analisar as respostas obtidas.

4.1. Pesquisa episódica

A teoria que será apresentada neste capítulo norteou a elaboração das perguntas e a execução de coleta de dados por meio do questionário. A teoria sobre entrevista episódica se baseia em diversos pressupostos teóricos em diferentes campos da Psicologia e trata-se de uma abordagem que considera a narrativa como uma fonte para obtenção de informações (Flick, 2012, p. 115):

Em primeiro lugar uma situação inicial é esboçada (como tudo começou), e então os acontecimentos relevantes para a narrativas são selecionados de todo o conjunto de experiências e apresentados como uma progressão coerente dos acontecimentos (como as coisas se desenvolveram), e finalmente é mostrada como ficou a situação no final do desenvolvimento (o que aconteceu).

A escolha desta abordagem metodológica revela-se apropriada, porquanto, permite a obtenção de informações detalhadas e contextualizadas por meio das respostas para uma investigação da complexidade das EA. Isso ocorre porque estimula os estudantes a descreverem a aplicação inicial, a evolução ao longo do tempo e a relevância das estratégias, proporcionando uma melhor compreensão de suas experiências. Dessa forma, é possível não apenas compreender o que este grupo faz, mas também por que e como o faz.

Adicionalmente, acreditamos que por meio das narrativas, nuances e *insights* os relatos podem enriquecer a compreensão das EA neste contexto educacional. Neste estudo,

seguimos a abordagem que prioriza o conhecimento episódico, relacionado a circunstâncias específicas, em contraposição ao conhecimento semântico, que é considerado genérico e descontextualizado, como definido por Flick (2012), o conhecimento episódico:

compreende o conhecimento que está ligado a circunstâncias concretas (tempo, espaço, pessoas, acontecimentos, situações), enquanto que conhecimento semântico é mais abstrato e generalizado e descontextualizado de situações e acontecimentos específicos (Flick, 2012, p. 116).

Sendo assim, o conhecimento episódico abrange informações intimamente ligadas a situações concretas, incluindo tempo, espaço, pessoas, eventos e circunstâncias específicas. Em contraste, o conhecimento semântico é mais abstrato e desvinculado de contextos específicos. Como nosso objetivo principal é extrair informações da realidade, entender o “como” se davam as ações durante os momentos de estudo de alemão para identificarmos as características da aprendizagem, seguimos um roteiro proposto pela teoria. No quadro, a seguir, explicaremos de forma clara e passo a passo como a teoria (Flick, 2012) descreve o processo:

Quadro 4: Entrevista episódica

Fase		Ação
Fase 1	Preparação	Elaborar guia de entrevista e realização de entrevista piloto.
Fase 2	Introduzindo a lógica	Explicar o caráter das perguntas para o entrevistado e familiarizá-lo com esta prática.
Fase 3	Concepção sobre o tema e sua biografia	Perguntar sobre a definição subjetiva do tema.
Fase 4	O sentido que o assunto tem para a vida cotidiana	Esclarecer o papel do tema na vida cotidiana do entrevistado.
Fase 5	Enfocando as partes centrais do tema	Concentrar-se nos aspectos-chave do tema.
Fase 6	Tópicos gerais mais relevantes	Mencionar tópicos mais gerais na entrevista, a fim de ampliar seu alcance.

Fase 7	Avaliação e conversa informal	Avaliar e conversar informalmente
Fase 8	Documentação	Documentar
Fase 9	Análise	Analisar a entrevista episódica

Fonte: baseado em Flick (2012)

A entrevista episódica, como já mencionado, é uma abordagem que se baseia em diversos princípios teóricos da psicologia e foca a coleta de informações por meio da narrativa. Há etapas a serem seguidas nesta metodologia, conforme apresentado no Quadro 4, sendo elas, primeiramente, a descrição de uma situação inicial, seguida pela seleção dos eventos relevantes que compõem a narrativa, apresentados como uma progressão lógica dos acontecimentos, e termina com a descrição da situação final.

Com base nos aspectos até aqui considerados, na próxima subseção, apresentaremos o percurso metodológico traçado para a realização do presente trabalho. Traremos informações sobre o contexto, produção e coleta de dados e, nas subseções seguintes, as reflexões e conclusões a partir das respostas obtidas.

4.2. Contexto e participantes

Esta pesquisa é composta por uma análise quali-quantitativa, na qual os resultados quantitativos do questionário são apresentados em forma de gráficos, quadros e tabelas. Nas análises das perguntas abertas, ou seja, dos dados qualitativos, interpretamos e relacionamos as impressões dos participantes com base nas teorias mencionadas. Os dados qualitativos nos auxiliam a determinar recorrências e similaridades, enquanto os dados quantitativos nos auxiliam na análise dos fenômenos quanto ao uso e entendimentos compartilhados neste grupo específico. A parte qualitativa nos proporciona um entendimento acerca das perspectivas individuais sobre as estratégias.

A pesquisa foi realizada em cinco turmas de um curso de graduação em Letras Alemão na USP, no segundo semestre de 2022. Os participantes foram universitários, adultos, maiores de 18 anos. As cinco turmas estudavam nos períodos matutino e noturno, sendo elas

das seguintes disciplinas obrigatórias: duas turmas de Língua alemã II, duas turmas de Língua alemã IV e uma turma de Introdução à Linguística Alemã II. O questionário ficou durante um período disponível para acesso e as respostas foram recebidas entre os dias 9 e 31 de outubro de 2022. No total, foram vinte e quatro participantes que responderam voluntariamente o questionário.

4.3. Procedimentos metodológicos

Nesta subseção, mostraremos em detalhes os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo. Inicialmente trataremos da coleta de dados, na qual abordaremos o estudo piloto e a elaboração do questionário para a coleta de dados oficial. Em seguida, apresentaremos os critérios de análise dos dados.

4.3.1. Procedimento de coleta de dados

A parte metodológica se deu por meio de critérios da entrevista episódica (Quadro 4), a qual propõe obter informações que estão ligadas a circunstâncias concretas (tempo, espaço, pessoas, acontecimentos, situações) e, assim, obter com detalhamento as informações subjetivas sobre o tema, neste caso, as EA. A seguir, enquadraremos as ações realizadas dentro do Quadro 4 já apresentado no arcabouço teórico, permitindo uma melhor visualização das fases adaptadas ao estudo (Quadro 5):

Quadro 5: Metas da pesquisa - Coleta de dados segundo a entrevista episódica

Fase Entrevista episódica		Metas da pesquisa
Fase 1	Preparação	Questionário piloto: 15 perguntas Resultados obtidos: 14 respostas
Fase 2	Introduzindo a lógica	Apresentação da pesquisa nas cinco turmas: duas turmas de Língua alemã II, duas turmas de Língua alemã IV e uma turma de Introdução à Linguística Alemã II.

Fase 3	Concepção sobre o tema e sua biografia	Coleta de informações sobre o perfil dos estudantes: questões 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13 Definição subjetiva do tema: questões 14, 15, 16 e 17
Fase 4	O sentido que o assunto tem para a vida cotidiana	Esclarecer o papel do tema na vida cotidiana do entrevistado: questões 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 e 25
Fase 5	Enfocando as partes centrais do tema	Concentra-se nos aspectos-chave do tema: questões 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39 e 40
Fase 6	Tópicos gerais mais relevantes	Tópicos mais gerais são mencionados no questionário, a fim de ampliar seu alcance: questões 41, 42, 43
Fase 7	Avaliação e conversa informal	Avaliação e conversa informal: Fase inexistente
Fase 8	Documentação	Tabulação das respostas
Fase 9	Análise	Análise dos dados

Fonte: a autora

O Quadro 5 acima mostra o passo a passo que seguimos para realizar a coleta de dados. Inicialmente elaboramos um guia com perguntas para um questionário piloto e aplicamos em um número reduzido de participantes, contemplando a fase um da metodologia. A segunda parte, por sua vez, trata-se da introdução ao tema e consiste em explicar o caráter das perguntas para familiarizar o entrevistado. Assim, com a devida permissão dos professores responsáveis, participamos do início de uma aula em cada turma em que foi possível realizar uma breve apresentação pessoal e introdução ao tema com o intuito de convidá-los a participar do estudo. Durante as apresentações, buscamos instigar a participação ressaltando a relevância do tema para a área de alemão, no entanto, fomos cautelosos para não apresentar detalhes centrais como, por exemplo, quais seriam os aspectos analisados, as expectativas e os objetivos específicos, para não haver nenhum tipo de influência nas respostas. Consideramos que a presença nas turmas foi um fator relevante e positivo, que gerou uma aproximação e uma curiosidade, além de divulgar formas de acesso aos programas de pós-graduação.

A terceira parte em diante já diz respeito às perguntas do questionário. Seguindo a metodologia, as 45 perguntas foram distribuídas nas fases subsequentes. Primeiramente,

elaboramos perguntas para podermos identificar o perfil dos participantes. Posteriormente, elaboramos perguntas sobre a definição subjetiva do tema, em outras palavras, para entender o que os participantes entendiam sobre o conceito “estratégias” e em que momento o participante já utilizou alguma estratégia. Na parte quatro, as perguntas foram desenvolvidas, a fim de entender o papel deste assunto na vida cotidiana, tentando recuperar momentos concretos na aprendizagem.

Na quinta parte, as perguntas buscam, especificamente, extrair exemplos claros e detalhados. Neste momento, as perguntas concentram-se nos aspectos-chave, afinal, nesta fase os participantes já estão familiarizados com o assunto e já “aquecidos” com situações relevantes em mente, o que proporciona lembranças e, conseqüentemente, exemplos claros. Já na sexta parte estão as perguntas, nas quais os tópicos gerais são mencionados, neste caso, a relevância do tema e a possibilidade de ampliação do uso no curso de letras. A parte sete não foi contemplada, pois não houve tempo hábil para realizar entrevistas individuais. Por fim, na oitava fase, reunimos os dados e os selecionamos; e na última fase, nove, realizamos as análises.

4.3.1.1. Estudo piloto

A primeira amostra de dados, fase um da pesquisa episódica (Quadros 4 e 5), é decorrente de um questionário piloto com 15 perguntas abertas e fechadas que foi aplicado no segundo semestre de 2021 em duas turmas no período noturno da disciplina Língua Alemã II do curso de graduação em Letras Alemão da USP. Ao todo, 14 responderam, todos maiores de 18 anos e falantes de português. A maioria declarou ter conhecimentos de alemão entre os níveis A1 e A2, todos declararam ter conhecimentos de inglês e a maioria estudava alemão a menos de um ano.

O questionário foi feito como Paiva (1998) para obter informações sobre as estratégias e percepções dos aprendizes de alemão. O objetivo era entender suas necessidades, entendimentos e expectativas. Essa coleta piloto verificou se os estudantes de Letras tinham consciência sobre as EA e como as aplicavam na aprendizagem.

Como ferramenta inicial, um questionário *on-line* foi preparado para coletar experiências e necessidades dos pesquisados. Até o momento de aplicação do piloto, as atividades acadêmicas aconteciam de forma remota, sendo assim, a realização *on-line* possibilitou um maior número de acessos de forma rápida e assíncrona. A pesquisadora participou remotamente em uma aula em cada turma, nas quais se apresentou e introduziu brevemente a temática, sem apresentar detalhes centrais como: aspectos analisados, expectativas e objetivos específicos, para que não houvesse nenhum tipo de influência. Os professores responsáveis pela disciplina disponibilizaram o questionário por um período de uma semana em suas respectivas plataformas e, após o prazo, iniciaram-se o processo de tabulação dos dados e as primeiras análises. Este primeiro levantamento de dados foi composto de 6 perguntas abertas e 9 fechadas. O questionário piloto anônimo foi aplicado *on-line* via ferramenta *Google Forms*, tal ferramenta por ser gratuita e possibilitar uma boa visualização das perguntas e respostas, além de gerar uma visualização automática de forma gráfica dos dados coletados.

A primeira parte do formulário trazia dados gerais sobre a pesquisadora e informações sobre o projeto. A segunda parte, focada no perfil do aprendiz, era composta somente de perguntas fechadas e buscava identificar de forma objetiva informações sobre sua trajetória: há quanto tempo estudava alemão, em qual nível de proficiência (conforme CEFR) seus conhecimentos atuais poderiam estar, em quais contextos teria contato frequente com a língua alemã, se teria conhecimento de outras línguas e quais seriam elas e, por fim, há quanto tempo estudava outras línguas.

O estudo piloto nos permitiu ter um panorama sobre o perfil de quem interagiu com as perguntas. A amostra nos indicou que o interesse ocorreu, em maioria, por parte daqueles que não tinham conhecimento prévio de língua alemã ou o tinham pouco antes de ingressar no curso de Letras. Isso foi verificado com relação ao nível de proficiência autodeclarado - não foi realizado nenhum exame de proficiência comprobatório.

Quadro 6: Resultados - Piloto: Nível de proficiência autodeclarado e tempo de aprendizagem

Tempo de aprendizagem	Nível de proficiência autodeclarado			
	A1	A2	B1	B2

Menos de um ano	5	3	-	-
Entre 1 e 2 anos	1	1	-	1
Entre 3 e 4 anos	-	2	1	-

Fonte: a autora

A terceira parte focava em obter informações sobre as características de estudo dos aprendizes, desta forma, era composta de perguntas abertas e solicitava ao participante que detalhasse o máximo possível: Após a aula, como você treina o que aprendeu? Como você memoriza novas palavras e expressões em alemão? Exemplifique. Como você organiza seus estudos de alemão antes, durante e após a aula? (ex.: com relação ao tempo, espaço, controle das emoções etc.). O que você faz quando não entende algo que foi dito ou escrito em alemão? O que você faz quando tem alguma dificuldade para se comunicar oralmente em alemão? Sobre quais temas você gosta de conversar em alemão?

As perguntas da quarta parte, como em Paiva (1998), solicitavam que os aprendizes marcassem somente as afirmações 100% verdadeiras. A quinta e última parte era composta de perguntas objetivas e fechadas sobre a opinião dos participantes acerca da relevância do tema e questionava se eles gostariam de saber mais sobre o assunto (as respostas eram “sim” ou “não”; como eles julgavam a relevância de ter uma consciência crítica (as opções eram “nunca pensei sobre isso”, “pouco relevante” e “muito relevante”); e como eles avaliam as habilidades (ler, falar, ouvir e escrever), podendo marcar “tenho muita dificuldade”, “tenho pouca dificuldade”, “não tenho nenhuma dificuldade” e “não sei avaliar”. A tabela a seguir mostra quais foram mencionadas:

Quadro 7: Resultados - Piloto: Estratégias mais utilizadas pelos estudantes

Estratégias diretas	fazer anotações; revisar anotações; fazer exercícios gramaticais; escrever frases em diferentes contextos; decompor frases e palavras para entender melhor.
Estratégias indiretas	perguntar em caso de dúvidas; maximizar o contato com a língua alemã;

	pensar sobre o próprio estilo de aprendizagem.
--	--

Fonte: a autora

As hipóteses iniciais para elaboração das perguntas foram 1. aprendizes já utilizavam estratégias em sua aprendizagem, no entanto, de maneira inconsciente. 2. aprendizes com experiência de outras línguas possuem um maior repertório de estratégias, que são utilizadas de forma consciente; 3. as estratégias podem ser ferramentas relevantes para uma aprendizagem mais personalizada e significativa no contexto acadêmico. Após a análise dos dados preliminares, revisamos as hipóteses para a coleta de dados finais e entendemos que seria necessário realizar ajustes. Primeiramente, a questão da consciência no uso de estratégias não é passível de detecção e também não se enquadra nos nossos objetivos. O embasamento teórico revelou várias opiniões entre os autores quanto a essa questão, e, de modo geral, decidimos abordar as EA e a própria aprendizagem considerando que ocorrem de forma consciente.

Outra hipótese que excluímos estava relacionada ao uso por parte de aprendizes com experiência em outras línguas. A revisão teórica demonstrou que os pesquisadores apoiaram a ideia de que aprendizes experientes utilizam uma variedade de estratégias. No entanto, identificamos a necessidade de aprofundar as questões relacionadas ao multilinguismo, o que não se alinhava com o foco de nosso trabalho no momento. Portanto, decidimos não considerar essa hipótese em nossa análise final.

A terceira hipótese, que originalmente afirmava que "as estratégias podem ser ferramentas relevantes para uma aprendizagem personalizada e significativa no contexto acadêmico" foi ampliada. Reconhecemos que considerar as EA como relevantes requer um contexto de aplicação específico e o reconhecimento dos desafios dos aprendizes. Sendo assim, encontramos essa justificativa nos estudos sobre a autonomia, onde as EA revelam-se como ferramentas aliadas no processo de aprendizagem autônoma. Além disso, introduzimos mais uma hipótese, a qual foi anteriormente mencionada no Capítulo 2.

As motivações para aprender alemão não foram tópicos abordados nas perguntas, no entanto, foram considerados temas relevantes para a segunda coleta, visto que, os estudantes interagem de maneira diferente conforme o ambiente, as necessidades e seus os objetivos

para aprender (Aquino; Galli, *no prelo*), e isso afeta diretamente as escolhas das EA e, como anteriormente discutido (Cohen, 1998 *apud* Dörnyei, 2005).

Considerando os dados apresentados da coleta piloto, observamos que as hipóteses iniciais levantadas foram parcialmente contempladas nos resultados. No geral, os estudantes já utilizavam estratégias, apesar de uma pequena parcela ter declarado que nunca pensaram sobre o assunto ou que não tinham certeza sobre sua relevância. Aqueles com maior experiência com outras línguas demonstraram que possuíam um conhecimento maior advindo de estudos de línguas anteriores, algo que foi percebido por meio das respostas qualitativas. No entanto, não houve uma análise aprofundada sobre esta questão no âmbito do multilinguismo. Por fim, pudemos constatar que há indícios de que as EA podem ser ferramentas relevantes neste contexto.

4.3.1.2. Questionário final

Nesta subseção, aprofundaremos a discussão sobre a coleta de dados oficial, realizada por meio de um questionário anônimo composto por 45 perguntas (Anexo A), aplicado on-line, entre 23 de setembro e 17 de outubro de 2022, através da plataforma *Google Forms*. A elaboração das perguntas buscou verificar as quatro hipóteses (Capítulo 2), seguindo as diretrizes estabelecidas no arcabouço teórico e com base em uma abordagem metodológica episódica, como detalhado no Capítulo 3.8. Aqui, discutiremos em detalhes os procedimentos envolvidos na criação do questionário, abordando as condições técnicas, a lógica por trás das perguntas, os objetivos e expectativas, bem como as medidas para garantir a privacidade e anonimato dos participantes.

A escolha por um questionário on-line se deu principalmente devido à sua acessibilidade, simplicidade e gratuidade da ferramenta. Para facilitar o acesso dos participantes, decidimos enviar o link direto para o questionário aos professores das turmas envolvidas. Além disso, contamos com a colaboração dos próprios professores, que disponibilizaram o link em suas páginas na plataforma *Moodle*, bem como enviaram e-mails informativos aos alunos.

No início do formulário on-line, foram apresentadas informações sobre a pesquisadora (nome, indicação na página no site da instituição, currículo Lattes e e-mail), assim como sobre o projeto, o público-alvo do questionário e as condições. Foi informado de forma explícita, consoante as diretrizes da comissão de ética no documento TCLE, sobre o seu caráter voluntário e anônimo. Ao avançar para a próxima pergunta, os participantes declararam estar de acordo com as condições predispostas anteriormente mencionadas. Os dados pessoais dos participantes não foram solicitados no questionário, de modo que as informações pessoais não foram solicitadas ou divulgadas na análise. Reiteramos que o foco das análises está apenas no que diz respeito às necessidades e às estratégias que são utilizadas.

A pesquisa não envolveu nenhum tipo de verba e não gerou nenhum tipo de custo para a pesquisadora, orientadora, universidade ou participantes. Não houve financiamento por nenhuma agência ou quaisquer outras instituições. Sendo assim, não houve geração de nenhum custo, lucro ou benefício financeiro ou material a nenhuma das partes envolvidas.

Os assuntos abordados não ferem a integridade dos participantes em nenhum momento. No entanto, existe a possibilidade de os participantes ficarem cansados ou sentirem-se constrangidos ao responderem perguntas pessoais do questionário on-line, deste modo, considera-se que a pesquisa apresenta riscos mínimos. Conforme Cap. IV da Resolução Nº 510/2016 do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)²¹, caso os participantes se sintam desconfortáveis, poderão desistir de participar da pesquisa e retirar o consentimento a qualquer momento sem prejuízo e sem ter que apresentar qualquer justificativa. Cabe mencionar que os participantes também terão acesso ao registro de consentimento sempre que solicitado (Resol. 510/2016). A presente pesquisa foi devidamente aprovada pelo comitê de ética (número do parecer: 5.388.896) anteriormente mencionado no ANEXO B.

Considera-se que os resultados do estudo trazem benefícios para os participantes, tais como a reflexão sobre aspectos de sua própria aprendizagem e sobre as diferentes estratégias que podem ser utilizadas à luz das teorias. Portanto, considera-se que a pesquisa pode resultar em dados relevantes e trazer contribuições à área de ensino e aprendizagem de alemão no Brasil (conforme Cap. I, Art. 2º, item III da Resolução Nº 510/2016).

²¹ Disponível em: < <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em 24 de maio de 2022.

A seguir, apontaremos como foi realizada a análise dos dados, indicando os critérios de seleção das perguntas analisadas e dos estudantes envolvidos.

4.4. Procedimentos de análise dos dados

A organização dos capítulos foi cuidadosamente planejada para melhor apresentar os dados de forma clara e compreensível. Inicialmente, em 5.1. concentramos a análise nas informações relacionadas ao perfil dos envolvidos, abordando também as principais dificuldades e facilidades. Na análise, retomamos o que Grilli (2017) afirmou sobre as expectativas em relação ao curso de Letras e à realidade profissional. Identificamos as dificuldades e facilidades no processo de aprendizagem, especialmente no que diz respeito a questões linguísticas e de ensino. Também revisitamos o estudo de Hattie (2012) sobre o papel das estratégias como um fator para superar desafios no processo de aprendizagem. Além disso, mencionamos o estudo sobre o estilo de aprendizagem proposto por Fleming (2001) como um complemento para entender como se dá a autopercepção sobre as formas de aprender.

Em seguida, subdividimos o capítulo de análise de acordo com as hipóteses previamente formuladas no Capítulo 2, resultando em: 5.1.1. Conhecimento e utilização das EA diretas e indiretas; 5.1.2. Utilização de EA para alcançar objetivos na aprendizagem de ALE; 5.1.3. Utilização de EA para promover autonomia em ALE; e 5.1.4. Reflexões sobre lacunas e perspectivas no ensino de EA em ALE no contexto acadêmico. Essa divisão estruturada visa aprofundar a compreensão e a análise dos resultados de acordo com os diferentes aspectos da pesquisa.

O subcapítulo 5.1.1. conhecimento e utilização das EA diretas e indiretas envolve a referência à base bibliográfica, incluindo obras como Oxford (1990) e Bimmel, Rampillon e Meese (2000). Também destacamos aspectos abordados em estudos de Mussini (2002) e Kalati (2016). Neste ponto, já reconhecemos a importância de explorar o papel do professor na mediação das EA (Ten Kathen, 2016; Carvalho; Vaz Ferreira; Marques-Schäfer, 2016; Aquino; Schmidt; Feitosa, 2022). Além disso, estabelecemos um diálogo com os estudos de Ferrari (2012) sobre a influência de outras línguas e com os estudos de Jou e Sperb (2016) sobre experiências metacognitivas. Embora esses tópicos sejam tratados em capítulos

subsequentes, eles já se fazem presentes nas discussões, assim como as contribuições de Flavell (1979), uma vez que os estudantes expressam suas crenças sobre o processo de aprendizagem.

Em 5.1.2. utilização de EA para alcançar objetivos na aprendizagem de ALE, nossa abordagem ao mapear as EA segue uma linha semelhante à proposta por Oxford (1990), conforme traduzida por Paiva (1998), e adotamos a classificação apresentada por Bimmel, Rampillon e Meese (2000). Reconhecemos a importância de uma compreensão das próprias preferências e necessidades, o que constitui uma forma de conhecimento metacognitivo. Nesse sentido, recorreremos às contribuições de Flavell (1979). Além disso, destacamos o estudo de Aquino, Schmidt e Feitosa (2022), que enfatiza como as estratégias sociais podem desempenhar um papel eficaz na superação de desafios e no desenvolvimento da interação com os colegas de turma.

No que diz respeito ao 5.1.3. utilização de EA para promover autonomia na aprendizagem de ALE, é relevante notar que, de acordo com Flavell (1979), as experiências metacognitivas podem ter influência direta sobre os objetivos cognitivos e ações cognitivas dos indivíduos. Isso se aplica de forma concreta, conforme evidenciado pelos dados coletados. Além disso, as pesquisas de Mussini (2002) sobre o conhecimento estratégico e o uso de estratégias metacognitivas por parte dos aprendizes de línguas estrangeiras fornecem uma base sólida para compreender como ocorre a autorregulação. Essas investigações também ajudam a esclarecer como as crenças podem impactar seu desenvolvimento de autonomia.

No que se refere ao item 5.1.4. reflexões sobre lacunas e perspectivas no ensino de EA em ALE no contexto acadêmico, buscamos obter informações sobre o interesse neste tópico e como suas percepções podem contribuir para um ensino efetivo das EA. Para isso, recorreremos a estudos em contextos diversos, incluindo Aquino, Schmidt e Feitosa (2022), Carvalho (2016), Kunrath e Limberger (2019), Stanke (2008), e Ten Kathen (2016), que investigaram a influência das EA em diferentes âmbitos.

5. Resultados e discussão

Nossa ambição de responder à questão inicial sobre a presença das EA no repertório dos estudantes de alemão no curso de Letras na USP, identificar as estratégias mais utilizadas e avaliar o impacto da autonomia na aprendizagem de alemão implicou, em primeiro lugar, a formulação dos objetivos e hipóteses apresentados no Capítulo 2. Esses objetivos visaram a uma compreensão das EA neste contexto. Como discutido no Capítulo 3, exploramos estudos sobre as EA, metacognição, conhecimento estratégico e autonomia.

Tal revisão bibliográfica nos auxiliou a fundamentar a análise dos dados, tema deste capítulo. Temos o intuito de promover uma discussão entre a teoria e a realidade, através de seus próprios relatos sobre suas experiências de aprendizagem de ALE. Deste modo, discussões do capítulo supracitado serão aqui retomadas e relacionadas a exemplos de respostas, as quais serão apresentados na íntegra e sem intervenções como correções e recortes. Nossos dados qualitativos ilustram aspectos da aprendizagem deste grupo.

No processo de preparação dos dados, utilizamos a metodologia da entrevista episódica, anteriormente explicitada no Capítulo 4. A primeira fase se deu com a elaboração do questionário piloto, a segunda fase consistiu em explicar o caráter das perguntas para familiarizar os estudantes, conforme já explicamos em detalhes no Capítulo 4. Estas próximas análises seguem a partir da terceira fase da metodologia (Quadro 5).

Sendo assim, estruturamos as subseções em 5.1 Perfil dos estudantes, na qual abordaremos também as principais dificuldades e facilidades para aprender alemão. 5.1.1. Conhecimento e utilização das EA diretas e indiretas; 5.1.2. Utilização de EA para alcançar objetivos na aprendizagem de ALE; 5.1.3 EA para promover autonomia na aprendizagem de ALE; e 5.1.4. Reflexões sobre lacunas e perspectivas no ensino de EA em ALE no contexto acadêmico. Frisamos que nossa análise foi orientada pelas hipóteses apresentadas no Capítulo 2.

5.1. Perfil dos estudantes

A presente subseção se enquadra no primeiro objetivo: i) Identificar os objetivos e as dificuldades dos estudantes de ALE no curso de graduação em Letras da USP para aprender alemão. Primeiramente, consideramos que a compreensão do perfil do público que interagiu com a pesquisa é relevante. Embora esta amostra de dados seja um retrato de um grupo específico, reconhecemos que as reflexões extraídas deste recorte têm o potencial de impulsionar uma expansão no escopo de estudos na área.

Os dados coletados de forma anônima via questionário apresentam somente uma estimativa quanto a questões relacionadas ao perfil. Isto posto, verificamos que todos que responderam são falantes de português, a maioria situa-se na faixa etária entre 18 e 24 anos (15 estudantes) e pertence ao gênero feminino (14 estudantes). O fato de serem falantes de português pode ser atribuído à natureza da pesquisa, a qual foi conduzida em um curso de Letras da USP, uma universidade brasileira. Além disso, a concentração na faixa etária entre 18 e 24 anos e a predominância do gênero feminino podem apenas indicar um perfil demográfico típico neste campo de estudo atualmente.

Dentre os objetivos profissionais, acadêmicos e pessoais para cursar habilitação em alemão na graduação, ser tradutor(a) de língua alemã foi a opção maior número de escolhas nesta amostragem. Em segundo lugar, vemos o objetivo de serem professores de alemão e/ou seguir carreira acadêmica. Ser professor de literatura alemã encontra-se em terceiro lugar, seguido de ser intérprete de alemão. Apenas um estudante informou que já é professor de alemão e estuda para aprimorar seus conhecimentos ou outras opções receberam apenas uma resposta.

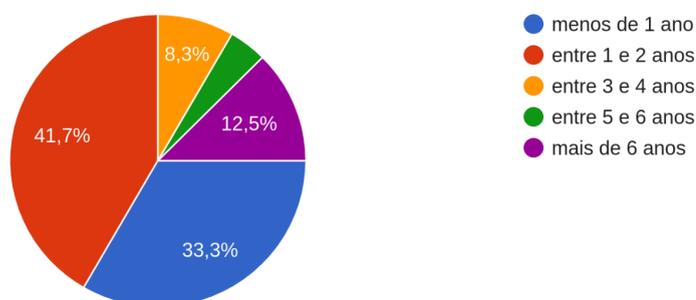
Quadro 8: Resultados - Objetivos profissionais com a língua alemã

Objetivos profissionais com a língua alemã na graduação em Letras (P7)	Nº de respostas
Tradutor (a) de alemão	16
Professor (a) de alemão	15
Seguir carreira acadêmica	15
Professor de literatura alemã	7
Intérprete de alemão	6
Outros: interesse pessoal, aprender como hobby, trabalhar em empresas alemãs, aprimorar conhecimentos da língua	1

Fonte: da autora

Semelhantemente, identificamos que a maioria (19) está cursando o Bacharelado e a Licenciatura em Alemão e Português, sendo a maior parte matriculados na disciplina de Língua Alemã II, ou seja, estes estão no início da formação linguística e irão se deparar com disciplinas de didática nos semestres seguintes. Os dados a seguir (Gráfico 1) exemplificam como é a realidade do ingresso no curso de Letras alemão, no qual é possível ingressar com nenhum ou pouco conhecimento na habilitação (P8).

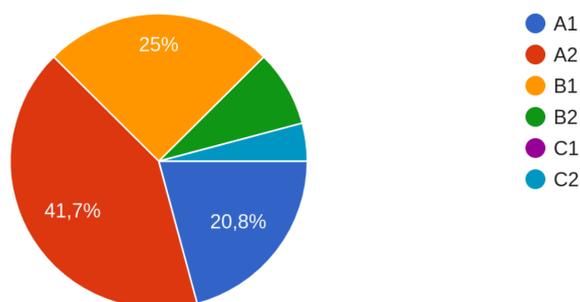
Gráfico 1: Resultados - Tempo de aprendizagem de alemão



Fonte: da autora

Em sua maioria, a aprendizagem de alemão até o momento da pesquisa, acontecia entre 1 e 2 anos, uma parte significativa aprendia há menos de 1 ano (Gráfico 1). Paralelamente consideravam seu nível de proficiência (Gráfico 2), em primeiro lugar, ser nível A2, em segundo, B1, em terceiro, A1, e nos níveis mais avançados uma parcela menor dos participantes, B2 e C1. Os níveis declarados não foram verificados por meio de teste de proficiência, mas sim são verificados através do curso ou da autopercepção. Quando perguntados sobre a realização de prova de proficiência (P9), 91,7% dos participantes declararam nunca ter feito nenhuma prova anteriormente. Apenas um informou ter realizado o Goethe-Zertifikat e outro informou ter feito o TestDaF.

Gráfico 2: Resultados - Nível de proficiência autodeclarado dos estudantes

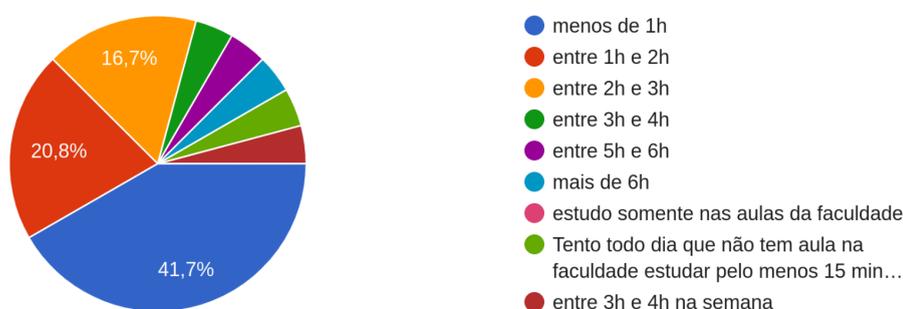


Fonte: da autora

É interessante verificar, consoante Gráfico 2, que uma parte considerável não declara ter os conhecimentos linguísticos conforme a turma que estão cursando, que seria o nível A2. Neste ponto, retomamos o que afirmou Grilli (2017) sobre a disparidade entre as expectativas do curso e a realidade do profissional formado por esses cursos, fato que será verificado quando analisarmos as dificuldades apresentadas. Quanto aos conhecimentos de outras línguas estrangeiras (P11), as quais estudam ou já estudaram e têm conhecimentos aprofundados, o inglês é a língua com maior número de respostas (91,7%), espanhol aparece como segunda opção (37,5%), francês em terceiro (16,7%).

Em média, o tempo que se aprende inglês é 10 anos, considerando que a maioria começou a aprender inglês em sua fase escolar. Já verificamos que o conhecimento de outras línguas influenciam na aprendizagem (Ferrari, 2012). Ao reunirmos estratégias mencionadas, identificamos diversos exemplos de referências a línguas estrangeiras e experiências prévias, as quais julgamos serem pertinentes e fundamentais para a aprender alemão. Outro aspecto, como o tempo dedicado para aprender alemão além das aulas na faculdade, também foi verificado (Gráfico 3), pois demonstra que as aulas são consideradas o principal momento para obtenção de *input* e de possibilidade de prática da língua alemã. A maioria se dedica ao menos de 1h em média por dia além das aulas na faculdade.

Gráfico 3: Resultados - Tempo média de estudo da língua alemã



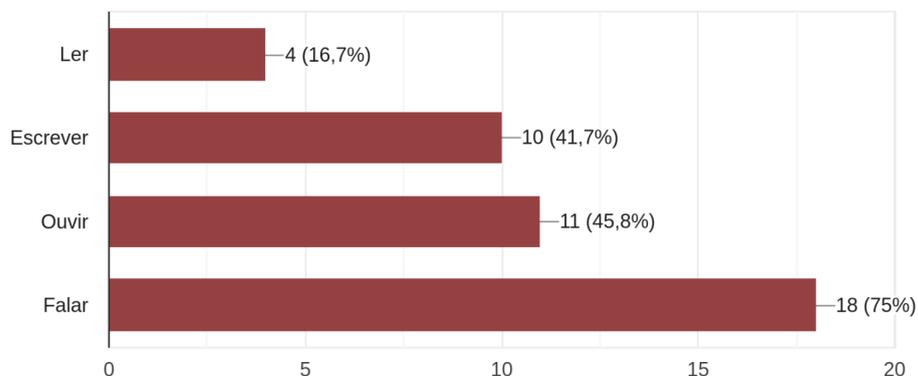
Fonte: da autora

Considerando os dados (Gráfico 3), entendemos que trabalhar com as EA em sala de aula, de modo geral, pode ser uma oportunidade de ampliar o acesso a este tema. É válido notar que isso se relaciona diretamente com as demandas do curso, e o fato de que a maioria começa a aprender alemão “do zero” neste contexto. Vemos uma demanda intrinsecamente ligada ao propósito de empregar EA que se alinhem com os objetivos, necessidades e desafios do grupo e individuais. No próximo subcapítulo, iremos nos concentrar nos aspectos-chave e para começar precisamos entender melhor o impacto das EA, portanto, verificaremos ainda neste capítulo quais são os maiores desafios deste grupo.

Ainda sobre o perfil dos estudantes, agora a respeito do momento em que torna-se difícil aprender (Gráfico 4), obtivemos relatos sobre as maiores dificuldades para aprender línguas e para aprender alemão em especial (P17). Identificamos que a maioria respondeu que

a habilidade “falar” é a que traz as maiores dificuldades. Em contrapartida, a habilidade de leitura apresentou um menor número de respostas:

Gráfico 4: Resultados - Habilidades mais desafiadoras em alemão



Fonte: a autora

Os dados mostram que a habilidade de produção oral da língua é a que apresenta maior dificuldade, pois 18 estudantes indicaram que é a mais desafiadora (Gráfico 4). Além das questões linguísticas, as quais são inerentes a qualquer língua estrangeira aprendida, colocar os conhecimentos em prática em evidência, seja na produção oral, escrita ou que na utilização da língua em situações reais também é desafiador:

"A partir do momento em que já aprendi os conceitos gramaticais mais importantes, é difícil colocá-los em prática ao escrever um texto, ou até mesmo conversando."
(E10)

"Torna-se difícil quando o vocabulário apresentado não faz parte do meu vocabulário, quando não consigo encaixar na minha realidade ou nas situações pelas quais eu passo." (E22)

Os estudantes enfrentam diversas dificuldades em suas habilidades linguísticas: dificuldades na habilidade de ouvir, encontrando desafios em compreender áudios apresentados pela professora (E1); dificuldades em ler, especialmente ao entrar em contato com materiais autênticos, como literatura, cinema e música em um nível avançado, em que frequentemente encontram palavras e expressões desconhecidas, apesar de estudarem a língua há anos (E3); dificuldades relacionadas à gramática e ao uso de estruturas gramaticais

pré-prontas, resultando em uma sensação de não conseguir expressar completamente seus pensamentos por medo de cometer erros na ordem das palavras e tempos verbais (E14); desafio devido a questões psicológicas e a um histórico de prática insuficiente (E5).

Além disso, outras dificuldades e desafios foram relatados que não são exatamente dentro do campo das habilidades, como por exemplo, entender a gramática e a estrutura do alemão:

"A questão dos artigos que trocam a cada mudança de caso é bem difícil, principalmente porque ao invés de trocar por algo novo, muitas vezes se usa o contrário do que já é usado em outro caso. Ex: die para der no dativo. A inversão de gêneros das palavras também dificulta a vida." (E2)

"Eu sinto uma certa dificuldade para aprender línguas quando eu vejo que tudo está cheio de 'regras'. Eu vejo a língua como um material orgânico e fluido, quando torna-se regrado demais parece-me como um quebra-cabeça em que as peças não se encaixam, como se estivesse estudando algo que não fizesse sentido." (E9)

"No alemão, em específico, com a gramática da língua por possuir casos e declinações que não existem no português." (E23)

Outros relatam que a falta de motivação e de propósito na aprendizagem é o fator que prejudica a aprendizagem:

"Quando estou desanimado ou em dúvida do por quê estudar aquele idioma..." (E4)

"Torna-se difícil quando eu deixo de me motivar a estudar e ser participativa. Isso ocorreu com o espanhol, em que meu professor me fez perder total a motivação e está sendo difícil de recuperar a vontade de estudar a língua por minha conta." (E11)

"Acho que o interesse/motivação e as circunstâncias afetivas do aprendizado influenciam muito na dificuldade [...]" (E16)

A falta de cooperação entre colegas de turma, muitas vezes, prejudica a aprendizagem individual. Verificamos desafios envolvendo a interação com outras pessoas em diferentes contextos:

"Construir e manter diálogos, principalmente com pessoas que não são da sua idade e não têm os mesmos interesses que os seus, também porque a língua alemã não é tão "naturalizada" assim como a língua inglesa, não somos "bombardeados" desde crianças, com expressões da língua germânica, logo, reconhecemos menos expressões, tudo é diminutivamente internalizado e intuitivo." (E12)

"Quando não tenho meu tempo respeitado, o que costuma acontecer em aulas em grupo." (E15)

A abordagem de ensino e o conteúdo aprendido são considerados desafiadores, também os materiais utilizados são mencionados:

"quando as aulas são robóticas e com frases e não funções, como no duolingo, tento manter uma rotina mas pelo menos no começo parece um monte de frases aleatórias ou professores online que querem ensinar um vocabulário muito específico sem uso prático, como as partes internas de um carro. gosto quando numa mesma aula pratico as quatro habilidades comunicativas." (E13)

"Com o uso de listas e exercícios, formas que focam na repetição são os que têm a pior efetividade na minha experiência de aprendizado." (E18)

"Quando procuro ter contato com materiais autênticos, por exemplo, literatura, cinema e música, que quase sempre estão num nível acima do meu alcance. A imersão no contexto alemão faz com que eu perceba que existem muitas palavras e expressões que eu ainda não conheço, mesmo estudando a língua há anos." (E3)

O que os estudantes responderam nos fornece uma visão abrangente das dificuldades que enfrentam ao aprender a língua alemã. Esses desafios abrangem diversas áreas, cada uma apresentando seus próprios obstáculos e complexidades. Identificamos que os desafios vão além das habilidades linguísticas, sendo a aplicação prática do conhecimento em situações reais, a falta de motivação e propósito, a falta de cooperação entre colegas de turma, a abordagem de ensino, o conteúdo e os materiais utilizados também citados.

Além disso, ao investigar diretamente as dificuldades, a maioria identificou a habilidade de "falar" como desafiadora, enquanto a leitura apresenta menos dificuldades. É importante ressaltar que tanto aqueles estudantes com mais dificuldades, quanto aqueles que têm melhor desempenho, podem se beneficiar do ensino das EA, como observado por Hattie

(2012). O desenvolvimento dessas estratégias pode ser fundamental para superar esses desafios e melhorar o processo de aprendizagem.

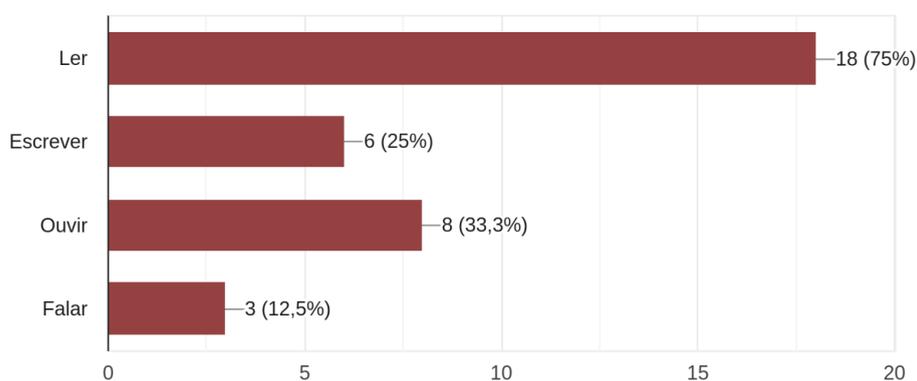
Perguntamos também quais eram as habilidades que eles consideravam ter facilidade (P29). 18 responderam que tinham facilidade com a leitura e a minoria (3) com a fala. As seguintes respostas ilustram a experiência de dois estudantes (E8 e E24):

“porque a leitura é mais explicativa além de ser estática, por não ser tão dinâmica quanto as outras opções a captação é mais fácil.” (E8)

"Na leitura você faz seu tempo e consegue enxergar toda a construção, é possível compreender partes através do contexto; a velocidade requerida para conversar (falar e ouvir) é mais dinâmica e exige mais proficiência." (E24)

Os estudantes relatam ter facilidade na leitura da língua alemã por diversas razões, dentre elas, por ser uma habilidade na qual eles conseguem entender com clareza, fazer associações e explorar o contexto. Também há menções de familiaridade com outras línguas germânicas que facilitam a compreensão na leitura. Destacam a prática diária e a atenção devida às regras gramaticais. Em concordância com o que foi informado, no gráfico 5, vemos que a maioria escolheu a opção de leitura como a habilidade mais fácil:

Gráfico 5: Resultados - Facilidades na aprendizagem de alemão



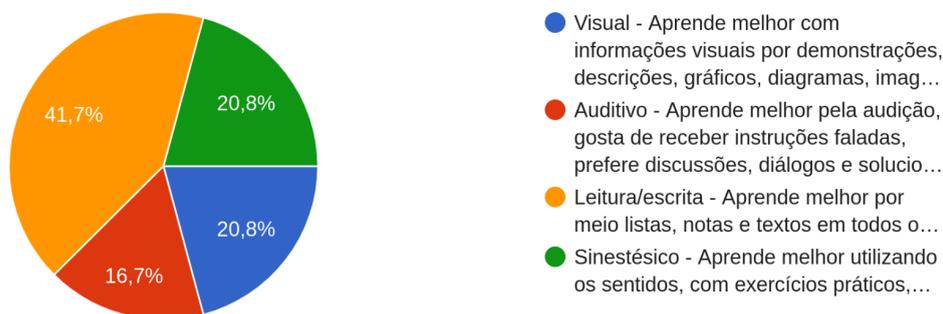
Fonte: a autora

Tanto as dificuldades quanto às facilidades relatadas nos indicam a relevância de apresentar as EA neste contexto de aprendizagem. As dificuldades nas habilidades linguísticas, como a gramática alemã complexa e as questões relacionadas à leitura, escrita, audição e fala, sugerem que os estudantes precisam das EA diretas (Oxford, 1990). A autonomia pode permitir que eles escolham e implementem estratégias que se adaptem às suas necessidades específicas. A falta de motivação e propósito podem ser superadas por meio das EA indiretas (Oxford, 1990), favorecendo o aumento da autonomia, permitindo que se escolha tópicos e abordagens que sejam relevantes e interessantes, regulando suas emoções e interagindo com colegas. As questões relacionadas à interação com colegas de turma destacam a importância da autonomia na escolha das EA. Além disso, estratégias sociais podem ser discutidas, para um maior envolvimento em situações de atividades em grupo.

Os comentários sobre as dificuldades quanto à abordagem de ensino e o conteúdo do curso ressaltam a necessidade de adoção de EA que complementam ou podem compensar as lacunas percebidas na metodologia de ensino. A autonomia lhes daria a liberdade de buscar materiais e abordagens adequados às suas preferências. Em contrapartida, nas áreas em que os estudantes relatam facilidade, como leitura, escrita, fala, audição e compreensão, podem ser exploradas através da discussão das estratégias que eles já utilizam. Isso pode ajudar a compartilhar as EA que funcionam com outros colegas de turma. Em resumo, as informações sobre as dificuldades e facilidades são um terreno fértil para a discussão e promoção da autonomia na aprendizagem de ALE.

Além disso, um último ponto interessante que foi investigado diz respeito ao estilo que cada um se identifica. Conforme apresentamos a teoria sobre os estilos em Fleming (2001) na seção teórica, a partir das opções apresentadas sobre os quatro modos possíveis de aprender, o estilo Leitura/ escrita apresentou o maior número de respostas, o estilo Sinestésico e o Visual estão empatados como a segunda opção escolhida e o estilo Auditivo apresenta uma menor parte (Gráfico 6):

Gráfico 6: Resultados - Estilos de aprendizagem



Fonte: a autora

Compreendemos que as pessoas não devem ser rigidamente classificadas em apenas um estilo, visto que a divisão representa apenas um mapeamento. O que gostaríamos de apresentar são as relações entre a identificação do próprio estilo e as escolhas de EA. Entendemos que esta identificação faz parte de um conjunto de crenças (Flavell, 1979) sobre a aprendizagem. Os resultados (Gráfico 6) nos indicam uma possível relação do próprio estilo com as estratégias escolhidas, sendo elas nas habilidades mais fáceis, neste caso, com foco nas habilidades de leitura e escrita (ver Gráfico 5). Consideramos que esta é apenas uma conjectura, a qual pode ser explorada em outras pesquisas.

A primeira parte da pesquisa revelou que eles compartilham não apenas objetivos profissionais e acadêmicos semelhantes, mas também enfrentam desafios semelhantes. A maioria busca se tornar tradutores de língua alemã, seguidos por carreiras na docência ou academia. As habilidades de fala e compreensão auditiva foram identificadas como as áreas desafiadoras, seguidas pela produção escrita e compreensão gramatical. Além disso, questões relacionadas à motivação e falta de propósito foram mencionadas, destacando a importância de abordar não apenas as habilidades linguísticas, mas também os aspectos motivacionais. Por fim, a conexão entre a identificação do estilo e a escolha das EA mostra uma aproximação das crenças dos alunos em relação à sua própria forma de aprender.

É importante analisar como os fatores idade, gênero, nível de alemão e conhecimento de outras línguas podem influenciar as EA em cursos de habilitação em língua alemã, mas esse não é o objetivo principal deste trabalho. Nosso foco é trazer uma análise das estratégias mencionadas e tentar identificar as relações com o desenvolvimento da autonomia conforme

nossas hipóteses iniciais. Já identificamos os objetivos e dificuldades, posteriormente, verificaremos esses aspectos como se relacionam com as EA.

5.1.1. Conhecimento e utilização das EA diretas e indiretas

Esta subseção se enquadra no segundo objetivo específico proposto: ii) Mapear as EA utilizadas pelos estudantes de ALE no curso de graduação em Letras da USP. Seguindo a pesquisa episódica (Quadro 5), na terceira fase, foram coletadas informações sobre a concepção sobre o tema e sua biografia, com o intuito de trazer à tona qual é a definição subjetiva, isto é, o que a palavra "estratégia" significa para cada estudante. Cada resposta foi categorizada com base nas informações predominantes, ou seja, na ideia central que foi expressada, resultando em quatro grupos distintos de interpretações do termo: Estratégia como planejamento e organização; Estratégia como ação e método; Estratégia como um meio alternativo e variável para alcançar um objetivo; e Estratégia como ação consciente para facilitar/resolver situações. O Quadro 9 a seguir ilustra as ideias centrais e apresenta um exemplo para cada classificação:

Quadro 9: Resultados - Significado de estratégia de aprendizagem para os estudantes

Significado de estratégia para os estudantes (P14)	
Significado de estratégia	Exemplo de resposta
Estratégia como planejamento e organização voltados para um objetivo	“Entendo estratégia como uma forma de melhor organizar ações voltadas para um certo objetivo, justamente com o intuito de otimizar que se alcance tal objetivo. Ao pensar em estratégia, penso em planejamento, direcionamento, atuação e otimização.” (E3)
Estratégia como ação ou método para atingir objetivos	“Para mim, estratégia significa utilizar de algum método já pensado/testado para alguma finalidade (ao contrário de simplesmente começar algo com um objetivo mas sem ter algum método traçado de como realizar).” (E7)
Estratégia como meio alternativo e variável para alcançar objetivos	“Acredito que estratégia seja uma forma alternativa de chegar a um resultado/objetivo. É um (ou mais) caminho para atingir o que se

	pretende e pode variar.” (E19)
Estratégia como ação consciente para facilitar/resolver situações	<p>Estratégia para mim é uma forma de agir consciente que facilita a ação (E15)</p> <p>Para mim, a Estratégia é uma forma consciente de se resolver situações, seja por métodos próprios ou não. (E18)</p>

Fonte: a autora

As respostas (Quadro 9) apresentam as percepções sobre o significado das EA e revelam uma conexão intrínseca entre objetivo e estratégia, o que se alinha com as definições teóricas. Em primeiro lugar, a ideia de estratégia como um processo de planejamento e organização destinado a otimizar a realização de objetivos específicos. O E3 descreve a estratégia como uma forma de melhor organizar ações voltadas para um certo objetivo, justamente com o intuito de otimizar que se alcance tal objetivo. Este entendimento está presente na teoria, uma vez que se refere ao aprimoramento do modo de aprender (Oxford, 1990), ao planejamento das ações mentais ou físicas (Bimmel; Rampillon; Meese, 2000). Essas definições apresentadas indicam que as EA não se limitam a um conjunto específico de ações. Bimmel, Rampillon e Meese (2000) também destacam que as que abrangem não apenas aspectos cognitivos, mas também emocionais e sociais.

Nos relatos, as EA também são interpretadas como meios alternativos e variáveis. Isso implica que os estudantes entendem as estratégias como adaptáveis, podendo variar conforme a necessidade ou a situação, o que está de acordo com nossa base teórica (Kalati, 2016). Essa flexibilidade pode ser uma característica importante para lidar com diferentes desafios. É também entendido que elas podem variar de pessoa para pessoa (Kalati, 2016), algo que nos sugere que cada um pode escolher a que melhor se adapte ao seu estilo e às suas necessidades específicas. Nesse sentido, a individualização das EA é corroborada pelas respostas, as quais também destacam a sua variabilidade.

Além disso, retomamos o que Dörnyei (2005) enfatiza sobre o elemento de escolha nas EA. Este ponto se relaciona com a capacidade de selecionar estratégias que se adequam à tarefa, ao seu estilo e ao contexto específico. Há uma percepção dos estudantes sobre a importância de adaptá-las às diferentes situações. Ehrman *et al.* (2003) enfatizam que as estratégias em si não são boas nem ruins, pois sua utilidade é contextual. Tal perspectiva

destaca a importância de se avaliar a eficácia das EA em situações específicas. Além disso, também podem estar relacionadas às ações conscientes que facilitam ou resolvem situações. Este aspecto da observabilidade e a autoconsciência também foi verificado no arcabouço teórico (Mussini, 2002 *apud* Wenden, 1987).

Em Mussini (2002 *apud* Wenden, 1987) há também um destaque das EA que podem ser usadas conscientemente ou permanecer em um estado potencialmente consciente, assim como é entendido por dois estudantes (E15 e E18). Embora não haja menção explícita sobre os aspectos pessoais, no entanto, a teoria ressalta que as EA também envolvem o gerenciamento das emoções e a interação social.

Por fim, o que foi relatado reflete princípios fundamentais das EA, ressaltando a importância do planejamento e organização, a adaptabilidade das estratégias e a individualização de acordo com o estilo e as necessidades individuais. Em resumo, identificamos há uma compreensão abrangente das EA, reconhecendo seu valor como forma de solucionar questões desafiadoras e atingir objetivos específicos, como discutido por Oxford (1990), Bimmel, Rampillon e Meese (2000), Mussini (2002 *apud* Wenden, 1987), e Kalati (2016), entre outros autores citados.

Seguindo nossa metodologia, para obter informações detalhadas sobre o sentido do tema na vida cotidiana, neste caso, as experiências vivenciadas ao aprender, fizemos perguntas específicas sobre o momento em que houve uma primeira percepção sobre a utilização de técnicas/estratégias para aprender línguas estrangeiras de modo geral (P15). Nesta pergunta, utilizamos um termo abrangente (técnica²²), porque estávamos introduzindo o assunto e não queríamos trazer muitas pistas sobre a nossa abordagem teórica. Com isso, obtivemos exemplos sobre a primeira experiência com as EA para aprender línguas. Destacamos exemplos detalhados sobre **utilizar estratégias para um fim específico na aprendizagem**:

“Conforme eu fui ficando mais velho e dando importância para o aprendizado de idiomas, eu fui adotando estratégias como usar aplicativos para praticar os idiomas, tentar conversar com estrangeiros quando eu tiver oportunidade, ouvir e cantar músicas de outros idiomas.” (E6)

²² Bimmel, Rampillon e Meese (2000, p. 54) nos ajudam a diferenciar entre os conceitos de *Lernstrategie* e *Lerntechnik*, os quais traduzimos como 1) Estratégia de aprendizagem: “Se meu objetivo é descobrir o significado de uma palavra, eu a procuro no dicionário. 2) Técnica de aprendizagem: “A capacidade de procurar significados de palavras no dicionário”.

“Desde quando comecei a estudar línguas, adotei a estratégia de criar resumos e mapas mentais para fixação de conteúdo, depois crio frases que têm alguma relação com a minha realidade, utilizando o vocabulário ou a parte gramatical nova. Também uma estratégia que eu gosto e me ajuda é tentar formular as frases que fiz em alguma conversa na minha língua materna agora na língua que estou aprendendo.” (E22)

Os dois estudantes acima demonstraram utilizar uma variedade de EA diretas e indiretas (Oxford, 1990). Em especial, o E22 demonstra uma seleção de estratégias específicas para atingir objetivos na aprendizagem, sendo eles, para fixação de conteúdo e produção na língua aprendida.

Também se utiliza de estratégias como ações específicas são realizadas para **maximizar o contato com a língua no dia a dia**:

“Não sei se uso uma estratégia, mas procuro sempre fazer os exercícios dados pela professora, como também escutar músicas no idioma que quero aprender, tento, por vezes, viver um pouco o idioma que quero aprender, tentando falar frases no idioma no dia a dia.” (E1)

Consideramos, portanto, que os estudantes buscam ativamente recursos, como aulas complementares, utilizam aplicativos para aprimorar suas habilidades linguísticas e demonstraram um interesse em manter o contato constante com a língua, consoante a teoria, como “ferramentas para um envolvimento ativo e autodirigido” (Oxford, 1990). Em resumo, a prática contínua, a interação ativa com a língua e a imersão em contextos reais, foram mencionadas como estratégias importantes para manter o contato com a língua alemã e para aprimorar habilidades linguísticas.

A **utilização de estratégias para lidar com as próprias facilidades e dificuldades** foi uma experiência comum:

“A partir do momento em que percebi que apenas memorizar não era o suficiente para compreender uma língua, passei a desenvolver estratégias de estudo envolvendo um cronograma no qual eu divido meu estudo de língua em estudo gramatical, prática de escrita e realização de exercícios, prática de leitura e compreensão de texto, prática de fala e conversação, e vocabulário e imersão

cultural. Assim, pude compreender as áreas mais importantes para se aprender uma língua, e desenvolvi uma estratégia para estudá-las de forma prazerosa.” (E10)

“Não sei exatamente. Mas entendo que depois de ter um primeiro contato com a língua (6 meses aprox.), fica muito mais fácil do estudante mapear quais são as facilidades e dificuldades.” (E5)

Há menções sobre o primeiro contato com a língua estrangeira e a identificação de suas facilidades e dificuldades. Estes dados nos sugerem que há uma busca por sanar necessidades específicas de aprendizagem, em que as EA são adotadas de forma direcionada, “para a resolução de problemas que contribuem diretamente e indiretamente na aprendizagem (Mussini, 2002, p. 22 *apud* Wenden, 1987).

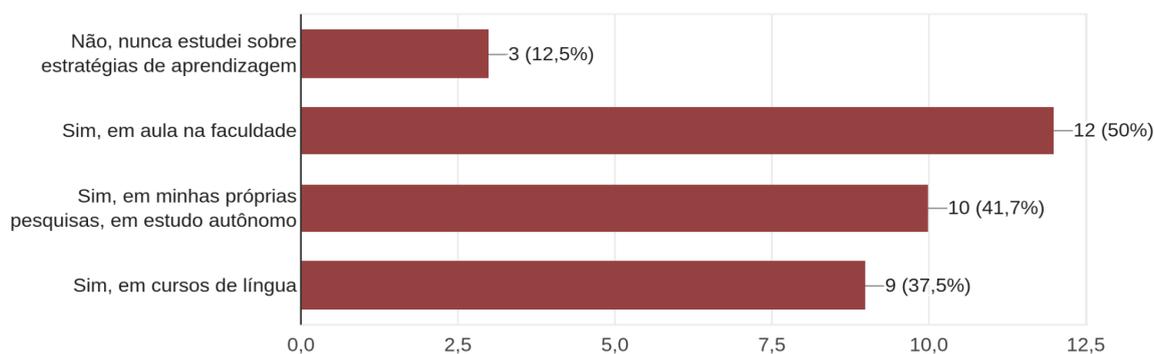
Os estudantes também mencionaram a utilização de estratégias após receberem orientação, direcionamento ou dicas de professores, na faculdade ou durante as aulas de cursos de línguas:

“Nas aulas de inglês da escola, com as dicas que a professora ia passando, como repetir os exercícios, fazer leitura em voz alta, ouvir músicas, etc...” (E4)

“Quando entrei na habilitação do alemão” (E23)

Em conformidade com as respostas, quando questionados sobre quando ouviram falar sobre estratégias para aprender alemão (Gráfico 7), afirmaram que foi em ocasião de aulas na faculdade (50%), em estudo autônomo (41,7%) e em cursos de língua (37,5%).

Gráfico 7: Resultados - Contexto que os estudantes conheceram as EA



Fonte: a autora

Os dados indicam que quase metade havia pesquisado por conta própria, demonstrando que, de forma prática, há uma busca por este tema no estudo individual (Gráfico 7). Ainda assim, consideramos que estes dados revelam uma necessidade de abordagem das estratégias em sala de aula, afinal, três declararam nunca ter ouvido sobre o tema (E5, E6 e E24). Entendemos que o professor tem um papel fundamental na mediação das EA para promoção da autonomia e ressaltamos que o papel do professor inclui encorajar, motivar e promover meios para que os aprendizes possam refletirem sobre sua própria aprendizagem (Ten Kathen, 2016; Carvalho; Vaz Ferreira; Marques-Schäfer, 2016; Aquino; Schmidt; Feitosa, 2022).

Cruzando os dados com outras perguntas (P20), com o intuito de ter dados detalhados, verificamos se o estudante se lembrava de ter utilizado alguma estratégia para aprender algo relacionado à língua alemã recentemente. Quatro afirmaram que não utilizaram ou não se lembram de ter usado uma estratégia recentemente (E3, E8, E18 e E21). Também recebemos relatos de utilização de poucas ou nenhuma estratégia por outros três. É interessante ver que um deles identifica sua postura como passiva e entende que uma forma adequada é aprender a língua sem a adoção deliberada de estratégias específicas, em um contexto de imersão e aprendizagem intensiva.

“Na verdade ainda não adotei nenhuma estratégia.” (E8)

“Meu aprendizado com línguas se deu de maneira passiva, visto que em maior parte não procuro estudar ativamente as línguas, mas procuro envolvê-las no meu dia a dia, o que com o tempo me fez acumular conhecimento de diversas línguas.” (E18)

Não sei se uso uma estratégia, porém procuro sempre fazer os exercícios dados pela professora, como também escutar músicas no idioma que quero aprender, tento, por vezes, viver um pouco o idioma que quero aprender, tentando falar frases no idioma no dia a dia. (E1)

No primeiro exemplo mencionado, E8 afirmou que ainda não havia adotado nenhuma estratégia específica para aprender uma língua estrangeira. Decidimos investigar, uma vez que ele foi o único a declarar a não utilização de EA. Para nossa surpresa, ao analisar suas respostas em outras partes do questionário, descobrimos que ele mencionou EA em diferentes momentos. Consideramos, deste modo, que inicialmente ele não tinha uma autopercepção sobre usar estratégias, quando solicitado a fornecer exemplos práticos, mas no decorrer do questionário, possivelmente após uma reflexão, ficou declarado que ele também as empregava.

No segundo exemplo (E18), mencionou que a aprendizagem ocorreu de forma passiva, incorporando línguas em seu dia a dia, o que, ao longo do tempo, resultou na acumulação de conhecimento em diversas línguas. Conforme já discutimos, os conhecimentos de outras línguas são transferíveis e influenciam positivamente a aprendizagem de línguas. No terceiro exemplo (E1), fica evidente que está empregando EA, embora ele próprio não tenha certeza se está fazendo isso conscientemente. Ele menciona que realiza exercícios fornecidos pela professora, ouve músicas na língua que deseja aprender e ocasionalmente tenta incorporar o idioma em sua vida cotidiana.

Em resumo, nos dados sobre as primeiras experiências com EA para aprender línguas pudemos observar tendências interessantes. Também relataram começar a usar estratégias antes mesmo de iniciar cursos formais de línguas. Outros passaram a utilizá-las após direcionamento do professor e em seu estudo autodidata. Além disso, já demonstraram consciência de suas próprias necessidades e procuram maneiras ativas e criativas de resolvê-las. Destacamos também a diversidade de recursos online que têm sido utilizados como uma forma de aprimorar a aprendizagem de forma autônoma.

Buscando ainda identificar as estratégias através de situações vividas, foram perguntados sobre qual foi a experiência foi a mais significativa com as EA (P16). Assim, pudemos separar em diferentes grupos conforme as situações similares que encontramos: em

situações práticas e de participação ativa em atividades em sala de aula; em uma imersão cultural e de aprendizagem intensiva; na criação de hábitos de estudo, desenvolvimento de disciplina e consistência; e associações com a vida pessoal.

Entendemos que essas experiências significativas relatadas referem-se a momentos ou situações em que se envolveram ativamente e encontraram valor pessoal, relevância ou significado nas informações ou habilidades que estão adquirindo. Relacionamos estas experiências às experiências metacognitivas, as quais referem-se à consciência que se têm de seus próprios processos de aprendizagem (Jou; Sperb, 2006; Flavell, 1979).

O uso de estratégias em situações práticas e de participação ativa em atividades em sala de aula (E22, E1, E5, E3 e E11), os relatos destacam a importância das EA em sala de aula, mencionando experiências práticas que os ajudaram a consolidar o conteúdo aprendido. Vimos que apenas um diz ter elaborado e apresentado um seminário em alemão sobre um tema que o interessava e ter conseguido improvisar um vocabulário durante a apresentação. A realização de atividades como ditados em alemão também é mencionada como uma forma de treinar leitura, escrita e audição simultaneamente:

"A experiência mais significativa foi na elaboração e apresentação de um seminário em alemão sobre música, tema que me interessa bastante. Escrevi as minhas falas e fui agregando vocabulário novo dentro de um tema que eu gosto, o que facilitou a fixação. Durante o momento da apresentação, algumas frases escapam à cabeça, mas com os vocábulos aprendidos consegui improvisar. Essas palavras eu não esqueci mais." (E22)

As experiências de imersão cultural e vivências intensivas são destacadas como formas significativas de utilização de estratégias (E6, E20, E15).

"Eu acredito que viajar ou ter a imersão com falantes de outro idioma foi a experiência mais significativa. Assim como eu vivi nos jogos Olímpicos do Rio com a delegação de um país africano que falava francês, eu tive que me desenvolver ali e foi um mês de um super intensivo." (E6)

"Quando eu fiz um intercâmbio para o Japão o aprendizado foi muito mais eficaz." (E20)

"Estou cursando a matéria "Aquisição/Aprendizagem do Alemão como Língua Estrangeira", a turma é extremamente pequena (3 alunos) e a professora dá a aula inteiramente em alemão, nessas aulas, tenho percebido uma melhora enorme na compreensão e articulação da língua, isso porque ela fala de modo simples e dá liberdade para que os alunos falem sem amarras de estruturas gramaticais. Penso que esse tipo de imersão na língua é muito produtivo, pois no final das primeiras aulas eu me sentia muito esgotada, agora, depois de quase 3 meses de aula, já não sinto mais esse esgotamento, como se estivesse "acostumando" com a língua."
(E15)

Um estudante relata sua vivência durante os Jogos Olímpicos que ocorreu na cidade do Rio de Janeiro, ocasião em que teve que interagir com a delegação de um país africano que falava francês e descreve esse período como um "super intensivo" em sua aprendizagem da língua para se comunicar efetivamente. Outro menciona o impacto positivo de um intercâmbio no Japão, enfatizando como essa imersão no ambiente linguístico contribuiu positivamente na aprendizagem. Outro relato enfatiza a experiência em uma turma de alemão, em que as aulas eram conduzidas inteiramente em alemão, algo considerado positivo, que teve como consequência uma melhoria na compreensão por meio da imersão, evidenciando a importância de se expor constantemente a situações na língua que está aprendendo.

Na teoria vemos que estas experiências metacognitivas referem-se à consciência das experiências cognitivas e afetivas (Jou; Spierb, 2006, p. 179), as quais acompanham cada etapa da aprendizagem. Atribuindo a essas experiências um peso de influência nas ações e objetivos cognitivos, elas também podem levar o aprendiz a estabelecer novas metas e a revisar ou abandonar as antigas (Flavell, 1979, p. 908). Em outras palavras, a consciência das próprias experiências cognitivas e emocionais pode afetar a forma como uma pessoa aprende e o que se alcançar.

A criação de hábitos, desenvolvimento de disciplina e consistência nos estudos por meio de estratégias foi algo mencionado por E10:

“A experiência mais significativa que tive com relação ao uso de estratégias para aprender línguas foi a consistência e a disciplina. Alterar o idioma dos meus dispositivos digitais de português para a minha língua de estudo, criar o hábito de ler notícias e textos nessa língua diariamente, lembrar conceitos e palavras,

buscando manter a prática ativa diariamente para que o ensino seja mais rápido e eficiente.” (E10)

Em E19, vemos um exemplo sobre trazer sentido para a aprendizagem, ao entender conceitos através de associações da vida pessoal:

"Acredito que, ao escrever um esquema (tabela) sobre declinação de adjetivos, entendi o real significado do que eu estava estudando. Entender o sentido do que eu estou vendo — e não como uma fórmula de matemática que só existe ali aleatoriamente, por meio de cores, tabelas, esquemas e/ou exercícios me fizeram lembrar dos conceitos com maior facilidade e internalizar o que estudei. Também comecei a associar palavras que eu conhecia às que eu vi pela primeira vez (exemplo: “Mutter” se associa com “Familie”, “Frau”, “(Nome da minha mãe)”) (E19)

Nos exemplos acima, destacamos a importância das experiências metacognitivas na aprendizagem, as quais envolvem a consciência tanto dos processos cognitivos quanto dos aspectos emocionais, desempenhando um papel fundamental na definição de ações e objetivos cognitivos (Flavell, 1979). Assim como dos conhecimentos relacionados às EA por meio da explicitação do conhecimentos metacognitivos (crenças) e das experiências metacognitivas.

Concluimos esta subseção com a validação da nossa primeira hipótese de que os há um conhecimento das EA e o reconhecimento do seu uso potencial. Isso pôde ser constatado através da investigação a respeito do entendimento sobre o conceito de estratégia até o resgate de situações significativas em que eles as utilizam.

5.1.2. Utilização de EA para alcançar objetivos na aprendizagem de ALE

Nesta subseção, abordaremos as EA que são utilizadas em momentos diversos. As análises aqui também estão diretamente relacionadas ao segundo objetivo específico: ii) Mapear as EA utilizadas pelos estudantes de ALE no curso de graduação em Letras da USP.

Como na metodologia da entrevista episódica (Quadro 4), esta é a fase em que enfatizamos os exemplos de EA.

5.1.2.1. EA utilizadas por estudantes de ALE da USP

Ao mapear as EA, adotamos uma abordagem semelhante à proposta por Oxford (1990), conforme traduzida por Paiva (1998), e utilizamos a classificação fornecida por Bimmel, Rampillon e Meese (2000). Solicitamos que selecionassem apenas as que considerassem verdadeiras em sua própria aprendizagem (P39). O objetivo principal é criar um compilado de estratégias empregadas e registrar no Quadro 10:

Quadro 10: Resultados - EA utilizadas por estudantes de ALE da USP

EA utilizadas por estudantes de ALE da USP		
ESTRATÉGIAS DIRETAS		Nº de ocorrências (total de 24)
Estratégias de memória	Formo grupo de palavras para memorizá-las melhor.	8
	Uso as palavras e expressões que aprendo em contextos diferentes.	16
	Faço associações (de palavras, sons, regras gramaticais etc.) a partir de meus conhecimentos prévios.	17
	Combino palavras que já conheço para aprender novas.	13
	Relaciono pronúncias de palavras que já conheço com palavras novas que são parecidas	16
	Faço resumo de textos que leio em alemão.	3
	Faço encenações com palavras e expressões para memorizá-las melhor.	7
Estratégias cognitivas	Busco colocar em prática (em meu dia a dia) tudo o que aprendo em sala de aula.	14
	Ouçó músicas e assisto filmes para ampliar meu vocabulário.	22

	Leio em voz alta.	17
	Utilizo dicionário para consultas frequentemente.	21
	Utilizo gramáticas para consultas frequentemente.	8
	Descubro o significado das palavras decompondo-as em partes que eu entenda.	17
	Faço tradução de textos para aprender melhor.	5
	Faço anotações (no caderno, no celular etc.) de palavras e frases novas que ouço e/ou leio em alemão.	19
	Faço esquemas de marcações (com cores, símbolos, formas, etc.) em textos que leio para facilitar a compreensão..	10
Estratégias de compensação	Leio em alemão sem olhar cada palavra desconhecida no dicionário.	17
	Comparo regras gramaticais do alemão com minha língua materna.	14
	Comparo regras gramaticais do alemão com outras línguas que conheço.	21
ESTRATÉGIAS INDIRETAS		
Estratégias metacognitivas	Utilizo técnicas de concentração durante meus momentos de estudo.	1
	Organizo meus estudos (com relação ao local e tempo).	7
	Estabeleço objetivos específicos de aprendizagem.	3
	Utilizo aplicativos como ferramentas de estudo.	18
	Assisto a vídeos explicativos sobre gramática para complementar meus estudos.	19
	Tento criar o máximo de oportunidades de ler, ouvir, falar e escrever em alemão.	12
	Penso sobre meu estilo de aprendizagem frequentemente.	11
	Busco sempre descobrir novas estratégias para aprender melhor.	9

Estratégias afetivas	Acredito que meditação e/ou outras técnicas me ajudam a diminuir a ansiedade para aprender melhor.	3
	Crio ambientes descontraídos para aprender melhor (ex: com música, jogos, comida, etc.).	15
	Encorajo-me a falar alemão mesmo quando receio cometer erros.	16
	Busco recompensar-me após conquistas na minha aprendizagem.	6
	Anoto meus sentimentos sobre a minha aprendizagem de alemão (no caderno, no diário, no celular, etc.).	0
Estratégias sociais	Peço explicações a pessoas que estão em níveis mais avançados que eu (meus colegas, professores, monitores, amigos, pessoas na internet, etc.)	21
	Tento criar o máximo de oportunidades para usar meu alemão (ex: falar com falantes nativos e outros aprendizes de alemão, participar de grupos de Tandem e Stammtisch.)	3
	Peço correções sobre minha pronúncia e/ou minha escrita em alemão a pessoas que estão em níveis mais avançados que eu (meus colegas, professores, monitores, amigos, pessoas na internet, etc.)	18
	Participo de monitorias e plantões de dúvida frequentemente.	2
	Procuro aprender, além da gramática, aspectos culturais de países falantes de alemão	15

Fonte: da autora - baseado em Paiva (1998)

Para a análise dos dados, estabeleceremos uma relação entre as EA frequentemente empregadas (Quadro 10) e os exemplos concretos mencionados em outras perguntas: sobre o uso recente de estratégias para aprender alemão (P20), sobre estratégias de memorização (P24) e prática do alemão após a aula (P25).

a. Estratégias de memória

As estratégias com maior valorização neste grupo são formar associações com conhecimentos prévios, a combinação de palavras conhecidas e o uso de palavras e expressões em diferentes contextos. A segunda estratégia de memória citada é a utilização de palavras e expressões em diversos contextos, o que indica uma prática repetida em diferentes situações para a retenção do conteúdo linguístico, o que também pode aprimorar a compreensão do funcionamento das palavras em variados contextos.

“algo que me ajudou muito a decorar os verbos no passado foi descrever tudo o que eu fazia em alemão, por exemplo: se acabei de cozinhar ou lavar a louça, procurava falar isso com o máximo de detalhes que conseguia. Para me familiarizar com o vocabulário, eu não me preocupo em acertar tudo na frase de primeira, repetindo de várias formas diferentes a mesma atividade até sentir que dá pra entender” (E17)

Além disso, a estratégia de relacionar pronúncias de palavras conhecidas com palavras novas semelhantes é uma abordagem eficaz para a memória auditiva e a associação de sons. A combinação de palavras conhecidas para aprender novas também é mencionada, o que mostra a aplicação da análise morfológica e da composição de palavras como uma estratégia útil. Por outro lado, como formar grupos de palavras, fazer encenações com palavras e expressões e fazer resumos de textos em alemão são menos citadas. Em resumo, as estratégias de memória demonstram um esforço consciente para melhorar a retenção da língua alemã.

b. Estratégias cognitivas

As estratégias cognitivas utilizadas indicam uma forte ênfase na ampliação do vocabulário e na produção e compreensão contextual da língua alemã. A estratégia com maiores menções é ouvir músicas e assistir a filmes para ampliar o vocabulário. A utilização frequente de dicionário e a anotação de palavras e frases novas complementam essa

estratégia, demonstrando um desejo de aprofundar o entendimento da língua. A leitura em voz alta e a decomposição de palavras em partes compreensíveis também são frequentemente adotadas. No entanto, como menciona um estudante, há temas que não dialogam com a realidade e interesses pessoais e, por isso, não motivam a aprendizagem:

"Com sistematizações da gramática, análises morfológicas das palavras (no caso de vocabulário) e com a mistura de atividades de diferentes tipos (ler um pouco, depois, ouvir um pouco, etc, sem ficar em apenas uma das 'habilidades' (hören/lesen/sprechen/schreiben) por muito tempo. Também acho ruim atividades com um pretexto 'forçado' (alguns exemplos de situações na aula de língua IV: discutir sobre algo que não tenho interesse, planejar uma visita a um lugar que não vou visitar, etc)." (E16)

Estratégias como fazer esquemas de marcações em textos para facilitar a compreensão, utilizar gramáticas para consultas frequentes e fazer tradução de textos são citadas por um número menor (5 estudantes). Por fim, as cognitivas utilizadas servem para a ampliação do vocabulário, a compreensão contextual, a aplicação prática e a anotação de informações relevantes. Essas estratégias demonstram um esforço consciente para melhorar a compreensão, a proficiência na língua alemã e a maximização do contato com a língua.

c. Estratégias de compensação

As estratégias de compensação adotadas por este grupo evidenciam ações inteligentes e adaptáveis, por exemplo, a mais citada é a comparação das regras gramaticais do alemão com outras línguas que conhecem.

“As vezes quando me falta vocabulário tento dizer em outro idioma para ver se a outra pessoa sabe do que estou falando e pergunto a ela qual seria a palavra em alemão. Se ela não souber, tento explicar em alemão a ideia por trás da palavra ou procuro do dicionário.” (E5)

“O que costuma funcionar para mim é a assimilação com o inglês, idioma no qual eu tenho contato no dia a dia, porém apenas mentalmente. Também revisito situações em minha mente para fixar.” (E10)

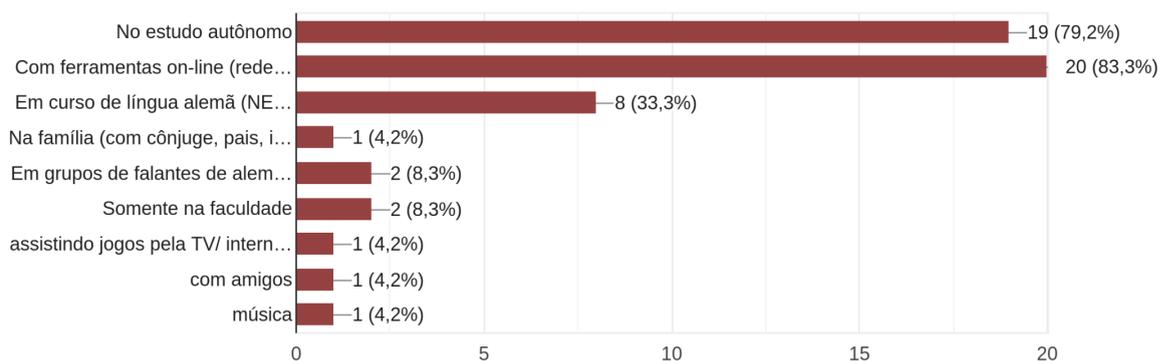
Esta estratégia de compensação revela uma consciência da importância da familiaridade com outras línguas estrangeiras para entender nuances gramaticais do alemão e recorrem a outras línguas para expressar conceitos em alemão quando encontram lacunas de vocabulário, demonstrando a habilidade de utilizar outras línguas para facilitar a comunicação. Além disso, em segundo lugar, se opta por ler em alemão sem consultar constantemente o dicionário, destacando a valorização da compreensão contextual e a fluidez na leitura como um meio eficaz na aprendizagem. Em terceiro lugar, está a estratégia de comparar regras gramaticais do alemão com sua língua materna, neste caso, com o português. Sabemos que há outras formas de compensar uma lacuna na recepção ou produção, como pedir ajuda, usar mímica e gestos, evitar comunicação de forma parcial ou total, ajustar ou aproximar a mensagem, entre outras, mas nos ateremos somente a essas mencionadas e presentes nesta pergunta do questionário.

d. Estratégias metacognitivas

Entre as estratégias com maior popularidade, a utilização de aplicativos como ferramentas de estudo lidera a lista, o que reflete a adesão à era digital e o reconhecimento das vantagens que as ferramentas tecnológicas podem oferecer na ampliação da experiência de aprendizagem de ALE. Assistir a vídeos explicativos sobre gramática é uma prática amplamente mencionada, indicando um compromisso em buscar fontes adicionais de conhecimento. Não obstante, a organização dos estudos em relação ao ambiente e ao tempo é considerada importante, demonstrando a conscientização sobre a influência do local físico em que se estuda. A reflexão sobre o próprio estilo de aprender e a estratégia concentração durante o estudo são menos mencionadas. Estes dados sugerem que essas estratégias podem não ser tão recorrentes, apontando para uma possível lacuna no repertório dos estudantes.

A fim de compararmos os dados, verificamos em que circunstâncias havia um contato com a língua alemã (Gráfico 8), além do curso de Letras. O resultado nos mostra que, majoritariamente, esse contato ocorre por meio de ferramentas online. Verificamos quais eram as ferramentas digitais utilizadas e para qual finalidade (P35 e P36):

Gráfico 8: Resultados - Contexto que os estudantes têm contato com as estratégias



Fonte: a autora

Os estudantes mencionaram que utilizam ferramentas digitais (Gráfico 8) para ter contato com a língua alemã. Entendemos assim que este contato visa o aprimoramento de seus conhecimentos em alemão. Visto que o *YouTube* é a ferramenta mais citada, sendo usada para assistir a aulas, vídeos explicativos sobre gramática, webséries e outros conteúdos em alemão. Em segundo lugar, o *Instagram* é mencionado como uma plataforma para seguir páginas e pessoas que compartilham dicas e conteúdo em alemão. As ferramentas *Leo* e *Google Tradutor* ocupam o terceiro lugar, sendo utilizadas para consulta de vocabulário, conjugação e tradução. Em quarto lugar, o jornal *Deutsche Welle* é mencionado como uma fonte para praticar interpretação de texto, leitura e gramática em alemão.

Além disso, o *Spotify* é usado para ouvir músicas e podcasts em alemão, o *Duolingo* é mencionado para exercícios e prática de vocabulário e gramática, e o *Netflix* é citado para assistir a filmes e séries em alemão. Outras ferramentas mencionadas incluem *Dict.cc*, *DeepL*, *Forvo* e *Foruns*, que são usadas para consultas de gramática, pronúncia e interação com outras pessoas. Em geral, as ferramentas digitais desempenham um papel essencial para este grupo, oferecendo uma ampla gama de recursos para aprimorar suas habilidades linguísticas e culturais em alemão.

Ainda sobre as estratégias metacognitivas, foi identificada em quarto lugar, a organização dos estudos em relação ao local e ao tempo, demonstrando que esses estudantes reconhecem a importância do ambiente e do gerenciamento do tempo dedicado aos estudos. É relevante notar que, como mencionado anteriormente, a maioria estuda por menos de uma hora por dia (P26). Portanto, considerar esses fatores pode aumentar a eficiência e a produtividade, especialmente no contexto autônomo, que, como destacado, é a segunda circunstância em que a maioria tem contato com a língua alemã. O presente questionário não abordou essas questões específicas, deixando uma lacuna na compreensão da forma como acontece a organização do ambiente e gerenciamento do tempo, aspectos que podem ter um impacto na aprendizagem de alemão.

Estratégias, como a concentração e o pensamento frequente sobre o estilo, foram pouco mencionadas, talvez pelo fato de não se ter muito conhecimento de que são estratégias possíveis que estão relacionadas ao conhecimento metacognitivo. A concentração é uma estratégia que envolve a autorregulação da atenção, um aspecto importante do conhecimento metacognitivo. Além disso, a reflexão sobre o estilo implica uma compreensão profunda de suas próprias preferências e necessidades, o que é uma forma de conhecimento metacognitivo relacionada às variáveis da pessoa (Flavell, 1979). Portanto, essas estratégias demonstram como o conhecimento metacognitivo pode ser aplicado na prática.

As respostas revelam uma gama diversificada de estratégias metacognitivas em uso e evidenciam a relevância das ferramentas digitais como facilitadoras para aqueles que estudam de forma independente, conforme constatado no Gráfico 8. Também foi observado o uso estratégico de diversos recursos para aprimorar as habilidades em alemão. A maioria relata estudar por conta própria por menos de uma hora por dia. Isso destaca a importância da autonomia. Além disso, a aplicação de estratégias metacognitivas revela uma compreensão da importância do autoconhecimento e da organização do tempo e do ambiente adequado para estudar alemão.

e. Estratégias afetivas

A maioria destaca o encorajamento à prática de falar alemão, mesmo quando enfrentam o medo de cometer erros, como a estratégia mais utilizada. Consideramos que este dado demonstra uma atitude corajosa e comprometida dos estudantes para aprender alemão. Além disso, a criação de ambientes descontraídos, que incluem elementos como música, jogos e comida, sugere um reconhecimento da influência do ambiente na motivação e no conforto durante a aprendizagem.

Embora em menor número, há uma busca por recompensas após conquistas na aprendizagem, o que demonstra a importância da gratificação pessoal como uma forma de aumentar a motivação. Por outro lado, a estratégia de utilizar meditação ou outras técnicas para diminuir a ansiedade foi pouco citada, indicando que essa abordagem pode ser menos comum no grupo.

Apesar da presença dessa estratégia no quadro teórico inicial, ninguém mencionou a prática de registrar seus sentimentos em relação ao aprendizado de alemão, sugerindo que a autorreflexão não é amplamente adotada neste contexto específico. A ausência de menções à anotação de sentimentos indica que essa estratégia específica não é prevalente no grupo. Conforme já discutimos sobre o diário de aprendizagem, julgamos que esta ferramenta poderia ser explorada neste contexto.

As experiências metacognitivas (Flavell, 1979) estão intimamente relacionadas às estratégias afetivas identificadas nesta análise. As estratégias afetivas destacadas, como a importância da autoconfiança, a criação de um ambiente propício para aprender e a busca por recompensas após conquistas, refletem a forma como eles lidam com sua aprendizagem, ou seja, mostram suas experiências metacognitivas. Por exemplo, a ênfase na autoconfiança e na coragem de falar alemão, mesmo com medo de cometer erros, está relacionada à autorreflexão sobre seus processos cognitivos e à compreensão de suas próprias habilidades e desafios (experiências metacognitivas). Da mesma forma, a criação de ambientes descontraídos, com elementos como música, jogos e comida, demonstra uma consciência de como o ambiente pode afetar a motivação, o que também está relacionado à reflexão metacognitiva sobre os fatores que influenciam o processo de aprendizagem.

A busca por recompensas após conquistas reflete a gratificação pessoal como um motivador para continuar estudando, o que está alinhado com a compreensão consciente de como eles se motivam e reagem às suas próprias experiências pessoais (conhecimento

metacognitivo). No entanto, a ausência de menções à prática de anotar sentimentos pode sugerir que a autorreflexão não seja uma estratégia amplamente adotada, o que indica que nem todas as experiências metacognitivas se traduzem em estratégias afetivas específicas.

f. Estratégias sociais

As estratégias sociais utilizadas por este grupo indicam um forte foco na interação com pessoas que possuem conhecimento avançado da língua alemã. A maioria dos busca esclarecimentos e correções de colegas, professores, monitores, amigos e até mesmo de recursos online, evidenciando uma abordagem ativa para aprimorar suas habilidades linguísticas. Além disso, a busca por aspectos culturais dos países de língua alemã é citada, destacando a importância da compreensão cultural ao aprender uma língua estrangeira. Isso sugere um desejo de não apenas dominar a gramática, mas também de se imergir na cultura associada à língua. Por outro lado, a estratégia de criar oportunidades para usar o alemão, como interagir com falantes nativos e outros aprendizes em grupos de *Tandem* e *Stammtisch*, é mencionada por um número menor, indicando que essa abordagem pode ser menos prevalente no grupo.

A participação frequente em monitorias e plantões de dúvida é a estratégia menos citada, o que pode sugerir que nem todos buscam ativamente esse tipo de suporte acadêmico fora da sala de aula. Aquino, Schmidt e Feitosa (2022) destaca como as estratégias sociais podem ser eficazes na superação de desafios e no desenvolvimento da interação entre os colegas de turma. A participação em monitorias e plantões de dúvida é a estratégia menos comum neste grupo específico e que em nosso ponto de vista deveria ser incentivada.

Em resumo, as estratégias sociais utilizadas destacam a interação com pessoas com conhecimentos avançados na língua alemã para obter esclarecimentos e correções, bem como a aproximação da cultura dos países de língua alemã. Embora a criação de oportunidades sociais para usar o alemão seja menos frequente, essa estratégia também desempenha um papel importante.

Contudo, o mapeamento das EA possibilitou identificar tendências para entender como se aprende alemão neste contexto. No que diz respeito às estratégias diretas, é verificado um forte foco na memorização, destacando a importância de repetir palavras e

expressões em diferentes contextos, criar associações com conhecimentos prévios e fazer conexões entre palavras semelhantes. No que se refere às estratégias cognitivas, a ênfase está na ampliação do vocabulário, na compreensão contextual e na utilização da língua. O uso de recursos digitais, como assistir a vídeos explicativos sobre gramática e usar aplicativos, mostra a adaptação à tecnologia como uma ferramenta complementar para aprimorar as habilidades linguísticas. A busca por compreender e aplicar o que é aprendido em situações reais também é um indicador do comprometimento dos estudantes com o desenvolvimento de suas habilidades em alemão. As estratégias de compensação destacam a adaptabilidade para lidar com lacunas de vocabulário e entendimento gramatical.

Com relação às EA metacognitivas, vemos uma forte conscientização sobre a importância do planejamento, da organização do estudo e da busca contínua por recursos que atendam às suas necessidades individuais. A utilização de ferramentas digitais e a reflexão sobre o estilo são indicadores. As estratégias afetivas neste cenário demonstram a importância da motivação. Além disso, os estudantes se encorajam a falar alemão, mesmo com medo de cometer erros, e criam ambientes descontraídos. A busca por recompensas após conquistas também mostra o reconhecimento da gratificação pessoal como um motivador. Por fim, as estratégias sociais refletem um desejo por interagir com pessoas que possuem conhecimento avançado da língua alemã e de explorar a cultura dos países de língua alemã, fator que evidencia a importância da comunicação e das trocas culturais.

No geral, a análise dos resultados indica que os estudantes de Letras da USP se beneficiam se houver uma combinação entre uma variedade de estratégias diretas, cognitivas, de compensação, metacognitivas, afetivas e sociais. Além disso, a integração de ferramentas digitais mostra uma compreensão das vantagens da tecnologia como um recurso complementar. No entanto, a análise também aponta para áreas onde é possível continuar a desenvolver suas estratégias, como a reflexão sobre o ambiente de estudo e a busca por suporte acadêmico adicional.

5.1.3. Utilização de EA para promover autonomia na aprendizagem de ALE

Esta subseção está relacionada ao terceiro objetivo específico iii) Investigar se as EA que foram relatadas têm potencial de promover a autonomia na aprendizagem de ALE neste contexto. Reconhecemos que identificar o grau de autonomia com base no que foi relatado é uma tarefa desafiadora, e, portanto, não é nossa pretensão afirmar que os estudantes são autônomos ou não, uma vez que não podemos obter dados conclusivos nesse aspecto. Nossa abordagem visa, entretanto, identificar indícios de autonomia por meio das experiências relatadas.

Optamos por iniciar perguntando sobre o estudo de alemão mais recente, buscando informações pormenorizadas acerca de como, onde e quais atividades foram realizadas (P19). Essa pergunta permitiu que eles compartilhassem informações detalhadas sobre suas atividades de estudo mais recentes. Foram mencionadas diferentes estratégias diretas e indiretas.

Os estudantes demonstram autonomia ao tomar decisões sobre sua própria aprendizagem por meio das EA:

“Lendo um texto teórico da faculdade em que várias palavras eram desconhecidas. Estudei em casa pelo notebook e fiz um glossário com as palavras que não conhecia. Depois pesquisei a tradução de todas em português, assim como busquei o significado delas no Duden. Anotei no glossário a tradução e reli o texto algumas vezes, até que ele se tornasse mais claro para mim.” (E3)

“Eu costumo reler minhas anotações de aula e, se possível, tentar ler um pouco do livro texto de alemão do que está por vir para tentar me preparar para as eventuais perguntas do professor. Além disso, gosto de tentar memorizar algumas palavras que eu vou aprendendo com base na repetição (falando e escrevendo várias vezes).” (E6)

“recentemente eu revisei as conjugações de diversos verbos e a forma no passado, relendo os textos e escrevendo frases. Por ter um caderno separado só para o alemão (que sempre carrego comigo), consigo revisar toda semana no caminho para casa, onde costumo ler tudo o que escrevi desde o começo do semestre, mas também faço exercícios do livro (do curso) com frequência.” (E17)

Nos relatos, vemos que E6 menciona reler suas anotações e antecipar a leitura do texto que será trabalhado na próxima aula. E3 decide criar um glossário e pesquisar palavras

desconhecidas para melhor compreensão. E17 destaca a revisão regular e autônoma das conjugações verbais. Essas ações refletem a tomada de decisões autônomas, como mencionado por Bimmel, Rampillon e Meese (2000). Os estudantes parecem estar ativamente envolvidos na aprendizagem, ao utilizar estratégias que atendem às suas necessidades individuais.

O conceito de que a autonomia não se limita a cálculos de custo-benefício, mas se refere ao desenvolvimento da personalidade, ou seja, no reconhecimento de suas próprias preferências e dificuldades. Isso pode ser observado:

Nos últimos dias, tenho focado em fazer os exercícios pedidos em aulas, mas tenho ouvido bastante música de origem alemã e ativamente tentado entender seus significados. Usei de dicionários on-line de Alemão e dos livros do curso, além de app de música com auxílio de letra on-line. Na minha casa. (E18)

Verificamos que o E18 procura ter uma melhor compreensão da língua alemã por meio da música, demonstrando um interesse genuíno que vai além de considerações puramente utilitárias. Entendemos que escolhas específicas em relação às estratégias como esta refletem uma autonomia ao considerar suas preferências nas tomadas de decisão, conforme também defendido por Paiva (2005). Embora as respostas não forneçam informações diretas sobre redução de tensões e estresse, a autonomia na escolha das EA pode, indiretamente, contribuir para a redução do estresse.

O conceito de autonomia descrito por Paiva (2005) como um sistema sócio-cognitivo complexo que envolve diferentes aspectos está presente nos relatos, que demonstram a manifestação desses aspectos em sua busca pela autonomia. Eles parecem avaliar suas próprias formas de aprender, determinando o que funciona melhor para eles. Essa autorreflexão é uma parte crucial do processo de aprendizagem autônoma, como mencionado no conceito de Paiva (2005).

Os estudantes compartilharam suas experiências com EA, revelando uma clara vontade de expandir seu vocabulário e compreender o conteúdo em alemão por meio de estratégias diretas. As estratégias indiretas mostram que, conscientemente, eles organizam, monitoram e regulam sua própria aprendizagem, fortalecendo assim a conexão entre as EA, o planejamento e o aspecto metacognitivo da pesquisa.

Investigamos a influência de aspectos pessoais durante seu estudo mais recente de alemão (P21). As categorizamos de acordo com os estados emocionais identificados em comum: motivação, cansaço e frustração, e percebemos que desempenham um papel importante e se relacionam às experiências metacognitivas. A motivação surge como um elemento que impulsiona o interesse e entusiasmo, quando expressam sua felicidade e motivação devido à paixão pela língua ou à sensação de descoberta ao compreender novas estruturas e vocabulário:

"Estava bem motivado, mas quando ouço os áudios em me desmotivo um pouco, fico achando que nunca vou entender os falantes de alemão." (E1)

"Muito feliz e motivada. Gosto muito de estudar alemão e curso Letras por hobby." (E5)

"motivada e receosa. A língua é muito interessante, porém complexa e precisa de dedicação. A velocidade do ensino na USP é acelerada e às vezes gera desconforto se não conseguimos acompanhar. Por isso, é imprescindível a dedicação individual/estudo autônomo." (E24)

Por outro lado, o cansaço é frequentemente relacionado a outras demandas acadêmicas e responsabilidades, o que pode afetar a motivação e o entusiasmo:

"Ultimamente tenho estado cansado e desmotivado, não necessariamente com os estudos em alemão. A obrigação de estudar para a faculdade faz com que eu tenha que lidar com essas emoções mais negativas." (E3)

A frustração é outra emoção negativa em comum, especialmente quando se tem dificuldades na formulação de frases, compreensão de conceitos gramaticais ou ampliação do vocabulário. Essas frustrações podem levar à desistência:

"Sempre acho divertido, porém algumas frustrações ocorrem quando eu tento formular frases e me deparo com dificuldades diversas: vocabulário, ou como declinar ou como organizar a ordem de palavras mais correta. Quando eu tenho que olhar muitas vezes ao dicionário me desanima e fico com vontade de estudar outra coisa." (E6)

Os aspectos pessoais durante o estudo de alemão podem variar, podendo ser algo positivo, como a felicidade e a motivação e negativo o cansaço e frustração. Estudantes afirmam estarem motivados devido ao interesse pessoal na língua ou por terem uma sensação de descoberta ao compreender novas estruturas ou vocabulário. Por outro lado, o cansaço e a desmotivação também são compartilhados, muitas vezes ligados a outros fatores da vida, como ter obrigações ou horários fixos. A frustração aparece também como reações às dificuldades, como formular frases ou compreender conceitos.

Tentamos então descobrir como certos aspectos pessoais impactam a aprendizagem de alemão. A forma como estavam se sentindo atrapalhou para alguns, enquanto para outros ajudou (P22). Sentimento de incapacidade ou desmotivação podem afetar negativamente:

"Atrapalhou um pouco, pois me achei incapaz, mas não me abalo e me esforço para entender." (E1)

"Geralmente atrapalha, porque tenho dificuldade em driblar a preguiça e iniciar os estudos." (E3)

"Sim, o estado emocional sempre influencia, porque é muito difícil separar vida pessoal, profissional, acadêmica, familiar, é um desafio conseguir separar as coisas de forma a não interferir no prosseguimento de estudos." (E6)

Por outro lado, há menções de que estar motivado e engajado facilita a concentração e retenção de conteúdo. Além disso, acreditam que quando estão motivados, podem realizar melhor as tarefas e até mesmo superar os obstáculos com entusiasmo:

"Ajuda. Quando estou estudando faço tudo da melhor forma possível. Se preciso escrever um texto e tenho ferramentas para fazê-lo em um nível mais avançado, faço. Como estou cursando língua II, as atividades acabam sendo um pouco básicas para mim. Mesmo assim, sempre tento realizá-las no nível adequado ao meu conhecimento. Não me deixo limitar pelo nível exigido pelo curso. Essa é a forma que acredito que faz mais sentido. O aluno que está confortável com o conteúdo dado, quando motivado, é capaz de entregar muito além do que foi pedido. E isso jamais deve ser entendido como um problema, pelo contrário." (E5)

"Ajudou. Se há um objetivo claro e o que você está fazendo te motiva, até os obstáculos a superar tornam-se motivadores." (E24)

Entendemos que a maneira como as emoções impactam varia de pessoa para pessoa, por isso, chamamos de aspectos pessoais. Visto isso, as experiências metacognitivas desempenham um papel fundamental na forma como os indivíduos percebem, interpretam e reagem às suas próprias experiências emocionais e afetivas. Como em Flavell (1979), as experiências metacognitivas podem influenciar objetivos cognitivos e ações cognitivas, e isso se aplica diretamente à aprendizagem de alemão, como evidenciado pelos dados do questionário.

Quando há motivação e entusiasmo, há também uma tendência em se envolver mais ativamente, buscando novas estruturas e vocabulário, como indicado nos relatos. Com efeito, as experiências metacognitivas, como a autorreflexão sobre seu nível de motivação, podem influenciar positivamente os objetivos cognitivos, levando-os a estabelecer objetivos e a persistir neles. Por outro lado, o cansaço e a frustração são estados emocionais que podem impactar negativamente, de modo que, quando se sentem cansados devido a outras demandas acadêmicas ou quando experimentam frustração diante de dificuldades na formulação de frases ou na compreensão de conceitos, essas experiências metacognitivas podem levá-los a revisar ou até mesmo abandonar suas metas, como sugerido por Flavell (1979).

Além disso, a relação entre esses aspectos pessoais e a aprendizagem é bidirecional, pois enquanto o estado emocional pode ser influenciado pelas experiências metacognitivas, ele também pode impactar na aprendizagem. Assim, mesmo diante de situações desafiadoras, podem adotar EA adequadas e se envolver de maneira autônoma na busca por conhecimento.

Mussini (2002), quando trata do conhecimento estratégico e das estratégias metacognitivas dos aprendizes de línguas estrangeiras, oferece uma base sólida para entender como é possível autorregular os processos de aprendizagem e como as crenças sobre estratégias metacognitivas influenciam seu desenvolvimento de autonomia. Essas ideias podem ser relacionadas aos dados do questionário sobre o aprimoramento da aprendizagem da língua alemã em algum aspecto. Analisando as suas próprias experiências, necessidades e expectativas, os estudantes mencionaram o que eles gostariam de melhorar (P38):

"Gostaria de melhorar meu hören, acho que conseguiria fazer isso vendo séries, ouvindo músicas etc em alemão." (E1)

"Gostaria de ler com mais frequência e fixar melhor o que é desconhecido por mim. Para tanto, eu deveria simplesmente ter mais disposição para me dedicar à leitura." (E3)

Foi observado o desejo de melhorar diferentes aspectos de sua aprendizagem da língua alemã, com foco particular na recepção. A compreensão da língua tanto falada como escrita é uma área para melhoria, e eles acreditam que assistir a séries e ouvir músicas podem ser maneiras de aprimorar essa habilidade. Além disso, o vocabulário e a fluência na leitura também são metas de melhoria mencionadas, com a leitura frequente e a anotação de palavras desconhecidas sendo estratégias consideradas para atingir esses objetivos. Outro ponto mencionado foi a necessidade de falar com menos inibição, superando a tendência de pensar demais nas regras gramaticais enquanto constroem frases. Há um reconhecimento da importância da prática constante para aprimorar sua habilidade de fala e para atingir esses objetivos, diversas estratégias foram mencionadas, como encontrar parceiros para *Tandem*, participar de grupos de conversação e se expor a situações de imersão na língua alemã. Além disso, o aumento do vocabulário e da fluência na fala são metas comuns entre os que mencionaram estar dispostos a dedicar tempo e esforço para alcançá-las.

"Gostaria de melhorar a fala. Para tal entendo que preciso de bastante prática. Uma opção seria achar um parceiro para Tandem." (E5)

"gostaria de melhorar os quatro pilares da fluência em qualquer idioma (leitura, escrita, audição e a fala). e para isso preciso de mais tempo para estudar em casa e um pouco de motivação, pois as vezes acho que não aprendi nada." (E21)

Verificamos também que enfrentam desafios em relação à disciplina, especialmente devido à natureza estruturada e rigorosa da língua alemã. No entanto, eles também enfatizam que a motivação desempenha um papel fundamental em superar esses obstáculos. Ter um forte interesse na língua e na cultura alemã é uma fonte de motivação identificada. Além disso, expressam o desejo de desenvolver métodos que lhes permitam abordar a gramática sem se sentirem sobrecarregados.

“Tem um aspecto cultural que acho que é muito difícil que é da disciplina. Eu não sou alguém super disciplinado, e o idioma alemão é bem estruturado e com rigor, então tenho que superar essa questão também. Porém, como eu tenho a motivação, acredito que essa dificuldade fica menos crítica.” (E6)

"Gostaria de melhorar os quatro pilares da fluência em qualquer idioma (leitura, escrita, audição e a fala). E para isso preciso de mais tempo para estudar em casa e um pouco de motivação, pois às vezes acho que não aprendi nada." (E21)

"Gostaria de ter um método mais ativo de aprendizagem, que tivesse mais contato com gramática sem ser muito cansativo." (E18)

A necessidade de se ter disciplina aparece nos relatos, juntamente a dedicar um tempo diário ao estudo da língua. O desejo de ampliar o tempo em contato com a língua alemã é parte de seus objetivos. Eles reconhecem a importância de se envolver com a cultura alemã, como ouvir músicas, assistir a séries, ler livros e interagir com recursos autênticos da língua. A imersão cultural e linguística é vista como uma maneira eficaz de melhorar a fluência e a compreensão, bem como o desejo de buscar outras oportunidades, como cursos extras ou a possibilidade de estudar no exterior.

“Acho que gostaria de me inserir mais em contextos onde a cultura alemã se mostrasse de melhor interação, músicas boas, séries, leituras...” (E8)

"Fluência, através de cursos extras ou no exterior." (E24)

Outro grupo expressou o desejo de aumentar o tempo de exposição à língua alemã, seja através de imersão cultural, como músicas e séries, ou interações sociais, como participação em grupos de conversação. O tema da maximização de oportunidades de contato com a língua alemã é recorrente. Fica evidente que há um desejo latente de ampliar essas oportunidades de contato e o reconhecimento da importância de se estabelecer um contato constante para melhorar sua proficiência. Em resumo, expressaram ter uma necessidade de aprimorar a compreensão auditiva, através da leitura e escrita, até questões mais gerais, como desenvolver disciplina, motivação e ter maior envolvimento cultural.

Mussini (2002) ressalta que os estudantes demonstram conhecimento metacognitivo estratégico ao expressarem seus objetivos de melhorar as habilidades em alemão e mencionarem estratégias específicas para alcançá-los. Estratégias como assistir a séries, ouvir músicas e participar de aulas de conversação são exemplos que demonstram esta atitude. Além disso, os dados revelam que há um reconhecimento da importância de estratégias metacognitivas, como disciplina, planejamento e motivação, para superar desafios e se tornarem mais autônomos.

As reflexões anteriores abordaram a importância das estratégias metacognitivas, afetivas e sociais, bem como a relação entre o conhecimento metacognitivo estratégico e a autonomia do aprendiz. Em suma, os dados do questionário revelam que os estudantes estão aplicando seu conhecimento metacognitivo estratégico e demonstrando autonomia. Os objetivos da dissertação estão alinhados com essas reflexões.

Embora não possamos afirmar conclusivamente, identificamos indícios de autonomia. Os estudantes demonstraram a capacidade de tomar decisões autônomas em relação à sua aprendizagem e parecem estar ativamente envolvidos na definição e implementação de EA que atendem às suas necessidades individuais.

As EA refletem suas preferências e interesses, destacando a importância de levar em consideração a motivação intrínseca e o entusiasmo pela língua alemã. Mesmo em face de desafios, como frustração e cansaço, os estudantes adaptam suas estratégias e objetivos de aprendizagem, como sugerido por Flavell (1979).

Nossas observações mostram que estudantes estão aplicando suas habilidades metacognitivas e estratégicas na busca de melhores práticas e, conseqüentemente, desenvolvendo sua autonomia. As estratégias que escolhem, a ênfase na motivação, a autorreflexão sobre seu estado emocional e a busca por imersão cultural refletem a consciência metacognitiva e o desejo de se tornarem aprendizes mais autônomos.

Por isso, advogamos que os estudantes estejam expostos ao maior número de estratégias e possam descobrir quais funcionam melhor para suas necessidades individuais. Além disso, as crenças sobre o modo de aprender têm uma influência substancial na forma como eles abordam a aprendizagem e na definição de seus objetivos. Os aspectos pessoais desempenham um papel intrincado em suas experiências metacognitivas. Para futuras pesquisas, consideramos interessante o aprofundamento sobre o entendimento da relação

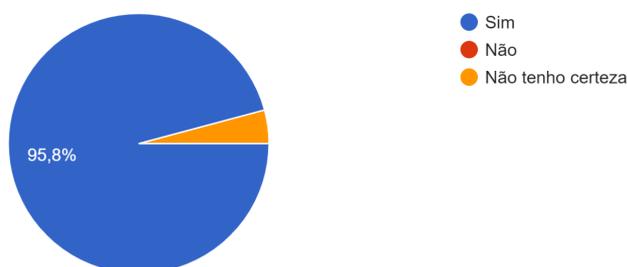
entre metacognitivas, afetivas e sociais, bem como explorar ainda mais os desafios e benefícios que os aspectos pessoais podem ter na promoção da autonomia. Além disso, considerar o impacto das crenças e da motivação dos aprendizes.

5.1.4. Reflexões sobre lacunas e perspectivas no ensino de EA em ALE no contexto acadêmico

Esta subseção está pautada no quarto e último objetivo: iv) Identificar lacunas e perspectivas no ensino de EA em ALE no contexto acadêmico. Além disso, este capítulo estabelece uma conexão com o conceito de "*Binnendifferenzierung*" (Aschemann; Petra Gugler; Nimmerfall, 2011, p. 2 *apud* Demmig, 2007) que se refere à diferenciação interna ou didática dentro de uma sala de aula. A diferenciação por estratégias, envolve auxiliar os aprendizes no desenvolvimento de suas habilidades de acordo com suas preferências

Os dados revelam que a maioria respondeu positivamente quando questionados sobre o interesse em aprender sobre as EA (Gráfico 9). Ninguém respondeu negativamente e apenas uma parcela menor afirmou não ter certeza. O interesse sobre o assunto é um aspecto em destaque e indica que pode ser relevante neste contexto.

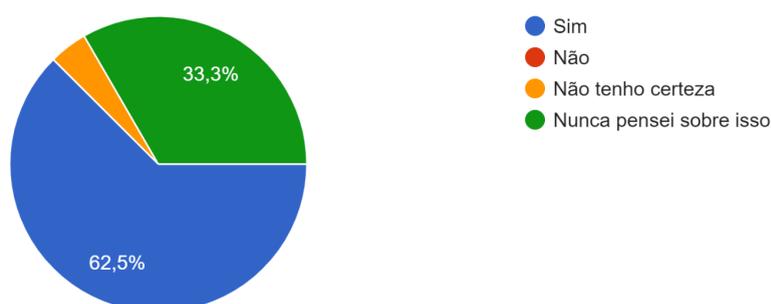
Gráfico 9: Resultados - Interesse sobre o tema das estratégias



Fonte: a autora

Um outro questionamento levantado foi a tematização nas aulas de alemão. Sobre este tópico, 15 responderam positivamente e não houve resposta negativa. Também é interessante observar que um terço escolheu a opção “Nunca pensei sobre isso”, o que nos indica que este assunto não costuma ser abordado neste contexto.

Gráfico 10: Resultados - Estratégias tematizadas nas aulas do curso de Letras USP



Fonte: a autora

Os dados acima sugerem uma oportunidade de reflexão sobre o ensino das EA no curso de Letras Alemão da USP. A falta de conhecimento prévio poderia ser atribuída à baixa ou nenhuma exposição às discussões sobre as estratégias. No entanto, o fato de que a maioria está aberta à ideia de aprender sobre as EA nos indica que há espaço para incorporá-las de forma ampla e sistemática nas aulas.

Os dados que também corroboram esta análise são as sugestões sobre como as EA poderiam ser abordadas em aula (P42). A seguir, vemos as respostas que se destacaram:

"Poderia ser citado mais em aula, principalmente sobre ouvir." (E1)

"Acho que as disciplinas de língua por avançarem muito depressa poderiam pelo menos tentar sistematizar algumas informações para o aluno de uma melhor forma."
(E5)

"Demonstrando, se possível, as técnicas em aula para aplicação posterior em casa."
(E21)

Consideramos as sugestões apresentadas pertinentes e aplicáveis, pois fornecem percepções sobre como melhorar o processo de aprendizagem e indicam maneiras de alcançar esse objetivo, por exemplo, discutir as EA diretamente nas aulas, o que pode envolver a orientação dos professores sobre as estratégias adequadas para diferentes conteúdos. Outros sugeriram a implementação das EA de forma estruturada, o que inclui a apresentação detalhada de diferentes métodos:

"Deveriam ser apresentados, detalhadamente, pelo menos 3 métodos de aprendizagem diferentes, com passos e recomendações." (E17)

Várias sugestões indicam a possibilidade de oferecimento de cursos específicos ou em horários extracurriculares para o ensino de EA, demonstrando um reconhecimento de que o tempo de aula regular pode ser limitado e que um tempo extra e espaço dedicado ao desenvolvimento dessas habilidades pode ser proveitoso:

"Acho que a professora nos ajuda bastante a direcionar nossos estudos, mas por conta do tempo limitado acho que ela não tem tempo o suficiente para aplicar diferentes métodos." (E18)

Por fim, verificamos que estudantes reconhecem que o ensino das EA pode torná-los mais autônomos ao adquirir as habilidades necessárias para aprender alemão. Separamos um exemplo sobre esta opinião:

"Acredito que ensinando aos alunos estratégias de aprendizagem, eles passam a se tornar mais independentes e podem estudar sozinhos sem se preocupar se estão estudando da forma correta." (E10)

Essas sugestões têm uma conexão clara com o conceito de "*Binnendifferenzierung*" ou diferenciação interna. No entanto, é importante reconhecer que a diferenciação em sala de aula pode ser um desafio em contexto acadêmico devido a restrições de tempo, recursos e currículos rígidos. Nem todas as instituições acadêmicas têm a flexibilidade de oferecer cursos específicos para abordar as EA. Portanto, a abordagem das EA por meio da diferenciação em sala de aula poderia ocorrer, por meio de atividades específicas.

O interesse em aprender sobre EA, conforme os dados apresentados, está alinhado com Aquino, Schmidt e Feitosa (2022). A tematização das EA nas aulas de alemão é semelhante ao foco de Ten Kathen (2016), que explorou como o ensino individualizado pode ajudar os alunos a se tornarem mais conscientes. As sugestões dos alunos de incorporar a discussão nas aulas se alinham com Stanke (2008), que ressaltou como o incentivo ao uso consciente de estratégias metacognitivas pelo professor pode promover a autonomia dos alunos.

As sugestões dos alunos sobre a implementação de metodologias estruturadas e cursos específicos para o ensino de EA estão relacionadas a Kunrath e Limberger (2019), sobre como os livros didáticos podem promover a autonomia dos alunos por meio de EA. Assim como a observação de que o ensino com essas ferramentas pode tornar os alunos mais independentes está em consonância com as descobertas de Carvalho (2016), que explorou como a promoção da autonomia pode impactar positivamente a aprendizagem de línguas.

Nossa iniciativa de levantar essas discussões está relacionada ao fato de que há uma preparação para se tornarem futuros professores e uma avaliação crítica tanto à sua própria experiência, quanto à estrutura do curso. Entendemos que há espaço para se conduzir pesquisas, incluindo estudos de observação em que se avaliam as estratégias na prática em diferentes âmbitos.

6. Considerações finais

O objetivo central desta dissertação foi realizar um levantamento abrangente sobre os conhecimentos e experiências dos estudantes de alemão no curso de Letras da USP em relação às EA. Além disso, buscamos investigar de que maneira essas estratégias impactam na autonomia dos estudantes. O interesse por essa temática surgiu a partir da minha própria experiência como pesquisadora e monitora em consultorias de aprendizagem, bem como da revisão de pesquisas realizadas em outros contextos.

Conforme refletimos sobre a estrutura do curso de Letras e a realidade dos estudantes, tornou-se evidente a necessidade de uma análise mais profunda sobre como eles podem alcançar seus objetivos de aprendizagem de alemão. A investigação se baseou na análise de um questionário, que trouxe dados relevantes sobre os objetivos, necessidades, dificuldades e motivações desse grupo em relação ao seu processo de aprendizagem de alemão no contexto do curso de Letras.

Os resultados nos proporcionaram uma visão abrangente do perfil e das experiências com as EA. Os dados coletados forneceram informações sobre as motivações, desafios e EA utilizadas ao longo do processo de aprendizagem da língua alemã. Embora este estudo tenha se concentrado em identificar e analisar esses aspectos, é importante reconhecer que outros fatores podem ter influenciado a escolha e impacto das estratégias.

A relação da idade, gênero, nível de conhecimento da língua alemã e domínio de outras línguas não foram avaliadas, mas buscamos identificar quais os objetivos e as dificuldades na aprendizagem de ALE. Um aspecto é a similaridade na escolha das áreas profissional e acadêmica futuras. A maioria pretende se tornar tradutor de língua alemã, seguida pela busca por carreiras na docência ou na academia. Essas escolhas refletem as muitas oportunidades que o estudo do alemão oferece. Os resultados também destacaram as principais dificuldades enfrentadas. A habilidade de fala e compreensão auditiva foram identificadas como as áreas mais desafiadoras, seguidas pela produção escrita e compreensão gramatical. Além disso, questões relacionadas à motivação e à falta de propósito também foram mencionadas.

A análise dos estilos de aprendizagem revelou preferências diversas entre os estudantes, com o estilo "Leitura/escrita" sendo o mais comum, seguido por "Sinestésico" e "Visual", enquanto o estilo "Auditivo" foi o menos escolhido. A conexão entre a identificação do estilo e a escolha da EA, que ocorreu posteriormente, aponta para a importância das crenças em relação à sua própria forma de aprender. Esta análise ressalta a relevância de explorar mais a fundo como essas crenças podem influenciar o processo de aprendizagem e como os professores podem aproveitar esse conhecimento para melhorar o ensino de alemão.

Em seguida, abordamos o conhecimento sobre as EA e seu reconhecimento do potencial de uso dessas estratégias. Os resultados revelaram que os estudantes associam EA a objetivos a serem alcançados. Suas interpretações do termo se enquadram em quatro categorias principais: planejamento e organização voltados para um objetivo, ação ou método para atingir objetivos, meio alternativo e variável para alcançar objetivos na aprendizagem e ação consciente para facilitar ou resolver situações. O entendimento está de acordo com o que abordamos na teoria e reflete a compreensão que se tem de que elas desempenham um papel relevante no aprimoramento da aprendizagem.

Além disso, as experiências relacionadas ao primeiro contato com as EA são compartilhadas. Eles adotaram estratégias para integrar a língua estrangeira em seu dia a dia, identificaram áreas de facilidade e dificuldade e usaram as formas mais adequadas para resolvê-las. As experiências de imersão cultural e prática intensiva também foram vistas como momentos significativos para a prática das EA. A criação de hábitos de estudo, o desenvolvimento de disciplina e a consistência por meio de estratégias foram enfatizados como ações relevantes para se aprender melhor. Também destacam a importância do papel do professor para compartilhar as EA. Por fim, associaram suas experiências com situações de suas vidas pessoais, destacando a importância de trazer sentido e relevância para o processo de aprendizagem. Esses resultados validam a hipótese inicial de que os estudantes de Letras Alemão na USP têm conhecimento sobre as EA e reconhecem seu potencial uso.

Como segundo objetivo específico, buscamos mapear e compreender as EA, segundo a taxonomia de Oxford (1990), que foram adotadas pelos estudantes de Letras Alemão USP. As EA foram categorizadas em diretas e indiretas, ou seja, de memória, cognitivas, de compensação, metacognitivas, afetivas e sociais. A seguir está um resumo das principais EA diretas e indiretas utilizadas:

Estratégias de Memória: Formar associações com conhecimentos prévios e a combinação de palavras conhecidas são as mais valorizadas neste grupo; O uso de palavras e expressões em diferentes contextos é a segunda estratégia mais comum para a memorização; Relacionar pronúncias de palavras conhecidas com palavras novas semelhantes também é utilizada.

Estratégias Cognitivas: Ouvir músicas e assistir a filmes em alemão são práticas comuns para expandir o vocabulário; O uso de dicionários e a anotação de palavras e frases novas também são as preferidas nesta classificação; Decompor palavras para entender seu significado também é bastante utilizada; A leitura em voz alta também é uma prática utilizada por grande parte dos estudantes neste contexto.

Estratégias de Compensação: Comparar as regras gramaticais do alemão com outras línguas conhecidas é uma estratégia chave; Ler em alemão sem consultar constantemente o dicionário é valorizado; Comparar regras gramaticais com a língua materna, no caso o português, também é mencionado por mais da metade dos estudantes.

Estratégias Metacognitivas: A adaptação à era digital é demonstrada através da utilização de aplicativos e vídeos explicativos, que são as mais utilizadas neste grupo. Além disso, a maioria dos indivíduos cita a importância de criar o máximo de oportunidades para utilizar a língua. A organização dos estudos em relação ao ambiente e ao tempo também é considerada como um aspecto importante. No entanto, reflexões sobre o estilo de aprendizagem e a concentração durante o estudo são pouco utilizadas neste contexto.

Estratégias Afetivas: O auto encorajamento para falar alemão, mesmo com medo de cometer erros e a criação de ambientes descontraídos, como música, jogos e comida, são as mais valorizada e destacadas deste grupo; A busca por recompensas pessoais após conquistas na aprendizagem é mencionada por e meditação (ou outras técnicas) para diminuir a ansiedade são menos comuns; Anotar os sentimentos não foi uma opção mencionada por ninguém deste grupo.

Estratégias Sociais: Interagir com pessoas que possuem conhecimento avançado de alemão para obter esclarecimentos e correções são as principais; Explorar aspectos culturais dos países de língua alemã é considerado importante; A criação de oportunidades sociais para usar o alemão, como *Tandem* e *Stammtisch*, é mencionada, embora menos comum; A participação em monitorias e plantões de dúvida é a estratégia menos citada.

O mapeamento das EA possibilitou que observássemos neste grupo que as diretas enfatizam a memorização e a aplicação da língua, com destaque para a repetição de palavras e associações com conhecimentos prévios. As EA cognitivas destacam a expansão do vocabulário e a compreensão contextual, com a adoção de recursos digitais para enriquecer a aprendizagem. As EA afetivas demonstram motivação e encorajamento na comunicação em alemão, enquanto as EA sociais refletem o desejo de interagir com falantes proficientes e explorar a cultura alemã.

Utilizar o diário de aprendizagem para regular emoções é uma estratégia que não foi mencionada, mesmo havendo relatos de dificuldades com relação à ansiedade, falta de motivação. Afirmamos que esta ferramenta poderia ser uma forma de superar desafios. Ademais, a reflexão sobre o ambiente de estudo e o suporte acadêmico adicional são áreas de desenvolvimento também identificadas.

Como terceiro objetivo, buscamos investigar se as EA diretas e indiretas que foram relatadas têm potencial de promover a autonomia neste contexto. Os resultados nos mostram que há indícios de que eles podem ser autônomos com as EA. Os estudantes demonstraram a capacidade de tomar decisões, adaptar EA, e refletir sobre o modo de aprender, fortalecendo a conexão entre as EA, o planejamento e a dimensão metacognitiva. A influência da motivação, a escolha de estratégias alinhadas com seus interesses e a autorreflexão perante desafios mostram que estão buscando se tornar aprendizes autônomos.

Por fim, como quarto objetivo proposto, visamos identificar lacunas e perspectivas no ensino de EA na aprendizagem de ALE no contexto acadêmico. Vimos que o interesse demonstrado em aprender sobre as EA é um sinal positivo e sugere a possibilidade de incorporar essa temática nas aulas de alemão. As sugestões sobre como as EA poderiam ser abordadas em sala de aula são materiais de reflexão sobre como se pode aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.

Concluimos com êxito nossa pesquisa sobre o uso das EA por estudantes de Letras Alemão na USP. Os resultados revelaram que eles possuem um sólido entendimento das EA e as aplicam de acordo com suas preferências individuais e necessidades específicas de aprendizagem, corroborando com a proposta do projeto pedagógico do curso de Letras da USP. Identificamos seus objetivos, principais desafios e categorizamos as estratégias utilizadas, destacando a influência do professor benéfica neste processo.

Nossas descobertas, ao indicarem a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre as EA, também destacam algumas limitações inerentes à pesquisa que devem ser consideradas. A restrição de tempo durante a condução do estudo pode ter impactado a extensão e a profundidade das análises, apontando para a importância de futuras pesquisas com cronogramas mais abrangentes. Além disso, a ausência de aplicação prática em sala de aula representa outra limitação, uma vez que a eficácia das estratégias identificadas pode não ter sido testada em contextos reais de ensino. Vale ressaltar que, devido a limitações logísticas, não foi possível realizar entrevistas individuais com cada participante, o que poderia ter proporcionado uma compreensão mais aprofundada de suas experiências e percepções.

Apesar das limitações desta pesquisa, os resultados obtidos podem contribuir para mais discussões sobre aprendizagem de alemão na USP, pois oferece um ponto de partida para a reflexão sobre as EA neste contexto. Há benefícios tangíveis para estudantes e professores de alemão. Para os estudantes, a inclusão mais sistemática das EA nas aulas de Letras Alemão da USP representa uma oportunidade concreta de aprimorar suas habilidades. Ao ter acesso a um número maior de estratégias, os estudantes podem otimizar seu tempo de estudo, adaptando-as às suas necessidades individuais. Isso não apenas promove uma aprendizagem mais eficaz, mas também fomenta a autonomia e controle sobre o próprio processo, estimulando o engajamento e a motivação para aprender a língua alemã. Por sua vez, os professores têm à disposição dados que podem auxiliá-los a identificar as necessidades específicas dos estudantes, promovendo ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e adaptativos.

Além disso, os dados e conclusões aqui apresentados podem servir como referência para pesquisas subsequentes, abrindo espaço para mais discussões sobre como as EA podem impactar o ensino de alemão e de outras línguas estrangeiras. Em resumo, esta pesquisa tem o potencial de aprimorar o ensino de alemão no contexto acadêmico, beneficiando estudantes, professores e pesquisadores.

7. Referências bibliográficas

ALTMAYER, C.; BIEBIGHÄUSER, K.; HABERZETTL, S.; HEINE, A. **Handbuch**. Deutsch als Fremd - und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden. Berlin: J. B. Metzler, 2021.

AQUINO, M. Projeto Novela: uma abordagem comunicativa e intercultural no ensino de alemão como língua estrangeira. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 22, n. 38, p. 31-47, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/1982-8837223831>.

AQUINO, M. A monitoria acadêmica no ensino de alemão como língua adicional em contexto universitário: reflexões sobre um projeto de formação crítica. **Ensino & Pesquisa**, Curitiba, v. 18, n. 2, p. 23-35, 2020. DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2020.18.2.23-35>.

AQUINO, M. C.; SCHMIDT, C. M.; FEITOSA, M. de L. Estratégias de aprendizagem individual no ensino de Alemão como Língua Adicional: um projeto de consultoria acadêmica. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 11-34, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21165/gel.v19i1.3301>.

AQUINO, M. C.; GALLI, L. Motivação, participação e pesquisa em Letras: o papel da acolhida acadêmica na perspectiva de estudantes. *No prelo*.

ASCHEMANN, B.; PETRA GUGLER, M; NIMMERFALL, M. **Vierzig Wege der Binnendifferenzierung für heterogene LernerInnen-Gruppen**. Graz: Frauenservice Graz, 2011.

BALLWEG, S.; DRUMM, S; HUFSEISEN, B; KLIPPEL, J.; PILYPAITYTE, L. **Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?** DLL - Deutsch Lehren Lernen 2. Fort- und Weiterbildung weltweit. Stuttgart: Klett-Langenscheidt, 2013.

BATTAGLIA, M. H.; FISCHER, E. G.; GLENK, E. M. F.; MEIRELES, S. M. A dimensão linguística nos 75 anos da área de alemão. In. UPHOFF, D.; FISCHER, E. G.; AZENHA

JUNIOR, J.; PEREZ, J. P. (Org). **75 anos de alemão na USP: reflexões sobre uma germanística brasileira**. São Paulo: Editora Humanitas, 2015, p. 207.

BIMMEL, P.; RAMPILLON, U.; MEESE, H. **Lernerautonomie und Lernstrategien**. Fernstudieneinheit 23. Berlin: Langenscheidt, 2000, p. 3-10.

BIMMEL, P. **Lernstrategien: Bausteine der Lernerautonomie**. Fremdsprache Deutsch. München: Hueber, 2012, p. 3-10.

CARVALHO, M. C. D. **A autonomia do aprendiz em turmas de alemão (únicas e multisseriadas) das escolas públicas do Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Alemã) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.8.2016.tde-15082016-092837>.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação**. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm>. Acesso em: 14 fev. 2022

DÖRNYEI, Z. **The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition**. Mahwah: Erlbaum, 2005.

DÖRNYEI, Z.; USHIODA, U. **Teaching and researching motivation**. Harlow: Pearson, 2021.

EHRMAN, M. E.; LEAVER, B. L.; OXFORD, R. L. A brief overview of individual differences in second language learning. **System**, v. 31, n. 3, 2003. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(03\)00045-9](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00045-9).

FERRARI, B. **Alemão como segunda língua estrangeira para aprendizes brasileiros: a influência do inglês em um contexto de aprendizagem plurilíngue**. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Alemã) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.8.2012.tde-27022013-105052>.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. **American Psychologist**, v. 34, n. 10, p. 906-911, 1979. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>.

FLICK, U. Entrevista episódica. In: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012, p. 114-136.

GRILLI, M. A abordagem contrastiva no ensino de alemão após inglês e os desafios na graduação em Letras. In: UPHOFF, D.; LEIPNITZ, L.; ARANTES, P. C. C.; PEREIRA, R. C. (Org). **O ensino de alemão em contexto universitário**. Modalidades, desafios e perspectivas. São Paulo: Humanitas, 2017, p.145-167.

HATTIE, J. A. C. **Visible learning for teachers: maximising impact on learning**. Abingdon: Routledge, 2012.

JOU, G. I.; SPERB, T. M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 177-185, 2006.

KALATI, E. A. Learning strategies in second language acquisition. **Research & Reviews: Journal of Educational Studies**, v. 2, n. 4, p. 4-8, 2016.

KEPPLIN, K. Lernen als sozialer Prozess. In: QUETZ, J.; VON DER HANDT, G. (Org.). **Neue Sprachen lehren und lernen**. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung. Perspektive Praxis. Bielefeld: wbv-Verlag, 2002.

KUNRATH, M. H.; LIMBERGER, B. K. Estratégias de aprendizagem de alemão como língua estrangeira na coleção de livros didáticos Studio [21]. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 22, n. 1, p. 149-178, 2019.

MUSSINI, E. **Conhecimento metacognitivo das estratégias de aprendizagem do Espanhol como Segunda Língua**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/24553>.

NASCIMENTO, P. M. P. **Cursos de língua estrangeira para leitura: teoria e prática**, com exemplos para o alemão. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Alemã) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.8.2007.tde-06112007-113643>.

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

OXFORD, R. L. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. Nova York: Heinle ELT, 1990.

OXFORD, R. L. **Teaching and Researching Language Learning Strategies**. Nova York: Taylor & Francis, 2017.

PAIVA, V. L. M. O. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. **Letras e Letras**, v. 14, n. 1, p. 73-88, 1998. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/strategies.htm>. Acesso em: 28 set. 2021

PAIVA, V. L. M. O. Refletindo sobre estilos, inteligências múltiplas e estratégias de aprendizagem. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005, p. 11-30.

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

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS. São Paulo: FFLCH/USP, 2021. Disponível em: <https://dlm.fflch.usp.br/projeto-pedagogico>. Acesso em: 02 out. 2022

RAMPILLON, U. Lernstrategisches Minimalprofil an der Schwelle von L2 zu L3. In: HUFSEISEN B.; NEUNER, G. (Orgs.). **Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch**. Straßburg: Europarat, 2005, p. 85-103.

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

RUBIN, J. What the “Good Language Learner” can teach us. **TESOL Quarterly**, v. 9, n. 1, p. 41-51, 1975.

SCHMITT, C. S.; DOMINGUES, M. J. C. S. Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo. **Avaliação**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 361-386, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000200004>.

STANKE, R. C. S. F. **O ensino do alemão para o fim específico da leitura: conscientização, estratégias, compreensão**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

TAN, N. “Non vitae, sed scholade discimus” oder “Non scholae, sed vitae discimus”? – Lebenslanges Lernen und Lernstrategien in Lehrwerken. In: MOURA, M.; BOLACIA, E.; SOL STANKE, R.; GASTÃO SALIÉS, T. (Orgs.). **Ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2017, p. 219-238.

TASSINARI, M. G. **Autonomes Fremdsprachenlernen**. Berlin: Peter Lang Verlag, 2010.

TEN KATHEN, C. L. **Estratégias de aprendizagem no ensino individualizado em alemão como língua estrangeira em uma escola bilíngue teuto-brasileira**. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Alemã) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.8.2017.tde-14032017-144855>.

THÜRCK, Á. L. N. **Metacognição e autonomia como aliadas do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012. Disponível em: <http://locus.ufv.br/handle/123456789/4850>.

USHIODA, E. Motivation: L2 learning as a special case? In: MERCER, S.; RYAN, S.; WILLIAMS, M. (Eds.). **Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013, p. 58-73.

VAZ FERREIRA, M.; MARQUES-SCHÄFER, G. A consultoria individual e o diário de aprendizagem como instrumentos para o desenvolvimento de autonomia no contexto de ensino de alemão como língua estrangeira. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 19, n. 28, p. 101-123, 2016. DOI: <https://doi.org/10.11606/1982-88371928101>.

VILAÇA, M. L. C. A importância de pesquisas em estratégias de aprendizagem no ensino de línguas estrangeiras. **Cadernos do CNLF (CiFEFil)**, v. 15, p. 208-220, 2010.

VILAÇA, M. L. C. Pesquisas em Estratégias de Aprendizagem: um panorama. **Revista E-escrita**, v. 1, n. 1, p. 21-31, 2010.

ANEXO

Anexo 1: Questionário oficial - Estratégias de aprendizagem

Sobre a pesquisadora:

-> Perfil na página da FFLCH-USP: <https://posalemao.fflch.usp.br/node/126>

-> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4525190711595185>

-> E-mail: mariana.feitosa@usp.br

Olá! Eu te convido a participar da pesquisa que faz parte do meu trabalho de mestrado sob orientação da Profª. Drª. Marceli Cherchiglia Aquino.

Nesta pesquisa, eu irei lhe pedir várias vezes que conte situações em que você teve certas experiências ao aprender alemão. Gostaria que você fizesse reflexões sobre sua própria aprendizagem e respondessem com o máximo de detalhes.

O preenchimento do questionário dura aproximadamente 25 minutos.

Ao clicar em "Próxima" e optar por responder às perguntas, você confirma ter lido e concordado com as condições de realização da presente pesquisa abaixo. Destarte, não há necessidade de assinatura deste termo.

Existe a possibilidade de você ficar cansado(a) ou sentir um constrangimento ao responder perguntas pessoais. Caso você sinta algum desconforto, você pode desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento a qualquer momento sem prejuízo e sem ter que apresentar qualquer justificativa. Cabe mencionar que você também terá acesso ao registro de consentimento sempre que solicitado (Resol. 510/2016). É garantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão de informações que permitiriam a sua identificação. Sua participação é voluntária e livre de qualquer benefício financeiro. (Resol. 510/2016). Todos os dados aqui coletados serão para fins exclusivamente acadêmicos, e poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, e você poderá ter acesso aos resultados após a conclusão da pesquisa.

Não existem respostas certas ou erradas, o importante é a SUA experiência!

Ao responder ao questionário, você me ajudará a entender melhor aspectos referentes à aprendizagem da língua alemã, que, conseqüentemente, resultará em dados relevantes para outros aprendizes, professores e pesquisadores da língua alemã. Caso você tenha alguma dúvida sobre a pesquisa, o projeto ou os próximos procedimentos, você pode entrar em contato comigo a qualquer momento através do meu e-mail.

O Comitê da Ética em Pesquisa (CEP) visa defender os interesses de sujeitos participando em pesquisas “em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos” (Res. CNS 196/96). O CEP em Seres Humanos da FFLCH encontra-se na Rua do Lago, 717 - sala 110, Prédio da Administração da FFLCH - CEP 05508-080 - Cidade Universitária - São Paulo/SP. Telefone: (11) 2648-6560 / E-mail: ceph-fflch@usp.br

PARTE I

Tempo de resposta: Aproximadamente 2 minutos

1. 1 - Qual é a sua idade? *

Marcar apenas uma oval.

- entre 18 e 24 anos
- entre 25 e 30 anos
- entre 31 e 35 anos
- mais de 35 anos
- Outro: _____

2. 2 - Gostaria de informar seu gênero? Se sim, qual?

Marque todas que se aplicam.

- Feminino
- Masculino
- Outro: _____

3. 3 - Qual é a sua língua materna? *

Marque todas que se aplicam.

- Português
- Alemão
- Espanhol
- Francês
- Inglês
- Japonês
- Italiano
- Outro: _____

4. **4 - Qual disciplina você cursa atualmente? ***

Marcar apenas uma oval.

- Língua alemã II
- Língua alemã IV
- Língua Alemã VI: Tópicos de Linguística
- Introdução à Linguística Alemã II
- Outro: _____

5. **5 - Em qual período você estuda a disciplina mencionada anteriormente? ***

Marcar apenas uma oval.

- Matutino
- Noturno

6. **6 - Qual é a sua habilitação na graduação? ***

Marcar apenas uma oval.

- Bacharelado e Licenciatura em Alemão e Português
- Bacharelado e Licenciatura em Alemão
- Bacharelado em Alemão
- Licenciatura em Alemão
- Licenciatura em Alemão e Português
- Outro: _____

7. **7 - Quais é/são o(s) seu(s) objetivo(s) com a língua alemã na graduação (bacharelado e/ou licenciatura) em Letras?** *

Marque todas que se aplicam.

- Ser professor(a) de alemão (educação básica, curso de línguas, particular...)
- Ser tradutor(a) de alemão (juramentado, técnico, literário...)
- Ser professor(a) de literatura alemã
- Ser intérprete de alemão
- Seguir carreira acadêmica (mestrado, doutorado, pós doutorado...)
- Já sou professor(a) de alemão e quero aprimorar meus conhecimentos
- Outro: _____

8. **8 - Há quanto tempo você aprende alemão? ***

Marcar apenas uma oval.

- menos de 1 ano
- entre 1 e 2 anos
- entre 3 e 4 anos
- entre 5 e 6 anos
- mais de 6 anos
- Outro: _____

9. **9 - Conforme o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR), em qual nível de proficiência em alemão você acredita estar?** *

Marcar apenas uma oval.

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

10. **10 - Você já fez alguma prova de proficiência de língua alemã? Se sim, qual(is)?** *

Marque todas que se aplicam.

- Goethe-Zertifikat
- TestDaF
- onSET
- telc
- DSD
- DSH
- Não, nunca fiz nenhuma prova de proficiência
- Outro: _____

11. **11 - Além da sua língua materna, você tem conhecimentos de outras línguas?** *

Marque somente a(s) língua(s) que você estuda ou já estudou e tem conhecimentos aprofundados.

Marque todas que se aplicam.

- Inglês
- Espanhol
- Francês
- Coreano
- Italiano
- Japonês
- Grego
- Latim
- Chinês
- Outro: _____

12. **12 - Quanto tempo você estudou/estuda a(s) língua(s) que mencionou na pergunta anterior?** *

Exemplo de resposta: Espanhol - 3 anos

13. **13 - Considerando os estilos de aprendizagem abaixo, com qual você se identifica mais?** *



Marcar apenas uma oval.

- Visual - Aprende melhor com informações visuais por demonstrações, descrições, gráficos, diagramas, imagens, vídeos etc.
- Auditivo - Aprende melhor pela audição, gosta de receber instruções faladas, prefere discussões, diálogos e solucionar problemas por meio de conversa.
- Leitura/escrita - Aprende melhor por meio listas, notas e textos em todos os seus formatos e seja em formato impresso ou online. Retém melhor as informações por meio de anotações, esquemas etc.
- Sinestésico - Aprende melhor utilizando os sentidos, com exercícios práticos, exemplos, casos, tentativa e erro.

PARTE II

Tempo de resposta: Aproximadamente 15 minutos

14. **14 - O que significa ESTRATÉGIA para você? O que se relaciona com a palavra *estratégia* para você?** *

15. **15 - Considerando suas experiências de aprendizagem, em que momento você começou a usar técnicas/estratégias para aprender línguas? Poderia relatar detalhadamente?** *

16. **16 - Há ocasiões em que você aprende melhor que em outras. Qual foi a sua experiência mais significativa com relação ao uso de técnicas/estratégias para aprender línguas? Poderia falar desta situação?** *

17. **17 - Quando aprender línguas torna-se difícil para você? Poderia, por favor, relatar uma situação deste tipo?** *

18. **18 - Além do curso de Letras, em quais outras circunstâncias você tem contato com a língua alemã?** *

Marque todas que se aplicam.

- No estudo autônomo
- Com ferramentas on-line (redes sociais, aplicativos, sites...).
- Em curso de língua alemã (NELE, Políglotas, CAVC, Goethe-Institut, professor particular, outras escolas...)
- Na família (com cônjuge, pais, irmãos, tios..)
- Em grupos de falantes de alemão (clubes, instituições religiosas...)
- Somente na faculdade
- Outro: _____

19. **19 - Poderia, por favor, contar um pouco sobre seu estudo de alemão mais recente (nos últimos dias), e onde, como e o que você estudou? Escreva detalhadamente.** *

20. **20 - Você se lembra de ter utilizado alguma estratégia para aprender algo relacionado à língua alemã recentemente?** *

21. **21 - Você se lembra como se sentiu quando estudou alemão da última vez? Estava motivado(a), desmotivado(a), cansado(a), disposto(a), atento(a), feliz, triste, com raiva etc?** *

Poderia relatar a situação com relação às emoções no seu momento de estudo?

22. **22 - O seu estado emocional atrapalhou ou ajudou seu estudo? Por quê? Como você agiu nessa situação? Escreva detalhadamente.** *

23. **23 - Se você pensar nas aulas de alemão da faculdade, como você retém/aprende melhor o conteúdo que está sendo abordado durante a aula? Escreva uma situação típica.** *

24. **24 - Como você memoriza novas palavras e expressões em alemão? Escreva detalhadamente.** *

Exemplo de resposta: Faço listas com palavras novas no caderno e reviso a cada X dias...

25. **25 - Após a aula de alemão, como você treina o que aprendeu naquele dia? Escreva detalhadamente.** *

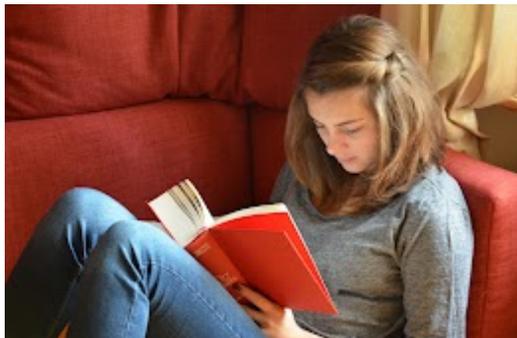
26. **26 - Além das aulas na faculdade, quanto tempo - em média, por dia - você dedica ao estudo da língua alemã?** *

Marcar apenas uma oval.

- menos de 1h
- entre 1h e 2h
- entre 2h e 3h
- entre 3h e 4h
- entre 5h e 6h
- mais de 6h
- estudo somente nas aulas da faculdade
- Outro: _____

27. **27 - Em qual(is) habilidade(s) você tem dificuldade na aprendizagem de alemão? ***

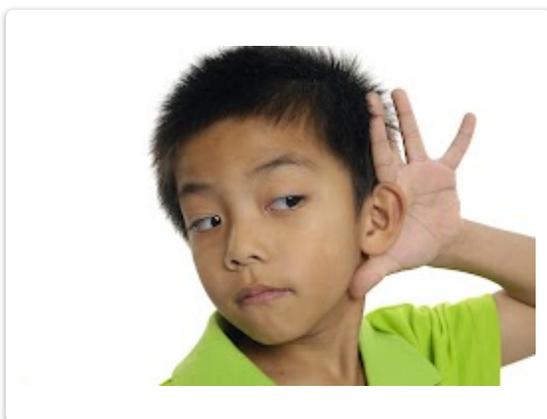
Marque todas que se aplicam.



Ler



Escrever



Ouvir



Falar

28. **28 - Conforme resposta anterior, explique melhor suas dificuldades e o que você faz para saná-las. ***

29. **29 - Em qual(is) habilidade(s) você tem mais facilidade na aprendizagem de alemão?** *

Marque todas que se aplicam.

- Ler
- Escrever
- Ouvir
- Falar

30. **30 - Por que você acredita ter mais facilidade na(s) habilidade(s) mencionada(s) anteriormente?** *

31. **31 - Em uma situação de comunicação: O que você faz quando não entende algo que foi falado em alemão? Conte uma situação em que isso aconteceu.** *

Escreva as ações com detalhes.



32. **32 - Como você se sentiu nessa situação? O que você fez para entender melhor?** *

33. **33 - Em uma situação de comunicação: O que você faz quando tem alguma dificuldade para falar/ se expressar em alemão? Conte uma situação em que isso aconteceu.** *

Escreva as ações com detalhes.



34. **34 - Como você se sentiu nessa situação para falar/ se expressar em alemão? O que você fez para falar/ se expressar melhor?** *

35. **35 - Você utiliza ferramentas digitais/sites/aplicativos para aprender alemão? ***
Se sim, marque dentre as opções abaixo a(s) que você utiliza/já utilizou.

Marque todas que se aplicam.

- Youtube
- Anki
- Instagram
- Duolingo
- Spotify
- Deutsch für dich
- Facebook
- Deutsche Welle
- Verbformen
- Leo
- Pons
- Duden
- Google Tradutor
- Linguee
- Padlet
- Quizlet
- Drops
- Busuu
- Forvo
- Der Die Das
- Outro: _____

36. **36 - Para qual finalidade você utiliza/utilizou as ferramentas digitais mencionadas acima? ***

Exemplo de resposta: Utilizo frequentemente o aplicativo Spotify para ouvir músicas em alemão para treinar...

37. **37 - Você costuma avaliar seus próprios conhecimentos de alemão? Se sim, qual foi a última vez que você fez isso? Como você avaliou o que aprendeu?** *

38. **38 - O que você gostaria de melhorar em sua aprendizagem de alemão? E como você acha que isso seria possível de fazer?** *

PARTE III

Tempo de resposta: Aproximadamente 7 minutos

39. **39 - Quais das sentenças abaixo são verdadeiras sobre a SUA aprendizagem de alemão?** *

Marque SOMENTE as estratégias que você utiliza e/ou já utilizou alguma vez.

Marque todas que se aplicam.

- Formo grupo de palavras para memorizá-las melhor.
- Faço associações (de palavras, sons, regras gramaticais etc.) a partir de meus conhecimentos prévios.
- Uso as palavras e expressões que aprendo em contextos diferentes.
- Combino palavras que já conheço para aprender novas.
- Assisto a vídeos explicativos sobre gramática para complementar meus estudos.
- Ouço músicas e assisto filmes para ampliar meu vocabulário.
- Relaciono pronúncias de palavras que já conheço com palavras novas que são parecidas.
- Faço encenações com palavras e expressões para memorizá-las melhor.
- Faço anotações (no caderno, no celular etc.) de palavras e frases novas que ouço e/ou leio em alemão.
- Faço esquemas de marcações (com cores, símbolos, formas, etc.) em textos que leio para facilitar a compreensão..
- Faço resumo de textos que leio em alemão.
- Faço tradução de textos para aprender melhor.
- Descubro o significado das palavras decompondo-as em partes que eu entenda.
- Leio em alemão sem olhar cada palavra desconhecida no dicionário.
- Comparo regras gramaticais do alemão com minha língua materna.
- Comparo regras gramaticais do alemão com outras línguas que conheço.
- Busco colocar em prática (em meu dia a dia) tudo o que aprendo em sala de aula.
- Utilizo aplicativos como ferramentas de estudo.
- Leio em voz alta.
- Utilizo dicionário para consultas frequentemente.
- Utilizo gramáticas para consultas frequentemente.
- Utilizo técnicas de concentração durante meus momentos de estudo.
- Estabeleço objetivos específicos de aprendizagem.
- Organizo meus estudos (com relação ao local e tempo).
- Busco sempre descobrir novas estratégias para aprender melhor.
- Penso sobre meu estilo de aprendizagem frequentemente.
- Tento criar o máximo de oportunidades de ler, ouvir, falar e escrever em alemão.
- Participo de monitorias e plantões de dúvida frequentemente.
- Tento criar o máximo de oportunidades para usar meu alemão (ex: falar com falantes nativos e outros aprendizes de alemão, participar de grupos de Tandem e Stammtisch.)
- Crio ambientes descontraídos para aprender melhor (ex: com música, jogos, comida, etc.).

- Acredito que meditação e/ou outras técnicas me ajudam a diminuir a ansiedade para aprender melhor.
- Anoto meus sentimentos sobre a minha aprendizagem de alemão (no caderno, no diário, no celular, etc.).
- Encorajo-me a falar alemão mesmo quando receio cometer erros.
- Busco recompensar-me após conquistas na minha aprendizagem.
- Peço explicações a pessoas que estão em níveis mais avançados que eu (meus colegas, professores, monitores, amigos, pessoas na internet, etc.)
- Peço correções sobre minha pronúncia e/ou minha escrita em alemão a pessoas que estão em níveis mais avançados que eu (meus colegas, professores, monitores, amigos, pessoas na internet, etc.)
- Procuo aprender, além da gramática, aspectos culturais de países falantes de alemão

40. **40 - Você já tinha ouvido sobre as estratégias para aprender alemão e/ou outra(s) língua(s) estrangeira(s)? Se sim, em qual contexto?** *

Marque todas que se aplicam.

- Não, nunca estudei sobre estratégias de aprendizagem
- Sim, em aula na faculdade
- Sim, em minhas próprias pesquisas, em estudo autônomo
- Sim, em cursos de língua
- Outro: _____

41. **41 - Você considera que as diferentes estratégias de aprendizagem e seu uso deveriam ser tematizadas nas aulas de alemão do curso de Letras alemão da USP?** *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não tenho certeza
- Nunca pensei sobre isso
- Outro: _____

42. **42 - Se respondeu sim anteriormente, como você acha que as estratégias de aprendizagem poderiam ser abordadas no curso de Letras alemão da USP?** *

43. **43 - Você gostaria de conhecer mais estratégias para aprender alemão?** *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não tenho certeza

Obrigada pela participação!

Meu contato: mariana.feitosa@usp.br

44. **44 - Você gostaria de fazer mais algum comentário sobre o tema da pesquisa?**

45. **45 - Você gostaria de receber os resultados da pesquisa? Se sim, informe seu e-mail.**



FACULDADE DE FILOSOFIA,
LETRAS E CIÊNCIAS
HUMANAS DA UNIVERSIDADE
DE SÃO PAULO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Estratégias na aprendizagem de Alemão como Língua Estrangeira em contexto acadêmico.

Pesquisador: MARIANA DE LIMA FEITOSA JULIANO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 55733222.6.0000.0138

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.388.896

Apresentação do Projeto:

Idem ao parecer anterior elaborado.

Objetivo da Pesquisa:

Idem ao parecer anterior elaborado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto aos riscos, a pesquisadora afirmava, nos documentos do protocolo, que "a pesquisa não apresenta riscos a nenhum dos participantes e informantes da pesquisa, de modo que os assuntos abordados não ferem a integridade dos participantes em sua execução e após os resultados". Ressaltou-se, no parecer anterior, que o risco deveria ser considerado mínimo em todos os documentos do protocolo. Nesse quesito, a pesquisadora realizou as devidas alterações.

Num dos documentos do protocolo ("Informações Básicas do Projeto"), observou-se que a pesquisadora entendia como "benefícios" eventuais ganhos ou custos financeiros a ela, aos participantes, à orientadora e à universidade. Indicou-se, no parecer anterior, o Cap. I, Art. 2º, item III da Resolução Nº 510/2016, para o devido entendimento do que vem a ser "benefício". Ainda que de forma breve, a pesquisadora esclareceu os potenciais benefícios da pesquisa no TCLE em sua versão reformulada.

Endereço: DO LAGO 717, Sala 110 - Cidade Universitária

Bairro: BUTANTA

CEP: 05.508-080

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)2648-6560

E-mail: ceph-fflch@usp.br

FACULDADE DE FILOSOFIA,
LETRAS E CIÊNCIAS
HUMANAS DA UNIVERSIDADE
DE SÃO PAULO



Continuação do Parecer: 5.388.896

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Idem ao parecer anterior elaborado. As alterações ali numeradas foram atendidas em sua totalidade (5 pendências).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os aspectos indicados para alteração no TCLE foram alterados de forma adequada.

Recomendações:

Embora as alterações em termos éticos tenham sido feitas pela pesquisadora, recomenda-se a correção dos seguintes pontos no TCLE:

- 1) Escrever por extenso "Resolução Nº 510/2016" em todos os campos, há trechos abreviados antes do trecho por extenso.
- 2) Pág. 2, 2º parágrafo: no lugar de "O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)", colocar "O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP)".
- 3) Pág. 2, 3º parágrafo: no lugar de "O CEP em Seres Humanos da FFLCH", colocar "O Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências indicadas no parecer anterior elaborado foram resolvidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1879844.pdf	12/04/2022 20:22:26		Aceito
Outros	DocumentoDescritivoDasAlteracoes_MarianaDeLimaFeitosaJuliano_Atualizado_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5247054.pdf	13/03/2022 21:36:08	MARIANA DE LIMA FEITOSA JULIANO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_MarianaDeLimaFeitosaJuliano_Atualizado_PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5247054.pdf	19/02/2022 10:45:46	MARIANA DE LIMA FEITOSA JULIANO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MarianaDeLimaFeitosaJuliano_Atualizado_PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5247054.pdf	19/02/2022 10:45:31	MARIANA DE LIMA FEITOSA JULIANO	Aceito
Declaração de	DeclaracaoDeCompromissoDoPesqui	08/01/2022	MARIANA DE LIMA	Aceito

Endereço: DO LAGO 717, Sala 110 - Cidade Universitária

Bairro: BUTANTA

CEP: 05.508-080

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)2648-6560

E-mail: ceph-fflch@usp.br

FACULDADE DE FILOSOFIA,
LETRAS E CIÊNCIAS
HUMANAS DA UNIVERSIDADE
DE SÃO PAULO



Continuação do Parecer: 5.388.896

Pesquisadores	sadorResponsavel_MarianadeLimaFeitosaJuliano_PlatafBrasil.pdf	18:24:11	FEITOSA JULIANO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_MarianadeLimaFeitosaJuliano_PlatafBrasil.pdf	08/01/2022 18:20:43	MARIANA DE LIMA FEITOSA JULIANO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 04 de Maio de 2022

Assinado por:
Ana Lúcia Pastore Schritzmeyer
(Coordenador(a))

Endereço: DO LAGO 717, Sala 110 - Cidade Universitária

Bairro: BUTANTA

CEP: 05.508-080

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)2648-6560

E-mail: ceph-fflch@usp.br