

Marcus Vinícius Gonçalves Salomão

**Estratégias Metacognitivas e Motivação na Aprendizagem das Competências Receptivas
em Inglês**



Universidade do Algarve

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

2023/2024

Marcus Vinícius Gonçalves Salomão

**Estratégias Metacognitivas e Motivação na Aprendizagem das Competências Receptivas
em Inglês**

Mestrado em Ciências da Educação

Trabalho realizado sob a orientação de: Prof. Doutor António Carlos Pestana Fragoso de
Almeida



Universidade do Algarve

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

**Estratégias Metacognitivas e Motivação na Aprendizagem das Competências Receptivas
em Inglês**

DECLARAÇÃO DE AUTORIA DE TRABALHO

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Assinatura

(Marcus Vinícius Gonçalves Salomão)

Copyright © Marcus Vinícius Gonçalves Salomão

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através dos repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por me conceder a oportunidade e os recursos - tanto cognitivos quanto materiais - necessários para a realização desta pesquisa. Aos meus pais, Paulo e Márcia, dedico meu profundo apreço, pelo apoio, incentivo e carinho que sempre me permitiram trilhar minha trajetória acadêmica. Aos meus irmãos, Mariana e Moisés, que, mesmo à distância, sempre estiveram presentes, deixo também meu carinho e reconhecimento. Dirijo um agradecimento especial ao meu orientador de dissertação, Prof. Doutor António Carlos Pestana Fragoso de Almeida, pela orientação, comentários criteriosos e dedicação, que foram essenciais para a conclusão deste trabalho.

RESUMO

Neste trabalho, procuramos discutir conceitos relacionados com a motivação e a metacognição no contexto da aprendizagem de inglês como segunda língua (L2) por estudantes adultos. Quanto ao construto motivação, consideramos os quadros conceituais propostos por Bandura (1997) com a teoria da autoeficácia, Ryan e Deci (2000) com a teoria da autodeterminação, e Gardner (1985) com seu modelo motivacional. Relativamente à metacognição, baseamo-nos nos trabalhos de autores como Flavell (1979), Chamot (1998) e Zimmerman (2002), que destacam a autorregulação da aprendizagem. Além disso, exploramos a associação entre metacognição e o desenvolvimento de competências linguísticas receptivas, como a compreensão auditiva e a leitura, conforme abordado por Surkamp e Yearwood (2018), Lennon (2020) e Goh e Vandergrift (2021). Por último, discutimos e avaliamos o impacto da integração dessas estratégias no engajamento e autonomia dos estudantes. No total, foram inquiridos 15 estudantes adultos do Instituto Wall Street English de Faro, em Portugal. Para a avaliação das variáveis em estudo, utilizaram-se entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de captar a percepção dos estudantes sobre sua relação com o inglês e sobre a experiência de construção do conhecimento por meio de técnicas metacognitivas de aprendizagem, complementadas por observações sistemáticas das sessões dessas atividades. Os resultados obtidos permitiram identificar as diversas motivações dos estudantes (intrínsecas e extrínsecas) e o impacto positivo das técnicas metacognitivas na sua autonomia, confiança e compreensão do processo de aprendizagem. Estes resultados, em conjunto com as percepções sobre a dinâmica da sala de aula, permitiram-nos encontrar relações entre os construtos, que se assumem como complexas e multifacetadas, no que diz respeito à motivação e aos fatores que parecem determinar a forma como os estudantes abordam o processo de aprendizagem do inglês como L2.

ABSTRACT

This study aims to discuss concepts related to motivation and metacognition in the context of English as a second language (L2) learning among adult students. Regarding the construct of motivation, we considered the theoretical frameworks proposed by Bandura (1997) with the self-efficacy theory, Ryan and Deci (2000) with the self-determination theory, and Gardner (1985) with his motivational model. Concerning metacognition, we drew on the work of authors such as Flavell (1979), Chamot (1998), and Zimmerman (2002), who emphasize self-regulated learning. Furthermore, we explored the relationship between metacognition and the development of receptive language skills, such as listening comprehension and reading, as discussed by Surkamp and Yearwood (2018), Lennon (2020), and Goh and Vandergrift (2021). Finally, we examined and evaluated the impact of integrating these strategies on student engagement and autonomy. The study involved 15 adult students from the Wall Street English Institute in Faro, Portugal. To assess the variables under investigation, semi-structured interviews were conducted to capture students' perceptions of their relationship with English and their experience in constructing knowledge through metacognitive learning strategies, complemented by systematic observations of the sessions of these activities. The results revealed a range of student motivations, both intrinsic and extrinsic, as well as a positive impact of metacognitive strategies on their autonomy, confidence, and understanding of the learning process. Together with observations of classroom dynamics, these findings highlighted complex and multifaceted relationships between motivation and the factors that appear to shape how students approach the process of learning English as an L2.

Índice

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
1. O adulto, o estudante adulto e o processo de aprendizagem	8
2. A motivação no processo de aprendizagem	11
3. Teoria da Autoeficácia	15
3.1. Teoria da autoeficácia aplicada à aprendizagem de uma L2	17
4. Teoria da Autodeterminação	19
4.1. Teoria da autodeterminação aplicada à aprendizagem de uma L2	22
5. A motivação na aprendizagem de segunda língua segundo Gardner	24
5.1. Motivação integrativa e motivação extrínseca/instrumental	24
5.2. Aprendizagem de uma L2 baseada no modelo motivacional de Gardner	25
6. Metacognição no processo de motivação dos estudantes	28
6.1. Competência, metacompetência e motivação no desenvolvimento linguístico	29
7. Competências linguísticas receptivas e estratégias metacognitivas	31
7.1. Compreensão auditiva	31
7.1.1. Estratégias metacognitivas para a compreensão auditiva	33
7.2. Leitura	37
7.2.1. Estratégias metacognitivas para leitura	40
PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	44
1. Problema e objetivos do estudo	45
2. Investigação qualitativa	50
3. Método de investigação: o estudo de caso	52
4. Técnicas de recolha de dados	54
5. Caracterização dos entrevistados.....	56
6. Análise de dados	57
7. Processos de investigação	58
8. Material para intervenção pedagógica	59
8.1. Material de <i>reading</i>	60
8.2. Material de <i>listening</i>	60
8.3. Ficha de estudo autodirigido e de autoavaliação	63
9. Procedimentos éticos	63

PARTE III – RESULTADOS	65
1. Enquadramento geral	66
1.1. Unidade da WSE de Faro	67
1.2. Desafios	68
2. Contextualização das intervenções de investigação	69
2.1. Sessão de atividades metacognitivas de reading	69
2.2. Sessão de atividades metacognitivas de listening	75
3. Análise e discussão das entrevistas	78
3.1. Motivos para se aprender inglês	80
3.2. Percepção sobre experiência com as técnicas metacognitivas	84
3.3. Entre o coletivo e o individual: vivências do ambiente de estudo	98
PARTE IV – CONCLUSÃO	105
Referências bibliográficas	110
Anexos	117

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Fontes de influência de autoeficácia	36
Figura 2- Continuum motivacional	43
Figura 3- Construto motivacional de Gardner	49
Figura 4 - Modelo motivacional de Gardner	51
Figura 5 - Sessões metacognitivas e medições motivacionais	92
Figura 6 - Ficha de estudo autodirigido e de autoavaliação	97

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Estrutura de sessões metacognitivas	94
---	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Material pedagógico de metacompetências de *listening e reading*

Anexo 2 - Sample Guide for Self-Directed Listening/Viewing

Anexo 3 - Guião de entrevista semiestruturada

Anexo 4 - Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

L2 (segunda língua)

WSE (Wall Street English)

En° (Entrevistado)

INTRODUÇÃO

A condição humana enquanto ser social implica, de forma inexorável, a necessidade de interação com outros indivíduos, sendo a linguagem o principal instrumento que possibilita, organiza e regula essa experiência. De acordo com Aliyeva (2023), a linguagem, enquanto fenômeno fundante da vida em sociedade, exerce papel central na expressão e no compartilhamento de conhecimentos, sentimentos e ideias, configurando-se como elemento estruturador tanto da subjetividade quanto da vida coletiva. Sob essa perspectiva, a linguagem transcende sua dimensão meramente instrumental e assume função constitutiva das práticas sociais, culturais e cognitivas.

No contexto contemporâneo, caracterizado pela intensificação dos processos de globalização e pela crescente interdependência entre sociedades, a exigência de competência linguística torna-se cada vez mais evidente. Segundo Mim (2023), o domínio de diferentes línguas estrangeiras passou a ser frequentemente associado à ampliação de oportunidades acadêmicas, profissionais e culturais, consolidando-se como recurso estratégico tanto para a inserção em contextos sociais e laborais diversos quanto para a promoção do diálogo intercultural e da circulação do conhecimento.

Entre as línguas de circulação internacional, nenhuma ocupa uma posição tão preeminente quanto o inglês. Esse status não é fruto do acaso, mas decorrente de processos históricos e econômicos que se estenderam desde a expansão colonial britânica até a consolidação dos Estados Unidos como potência hegemônica no século XX. Não resta dúvidas que, a partir da segunda metade desse mesmo século, o avanço do poder econômico, tecnológico e cultural norte-americano projetou a língua inglesa como instrumento central de comunicação global, consolidando a sua difusão de forma definitiva. Nesse contexto, o inglês passou a ser reconhecido como “língua franca” ou “língua global” (Crystal, 2003; Jenkins, 2007), desempenhando papel mediador nas relações internacionais, no comércio, na ciência, na diplomacia e, especialmente, na produção e disseminação do conhecimento.

Nesse contexto, o inglês passou a ser incorporado de maneira sistemática aos currículos escolares em diversos países. Tal processo ocorreu em Portugal, que, ao alinhar-se às tendências internacionais de valorização do inglês como língua de circulação global, passou a integrar o ensino da língua inglesa de forma estruturada em seu sistema educacional, abrangendo desde os níveis básicos até o ensino superior (Hurst & Franco, 2021).

No entanto, apesar da progressiva integração do inglês no currículo educacional português, é necessário considerar o hiato geracional existente entre aqueles que não tiveram acesso ao estudo do idioma e os que se beneficiaram da sua obrigatoriedade. Até o início dos anos 2000, o inglês não figurava como disciplina obrigatória no ensino básico em Portugal; outras línguas, como o francês e o alemão, ocupavam posição de destaque como segundas línguas, refletindo prioridades pedagógicas e contextos socioculturais distintos. A consolidação do inglês como parte estruturante do currículo nacional pode ser observada a partir do Decreto-Lei n.º 6/2001, que definiu as competências fundamentais para cada ciclo do ensino básico, bem como as experiências educativas a serem asseguradas a todos os estudantes. Posteriormente, o Despacho n.º 14 753/2005 ampliou a presença da língua ao implementar o programa de generalização do ensino de inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo do ensino básico público, inicialmente como oferta extracurricular gratuita. Finalmente, o Decreto-Lei n.º 176/2014 representou um marco decisivo, ao converter o inglês em disciplina obrigatória desde o 1.º ciclo, consolidando seu papel central na formação escolar em Portugal.

Dessa forma, as gerações anteriores a essa sistematização podem sentir-se marginalizadas ou em desvantagem em um contexto global no qual o inglês passou a desempenhar um papel cada vez mais central e determinante, sendo forçadas a buscar alternativas - formais e informais - para adquirir algum grau de proficiência no idioma e almejar a evolução acadêmica, a manutenção de cargos, a ampliação de oportunidades laborais ou mesmo a participação em atividades de lazer.

No contexto português, essa realidade assume maior relevância em virtude do aumento expressivo da imigração nas últimas décadas. Convém destacar que a maioria dos imigrantes que se estabelecem em Portugal provém de países onde o inglês não possui ampla disseminação, como o Brasil e diversas nações do Leste Europeu. Dados recentes reforçam esse quadro. De acordo com um estudo publicado pela British Council Brasil (2014), apenas 5% da população brasileira com 16 anos ou mais declarou possuir algum conhecimento de inglês, sendo que, dentre esses, 47% apresentavam apenas nível básico de proficiência. No caso dos países do Leste Europeu, cenário semelhante pode ser observado. Segundo pesquisa divulgada pela Ukrinform (2025), apenas 1,1% da população ucraniana declarou fluência em inglês. Esses indicadores revelam que tanto no Brasil quanto em países como a Ucrânia - de onde provêm contingentes expressivos de imigrantes residentes em Portugal, a difusão do inglês permanece limitada, o que pode contribuir para acentuar as dificuldades enfrentadas por esses grupos no processo de integração social, acadêmica e profissional em território português.

Essa conjuntura coloca numerosos imigrantes adultos diante da necessidade de desenvolver algum grau de proficiência na língua inglesa, não apenas para assegurar o ingresso ou a permanência no mercado de trabalho, mas também para ampliar suas possibilidades de mobilidade social. Em determinadas regiões do país, como o Algarve, essa exigência torna-se ainda mais evidente, uma vez que a forte dependência da economia local em relação ao turismo internacional transforma o domínio do inglês em requisito quase indispensável para a inserção e progressão laboral.

Assim sendo, tanto os portugueses de gerações anteriores à obrigatoriedade do ensino do inglês quanto os imigrantes adultos provenientes de contextos nos quais a língua não possui grande disseminação enfrentam desafios semelhantes. Ambos os grupos se encontram diante da necessidade de compensar lacunas formativas por meio de esforços adicionais de aprendizagem, a fim de responder às exigências de um mercado de trabalho e de uma vida acadêmica cada vez mais marcados pela centralidade do inglês.

A esse respeito, pode-se recorrer à instituição Wall Street English como um exemplo ilustrativo, ainda que limitado. Atualmente, mais de 12 mil estudantes frequentam os centros de ensino da Wall Street English, tendo a instituição formado, ao longo de sua atuação, mais de 380 mil estudantes de inglês (Wall Street English, s.d.). Esses números evidenciam a demanda significativa de adultos em Portugal que buscam desenvolver competências na língua inglesa fora do contexto escolar formal.

Estabelecido esse contexto, deparamo-nos com um cenário de demanda por educação de adultos em inglês como segunda língua em Portugal, no qual diferentes indivíduos apresentam motivações e desafios que podem variar conforme suas circunstâncias pessoais e sociais. Para estes estudantes, a aprendizagem de uma segunda língua implica negociar responsabilidades profissionais e familiares, superar experiências negativas prévias e encontrar formas de manter a motivação ao longo do tempo (Knowles et al., 2014; Lieb, 1991; Mu e Hatch, 2023). Esse cenário aponta para um campo de investigação relevante: compreender os desafios, estratégias e motivações de adultos portugueses e imigrantes na aprendizagem do inglês, a partir da perspectiva dos próprios sujeitos sobre suas experiências formativas e sua relação com o idioma, entre elas, a de caráter motivacional.

Nesse sentido, a escolha pessoal para este campo de investigação está enraizada na prática profissional do autor enquanto formador de inglês para adultos no instituto de inglês Wall Street English: observações repetidas em sala e relatos de estudantes sobre obstáculos e motivações despertaram a necessidade de sistematizar e compreender essas experiências e

testar, em contexto real, intervenções voltadas à autonomia e confiança dos estudantes adultos inseridos num processo de aprendizagem de inglês como segunda língua.

Nesse contexto, o presente estudo busca explorar as percepções de aprendizagem de estudantes adultos, focalizando a motivação e as dificuldades que emergem no processo de aquisição do inglês. Para tanto, procura-se integrar diferentes perspectivas teóricas sobre motivação - incluindo conceitos de autoeficácia (Bandura, 1997), autodeterminação (Ryan e Deci, 2000) e o modelo motivacional de Gardner (Gardner, 1985) - a uma intervenção aplicada de técnicas e estratégias metacognitivas para a aprendizagem do inglês como segunda língua (Goh e Vandergrift, 2021; Surkamp e Yearwood, 2018), com o objetivo de compreender os possíveis impactos desses recursos no processo formativo de estudantes adultos de inglês.

A primeira parte deste trabalho, de caráter teórico, oferece um panorama sobre a aprendizagem de adultos, abordando a conceitualização da adultez, as características dos estudantes adultos em contextos educativos, o papel da motivação e a aplicação da metacognição no desenvolvimento de competências linguísticas, com ênfase no aprendizado do inglês como segunda língua.

No primeiro capítulo, propõe-se uma análise do conceito de adultez a partir de perspectivas biológica, legal, social e psicológica, relacionando-o à definição de estudante adulto. Discute-se a heterogeneidade desse grupo, considerando diferenças individuais, experiências prévias, contextos sociais e motivações diversas. São apresentados fatores que influenciam o processo de aprendizagem na idade adulta, incluindo experiências anteriores, características psicológicas e interação com o meio, destacando-se a centralidade da motivação para engajar o adulto em seu aprendizado (Knowles et al., 2014; Tough, 1971; Mu & Hatch, 2023).

O segundo capítulo explora as particularidades do aprendizado de línguas por adultos, considerando abordagens cognitivas, afetivas e sociais. Destaca-se o impacto da experiência prévia, da motivação intrínseca e extrínseca e da necessidade de aplicabilidade prática no aprendizado. São apresentadas três teorias centrais da motivação - a teoria da autodeterminação de Ryan e Deci (2000), o modelo de autoeficácia de Bandura (1997) e o modelo de motivação de Gardner (1985) - que fundamentam a compreensão do engajamento dos estudantes adultos. Também se discutem desafios e estratégias para aquisição de competências linguísticas, enfatizando a autonomia, o engajamento ativo e a autorregulação como elementos essenciais para o sucesso do aprendizado (Chamot, 1998; Knowles et al., 2014; Ryan & Deci, 2000).

No terceiro capítulo, aborda-se a metacognição como fator central para a autorregulação da aprendizagem e o desenvolvimento da motivação em adultos. Destacam-se as funções de

autocontrole e auto-observação, que permitem aos estudantes planejar, monitorar e avaliar seu desempenho. Discute-se a relação entre estratégias metacognitivas e motivação intrínseca, percepção de autoeficácia e engajamento, ressaltando a relevância de refletir sobre experiências anteriores e ajustar ações de forma consciente para promover a aprendizagem autônoma e efetiva (Flavell, 1979; Zimmerman, 2002; Boekaerts & Niemivirta, 2000).

No quarto capítulo, abordam-se as competências linguísticas receptivas - compreensão auditiva e leitura - e o uso de estratégias metacognitivas para seu desenvolvimento. Destaca-se a natureza ativa desses processos, que envolvem construção de significado, integração de conhecimentos prévios e aplicação de estratégias de monitoramento e autorregulação. São apresentadas práticas de *listening* e *reading*, diferenciando abordagens intensivas e extensivas, enfatizando como a autonomia do estudante e a aplicação de estratégias metacognitivas favorecem o engajamento, a motivação e o aprimoramento da competência linguística (Goh & Vandergrift, 2021; Harmer, 2015; Rivers, 1975; Surkamp e Yearwood, 2018)

A segunda parte deste trabalho concentra-se no enquadramento metodológico, apresentando o estudo e as estratégias adotadas para investigar a relação entre motivação, metacognição e aprendizagem de inglês em estudantes adultos. Considera-se a heterogeneidade do público, suas trajetórias formativas e contextos de vida, destacando a centralidade da motivação e da metacognição, articuladas aos pressupostos teóricos de Bandura (1997), Ryan e Deci (2000) e Gardner (1985).

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa interpretativa, com estudo de caso, permitindo compreender como os estudantes vivenciam a aprendizagem e aplicam estratégias metacognitivas em seu ambiente natural. A coleta de dados envolveu entrevistas semiestruturadas e registros de diário de campo, possibilitando triangulação e análise contextualizada das experiências dos participantes.

Complementarmente, apresenta-se a escolha e organização do material utilizado na intervenção pedagógica, estruturado para desenvolver as competências receptivas - *listening* e *reading* - por meio de atividades práticas e autônomas, integrando técnicas de escuta, leitura estratégica e fichas de estudo autogerido.

A quarta parte deste trabalho dedica-se à apresentação e análise dos resultados obtidos a partir da intervenção pedagógica metacognitiva com estudantes adultos de inglês. Inicialmente, traça-se um panorama histórico e institucional da escola em que a investigação foi conduzida, abordando sua trajetória, modelo pedagógico e estrutura organizacional, bem como o perfil do público-alvo.

Em seguida, descreve-se detalhadamente a experiência coletiva das sessões de atividades metacognitivas voltadas para as competências de *reading* e *listening*. São apresentadas tanto a implementação das técnicas quanto a interação dos estudantes com os materiais didáticos e com os instrumentos de autorregulação, como a ficha de estudo autogerido. Essa abordagem permite evidenciar como os participantes aplicaram as estratégias propostas, refletiram sobre seus processos de aprendizagem e desenvolveram habilidades cognitivas e metacognitivas essenciais para a aprendizagem autônoma do inglês.

Posteriormente, realiza-se a narração e análise das entrevistas semiestruturadas conduzidas individualmente, cujo objetivo foi captar a percepção subjetiva dos estudantes quanto aos seus motivos para aprender inglês, às dificuldades enfrentadas e às estratégias empregadas, bem como às experiências de engajamento, motivação e autorregulação durante as sessões, estabelecendo uma relação entre a experiência prática nas atividades e os referenciais teóricos sobre motivação, metacognição e aprendizagem de adultos.

O trabalho se encerra com a seção de conclusão, na qual são sistematizados os objetivos atingidos, parcialmente atingidos e aqueles que demandam uma análise mais aprofundada, explicitando-se as razões para cada caso. Além disso, são discutidas as limitações identificadas ao longo do processo investigativo, incluindo aspectos contextuais e relacionados à amostra participante. A conclusão também aponta possíveis linhas e temas para pesquisas futuras, sugerindo caminhos para aprofundar a compreensão da motivação, da metacognição e da aprendizagem de línguas em adultos, bem como estratégias pedagógicas que possam ampliar a autonomia e a eficácia do aprendizado em contextos semelhantes. Dessa forma, encerra-se o estudo não apenas com uma reflexão sobre os resultados obtidos, mas também com contribuições teóricas e práticas para investigações subsequentes.

A presente dissertação foi escrita em português do Brasil, ao abrigo de decisão do Conselho Científico da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Algarve.

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O adulto, o estudante adulto e o processo de aprendizagem

De acordo com Canêo e Neirotti (2017), a Organização Mundial da Saúde (OMS), define um adulto como aquele que possui 19 anos, salvo em países onde a legislação estipula uma idade inferior, como em Portugal, onde a maioridade civil é fixada aos 18 anos.

Já de acordo com o dicionário da língua portuguesa, o termo 'adulto' refere-se ao indivíduo que já atingiu pleno desenvolvimento ou aquele que se encontra entre a adolescência e a velhice (Priberam, 2024). A partir dessa definição, podem-se discernir pelo menos duas perspectivas principais: uma de natureza biológica e outra de caráter legal. No âmbito biológico, Knowles et al. (2014) definem o adulto como aquele que alcança o desenvolvimento pleno, que marca o início da idade reprodutiva. Sob essa ótica, a adulez é considerada alcançada ao fim da puberdade, momento em que se consuma a maturidade física. Em contrapartida, a definição legal associa a condição de adulto ao momento em que a legislação atribui ao indivíduo direitos e responsabilidades específicos.

Além das abordagens biológica e legal, Knowles et al. (2014) identificam outras duas dimensões relevantes para o conceito de adulez: a social e a psicológica. Sob a perspectiva social, o adulto é aquele que assume papéis convencionalmente estabelecidos, como trabalhador, cônjuge e progenitor. Tight (1996) reforça essa visão ao afirmar que, ao atingir a maturidade física, o indivíduo se torna apto a sustentar-se, distanciar-se dos pais, ter filhos e assumir maior responsabilidade por suas decisões. Complementando essa perspectiva, Arnett (2023) identifica três marcos essenciais para a adulez: aceitar a responsabilidade por si mesmo, tomar decisões de forma independente e alcançar a independência financeira, ressaltando a importância da autonomia em relação aos pais. A definição psicológica considera, por sua vez, a adulez como o estágio em que o indivíduo desenvolve um sentido claro de identidade e capacidade de autodireção. Segundo Knowles et al. (2014), essa perspectiva é crucial no contexto da aprendizagem, pois fundamenta a caracterização do estudante adulto e possibilita uma compreensão mais profunda de suas necessidades educacionais.

Assim, o conceito de adulto pode ser analisado a partir de diferentes prismas, que podem ser considerados isoladamente ou de forma interconectada. Tight (1996) sintetiza essa visão ao sugerir que a adulez é um estado que confere direitos ao indivíduo, enquanto impõe deveres e responsabilidades, abrangendo as dimensões legal, social e psicológica. De forma integrada, as quatro abordagens destacadas por Knowles et al. (2014) encontram eco na definição fornecida pela American Psychological Association (APA, 2025), que descreve a adulez como o período do desenvolvimento humano em que se atinge a maturidade física completa, acompanhado de

transformações biológicas, cognitivas, sociais e de personalidade associadas ao envelhecimento."

O conceito de 'adulto,' uma vez esclarecido, oferece uma base para definirmos o que é um 'estudante adulto.' As diversas definições de adulez - incluindo as dimensões biológicas, legais, sociais e psicológicas - sustentam a compreensão desse perfil específico de aprendiz, auxiliando-nos a identificar suas características distintivas.

Quais elementos caracterizam o 'estudante adulto'? A resposta a essa pergunta é necessariamente ampla e complexa, variando conforme as diferenças individuais e contextos específicos que moldam esses sujeitos. Como afirma Kapur (2018), o termo 'estudante adulto' refere-se a qualquer pessoa reconhecida socialmente como adulta e inserida em um processo sistemático de aprendizagem. Essa definição, no entanto, não encerra as múltiplas dimensões desse conceito. Para compreender plenamente o estudante adulto, é fundamental considerar também os aspectos que compõem a sua adulez, indo além do reconhecimento social sugerido por Kapur (2018) e abarcando outros fatores estruturantes dessa fase da vida.

Segundo Naumčiuk (2023), o público adulto representa um grupo heterogêneo, composto por indivíduos com conhecimentos, formações acadêmicas e necessidades diversas, que se refletem, de maneira explícita ou implícita, em seus processos de aprendizagem. Essa heterogeneidade parece derivar tanto da singularidade de cada sujeito quanto das condições específicas que os envolvem. Nessa linha, a reflexão filosófica de José Ortega y Gasset (1883–1955) torna-se relevante ao afirmar que 'eu sou eu e minhas circunstâncias', uma visão que entende o indivíduo como um 'eu-circunstância,' moldado por sua individualidade, mas inseparável de seu contexto. Assim, conforme argumenta Csepelyi (2010), os estudantes em contextos de aprendizagem apresentam uma vasta diversidade de perfis, distinguindo-se em aspectos como idade, status socioeconômico, ocupação, autoestima, objetivos, contexto familiar, estilos cognitivos, motivação, identidade e histórico educacional. Essas diferenças ressaltam a heterogeneidade desse grupo tanto pelas características individuais quanto pelas circunstâncias presentes e passadas. É fundamental, portanto, reconhecer que esses adultos, enquanto aprendizes, possuem inclinações, aspirações e vivências únicas, inseridos em contextos sociais, familiares e profissionais variados. O estudante adulto é, assim, aquele que, ao alcançar uma fase de maturidade e consolidar uma noção própria de identidade, escolhe iniciar ou continuar sua trajetória de aprendizagem, guiado por motivações diversas e circunstâncias que influenciam sua vida. É um indivíduo socialmente maduro, que se engaja em atividades educacionais movido por uma gama de motivações - sejam elas pessoais, profissionais, econômicas, sociais, civis ou espirituais (Jarvis, 1995).

Nesse contexto, uma vez estabelecidas as características distintivas do estudante adulto segundo a literatura, o termo refere-se, de forma concisa, a indivíduos que (1) atingiram a idade legal da maioridade; (2) ocupam papéis sociais característicos da fase adulta; (3) possuem uma noção consolidada de identidade e (4) se encontram envolvidos em processos de aprendizagem, impulsionados por motivações pessoais e pelas circunstâncias que os rodeiam. Assim, o próximo passo é explorar o processo de aprendizagem que os estudantes adultos podem vivenciar, analisando suas nuances à luz de diferentes abordagens.

Segundo Tough (1971), o processo de aprendizagem do estudante adulto é influenciado por fatores como experiências prévias, características psicológicas e interações com pessoas, comunidades e contextos sociais. Essas variáveis evidenciam a diversidade e complexidade do perfil do estudante adulto. Tough (1971) destaca que experiências anteriores, desde a educação familiar até a escolaridade formal, afetam o tempo e o esforço dedicados aos estudos, influenciando a abordagem do adulto à aprendizagem ao longo da vida. Fatores psicológicos, como habilidades cognitivas, conhecimento prévio, motivação e percepções sobre o aprendizado, também são determinantes no desempenho acadêmico, se destacando aqueles estudantes que apresentam maior desenvolvimento nessas áreas.

Além disso, Tough (1971) enfatiza aspectos como autoconceito, prioridades, objetivos de longo prazo, valores, atitudes e crenças como fundamentais para entender o engajamento do adulto no processo de aprendizagem. Complementando a análise dos fatores que moldam a aprendizagem adulta, o autor ressalta o impacto das interações sociais e comunitárias. Expectativas de amigos e familiares, assim como características da comunidade, como a valorização da educação e a disponibilidade de recursos educacionais, podem influenciar o processo de aprendizagem, tanto positivamente quanto negativamente.

Knowles et al. (2014) identificam características comuns entre os estudantes adultos, reconhecendo que, apesar da heterogeneidade do grupo, há atributos compartilhados que influenciam seu envolvimento na aprendizagem. Os autores apresentam seis características principais, denominadas pressupostos do modelo andragógico, que descrevem a abordagem dos adultos ao aprendizado e fornecem uma perspectiva sobre suas necessidades específicas:

1. A necessidade de saber: os adultos precisam compreender a razão pela qual estão aprendendo algo, avaliando os benefícios associados ao conhecimento em questão e os prejuízos decorrentes da sua ausência, antes de efetivamente se engajarem em um processo de aprendizagem;
2. O autoconceito do estudante: os adultos possuem um autoconceito baseado na responsabilidade por suas próprias decisões e vidas. Este autoconceito desenvolve

neles a necessidade psicológica de serem percebidos e tratados pelos outros como capazes de dirigirem a própria vida, de serem autônomos;

3. O papel das experiências do estudante: os adultos entram em uma atividade educacional com um volume e uma qualidade de experiência maiores e diferentes dos jovens. Isto implica maiores diferenças individuais, resultando em um grupo heterogêneo em termos de histórico, estilo de aprendizagem, motivação, necessidades, interesses e objetivos;
4. A disposição para aprender: os adultos se tornam prontos para aprender aquelas coisas que precisam saber e ser capazes de fazer para lidar de forma eficaz com suas situações da vida real;
5. A orientação à aprendizagem: os adultos abordam o aprendizado de maneira centrada em suas experiências de vida, nas tarefas que precisam realizar ou nos problemas que enfrentam. Eles se sentem motivados a aprender na medida em que percebem que esse aprendizado contribuirá para a resolução de desafios específicos e para a melhoria de sua capacidade de lidar com situações práticas do cotidiano;
6. A motivação: os adultos podem ser influenciados por motivadores externos, como melhores empregos, promoções e salários mais altos. No entanto, os motivadores mais poderosos são os fatores internos, como o desejo de maior satisfação no trabalho, incremento da autoestima e melhoria da qualidade de vida.

Entre as características destacadas por Tough (1971) e Knowles et al. (2014), a motivação se sobressai, pois, sem ela, independentemente de sua natureza, as demais características não podem ser plenamente observadas. A motivação atua como um elo central que conecta, potencializa e abrange todas as outras características, operando por meio de motivadores intrínsecos e extrínsecos. Como afirmam Mu e Hatch (2023), a motivação desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem, uma vez que este ocorre quando o indivíduo está genuinamente motivado a aprender. Devido a essa função integradora e seu impacto abrangente, a motivação tem atraído crescente atenção no campo acadêmico.

2. A motivação no processo de aprendizagem

No contexto da aprendizagem, a motivação é definida por Clark (2008), como o esforço e a persistência que o aprendiz dedica ao seu aprendizado. Nesse mesmo sentido, Sinanovic e Becirovic (2016) afirmam que a motivação é pré-requisito para uma aprendizagem bem-sucedida. Krause et al (2022) definem a motivação como um processo interno que energiza, direciona e mantém um comportamento ao longo do tempo. Similarmente, Jarvis (1990) a

descreve como o estado interno ou processo intermediário que direciona uma pessoa a agir de maneira específica, podendo esse impulso ser tanto consciente quanto inconsciente. Ryan e Deci (2000) argumentam que estar motivado implica estar impulsionado a realizar algo e destacam que as pessoas se diferem em termos da natureza da motivação que possuem.

Em suma, a definição de motivação tende a convergir entre os especialistas da área da psicologia e educação. No entanto, a compreensão acerca da sua manifestação e manutenção tende a variar consoante a diferentes abordagens teóricas adotadas por esses especialistas, cada qual, partindo de alguns pressupostos; conceitos chave que tangem a motivação humana, tais como traços e estados de personalidade, afeto e interesse, ansiedade e excitação e motivações intrínsecas e extrínsecas (Krause et al, 2022). Knowles et al. (2014), como vimos, fazem referência a estas últimas ao listar a motivação como um dos pressupostos da educação adulta, argumentando que os estudantes adultos são influenciados por motivadores externos e internos, divisão esta que, como veremos, foi mais amplamente desenvolvida por Ryan e Deci (2000).

De acordo com Lieb (1991), seis fatores podem ser identificados como fontes de motivação para o estudante adulto, a saber:

1. Relações sociais: Estabelecer novas amizades e satisfazer a necessidade de criar conexões e interações sociais.
2. Expectativas externas: Seguir as orientações de terceiros e atender às demandas ou recomendações de autoridades formais.
3. Bem-estar social: Aperfeiçoar a capacidade de contribuir para a sociedade, preparar-se para o serviço comunitário e melhorar a participação em atividades de interesse coletivo.
4. Avanço pessoal: Alcançar um nível mais elevado de reconhecimento no ambiente profissional, garantir progresso na carreira e manter-se competitivo no mercado.
5. Fuga/Estímulo: Combater o tédio, oferecer uma pausa na rotina diária de casa ou trabalho e proporcionar uma mudança em relação aos aspectos exigentes da vida cotidiana.
6. Interesse cognitivo: Buscar aprendizado pelo simples prazer de adquirir conhecimento, valorizar a busca de saberes por seu próprio valor e satisfazer a curiosidade intelectual.

Conforme destacado por Bektaş-Çetinkaya e Oruç (2010), é amplamente reconhecido que a motivação dos estudantes desempenha um papel preponderante no sucesso da aprendizagem de idiomas. Assim também descrevem Orynbayeva et al. (2024) o papel da motivação no processo de aprendizagem de línguas. Segundo Mackey (2014), os motivos para

estudar uma língua estrangeira podem ser variados e ilimitados, como é possível verificar em diversos estudos realizados com estudantes de inglês em diferentes períodos e localidades. Ushioda e Dörnyei (2009), por sua vez, afirmam que a motivação para aprender uma L2 (segunda língua) vem sendo profundamente reavaliada e reinterpretada à luz das concepções contemporâneas de identidade e autoconceito, como observaremos mais adiante.

Como qualquer outro estudante adulto, os estudantes de uma segunda língua não diferem em termos das características essenciais que definem um indivíduo adulto que esteja inserido em qualquer processo de aprendizagem. As particularidades surgem na forma como essas características se manifestam e nas distintas motivações no contexto específico do aprendizado de um idioma, como no caso do inglês como segunda língua. Neste contexto, Harmer (2015) lista algumas características positivas dos estudantes adultos de línguas, sendo elas:

1. Possuem a capacidade de pensar abstratamente.
2. Dispõem de uma vasta gama de experiências de vida que podem ser aplicadas ao processo de aprendizagem.
3. Têm expectativas definidas sobre o processo educacional e frequentemente já desenvolveram seus próprios padrões de aprendizado.
4. De modo geral, os adultos são mais disciplinados e frequentemente demonstram disposição para persistir apesar de eventuais momentos de tédio.
5. Chegam às salas de aula com um repertório enriquecido de experiências, o que possibilita o uso de uma variedade de atividades pedagógicas.
6. Geralmente têm uma compreensão clara dos motivos pelos quais estão se engajando na aprendizagem e do que esperam alcançar com isso.
7. Muitos conseguem sustentar um alto nível de motivação ao se concentrarem em objetivos de longo prazo.

O estudante adulto, no entanto, está sujeito a enfrentar barreiras que podem se configurar como obstáculos significativos à sua motivação para aprender. McGivney (1990), em uma investigação abrangente sobre os fatores que desestimulam adultos a ingressar em processos de aprendizagem, identifica dez impedimentos frequentemente mencionados pelos estudantes. Entre esses obstáculos, destacam-se a falta de tempo, que pode resultar da concorrência entre responsabilidades profissionais, familiares e pessoais; a ausência de apoio social, que é fundamental para a construção de um ambiente motivador; e a percepção de que as habilidades necessárias para a aprendizagem não estão ao seu alcance, o que pode gerar um sentimento de insegurança e desmotivação.

Os fatores desmotivadores mencionados por estudantes costumam estar intrinsecamente relacionados ao "ser adulto," conforme descrito por Arnett (2023), McGivney (1990), Knowles (2014) e Ushioda e Dörnyei (2009). À medida que os indivíduos alcançam a fase adulta, acumulam responsabilidades que, dependendo de suas circunstâncias pessoais, podem atuar como barreiras para continuar seus estudos. Nesse sentido, Lieb (1990) argumenta que os adultos carregam uma série de responsabilidades que precisam ser equilibradas com as demandas da aprendizagem, o que os leva a enfrentar diversas barreiras que dificultam sua participação em atividades educativas. Em consonância com as identificadas por McGivney (1990), as barreiras identificadas por Lieb (1990), incluem: falta de tempo, dificuldades financeiras, falta de confiança ou interesse, falta de informação sobre oportunidades de aprendizagem, problemas de disponibilidade, burocracia e desafios relacionados ao cuidado infantil e transporte. O mesmo reconhece Cozma (2015), que argumenta que devido a uma infinidade de responsabilidades, os estudantes adultos tendem a chegar às aulas fatigados, constituindo mais um fator de desmotivação no processo de aprendizagem.

Além disso, a frustração em experiências anteriores de aprendizagem pode interferir na disposição do adulto para se engajar em novas iniciativas educacionais (Knowles, 2014, Bandura, 1977). A teoria da autodeterminação, conforme abordada por Ryan e Deci (2000), também sugere que a falta de autonomia de processo de aprendizagem pode ser um fator limitante significativo. A superação dessas barreiras requer um reconhecimento das diversas dimensões da motivação e da aprendizagem, como enfatizado por Dörnyei e Ushioda (2021), que argumentam que a motivação não é um fenômeno estático, mas sim um processo dinâmico influenciado por fatores contextuais e sociais.

A fim de compreender como fatores motivacionais se desenrolam na experiência de estudantes, faz-se necessário abordar algumas das principais teorias no que tange a motivação humana. Uma dessas, parte da abordagem sociocognitiva, inicialmente formulada por Albert Bandura (1977), que enfatiza o papel do sentido de autoeficácia no comportamento e motivação humana. Outra abordagem amplamente reconhecida é a Teoria da Autodeterminação, proposta por Ryan e Deci (2000), que investiga a motivação intrínseca e extrínseca dos indivíduos sob uma perspectiva humanista, centrando-se nas necessidades psicológicas que estruturam o processo motivacional. Por fim, destaca-se o modelo motivacional de Gardner (1985) que estabelece os fatores motivacionais mensuráveis no aprendizado de um segundo idioma.

3. Teoria da autoeficácia de Bandura

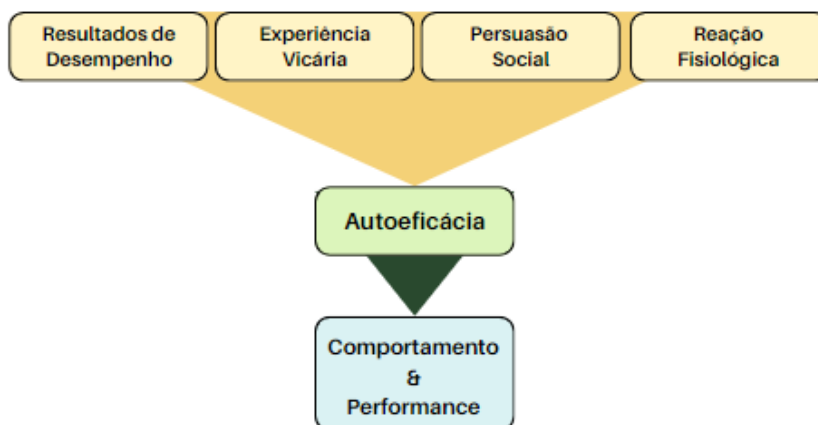
Bandura (1997), foi pioneiro no desenvolvimento do conceito de autoeficácia, destacando seu impacto no comportamento e motivação humana. O autor defende que os indivíduos não são apenas executores passivos de ações, mas agentes ativos capazes de influenciar e moldar os eventos que vivenciam. Essa capacidade se fundamenta em habilidades metacognitivas que lhes permitem observar, refletir e avaliar criticamente seus pensamentos e comportamentos. Ao fazerem isso, os indivíduos podem ajustar conscientemente suas motivações, valores e metas, atribuindo sentido às suas ações. Nesse contexto, o autor enfatiza a distinção entre a intenção de uma ação e os resultados obtidos, elemento crucial para o sentido de agência. Tal distinção reflete a capacidade de agir intencionalmente, mesmo quando os resultados não correspondem ao desejado, influenciando diretamente o sentido de autoeficácia.

De acordo com Bandura (1997) a autoeficácia é definida como as crenças do indivíduo sobre sua própria capacidade de realizar tarefas e atingir metas, exercendo um impacto significativo em suas escolhas, aspirações, esforço e persistência diante de desafios. Esse julgamento pessoal fundamenta a motivação humana, uma vez que, de acordo com Bandura (2001), qualquer outro fator motivador depende essencialmente da convicção de que é possível exercer influência sobre a realidade por meio das próprias ações. Sem essa crença, os indivíduos teriam pouca disposição para agir ou perseverar frente às adversidades.

Nesse contexto, o sentido de autoeficácia emerge como um elemento fundamental na dinâmica da motivação e do engajamento no processo de aprendizagem. Conforme argumenta Bandura (2001), a autoeficácia desempenha um papel regulador na motivação individual, na medida em que os juízos que o indivíduo formula acerca de suas próprias competências influenciam diretamente sua disposição para agir. Em termos mais específicos, o estímulo para a ação é diretamente derivado da percepção que o sujeito tem de sua capacidade para executar determinada tarefa, orientando, assim, tanto a intensidade quanto a persistência de seus esforços. Aqueles que acreditam em sua capacidade de aprender tendem a adotar comportamentos que promovem o aprendizado, como estabelecer metas, utilizar estratégias eficazes, monitorar e avaliar continuamente seu progresso e criar ambientes físicos e sociais favoráveis (Schunk & DiBenedetto, 2020). Schunk e DiBenedetto (2020) destacam que este sentido de autoeficácia gera um ciclo de autorreforço. Durante a realização de tarefas, os aprendizes recebem *feedback* interno e externo sobre seu progresso, o que fortalece sua percepção de eficácia. Esse fortalecimento aumenta a motivação e o empenho, criando um ciclo positivo que promove maior envolvimento nas atividades de aprendizagem.

De acordo com seu modelo de motivação da teoria de autoeficácia, Bandura (1977) afirma que os indivíduos desenvolvem seu sentido de autoeficácia ao interpretar informações provenientes de quatro principais fontes de influência, a saber: (i) resultados de desempenho; (ii) experiência vicária; (iii) persuasão social; (iv) reação fisiológica.

Figura 1: Fontes de influência de autoeficácia



Fonte: criado pelo autor

Bandura (1977) se refere a resultados de desempenho como a vivência anterior do indivíduo ao realizar tarefas semelhantes; quando uma tarefa similar é executada com sucesso no passado, o indivíduo tende a se sentir mais confiante em repeti-la no futuro. A experiência vicária indica que o sentido de autoeficácia pode ser desenvolvido por meio da observação do desempenho de outras pessoas. Quando um indivíduo observa alguém semelhante a ele realizando uma tarefa de forma bem-sucedida, seu sentido de autoeficácia tende a aumentar; inversamente, se a pessoa observada falhar na execução, isso pode impactar negativamente a autoconfiança do observador. A persuasão social refere-se ao encorajamento ou desencorajamento que o indivíduo recebe de outras pessoas, influenciando sua percepção sobre suas habilidades. Quando as habilidades ou a execução são incentivadas, o indivíduo tende a se comportar de acordo com essa expectativa. Por fim, a quarta influência diz respeito à interpretação que o indivíduo atribui às respostas fisiológicas que experimenta ao realizar uma determinada tarefa, como a tensão ou o relaxamento, influenciando como os indivíduos percebem sua eficácia na tarefa sendo executada. Segundo o autor, essas quatro fontes de

influência interagem para moldar a crença de autoeficácia do indivíduo, influenciando o seu comportamento e desempenho frente as atividades.¹

Portanto, a motivação, conforme apresentada por Bandura (1997), não é apenas uma resposta a estímulos externos, isto é, não se confunde com a abordagem behaviorista de aprendizagem, mas um processo dinâmico no qual o indivíduo, como agente, exerce influência consciente sobre suas próprias ações e objetivos. Esse entendimento revela que a motivação para aprender é sustentada não apenas pelo desejo de alcançar resultados específicos, mas também pela convicção fundamental de que o esforço e a autogestão são meios eficazes para se moldar a própria aprendizagem. Nesse sentido, o autor postula que a motivação emerge de múltiplas fontes, que operam em níveis tanto intrínsecos quanto extrínsecos. Em termos mais amplos, a motivação é concebida como um fenômeno dinâmico que se desenrola a partir de um processo de reciprocidade triádica, no qual influências comportamentais, ambientais e pessoais interagem de forma interdependente.

3.1. Teoria da autoeficácia aplicada à aprendizagem de uma L2

Diversos estudos no campo da aprendizagem de segunda língua, como o inglês, foram conduzidos à luz do modelo motivacional de Bandura (1977), reforçando a relevância da autoeficácia como fator crítico na determinação do sucesso acadêmico em L2. Conforme Mills (2014), as investigações sobre autoeficácia na aprendizagem de línguas estrangeiras ganharam destaque no século XXI, à medida que as pesquisas sobre motivação em L2 avançaram para uma fase de enfoque cognitivo. Entre os diferentes achados, o mais consistente é que a autoeficácia dos estudantes em relação à L2 afeta o desempenho em diferentes domínios linguísticos (Abedini & Rahimi, 2009; Başaran & Cabaroğlu, 2014; Genc et al., 2016).

Como vimos, de acordo com o modelo de Bandura (1977), o sentido de autoeficácia exerce uma influência determinante na disposição de estudantes adultos no engajamento de atividades, permitindo com que infirmos diversas formas da sua manifestação no processo de aprendizagem de uma L2. Nesse sentido, Piniel (2013) afirma que, no campo de aprendizagem de línguas, pesquisadores descobriram que muitos estudantes que aprendem inglês como L2 têm um baixo sentido de autoeficácia e carecem de estratégias de aprendizagem que os ajudem

¹ Embora a teoria behaviorista e a teoria sociocognitiva de Bandura compartilhem o foco no estudo do comportamento humano, elas apresentam diferenças substanciais. A teoria behaviorista concentra-se nos estímulos externos e nas consequências que condicionam o comportamento, enquanto a teoria sociocognitiva amplia essa visão ao destacar a aprendizagem não apenas pelo que é observável, mas também pelos processos cognitivos de autorreflexão, essenciais para a avaliação pessoal de motivações e valores.

a alcançar proficiência no idioma, prejudicando sua participação e resolução de problemas em atividades de aprendizagem da língua.

Um estudo realizado por Abedini e Rahimi (2009), com o intuito de explorar o papel da autoeficácia em estudantes de inglês como segunda língua, demonstrou uma correlação significativa entre a autoeficácia dos estudantes e seu desempenho em testes de compreensão auditiva. Os resultados indicaram que estudantes com alta autoeficácia obtiveram desempenhos significativamente superiores comparado àqueles com baixo sentido de autoeficácia. Esse achado sugere que a autoeficácia exerce uma influência determinante no sucesso linguístico, podendo impactar o desempenho de forma positiva ou negativa. O estudo ressalta a importância de educadores e currículos se concentrarem em fortalecer crenças positivas sobre a capacidade dos estudantes, visando aprimorar sua motivação e desempenho acadêmico. Em outro estudo mais recente, realizado por Genc et al. (2016), com o objetivo de destacar a relação entre as crenças dos estudantes turcos de inglês como segunda língua com o seu aprendizado e sentido de autoeficácia, foi revelado que estudantes que apresentaram alto sentido de autoeficácia acreditam mais que têm uma habilidade especial para aprender línguas estrangeiras, 63,4%, em comparação a 37,4% dos de baixa percepção de autoeficácia. Em relação à dificuldade do inglês, cerca de 45% dos estudantes de alta autoeficácia consideram o inglês fácil, enquanto 40% dos estudantes de baixa autoeficácia o consideram de dificuldade média. Os estudantes de alta autoeficácia demonstraram tender a uma visão mais otimista sobre o aprendizado. Ambos os grupos acreditam que aprenderão a falar inglês bem, com 80% dos estudantes de alta autoeficácia e 70% dos de baixa autoeficácia compartilhando essa crença positiva.

As crenças dos estudantes sobre a aprendizagem de línguas estão intimamente relacionadas à sua autoeficácia em diferentes domínios da língua inglesa. Esse fenômeno foi investigado em um estudo conduzido por Başaran e Cabaroğlu (2014), cujo objetivo foi analisar os possíveis impactos das experiências de *E-learning* de inglês no sentido de autoeficácia dos participantes. Para tanto, os pesquisadores utilizaram podcasts relacionados ao aprendizado de línguas, aliados à execução de atividades específicas. Os resultados da pesquisa evidenciaram mudanças significativas nas percepções de autoeficácia dos participantes, abrangendo diversas competências linguísticas, tais como compreensão auditiva, expressão oral, leitura e escrita.

Após a intervenção de Başaran e Cabaroğlu (2014), que envolveu o uso de podcasts de aprendizagem de idiomas e a realização de atividades relacionadas, os participantes relataram um aumento em sua confiança ao realizar tarefas de escuta, tanto nas atividades simples quanto nas mais complexas. As percepções de autoeficácia relacionadas à expressão oral também melhoraram, embora algumas crenças quanto à capacidade comunicativa futura terem

apresentado uma mudança negativa. Isso sugere que, apesar da melhoria em algumas áreas, as expectativas de longo prazo podem não ter sido influenciadas positivamente pela intervenção. Em relação à leitura, a maioria das percepções de autoeficácia dos participantes também melhorou, com exceção da capacidade de compreender textos de nível avançado, que não apresentou mudanças significativas. As percepções sobre a escrita mostraram um aumento claro na confiança dos estudantes em sua capacidade de se expressar por escrito em inglês. Por fim, embora algumas crenças sobre motivação e expectativas tenham se mantido estáveis, houve uma melhora significativa na satisfação dos participantes com seu nível de proficiência em inglês.

4. Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci

Segundo Duchesne et al. (2022), as teorias de motivação fundamentadas nas necessidades humanas, de abordagem humanista, partem da premissa de que o ser humano possui uma inclinação natural para alcançar uma integração profunda entre sua constituição psicológica interna e seu ambiente social. Nesse contexto, Ryan e Deci (2000) exploraram essa premissa ao discutir a existência de dois tipos principais de motivação - a intrínseca e a extrínseca - que constituem o núcleo da Teoria da Autodeterminação (TAD), ou Self-Determination Theory (SDT), por eles desenvolvida.

Ryan e Deci (2000) descrevem a motivação intrínseca como a realização de uma atividade pela satisfação inerente a ela, caracterizando-a como uma tendência natural do indivíduo e um comportamento que emana do próprio sentido de identidade, protótipo do comportamento autodeterminado. A motivação extrínseca, segundo os autores, ocorre quando uma atividade é realizada para alcançar um resultado distinto dela - conferindo-lhe, assim, um valor instrumental - impulsionada por recompensas ou punições externas e geralmente percebida como controlada, não autônoma. De maneira análoga, Cherry (2018) assevera que a motivação extrínseca se manifesta quando os indivíduos são impulsionados a adotar um comportamento ou a engajarem-se em uma atividade com o propósito de obter uma recompensa ou evitar uma punição. O autor observa que a distinção fundamental entre esses dois tipos de motivação reside no fato de que a motivação extrínseca se origina de estímulos externos, enquanto a motivação intrínseca emerge de fatores internos.

Diante desta distinção, resta-nos indagar se as motivações intrínseca e extrínseca podem coexistir, isto é, se ambos os tipos de motivação são necessariamente excludentes ou se podem se complementar. Essa questão é particularmente relevante no contexto da aprendizagem, pois reconhece-se que, embora as motivações extrínsecas sejam importantes para a construção do

conhecimento, é ainda mais satisfatório quando essas motivações se alinham com a satisfação proveniente da própria atividade de aprendizagem, proporcionada pela motivação intrínseca do estudante.

Mu e Hatch (2023) sugerem que a motivação extrínseca pode, ao longo do tempo, ser internalizada e gradualmente transformada em motivação intrínseca. Ryan e Deci (2000) oferecem uma explicação mais aprofundada desse processo, denominado por eles de internalização. Esse processo ocorre de forma contínua, à medida que são atendidas as condições necessárias para a transição entre diferentes tipos de motivação. Em seus estudos mais recentes, Ryan e Deci (2021) descrevem quatro subtipos principais de motivação extrínseca, ou regulações, das quais duas apresentam certo grau de autonomia, embora ainda não sejam intrínsecas: a regulação externa, a regulação introjetada, a regulação identificada e a regulação integrada.

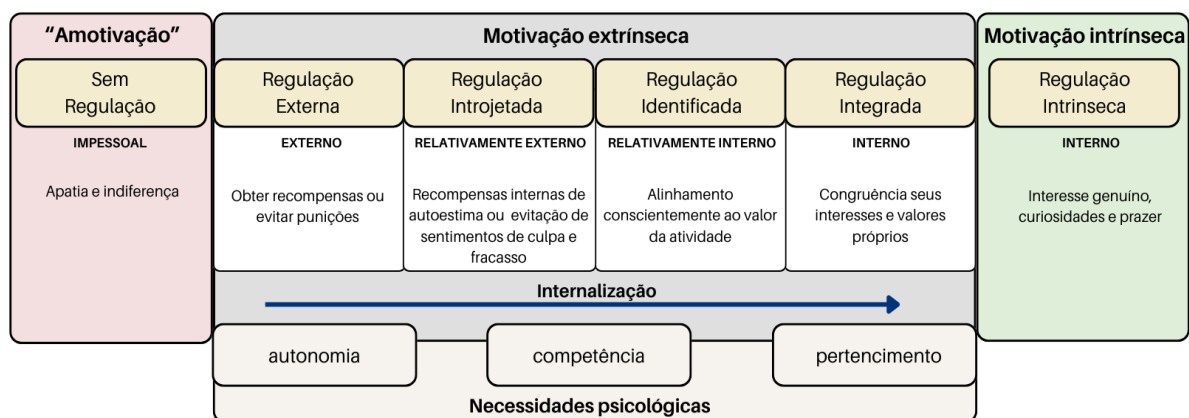
A regulação externa refere-se à forma mais amplamente reconhecida de motivação extrínseca, na qual os indivíduos participam de atividades com o objetivo de obter recompensas ou evitar punições. A introjetada envolve uma motivação extrínseca parcialmente internalizada, pela qual o comportamento é guiado por recompensas internas de autoestima como o sucesso e a evitação de sentimentos de culpa e fracasso. Em contraste, as regulações identificada e integrada apresentam formas mais autônomas de motivação extrínseca. Ryan e Deci (2021) classificam essas regulações como formas de motivação extrínseca autônoma. Embora possuam um caráter mais autônomo, não se confundem com a motivação intrínseca, uma vez que, ao contrário desta, não são fundamentadas no interesse ou prazer inerente à atividade. Em vez disso, baseiam-se na percepção de valor da ação, ainda que a atividade em si não seja necessariamente prazerosa. Na regulação identificada, o indivíduo se alinha conscientemente ao valor da atividade, experimentando um grau relativamente elevado de disposição para agir. A regulação integrada, por outro lado, é considerada a forma mais autônoma de motivação extrínseca, uma vez que o indivíduo não apenas reconhece o valor da atividade, mas a considera congruente com seus interesses e valores pessoais mais profundos.

Portanto, o processo de internalização pode ser entendido como um movimento entre esses quatro subtipos de motivação extrínseca. De acordo com Ryan e Deci (2000), o avanço ao longo desse contínuo depende de condições sociais e ambientais específicas que satisfaçam três necessidades psicológicas fundamentais: autonomia, competência e pertencimento. A necessidade de autonomia refere-se à percepção de que as ações são autogeridas e autodeterminadas; a competência está relacionada à sensação de eficácia e realização nas tarefas. Quando os estudantes se sentem competentes em uma tarefa, é provável que a

continuem (Bandura, 1997). E o pertencimento diz respeito à conexão social e ao sentimento de proximidade com os outros. Essas necessidades, descritas como nutrientes psicológicos, são consideradas essenciais para o crescimento contínuo, a integridade e o bem-estar do indivíduo. Quando devidamente satisfeitas, não apenas reforçam a motivação intrínseca, mas também promovem uma interpretação mais positiva das recompensas extrínsecas, facilitando o processo de internalização. No contexto da aprendizagem formal, ambientes que promovam essas condições oferecem o potencial para que os estudantes internalizem valores e metas de forma mais profunda, integrando-os à sua própria identidade e favorecendo o desenvolvimento de uma motivação mais autodeterminada.

Em suma, a motivação pode ser visualizada como um continuum, que se inicia na ausência de motivação (amotivações) e atravessa diferentes graus de motivação extrínseca, dependendo da satisfação das necessidades psicológicas dos estudantes, com o potencial de evoluir gradualmente para a motivação intrínseca.

Figura 2: Continuum motivacional



Fonte: criado pelo autor

A Teoria da Autodeterminação revela, portanto, que a motivação humana é um fenômeno complexo que se estende ao longo de um continuum, desde a amotivação até a possibilidade da plena motivação intrínseca. As diferentes formas de motivação extrínseca, descritas por Ryan e Deci (2000), destacam a importância da internalização progressiva de

valores e metas que pode levar ao desenvolvimento de uma motivação mais autodeterminada, mediada por condições pessoais, sociais e ambientais que satisfaçam as necessidades psicológicas de autonomia, competência e pertencimento, de modo que o estudante consiga encontrar valor e satisfação na atividade que realiza.

4.1. Teoria da autodeterminação aplicada à aprendizagem de uma L2

A aplicação da Teoria da Autodeterminação à aprendizagem de uma segunda língua (L2) tem sido amplamente estudada, especialmente no contexto de adultos que buscam dominar um novo idioma. Noels et al. (2000) foram pioneiros nesse campo, investigando como os subtipos de motivação influenciam o desempenho e a experiência de aprendizagem em L2, consolidando a teoria como um pilar fundamental na educação de L2.

O estudo seminal de Noels et al. (2000) expandiu a Teoria da Autodeterminação para a motivação na aprendizagem de uma L2. Os autores investigaram a relação entre diferentes subtipos de motivação, como a motivação intrínseca e a extrínseca, e fatores psicológicos centrais à autodeterminação, incluindo a percepção de competência e a autonomia. Os resultados desse estudo revelaram que formas de motivação mais autodeterminadas, como a regulação identificada e a motivação intrínseca, estão fortemente associadas a percepções elevadas de competência e a uma maior sensação de autonomia. Em contrapartida, a regulação externa e a regulação introjetada apresentaram correlações fracas ou inexistentes com essas variáveis. A amotivação, conforme esperado, demonstrou correlações negativas com ambos os fatores psicológicos. Esses achados sugerem que ambientes de aprendizagem que promovem a autonomia e fornecem *feedback* positivo sobre o desempenho tendem a favorecer o sucesso na aprendizagem de uma L2, contribuindo para um maior engajamento e motivação dos estudantes.

Em um desdobramento desse tema, Noels et al. (2019) realizaram um estudo mais recente que investigou três grupos de estudantes inseridos em diferentes contextos sociais: Língua Materna, Língua Moderna e Inglês como Segunda Língua. Utilizando a Teoria da Autodeterminação como lente teórica, o estudo analisou as diferentes formas de regulação motivacional presentes no processo de aprendizagem de uma L2 entre esses grupos.

A regulação identificada foi a orientação mais frequentemente citada, mas variações significativas na representação das demais formas de regulação foram observadas entre os grupos analisados. Para os estudantes de Língua Moderna e de inglês como Segunda Língua, as regulações externas vinculadas a seus programas acadêmicos eram evidentes. Contudo, enquanto os estudantes de Língua Moderna frequentemente mencionaram a motivação

intrínseca como um fator relevante, essa percepção não se fez presente entre os estudantes de inglês como segunda língua, para os quais a necessidade de alcançar uma nota mínima no curso obscureceu outras orientações motivacionais. Em contraste com os outros dois grupos, os estudantes de Língua Materna raramente mencionaram regulações externas como motivo para aprender a língua. Em vez disso, destacaram que a língua estava intrinsecamente ligada ao seu sentido de autoconceito ou identidade. Vários respondentes também relataram que aprender a língua era uma experiência prazerosa e/ou que desejavam se integrar à comunidade da língua alvo, embora essa motivação não fosse expressa em uma taxa claramente maior do que nos outros dois grupos.

Em outro estudo, conduzido em 1997 por Arthur e Beaton (2000), foram investigadas as motivações de estudantes adultos ao ingressarem em cursos de L2, tendo identificado tanto motivações extrínsecas quanto intrínsecas. Quando questionados sobre os motivos que os levaram a se inscrever em tais cursos, 84,9% apontaram a utilidade percebida do aprendizado da língua, 84,8% expressaram um interesse geral por línguas estrangeiras, 80% indicaram o desejo de viajar para países onde o idioma é falado, 34,3% mencionaram razões profissionais, 8,0% destacaram a necessidade de cumprir exigências de seus empregadores. Em consonância com esse panorama, um estudo mais recente realizado por Naumčiuk (2023), na Lituânia, buscou entender os fatores que motivam adultos a aprenderem um segundo idioma, identificando, de modo semelhante aos trabalhos anteriores, a coexistência de motivações extrínsecas e intrínsecas. Entre os fatores motivacionais, destacaram-se, em ordem de relevância: a disposição para adquirir uma nova língua, viagens, curiosidade, domínio de idiomas estrangeiros, melhores perspectivas de emprego, acesso a entretenimento internacional, viver no exterior, oportunidades de estudo e comunicação. Ambos os estudos sublinham a complexidade dos fatores que impulsionam a aprendizagem de línguas, refletindo uma gama diversificada de interesses e necessidades pessoais e profissionais. Esses resultados indicam que, embora muitos estudantes adultos tenham motivações extrínsecas claras, como a utilidade prática do idioma e a necessidade de atender a exigências profissionais, há também um interesse intrínseco no aprendizado de novas línguas, demonstrado pelo elemento da curiosidade.

Diante desses dados, a análise da Teoria da Autodeterminação na aprendizagem de uma L2 evidencia a complexidade das motivações dos estudantes. Os estudos revisados, especialmente os de Noels et al. (2000; 2019), mostram que as motivações intrínsecas e extrínsecas coexistem, influenciando as experiências de aprendizagem de maneiras diferentes. Essa constatação ressalta a necessidade de criar ambientes educacionais que satisfaçam as necessidades de autonomia, competência e pertencimento. Os relatos dos estudantes parecem

confirmar que tais fatores psicológicos são essenciais e impactam diretamente o contínuo motivacional no processo de aprendizagem de uma L2.

5. A motivação na aprendizagem de segunda língua segundo Gardner

No contexto específico da motivação para a aprendizagem de uma L2, destaca-se um corpo significativo de pesquisas acadêmicas e literatura que incorporam e dialogam com as teorias de motivação anteriormente discutidas. Essas investigações refletem uma integração abrangente dos conceitos e modelos teóricos, evidenciando a complexidade e a multidimensionalidade da motivação no processo de aprendizagem. Dentre esses modelos teóricos, destaca-se o proposto por Gardner (1985), que integra, além dos fatores motivacionais extrínsecos, de valor instrumental, os fatores integrativos, os quais, segundo o autor, estão intimamente ligados ao sucesso na aprendizagem de uma L2.

5.1. Motivação integrativa e motivação extrínseca/instrumental

Como vimos em Ryan e Deci (2000), a motivação, de acordo com a teoria de autodeterminação, pode ser dividida entre motivações intrínsecas e quatro subtipos de motivações extrínsecas, das quais em uma, nomeadamente a de regulação externa, se sobressai a sua natureza instrumental. No entanto, no âmbito da aprendizagem de um segundo idioma, para além da motivação instrumental, Gardner e Lambert (1972) identificam a motivação de tipo integrativa.

Segundo Gardner e Lambert (1972), a motivação instrumental no processo de aquisição de uma L2 está associada a fatores externos e ao desejo de aprender o idioma visando alcançar objetivos práticos, como sucesso em exames ou progresso profissional. Essa forma de motivação aproxima-se da regulação externa descrita por Ryan e Deci (2000), cuja finalidade é obter benefícios tangíveis, como recompensas materiais ou vantagens educacionais, que são dissociadas da própria atividade de aprendizagem. Em contrapartida, a motivação integrativa envolve o desejo de aprender uma língua com o propósito de integrar-se à comunidade de falantes nativos, facilitando uma comunicação mais autêntica e promovendo a valorização e aceitação de outras culturas. Gardner (2001) reforça que essa forma de motivação implica uma disposição em respeitar e se abrir para novas culturas, podendo, em casos mais extremos, conduzir a uma identificação plena com a nova comunidade, embora geralmente resulte em uma integração mais equilibrada.

Em um estudo realizado em 2010, por Bektaş-Çetinkaya e Oruç (2010), envolvendo 228 estudantes adultos turcos de inglês que frequentavam instituições de ensino públicas e privadas,

a maioria dos participantes, ao serem questionados sobre o motivo pelo qual desejavam aprender inglês, respondeu que o principal era a obtenção de um emprego bem remunerado. Os demais motivos relatados foram: assistir filmes em inglês, assistir televisão e ouvir rádio em inglês, ter amigos estrangeiros, seguir instruções em inglês, ser como as pessoas britânicas/americanas e pensar e agir como as pessoas britânicas/americanas. Como observado no estudo, apesar da proeminência de motivação extrínseca, suas motivações não podem ser categorizadas exclusivamente como extrínsecas ou intrínsecas. Os autores do estudo identificam motivações de tipo instrumental e integrativo, argumentando que o interesse em conseguir um trabalho mais bem remunerado se enquadra no primeiro tipo, enquanto a expectativa de formar amizades com estrangeiros corresponde ao segundo.

A identificação desses motivadores é essencial na teoria socioeducativa de Gardner (1985), pioneira no estudo da motivação no aprendizado de línguas estrangeiras. Ele argumenta que a motivação transcende o simples desejo de adquirir conhecimento linguístico, sendo um fenômeno complexo que engloba diversos componentes, como a intensidade motivacional, o desejo de aprender e as atitudes em relação ao processo de aprendizagem.

5.2. Aprendizagem de uma L2 baseado no modelo motivacional de Gardner

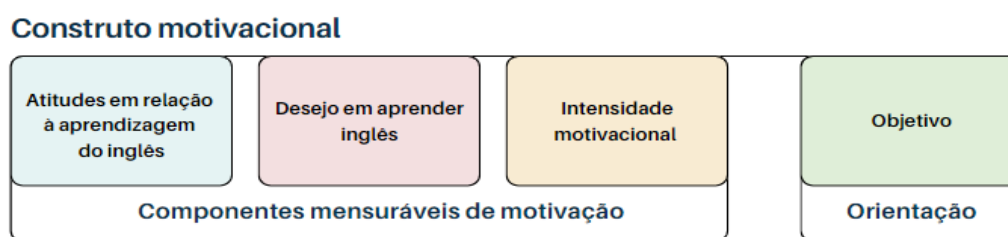
O modelo ampliado de motivação no processo de aprendizagem de uma L2, proposto por Gardner (1985), integra distintas teorias motivacionais. Dörnyei e Ushioda (2021) ressaltam que um dos pilares centrais da abordagem proposta por Gardner (1985) reside nas atitudes que os indivíduos desenvolvem em relação à L2 e à comunidade de falantes nativos dessa língua. Segundo os autores, essa dimensão atitudinal é o que diferencia a motivação para aprender uma L2 de outras formas de motivação acadêmica, como o aprendizado de disciplinas como história ou biologia. No contexto da aprendizagem de uma L2, espera-se que o estudante não se limite à aquisição do conhecimento formal da língua, mas que demonstre uma predisposição para se identificar com os membros de outro grupo etnolinguístico, absorvendo aspectos de seu comportamento, incluindo características específicas da fala e da própria língua.

A motivação no processo de aprendizagem de um segundo idioma, conforme articulado por Gardner (1985), é compreendida como a medida em que um indivíduo se esforça para adquirir a língua, impulsionado pelo desejo em fazê-lo, bem como pela satisfação resultante dessa atividade, oriunda da postura que o estudante tem em relação à aprendizagem da língua. Entretanto, Gardner (1985) salienta que, de maneira isolada, o esforço em aprender um idioma não pode ser considerado um indicativo suficiente de motivação. Esse esforço deve ser direcionado para a consecução de um objetivo, posto que, se desprovido deste, não terá partido

da motivação do indivíduo, mas de fatores externos, como a compulsividade ou pressões sociais. Ademais, o mero desejo de aprender uma língua ou uma postura favorável em relação ao processo de aprendizagem não são suficientes para caracterizar motivação; é imprescindível que esses elementos estejam associados a um esforço consciente, isto é: a verdadeira motivação emerge quando o desejo de alcançar um objetivo e as atitudes positivas se conectam ao esforço do indivíduo. Nesse contexto, Gardner (1985) conceitua a motivação como um núcleo composto por três elementos interdependentes, que, individualmente, não configuram a motivação plena, mas que, quando integrados, formam seu fundamento: a intensidade motivacional, o desejo de aprender a língua e a atitude em relação ao processo de aprendizagem de um segundo idioma.

Gardner (1985) também estabelece, em sua teoria, uma distinção fundamental entre motivação e orientação no contexto da aprendizagem de um segundo idioma. Enquanto a motivação é compreendida como um processo complexo de inter-relação entre os três componentes já mencionados, a orientação refere-se ao propósito subjacente ao aprendizado. Gardner (1985) enfatiza que o objetivo para se aprender um idioma não constitui, por si só, a motivação, mas sim as razões ou motivos que impulsionam esse aprendizado, e que esses motivos, uma vez identificados, são classificados como orientações, as quais podem ser de natureza integrativa ou instrumental, conforme discutido na literatura.

Figura 3: Construto motivacional de Gardner



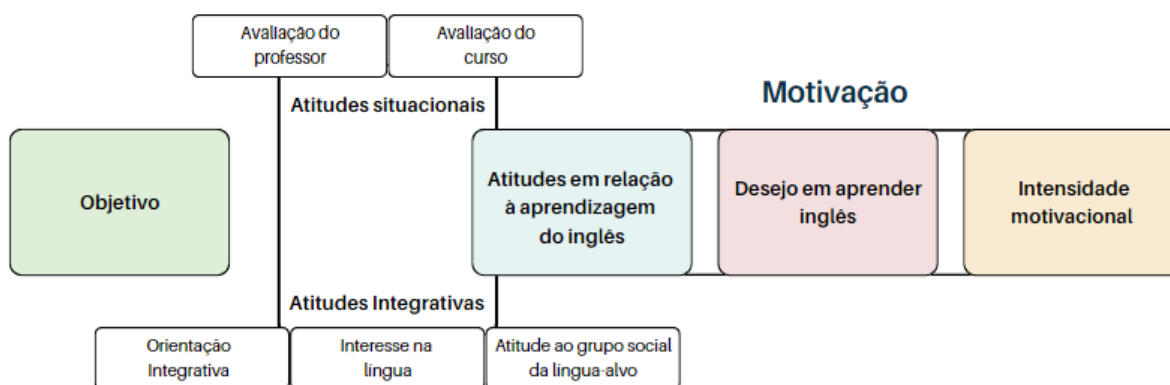
Fonte: criado pelo autor

Por exemplo, partindo do pressuposto de Gardner (1985), quando um indivíduo busca aprender inglês para se integrar a uma comunidade de falantes nativos, seu objetivo inicial serve como um estímulo motivacional. No entanto, ao longo do processo de aprendizagem, as variações individuais se manifestam em três dimensões mensuráveis da motivação, que influenciarão diretamente seu progresso e comprometimento: a intensidade do esforço motivacional, o desejo de adquirir o domínio da língua inglesa e as atitudes em relação ao processo de aprendizagem dessa língua. O objetivo desse indivíduo, por sua vez, reflete-se em

sua orientação em relação ao estudo da língua, que, neste caso, demonstra uma orientação integrativa.

Já quanto às atitudes que influenciam a motivação no processo de aprendizagem de uma segunda língua, Gardner (1985) afirma serem de dois tipos: aquelas relacionadas ao contexto de aprendizagem e aquelas vinculadas ao grupo social da língua-alvo, ou seja, as atitudes situacionais e integrativas, respectivamente. No que tange às atitudes situacionais, Gardner (1985) argumenta que a percepção do estudante sobre seu contexto de aprendizagem, incluindo a avaliação que faz de seus professores e do formato do curso, exerce um impacto direto sobre sua motivação. Nesse sentido, García e Sylvan (2011) defendem que as relações e interações entre professor e estudante, para que resultem em práticas pedagógicas eficazes, devem estar simultaneamente ancoradas na singularidade da experiência individual e na pluralidade de vivências e repertórios linguísticos que compõem a sala de aula bilíngue ou multilíngue. Por outro lado, as atitudes integrativas referem-se à disposição do estudante em relação à comunidade de falantes da língua-alvo, isto é: ao seu interesse pela cultura e pela língua e ao desejo de integrar-se social e culturalmente a esse grupo. Gardner (1985) introduz o conceito abrangente de motivação, denominado motivação integrativa, composto por três elementos inter-relacionados: (i) atitudes integrativas, que dizem respeito à orientação integrativa, ao interesse pela L2 e à atitude em relação ao grupo social da língua-alvo; (ii) atitudes situacionais vinculadas à aprendizagem, as quais se referem às avaliações dos professores e do curso; e (iii) a própria motivação, que envolve atitudes em relação ao aprendizado da L2, o desejo de adquiri-la e a intensidade do esforço motivacional empregado. Nesse sentido, segundo o modelo de Gardner (1985), tanto fatores situacionais quanto integrativos podem exercer influência sobre a motivação, de maneira positiva ou negativa, variando em intensidade conforme o contexto.

Figura 4: Modelo motivacional de Gardner



Fonte: criado pelo autor

Em última análise, o modelo de Gardner (1985) reflete uma visão multifacetada e holística da motivação em que o êxito no processo de aprendizagem de uma L2 depende de uma interação complexa e dinâmica entre esforço, cognição e afeto. Esses três elementos não operam de forma isolada, mas são profundamente modulados pelas atitudes do estudante em relação ao contexto educacional e à sua disposição para integrar-se à comunidade linguística da língua-alvo. Gardner (1985) destaca que, mesmo quando o aprendiz adota uma orientação predominantemente instrumental - ou seja, quando o foco está nos benefícios práticos do aprendizado, como oportunidades profissionais ou acadêmicas – existe inevitavelmente um componente integrativo. Isso ocorre porque o aprendizado de uma língua envolve, em algum grau, a predisposição para interagir com outra comunidade linguística, assimilando aspectos culturais, mesmo que de maneira implícita ou periférica. Tal abordagem diferencia-se das demais formas de motivação acadêmica, na medida em que o aprendizado de uma L2 não se resume à aquisição de conhecimento técnico ou formal, mas exige um envolvimento emocional e social com a cultura e os falantes dessa língua.

6. Metacognição no processo de motivação dos estudantes

De acordo com Flavell (1979), o conhecimento metacognitivo refere-se à compreensão e às crenças sobre os fatores e variáveis que influenciam as atividades cognitivas, tanto de maneira individual quanto interativa. Baird (1990) define a metacognição como o conhecimento, a consciência e o controle sobre a própria aprendizagem, enquanto Zimmerman (2002) a conceitua como a conscientização e o conhecimento sobre o próprio pensamento. Segundo Chamot (1998), a metacognição é a consciência dos próprios processos de pensamento, levando à autorregulação do próprio aprendizado. Assim, a metacognição é entendida como o conhecimento e a regulação das atividades cognitivas no processo de aprendizagem, sendo operacionalizada por meio de duas funções principais: autocontrole e auto-observação (Baker & Beall, 2014; Miele & Scholer, 2016). O autocontrole envolve as estratégias que os estudantes utilizam para gerenciar comportamentos, cognição e o ambiente de aprendizagem, como a autorregulação e o foco atencional. A auto-observação, por sua vez, refere-se ao monitoramento metacognitivo, que inclui o registro do desempenho, permitindo ao aprendiz acompanhar seu progresso e ajustar suas ações de forma informada. Em termos práticos, o monitoramento envolve avaliar continuamente a própria compreensão em relação a um objetivo de aprendizagem, enquanto o controle consiste na adoção de estratégias para ajustar essa atividade. Esses processos são interdependentes: os resultados do monitoramento orientam

as ações de controle, e as ações de controle, por sua vez, informam o monitoramento (Miele & Scholer, 2016).

Baker e Beall (2014) destacam que, inicialmente tratado como um construto separado da cognição, o conceito de metacognição passou a ser visto de forma mais integrada, reconhecendo que a compreensão do desempenho nas tarefas cognitivas envolve não apenas fatores metacognitivos, mas também aspectos motivacionais e afetivos. Zimmerman (2002) corrobora essa visão, ao afirmar que a qualidade motivacional dos estudantes autorregulados depende de crenças subjacentes, como a percepção de eficácia e o interesse intrínseco. Para continuar obtendo sucesso nas tarefas de aprendizado, os estudantes precisam estar cientes das estratégias que os levaram ao êxito, de tal modo que promova a reflexão, o planejamento de como proceder em uma tarefa, monitoramento contínuo de desempenho e autoavaliação daquilo que foi realizado (Chamot, 1998). Em relação aos estudantes adultos, tais estratégias assumem uma relevância ainda mais significativa, considerando uma característica distintiva desse grupo, destacada por Knowles et al. (2014): a "necessidade de saber". Em outras palavras, os adultos necessitam compreender as razões pelas quais estão aprendendo algo, bem como os propósitos e as finalidades desse aprendizado. Nesse sentido, estratégias que favoreçam a reflexão, o planejamento e o monitoramento das atividades realizadas mostram-se especialmente eficazes para atender a essa demanda, alinhando-se às expectativas e necessidades específicas desse perfil de estudante.

Nesse contexto, teorias da motivação, como o modelo de autoeficácia de Bandura (1997), a teoria da autodeterminação de Ryan e Deci (2000) e o modelo de motivação de Gardner (1985), fornecem uma base sólida para a compreensão das variáveis envolvidas no processo de motivação dos estudantes durante o seu processo de aprendizagem, determinando os pontos chave que devem ser observados no processo. Tendo em vista os elementos da autonomia, competência, sentido de autoeficácia e atitudes em relação ao idioma em aprendizado presentes nas teorias já analisadas, destacam-se as estratégias que promovem a autorregulação e o monitoramento do próprio processo de aprendizagem, cuja aplicação pode resultar em ganhos tangíveis no aprendizado e, conseqüentemente, na motivação. Nesse sentido, Boekaerts e Niemivirta (2000) aponta que as estratégias metacognitivas funcionam como um elo essencial entre a motivação e a prática eficaz das competências, tais como as linguísticas, promovendo, assim, a autonomia e a autogestão dos estudantes.

6.1. Competência, Metacompetência e Motivação no Desenvolvimento Linguístico

Bandura (1990) e Simonton (2003) vinculam o conceito de competência à capacidade de aplicar habilidades e conhecimentos adquiridos em diversas situações, sendo essencial para o desempenho em qualquer campo. White (1959, citado em Wienert, 2021), argumenta que a competência vai além da realização de tarefas, englobando conhecimentos, atitudes, motivação e emoções. O autor destaca, por exemplo, a importância do sentido de autoeficácia no desenvolvimento de competências, como observado no conceito de Bandura (1997). Além disso, afirma que crenças de controle pessoal - conforme discutido no conceito de comportamento autodeterminado de Ryan e Deci (2000) - são relevantes para o desenvolvimento de competências. Em conjunto, esses fatores cognitivos e motivacionais constituem a base da experiência subjetiva de competência, que desempenha um papel crucial no desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Weinert (2001) propõe uma classificação das competências em duas categorias distintas: competências-chave e metacompetências. As competências-chave, como as linguísticas, aplicam-se a diversas situações e contextos, sendo essenciais por sua versatilidade e capacidade de adaptação a diferentes tarefas e cenários. Essenciais nos contextos social e vocacional, elas oferecem uma base sólida para interações diversas. As metacompetências, que se alinham com o conceito de metacognição, são aquelas habilidades que facilitam a aquisição e a aplicação de competências específicas. Elas incluem estratégias cognitivas, autorregulatórias e de planejamento, que permitem ao estudante gerenciar e otimizar seu aprendizado. Dessa forma, as metacompetências desempenham um papel fundamental em como os indivíduos “aprendem a aprender”, tornando-os mais autônomos e eficazes em seus processos de aprendizagem.

Nesse sentido, é possível dizer que as competências linguísticas como o *listening* (compreensão auditiva), *reading* (leitura), *writing* (produção escrita) e *speaking* (expressão oral) integram um sistema mais amplo em que tanto as competências-chave quanto as metacompetências são consideradas. As competências linguísticas são classificadas como competências-chave devido à sua versatilidade, ou seja, sua capacidade de serem transferidas e aplicadas em diferentes contextos, conforme proposto por Weinert (2001). No entanto, essas competências são ampliadas e fortalecidas por um conjunto de metacompetências que envolvem estratégias cognitivas e autorregulatórias, fundamentais para o aprimoramento contínuo e a aplicação eficaz dessas habilidades linguísticas. Entre essas competências estão as de leitura e compreensão auditiva, frequentemente descritas como passivas ou receptivas, pois representam as formas pelas quais os indivíduos extraem significado de discursos que leem ou escutam (Harmer, 2015). Essa concepção, contudo, tem sido objeto de crescente debate no meio

acadêmico, à medida que estudos recentes ressaltam a natureza ativa e interativa dos processos de leitura e compreensão auditiva. Longe de se limitarem à mera recepção de informações, tais processos requerem interpretação, análise crítica e a integração de conhecimentos prévios, evidenciando um engajamento cognitivo significativamente mais complexo do que o tradicionalmente pressuposto.

7. Competências linguísticas receptivas e estratégias metacognitivas

7.1. Compreensão Auditiva

De acordo com Broughton et al. (2002), é equivocada a suposição inicial de que a competência de escuta é meramente passiva, enquanto a fala é ativa, pois a decodificação de uma mensagem - ou seja, o ato de ouvir - exige uma participação ativa no processo comunicativo entre os interlocutores. Nesse sentido, Rivers (1975) reforça que, sem a compreensão do que é dito, ou seja, sem a participação ativa de ambas as partes na comunicação, não há uma interação efetiva. Surkamp e Yearwood (2018) expandem essa visão ao destacar que a compreensão auditiva, enquanto processo receptivo, envolve uma participação ativa do ouvinte, situando-se em um modelo de interação em que o significado é continuamente construído a partir do input recebido. Para os autores, compreender esse processo de construção de significado como parte integrante da recepção é essencial para o desenvolvimento das literacias que favorecem a aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto escolar. Da mesma forma, Morley (2001) enfatiza a natureza ativa e participativa da escuta, descrevendo-a como um processo comunicativo fundamental na interação verbal. O autor propõe, ainda, três modalidades distintas de escuta: bidirecional, unidirecional e autodirecional, cada uma refletindo diferentes formas de envolvimento do ouvinte no processo comunicativo.

No modo bidirecional, há uma troca recíproca de papéis entre falante e ouvinte, característica de interações como conversas presenciais ou por telefone, nas quais os interlocutores alternam suas funções de maneira dinâmica. O modo unidirecional, por sua vez, refere-se ao recebimento de informações auditivas sem a possibilidade de interação direta com o emissor da mensagem, como ocorre em situações de exposição a mídias, palestras ou anúncios públicos. Alguns gêneros orais não permitem uma resposta verbal por razões técnicas – por exemplo, transmissões de notícias no rádio, anúncios em alto-falantes em locais públicos e mensagens de correio de voz (Lennon, 2020). Já o modo autodirecional diz respeito à escuta interna ou autodiálogo, quando o indivíduo processa informações linguísticas em seus próprios pensamentos, revisitando interações ou refletindo sobre decisões e estratégias pessoais. Morley

(2001) enfatiza que, em todos esses casos, a escuta não deve ser compreendida como uma atividade passiva, mas como um processo cognitivo ativo, no qual o ouvinte desempenha um papel crucial na construção do sentido durante a comunicação. Desse modo, a escuta emerge não como uma atividade meramente passiva, mas como um processo dinâmico e essencial para a comunicação e o aprendizado.

Rivers (1975) analisa as etapas envolvidas na compreensão auditiva de uma segunda língua, enfatizando a complexidade cognitiva enfrentada pelos estudantes ao desenvolver essa habilidade. No primeiro contato com a L2, segundo o autor, o estudante percebe a fala como uma sucessão de ruídos indistintos. Na segunda etapa, começa a identificar ordem e regularidade nos sons, reconhecendo alguns padrões do idioma. À medida que avança para a terceira etapa, o estudante passa a distinguir estruturas fonológicas e sintáticas por meio de associações arbitrárias, embora ainda não consiga alcançar uma compreensão plena, pois precisa selecionar os elementos críticos da corrente sonora. Na quarta etapa, o estudante reconhece palavras e expressões familiares, mas ainda enfrenta dificuldades em entender como essas unidades se inter-relacionam dentro do contexto da mensagem. Com prática contínua, na quinta etapa, desenvolve a capacidade de identificar elementos críticos que determinam o significado da fala, mas encontra desafios na retenção dessas informações devido à sobrecarga cognitiva, que resulta de uma atenção excessivamente centrada no ato de reconhecimento dos elementos que ouve, prejudicando o processamento de informações subsequentes. Essas etapas são definidas por Gilakjani e Ahmadi (2011) como “esquema”, uma estrutura cognitiva abstrata que organiza e representa o conhecimento armazenado na memória de longo prazo. No processo de compreensão textual, o “esquema” funciona como uma moldura interpretativa. Ao entrar em contato com um texto, o leitor ou ouvinte mobiliza esquemas previamente construídos a partir de suas experiências linguísticas, sociais e culturais. Esses esquemas são ativados por meio de pistas linguísticas (como vocabulário, sintaxe e organização textual) e pistas situacionais (como o contexto, o gênero discursivo ou as expectativas comunicativas).

Rivers (1975) argumenta que, em sua língua nativa, o falante antecipa naturalmente sequências de baixo conteúdo informativo, permitindo um foco maior nos elementos mais relevantes. Por outro lado, no processo de aprendizagem de uma L2, a falta de familiaridade com o idioma faz com que quase todos os elementos sonoros sejam percebidos como de alto teor informativo, resultando em sobrecarga de atenção para o estudante. Assim, ressalta-se a necessidade de paciência e prática constante, permitindo ao estudante transitar de um reconhecimento limitado e fragmentado para uma compreensão auditiva mais fluente e eficaz. É fundamental que tanto o professor quanto o estudante reconheçam que a fase em que o

estudante entende o que ouve, mas tem dificuldade em reter essa compreensão, é legítima, natural e transitória. Esse reconhecimento é crucial para evitar frustrações desnecessárias e para compreender que essa dificuldade é parte integrante do desenvolvimento das habilidades auditivas em um novo idioma.

Quanto aos processos que sustentam a construção de significado para a compreensão auditiva, estes são de dois tipos, já consagrados na literatura: *bottom-up* e *top-down* (ver Morley, 2001; Surkamp & Yearwood, 2018; Withers, 2013; Harmer, 2015; Lennon, 2020). De acordo com a definição dada por Surkamp e Yearwood (2018), o processamento de linguagem *bottom-up* (de baixo para cima) é caracterizado pela atenção meticulosa do ouvinte a cada aspecto da entrada linguística. Esse conceito diz respeito à fase do processo de compreensão auditiva em que a interpretação da linguagem percebida é construída gradualmente, começando com a identificação de sons, seguida pela decodificação de palavras, análise das relações gramaticais e, finalmente, pela atribuição de significados lexicais. Durante a escuta, o reconhecimento de sons e fonemas, assim como a percepção das características da fala e dos elementos prosódicos - como entonação, ritmo e volume - também desempenham papéis significativos. Portanto, o entendimento da mensagem se forma de maneira ascendente, fundamentando-se nos dados linguísticos recebidos. Nas atividades de processamento *bottom-up* realizadas em sala de aula, o áudio, que pode ou não ser complementado por recursos visuais, serve como ponto de partida. A partir desse material, os estudantes são incentivados a extrair informações de diferentes níveis, sejam elas gerais, específicas ou detalhadas.

O processamento *top-down* (de cima para baixo) na escuta, por sua vez, refere-se à habilidade do ouvinte de integrar conhecimentos prévios na compreensão da linguagem que está sendo percebida. Esse recurso cognitivo abrange um repositório de saberes anteriores e expectativas gerais acerca da linguagem e do mundo (Harmer, 2015). O ouvinte utiliza esse conhecimento para formular previsões sobre a natureza da mensagem recebida em determinado momento e sobre como os diferentes elementos se conectam ao todo. Assim, cada nova entrada é moldada por inferências e pela construção de hipóteses, ou seja, por interpretações e conclusões que resultam das previsões formuladas sobre o desenvolvimento da mensagem. Como exemplo, de acordo com Surkamp e Yearwood (2018), utilizamos nosso entendimento sobre o contexto social e o fluxo típico de conversas para interpretar as informações transmitidas, com o auxílio do discernimento da nossa experiência quanto ao estado emocional, as intenções e a situação do falante, utilizando indicadores como expressões faciais, gestos, entonação, velocidade e volume da fala.

7.1.1. Estratégias metacognitivas para a compreensão auditiva

As estratégias de aprendizagem voltadas para a compreensão auditiva estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento da metacompetência do estudante, como discutido por Weinert (2001). Goh e Vandergrift (2021) argumentam que, por meio de processos metacognitivos, os estudantes podem aprimorar sua capacidade auditiva ao assumirem maior controle sobre seus próprios processos de compreensão e desenvolvimento. Esses processos visam, entre outras coisas, promover a auto-observação, que, segundo Kitsantas e Cleary (2016), é um tipo de monitoramento metacognitivo fundamental que permite ao estudante acompanhar seu progresso e tomar decisões mais precisas sobre seu desempenho e ações futuras. Da mesma forma, Goh e Vandergrift (2021) concluem que a abordagem metacognitiva da compreensão auditiva busca, entre outros objetivos, promover a auto-orientação no processo de escuta e de fortalecer o sentido de autoeficácia e motivação dos estudantes, qualidades que se conectam às teorias de motivação discutidas previamente. Assim, verifica-se uma estreita correlação entre os conceitos de metacompetência e metacognição, aplicáveis à prática de *extensive listening*, como veremos em Harmer (2015) e Goh e Vandergrift (2021).

Harmer (2015) classifica as técnicas de aprendizagem auditiva em duas modalidades principais: *intensive listening* e *extensive listening*. A primeira refere-se à prática de audição conduzida no contexto da sala de aula, em que o conteúdo é selecionado pelo professor. Harmer (2015) identifica tanto vantagens quanto desvantagens nesse tipo de aprendizagem auditiva. Entre as vantagens, o autor destaca que o material escolhido pode oferecer aos estudantes a oportunidade de se expor a uma variedade de vozes e sotaques, além do professor, enriquecendo a experiência auditiva. Ademais, o material gravado é conveniente por ser facilmente transportável e disponível. No entanto, Harmer (2015) também identifica limitações, como a inadequação de certos ambientes para a utilização de gravações, como salas de aula com má acústica, o que pode comprometer a clareza do áudio. Outro desafio do *intensive listening* é a uniformidade imposta pela gravação, que obriga todos os estudantes a ouvirem o conteúdo na velocidade predefinida, desconsiderando as variações no ritmo de compreensão de cada ouvinte. Além disso, a seleção de materiais pelo professor nem sempre se alinha aos interesses dos estudantes, resultando em desengajamento e diminuição da motivação (Ryan & Deci, 2000). Quando os estudantes não percebem uma conexão significativa com o conteúdo apresentado, sua disposição para participar ativamente das atividades de escuta tende a ser comprometida, impactando negativamente o processo de aprendizagem e a eficácia da compreensão auditiva.

Por outro lado, o *extensive listening* refere-se à prática na qual os estudantes selecionam de maneira autônoma os materiais que desejam ouvir, com o objetivo de usufruir dessa experiência tanto como fonte de prazer quanto como ferramenta para aprimorar suas habilidades linguísticas. De acordo com Harmer (2015), essa modalidade de escuta ocorre predominantemente fora do ambiente escolar e está diretamente associada a um elevado poder motivacional. O autor ressalta que a motivação dos estudantes é significativamente ampliada quando exercem o poder de escolha sobre os conteúdos que desejam ouvir, enfatizando a importância crucial da autonomia no processo de aprendizagem. Além disso, no que se refere ao desenvolvimento da competência, Surkamp e Yearwood (2018) afirmam que os estudantes motivados a ouvir textos ou assistir a filmes em língua estrangeira fora da sala de aula apresentam uma evolução mais efetiva nessa habilidade, especialmente por meio de treinamento contínuo.

Dessa forma, o *extensive listening* favorece o desenvolvimento linguístico e promove um aprendizado mais personalizado e envolvente, permitindo que os estudantes alinhem suas preferências e interesses pessoais com suas metas de estudo. No entanto, devido à sua natureza mais autônoma, tal técnica de escuta pode apresentar alguns desafios, como a dificuldade dos estudantes em selecionar materiais adequados, o que pode resultar em escolhas inadequadas, comprometendo a progressão e a motivação do aprendiz (Goh & Vandergrift, 2021). Além disso, a diversidade de sotaques e estilos de fala disponíveis em materiais autônomos, embora enriquecedora, pode causar confusão, especialmente para estudantes ainda não familiarizados com as variações sonoras da língua (Field, 2009), indicando a necessidade de algum nível de acompanhamento por parte de um instrutor.

Nesse contexto, para incentivar a prática de *extensive listening* de maneira mais guiada, Harmer (2015) sugere uma série de atividades que fomentam o engajamento com o material auditivo. Entre elas, destacam-se o registro de respostas em um diário pessoal e o preenchimento de formulários específicos, nos quais os estudantes identificam o tema abordado, avaliam a dificuldade do material e elaboram um resumo do conteúdo ouvido. Essas práticas podem ser alinhadas ao conceito de metacompetência de Weinert (2001), discutido anteriormente, pois envolvem estratégias metacognitivas e de autorregulação que aprimoram a experiência de aprendizagem e facilitam o desenvolvimento da compreensão auditiva.

Goh e Vandergrift (2021) apresentam uma variedade de atividades metacognitivas de *extensive listening*, nas quais, segundo os autores, os estudantes têm a oportunidade de aprender e aplicar estratégias em diferentes contextos de uso da língua. Além disso, essas atividades promovem o desenvolvimento do conhecimento metacognitivo dos estudantes, com ênfase na

autonomia, nos processos de escuta e nas estratégias de compreensão, capacitando-os a gerenciar seu próprio aprendizado de forma eficaz. Entre as atividades listadas estão (Goh & Vandergrift, 2021):

1. **Tarefa de escuta entre pares:** Os estudantes trabalham em duplas para criar uma lição de escuta para o restante da classe. Eles selecionam materiais de escuta relevantes de uma variedade de textos e preparam algumas tarefas de escuta apropriadas.
2. **Escuta independente facilitada:** Os estudantes selecionam materiais de escuta de um pacote de recursos preparado pelo professor para praticar a escuta de forma individual. Após cada fase do projeto, eles se encontram para compartilhar o que aprenderam sobre sua escuta, os conteúdos e ideias dos materiais, e o novo vocabulário.
3. **Parceiros de escuta:** Os estudantes trabalham em duplas para planejar seu programa de escuta extensiva, selecionando materiais de uma ampla gama de tipos de texto. Eles também monitoram o desenvolvimento de sua escuta em conjunto.
4. **Entrevista autêntica:** Os estudantes planejam entrevistas estruturadas com falantes competentes em sua comunidade para praticar habilidades de escuta interativa e usar estratégias apropriadas para apoiar seu aprendizado e compreensão.
5. **Aprendizagem autorregulada:** Os estudantes trabalham de forma independente para autorregular e monitorar sua escuta extensiva, documentando-a em um portfólio, que é projetado pelo professor e contém diferentes modelos e orientações.

Nota-se, portanto, que as atividades metacognitivas visam oferecer ferramentas e instruções para a prática da competência linguística de maneira mais autônoma e autorregulada, com o potencial de aumentar o nível de consciência dos estudantes respectivamente ao seu processo de aprendizagem, e, conseqüentemente, motivá-los a dar continuidade e despender maior esforços na prática da competência. A ênfase na autonomia parece ser central, ao passo que, em todas as atividades propostas, são os estudantes a criar, selecionar ou planejar suas atividades ou programas de estudo, cabendo ao professor o papel de auxiliá-los com a apresentação de técnicas e ferramentas com as quais poderão avançar no seu estudo mais autorregulado.

Em estudo realizado em 2010, com o intuito de avaliar a eficácia do ensino de estratégias de escuta para estudantes de L2, com foco específico na compreensão auditiva de textos em francês como L2, Vandergrift e Tafaghodtari (2010) comprovam que a instrução explícita de estratégias de escuta pode ter um impacto positivo significativo no aprendizado de uma L2, especialmente para aqueles estudantes com menores habilidades auditivas no início do processo de aprendizagem.

A pesquisa contou com a participação de 106 universitários falantes de inglês, divididos em dois grupos: um grupo experimental e um grupo de controle. O grupo experimental recebeu instruções sobre estratégias de escuta, enquanto o grupo de controle ouviu os mesmos textos sem orientações estratégicas específicas. As atividades do grupo experimental envolveram uma sequência estruturada que incluía a geração de previsões antes da escuta, registro de notas durante as audições, discussão de pontos de dúvida e reflexão sobre a atividade, tudo registrado em um diário. Em contrapartida, o grupo de controle realizou as escutas repetidas de forma semelhante, mas sem o suporte de estratégias dirigidas.

Os resultados indicaram que o grupo experimental obteve um desempenho superior ao grupo de controle nos testes de compreensão auditiva realizados ao final do semestre, destacando-se especialmente os ouvintes menos habilidosos, que mostraram avanços mais significativos em comparação aos participantes do grupo de controle. Os dados dos questionários sobre estratégias de escuta mostraram que os estudantes do grupo experimental desenvolveram um número maior de estratégias ao longo do tempo, com ênfase na resolução de dificuldades e no monitoramento da compreensão durante a escuta. As entrevistas realizadas com alguns membros do grupo experimental revelaram um aumento na percepção dos processos envolvidos na escuta em L2 ao longo do estudo, e colheram relatos sobre como as ferramentas usadas, como o diário e a antecipação de conteúdos, mostraram-se eficazes e adaptáveis a outros tipos de textos.

7.2. Leitura

A competência de leitura apresenta várias semelhanças a de compreensão auditiva. Em primeiro lugar, ambas são tradicionalmente classificadas como habilidades receptivas (Surkamp e Yearwood, 2018) e, assim como a escuta, a leitura envolve uma dinâmica interativa em que o significado é construído a partir do input recebido. Dessa forma, os mesmos argumentos de Morley (2001) e Rivers (1975) sobre a natureza ativa da escuta podem ser aplicados à leitura. No que pese cada habilidade operar em diferentes canais perceptivos, tanto na leitura quanto na escuta o indivíduo desempenha um papel ativo na interpretação e construção de significado, refutando assim a ideia de mera passividade no ato de ler.

Considerando tais semelhanças, a leitura fundamenta-se em dois processos psicológicos essenciais para a construção de significado: os processos *bottom-up* e *top-down*, conforme previamente discutido. No contexto da leitura, a abordagem *bottom-up* refere-se à noção de correspondência fonema-grafema, segundo a qual o processo de compreensão textual depende da decodificação e processamento de todas as informações gráficas presentes na página

(Hudson, 2007). Em essência, a leitura é concebida como uma atividade que envolve a reconstrução de uma mensagem falada a partir de um texto impresso, seja de forma explícita ou implícita. O processo *top-down*, em contrapartida, é caracterizado como um mecanismo cognitivo ativo, no qual o leitor além de empregar seu conhecimento prévio da língua, aciona conceitos internos sobre o processamento linguístico, experiências acumuladas e um repertório amplo de conhecimentos conceituais. Em essência, os leitores recorrem às suas competências sintáticas e semânticas para minimizar a dependência das informações gráficas e fonéticas do texto. Esse processo envolve quatro etapas fundamentais, a saber: predição, amostragem, confirmação e correção (Hudson, 2007).

Para além dessa dinâmica, a competência leitora abrange uma multiplicidade de processos de compreensão que ocorrem de forma simultânea e interligada. Nesse sentido, Hurrelmann (2003) identifica diversos fatores constitutivos dessa competência, os quais transcendem a simples decodificação de palavras e englobam um conjunto de subcompetências interdependentes. Entre esses fatores, destacam-se os de natureza cognitiva, como as habilidades de decodificação textual e a aplicação de esquemas mentais preexistentes; os de ordem afetiva, incluindo a participação emocional no ato de leitura; a capacidade de refletir criticamente sobre o conteúdo lido; e a habilidade de gerar comunicação subsequente a partir das informações assimiladas. Esses elementos, intrinsecamente relacionados, evidenciam a estreita conexão entre a competência leitora, a metacognição e a motivação, sublinhando a complexidade do processo de leitura e a necessidade de abordagens integradas para seu desenvolvimento.

De forma análoga à competência de compreensão auditiva, a leitura pode ser categorizada em *intensive reading* e *extensive reading*. De acordo com Nation e Waring (2019), existem várias formas de *extensive reading*, mas que todas elas envolvem cada estudante lendo de forma independente e silenciosa uma grande quantidade de material adequado ao seu nível. Conforme Harmer (2015), os benefícios associados ao *extensive reading* refletem os observados no *extensive listening*. Ou seja, quanto mais os estudantes se engajam em práticas autônomas de leitura, maior é a aquisição de conteúdo linguístico, resultando em um desempenho superior em atividades relacionadas à leitura de maneira geral. Além disso, os aspectos motivacionais desempenham um papel central na eficácia dessas práticas. Segundo Nation e Waring (2019), tanto o *extensive reading* oferece aos estudantes oportunidades desafiadoras que, ao serem superadas, geram uma sensação de realização pessoal. Essa sensação, por sua vez, opera como uma recompensa intrínseca, estimulando a motivação e o sentido de autoeficácia do estudante, conforme destacado por Bandura (1977). Essa dinâmica revela que a superação de desafios

através de práticas extensivas pode ser um elemento-chave para o desenvolvimento de competências linguísticas e para o fortalecimento da confiança dos estudantes em seu próprio processo de aprendizagem. No entanto, assim como ocorre no *extensive listening*, a prática do *extensive reading* pode apresentar desafios significativos, como a dificuldade dos estudantes em selecionar materiais adequados ao seu nível e interesses, o que pode impactar negativamente sua motivação e o progresso no processo de aprendizagem. Nesse contexto, Harmer (2015) recomenda a implementação de programas estruturados que integrem materiais selecionados, guias orientativos, tarefas específicas e recursos de apoio, com o objetivo de auxiliar os estudantes a superar tais obstáculos e maximizar os benefícios dessa prática.

Assim como no *extensive listening*, as atividades voltadas para a prática do *extensive reading* podem ser estrategicamente alinhadas ao uso de estratégias metacognitivas, visando o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes (Goh e Vandergrift, 2021). Essa abordagem se justifica pelo fato de que, ao promover a autonomia dos estudantes na seleção dos materiais de leitura, proporciona-se também uma maior conscientização sobre o processo de leitura. Como afirmam Lennon (2020) e Goh e Vandergrift (2021), por meio de estratégias metacognitivas aplicadas durante a prática, os estudantes não apenas experimentam a satisfação intrínseca proporcionada pela leitura, mas também utilizam o ato de ler como um instrumento deliberado e estruturado para fins acadêmicos e para o aprimoramento contínuo de suas habilidades leitoras.

No entanto, no contexto específico da sala de aula, a prática do *extensive reading* apresenta desafios significativos. Essa modalidade de leitura envolve a exposição a um volume substancial de material, frequentemente composto por textos mais longos, como livros inteiros, cuja leitura é geralmente realizada fora do ambiente escolar (Nation e Waring, 2019; Lennon, 2020). Nesse sentido, o *intensive reading* revela-se mais adequado para o desenvolvimento de estratégias metacognitivas e técnicas de leitura, uma vez que proporciona um ambiente mais estruturado e propício à instrução direcionada. Tais estratégias, quando devidamente internalizadas, podem ser posteriormente aplicadas de forma autônoma na prática do *extensive reading*, promovendo, assim, um aprendizado mais independente e aprofundado. Conforme argumenta Lennon (2020), o *intensive reading* no contexto da sala de aula de inglês como língua estrangeira tem como principal objetivo capacitar os estudantes a serem bons leitores. Esse processo visa não apenas habilitá-los a compreender e interpretar uma ampla gama de textos com propósitos variados de maneira eficiente, mas também a fomentar uma experiência positiva com a leitura em inglês, transformando-a em uma atividade prazerosa e motivadora.

Conforme exposto por Hudson (2007), leitores proficientes demonstram a capacidade de decifrar o significado de palavras desconhecidas, aplicar estratégias pré, durante e pós-leitura de maneira alinhada aos seus objetivos, bem como planejar, direcionar e monitorar o processo de leitura. Além disso, são capazes de examinar criticamente e refletir sobre o conteúdo lido. Dessa forma, evidencia-se que, na perspectiva do autor, o leitor competente é aquele que faz uso efetivo da metacognição, implementando estratégias que viabilizam o estabelecimento de objetivos claros, a regulação do processo e a avaliação contínua da leitura.

7.2.1. Estratégias metacognitivas para a leitura

De acordo com Ahmadi et al. (2013), a conscientização sobre estratégias metacognitivas de leitura exerce um papel crucial na compreensão leitora e no processo educacional como um todo. Çakıcı (2017) destaca que estudos experimentais e descritivos sobre a aplicação de estratégias metacognitivas indicam que a metacognição é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da competência leitora, resultando em avanços significativos na compreensão textual. Segundo o autor, a compreensão leitora, enquanto processo cognitivo, exige a ativação da consciência metacognitiva e a regulação do pensamento durante o ato de ler. Essa regulação é implementada por meio de estratégias fundamentais, como planejamento, monitoramento e avaliação, que capacitam os estudantes a gerenciar e exercer controle sobre o próprio processo de aprendizagem.

No que tange às estratégias de leitura, estas são caracterizadas como ações deliberadas e orientadas por objetivos, frequentemente empregadas para auxiliar o leitor na decodificação de textos, na identificação de significados lexicais e na compreensão geral do texto (Sargent, 2017). Essas estratégias possuem múltiplos propósitos que, em geral, contribuem para o fortalecimento da proficiência em leitura. Segundo o mesmo autor, aquelas que auxiliam os estudantes mais velhos a aprimorar sua metacognição apresentam duas características principais: promover a reflexão sobre os próprios processos de pensamento durante a leitura e oferecer suporte na correção de falhas de compreensão ao longo do processo de leitura. Esses aspectos evidenciam o papel indispensável das estratégias metacognitivas na formação de leitores autônomos e proficientes.

Os mecanismos que incentivam a reflexão durante o processo de leitura não diferem substancialmente das estratégias metacognitivas aplicadas à compreensão auditiva. Ambas compartilham o objetivo de proporcionar aos aprendizes instruções, técnicas e ferramentas que os habilitem a desenvolver a competência linguística de maneira mais autônoma e autorregulada, enquanto fomentam a motivação. Nesse sentido, as atividades integradas

propostas por Goh e Vandergrift (2021) mostram-se plenamente adaptáveis ao contexto da leitura, considerando não apenas o caráter processual similar entre as duas competências, mas também o propósito convergente de promover a consciência metacognitiva, a autonomia, a autorregulação e o direcionamento consciente dos estudantes no desenvolvimento dessas habilidades. Além destas, Sargent (2017) lista algumas estratégias que, segundo o autor, têm o potencial de melhorar a metacognição e a proficiência em leitura, entre elas, a estratégia do *Say Something* (Diga algo), que consiste em pedir para que os estudantes revezem fazendo uma declaração sobre o que foi lido em um ponto de parada predeterminado no texto, fazendo entre si mesmos uma das quatro perguntas:

1. O que acabei de ler faz sentido para mim?
2. Consigo recontar com minhas próprias palavras?
3. Há alguma palavra que eu não entenda?
4. Alguma frase é confusa para mim?

Já no que se refere ao suporte na correção de falhas e à promoção da compreensão ao longo do processo de leitura, é possível aplicar técnicas que visam aprimorar a eficácia da leitura. Tais técnicas contribuem para o desenvolvimento de uma abordagem mais estruturada da leitura, ao mesmo tempo em que fomentam a competência metacognitiva dos estudantes, capacitando-os a ajustar suas estratégias de leitura de forma autônoma e contínua. Entre estas, figuram algumas elencadas por Lennon (2020) e Surkamp e Yearwood (2018):

1. Busca de informações específicas (*scanning*)
2. Leitura para captar a ideia principal (*skimming*)
3. Leitura para obter conteúdo informativo
4. Leitura crítica ou reflexiva para aprendizado ou apreciação
5. Leitura empática ou receptiva (leitura por prazer)
6. Leitura com foco na forma
7. Leitura palavra por palavra

Cada uma dessas estratégias poderá auxiliar os estudantes a compreender **como** realizar a leitura de forma alinhada aos seus objetivos específicos. Assim, de maneira consciente, o estudante pode aplicar uma técnica de leitura específica para utilizá-la como ferramenta de aprendizagem. Quando essas estratégias são integradas a atividades planejadas, os estudantes também passam a compreender por que, e para que aplicar determinada técnica. As estratégias metacognitivas são processos conscientes que regulam estratégias cognitivas, ações e outros tipos de processamento, consistindo em planejamento, monitoramento e avaliação de estratégias (Phakiti, 2008). Por exemplo, considere um estudante que enfrente dificuldades na

aquisição de vocabulário. Por meio de atividades integradas que ofereçam suporte para o monitoramento e a reflexão sobre seu desempenho, esse estudante poderá, desde o início, identificar como propósito central de sua leitura a ampliação do vocabulário, alinhando a escolha do texto a essa meta específica. Com o domínio das técnicas de leitura, o estudante estará habilitado a adaptar e ajustar sua abordagem textual de modo a atingir seus objetivos de forma eficiente e direcionada, promovendo, assim, um aprendizado mais consciente e eficaz.

O uso de estratégias metacognitivas tem sido amplamente investigado na literatura sobre leitura acadêmica, especialmente em contextos de aprendizado de uma L2. Um estudo conduzido, em 2013, com 33 estudantes de um curso avançado de inglês na Universidade de Guizhou, China, Zhang e Seepho (2013), analisaram as diferenças no uso dessas estratégias entre estudantes de alta e baixa proficiência, bem como a relação entre o uso de estratégias e o desempenho em compreensão de leitura.

Os resultados da pesquisa (Zhang & Seepho, 2013) indicaram que, apesar de diferenças significativas entre os grupos de alta e baixa proficiência, algumas estratégias foram utilizadas de forma comum por ambos, entre elas, a estratégia de atenção seletiva, particularmente útil para lidar com dificuldades de compreensão, permitindo com que os estudantes foquem em aspectos específicos do texto, como características visuais, a fim de facilitar o seu entendimento. Por outro lado, os estudantes de baixa proficiência mostraram resistência ao uso de estratégias de definição de objetivos e metas antes da leitura, atribuída à pressão de tempo e falta de familiaridade com as técnicas envolvidas. Por outro lado, os estudantes de alta proficiência demonstraram maior capacidade de aplicar estratégias de monitoramento, sendo capazes de avaliar a eficácia de sua leitura e ajustar suas abordagens quando necessário. Já as estratégias metacognitivas de autorreflexão e autoavaliação foram pouco empregadas por ambos os grupos, em especial entre os estudantes de baixa proficiência, indicando algum grau de dificuldade em identificar problemas em seus processos de leitura e em avaliar sua eficácia.

A pesquisa também identificou uma correlação positiva significativa entre o uso de estratégias metacognitivas e o desempenho em leitura. Estudantes que aplicaram mais estratégias metacognitivas obtiveram resultados superiores em testes de compreensão textual. Esse achado reforça a importância de promover o uso dessas estratégias no contexto acadêmico, especialmente entre estudantes de baixa proficiência.

Dadas as pesquisas já realizadas sobre metacompetência e desenvolvimento das habilidades receptivas em inglês, permanece a necessidade de investigar de forma mais aprofundada se, para além da melhoria dessas competências, a adoção de atividades que incorporem técnicas metacognitivas pode também influenciar a motivação de estudantes

adultos em processo de aprendizagem da língua. Como vimos até aqui, são igualmente vastos os estudos dedicados a compreender e validar modelos motivacionais na educação. No entanto, a questão que se coloca é: até que ponto uma abordagem metacognitiva no ensino do inglês tem potencial para impactar a motivação, de modo que tal efeito possa ser identificado a partir da percepção subjetiva dos próprios aprendentes? Foi com o propósito de responder a esta e a outras questões emergentes que estruturámos o desenho metodológico apresentado a seguir, concebido para captar tais percepções e analisá-las à luz dos objetivos desta investigação

PARTE II
ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. Problema e objetivos do estudo

Num cenário de aprendizagem que acolhe estudantes adultos, evidencia-se desde logo a heterogeneidade desse público, cujas trajetórias educacionais, experiências prévias e necessidades específicas moldam, de forma explícita ou implícita, seus processos de aquisição de conhecimentos (Naumčiuk, 2023). Nesse sentido, Tough (1971) reforça que o percurso de aprendizagem do adulto é permeado por fatores como vivências anteriores, características psicológicas individuais e interações com comunidades e contextos sociais, apontando para a complexidade inerente ao perfil desse aprendiz. No interior da psique adulta, inserido num contexto de aprendizagem, o autoconceito assume um caráter subjetivo, relevante e abrangente, pois engloba as crenças que o sujeito tem sobre si mesmo - incluindo traços de personalidade, características físicas, habilidades, valores, metas e funções sociais - além da consciência de sua existência como ser individual (Jhangiani & Tarry, 2014).

Em meio a essa diversidade de fatores, com potencial de influenciar o processo de aprendizagem de um adulto, a motivação emerge como elemento central e integrador: não apenas sustenta o compromisso do estudante com o estudo, mas também potencializa a eficácia de todas as demais variáveis que influenciam a aprendizagem, tal como a de uma língua estrangeira. Bektaş-Çetinkaya e Oruç (2010) demonstram que a motivação é preponderante para o sucesso no aprendizado de idiomas, posição corroborada por Orynbayeva et al. (2024), que exploram, em contexto contemporâneo, como motivações intrínsecas e extrínsecas condicionam o engajamento e o progresso do estudante. Mu e Hatch (2023) enfatizam que o processo de aprendizagem só se efetiva quando o indivíduo está verdadeiramente motivado, enquanto Mackey (2014) evidencia a multiplicidade de razões que levam o estudante adulto a iniciar ou perseverar no estudo de uma língua estrangeira.

Minha prática como professor de inglês para adultos tende a confirmar o papel central da motivação no êxito dos processos de aprendizagem, não apenas pelas observações em sala de aula, mas também pelos relatos recorrentes de estudantes acerca das barreiras enfrentadas ao longo do curso. Conforme apontam McGivney (1990), Lieb (1990) e Cozma (2015), muitos aprendizes lutam para conciliar os estudos com responsabilidades profissionais e familiares, o que frequentemente resulta em um desgaste progressivo e na queda de seu comprometimento.

Além desse conflito de prioridades, emergem outras duas fontes de desmotivação: as experiências frustrantes em aprendizados anteriores e a falta de estabelecimento de objetivos claros com os estudos. Tanto Knowles (2014) quanto Bandura (1977) destacam que vivências negativas prévias reduzem a autoconfiança e o interesse dos estudantes em se envolver de forma plena em novos processos de aquisição de língua. No contexto do ensino de inglês para adultos,

essa dinâmica torna-se ainda mais complexa, pois os estudantes trazem consigo um repertório de experiências com a língua, seja no contexto da educação formal ou do seu uso corrente, que moldam suas expectativas e atitudes em relação ao aprendizado (Csizér & Dörnyei, 2005).

Knowles et al. (2014), por sua vez, apontam que os estudantes adultos têm a “necessidade” de saber. Isto é dizer que precisam compreender a razão pela qual estão aprendendo algo, avaliando os benefícios associados ao conhecimento em questão e os prejuízos decorrentes da sua ausência. Na ausência dessa compreensão, é possível que haja um deterioramento da motivação do estudante. Esses três vetores - a sobrecarga de compromissos cotidianos, as memórias de insucesso passado e a falta de compreensão do propósito do estudo - revelam a complexidade da motivação no universo do estudante adulto e suscitam interrogações sobre a forma como essas dimensões subjetivas interagem para favorecer ou dificultar a aprendizagem de uma língua estrangeira. Consequentemente, muitos adultos podem desenvolver a percepção de que as habilidades necessárias para a aprendizagem não estão ao seu alcance, o que pode gerar um sentimento de insegurança e desmotivação (McGivney, 1990).

Ao longo dos meus sete anos de experiência docente, constatei que, entre os relatos mais recorrentes de meus estudantes, destacam-se a percepção de incapacidade para aprender e a falta de um objetivo claro nos estudos. Essa crença é aparentemente mais relevante do que obstáculos comuns, como a escassez de tempo para os estudos, as responsabilidades profissionais e os compromissos familiares, revelando, sobretudo, uma convicção de insuficiência quanto às habilidades cognitivas necessárias para a aquisição de uma nova língua. No entanto, as percepções vindas da minha prática podem não corresponder à realidade mais profunda. E daí a necessidade de conduzir esta investigação.

Dentre os fatores mais mencionados que contribuem para a desmotivação, destaca-se a dificuldade em compreender como estudar de forma eficiente. Essa barreira está intimamente relacionada às quatro habilidades linguísticas fundamentais - compreensão auditiva (*listening*), leitura (*reading*), escrita (*writing*) e fala (*speaking*) - das quais derivam objeções mais específicas que foram identificadas com base na escuta atenta às experiências dos estudantes:

1. Listening
 - a. Dificuldade de compreensão devido à velocidade da fala;
 - b. Pronúncia considerada inacessível;
 - c. Dificuldade em identificar palavras devido à junção natural entre elas.
2. Reading
 - a. Falta de compreensão da estrutura frasal;
 - b. Vocabulário insuficiente para interpretar os textos;

- c. Dependência da tradução palavra por palavra.
3. Writing
- a. Dificuldade na organização das orações;
 - b. Bloqueio diante da falta de vocabulário específico;
 - c. Complexidade percebida da gramática.
4. Speaking
- a. Ausência de oportunidades para praticar a oralidade;
 - b. Sentimentos de vergonha ou medo de errar e parecer ridículo;
 - c. Insegurança quanto à pronúncia correta das palavras.

Com base nesses relatos, pude constatar que, talvez, a dificuldade em saber como estudar, juntamente com suas ramificações, possa eventualmente estar associada a práticas de aprendizagem realizadas de maneira mecânica, desprovidas de propósito e intencionalidade claros. Essa constatação aponta que o problema enfrentado pelos estudantes pode não se restringir apenas ao “como” estudar, como relatado por eles, mas se estender também às dimensões do “para quê” e do “por que” aprender. Essa problemática parece estar relacionada à capacidade - ou à ausência dela - de desenvolver a consciência metacognitiva nos estudantes. Em outras palavras, trata-se da necessidade de promover o desenvolvimento da metacognição, entendida por Baird (1990) como o conhecimento, a consciência e o controle sobre a própria aprendizagem. Complementarmente, Zimmerman (2002) define metacognição como a percepção e o entendimento do próprio pensamento.

Nesse sentido, o fortalecimento das habilidades metacognitivas no processo educacional torna-se essencial, pois permite que o estudante compreenda não apenas o que deve ser feito, mas também por que e para que determinada tarefa deve ser realizada. Nesse sentido, Boekaerts e Niemivirta (2000) ressaltam que estratégias metacognitivas funcionam como um elo entre mecanismos motivacionais intrínsecos e a aplicação proficiente das competências linguísticas, o que promove a autonomia e a autogestão do processo de aprendizagem. Paralelamente, teorias como o modelo de autoeficácia de Bandura (1997), a teoria da autodeterminação de Ryan e Deci (2000) e o paradigma de motivação de Gardner (1985) constituem alicerces que visam oferecer uma compreensão sobre as variáveis que possivelmente regem o engajamento dos estudantes em seu processo de aprendizagem.

Pressupõe-se, portanto, que as barreiras percebidas por aprendizes adultos de inglês - muitas vezes tidas como intransponíveis - configuram uma problemática passível de investigação em dois níveis: primeiro, para compreender a natureza desses obstáculos; segundo, para propor soluções viáveis. A heterogeneidade desse público - refletida em trajetórias

formativas distintas, motivações variáveis e contextos de vida diversos - intensifica o desafio, pois os fatores que conduzem o indivíduo a iniciar, manter ou abandonar o estudo de uma segunda língua são múltiplos (Bandura, 1977; Gardner, 1985; Jhangiani & Tarry, 2014; Knowles et al., 2014; Lieb, 1990; McGivney, 1990; Orynbayeva et al., 2024; Ryan & Deci, 2000). Em consequência, há um amplo espectro de abordagens teóricas e metodológicas disponíveis, cujos achados nem sempre se alinham, o que reforça a necessidade de um estudo integrador capaz de articular essas diferentes perspectivas e esclarecer pontos de convergência e divergência.

Assim, a presente investigação propõe-se a captar as percepções dos próprios aprendizes adultos sobre os fatores que mobilizam - ou inibem - seu engajamento, com o intuito de compreender como esses significados subjetivos se entrelaçam à motivação, à metacognição e à eficácia no processo de aprender uma nova língua. Para tanto, prevê-se também a aplicação de sessões práticas com foco em estratégias metacognitivas, a fim de observar, na experiência concreta, como a conscientização e o uso intencional dessas estratégias podem contribuir para o fortalecimento da autonomia e da confiança do estudante em seu próprio percurso de aprendizagem.

Assim, este trabalho é orientado pela seguinte questão de pesquisa:

De que forma os estudantes adultos do Instituto Wall Street English de Faro interpretam suas experiências motivacionais no processo de aprendizagem do inglês como segunda língua, à luz das estratégias metacognitivas aplicadas em sala de aula?

A pergunta de partida desdobra-se nas seguintes perguntas de investigação:

1. Quanto à percepção sobre os fatores motivacionais envolvidos no processo de aprendizagem:

- a. Como os estudantes descrevem sua motivação para aprender inglês e quais os fatores pessoais que consideram determinantes nesse processo?
- b. De que forma os participantes interpretam a influência das interações sociais e do contexto de sala de aula na sua motivação para o estudo do idioma?
- c. Como os estudantes conectam suas experiências cotidianas e percepções pessoais à manutenção e ao aprimoramento de sua motivação para o aprendizado do inglês?

2. Quanto às percepções sobre as estratégias metacognitivas de aprendizagem:

- a. Como os estudantes percebem a implementação das estratégias metacognitivas, considerando as atividades realizadas em grupo e de forma individual (tanto em sala quanto em casa)?

- b. De que maneira os participantes associam o uso dessas estratégias à melhoria das competências recetivas, especificamente em *listening* e *reading*?
- c. Quais as mudanças que os processos de utilização das estratégias metacognitivas podem ter provocado nas práticas de aprendizagem dos estudantes?

3. Quanto às percepções sobre a intervenção pedagógica e o ambiente de sala de aula:

- a. Como os estudantes percebem a dinâmica e o diálogo estabelecido entre eles e o investigador durante a intervenção pedagógica?
- b. De que forma o ambiente da sala de aula pode influencia as experiências e as percepções dos estudantes sobre o processo de aprendizagem do inglês?
- c. Quais os aspetos da intervenção pedagógica que os estudantes consideram como facilitadores ou desafios em seu processo de aprendizagem?

Dessa forma, com base nas questões iniciais e em suas respectivas implicações, delinea-se uma compreensão mais abrangente dos objetivos que orientam o presente estudo.

1. Investigar as percepções subjetivas dos estudantes acerca dos fatores motivacionais que influenciam o processo de aprendizagem do inglês como segunda língua.

Objetivos Específicos:

- 1.1. Identificar, a partir de entrevistas, as crenças e experiências pessoais dos estudantes relacionadas à sua motivação para aprender inglês.
- 1.2. Compreender como os participantes interpretam a influência dos fatores individuais e contextuais na sua motivação para o estudo do idioma.
- 1.3. Analisar as atribuições de significado dos estudantes sobre a importância da motivação no engajamento e progresso no aprendizado do inglês.
2. Investigar as percepções subjetivas dos estudantes sobre a utilização de estratégias metacognitivas no desenvolvimento das competências recetivas (*listening* e *reading*) no ensino de inglês.

Objetivos Específicos:

- 2.1. Descrever, com base nas entrevistas, como os estudantes percebem as estratégias metacognitivas apresentadas durante a intervenção pedagógica.
- 2.2. Identificar as interpretações dos participantes quanto à eficácia dessas estratégias para aprimorar a compreensão auditiva e a leitura.
- 2.3. Examinar as mudanças percebidas pelos estudantes em seus processos de aprendizagem decorrentes da aplicação das estratégias metacognitivas.
3. Analisar como os estudantes articulam a relação entre motivação e estratégias metacognitivas no contexto da experiência de sala de aula.

Objetivos Específicos:

- 3.1. Investigar como os estudantes percebem a dinâmica e o diálogo estabelecido entre eles e o pesquisador durante as sessões de intervenção.
- 3.2. Analisar as interpretações dos participantes sobre a influência do ambiente de sala de aula na construção dos significados atribuídos à experiência educacional.
- 3.3. Identificar, a partir da convergência entre entrevistas e anotações do diário de campo, como os estudantes integram suas experiências subjetivas à prática pedagógica implementada-

2. Investigação qualitativa

Em estudos recentes sobre motivação no processo de aprendizagem de uma segunda língua, há indícios de um crescimento expressivo da pesquisa qualitativa, como apontado em Khany e Tazik (2019) e Boo et al. (2015). Conforme citado por Dörnyei e Ushioda (2021), esses estudos evidenciam uma mudança de paradigma, justificada pela necessidade de capturar as dinâmicas complexas e situadas que caracterizam o processo motivacional de estudantes. Ainda de acordo com os mesmos autores, os métodos qualitativos mostram-se particularmente adequados para examinar as motivações de aprendizes de maneira individualizada, possibilitando análises detalhadas e abrangentes que consideram a interação entre a trajetória motivacional dos estudantes e suas experiências pessoais e contextos locais. Considerando esses fatores, o presente trabalho inscreve-se no domínio das pesquisas qualitativas, buscando explorar em profundidade as motivações e estratégias metacognitivas de adultos aprendizes de inglês.

Segundo Bogdan e Biklen (1991), a investigação qualitativa configura-se como um arcabouço metodológico que privilegia a compreensão aprofundada dos fenômenos sociais, superando a mera quantificação dos dados e permitindo a apreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. Em consonância com essa perspectiva, o presente estudo propõe-se a investigar, de forma interpretativa, as percepções subjetivas de adultos no processo de aprendizagem do inglês como segunda língua, com especial ênfase na motivação e na vivência dos estudantes diante da implementação de estratégias metacognitivas destinadas ao aprimoramento das competências recetivas.

De acordo com Rossman e Rallis (1998) e Bogdan e Biklen (1991) essa abordagem de pesquisa revela-se especialmente indicada quando os objetivos do pesquisador envolvem:

1. Investigar fenômenos em seus ambientes naturais: Utilizar o próprio pesquisador como instrumento principal na obtenção de dados.

2. Adotar uma abordagem descritiva: Focar nos processos e na construção de significados, e não apenas nos resultados ou produtos.
3. Realizar análises indutivas e interpretativas: Interpretar os dados a partir dos significados atribuídos pelos participantes, enfatizando a importância vital do significado na pesquisa qualitativa.
4. Utilizar métodos de coleta interativos e humanísticos: Empregar múltiplas técnicas que possibilitem a interação com os sujeitos e a adaptação das questões de pesquisa conforme o estudo se desenvolve.
5. Obter uma visão ampla e abrangente dos fenômenos: Permitir que, ao longo do próprio estudo, as questões de pesquisa sejam refinadas, possibilitando uma compreensão aprofundada e contextualizada dos processos investigados.

A escolha da abordagem qualitativa, conforme enfatizam Bogdan e Biklen (1994), fundamenta-se na capacidade de captar os referenciais individuais e as interpretações emergentes no campo empírico, reconhecendo a importância de se compreender como os sujeitos constroem suas definições acerca de si mesmos e do ambiente que os circunda. Essa perspectiva teórica é corroborada pelos argumentos de Denzin e Lincoln (2005), os quais sustentam que o pesquisador, ao investigar os fenômenos em seus ambientes naturais, deve-se pautar pela busca dos significados atribuídos pelos indivíduos, promovendo uma análise que privilegia o diálogo entre a experiência vivida e as interpretações teóricas. Nesse sentido, a investigação se inscreve no contexto específico do Instituto Wall Street English de Faro, instituição especializada no ensino de inglês para adultos, onde os níveis de proficiência variam entre A1 e C1, conforme o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, e onde se matriculam 208 estudantes nas modalidades de ensino presenciais. Sob essa ótica, Flick (2009) destaca que o ambiente educacional propicia um cenário idôneo para a aplicação dos pressupostos da investigação qualitativa, visto que a interação entre as dimensões individuais e sociais da experiência de aprendizagem se revela intrinsecamente complexa e multifacetada.

Adicionalmente, o caráter dialógico da pesquisa qualitativa, conforme exposto por Olabuénaga (2012), bem como por Creswell e Poth (2018), enfatiza a necessidade de um relacionamento contínuo e interativo entre o pesquisador e os participantes, sendo este último posicionado como coautor do processo investigativo. Assim, ao assumir a responsabilidade pela implementação de estratégias de aprendizagem e pela manutenção de um contato dinâmico com os estudantes, o investigador propõe-se a acompanhar, de forma sistemática e reflexiva, as transformações e os significados emergentes durante o processo de aprendizagem.

Em consonância com os pressupostos do paradigma interpretativo, conforme delineado por Geertz (1973), a presente investigação orienta-se para a apreensão das construções simbólicas dos sujeitos, considerando os contextos socioculturais em que estão inseridos. Nesse sentido, o desenho emergente, sugerido por Creswell e Poth (2018), caracteriza-se por um planejamento metodológico flexível e iterativo, que permite ajustes contínuos ao longo do processo investigativo. Essa abordagem possibilita a análise dos fenômenos educacionais de maneira holística e adaptativa, permitindo que o pesquisador refine procedimentos, instrumentos e mesmo a formulação das questões de pesquisa à medida que novos insights surgem no campo. Dessa forma, a metodologia se ajusta às nuances e aos desdobramentos das experiências subjetivas dos participantes, garantindo uma investigação que acompanha a complexidade e a dinamicidade do ambiente estudado. Na presente investigação, recorrer ao paradigma interpretativo torna possível estabelecer um processo contínuo de questionamentos por meio de uma colaboração constante entre o pesquisador e os participantes, visando aprimorar as ações e investigar as percepções no contexto da aprendizagem.

Assim, o presente estudo propõe compreender, sob uma ótica interpretativa, a possível relação entre motivação e aprendizagem do inglês como segunda língua, considerando tanto o ambiente natural dos participantes quanto os significados que atribuem às suas experiências, com especial atenção ao impacto das estratégias metacognitivas implementadas.

3. Método de investigação: o Estudo de Caso

Segundo Stake (1995), em sua maioria, casos de interesse na educação são pessoas e programas. O investigador está interessado neles tanto pela sua singularidade quanto por suas características comuns, e ingressam neles com sincero interesse em aprender sobre o seu funcionamento. O caso poderá ser um adulto, uma sala de aula e seus estudantes ou um programa inovador, e enquanto o pesquisador estiver concentrado e dedicado a entendê-lo, estará envolvido em um estudo de caso. De igual modo Creswell e Poth (2018) afirmam que o estudo de caso procura estudar um evento, programa ou atividade em que estejam inseridos. De acordo com Yin (2018), não há uma fórmula exata para a escolha do estudo de caso como método de pesquisa, no entanto, tal escolha dependerá das perguntas de pesquisa. Se estas buscam explicar o “como” e o “porquê” do funcionamento de um dado fenômeno social, a pesquisa por meio de estudo de caso é a mais indicada.

Assim sendo, a presente investigação adota o estudo de caso como método de pesquisa, dado o seu objetivo de tentar compreender o “porquê” e “como” se desenrola as experiências e motivações de estudantes adultos de inglês como segunda língua no seu processo de

aprendizagem, por meio da implementação de estratégias metacognitivas para o desenvolvimento das habilidades recetivas do idioma. Como destaca Yin (2018), bem como Hitchcock e Hughes (2002), o estudo de caso é uma estratégia metodológica particularmente eficaz para compreender dinâmicas complexas em ambientes organizacionais e educacionais, permitindo ao pesquisador captar os significados atribuídos pelos participantes às suas experiências dentro de um contexto delimitado. Assim sendo, tomamos o estudo de caso como o mais alinhado à intervenção pedagógica que se propõe nesta pesquisa – estruturada em duas sessões voltadas ao ensino de estratégias metacognitivas para o desenvolvimento das competências de escuta e leitura – que será avaliada não apenas em termos de sua eficácia prática, mas também em relação ao possível impacto na motivação dos estudantes.

Nesse contexto, a escolha deste método justifica-se, ainda, pela centralidade dos participantes no processo investigativo. O estudo de caso, aqui, favorece a imersão do pesquisador no ambiente natural dos participantes. Como destaca Stake (1995), a investigação em campo possibilita a análise das interações entre os sujeitos e o contexto em que estão inseridos, o que enriquece a compreensão dos significados construídos ao longo do processo investigativo. Nesse sentido, o contexto de inserção dos investigados assume grande importância, isto é, o seu ambiente natural. Um investigador realiza um estudo de caso porque deseja compreender um caso do mundo real e assume que essa compreensão provavelmente envolverá condições contextuais importantes para o seu caso (Yin, 2018). Portanto, considerando que esta pesquisa visa a implementação de uma intervenção pedagógica no ambiente natural dos indivíduos investigados, isto é, dos estudantes adultos de inglês do instituto Wall Street English de Faro, compreendemos ser o estudo de caso o método mais apropriado para este fim.

De igual modo, por trata-se de um estudo que vai além de uma mera observação e/ou coleta de dados, basear-se-á em múltiplas fontes de evidência, de maneira que os dados converjam de maneira triangulada. Entre os tipos de triangulação, Patton (2015) menciona a de fontes de dados, por isto quer dizer coletar dados de diversas fontes que possam corroborar um mesmo achado. Nesse sentido, considerando que a presente pesquisa visa uma interação direta entre o investigador e os investigados em seu ambiente natural de estudo, valendo-se de uma intervenção pedagógica, consideramos ser afigurar um contexto ideal para a coleta diversa de dados, no qual o pesquisador, além de realizar entrevistas com os pesquisados para captar suas percepções subjetivas, poderá registrar a condução do programa na sua plenitude, desde as relações entre pesquisador-pesquisado, até a dinâmica entre os próprios pesquisados no decorrer da implementação da intervenção.

Assim sendo, a triangulação de dados resultará da convergência das entrevistas conduzidas pelo pesquisador e seu diário de campo, que visa integrar o banco de dados dessa pesquisa. Posto que, segundo Yin (2018), as anotações de campo podem assumir diversas formas, resultando de suas entrevistas, observações ou análises de documentos.

No que respeita à tipologia, o presente trabalho configura-se como um estudo de caso instrumental (Stake, 1995), uma vez que, embora se concentre na análise de um grupo específico de estudantes adultos de inglês do Instituto Wall Street English de Faro, visa sobretudo iluminar processos mais amplos relativos à relação entre motivação e estratégias metacognitivas no ensino de línguas. Importa sublinhar, contudo, que não se trata de um estudo concebido para fins de generalização estatística. Como salientam Yin (2018) e Creswell e Poth (2018), a força do estudo de caso reside na sua capacidade de oferecer uma compreensão mais profundada de um fenómeno em seu contexto natural, privilegiando a particularidade em detrimento da universalização. Nesse sentido, os resultados aqui obtidos devem ser entendidos como um experimento que permite inspirar práticas pedagógicas e futuras investigações, mais do que como afirmações generalizáveis para qualquer população de aprendentes.

4. Técnicas de recolha de dados

A coleta de dados constitui uma etapa fundamental para a compreensão das percepções, experiências e significados atribuídos pelos participantes ao objeto de investigação. Segundo Marconi e Lakatos (2003), a técnica de entrevista pode ser definida como um encontro entre dois indivíduos, no qual um dos interlocutores busca obter informações sobre um tema específico por meio de uma conversação conduzida de maneira profissional. Para os autores, a entrevista não apenas se configura como um instrumento de coleta de dados amplamente utilizado em investigações sociais, mas também como uma ferramenta de apoio no diagnóstico e na intervenção de problemas sociais. Complementarmente, Bogdan e Biklen (1994) destacam que as entrevistas qualitativas apresentam variações quanto ao grau de estruturação, podendo ser classificadas em entrevistas estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas. Essas classificações, também designadas como entrevistas dirigidas, semi-dirigidas e não dirigidas — ou diretivas, semi-diretivas e não diretivas - refletem a amplitude de abordagens possíveis dentro das pesquisas qualitativas.

No âmbito da investigação da motivação em L2, Dörnyei e Ushioda (2021) ressaltam que as entrevistas podem ser concebidas como modalidades qualitativas de autorrelato análogas aos questionários, embora assumam distintos formatos, nem todos igualmente eficazes na produção de dados qualitativos ricos e aprofundados. Em particular, os autores apontam que

entrevistas estruturadas, nas quais o pesquisador segue rigidamente um conjunto de perguntas padronizadas, tendem a limitar a emergência de informações complexas, assemelhando-se, assim, a questionários aplicados oralmente. Por essa razão, os métodos de entrevista que favorecem a produção de dados qualitativos mais densos, e que são frequentemente empregados nas pesquisas de motivação em L2, compreendem os seguintes formatos: entrevistas não estruturadas, entrevistas semiestruturadas, entrevistas narrativas e entrevistas de grupo focal (Dörnyei & Ushioda, 2021).

Considerando essas perspectivas, a entrevista semiestruturada foi escolhida como técnica de coleta de dados para a presente investigação, por seu potencial de equilibrar uma estrutura previamente delineada com a flexibilidade necessária à adaptação dinâmica durante a interação. Tal escolha coaduna-se com os princípios das pesquisas qualitativas de natureza interpretativa, nas quais a abertura à imprevisibilidade do discurso dos participantes é vista como um elemento enriquecedor da análise.

Conforme Triviños (1987), a entrevista semiestruturada se caracteriza pela formulação inicial de questões fundamentais, ancoradas em teorias relevantes ao objeto de estudo, que podem ser aprofundadas e expandidas à medida que novas hipóteses emergem das respostas dos entrevistados. Dörnyei e Ushioda (2021) acrescentam que, nesse tipo de entrevista, o pesquisador mantém certo grau de controle por meio de um roteiro de perguntas abertas, mas preserva a liberdade de explorar temas inesperados que surgem ao longo da conversa, contribuindo para uma compreensão mais holística do fenômeno investigado. De modo semelhante, Manzini (1990) salienta que a flexibilidade inerente à entrevista semiestruturada favorece a obtenção de informações de forma espontânea, sem as limitações impostas pelas respostas padronizadas. Nessa linha, Lüdke e André (1986) ressaltam que o roteiro da entrevista funciona como um guia orientador, e não como um instrumento rígido, conferindo ao pesquisador a autonomia necessária para adaptar o diálogo conforme o desenrolar da investigação. Contudo, é importante distinguir a entrevista semiestruturada da entrevista não estruturada: como observa Copley (2021), a primeira apresenta um grau mais elevado de planejamento e direcionamento, uma vez que parte de um conhecimento prévio do pesquisador acerca dos temas centrais, bem como de expectativas sobre possíveis respostas, de modo a manter o foco nas questões investigativas prioritárias.

Em síntese, a entrevista semiestruturada revela-se uma técnica que alia o rigor metodológico na preparação inicial das questões à flexibilidade adaptativa durante a coleta dos dados, possibilitando a exploração aprofundada do objeto de estudo e favorecendo o surgimento de novas compreensões ao longo do processo investigativo. Diante do objetivo deste estudo -

compreender a relação entre motivação e a aprendizagem de inglês como segunda língua no contexto da implementação de estratégias metacognitivas - essa abordagem permite captar as percepções subjetivas dos participantes e a construção dos significados atribuídos às suas experiências de aprendizagem. Alinhada ao paradigma interpretativo, a escolha pela entrevista semiestruturada visa, portanto, possibilitar uma investigação aprofundada tanto da relação dos estudantes com o processo de aprendizagem quanto dos possíveis impactos motivacionais advindos do uso de estratégias metacognitivas.

O guião de entrevista foi elaborado a partir de pressupostos teóricos relativos à motivação e à metacognição, integrando teoria, dados prévios e as interações com os participantes. Ademais, a triangulação dos dados, reforçada pela convergência entre as entrevistas e as anotações do diário de campo (Patton, 2015), enriqueceu a análise do processo investigativo.

De acordo com Flick (2009), uma pesquisa pode ser significativamente beneficiada pela prática da observação acompanhada da redação de um diário de campo, especialmente quando o investigador entra em contato com a área empírica e com os membros do campo estudado, complementando a gravação e transcrição das entrevistas. Creswell e Poth (2018) afirmam que a observação deve ser orientada por um protocolo específico, permitindo o registro de apontamentos de natureza tanto descritiva quanto reflexiva.

Richardson (2003) distingue quatro categorias de apontamentos que auxiliam na documentação e na reflexão sobre o processo de pesquisa:

1. Notas de observação destinadas a registrar percepções no campo
2. Notas metodológicas acerca de como os métodos são aplicados e de como enquadrar a situação observada.
3. Notas teóricas, no sentido daquilo que os pesquisadores da *grounded theory* descrevem como *memos*.
4. Notas pessoais, entendidas como um diário ou registro de pesquisa.

No presente estudo, optou-se por adotar as categorias 1 e 4 para a composição do diário de campo, configurando-se como mais uma técnica de coleta de dados. A escolha dessas categorias visou registrar, por um lado, as experiências coletivas durante as sessões de técnicas metacognitivas em sala de aula e, por outro, as observações pessoais do investigador acerca desse processo, permitindo a elaboração de uma descrição detalhada dessas experiências.

5. Caracterização dos entrevistados

Os participantes desta pesquisa são estudantes adultos do Instituto Wall Street English de Faro, com idades variando entre 18 e 60 anos, dos dois sexos. Estes estudantes pertencem a diferentes nacionalidades e apresentam níveis de proficiência em inglês que oscilam entre A1 e B2, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR) (Anexo 4). A variedade de perfis dos aprendentes oferece uma oportunidade única para a análise das múltiplas percepções subjetivas em torno da motivação e do uso de estratégias metacognitivas no processo de aprendizagem do inglês como segunda língua. Além disso, os participantes possuem ocupações diversas em termos profissionais, acadêmicos, pessoais e culturais, o que enriqueceu consideravelmente as narrativas geradas nas entrevistas semiestruturadas.

A seleção dos participantes foi realizada de forma cuidadosa e pessoal, com base na experiência direta adquirida ao longo de dois anos de ensino. O convite para integrar a pesquisa foi feito presencialmente, o que favoreceu uma interação mais próxima e transparente, permitindo que os estudantes expressassem seu interesse de forma voluntária. A escolha dos participantes considerou não apenas a experiência individual de cada estudante, mas também relatos sobre motivação e desmotivação durante o processo de aprendizagem, além da disponibilidade dos estudantes para participar das sessões de intervenção e entrevistas. Todos os participantes frequentavam regularmente as aulas presenciais e demonstraram um interesse ativo na intervenção proposta, o que assegurou que estivessem comprometidos com o processo de pesquisa. Ao todo, 15 estudantes aceitaram, de maneira voluntária, o convite e se engajaram nas sessões pedagógicas e nas entrevistas subsequentes.

Essa abordagem teve como objetivo assegurar que participantes de diferentes níveis de proficiência, experiências, sexos, culturas e nacionalidades estivessem profundamente envolvidos no processo de aprendizagem; essencial para uma análise detalhada de suas percepções e experiências em relação ao uso de estratégias metacognitivas no contexto da aprendizagem do inglês.

6. Análise dos dados

A análise dos dados seguiu, em primeira instância, a orientação de Bogdan e Biklen (1994), que sublinham a importância de desenvolver uma lista preliminar de categorias de codificação a partir das unidades de dados extraídas de notas de campo, transcrições e documentos. No caso desta investigação, o processo iniciou-se com a transcrição integral das entrevistas semiestruturadas realizadas com os 15 participantes, bem como com a sistematização das anotações contidas no diário de campo em formato narrativo corrido.

Após a leitura exaustiva das entrevistas, procedeu-se à elaboração de uma tabela de análise, que organizava as informações em segmentos analíticos compostos por categorias, subcategorias, unidades de contexto e unidades de registro. As categorias principais e suas subcategorias emergiram progressivamente à medida que os dados eram revisitados, em consonância com a lógica indutiva própria da investigação qualitativa. Os excertos retirados das entrevistas constituíram as unidades de contexto, delimitando os temas centrais que orientaram a construção das categorias. Dentro desses mesmos excertos, identificaram-se as unidades de registro, que permitiram refinar as subcategorias e, assim, conferir maior precisão à análise das percepções relatadas pelos participantes.

Esse procedimento assegurou a articulação entre os dados brutos e as categorias analíticas, permitindo captar a riqueza das experiências narradas e transformá-las em constructos interpretativos, em conformidade com a abordagem defendida por Bogdan e Biklen (1994).

7. Processos de investigação

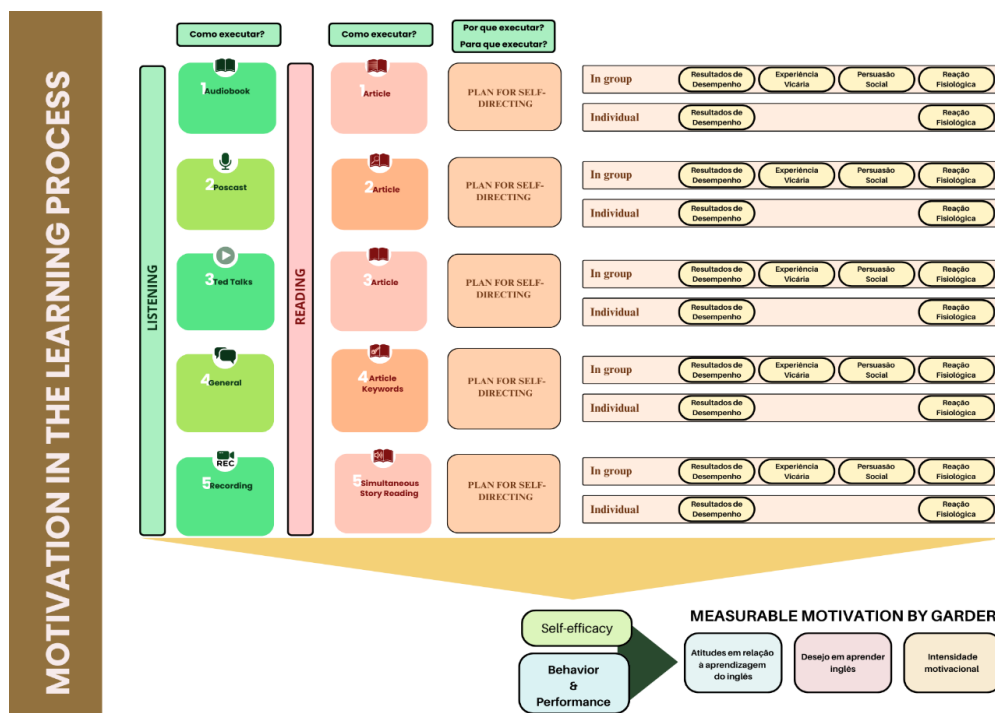
Após a revisão sistemática da literatura sobre aprendizagem de línguas, motivação e estratégias metacognitivas no processo de aquisição de uma segunda língua, procedeu-se à fase de delineamento da proposta de intervenção. Esta etapa fundamentou-se nas teorias motivacionais de Bandura (1977, 1986), especialmente no conceito de autoeficácia e nas fontes de motivação (resultados de desempenho, experiência vicária, persuasão social e reações fisiológicas); na Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci (2000); e no modelo socioeducacional de Gardner (1985). Além disso, as atividades propostas alinham-se às orientações metodológicas de Goh e Vandergrift (2021) para o ensino de estratégias metacognitivas de compreensão auditiva, bem como às práticas de leitura orientada descritas por Surkamp e Yearwood (2018).

Com base nesse arcabouço teórico, elaborou-se um esquema de intervenção pedagógica cujo objetivo central é integrar fatores motivacionais às práticas de ensino de técnicas metacognitivas, com foco no desenvolvimento das competências recetivas da língua inglesa - compreensão auditiva (*listening*) e compreensão de leitura (*reading*). O planejamento contempla atividades específicas, como audição de audiolivros, podcasts, palestras (*TED Talks*), além da leitura de artigos e sessões de leitura simultânea. Cada atividade está associada a um plano de autorregulação da aprendizagem.

Por fim, de acordo com o desenho proposto, a avaliação da motivação foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, orientadas pelos parâmetros teóricos definidos por

Gardner (1985) - atitudes em relação ao aprendizado do inglês, desejo de aprender o idioma e intensidade motivacional -, bem como pelos princípios da Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (2000). Assim, ainda que de natureza qualitativa, a análise buscou compreender a relação entre autoeficácia percebida, comportamento e desempenho acadêmico no contexto da intervenção proposta.

Figura 5: Sessões metacognitivas e medições motivacionais



Fonte: criado pelo autor

8. Material para intervenção pedagógica:

Para as sessões, elaborei um material pedagógico voltado para a prática de metacompetências, com foco em técnicas e estratégias de aprendizagem que sustentem o desenvolvimento das competências de *reading* e *listening* (Anexo 1). Este material teve como referencial teórico e inspiração os projetos *Facilitated Independent Listening* e *Self-Regulated Learning* para a aprendizagem individual e colaborativa de competências, desenvolvidos por Goh e Vandergrift (2021). E foram utilizadas como base as técnicas e estratégias para o desenvolvimento das habilidades de *listening* e *reading* propostas por Surkamp e Yearwood (2018). Para promover uma reflexão contínua sobre o progresso dos estudantes, o material é acompanhado de ficha de estudo autogerido e de autoavaliação baseada no Sample Guide for Self-Directed Listening/Viewing, de Goh e Vandergrift (2021) a ser preenchida antes, durante e após as atividades (Anexo 2).

8.1. Material de *Reading*

O material voltado para a competência de *reading* é composto por quatro técnicas de leitura, que enfatizam a leitura como uma estratégia de estudo eficaz: *skimming*, *scanning*, leitura aprofundada e identificação e utilização de palavras-chave. Cada técnica é primeiramente apresentada de forma teórica, seguida por uma atividade prática em grupo e, por fim, uma atividade prática individual. Parte do material utilizado foi extraído da plataforma da Wall Street English, tais como os textos trabalhos em sala de aula, outros foram criados por mim mesmo, baseando-me em meu conhecimento prévio das técnicas apresentadas, oriundo de diversas fontes e anos de estudo.

A explicação teórica das técnicas e estratégias foi oferecida em formato de slides, enquanto as atividades estiveram disponíveis tanto em slides quanto em material impresso, distribuído aos estudantes.

8.2. Material de *Listening*

O material dedicado à competência de *listening* abrange cinco técnicas de compreensão auditiva, com enfoque no uso da escuta como estratégia de estudo e nos recursos disponíveis para a prática dessa habilidade: escuta de audiolivros, vídeos online, escuta de podcasts, escuta geral, e gravação para autoavaliação. Assim como no material de *reading*, cada técnica é apresentada inicialmente de forma teórica, seguida por atividades práticas em grupo e, posteriormente, atividades práticas individuais.

Parte do material utilizado, assim como no *reading*, foi extraído da plataforma da Wall Street English, tais como os vídeos que integram as atividades de multimídia dos estudantes inscritos na instituição. Outros materiais foram extraídos de fontes distintas. Os audiolivros, podcasts e vídeos online são de livre acesso, tendo sido extraídos da plataforma de vídeos Youtube. O conteúdo para a escuta geral foi extraído do website do Cambridge Activity for Learners, também disponibilizados publicamente pela instituição. Tanto a explicação teórica quanto a apresentação dos recursos de *listening* são realizadas através de slides, enquanto as atividades práticas são disponibilizadas em slides e material impresso.

Tabela 1: Estrutura de sessões metacognitivas

Slide/Atividade	Conteúdo/Descrição	Objetivo Pedagógico
Slide 1 (Reading)	Introdução às técnicas de leitura	Apresentar o conceito de leitura estratégica

Slide 2	Skimming: conceito e instruções de aplicabilidade	Desenvolver a capacidade de identificar ideias gerais rapidamente
Slide 3	Skimming: exemplificação prática com texto	Demonstrar a aplicação prática da técnica
Slide 4	Skimming: prática individual com novo texto	Consolidar a técnica de skimming individualmente
Slide 5	Scanning: conceito e instruções de aplicabilidade	Ensinar a localizar informações específicas em textos
Slide 6	Scanning: exemplificação prática	Aplicar scanning em contexto controlado
Slide 7	Scanning: prática individual	Fortalecer a habilidade de localização de detalhes
Slide 8	In-depth Reading: conceito e aplicabilidade	Trabalhar a leitura aprofundada e crítica
Slide 9	In-depth Reading: exemplificação prática	Exemplificar análise detalhada de texto
Slide 10	In-depth Reading: prática individual	Incentivar a interpretação profunda de textos
Slide 11	Keywords: conceito e aplicabilidade	Ensinar identificação e uso de palavras-chave
Slide 12	Keywords: exemplificação prática	Aplicar a seleção de palavras-chave no texto
Slide 13	Keywords: prática individual	Praticar a técnica de keywords autonomamente
Folhas de Atividades (Reading)	Exercícios correspondentes a cada técnica	Fixar e aplicar as estratégias de leitura estudadas
Ficha de Estudo Autodirigido (Reading)	Planejamento e monitoramento do estudo	Promover a autonomia no desenvolvimento da competência de leitura

Slide 1 (Listening)	Introdução: competência, metacompetência e extensive listening	Apresentar conceitos fundamentais para o listening estratégico
Slide 2	Audiobooks: técnicas de escuta	Orientar práticas de escuta extensiva com audiolivros
Slide 3	Audiobooks: exemplos de audiolivros selecionados	Propor audições dirigidas
Slide 4	Audiobooks: questões de compreensão	Estimular a reflexão e compreensão auditiva
Slide 5	Podcasts: técnicas de escuta	Ensinar estratégias de escuta de podcasts
Slide 6	Podcasts: seleção de podcasts	Disponibilizar exemplos práticos para escuta
Slide 7	Online Videos: técnicas de escuta	Trabalhar estratégias específicas para vídeos online
Slide 8	Online Videos: exemplos de vídeos	Praticar listening em contexto audiovisual
Slide 9	General Listening: técnicas gerais de listening	Consolidar estratégias de escuta para múltiplos contextos
Slide 10	General Listening: exemplos de atividades (Wall Street English e Cambridge)	Ampliar a prática auditiva com atividades variadas
Slide 11	Recording: técnicas de autoavaliação	Ensinar a prática de gravação como ferramenta de monitoramento
Slide 12	Recording: leitura e gravação prática	Incentivar a autogravação para autoanálise
Folhas de Atividades (Listening)	Exercícios correspondentes às técnicas abordadas	Consolidar estratégias de escuta e compreensão auditiva

Ficha de Estudo Autodirigido (Listening)	Planejamento e monitoramento da prática de listening	Promover a autonomia e autogerenciamento no listening
--	--	---

8.3. Ficha de estudo autodirigido e de autoavaliação

Para acompanhamento do progresso dos estudantes e promoção de um estudo mais autodirigido, tanto o material de *reading* quanto o de *listening* incluem fichas de estudo autodirigido, baseadas no *Sample Guide for Self-Directed Listening/Viewing* de Goh e Vandergrift (2021). Essas fichas permitem que os estudantes organizem suas estratégias, definam objetivos específicos e monitorem seu progresso ao longo das atividades. Além disso, as fichas são entregues ao final de cada sessão, incentivando os estudantes a utilizá-las também em casa, de modo a aplicar de forma autônoma as técnicas de sua escolha.

Figura 5: Ficha de estudo autodirigido e de autoavaliação

Project	Description
Peer listening task	Learners work in pairs to design a listening lesson for the rest of the class. They select relevant listening materials from a variety of texts and prepare some relevant listening tasks.
Facilitated independent listening	Learners select listening materials from a teacher-prepared resource package to practice listening individually. They meet after each phase of the project to share what they have learned about their listening, the contents and ideas in the materials, and new vocabulary.
Listening buddies	Learners work in pairs to plan their extensive listening program by selecting materials from a wide range of text types. They also co-monitor their listening development.
Authentic interview	Learners plan structured interviews with competent speakers in their community so that they can practice interactive listening skills and use appropriate strategies to support their learning and understanding.
Self-regulated learning portfolio	Learners work independently to self-direct and monitor their own extensive listening and documenting their listening, strategy use, in a portfolio, which is designed by the teacher and contains different templates and guidelines.

Self-Directed Activity

```

graph TD
    A[1. Setting goals] --> B[2. Preparing to listen/view]
    B --> C[3. Evaluating what was listened to]
    C --> D[4. Planning to listen/view again]
    D --> A
  
```

Figure 7.4 Four Types of Prompts for Self-Directed Listening/Viewing

PLANO PARA AUTOGERIR AS ATIVIDADES	
Plan for Directing My Listening/Viewing Activity	
Date: _____	
Title of selected recording: _____ Source: _____	
I selected it because: _____	
Before I listen/view	
1. Setting my goal	
<ul style="list-style-type: none"> What do I hope to achieve from listening to/viewing this recording? How many times should I listen to/view it? 	
2. Preparing to listen	
<ul style="list-style-type: none"> What do I know about this topic? What type of information can I expect to hear? What words can I expect to hear? (Use a dictionary, if necessary). What difficulties can I expect? What strategies should I use? 	
After I listen/view	
3. Evaluating my listening	
<ul style="list-style-type: none"> What have I understood? Was I able to make use of my prior knowledge about the topic? What difficulties did I face? Were my strategies useful? Write some words and phrases you heard. What have I learned about learning to listen from this experience? 	
Before I listen/view again	
4. Planning to listen/view again	
<ul style="list-style-type: none"> What should I pay attention to this time? What strategies can I use to improve my understanding? What can I do to help myself enjoy the recording? 	

Fonte: (Goh e Vandergrift, 2021)

9. Procedimentos éticos:

As entrevistas foram conduzidas em ambiente familiar aos participantes, no Instituto Wall Street English de Faro, de forma individual, com duração entre 20 e 30 minutos, durante as quais os estudantes foram convidados a refletir sobre sua motivação para aprender inglês e sobre o impacto das estratégias metacognitivas nas competências recetivas de *listening* e *reading*. Para garantir o rigor ético da investigação, os participantes foram previamente informados acerca da natureza voluntária da participação, da garantia de anonimato, da confidencialidade das informações e da autorização para a gravação e transcrição integral dos

encontros. O processo de consentimento informado foi formalizado por meio de um documento em que foram esclarecidos não haver custos ou riscos pessoais decorrentes da participação e que os dados seriam tratados de forma anônima, permitindo a divulgação dos resultados as devidas salvaguardas éticas. Cada participante teve a oportunidade de ler, compreender e assinar a declaração, assegurando o pleno conhecimento dos objetivos do estudo e a liberdade para interromper sua participação a qualquer momento, sem quaisquer consequências.

O guião de entrevista semiestruturada (Anexo 3) desenvolvido para esta pesquisa teve como principal objetivo investigar as percepções dos estudantes sobre o seu processo de aprendizagem do inglês, após a participação em sessões que enfatizam técnicas de aprendizagem metacognitivas, focadas nas competências recetivas de *listening* (compreensão auditiva) e *reading* (compreensão de leitura). A escolha das questões foi orientada por uma revisão prévia de literatura sobre motivação, metacognição e aprendizagem de línguas, e a sua estrutura semiestruturada permite aprofundar as respostas dos estudantes, se necessário. A estrutura do guião foi pensada de maneira a abordar três dimensões centrais: motivação e dedicação ao estudo do inglês, experiência com as técnicas metacognitivas, e os impactos dessas técnicas sobre o processo de aprendizagem e motivação dos participantes. Desenhadas de maneira flexível, as perguntas, a partir do guião, permitiram ao entrevistado expressar suas opiniões e experiências de forma natural, enquanto permitiu cobrir que as áreas de interesse para a pesquisa.

PARTE III
RESULTADOS

1. Enquadramento geral

A Wall Street English (WSE), anteriormente conhecida como Wall Street Institute, iniciou suas atividades de forma modesta, consolidando-se, ao longo das décadas, como uma multinacional dedicada ao ensino da língua inglesa. De acordo com informações disponibilizadas em seu site institucional, a missão da organização é promover o desenvolvimento de indivíduos em suas trajetórias profissionais e pessoais por meio de um aprendizado eficaz do inglês (Wall Street English, 2024). A ênfase atribuída à capacitação profissional de seus estudantes revela, entre outros aspectos, uma orientação voltada maioritariamente ao público adulto, delineando um perfil educacional comprometido com a formação continuada e com a aquisição de competências aplicáveis tanto no âmbito acadêmico quanto no mercado de trabalho.

Fundada por Luigi Peccenini em 1972, na cidade de Milão, Itália, a WSE teve sua origem pautada em uma experiência pessoal do próprio fundador. Ao buscar aprender o idioma alemão, Peccenini em entrevista de 2012 (Wall Street English, 2025), relata ter enfrentado limitações impostas pelo modelo tradicional de ensino de idiomas, caracterizado por turmas fixas e horários inflexíveis. A impossibilidade de conciliar os compromissos profissionais com os horários rígidos das aulas resultou na interrupção de seu processo de aprendizagem. Essa vivência evidenciou a necessidade de métodos educacionais mais adaptáveis à realidade de adultos inseridos em rotinas complexas, que, ainda assim, desejassem investir na aprendizagem de uma nova língua.

Motivado por essa constatação, Peccenini (2012) decidiu desenvolver uma metodologia inovadora, fundamentada em seus conhecimentos na área da computação. O modelo proposto baseava-se em ciclos de aprendizagem centrados no estudante, ao contrário da abordagem tradicional centrada no professor. A nova estrutura permitia que os estudantes frequentassem as aulas de acordo com sua própria disponibilidade, propondo uma abordagem de aprendizagem *blended learning* - que combina modalidades online e presenciais - com a possibilidade de revisar e repetir unidades conforme suas necessidades individuais. Tal formato não apenas promovia maior autonomia no processo formativo, como também assegurava continuidade ao aprendizado, permitindo que os estudantes adequassem sua rotina de estudos sem prejuízo do conteúdo.

O êxito do modelo pedagógico desenvolvido por Peccenini (2012) se refletiu na rápida expansão da instituição. Apenas dois anos após sua fundação, a Wall Street English já havia ampliado sua atuação em território italiano com a abertura de 24 novos centros. A partir dos anos seguintes, a expansão adquiriu caráter internacional, culminando na consolidação da WSE

como uma das principais redes de ensino de inglês no mundo. Atualmente, a instituição conta com mais de 400 centros distribuídos por 39 países, incluindo Portugal, que abriga, sozinho, 35 unidades (Wall Street English, 2024).

1.2. Unidade da WSE de Faro

Inaugurada em 2002, a unidade de Faro mantém-se em funcionamento até os dias de hoje, contando com mais de 180 estudantes matriculados. Trata-se de um centro marcadamente multicultural, cujos estudantes - todos adultos - provêm de distintos estratos sociais e diferentes nacionalidades. Entre os anos de 2023 e 2025, observou-se um aumento expressivo no número de estudantes oriundos do Leste Europeu, em especial da Ucrânia, como reflexo direto do contexto de guerra na região, que intensificou o fluxo de imigrantes e refugiados para o Algarve.

O caráter multicultural da unidade de Faro também se manifesta em sua equipe de profissionais. Quando de minha entrada na WSE de Faro, em 2019, o quadro era composto por cinco membros: a diretora, originária da Venezuela e naturalizada portuguesa; dois professores - um de nacionalidade portuguesa e uma proveniente da Polônia; uma rececionista brasileira; e um consultor, natural de Portugal. Ao longo dos anos, a composição da equipe passou por mudanças, mas manteve-se fiel à sua identidade multicultural. Atualmente, o corpo profissional é formado por três professores - dois brasileiros e um angolano -, além da diretora e de uma consultora, ambas portuguesas. Essa diversidade de origens tem contribuído para a construção de um ambiente de trabalho plural, no qual os estudantes se sentem representados e acolhidos. O modelo pedagógico adotado pela unidade da WSE em Faro segue os mesmos padrões estabelecidos internacionalmente pela instituição. Estruturado em ciclos de aprendizagem, o percurso formativo permite que os estudantes avancem do nível A1 ao nível C1, conforme o QECR. Esse trajeto é subdividido em 20 níveis, compostos por um total de 80 unidades de ensino, organizadas de forma progressiva e adaptadas às necessidades e disponibilidades dos estudantes.

As aulas oferecidas pela instituição estão organizadas em três modalidades principais: *Encounters*, *Complementary Classes* e *Social Clubs*. Os *Encounters* correspondem às aulas avaliativas de cada unidade de estudo. Nesses encontros, o professor segue um roteiro previamente estruturado e, por meio da apresentação de slides e de uma interação oral com o estudante, avalia os conhecimentos adquiridos ao longo da sequência de conteúdos da respectiva unidade, desenvolvida de forma autônoma pelo estudante, por meio da plataforma digital da WSE. As *Complementary Classes* têm como objetivo ampliar e aprofundar a prática do idioma, reunindo estudantes de diferentes níveis em torno de atividades que complementam o currículo

formal. Já os *Social Clubs* são voltados à conversação em grupo e organizam-se a partir de temas previamente definidos em um calendário semanal. Nessas sessões, os estudantes têm a oportunidade de praticar o idioma em contextos variados, favorecendo o uso espontâneo da língua e o desenvolvimento da fluência comunicativa.

1.3 Desafios

Não obstante sua proposta de ensino flexível, o modelo de *blended learning* também impõe determinados desafios ao processo de aprendizagem. Tendo como público-alvo majoritário os adultos, tornou-se comum, em minha experiência, ouvir relatos de estudantes que enfrentavam dificuldades no acesso e uso das plataformas digitais da instituição. Em grande medida, tais obstáculos podem ser compreendidos como desafios de natureza geracional, sobretudo entre aqueles que não tiveram contato sistemático com tecnologias digitais ao longo de sua formação inicial.

Buscando prevenir esse problema, a primeira sessão realizada entre o estudante recém-matriculado e um professor, que recebe o nome de *Welcome Lesson*, tem dois objetivos centrais: apresentar a metodologia de ensino adotada pela escola e oferecer ao estudante uma experiência guiada na plataforma digital. No entanto, apesar dos esforços empreendidos, a realização dessa única sessão revelou-se insuficiente para garantir que todos os estudantes se familiarizassem plenamente com a dinâmica de realização das atividades em ambiente virtual.

Esse desafio sempre se revelou particularmente relevante, uma vez que, para frequentar os *encounters*, o estudante deve, de forma autônoma, realizar um processo de preparação com, no mínimo, duas semanas de antecedência. Tal preparo implica, necessariamente, o acesso à plataforma digital da instituição e a realização dos exercícios e atividades de *listening*, *reading*, *writing* e *speaking* correspondentes à unidade de ensino em que se encontra. Somente após esse período preparatório é que o estudante comparece à aula presencial da referida unidade, ocasião em que será avaliado pelo professor. A partir dessa avaliação, e conforme seu desempenho, o estudante poderá ser autorizado a avançar para a unidade seguinte.

Diante desse contexto, tornou-se frequente relatos de estudantes para quem o maior desafio não residia propriamente no domínio do idioma, mas na forma de estudar para aprendê-lo, assim como na compreensão dos motivos pelos quais estavam trabalhando determinados conteúdos em cada unidade. Ou seja, embora tivessem acesso às ferramentas pedagógicas, muitos apresentavam dificuldades para utilizá-las de modo a otimizar seu progresso no aprendizado, tanto no que tange às estratégias e técnicas de estudo quanto à clareza dos objetivos de aprendizagem, o que, por vezes, gerava um distanciamento entre o fazer e o

compreender. Como consequência, os relatos de desmotivação passaram a tornar-se frequentes ao longo dos anos. Muitos estudantes afirmavam ter interrompido o curso pela ausência de perspectiva quanto ao modo de estudar e pela falta de clareza sobre os propósitos do próprio percurso formativo.

Diante desses relatos, passou a ser clara a percepção de que, apesar do desconforto manifestado por alguns estudantes em relação ao uso da plataforma digital, o problema da desmotivação poderia estar ancorado em aspectos mais profundos do processo cognitivo - especialmente na dificuldade de compreender, enquanto aprendizes adultos, não o que estudar, mas como e por que fazê-lo. Ainda que essa percepção, à época, não passasse de uma suposição, havia indícios recorrentes que pareciam sustentá-la e que, pouco a pouco, davam forma a uma compreensão mais ampla dos desafios enfrentados pelos estudantes ao longo do percurso de aprendizagem.

Essa suposição inicial, construída a partir da observação cotidiana e da escuta atenta aos relatos dos meus estudantes, tornou-se o ponto de partida para esta investigação, cujo objetivo central é compreender como adultos inseridos nesse modelo formativo constroem sentidos sobre seu próprio processo de aprendizagem - incluindo os fatores que impactam sua motivação - e se posicionam diante dos desafios cognitivos e afetivos que esse processo implica. Trata-se, portanto, de um esforço orientado pelas percepções dos próprios sujeitos envolvidos, com a finalidade de verificar se, de fato, existe uma dinâmica recorrente entre o fazer e o compreender, e se essa dinâmica está relacionada à motivação desses estudantes.

2. Contextualização das intervenções de investigação

2.1.Sessão de atividades metacognitivas de *reading*:

No dia 15 de novembro de 2024, às 19h, demos início a primeira sessão voltada ao desenvolvimento de estratégias metacognitivas, com foco na competência de leitura em inglês. A atividade, que reuniu 15 estudantes e teve duração de duas horas, marcava simbolicamente o início de um novo percurso formativo dentro do curso, e trazia consigo uma atmosfera de curiosidade e expectativa. Toda a sessão foi registrada em diário de campo.

Logo nos primeiros minutos, abri espaço para apresentar o projeto como um todo. Em vez de iniciar com instruções técnicas, propus uma conversa aberta sobre o que os estudantes entendiam por competência e metacompetência, estimulando uma reflexão coletiva inicial sobre seus próprios modos de aprender. A partir dessas trocas - marcadas por impressões pessoais, dúvidas e descobertas - fui introduzindo, pouco a pouco, os conceitos-chave que sustentariam as sessões seguintes. Esclareci que o objetivo do projeto era oferecer estratégias

concretas para que pudessem conduzir seu aprendizado de forma mais autônoma, tanto dentro quanto fora da sala de aula. O foco daquela sessão seria a leitura, mas, ao mesmo tempo, tratava-se de algo mais amplo: não apenas ler melhor, mas aprender a aprender - e, sobretudo, aprender a seguir aprendendo.

Nesse sentido, apresentei a proposta de que os próprios textos poderiam ser usados não apenas como material de leitura, mas como ferramentas para a aprendizagem da língua. A partir de técnicas específicas, como o *skimming*, *scanning*, a identificação de palavras-chave e a construção de inferências, os estudantes seriam convidados a perceber como um mesmo conteúdo poderia servir de ponto de partida para diferentes tipos de aquisição linguística: vocabulário, estrutura, compreensão e prática. O texto, então, deixaria de ser um fim em si mesmo e passaria a ser um meio de aprendizado mais amplo: um instrumento a partir do qual poderiam extrair novos caminhos para desenvolver suas competências no inglês de forma cada vez mais autônoma, consciente e autorregulada.

Em seguida, distribuí a cada participante uma ficha de estudo autogerido e autoavaliação. O objetivo dessa etapa era fornecer um instrumento que servisse tanto como guia para a prática individual quanto como mecanismo de estímulo à metacognição. Por meio do preenchimento da ficha, esperava-se que os estudantes pudessem refletir de maneira mais consciente sobre o próprio processo de leitura em língua inglesa, identificando estratégias, dificuldades e avanços, e, assim, extrair um aprendizado mais significativo da experiência. Realizamos, em conjunto, a leitura e discussão detalhada de cada uma das seções da ficha, incluindo instruções, perguntas reflexivas e critérios de autoavaliação, assegurando que todos compreendessem plenamente como utilizá-la e qual seria seu papel na consolidação das estratégias aprendidas.

Com o grupo já engajado, dei início à segunda etapa da sessão: a entrega e exploração da ficha de estudo autogerido e autoavaliação. Cada estudante recebeu seu próprio exemplar, um instrumento cuidadosamente elaborado para funcionar não apenas como guia para a prática individual, mas como ferramenta concreta de estímulo à metacognição. O objetivo era ajudar os participantes a desenvolver uma postura mais reflexiva e estratégica diante da leitura em inglês.

Antes de qualquer aplicação prática, percorremos juntos cada seção da ficha. Em voz alta, li as instruções e abri espaço para dúvidas e comentários, promovendo uma discussão detalhada sobre as perguntas reflexivas e os critérios de autoavaliação. A intenção era assegurar que todos compreendessem plenamente o funcionamento do recurso, mas também que reconhecessem seu valor como apoio ao desenvolvimento da autonomia, uma oportunidade de

olhar para os próprios hábitos de leitura, perceber padrões, nomear dificuldades e mapear avanços.

Com esse terreno já preparado, introduzi então a primeira estratégia que seria praticada: o *skimming*. Expliquei que se tratava de uma técnica de leitura rápida, cujo foco era captar as ideias centrais de um texto, sem se deter em detalhes ou vocabulário desconhecido. Mais do que descrever o conceito, busquei contextualizá-lo. A conversa avançou, e juntos discutimos em que momentos essa abordagem seria eficaz e em quais situações poderia ser contraproducente. Esse diálogo permitia não apenas a compreensão do *skimming* como técnica, mas também sua integração em uma lógica mais ampla: a de aprender a escolher *como* ler, dependendo da intenção e do contexto.

Na sequência, passamos à experimentação prática da técnica. Utilizando um texto da própria plataforma da WSE - intitulado *American Literature* - propus uma primeira atividade em grupo, na qual todos os estudantes participaram de forma ativa. A leitura foi conduzida em voz alta, intercalada por comentários, pausas para observações e pequenas discussões entre eles. Aos poucos, iam aplicando a técnica de *skimming* como haviam compreendido: tentando captar o fio geral do texto, ignorando por ora os detalhes e confiando na própria intuição leitora. O ambiente era colaborativo e dinâmico - os estudantes trocavam impressões, validavam hipóteses uns com os outros, e, com isso, consolidavam coletivamente aquilo que, até minutos antes, era apenas um conceito novo.

Em seguida, propus o próximo desafio: aplicar a técnica de forma individual. Para isso, distribuí uma nova atividade, também retirada da plataforma da instituição - desta vez, o texto *Genetic Testing*. Antes de mergulharem na leitura, orientei-os a retomar a ficha de estudo autodirigido e preencher, com calma, as seções “Estabelecimento de objetivos” e “Antes de ler”. A ideia era que cada um pudesse, por si só, antecipar o que esperava encontrar no texto, refletir sobre o título, ativar seus conhecimentos prévios e estabelecer uma intenção clara para a leitura. Era uma forma de convocá-los a se posicionarem como leitores conscientes, mais atentos à maneira como se relacionavam com o conteúdo do que ao conteúdo em si.

A atividade foi realizada em silêncio. Cada estudante, com sua ficha e seu texto, aplicava os passos discutidos anteriormente, agora de maneira autônoma. À medida que finalizavam, um a um começava a compartilhar, espontaneamente, as impressões sobre o exercício. Entre os comentários, uma fala se destacou: um dos estudantes revelou que, ao olhar o texto pela primeira vez, sentiu que não seria capaz de compreendê-lo. Achou o vocabulário difícil, a temática distante e a tarefa acima de suas possibilidades. Procurei acolher sua frustração, lembrando a todos que aquele momento não era um teste, mas sim um experimento. O objetivo

ali era vivenciar uma técnica, isto é, perceber até onde ela poderia levá-los, mesmo diante de textos desafiadores.

Logo de seguida, o mesmo estudante pediu a palavra novamente. Compartilhou, com visível entusiasmo, que havia conseguido captar a ideia geral do texto, mesmo sem entender todas as palavras. Disse ter ficado surpreso com o próprio desempenho e, sobretudo, com o efeito da técnica. O que antes parecia um obstáculo intransponível se transformava em possibilidade. Mais do que acertar ou errar, os estudantes estavam aprendendo a confiar nos próprios processos, a descobrir como aprendem, extraindo do texto não apenas informações, mas também meios de continuar avançando no estudo do idioma.

Dando continuidade à sessão, introduzi aos estudantes uma nova técnica: o *scanning*. Diferente da anterior, o foco aqui passava da identificação global das ideias para a busca dirigida de informações específicas dentro do texto. Comecei explicando o conceito e os contextos mais apropriados para sua aplicação - situações em que, por exemplo, se procura por datas, nomes, percentagens ou respostas pontuais, como em exercícios de verdadeiro ou falso. Busquei ilustrar com exemplos práticos, mostrando como essa estratégia pode ser útil não apenas em provas ou testes, mas também no cotidiano, ao ler instruções, mensagens rápidas ou trechos de um artigo que interessam diretamente ao leitor.

Mantendo a lógica metodológica da atividade anterior, propus que experimentássemos a técnica, primeiramente, em grupo. Retomamos o texto *American Literature*, já familiar, o que oferecia aos estudantes certa segurança e fluidez na realização da tarefa. Organizei a atividade de modo colaborativo: a turma se dividia, trocava impressões, apontava trechos relevantes e debatia as possíveis respostas às perguntas formuladas. Ao término da etapa em grupo, convidei os estudantes a preencherem a seção “Depois de ler” da ficha de estudo autodirigido. Essa etapa tinha como objetivo não apenas registrar o que haviam encontrado no texto, mas, principalmente, levá-los a refletir sobre o processo: quais as estratégias que haviam usado, o que funcionou melhor, o que ainda parecia difícil. Era um convite à metacognição, uma pausa para que pudessem olhar para o próprio percurso de leitura com mais clareza.

Por fim, os estudantes seguiram para a prática individual. Voltamos ao texto *Genetic Testing*, agora sob a ótica da nova técnica. A proposta era simples: encontrar, de forma autônoma, determinadas informações dentro do texto, utilizando os recursos que haviam acabado de experimentar em grupo.

Embora todos os estudantes tenham conseguido concluir a atividade proposta com o texto *Genetic Testing*, foi possível perceber que o processo não se deu sem dificuldades. Durante a realização individual, dois participantes, em especial, demonstraram certa

insegurança ao delimitar com precisão as informações solicitadas, hesitando quanto ao que exatamente deveriam buscar no texto. Suas dúvidas não pareciam estar ligadas ao conteúdo em si, mas à lógica da própria técnica de *scanning*, ou seja, à habilidade de filtrar seletivamente os dados relevantes a partir de uma leitura direcionada.

Diante desse impasse, optei por conduzir uma correção coletiva. Propus que cada estudante compartilhasse o que havia encontrado, explicando como chegou àquela resposta. Essa etapa de partilha, além de gerar um espaço de colaboração, ofereceu aos estudantes a oportunidade de observar diferentes formas de aplicar a técnica. As contribuições surgiam de maneira espontânea, e as vozes se revezavam para mostrar como haviam “navegado” pelo texto em busca de informações específicas. À medida que os colegas iam expondo seus raciocínios, os dois estudantes que inicialmente se mostraram inseguros começaram a reagir com reconhecimento. Quando voltaram a se pronunciar, relataram que, a partir das explicações dos demais, haviam compreendido com mais clareza a lógica do *scanning*, como direcionar o olhar, o que selecionar, que tipo de leitura priorizar.

Antes que fizéssemos a pausa prevista, lancei um novo desafio aos estudantes: elaborar um breve resumo do texto *Genetic Testing*. A proposta, apresentada de forma simples, teve como finalidade prepará-los para o próximo momento da sessão, ainda não revelado por completo. A maioria se debruçou sobre a tarefa com familiaridade crescente, aplicando o que já haviam construído nas etapas anteriores. Após cerca de dez minutos, encerramos a atividade e fizemos uma pausa de sete minutos, tempo suficiente para um café e uma breve descontração.

No retorno à sala, dei sequência ao fio que vinha sendo tecido desde o início da sessão. Expliquei que o pedido de resumo não havia sido aleatório - tratava-se, na verdade, de uma ponte entre as técnicas já exploradas (*skimming* e *scanning*) e a nova estratégia que passaríamos a trabalhar: a leitura aprofundada (*in-depth reading*). Ao retomarmos o texto, destaquei como as etapas anteriores haviam permitido que se familiarizassem com o conteúdo em diferentes níveis, primeiro, acessando a ideia geral; depois, localizando dados pontuais. Agora, com esse conhecimento prévio como base, estavam mais preparados para mergulhar em camadas mais densas de interpretação.

Apresentei então o conceito de *in-depth reading*, situando-o em contextos reais de uso, sobretudo na leitura acadêmica, e discutindo em quais situações sua aplicação seria mais pertinente. Como nas etapas anteriores, partimos para uma prática coletiva, e o texto escolhido foi novamente *American Literature*. A intenção, agora, era diferente: não mais buscar respostas objetivas ou captar ideias centrais, mas explorar sentidos menos evidentes - inferências, nuances argumentativas, marcas discursivas.

Com a atividade coletiva concluída, orientei os estudantes a prosseguirem com a etapa seguinte, agora em caráter individual. Na página seguinte do pacote de exercícios, encontrava-se a tarefa: aplicar a técnica de *in-depth reading* ao texto *Genetic Testing*, realizando uma leitura cuidadosa e, a partir dela, elaborar um resumo escrito. Reforcei a importância de retomarem as anotações feitas nas etapas anteriores: os apontamentos sobre o conteúdo geral com o *skimming*, os dados localizados com *scanning*, os objetivos definidos previamente. Tudo isso poderia (e deveria) ser mobilizado como recurso para embasar uma leitura mais crítica, conectada e densa.

Ao final da atividade, propus um momento de partilha: os estudantes foram convidados a ler ou comentar seus resumos com os colegas. Apesar das variações de estilo, vocabulário e estrutura, os textos convergiam nos pontos essenciais. As ideias principais estavam lá, assim como as conexões mais amplas do conteúdo. Esse resultado não apenas sinalizava que haviam compreendido o texto, mas também que haviam sido capazes de reconstruí-lo com suas próprias palavras.

Na etapa final da sessão, foi introduzida a última técnica de leitura prevista no projeto: a identificação e uso de palavras-chave. Como nos momentos anteriores, iniciei com uma breve explanação conceitual, destacando as estratégias mais eficazes para reconhecer, dentro de um texto, os vocábulos centrais - aqueles capazes de sintetizar ideias, indicar temas e guiar a construção do sentido. Fiz questão de enfatizar que essa técnica não operava de forma isolada. Pelo contrário, sua aplicação se potencializa quando combinada com o *skimming*, o *scanning* e a *leitura aprofundada*, funcionando como um elo de refinamento que fortalece a eficácia de todas as outras.

Com essa introdução, retomamos juntos o texto *Genetic Testing*, agora sob uma nova lente: a da localização e seleção dos termos-chave. Ao longo da leitura colaborativa, os estudantes participaram ativamente, sugerindo palavras, justificando escolhas, comparando interpretações.

Encerrada essa etapa, convidei-os a prosseguir com a atividade individual. Na última página do material de apoio, encontravam-se as instruções para a aplicação da técnica ao novo texto, *From the Country to the City*, também extraído da plataforma da Wall Street English. A proposta era simples: identificar, por conta própria, as palavras-chave do novo texto, aplicando os critérios discutidos em grupo. À medida que os estudantes sublinhavam, anotavam e refletiam sobre suas escolhas. Pareciam agora ler com maior intenção, critério e sentido de direção. Ao final da atividade, a partilha dos resultados foram evidenciando que todos foram capazes de selecionar vocábulos relevantes, justificando suas escolhas com base no conteúdo e na lógica do texto.

Antes de encerrar a sessão, retomei com o grupo a importância de levar as estratégias para além da sala de aula. Propus, então, uma tarefa de casa: que cada estudante escolhesse, de forma autônoma, uma ou mais das técnicas trabalhadas ao longo da noite - *skimming*, *scanning*, *in-depth reading* ou a identificação de palavras-chave - e a aplicasse em seu próprio ritmo, de acordo com sua disponibilidade e interesse pessoal. A intenção não era gerar uma obrigação rígida, mas abrir espaço para que cada um pudesse testar, em um contexto real de estudo, aquilo que fizesse mais sentido para si.

Sugeri, como orientação mínima, que ao menos uma técnica fosse selecionada, e complementei o pedido convidando os estudantes a preencherem, em casa, a ficha de estudo autogerido, agora com base na experiência individual. A proposta, nesse caso, mantinha o princípio das atividades anteriores: estimular a metacognição, incentivando os estudantes a refletirem sobre suas próprias escolhas, processos e aprendizados, a partir do uso das ferramentas apresentadas.

A sessão foi oficialmente encerrada às 21h, marcando o fim de uma etapa estruturada de ensino e prática de estratégias de leitura voltadas à autonomia e à compreensão autorregulada de textos em inglês.

2.2.Sessão de atividades metacognitivas de *listening*:

No dia 18 de novembro de 2024, às 19h, teve início a segunda sessão dedicada às atividades metacognitivas, desta vez com foco na competência de escuta em língua inglesa (*listening*). A sessão teve duração de duas horas e, assim como ocorreu na atividade voltada à leitura (*reading*), contou com a participação dos mesmos 15 estudantes. Com o objetivo de documentar o encontro para fins de análise posterior, toda a atividade foi registrada em vídeo. Toda a sessão foi simultaneamente e posteriormente registrada em diário de campo.

Antes de iniciar a apresentação das técnicas voltadas à competência de *listening*, distribuí novamente aos estudantes a ficha de estudo autogerido. Realizei uma breve recapitulação das seções e finalidades do material, sem, contudo, aprofundar as explicações, uma vez que os participantes já haviam utilizado a ficha na primeira sessão e demonstravam familiaridade com sua estrutura e proposta. O objetivo dessa retomada concisa foi relembrar o papel da ficha como instrumento de apoio à autorregulação e à reflexão metacognitiva durante as atividades, reforçando sua importância também no desenvolvimento da compreensão auditiva em língua inglesa.

Com os estudantes já reunidos e atentos, iniciei a próxima etapa da sessão trazendo à tona dois conceitos fundamentais para a compreensão das práticas que seriam desenvolvidas: a

escuta ativa (*active listening*) e a escuta passiva (*passive listening*). Comecei explicando que escutar, embora pareça uma ação simples, pode assumir formas muito distintas, e que reconhecer essas diferenças era o primeiro passo para uma prática mais consciente. Falei, então, sobre a escuta ativa, um processo de escuta atenta, engajada e intencional, no qual o ouvinte busca não apenas captar a mensagem literal transmitida, mas também compreender seu sentido global, suas implicações e nuances, demonstrando envolvimento com o conteúdo. Na sequência, apresentei a escuta passiva, um modo de recepção auditiva mais superficial, na qual o ouvinte não se envolve ativamente com o conteúdo, limitando-se a ouvir sem, necessariamente, construir significado a partir do que foi escutado.

Expliquei que conhecer esses dois conceitos teria como objetivo oferecer a fundamentação teórica necessária para as técnicas de escuta que seriam aplicadas ao longo da sessão, tanto em atividades em grupo quanto em tarefas individuais. Esclareci aos estudantes que a abordagem adotada nas práticas subsequentes não se limitaria exclusivamente à escuta ativa ou passiva, mas que buscaríamos um caminho intermédio, buscando combinar os benefícios da exposição auditiva e da familiarização com o idioma, característicos da escuta passiva, com o engajamento crítico e reflexivo exigido pela escuta ativa, na tentativa de promover uma escuta mais estratégica, adaptada às diferentes demandas comunicativas e pedagógicas do contexto.

Dando continuidade à sessão, propus aos estudantes um novo exercício de transposição: adaptar ao universo da escuta duas estratégias que já haviam explorado no campo da leitura - o *skimming* e a identificação de palavras-chave. Com a turma reunida, expliquei que, embora essas técnicas fossem mais comumente associadas à leitura, seus princípios também podiam ser aplicados de forma eficaz à escuta, sobretudo ao lidar com conteúdos autênticos como vídeos, podcasts e conversas do dia a dia em inglês.

Com essas ideias em mente, convidei os estudantes para a primeira atividade prática do dia. Sentados em semicírculo, iniciamos a escuta de trechos selecionados de um podcast intitulado *English Podcast for Conversation*. Antes de darmos o play, pedi que todos preenchessem a primeira seção da ficha de estudo autodirigido — o espaço “Antes de ouvir”. A intenção era levá-los a antecipar ideias com base no título e nas informações contextuais fornecidas, ativando seus conhecimentos prévios e se preparando, cognitivamente, para o que viriam a escutar.

Entreguei, então, aos estudantes o pacote de atividades para a sessão de *listening*, contendo instruções claras e espaços reservados para anotações. Era o momento de transformar a teoria em prática. Na primeira escuta do podcast, feita em grupo, orientei-os a simplesmente

ouvir, sem pressão, e a anotar, de forma livre, tudo o que fossem capazes de captar. Palavras soltas, ideias centrais, frases que chamassem atenção. A proposta era experimentar a escuta como um campo de percepção ativa.

Na segunda escuta, agora individual, cada estudante se isolou com seus próprios fones de ouvido e aparelho celular. Individualmente, puderam ouvir novamente o áudio, desta vez com o objetivo de identificar palavras-chave, reorganizar as ideias e tentar compreender o conteúdo de forma mais integrada. Para guiá-los nesse processo, propus o preenchimento da segunda parte da ficha de estudo autodirigido, acompanhada de quatro perguntas específicas presentes no pacote de atividades, que orientavam a escuta para os aspectos centrais da mensagem.

A última etapa consistia em transformar tudo isso, ou seja, o que ouviram, anotaram e inferiram, em um pequeno texto-resumo. Essa escrita era menos um exercício de reprodução e mais uma forma de consolidar o aprendizado, reorganizando as ideias a partir do que tinham compreendido, não se tratando apenas de responder questões de uma atividade, mas de testar a si mesmos: “O que eu realmente entendi? O que fui capaz de construir a partir da escuta?”

Após a conclusão das tarefas, os comentários começaram a surgir espontaneamente. Três estudantes, em especial, fizeram questão de expressar o quanto haviam gostado da experiência, não apenas por entenderem o conteúdo, mas por sentirem que estavam, de fato, aprendendo algo novo que podia ser aplicado em diferentes contextos da escuta no seu cotidiano. Um deles contou que só na segunda escuta, ao focar nas palavras-chave, conseguiu realmente descobrir o sentido do que estava sendo dito. Essas impressões davam a entender que os estudantes não estavam ouvindo inglês, estavam aprendendo como ouvir melhor, com mais consciência e intencionalidade.

Seguimos, então, para a segunda proposta da noite - desta vez com um novo tipo de escuta. Convidei os estudantes a ouvirem um trecho de um TED Talk intitulado *The Secrets of Learning a New Language*. Diferente da atividade anterior, baseada em um diálogo informal de podcast, o foco agora seria um monólogo: uma fala contínua, estruturada, com início, meio e fim bem definidos. Expliquei que a dinâmica seguiria o mesmo modelo anterior. Primeiramente, fariam uma escuta coletiva, com espaço livre para anotações, possibilitando aos estudantes captar o que fosse possível, sem pressão por respostas corretas. Na segunda escuta, feita individualmente, a proposta era mais exigente: com base nas anotações já feitas, cada estudante deveria agora responder a um conjunto de perguntas orientadoras, voltadas tanto à ideia principal quanto aos argumentos secundários apresentados no vídeo, com a intenção de estimular uma escuta mais focada, guiada por objetivos.

Após o encerramento da atividade, surgiram as primeiras reações. Dois estudantes, em particular, comentaram o quanto preferiram essa segunda proposta. Segundo eles, o formato de monólogo, por ser mais linear e menos fragmentado que um diálogo, havia facilitado a organização das ideias. Um deles expressou abertamente que nesse formato era possível acompanhar o raciocínio da fala. Essas observações reforçavam a ideia de que o formato do conteúdo, se monólogo ou diálogo, podia impactar na forma como a informação é processada por quem está aprendendo.

Após a realização das duas tarefas anteriores, realizamos uma pausa de aproximadamente dez minutos.

Na sequência, ao retornar do intervalo, realizamos a atividade denominada *General Listening*, composta por áudios avulso acompanhados de perguntas de múltipla escolha relativas às informações apresentadas. Expliquei aos estudantes que se tratava de um exercício inspirado em formatos amplamente utilizados em exames de proficiência em língua inglesa. Os áudios selecionados foram extraídos de materiais de domínio público disponibilizados pela Cambridge, assegurando autenticidade e adequação ao nível linguístico dos participantes.

Organizamos a atividade em duas etapas. Na primeira, os estudantes ouviram, em grupo, sete áudios distintos, respondendo, em seguida, às questões de múltipla escolha associadas a cada trecho. Na etapa seguinte, propus o mesmo desafio, mas agora em caráter individual. Cada estudante recebeu um novo conjunto de sete áudios, diferentes dos anteriores, e respondeu às respectivas questões de forma autônoma, com fones de ouvido.

A execução da tarefa transcorreu com fluidez e engajamento, sem registros de hesitação ou dificuldades por parte dos estudantes. O desempenho satisfatório pode ser atribuído, em grande medida, à familiaridade prévia dos estudantes com esse tipo de exercício, frequentemente presente em contextos avaliativos formais. Todos os participantes foram capazes de concluir a atividade com precisão.

Na continuidade da sessão, propus aos estudantes uma nova atividade, intitulada *Record and Listen*, que buscava integrar, de forma dinâmica, as competências de *listening* e *speaking*. Ao apresentá-la, destaquei que o objetivo não era apenas exercitar a pronúncia ou a entonação, mas também desenvolver uma escuta mais crítica sobre o próprio desempenho, algo que exigiria atenção, sensibilidade e abertura à autoavaliação e ao *feedback* entre colegas. Em duplas, os estudantes deveriam utilizar seus próprios celulares para gravar a leitura em voz alta de um trecho de texto previamente selecionado. Em seguida, cada um ouviria a própria gravação e, junto ao colega, discutiria aspectos possíveis de aprimoramento.

Para que a atividade acontecesse com a concentração necessária, orientei que as duplas se espalhassem por outras salas do espaço escolar, buscando ambientes mais silenciosos e reservados. Enquanto os estudantes se envolviam na tarefa, percorri os diferentes espaços, observando discretamente, oferecendo apoio e, sempre que necessário, esclarecendo dúvidas pontuais.

A atividade transcorria de maneira bastante dinâmica e envolvente. Ao retornarem à sala principal, os estudantes participaram de uma discussão coletiva sobre a experiência. De forma geral, relatavam que se tratava de uma proposta inovadora em relação às práticas pedagógicas às quais estavam habituados. Destacavam, ainda, que a atividade se configurou como uma oportunidade valiosa para exercitar simultaneamente a escuta e a fala de forma colaborativa e reflexiva. Ressaltaram, sobretudo, a possibilidade de identificar aspectos do próprio desempenho linguístico que poderiam ser aprimorados.

No final da sessão, assim como na etapa dedicada à leitura, forneci as orientações relativas à tarefa de casa e solicitei que cada estudante escolhesse uma ou mais das técnicas de escuta exploradas ao longo das atividades realizadas em sala, para aplicar de maneira autônoma, conforme sua disponibilidade, interesse e necessidade. Reforcei a importância de tentarem conduzir a prática com intencionalidade, a fim de consolidar os conhecimentos trabalhados durante o encontro. Para apoiar esse percurso autônomo, orientei também que preenchessem, em casa, a ficha de estudo autodirigido, relativa à técnica selecionada. O material, já familiar aos estudantes, funcionaria como um guia para organizar os objetivos, acompanhar os passos e refletir sobre os resultados alcançados.

A sessão foi oficialmente encerrada às 21h, marcando o término de uma etapa estruturada de ensino e prática de estratégias de escuta, centrada no aprimoramento da compreensão oral por meio de diferentes abordagens e contextos de uso da língua.

3. Análise e discussão das entrevistas

As entrevistas com os estudantes ocorreram nos dias subsequentes à finalização das sessões de atividades metacognitivas. O ambiente, dessa vez, era mais reservado e individualizado, distinto do ritmo coletivo das aulas. Sem a pressão do tempo e do formato estruturado das dinâmicas em grupo, o momento era propício para ouvir, com mais atenção, as impressões pessoais de cada participante. Durante os quatro dias dedicados às entrevistas, os estudantes foram chegando conforme os horários previamente combinados. Alguns trouxeram seus cadernos, os blocos de atividades realizadas em sala ou as fichas de estudo autodirigido, numa tentativa de retomar as experiências vividas com mais clareza.

Para apoiar a memória dos entrevistados, especialmente daqueles que não levaram nenhum material consigo, preparei uma folha contendo a lista das atividades desenvolvidas durante o projeto. Esse documento foi utilizado sempre que necessário, funcionando como uma referência que ajudava a reconstituir o percurso das práticas realizadas. Com esse suporte, os relatos fluíram com mais naturalidade, permitindo que os estudantes articulassem percepções mais precisas sobre o processo vivenciado.

Ao longo dos encontros, guiados por perguntas abertas, os participantes revelaram como se relacionavam com o inglês antes e depois das sessões. Suas falas, espontâneas e diversas, tocaram em temas que iam desde a motivação e a autonomia até as mudanças mais sutis de atitude diante das dificuldades.

De início, os estudantes compartilharam suas percepções sobre a própria relação com a língua inglesa e com o processo de aprendizagem. Nesse momento, foi possível captar não apenas os motivos que os levavam a buscar o domínio do idioma, mas também os vínculos afetivos que mantinham com a língua em si.

3.1.Motivos para se aprender inglês

À medida que as entrevistas avançavam, o aspecto profissional como motivação para aprender inglês foi-se tornando cada vez mais evidente. Ainda que com diferentes ênfases, todos os participantes, sem exceção, mencionaram de alguma forma a importância do idioma em suas trajetórias e expectativas profissionais. As respostas variavam em nuances, mas convergiam em alguns pontos fundamentais: o inglês era associado tanto à estabilidade no emprego - à manutenção de cargos atuais e à possibilidade de progressão - quanto à ampliação de horizontes, facilitando o ingresso em novas áreas e o exercício competente de funções que exigissem o idioma. Assim, emergia da fala dos estudantes a percepção de que o domínio do inglês se entrelaça com as exigências e aspirações do mundo do trabalho.

“Os motivos (para aprender inglês) são principalmente por causa do meu trabalho. Tenho conseguido arranjar sempre trabalhos que não preciso e tenho conseguido estar um bocadinho para canto, mas neste momento trabalho maioritariamente com ingleses e preciso mesmo, é o meu dia-a-dia.” (E1)

“A necessidade que tenho de inglês na minha vida profissional. Estabeleço muitos contactos com o exterior, especialmente através de carta, com a ajuda do computador.” (E12)

“Num contexto geral, é muito por causa do meu futuro profissional [...] acho que o ter um diploma de inglês é uma porta aberta para qualquer coisa fora do nosso país, e mesmo dentro do nosso país, porque é língua internacional, toda a gente tem que saber falar o inglês.” (E15)

“O aprimoramento faz parte que é para conseguir alcançar novos patamares em termos profissionais.” (E6)

“Primeiro, e se calhar uma das razões mais fortes, é mesmo nível profissional.” (E11)

Ao se desenrolarem os relatos, tornava-se evidente que, no âmbito profissional, o inglês era percebido como uma ferramenta quase indispensável. Mais do que um requisito para manter-se em determinado cargo ou conquistar novas oportunidades - financeiras ou de carreira -, parecia haver, de forma subentendida, uma dimensão mais pessoal envolvida: a de que o domínio do idioma contribuía para fortalecer a autoconfiança dos estudantes. Aparentemente, o impulso profissional carregava consigo a necessidade de se sentirem capazes, seguros de sua própria competência para desempenhar funções que exigissem o uso do inglês. Nesse sentido, o idioma surgia como um meio eficaz não apenas para avançar profissionalmente, mas também para alcançar metas por meio de suas próprias ações, reforçando a crença em suas capacidades. Como os episódios vivenciados por E10, emergia com força a percepção de que o domínio do inglês era fundamental não apenas para exercer suas funções no trabalho, mas para se sentir legítima e capaz dentro de contextos desafiadores, superando o nervosismo:

[...] no meu antigo trabalho [...] eu via e-mails a inglês, eu tinha que falar com clientes em inglês e, pronto, e não era muito boa e ficava ali nervosa porque não conseguia falar e às vezes não conseguia perceber o que eles diziam e tinha que passar à minha colega porque depois não sabia o que fazer. (E10)

O elemento profissional ia-se desdobrando também em outras experiências concretas vividas pelos estudantes, especialmente em episódios marcados pela perda de oportunidades devido à falta de domínio do inglês. Seus relatos delineavam, ainda que de forma indireta, um cenário de crescente consciência e convicção: caso tivessem um maior domínio do idioma, poderiam ter aproveitado oportunidades profissionais mais alinhadas com seus interesses e aspirações.

“[...] várias portas foram fechadas para o ambiente de trabalho porque eu não falava inglês. E eu pensei, não, eu tenho que começar a falar inglês.” (E4)

“O inglês é uma língua universal e sinto que vai-me abrir outras portas para o trabalho, que é uma luta que eu tenho comigo própria. E já vi muitas oportunidades que é sempre uma dificuldade para eu conseguir me candidatar, tanto que o inglês é o fundamental.” (E5)

Para além do aspeto profissional, motivações de natureza situacional também foram emergindo ao longo das entrevistas, muitas vezes entrelaçadas à dimensão profissional. Entre esses fatores, o elemento geográfico foi-se revelando particularmente presente nos relatos de estudantes que emigraram para Portugal. Nesses casos, a vivência em um novo contexto

territorial parecia intensificar a percepção da necessidade do inglês, tanto como ferramenta de integração quanto como requisito para ampliar as possibilidades profissionais no novo país. O episódio relatado por E4, em tom de surpresa, ilustrou esse deslocamento: a presença do inglês em interações informais e inesperadas revelava uma nova geografia linguística que ultrapassava as fronteiras do espaço laboral.

Quando eu cheguei em Portugal, que praticamente todo mundo falava inglês, e teve uma vez que eu tava andando pela baixa e veio um mendigo me pedir dinheiro e ele falou em inglês. E eu, não, não pode ser até um mendigo em Portugal falar em inglês. Eu pus até no grupo da minha família, contei pra toda gente aquilo. Eu tenho que tomar vergonha na cara? (E4)

A percepção do inglês como “língua de circulação” em determinados territórios como o Algarve, mencionado por E3 - ampliava sua centralidade, deslocando o foco do idioma como simples requisito profissional para um recurso cotidiano de convivência.

“Depois, quando eu mudei para Portugal, e sobretudo aqui no Algarve, em que se fala inglês quase que como uma língua natural, me surgiu essa vontade (de aprender inglês)” (E3)

Ou o relato de E7, mais atrelado ao campo profissional, mas que faz menção à realidade do Algarve, que vem apresentando um número crescente de imigrantes, tornando o uso do inglês necessário para exercer suas funções:

“E pronto, agora tendo os empregados que também já não falam português e tenho que falar um pouco com eles em inglês.” (E7)

Entre os relatos, os participantes também foram revelando uma relação com o inglês que ia além das exigências do trabalho ou das necessidades cotidianas. Em suas falas, o que movia a aprendizagem era algo mais íntimo ou quase afetivo - um desejo antigo, uma curiosidade constante, uma satisfação pessoal diante do progresso. E3, por exemplo, lembrava com entusiasmo de sua vontade de aprender inglês desde a infância. Embora no interior do Brasil o contato com o idioma fosse escasso, ela guardava consigo esse interesse latente, que voltava à tona sempre que ouvia uma música em inglês:

“Eu sempre tive vontade de aprender inglês, desde quando eu era muito pequena. Porque eu sempre fui muito curiosa. Entretanto, no Brasil, sobretudo que eu morava no interior, o inglês era quase que uma utopia, porque não era utilizado para nada. Então, foi ficando no esquecimento, mas sempre que eu ouvia uma música, eu gostava de perceber o que era aquilo” (E3)

E14 e E6 também viam no inglês um espaço de realização pessoal: associavam a aprendizagem do idioma a um tempo seu, um projeto próprio, ou uma oportunidade de se autorrealização, desvinculadas de pressões externas:

“E o inglês é uma língua que eu sempre gostei na escola, aprendi na escola e pensei, olha, porquê não? Eu tenho tempo, então vou fazer uma coisa que gosto. [...] é um objetivo meu, é uma coisa minha, é um tempo meu. E estou a aprender uma coisa que gostava já do passado.” (E14)

“ [...] é importante para mim, a própria autoestima, que eu acho que melhora muito.” (E6)

Já E2 e E5 destacavam o gosto por aprender línguas de modo geral, como que uma inclinação natural. Estudar inglês era, para elas, mais do que uma necessidade; era quase uma extensão natural de algo que sempre as acompanhou. Nos seus relatos, o inglês aparecia como parte de um projeto de si mesmas, um desafio de autonomia e satisfação pessoal.

“O inglês sempre foi uma língua que eu gostava de saber, estudei desde a escola. e estudei na universidade e continuei a estudar cá em Portugal.” (E2)

“Para já, primeiro motivo de todos, eu gosto de aprender línguas” (E5)

Esse conjunto de relatos revela uma motivação de natureza mais intrínseca, em que o prazer de aprender se sobrepõe a obrigações externas ou utilitárias. Nesses casos, o inglês não surge apenas como uma ferramenta para alcançar algo, mas como um fim em si mesmo - um objeto de desejo, curiosidade ou realização pessoal.

O inglês também apareceu como uma porta aberta para o lazer, o prazer e o preenchimento do tempo com algo significativo. Não se tratava apenas de uma necessidade profissional ou de um dever funcional, mas de um desejo de acessar experiências culturais, viajar com mais liberdade ou, simplesmente, manter a mente ocupada com algo novo. E2, por exemplo, dizia com naturalidade que o idioma fazia falta em situações simples, como assistir a um filme ou planejar uma viagem:

Basicamente, precisava de inglês, penso que precisava, para comunicar às pessoas, para ler os livros, ver os filmes e comunicar nas viagens, porque sempre foi para mim um bocadinho nervosismo quando chegava a hora de ir para estrangeiro. (E2)

E14 também partilhava dessa ligação com o idioma, contando que:

“Estudar o inglês também porque gosto de viajar e o inglês é a minha base.” (E14)

Já E7 olhava para o futuro, sonhando com o tempo em que poderia usar o seu inglês para um momento mais seu, mais livre para viagens:

“Os meus motivos para aprender inglês são, não é bem no trabalho, é mais para viajar, quando for mais velha, quando tiver tempo” (E7)

Mas nem sempre o lazer era entendido apenas como descanso ou diversão. Para E8, já aposentado, o inglês assumia um papel mais profundo: era uma forma de manter-se

mentalmente ativo, de preencher o cotidiano com algo estimulante e significativo. Ao descrever suas aulas como uma ocupação para o cérebro, E8 revelava como o processo de aprendizagem se transformava, para ele, em uma prática de cuidado consigo mesmo:

“Isso pode ser por mais uma ocupação. Como estou reformado, então tenho uma ocupação, vou à escola, faço os trabalhos no meu cérebro e pelo menos domino mais uma língua” (E8)

Os motivos para aprender ou aprimorar o inglês, que iam relatando os estudantes, guardavam semelhanças relevantes com os dados encontrados por Bektaş-Çetinkaya e Oruç (2010), cujo estudo, realizado com 228 aprendizes turcos da língua, apontou a ampliação das possibilidades profissionais como o principal fator motivacional. De modo similar, entre os participantes desta pesquisa, o inglês foi amplamente associado à empregabilidade, à progressão na carreira e ao cumprimento de exigências no contexto de trabalho. Outros motivos identificados no estudo turco - como o desejo de assistir a filmes em inglês, ouvir rádio e seguir instruções na língua - também se fizeram presentes nos relatos, surgindo ora como interesses paralelos, ora como extensões do uso funcional do idioma.

No entanto, um aspecto destacado no estudo de Bektaş-Çetinkaya e Oruç (2010) não se confirmou nas entrevistas realizadas: a motivação de tipo integrativo, conforme definida por Gardner (1985), ou seja, o interesse pela cultura dos países de língua inglesa e o desejo de integração social e cultural com esse grupo. Ainda que tenha havido menções à comunicação para viagens ou em contextos migratório, esses elementos surgiam mais ligados à funcionalidade imediata da língua do que a um desejo de aproximação cultural. Nesse sentido, a maioria dos relatos foram apresentando um perfil motivacional mais próximo daquilo que Ryan e Deci (2000) classificam como motivação extrínseca: orientada para fins práticos e externos ao próprio ato de aprender, como a obtenção de benefícios profissionais ou a realização de atividades de lazer mediadas pelo uso do idioma.

3.2. Perceção dos estudantes sobre a experiência com as técnicas metacognitivas

À medida que os participantes revisitavam suas experiências com o inglês, um novo movimento discursivo começava a emergir nas entrevistas. Se, num primeiro momento, as falas se concentravam nas motivações iniciais para aprender o idioma, com forte presença de desejos pessoais ou exigências externas, gradualmente essas motivações passaram a ser ressignificadas à luz das estratégias metacognitivas vivenciadas em sala. O foco deixava de estar apenas no “por que” aprender e passava a incluir o “como” aprender. As práticas adotadas pelos participantes após o contato com essas técnicas revelavam um engajamento mais ativo e

consciente com o processo de aprendizagem, abrindo espaço para a construção de sentidos ligados à autonomia, à confiança na própria capacidade e ao domínio mais claro sobre as etapas do estudo. O inglês deixava de ser apenas um fim e tornava-se também parte do percurso, transformando a forma como os estudantes se percebiam enquanto aprendizes.

A experiência com as técnicas metacognitivas revelou-se, para muitos participantes, como um ponto de inflexão na relação com o estudo do inglês. Os relatos passaram a refletir uma mudança no comportamento frente à aprendizagem, marcada pela escolha deliberada de se engajar com o idioma para além das tarefas de casa que haviam sido propostas em sala. Assim, a aplicação de estratégias de leitura, escuta e compreensão fora do ambiente da sala de aula passou a ser percebida como uma possibilidade concreta para aprender de forma mais autônoma. O inglês, nesse contexto, deixava de ser apenas objeto de ensino formal e se tornava parte da rotina pessoal de aprendizagem, mobilizado conforme interesses e contextos individuais. Essa percepção ficou ilustrada em falas como a da E3, E2 e E5:

“[...] hoje de manhã quando fui ao ginásio, coloquei um podcast. Só que eu fui buscar um podcast diferente daquele que eu buscava, porque eu buscava muito o básico, porque eu achava que eu ainda estava no básico.” (E3)

“Eu pensei, tenho que começar a ler um bocadinho, e peguei num artigo de economia, por acaso, que foi falar do Apple, de quando os Estados Unidos querem trazer a *manufacturing*, produção de fora para os Estados Unidos, e essas coisas todas, e por acaso foi interessante já aplicar o meu conhecimento, que estudei.” (E2)

“Porque agora os filmes também, a partir daqui, já estou a por em inglês, com legendas em inglês, a partir daquela aula que nós tivemos sobre o *listening*. E depois já há filmes, por exemplo, que eu gosto muito e que já sei quase da cor a fala. Vou agora começar a tirar as legendas só para o *listening* mesmo, para perceber se eu estou a entender sem ver.” (E5)

Além das aplicações espontâneas fora da sala de aula, alguns participantes descreveram o uso das técnicas metacognitivas dentro do próprio contexto formal de aprendizagem. Foi o caso de E1, que, mesmo sem mencionar iniciativas fora do contexto do curso, relatou que, de forma autônoma, decidiu aplicar as estratégias aprendidas nas sessões anteriores, incorporando-as ao estudo da unidade de inglês em que estava inserida. Embora atuasse dentro dos limites dos recursos oferecidos pela WSE, suas decisões indicavam uma apropriação ativa do processo, sinalizando uma autonomia que se manifestava não pela rotura com o formato institucional, mas pela capacidade de selecionar e mobilizar, por conta própria, os recursos que considerava úteis.

“[...] no estudo que eu fiz para o último *encounter*, eu já utilizei uma das técnicas e vi que surtiu efeito, ou seja, a nível direto de motivação, não posso dizer que me motivem, que me ajudou, ajudou, só que ainda não estudei o suficiente, ainda não me debrucei sobre o que nós aprendemos [...] mas já vi que o pouco que eu absorvi das aulas, consegui aplicar, e consegui aplicar tendo sucesso, consegui ter sucesso.” (E1)

Ficou assim evidente que algumas das orientações transmitidas durante as sessões foram assimiladas e colocadas em prática. Entre elas, a de que as técnicas metacognitivas poderiam ser usadas para potencializar o aproveitamento dos próprios recursos oferecidos pela escola. A estudante, ainda que não tenha se afastado do percurso formal proposto pelo curso, passou a aplicar de forma autônoma essas estratégias como forma de avançar nos estudos.

À medida que os participantes narravam suas experiências com as técnicas metacognitivas, também se tornava recorrente uma mudança na forma como percebiam sua própria capacidade de aprender. O domínio das estratégias parecia atenuar o receio diante das tarefas e abrir espaço para uma disposição mais confiante, ainda que parcial, frente aos desafios do idioma. O erro, antes interpretado como sinal de fracasso, passava a ser entendido como parte natural do processo. E10, por exemplo, contou que costumava desistir com facilidade diante de obstáculos e evitava engajar-se em atividades que considerava difíceis. Após a vivência com as técnicas, porém, passou a adotar uma postura mais aberta à tentativa, reconhecendo que talvez não compreendesse tudo de imediato, mas que, ainda assim, valia a pena insistir:

“Por exemplo, às vezes contamos a fazer exercícios na multimídia, às vezes vejo um texto e já fiz e não vou perceber nada. Agora, se calhar, com estas técnicas já vou ter mais coragem de ler e tentar perceber. Não sei se isso pode se chamar de motivação, mas o que quero dizer é que com estas técnicas que aprendemos, eu já não sinto que não vou perceber nada.” (E10)

“Quando eu não sei fazer eu desisto e nem quero olhar mais para aquilo. E se calhar com estas técnicas faz com que eu tenha um bocadinho mais de motivação, mais vontade em tentar perceber [...] com estas dicas posso tentar fazer isso. Ou seja, mais com que eu não desista lá da primeira. Posso desistir na segunda, mas na primeira não. [...] sinto-me mais capaz de conseguir fazer as coisas [...] Se calhar com esta estratégia eu já vou tentar e no final se calhar já vou conseguir. Ou seja, ultrapasso aqui uma barreira na minha personalidade. que é desistir e não tentar fazer, quando sei que não consigo, não quero sequer aprender.” (E10)

A mudança de comportamento de E10 diante dos obstáculos no processo de aprendizagem evidencia a ativação de processos metacognitivos na realização das tarefas. A

participante se sentiu mais segura ao realizar as atividades de áudio e vídeo propostas pela escola, confiante de que, agora, poderá compreender a maior parte do conteúdo. Essa transformação está alinhada com o que Goh e Vandergrift (2021) indicam como um dos objetivos centrais da abordagem metacognitiva para a compreensão auditiva: o fortalecimento do sentido de autoeficácia do aprendiz. À medida que esse sentido se consolida, a motivação também se eleva (Zimmerman, 2002), o que fica claro quando E10 afirma que não desiste da tarefa na primeira dificuldade, demonstrando maior perseverança. Essa experiência da estudante dialoga diretamente com Bandura (1977), que destaca os resultados de desempenho como uma das principais fontes de influência no desenvolvimento da autoeficácia. O fato de E10 ter experimentado as técnicas com sucesso e conseguido aplicá-las com mais confiança em um segundo momento mostra que a assimilação dessas estratégias funcionou como um motor para o fortalecimento de sua crença na própria capacidade de aprender e enfrentar desafios.

Essa mudança de comportamento e da percepção de capacidade também apareceu nas falas de E3 e E4, que se viam agora mais confiantes em relação à própria habilidade de lidar com tarefas que antes consideravam difíceis. Ambas demonstraram uma nova disposição para se arriscar, sustentada pela sensação de que haviam adquirido ferramentas que tornavam esse risco possível, e até desejável:

“[...] por conta da motivação que a gente teve no sábado, conversando com o Marcus, eu falei: não, eu acho que eu consigo.” (E3)

“Se eu não conseguia perceber uma palavra, eu já desistia do resto. E agora eu fiz diferente. Não, ok, eu quero entender do que é que tá falado.” (E3)

“[...] a gente quer se dedicar mais, porque a gente vê que não é assim, aquele bicho de sete cabeças. Ah, afinal, não é assim tão difícil. Pera lá, deixa eu ver aqui, deixa eu fazer.” (E4)

As falas dos estudantes foram revelando um processo de internalização motivacional, conforme descrito por Ryan e Deci (2021). Eles passaram de uma motivação de regulação introjetada - na qual suas ações eram movidas por recompensas internas, como o desejo de evitar culpa ou buscar autoestima - para uma motivação de regulação identificada, na qual passaram a reconhecer, de forma consciente, o valor e a importância da atividade para seus objetivos pessoais. Ou como afirma Lieb (1991), passava a se manifestar nesses estudantes um interesse propriamente cognitivo, buscando o aprendizado pelo prazer de adquirir conhecimento. Essa transformação aconteceu porque, durante as sessões, os estudantes sentiram que tinham maior autonomia para gerenciar suas ações e uma crescente sensação de competência ao realizarem as tarefas.

Entre os diversos deslocamentos nas entrevistas, um em especial começava a se destacar com maior nitidez: a percepção de um controle mais consciente sobre o próprio processo de aprendizagem - um indicativo de avanço nos níveis de metacognição. A assimilação das estratégias metacognitivas parecia não apenas oferecer novas ferramentas, mas também modificar o modo como os estudantes se percebiam enquanto aprendiam. Processos antes conduzidos de maneira automática ou pouco refletida passavam a ser realizados com mais clareza e intenção. E3, por exemplo, associou, por duas vezes, a vivência com as técnicas a uma verdadeira “mudança de chip” e, em outro momento, foi explícita ao dizer que o aprendizado das técnicas a tornou mais consciente e eficiente, demonstrando uma percepção de mudança na sua relação com o estudo do idioma:

“[...] enquanto eu tava uma hora ali exercitando, eu tava sentindo prazer em ouvir o áudio, porque eu estava realmente entendendo. E eu fiquei tão empolgada que eu cheguei, em vez de trabalhar, eu arrumei um tempinho e fui fazer a lição da próxima unidade. E só de eu ter mudado o chip, eu consegui perceber.” (E3)

“[...] com um preciosismo de querer entender tudo e de querer que tudo fizesse sentido, porque era aquela coisa assim, depois que eu tive essas duas aulas contigo, é como se eu tivesse virado uma chave, que eu estava muito metódica, não, tem que ser integral, e se eu não entendesse aquilo, eu já parava. [...] agora parece que tá mais objetivo e mais inteligente também, porque assim, eu não preciso saber tudo. Eu tenho que entender. (E3)

“[...] eu tenho a sensação que esse estar atento para o que é importante do inglês [...] prestar atenção no que é mais importante daquilo que está escrito, prestar atenção no que é mais importante daquilo que está sendo dito, me tornou mais consciente, mais eficiente. Portanto, não sei se eu divaguei muito, mas é isso.” (E3)

E5, por sua vez, descrevia o quanto a compreensão dos “passos” do *listening* lhe havia fornecido um novo modo de lidar com esse tipo de tarefa, transformando o que antes era opaco em um processo mais claro e guiado:

“O que é que eu aprendi dali? Porque eu não fazia a mínima ideia que havia esses passos todos e acho que isto nos facilitou muito para entender a importância do *listening* e os passos que são seguidos, que de uma forma geral contribuem muito para a nossa aprendizagem.” (E5)

Para E2, o ganho parecia estar no reconhecimento de uma estrutura. Ela descreveu como as estratégias a ajudaram a construir um caminho mais definido, algo que, até então, parecia ausente:

“Às vezes nós não temos a própria forma, não sabemos, não temos a própria forma de estudar. [...] nós já começamos a ter uma certa estrutura, uma certa fórmula [...] que ajuda a estruturar e pôr-nos para a certa direção.” (E2)

Ao reconhecerem a existência de uma “estrutura”, uma “direção” ou “passos”, as estudantes indicavam que passaram a desenhar um percurso mais consciente e intencional para seus estudos, o que revela um deslocamento importante da execução instintiva para o preparo estratégico de tarefas. Essa mudança apontava para uma atuação cada vez menos impulsionada pelo imprevisto e mais ancorada em decisões cognitivas deliberadas - um indicativo de avanço nos níveis de autorregulação consciente. Além disso, o relato das estudantes encontra ressonância em Chamot (1998), que defende que, para que os estudantes mantenham um desempenho eficaz, é necessário que sejam capazes de identificar as estratégias que os levaram ao êxito. No caso de adultos, como E5 e E2, esse processo ganhou contornos ainda mais específicos, por se tratar de um público que, segundo Knowles et al. (2014), é guiado pela “necessidade de saber” - ou seja, aprende melhor quando compreende claramente o propósito do que está fazendo.

E9 também reconheceu mudanças práticas: técnicas simples como desacelerar o áudio ou ativar legendas tornaram-se aliadas valiosas para tornar mais compreensíveis conteúdos que antes pareciam difíceis:

“Aquele truque simples, que é pôr um pouco mais lento, faz totalmente diferença. [...] Já usei essa técnica, percebi para já como era um conto infantil, o vocabulário era mais simples. E depois também meter um pouco mais lento e também ativar as legendas, dá para perceber muito melhor.” (E9)

E14, por fim, refletiu sobre uma mudança de postura frente ao uso de ferramentas. Se antes o impulso era recorrer imediatamente ao tradutor, agora começava a tentar entender com mais calma o texto original - uma decisão que apontava para um novo tipo de engajamento:

“[...] às vezes vou fazer uma leitura. O que é que eu faço? Vou logo ao Google, ao tradutor. Traduz, traduz, traduz, traduz. Nem me esforço a perceber o conteúdo daquilo. Vou logo à palavra. E aqui não. Da forma como nós aprendemos, se calhar saímos um bocadinho dessa... desta ferramenta que temos ali logo ao lado. [...] acho que de alguma forma tira-nos da rotina e de estarmos ali condensados numa forma de aprendizagem para uma coisa mais... mais dinâmica” (E14)

Já outros estudantes, como E1, reconhecia que, mesmo sem perceber, já estava aplicando as técnicas de forma espontânea - uma incorporação natural ao seu modo de estudar, apontando para uma assimilação mais integrada do processo de aprendizagem:

“Eu consegui absorver isto (as técnicas) e já de uma maneira sem ser obrigada, ou seja, de uma forma intuitiva, eu estava a aplicá-la. Sem me aperceber, eu já estava a aplicar a técnica que tinha aprendido.” (E1)

Por fim, E4 destacou, de forma bastante enfática, sua percepção de que o ensino das técnicas metacognitivas deveria anteceder qualquer outro tipo de prática voltada ao aprendizado do inglês. Para ela, essas estratégias constituíam uma espécie de base estruturante, um ponto de partida necessário para que o processo de aprendizagem ocorresse de forma mais consciente, eficaz e autônoma. Em sua fala, a estudante associava o uso das técnicas à possibilidade de se orientar melhor diante das tarefas, interpretando-as como um guia prático para lidar com os desafios da leitura e da escuta em inglês:

“Marcus, eu até acho que essa aqui poderia ter vindo antes de tudo. No meu primeiro dia de curso, de aula, porque isso dá mais ou menos uma base pra você se orientar em como você deve fazer, como deve fazer não, qual é a melhor forma pra você fazer, né? Como eu já falei, da questão das palavras, quando tá lendo, ou quando tá ouvindo, ouvir tudo, tentar pegar ali uma coisa importante do que tão dizendo para conectar e entender sobre o que estão falando, como nós fizemos na semana passada. Eu acho que isso aqui é a base de tudo.” (E4)

Até este ponto, os relatos abordavam de forma mais abrangente a mudança na postura dos estudantes diante da aprendizagem e o reconhecimento mais consciente de seus próprios processos. A partir daqui os depoimentos passam a incidir com mais ênfase sobre a aplicação concreta das técnicas específicas de leitura e escuta nas atividades realizadas durante as sessões. Entre elas, o *skimming*, a identificação de palavras-chave e a escuta de *podcasts* e *audiobooks* foram as mais mencionadas. À medida que os estudantes revisitavam suas experiências, tornava-se claro que essas estratégias, até então desconhecidas por todos, haviam-se mostrado particularmente úteis tanto na leitura quanto na compreensão oral em inglês.

Os relatos indicavam, novamente, que a aplicação dessas técnicas proporcionava aos estudantes tanto uma maior sensação de controle sobre o próprio processo de aprendizagem, quanto um maior sentido de eficácia, como se, ao incorporá-las, pudessem guiar com mais clareza os passos que percorriam para compreender um texto ou acompanhar um áudio em inglês. Isso se evidenciava nos momentos em que, durante as entrevistas, refaziam diante de mim os passos mentais mais pormenorizados que seguiram ao aplicá-las. O modo como reconstruíam esses processos apontava para uma assimilação bem-sucedida das práticas, o que revelava um avanço concreto em sua capacidade de realizar tarefas em inglês.

A participante E4, por exemplo, ao narrar aspectos de sua rotina, descreveu com clareza os passos que passou a adotar ao ouvir podcasts, após o contato com as técnicas metacognitivas

de escuta. Seu relato revela não apenas o uso consciente de estratégias como *skimming* e *key words*, mas também a adoção de um comportamento autorregulado, no qual a escuta deixa de ser passiva para se tornar ativa e intencional:

“Eu me identifico mais com a que eu tenho feito e gostado, que é o Skimming, e Key-words, e o podcast. [...] imagina, às vezes eu tô fazendo comida e tô lá ouvindo podcast. E daqui a pouco, ai, não entendi essa frase e vou lá e tiro do podcast e vou pra uma outra coisa, só porque não entendi aquilo. Então, acabo deixando de lado. E aqui, não. Ouve, ouve de novo. Veja o que ele falou no início. Pegue uma coisa que você entender para conectar a outra que você vai vir a entender lá na frente.” (E4)

E10 também destacou a utilidade dessas técnicas, ressaltando como passou a perceber com mais clareza as partes do texto que mereciam atenção — como o início e o fim dos parágrafos - e como o foco em palavras repetidas ou relacionadas podia ajudá-la a compreender o tema central do texto:

“Então nós olhando, focando-nos na primeira frase ou no início da primeira frase e na última frase ou no fim da última frase, faz com que nós consigamos perceber minimamente o que é que se falou naquele parágrafo. Então eu gostei nesse sentido, porque nunca tinha pensado nisso. Então gostei dessa, mas também gostei muito das *key-words*, porque nós já voltarmos a meter aqui palavras relacionadas que se repetem, ou sinónimos, faz com que nós também consigamos perceber do que é que se trata o tema. Mas se calhar não conseguimos perceber é tão aprofundado, como no *skimming*.” (E10)

Ana Luísa, por sua vez, observou que já tentava aplicar certas intuições durante a leitura, mas que, com as orientações dadas, passou a realizar esse processo de forma mais sistemática e consciente:

“É assim, na verdade, eu quando fazia uma leitura de um texto, já tentava ir um bocadinho por aquelas palavras. Imagina, se eu tinha dificuldade numa frase, eu já tentava, acho que eu conhecia, tipo, tentar metê-la na frase, as palavras que eu não me conhecia, digamos assim. Portanto, se calhar não estava, era explorar da forma como o professor nos disse, que era sublinhar exatamente aquilo que nós vemos que são as palavras-chave e daí tentar ir percebendo o texto. Portanto, acho que me ajudou. a definir melhor na minha cabeça a forma como eu o devo fazer.” (E11)

A participante também relatou outros passos como observar o título de um texto antes da leitura ou deduzir o significado de uma palavra pelo contexto – o que revelava o desenvolvimento de uma postura mais estratégica e consciente diante do conteúdo. Ao relatar essas práticas, a estudante demonstrava que havia passado a mobilizar recursos metacognitivos

simples, mas eficazes, que indicavam não apenas maior atenção às etapas do processo de leitura, mas também uma intenção mais clara em compreender de forma autônoma.

“Às vezes nós temos aquela questão de começamos a ler e nem olhamos a parte do título e, obviamente, que assim que lemos o título, mais ou menos já conseguimos o que é que esperamos naquele texto [...] E às vezes há palavras que eu não conheço, mas que obviamente, quando nós estamos ali a ler na frase, conseguimos enquadrá-las.” (Ana Luísa)

Ao comentar sobre a importância de observar o título de um texto antes da leitura ou de tentar deduzir o significado de uma palavra pelo seu contexto, Ana Luísa parecia revelar, mesmo que de forma espontânea, o uso de estratégias associadas a leitores mais experientes. Seus relatos sugeriam que já começava a mobilizar mecanismos mais refinados de compreensão - como se, aos poucos, passasse a enxergar o texto como algo que podia ser explorado com mais intenção.

Esse tipo de postura nos remete à ativação de esquemas mentais prévios, apontada por Hurrelmann (2003) como um dos elementos centrais da leitura competente. Ao antecipar o conteúdo por meio do título ou contextualizar vocabulários desconhecidos com base nas pistas oferecidas pelo próprio texto, Ana Luísa demonstrava estar estabelecendo conexões cognitivas importantes, que ajudavam a organizar e interpretar a informação de maneira mais eficiente. Além disso, ao lançar mão desses recursos, ela ilustrava o que Sargent (2017) descreve como estratégias de leitura: ações deliberadas e orientadas por objetivos específicos, que apoiam o leitor na decodificação do texto, na construção de sentido e na identificação de significados lexicais.

E15 relatou a descoberta de um caminho mais eficiente para lidar com textos, descrevendo o momento em que percebeu que o que foi aprendido poderia fazer diferença, fazendo referência à técnica de *skimming*:

“Num dos textos, eu aprendi a analisar muito mais rápido um texto e a tirar alguma conclusão. com as técnicas que tu disseste, ou para as primeiras, umas frases, ou está a procurar sublinhar, está a procurar a ideia de obra do texto. Realmente uma boa estratégia para olhar para um texto e perceber. Vou fazer assim, vou procurar já isto, olhar já para as primeiras e as últimas. Acho que foi uma coisa que eu senti assim. Isto parece que está destinado, vai-me ajudar. Estás a perceber? Eu senti isso.” (E15)

E7 mencionou que passou a ver as técnicas como aliadas para situações de leitura com tempo reduzido, especialmente quando desejava extrair rapidamente a informação principal de um texto, aqui, fazia referência às técnicas de *skimming*, para uma leitura mais rápida, e a identificação de palavras-chave:

“Por exemplo, não sabia que tirando umas palavrinhas consegue chegar ao conteúdo final. Eu acho que sim, sobretudo quando estiver a ler uma revista. Estava interessada no que é que eu queria e não tivesse tempo, como eu não tenho muito tempo, não tivesse tempo para ler aquilo tudo. Acho que fazendo isto, conseguia perceber mais ou menos o que é que eu queria dizer. Acho que isso me ajudaria.” (E7)

No caso de E9, a escuta passou a ser acompanhada por decisões práticas, como a ativação de legendas e o ajuste da velocidade do áudio - medidas simples, mas que tornavam a compreensão dos *audiobooks* mais acessível. Essas ações vinham acompanhadas da aplicação consciente de outras estratégias, como a anotação de vocabulário e a identificação de palavras-chave, o que revelava não apenas o uso das técnicas em si, mas a capacidade de combiná-las de forma articulada. Ao relatar esse processo, E9 demonstrava que havia incorporado as estratégias de maneira integrada e funcional, ajustando-as conforme suas necessidades e objetivos de estudo - um sinal de controle crescente sobre sua própria aprendizagem:

“Para já, ao ouvir, com o apoio das legendas, dá para perceber as construções, como é que eles constroem as frases e palavras novas. Por exemplo, neste conto que é vocabulário super simples, mesmo assim, consegui buscar aqui umas 5 ou 6, e mesmo assim, se calhar nem aponte todas, que às vezes até já ouvi falar e não sei o que é que significa.” (E9)

Ao descreverem o uso das técnicas com detalhes e exemplos pessoais, os estudantes davam forma concreta ao que, até então, era apenas uma proposta metodológica. Demonstravam, assim, que o que foi aprendido havia ganhado espaço em suas rotinas e, sobretudo, em seus modos de pensar o processo de aprendizagem, agora mais consciente e autoregulado. A monitorização da própria compreensão, por meio de estratégias, como descrito por Miele e Scholer (2016), tornava-se visível na forma como os participantes ajustavam suas ações cognitivas conforme percebiam avanços ou dificuldades. Apoiado nas funções de auto-observação e autocontrole (Baker & Beall, 2014; Miele & Scholer, 2016), esse processo indicava que os estudantes tomavam decisões mais conscientes sobre como prosseguir numa leitura difícil, quando repetir um trecho de áudio ou como reorganizar mentalmente um texto.

Os relatos não apenas evidenciavam a aplicação das estratégias, mas também explicitavam como essas escolhas influenciavam concretamente sua compreensão da língua. Em todos eles, era possível notar uma mudança de postura: a leitura e a escuta, tradicionalmente vistas como competências passivas, passaram a ser encaradas como atividades ativamente construídas. A partir dos inputs recebidos - fossem textos, áudios ou vídeos - os participantes mobilizavam estratégias diversas, compondo um modelo de interação em que o significado era continuamente interpretado e reconstruído, como sugerem Surkamp e Yearwood (2018). O que

energia era a mobilização simultânea de diversas subcompetências nos atos da leitura e da escuta, conforme proposto por Hurrelmann (2003): a ativação de esquemas mentais prévios, a participação afetiva no ato de compreender e a capacidade de refletir criticamente sobre o conteúdo. No conjunto desses relatos, o que se delineava era uma transição gradual de uma aprendizagem mais reativa para uma postura mais consciente e estratégica frente ao idioma. O desenvolvimento da consciência sobre o próprio processo - ao perceber etapas, identificar dificuldades e reorganizar formas de enfrentá-las - não apenas modificava a maneira como os estudantes lidavam com o inglês, mas permitia-lhes redirecionar seus esforços para um estudo mais guiado e autônomo.

Em diferentes momentos das entrevistas, os estudantes passaram a mencionar a ficha de estudo autodirigido e autoavaliação também como um elemento para o desenvolvimento da consciência sobre o próprio processo de aprendizagem. Para muitos, ela representava algo novo: uma forma de tornar conscientes alguns processos que, até então, ocorriam de maneira automática. Ao preencher a ficha, os participantes relatavam perceber com mais nitidez onde estavam seus acertos e dificuldades, e isso os levava a experimentar diferentes estratégias para lidar com os desafios encontrados durante o estudo.

E4 foi uma das que mais se deteve nesse ponto. Em seu relato, descreveu a ficha como uma ferramenta de apoio à própria reflexão, permitindo que ela acompanhasse, passo a passo, como havia compreendido determinado conteúdo, que recursos ativou durante a escuta ou leitura e quais obstáculos enfrentou. Como afirmou:

“Eu acho que isso aqui (ficha de estudo autodirigido) nos dá uma base para nós nos avaliarmos. Por exemplo, aqui, se eu fui capaz de usar meus conhecimentos prévios sobre o tópico. Por acaso, eu fiquei pensando nisso. Ah, sim, claro. Depois, quando eu li, eu falei. Sim, mas isso é quase uma autoavaliação, porque depois eu venho aqui... Ah, afinal sim, eu entendi tudo que foi dito no texto, tudo que eles falaram no podcast [...] E das dificuldades que enfrentei também eu pus, que foi mais, que foi até a minha resposta aqui, eu lembro que foi com as palavras que eu não conheço.” (E4)

Entre os relatos, a experiência de E3 com a ficha de autoavaliação trouxe à tona uma dimensão importante do processo de aprendizagem: a consciência não apenas dos conteúdos estudados, mas também dos próprios objetivos de estudo. Ao descrever sua trajetória, E3 apontou que, antes do uso da ficha, muitas vezes se via envolvida em atividades de inglês sem saber exatamente por que as estava realizando. Reconhecia que certos processos mentais já ocorriam de forma automatizada, sem que houvesse uma reflexão clara sobre sua utilidade ou

finalidade. Com o uso das técnicas e a incorporação da ficha de autoavaliação, ela passou a perceber um direcionamento mais claro em sua rotina de estudo:

“[...] só de saber que você tem aquilo ali (ficha de autoavaliação), que se você se sentir perdido, você pode voltar ali, porque quando você se faz aquelas perguntas, você também tá puxando o seu consciente pra você perceber o que que você tá fazendo de fato. Porque eu acho que muitas vezes, isso pra mim, que já sou madura, às vezes me vejo estudando uma coisa e depois me pergunto por que que eu tô estudando mesmo isso. [...] às vezes a gente começa a fazer as coisas quase um robô, sem pensar, e a gente perde muito tempo. Depois a gente chega lá no fim e diz assim, mas por que eu estava fazendo mesmo isso? Então, acho que aquilo ali (ficha de autoavaliação) ajuda a gente a ter mais objetividade.” (E3)

Também a estudante E6 relatou ter encontrado na ficha um recurso que possibilita, segundo ela, um processo mais claro de autoconsciência na realização de atividades de inglês:

“De maneira geral? Acredito que pode ser uma mais-valia para a gente ter uma forma de autoconsciência daquilo que não está certo, que nós não estamos sentindo que está certo.” (E6)

Essa noção de foco e estrutura apareceu também no relato de E2, que ressaltou a utilidade da ficha como uma ferramenta de organização do conhecimento. Segundo a estudante, a ficha permitia não apenas revisar conteúdos já aprendidos, mas também identificar lacunas e reorganizar prioridades:

“O guia ajuda a classificar o que já aprendemos, a concentrar-se nas coisas que aprendemos e provavelmente se algumas coisas não foram classificadas antes, este plano de gerir atividade ajuda a concentrar-se nas coisas mais importantes.” (E2)

E9, com outras palavras, também enfatizou o caráter organizacional proporcionado pela ficha, a partir de sua própria experiência. Para ele, o valor do recurso estava em como ele permitia organizar os processos mentais de modo a extrair o máximo benefício das atividades propostas, fazendo com que o estudante deixasse de ser apenas um executor de tarefas para se tornar um agente ativo em seu próprio processo de aprendizagem. Em seu relato, fica evidente que o simples contato com as perguntas da ficha já estimulava um tipo de escuta mais atenta e estratégica, antecipando estratégias de escuta e preparando o raciocínio:

“Acho que é interessante porque tem aqui questões que uma pessoa ouve ou coisa e não pensa e isto faz pensar um pouco sobre o que tu vais fazer ou o que vais ouvir e ouvir anteriormente pensas logo à frente do que é que vais fazer antes de, neste caso, ouvir a história. [...] por exemplo, aqui em que dificuldades enfrentei. Eu como li logo isto, vou já pensar, vou

já pensar qual é a minha dificuldade, li logo as perguntas previamente, antes de meter para lá e começo logo a fazer perguntas na minha cabeça.” (E9)

Os relatos sugeriam um processo de escuta e leitura conduzido maioritariamente por estratégias top-down (Harmer, 2015; Surkamp & Yearwood, 2018), evidenciando capacidade dos estudantes de ativarem conhecimentos prévios como apoio à compreensão do conteúdo em inglês. Seja ao ouvir ou ler histórias já conhecidas ou selecionar novo conteúdo de maneira autônoma, a uso da ficha não apenas facilitava o acesso ao significado geral, como também mobilizava esse repertório como ponto de partida para construir previsões e estabelecer conexões com o novo vocabulário. Esse movimento indicava um uso consciente de sua bagagem cognitiva como ferramenta para interpretar o idioma, acionando de forma integrada múltiplos processos de compreensão - como descreve Hurrelmann (2003) - e transformando o que poderia ser apenas uma escuta passiva em uma prática intencional, estratégica e orientada para a aprendizagem.

Nesse sentido, outros estudantes foram relatando suas experiências de maior controle e consciência do processo de aprendizagem tendo a ficha como um recurso para tanto. Em alguns momentos, refletiram que, com o passar do tempo, aquilo que a ficha trazia no sentido de organizar o pensamento, trabalhar expectativas e avaliar o progresso podia ser assimilado e adotado de maneira orgânica, como que integrado ao processo de aprendizagem, sem a necessidade de sempre voltar a ela. Foi o que relatou E1, ao descrever como o contato contínuo com as perguntas da ficha ajudava a preparar o pensamento antes de iniciar uma nova atividade. Para ela, esse processo funcionava como um treino do cérebro para antecipar o caminho da aprendizagem, e, com o tempo, essa antecipação se tornaria mais natural:

“Por exemplo, aqui, quantas vezes devo ouvir e ler. Faz-me pensar se, então, fazer esta pergunta é porque eu não devo ouvir ou ler só uma vez. Então, quer dizer, que eu devo parar e pensar que, se calhar, tenho que fazê-lo mais vezes. Ou seja, com estas perguntas todas que eu tenho aqui, eu já fico preparada para qual é o objetivo final que eu tenho a seguir, ou seja, ficar preparada. [...] Eu vou-me preparando para o que é que vou fazer logo, ao invés de a minha cabeça estar a pensar por ela, eu já tenho estas perguntas aqui para me ir ajudando a encaminhar para o sítio certo. Ou seja, a preparar o meu cérebro para isto. Ou seja, fazendo isto várias vezes, eu depois, de forma autónoma, já consigo fazer isto sem precisar deste plano. Já consigo preparar a minha cabeça quando pego num texto. Não preciso ter este plano. porque eu já preparei o meu cérebro para fazer, responder estas perguntas se precisar.” (E1)

Até este ponto, os relatos evidenciaram um fortalecimento da autonomia dos estudantes e uma maior capacidade de gerenciar o próprio aprendizado de forma mais eficaz,

especialmente por meio do uso da ficha de autoavaliação e do estudo dirigido. Essa proposta, inspirada na abordagem de aprendizagem autorregulada desenvolvida por Goh e Vandergrift (2021), mostrou-se eficaz para promover o desenvolvimento de estratégias individuais de escuta e leitura extensiva. Conforme previam os autores, a aplicação das atividades proporcionou, aos estudantes, oportunidades reais de aplicar as estratégias em diferentes contextos de uso da língua, o que favoreceu a internalização dos procedimentos e o amadurecimento de seu conhecimento metacognitivo. As falas dos participantes indicavam uma crescente habilidade de monitorar e ajustar suas ações ao longo das tarefas escolhidas.

Esse tipo de autorregulação, ao permitir avanços concretos no processo de aprendizagem, parecia despertar nos estudantes um sentimento genuíno de progresso pessoal. Ao se depararem com desafios, eles buscavam superá-los valendo-se das ferramentas metacognitivas disponíveis, o que promovia uma sensação de realização e competência, conforme apontam Nation e Waring (2019). Essas experiências de sucesso, como Bandura (1977) ressalta, fortaleciam a autoeficácia, alimentando a persistência mesmo diante de novas dificuldades. Não se tratava apenas de dominar fórmulas rígidas ou estratégias engessadas, mas sim de construir um repertório que permitisse escolhas mais conscientes e seguras diante de um texto, um áudio ou qualquer tarefa nova. Esse repertório, ainda em desenvolvimento, parecia conferir não só maior controle sobre a aprendizagem, mas também mais significado e sentido à prática diária de estudar.

Outros participantes, como E15, reconheceram na ficha um valor mais subjetivo, ressaltando que muitos dos processos ali propostos já aconteciam internamente, ainda que de forma inconsciente. Para ela, a utilidade do instrumento estaria, então, em tornar esse pensamento mais claro e acessível, funcionando como um lembrete dos próprios objetivos. Mas também ponderou que essa clareza poderia ser mais útil para uns do que para outros, dependendo do estilo de aprendizagem de cada um:

“Eu acho que o guia é uma coisa que nós inconscientemente fazemos, só que não respondemos. [...] E acho que isso depende de pessoa para pessoa, mas eu sempre que vou fazer alguma coisa já penso, aí o que é que eu sei sobre este assunto, o que é que eu vou fazer [...] acho que é uma coisa que, interiormente, as pessoas já têm. Só que isto é pôr em claro mesmo, para descrevermos, para termos uma ideia. Agora, acho que isto é mesmo só para uma pessoa ficar na consciência assente de que, ah, vou fazer isto, ou estou a observar estes meus objetivos. Acho que é importante. Depende da pessoa.” (E15)

Apesar do reconhecimento generalizado dos benefícios da ficha de autoavaliação e estudo dirigido, alguns participantes também expressaram reservas quanto à sua aplicabilidade

prática no cotidiano. E15, por exemplo, reconhecia o valor reflexivo do instrumento, mas ponderava que a extensão e a densidade das etapas propostas poderiam tornar-se um obstáculo ao uso contínuo. Em sua fala, ficava implícita uma leve tensão entre o reconhecimento da eficácia da ferramenta e a disponibilidade de tempo para utilizá-la com frequência:

“[...] parece simples, eu sei que não é, mas a primeira visão parece simples, parece que estás a perder tempo a responder isto. Se calhar não é a longo prazo, mas é o meu entender.” (E15)

E8 compartilhou percepção semelhante. Embora tenha valorizado a ajuda que a ficha ofereceu para tornar mais claros os mecanismos de compreensão, demonstrou ceticismo quanto à sua adoção como prática rotineira. Sua justificativa não se relacionava à inutilidade do recurso, mas à desproporção, em sua percepção, entre esforço demandado e retorno imediato:

“Ajudou muito a perceber, a muito a perceber. Mas não sei se vou aplicar isso, tintim por tintim, cada vez que eu vou ler um texto ou ouvir um texto, ou ouvir alguma coisa. Porque acho que para mim é muito trabalho talvez por poucas coisas.” (E8)

Esses relatos indicavam que, para alguns estudantes, embora a proposta de autorregulação por meio da ficha tivesse sido bem recebida em termos conceituais, sua aplicação concreta ainda enfrentava obstáculos de ordem prática, especialmente quando exigia um comprometimento prolongado fora do ambiente mediado.

Em síntese, os relatos evidenciavam que a ficha de estudo autodirigido e autoavaliação se configurou como um instrumento poderoso no fortalecimento da autonomia e no desenvolvimento da consciência metacognitiva dos estudantes. Ainda que seu uso tenha suscitado diferentes percepções quanto à praticidade e à frequência de aplicação, ficou claro que a ferramenta contribuiu significativamente para que os participantes refletissem de forma mais estruturada sobre suas escolhas, estratégias e objetivos durante o processo de aprendizagem. Ao tornar visíveis processos antes inconscientes, a ficha promoveu uma escuta e leitura mais intencionais, auxiliando na organização do pensamento, na antecipação de desafios e na tomada de decisões mais eficazes. Assim, mesmo que nem todos a adotem como prática contínua, seu impacto formativo se mostra relevante ao fomentar uma postura mais ativa, crítica e estratégica diante do aprender.

3.3. Entre o coletivo e o individual: vivências do ambiente de estudo nas práticas metacognitivas

Ao longo das entrevistas, à medida que reconstituíam o momento do percurso formativo, os relatos dos estudantes se organizavam, de forma bastante natural, em dois eixos

principais. De um lado, como vimos, vinham as reflexões sobre os próprios processos envolvidos na aplicação das estratégias; de outro, as lembranças sobre a vivência prática durante as sessões, em que puderam experimentar as técnicas individualmente e em grupo, sob minha mediação. Este último aspeto ia revelando, aos poucos, mais do que apenas a compreensão sobre como empregar as técnicas individuais voltadas para as duas competências linguísticas no próprio processo de aprendizagem. Mostravam também a influência do ambiente construído durante as sessões, tanto pela mediação do professor quanto pela interação com os colegas, como elementos que impactavam sua motivação e sua percepção de eficácia diante das tarefas propostas.

As sessões que combinavam momentos de trabalho coletivo em sala com atividades individuais deixaram impressões particularmente positivas entre os participantes. Para muitos, a experiência em grupo pareceu contribuir significativamente para o engajamento nas tarefas. E4, por exemplo, descreveu com espontaneidade o impacto motivador da dinâmica coletiva, ressaltando o valor do contato com os colegas como algo que tornava o processo mais leve e envolvente:

“Em conjunto é sempre mais fácil, né? Mais fácil não, mas motiva mais, porque um vai falando para o outro, vai rindo do outro, vai aprendendo com o outro, é sempre mais... acho que é mais motivador, mas também fazer individualmente não é um problema.” (E4)

Seu relato permitiu identificar, com nitidez, dois dos fatores que Bandura (1997) define como fundamentais para o desenvolvimento do sentido de autoeficácia: a experiência vicária e a persuasão social. Ou seja, sua confiança em relação à tarefa foi fortalecida tanto pela observação do desempenho dos colegas quanto pelo encorajamento recebido no contexto do grupo, por meio de um convívio aberto e dinâmico. Ao observar os outros estudantes, rir com eles e compartilhar o processo de aprendizagem, E4 reforçava sua própria percepção de capacidade, mobilizando mecanismos relacionais que funcionavam simultaneamente como apoio emocional e estímulo à ação. Os demais relatos seguiram o mesmo tom e evidenciaram como a realização das atividades em grupo teve um impacto positivo no desenvolvimento das habilidades dos estudantes e, por consequência, em seu sentido de autoeficácia.

E3, por exemplo, destacava como a dinâmica de realizar as atividades primeiro em grupo e depois individualmente havia sido especialmente positiva. Para ela, o trabalho coletivo não apenas permitiu confrontar suas próprias respostas com as dos colegas, aumentando sua segurança, mas também revelou algo mais profundo: a possibilidade de haver diferentes caminhos válidos para chegar à compreensão. O grupo funcionava, assim, como um espaço de

validação e descoberta, ampliando sua percepção sobre o que significava “acertar” numa atividade de leitura ou escuta:

“Pra mim, fazer em grupo primeiro foi excelente, porquê? Porque eu podia conferir melhor. Se calhar, se eu fosse fazer sozinha, eu não ia conseguir, eu ia ficar assim, mas será que é isso? Será que eu tô fazendo certo? A partir do momento que a gente fez junto, que a gente trocou a experiência, de alguma forma me deu mais elemento para eu ter mais confiança e para eu saber que é possível de várias maneiras.” (E3)

Já E13 dava ênfase à partilha das respostas em grupo após a realização individual das atividades. Para ele, esse momento de comparação e escuta ativa entre os colegas era mais do que um exercício de validação: tornou-se uma oportunidade de aprendizagem colaborativa. Ao observar as soluções dos outros participantes, E13 não apenas confirmava algumas de suas próprias escolhas, como também identificava estratégias que poderia adotar futuramente. Seu relato demonstrava que o ambiente coletivo favorecia uma postura reflexiva, estimulando a avaliação crítica de suas práticas e a abertura a novos modos de realizar a tarefa:

“Acho que foi positiva, não foi difícil, porque nós temos uma explicação prévia do que é que tínhamos que fazer, depois nós fizemos sozinhos, mas depois compartilhamos o que é que os outros colegas tinham feito, e eu consegui olhar para o que eu tinha feito e perceber, comparar o que eu tinha feito com o que os outros colegas tinham feito e consegui perceber, ok, eu fiz isto e o colega não fez. E aquele colega fez alguma coisa que eu poderia ter feito e não fiz, mas apanhei a ideia dele e a próxima vez que fizer também vou usar, porque gostei do que ele fez.” (E13)

E2, por sua vez, trazia à tona outro aspeto da aprendizagem em grupo: a inspiração advinda da convivência com colegas que ela percebia como mais avançados. Ao comparar suas respostas com as de outras participantes, especialmente durante uma atividade de escuta e reconstrução de frases a partir de palavras-chave de um vídeo, ela reconhecia que havia colegas que haviam conseguido captar melhor certas informações. Em vez de sentir-se desencorajada, essa constatação parecia funcionar como um motor de crescimento. Para E2, estar cercada por pessoas com mais conhecimento não era motivo de insegurança, mas uma oportunidade de desenvolvimento. Como ela mesma dizia, conviver com colegas que “estão um pouquinho mais avançados” funcionava como um estímulo para não ficar para trás - uma maneira de “ir mais à frente” aprendendo em conjunto:

“Por exemplo, eu pegava as outras palavras do que das minhas colegas e depois, durante a aula, vi que provavelmente elas conseguiram captar melhor do que eu, portanto, eu comparava. Depois, uma das colegas conseguiu, a primeira, construir uma frase no fim, que era

uma frase que falava do texto e referente às palavras que nós fomos captar. E para mim é importante porque eu gosto de ver as pessoas e ter amizade, ter colegas que são inteligentes e têm mais conhecimento do que eu, porque isto ajuda-me ir mais à frente, não ficar por detrás. Por isso, quando nós temos colegas, até um pouquinho mais avançados do que nós próprios, isto ajuda a nós a aprender com eles.” (E2)

E1, por sua vez, fazia uma reflexão mais sistematizada sobre a dinâmica de aprendizagem adotada durante as sessões, destacando a importância da sequência: explicação, prática em grupo e, por fim, realização individual da tarefa. Em sua fala, essa organização foi percebida como uma estratégia de aprendizagem eficaz, que respeitava o ritmo dos estudantes e criava um percurso de familiarização gradual com as técnicas propostas. Para ela, o trabalho em grupo não apenas favorecia a troca de ideias e a compreensão coletiva das estratégias, como também funcionava como uma forma de preparação e fortalecimento para o momento da execução individual. O grupo, nesse sentido, operava como uma zona de segurança cognitiva, onde era possível errar, discutir e aprender com diferentes níveis de proficiência antes de enfrentar o desafio sozinha:

“Eu acho que a estratégia de grupo e depois individual é mais fácil, porque em grupo nós conseguimos partilhar as ideias, nós estamos a aprender uma coisa nova. Então o Marcus ensina, diz a técnica que nós temos que usar. Entretanto, em grupo, nós partilhamos e fazemos e depois é individual, nós vemos o que é que nós aprendemos, ou seja, a probabilidade de nós errarmos já vai ser muito menor, porque trabalhamos em grupo, primeiro aprendemos, captamos, depois a seguir fazemos em grupo, temos uma ajuda, ou seja, estamos a fazer ali com um parceiro que nos pode encaminhar e ajudar, temos vários níveis de inglês, ou seja, conseguimos ali discutir várias formas para conseguir fazer o exercício. E depois, então, ok, já aprendemos mais um bocadinho, já estamos mais familiarizados com o assunto. Então, ok, agora é a altura de nós fazermos sozinhos. Acho que, para mim, é uma boa estratégia de seguimento de aprendizagem.” (E1)

Além das impressões sobre a realização das tarefas em grupo, os estudantes também foram expressando suas percepções sobre o papel do professor no processo de aprendizagem. Ainda que as falas não explicitassem diretamente o fato de que eu já lecionava para esses grupos havia pelo menos dois anos, algumas pistas subtis nesse sentido apareciam ao longo das entrevistas - principalmente na forma como se referiam a mim com naturalidade e familiaridade, sugerindo um contexto de segurança e confiança previamente estabelecido. A sensação de previsibilidade quanto à didática, ao estilo de condução das aulas e ao modo de interação parecia

criar um ambiente mais propício à participação, diminuindo o receio de errar e incentivando o engajamento.

Esse aspeto ia-se tornando mais visível na medida em que os relatos destacavam o professor como agente de motivação. E10, por exemplo, descrevia como sua disposição para prestar atenção às aulas estava diretamente ligada à forma como o conteúdo era apresentado. Para ela, a dinâmica e a clareza do professor tinham um efeito direto na sua vontade de aprender e realizar as atividades propostas:

“Então, como nós estivéssemos na escola, se um professor cativa-nos a estarmos com atenção na aula e a estarmos a aprender a matéria, aqui no inglês é exatamente a mesma coisa. Se o Marcus der à aula de maneira a nos cativar, nós vamos estar super atentos e vamos ter interesse em aprender aquilo que estamos a aprender, a ouvir o que o Marcus está a dizer. E, pronto, nesse sentido é um fator positivo, porque o Marcus, pelo menos a mim, me motiva a estar com atenção nas aulas e a tentar, fico com vontade de aprender aquilo que o Marcus está a dizer. Então fico com vontade de fazer os exercícios, porque na primeira parte nós viemos mais para o point e depois é que íamos fazer os exercícios. Ou seja, eu fico com vontade de ir pôr em prática aquilo que o Marcus esteve a explicar.” (E10)

A fala de E10 revelava mais do que uma opinião pontual: apontava para uma relação de reciprocidade entre forma e conteúdo, em que a maneira como o professor media a experiência de aprendizagem influenciava diretamente no grau de envolvimento do estudante. Nesse mesmo tom, E15 compartilhava sua admiração de forma espontânea, valorizando atributos que, para ela, caracterizavam um bom professor: domínio da matéria, clareza na explicação e disponibilidade constante para atender às dúvidas dos estudantes. Sua fala, ainda que pessoal, trazia à tona elementos importantes da relação pedagógica:

“Tu já sabes que eu acho que tu és o professor, o melhor professor aqui da escola. Explicas sempre tudo muito bem, nota-se que sabes, deixas o estudante sempre disponível. E não estou a dizer isto porque estávamos na entrevista. Deixas sempre o estudante disponível para tirar as dúvidas. Explica sempre até ao fim, se não explicas outra vez. Por isso eu gostei, achei muito interessante.” (E15)

Relatos como os de E10 e E15 apontavam para um aspeto essencial da prática docente: o impacto da mediação pedagógica no engajamento e na auto percepção dos estudantes. O professor, nesse contexto, não era apenas alguém que transmite conteúdo, mas uma figura que pode motivar, acolher e criar vínculos, tornando o processo de aprendizagem mais significativo. Como demonstram as entrevistas, a relação estabelecida em sala - marcada pela escuta e pela disponibilidade - se mostrava, para muitos, tão determinante quanto os conteúdos trabalhados,

reforçando a ideia de que a dimensão relacional da docência é inseparável de sua eficácia pedagógica.

Também o modo como as sessões foram organizadas - com um momento inicial de explicação teórica seguido pela aplicação prática das estratégias - foi destacado por alguns participantes como um fator importante para o sucesso das atividades. Para E5, essa estrutura não apenas facilitou a compreensão do que estava sendo proposto, mas foi essencial para que os estudantes se sentissem preparados e confiantes diante das tarefas. Ao comparar o momento de estudo com a hipótese de uma atividade sendo proposta sem a devida preparação, a estudante evidenciava o papel formativo da explicação prévia como um recurso de mediação pedagógica:

“Ah, o importante de tudo, o que eu achei, é que foi-nos decifrado, tanto daquelas partes todas, como é que nós podemos chegar. Aliás, como é que nós podemos ser capacitados para realizar aquelas atividades. Ou seja, foi a parte teórica de nos ser explicado por partes e depois, para testar a teoria, vamos pôr em prática. Acho que foi esta parte importante, porque se você viesse e dissesse, agora vamos fazer um *listening* e façam aquelas questões, sem nos explicar e sem nos preparar para tal. Se calhar olhávamos um para o outro e ninguém percebia nada. O que é que se faz? O que é que não se faz?” (E5)

A fala de E5 expunha que, para além da aprendizagem das estratégias em si, o modo como essas foram apresentadas teve um efeito decisivo na forma como os estudantes se relacionaram com as atividades. Ao serem guiados na construção do raciocínio necessário para realizar as tarefas, sentiam-se mais aptos a enfrentá-las de maneira autônoma e estruturada. Isso reiterava a importância de uma mediação didática clara, gradual e intencional, capaz de transformar a insegurança inicial em participação ativa e consciente.

Essas percepções reforçavam a importância do papel do professor como mediador do processo de aprendizagem, mas também ilustravam o quanto a organização cuidadosa das sessões - com um momento teórico seguido de prática orientada - pode favorecer o engajamento ativo dos estudantes e facilitar a apropriação das estratégias metacognitivas. Como E5 apontou, sentir-se preparada antes de aplicar uma técnica fez diferença na sua segurança e no sucesso da tarefa.

Essa mediação, entretanto, não se restringe ao conteúdo, mas envolve também o cultivo de um ambiente relacionalmente seguro, afetivamente positivo e intelectualmente desafiador. Ao se sentirem ouvidos, apoiados e encorajados, os estudantes passavam a envolver-se com mais autonomia e intencionalidade nas atividades, assumindo maior controle sobre seus próprios processos de escuta e leitura.

É nesse contexto que a orientação de Goh e Vandergrift (2021) se mostra especialmente pertinente, ao afirmarem que professores precisam cultivar a aprendizagem autorregulada e promover o diálogo entre pares, para que os estudantes possam aprender de maneira holística. Ou seja, promover a aprendizagem autorregulada não é apenas ensinar estratégias, mas também criar oportunidades para que os estudantes aprendam em colaboração, reflitam sobre seus próprios processos e desenvolvam um repertório cada vez mais consciente de como aprendem. Foi o que os relatos, de maneira concreta, demonstraram: estudantes que passaram a compreender não apenas o “que” aprender, mas também o “como” aprender – e, talvez mais importante, o “como seguir aprendendo”.

Ainda nesse contexto, a necessidade de pertença foi particularmente nutrida pelas atividades em grupo e pela relação já estabelecida entre os estudantes e o professor. Ao relatarem experiências de colaboração, partilha e apoio mútuo, os participantes deixavam transparecer o quanto o ambiente de sala de aula funcionava como espaço de vínculo e confiança, fatores que favorecem a internalização mais profunda da motivação. Como afirmam Ryan e Deci (2000), a sensação de fazer parte de uma comunidade de aprendizagem, na qual se sentem valorizados e conectados aos demais, é um catalisador importante para que os estudantes passem a agir não apenas por obrigação externa, mas por engajamento pessoal e significativo com o processo.

CONCLUSÃO

O objetivo principal desta investigação consistiu em compreender as percepções de estudantes adultos de inglês como segunda língua relativamente às suas experiências motivacionais no processo de aprendizagem, à luz das estratégias e técnicas metacognitivas aplicadas em sala de aula. Para alcançar esse propósito, tornou-se necessário relacionar os construtos teóricos da motivação, amplamente discutidos no campo da educação, com propostas pedagógicas de caráter metacognitivo, de modo a estruturar um programa de ensino capaz de avaliar, a partir da percepção subjetiva dos participantes, a sua relevância e eficácia no contexto investigado.

Os resultados obtidos permitiram identificar as percepções dos estudantes acerca dos fatores motivacionais que influenciam o processo de aprendizagem do inglês como segunda língua. Ao partilharem as suas experiências pessoais e crenças em relação ao idioma, os participantes evidenciaram as razões que os levaram a iniciar e/ou a prosseguir o percurso de aprendizagem. Essas razões situaram-se ao longo de um continuum que abrange, por um lado, motivações de caráter intrínseco - como o interesse genuíno pelo idioma, conforme discutido por Ryan e Deci (2000) - e, por outro, motivações de natureza instrumental ou extrínseca, associadas a objetivos académicos, profissionais, de lazer ou à integração em contextos culturais mais amplos. Tais dados encontram correspondência com estudos anteriores (Arthur & Beaton, 2000; Naumčiuk, 2023), que também identificaram a coexistência de motivações intrínsecas e extrínsecas no aprendizado do inglês.

Nesse sentido, pode-se afirmar que um dos objetivos desta investigação - investigar os fatores que influenciam a motivação dos estudantes na aprendizagem do inglês - foi atingido com sucesso. Igualmente, os objetivos específicos foram alcançados, incluindo: a identificação das crenças dos estudantes relacionadas ao inglês; a compreensão da influência de fatores individuais e contextuais no processo de aprendizagem; e a análise das atribuições de significado que os estudantes conferem à motivação no desenvolvimento das suas competências linguísticas. Ainda que não tenha sido objeto de análise aprofundada o percurso académico, familiar e social que possa ter levado os estudantes a desenvolver essas motivações, o valor destes dados reside no seu caráter de autenticidade, uma vez que refletem a percepção individual dos sujeitos em relação aos seus anseios, crenças e fatores afetivos que influenciaram a decisão de aprender ou aprimorar suas competências linguísticas em inglês.

Os relatos dos estudantes evidenciaram de que forma compreenderam e aplicaram as técnicas metacognitivas de *listening* e *reading*, reconhecendo nelas uma abordagem inovadora

em comparação com as suas experiências anteriores, tanto no ensino formal quanto no Instituto Wall Street English. Para a maioria, tratou-se de um modelo de estudo até então desconhecido, que promoveu um engajamento mais consciente e deliberado com o inglês, dentro e fora da sala de aula. As entrevistas revelaram que essas técnicas foram apropriadas de maneira prática e significativa: alguns participantes passaram a ouvir podcasts ou assistir a filmes em inglês com maior intencionalidade, outros relataram sentir-se mais confiantes diante de tarefas desafiadoras, e muitos destacaram que deixaram de desistir ao primeiro obstáculo, encarando os erros como parte natural do processo.

Nesse sentido, as estratégias metacognitivas, apoiadas em modelos de estudo específicos (Goh & Vandergrift, 2021; Surkamp e Yearwood, 2018) e em materiais pedagógicos orientados para o desenvolvimento da autonomia, foram capazes de ampliar o repertório dos estudantes, como também fortalecer motivação dos estudantes, confirmando o que autores como Zimmerman (2002) e Goh e Vandergrift (2021) apontam sobre a relação entre consciência metacognitiva e perseverança no estudo. Além disso, as percepções recolhidas sugerem um deslocamento importante na regulação motivacional descrita por Ryan e Deci (2000): os aprendentes passaram de formas de motivação mais extrínsecas e controladas para níveis mais autodeterminados, em que o valor das atividades é reconhecido como parte de seus próprios objetivos de aprendizagem.

Nesse sentido, a análise da percepção dos estudantes permite concluir que o ensino de técnicas metacognitivas, aliado à utilização de materiais especificamente elaborados para ampliar a consciência do aprendiz acerca do seu próprio processo de aquisição de uma segunda língua, contribui para o desenvolvimento de um maior sentido de eficácia. Tal processo demonstrou decorrer da assimilação de estratégias que conferem ao estudante maior autonomia e autocontrole em relação às suas práticas de estudo, oferecendo um repertório flexível de ferramentas que podem ser adaptadas às suas necessidades individuais. Dessa forma, o estudante passa a compreender, com maior clareza, não apenas por que estudar determinado conteúdo, mas também para que e como estudá-lo, selecionando, de maneira crítica, diferentes técnicas de acordo com objetivos previamente estabelecidos, o que potencializa o aprimoramento das habilidades linguísticas de *listening* e *reading*.

Assim sendo, pode-se afirmar que o objetivo de investigar as percepções subjetivas dos estudantes acerca da utilização de estratégias metacognitivas no desenvolvimento das competências receptivas em língua inglesa foi alcançado, tomando como base os relatos dos próprios participantes a respeito de suas experiências e das mudanças percebidas em sua compreensão e em seu comportamento diante do estudo do idioma.

De igual modo, foi possível aferir como os estudantes articularam a relação entre motivação e estratégias metacognitivas no contexto das experiências em sala de aula. As entrevistas permitiram extrair dos participantes percepções sobre a dinâmica estabelecida tanto entre professor e estudantes quanto entre os próprios colegas, evidenciando a influência dessas interações em sua motivação e em seu sentido de eficácia. A maioria dos relatos destacou a relevância das atividades em grupo, uma vez que, ao escutarem as orientações do professor e observarem posteriormente os colegas na execução das tarefas, os estudantes relataram ter adquirido maior segurança para aplicar as técnicas, primeiro em nível coletivo e, em seguida, de forma individual. Tais resultados, como se pôde observar, reforçam o conceito de autoeficácia de Bandura (1997), segundo o qual a experiência vicária e o encorajamento social constituem fatores determinantes para o fortalecimento do sentimento de eficácia pessoal dos estudantes. Nesse mesmo sentido, verificou-se que os participantes passaram a demonstrar maior crença em sua própria capacidade de aprender, mobilizando de forma mais consistente as estratégias metacognitivas trabalhadas e regulando seus processos de estudo de maneira mais autônoma e eficaz, em consonância com o que destaca Zimmerman (2000) ao enfatizar a estreita relação entre autoeficácia, motivação e autorregulação da aprendizagem.

Não obstante, como se pôde observar, o valor atribuído a tais experiências varia em função da individualidade dos participantes, refletindo, de maneira natural, a heterogeneidade do grupo. Cada estudante confere significados distintos às práticas vivenciadas, em consonância com suas necessidades, percepções, conhecimentos prévios e nível de consciência acerca do próprio processo de aprendizagem. Portanto, a partir dos resultados obtidos, não é possível generalizar a eficácia da adoção de técnicas metacognitivas para o estudo nem o seu impacto direto na motivação dos estudantes. Tal constatação não representa uma limitação, mas, antes, evidencia que, para cada estudante, essas técnicas podem cumprir funções distintas, na medida em que sua aplicação depende das necessidades individuais, do nível de atenção dedicado e da forma como cada um as mobiliza em benefício próprio.

Assim sendo, relativamente às limitações do estudo, destaca-se, em primeiro lugar, a restrição à generalização dos resultados, uma vez que estes se referem exclusivamente aos estudantes da Wall Street English que aceitaram, de forma voluntária, participar do estudo. Trata-se, portanto, de participantes que compartilhavam o mesmo ambiente de aprendizagem e estavam submetidos ao mesmo método de ensino oferecido pela instituição. Essa característica pode ter influenciado suas percepções prévias sobre o idioma, bem como fatores afetivos e motivacionais mediados pelo contexto comum. Nesse sentido, faz-se necessária a replicação do

estudo com estudantes de outros centros de ensino, de modo a verificar a consistência dos resultados em contextos distintos e ampliar sua validade externa.

Outra limitação relevante identificada refere-se à disponibilidade de tempo para a realização do estudo. Alguns estudantes relataram que gostariam de dispor de mais tempo para construir conhecimento a partir das técnicas e replicá-las de maneira mais autônoma. Esses relatos não apenas evidenciam uma limitação do estudo, mas, simultaneamente, indicam o interesse genuíno dos participantes em compreender e aplicar as estratégias em seu processo de aprendizagem. Em outras palavras, o desejo por maior tempo de prática sugere que a experiência de aprendizagem das técnicas exerceu sobre eles um efeito motivacional. No entanto, considerando que o ambiente de investigação coincidiu com o local de trabalho do pesquisador, sendo necessário conciliar os horários entre as sessões deste estudo e as aulas regulares da Wall Street English, o tempo disponível - tanto para o ensino das técnicas quanto para a assimilação e aplicação das atividades de forma autônoma até o momento das entrevistas - constituiu um fator limitante, reduzindo a possibilidade de observar efeitos mais duradouros e acumulativos das estratégias. Nesse sentido, sugere-se que investigações futuras, com meios e duração mais adequados, sejam conduzidas, a fim de aprofundar ainda mais a compreensão das percepções dos estudantes e identificar de forma mais detalhada os possíveis efeitos da aprendizagem de técnicas metacognitivas na motivação de estudantes adultos de inglês como segunda língua.

Importa ainda sublinhar que a posição do investigador, atuando simultaneamente como docente responsável pelas sessões e como professor no Instituto, pode ter condicionado as respostas dos participantes em função do efeito de desejabilidade social, mesmo com a garantia de anonimato. Contudo, considera-se que esse risco foi parcialmente mitigado pelo caráter inovador das atividades propostas: ao introduzir uma dinâmica distinta daquela a que estavam habituados, as sessões criaram um espaço mais propício a manifestações autênticas, favorecendo a expressão genuína das percepções dos estudantes.

A partir dos resultados alcançados e das limitações identificadas, emergem novas questões que poderão orientar investigações futuras. Uma primeira direção consiste em ampliar a amostra para outros contextos de ensino e perfis de aprendentes adultos, de modo a verificar a consistência dos achados e analisar possíveis variações associadas a diferentes realidades socioculturais. Outra possibilidade relevante é a realização de pesquisas longitudinais que acompanhem os efeitos da aprendizagem de estratégias metacognitivas ao longo de períodos mais extensos, permitindo observar não apenas mudanças imediatas de percepção, mas também

transformações duradouras no desempenho linguístico e na motivação dos estudantes. De igual modo, estudos que combinem metodologias qualitativas e quantitativas podem enriquecer a compreensão do fenômeno, articulando a profundidade interpretativa dos relatos à objetividade de testes de proficiência e questionários validados sobre motivação e autorregulação. Finalmente, destaca-se a necessidade de desenvolver materiais pedagógicos mais diversificados - para além dos que foram concebidos neste estudo - que integrem técnicas metacognitivas em contextos variados, capazes de responder às exigências crescentes do ensino de línguas em ambientes híbridos, sejam formais ou informais.

Em última análise, esta investigação contribui para reforçar a relevância de integrar práticas metacognitivas no ensino de línguas, sobretudo no trabalho com aprendentes adultos, ao evidenciar o seu potencial para transformar percepções, ampliar a autonomia e fortalecer a motivação. Ou seja, evidencia que a integração de estratégias metacognitivas no ensino de línguas pode redefinir o papel do aprendiz adulto, transformando-o de receptor passivo em sujeito ativo e reflexivo da sua própria aprendizagem. Se, por um lado, os resultados não podem ser generalizados para além do contexto estudado, por outro, oferecem pistas valiosas para repensar a prática pedagógica e orientar novos programas de investigação. Assim, este estudo cumpre não apenas o papel de responder às questões inicialmente propostas, mas também o de abrir caminhos para que a reflexão sobre motivação e metacognição continue a inspirar avanços no ensino e aprendizagem do inglês como segunda língua.

REFERÊNCIAS

- Aliyeva, G., B. (2023). Language as a means of communication and social construction: Regarding the formation of our identity and shared culture. *Futurity Philosophy*, 2(1), 4-13.
- Ahmadi, M. R., Ismail, H. N., & Abdullah, M. K. K. (2013). The Importance of Metacognitive Reading Strategy Awareness in Reading Comprehesion. *English Language Teaching*, 6(10), 235-244.
- American Psychological Association. (2025). *Adulthood*. Em *APA dictionary of psychology*. <https://dictionary.apa.org/adulthood>
- Arnett, J. J. (2023). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press.
- Arthur, L., & Beaton, F. (2000). Adult foreign language learners: motivation, attitudes and behaviours. *Language Learning Journal*, 21(1), 31-36.
- Baird, J. R. (1990). Metacognition, purposeful enquiry and conceptual change. *The student laboratory and the science curriculum*, 183-200.
- Baker, L., & Beall, L. C. (2014). Metacognitive processes and reading comprehension. In *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 397-412). Routledge.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (Vol. 604). Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Başaran, S., & Cabaroğlu, N. (2014). The effect of language learning podcasts on English self-efficacy. *International Journal of Language Academy*, 2(2), 48-69.
- Bektaş-Çetinkaya, Y., & Oruç, N. (2010). Turkish students 'motivation to learn English at public and private universities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4662-4666.
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In *Handbook of self-regulation* (pp. 417-450). Academic Press.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

- Boo, Z., Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 145-157.
- Brasil, B. C. (2014). Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil. Elaborado com exclusividade Para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Data Popular.
- Broughton, G., Brumfit, C., Pincas, A., & Wilde, R. D. (2002). *Teaching English as a foreign language*. Routledge.
- Çakıcı, D. (2017). An overview of metacognitive strategies in reading comprehension skill. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (57), 67-82.
- Chamot, A. U. (1998). Teaching learning strategies to language students.
- Cherry, K. (2018). What Is Extrinsic Motivation? Recuperado de <https://www.verywellmind.com/what-is-extrinsic-motivation-2795164>
- Clark, R. C. (2008). *Building expertise: Cognitive methods for training and performance improvement*. John Wiley & Sons.
- Canêo, L. F., & Neirotti, R. (2017). The importance of the proper definition of adulthood: what is and what is not included in a scientific publication. *Brazilian journal of cardiovascular surgery*, 32(1), 60-60.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Fourth edition. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Cropley, A. (2019). Introduction to qualitative research methods. A research handbook for patient and public involvement researchers.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge university press.
- Csepelyi, T. (2010). Their Words and Worlds: English as a Second Language Students in Adult Basic Education Literacy Programs. *CATESOL Journal*, 21(1), 125-147.
- Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language learning*, 55(4), 613-659.
- Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de setembro. Diário da República, 1.ª série, n.º 176. Recuperado de <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/176-2014-64297587>
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República, 1.ª série, n.º 338. Recuperado de <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/6-2001-338986>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Despacho n.º 14 753/2005, de 20 de setembro. Diário da República, 2.ª série, n.º 193. Recuperado de <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/14753-2005-1932013>
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation*. Routledge.

- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation*. Routledge.
- Duchesne, S., McMaugh, A., & Mackenzie, E. (2022). *Educational psychology: for learning and teaching*. (7th ed.) Cengage Learning Australia.
- Duchesne, S., McMaugh, A., & Mackenzie, E. (2022). *Educational psychology: for learning and teaching*. (7th ed.) Cengage Learning Australia.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. *Achievement and Achievement Motives/Freeman and Company*.
- Eelen, P. (2018). Classical conditioning: Classical yet modern. *Psychologica Belgica*, 58(1), 196.
- Field, J. (2009). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research* (4^a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- García, O. & Sylvan, C. (2011) Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *The Modern Language Journal* 95 (3), 385–400.
- Gardner, R. C. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. (*No Title*).
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. *Motivation and second language acquisition/National Foreign Language Resource Center*.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). Attitudes and motivation in second-language learning. Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York, NY: Basic Books.
- Genc, G., Kulusakli, E., & Aydin, S. (2016). Exploring EFL learners' perceived self-efficacy and beliefs on English language learning. *Australian Journal of Teacher Education* (Online), 41(2), 53-68.
- Gilakjani, A. P., & Ahmadi, M. R. (2011). A study of factors affecting EFL learners' English listening comprehension and the strategies for improvement. *Journal of Language Teaching and research*, 2(5), 977-988.
- Goh, C. C., & Vandergrift, L. (2021). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge.
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching (With DVD)*. Pearson.
- Hitchcock, G., & Hughes, D. (2002). *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research*. Routledge.
- Hudson, T. (2007). *Teaching second language reading*. Oxford: Oxford University Press.

- Hurst, N., & Franco, C. (2021). *Aspects of Intercultural Education in English Language Teaching (ELT) in Portugal*. *Linguarum Arena: Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, 12, 292–301
- Hurrelmann, Bettina (2003). Lesen. Lesen als Basiskompetenz in der Mediengesellschaft. In: Special Issue. Lesen und Schreiben. Friedrich Jahresheft, 4–10.
- Isakson, R. L., & Isakson, M. B. (2017). Preparing college students to learn more from academic texts through metacognitive awareness of reading strategies. *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction*, 155-176.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and continuing education: Theory and practice*. Psychology Press.
- Jarvis, P. (2004). *An international dictionary of adult and continuing education*. Routledge.
- Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford University Press.
- Jörg, T., Davis, B., & Nickmans, G. (2007). Towards a new, complexity science of learning and education. *Educational Research Review*, 2(2), 145-156.
- Kapur, R. (2018). The adult learner. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/335464277_The_Adult_Learner_-_Meaning_and_Significance.
- Khany, R., & Tazik, K. (2019). Levels of statistical use in applied linguistics research articles: From 1986 to 2015. *Journal of Quantitative Linguistics*, 26(1), 48-65.
- Kitsantas, A., & Cleary, T. J. (2016). The development of self-regulated learning during secondary school years: A social cognitive instructional perspective. In *Handbook of motivation at school* (pp. 169-187). Routledge.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2014). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Routledge.
- Lennon, P. (2020). *The foundations of teaching English as a foreign language*. Routledge.
- Lieb, S. (1991). Principles of Adult Learning. Phoenix”. *AZ: Vision–south mountain community college*.
- Ludke, M., & André, M. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Em Aberto.
- Mackey, A. (2014). Wanting it enough: Why motivation is the key to language learning. *The Guardian*.
- Manzini, E. J. (1990). A entrevista na pesquisa social. *Didática*, 26, 149-158.
- Marconi & Lakatos (2003). Fundamentos de metodologia científica. Atlas.
- McGivney, V. (1990) *Access to Education for Non-Participant Adults*, Leicester: NIACE.
- Miele, D. B., & Scholer, A. A. (2016). Self-regulation of motivation. In *Handbook of motivation at school* (pp. 363-384). Routledge.

- Mills, N. (2014). Self-efficacy in second language acquisition. *Multiple perspectives on the self in SLA*, 1, 6-22.
- Mim, A. (2023). *The importance of multilingualism in a globalized world: Understanding multilingualism*. *Inverge Journal of Social Sciences*, 2(2), 84–91. <https://doi.org/10.63544/ijss.v2i2.29>
- Morley, J. (2001). Aural comprehension instruction: Principles and practices. *Teaching English as a second or foreign language*. Heinle & Heinle publishers.
- Mu, F., & Hatch, J. E. (2023). *Adult Learning and Decision Making: An Integrated Theory*.
- Nation, I. S. P., & Waring, R. (2019). *Teaching extensive reading in another language*. Routledge.
- Naumčiuk, T. (2023). Adult Learners' Motivation to Learn a Foreign Language. *Professional Studies: Theory And Practice*, 27(1), 112-119.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language learning*, 50(1), 57-85.
- Olabuenaga, J. I. (2012). Teoría y práctica de la investigación cualitativa.
- Orynbayeva A., Rzabayeva D., Kalimoldayeva A., Kassymova G. & Dzhambulova Zh. (2024). Student's motivation for learning languages in self-determination. *Статистика, учет и аудит*, 1(92), 40-50.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Fourth Edition. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Phakiti, A. (2008). Construct validation of Bachman and Palmer's (1996) strategic competence model over time in EFL reading tests. *Language testing*, 25(2), 237-272.
- Piniel, K. (2013). L2 motivation, anxiety and self-efficacy: The interrelationship of individual variables in the secondary school context. *Studies in second language learning and teaching*, 3(4), 523-550.
- Richardson, L. (2003). Writing: A method of inquiry. *Turning points in qualitative research: Tying knots in a handkerchief*, 2, 379.
- Rahimi, A., & Abedini, A. (2009). The interface between EFL learners' self-efficacy concerning listening comprehension and listening proficiency. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 3(1).
- Rivers, W. M. (1975). *A metodologia do ensino de línguas estrangeiras*. Livraria Pioneira Editora.

- Rossman, G. B., & Rallis, S. F. (1998). *Learning Through Doing: A Handbook for Clinicians*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (2nd ed., pp. 11–26). Oxford University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Sargent, S. E. (2017). Metacognitive reading strategies instruction for students in upper grades. *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction*, 177-188.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary educational psychology*, 60, 101832.
- Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2012). Social cognitive theory and motivation. *The Oxford handbook of human motivation*, 2, 11-26.
- Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2019). Social cognitive theory and motivation. In R. M.
- Silva, L., & Faustino, S. (2024). Método Qualitativo: origem, conceitos e relevância nas Ciências Humanas.
- Simonton, D. K. (2003). Expertise, competence, and creative ability: The perplexing complexities.
- Sinanovic, J., & Becirovic, S. (2016). The determinants of lifelong learning. *European Researcher. Series A*, (2), 107-118.
- Skinner, B. F. (1965). *Science and human behavior* (No. 92904). Simon and Schuster.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Stangor, C., Jhangiani, R., & Tarry, H. (2014). Principles of social psychology-1st International Edition. Victoria, BC: BCcampus. <https://opentextbc.ca/socialpsychology>.
- Surkamp, C., & Viebrock, B. (2018). *Teaching English as a foreign language*. Stuttgart: JB Metzler.
- Surkamp, C., & Yearwood, T. (2018). Receptive competences—reading, listening, viewing. *Teaching English as a Foreign Language: An Introduction*, 89-108.
- Tight, M. (1996). Key Concepts in Adult Education and Training. London & New York: RoutledgeFalmer.
- Tough, A. (1971). The Adult's Learning Projects. A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning.
- Triviños (1987). Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação: O positivismo, a Fenomenologia, O marxismo. Atlas.

- Ukrinform. (2025, July 25). *Only 1.1% of Ukrainians are fluent in English – survey*. Ukrinform. <https://www.ukrinform.net/rubric-society/3740676-only-11-of-ukrainians-are-fluent-in-english.html>
- Ushioda, E. (2014). Motivational perspectives on the self in SLA: A developmental view. *Multiple perspectives on the self in SLA*, 127-141.
- Ushioda, E., & Dörnyei, Z. (2009). Motivation, language identities and the L2 self: A theoretical overview. *Motivation, language identity and the L2 self*, 2, 1-8.
- Vandergrift, L., & Tafaghodtari, M. H. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study. *Language learning*, 60(2), 470-497.
- Wall Street English. (2024). *O método de ensino de inglês favorito dos portugueses!* <https://www.wsenglish.pt/pt/wse/blog/inglês-cinco-estrelas-2024>
- Wall Street English. (2025, agosto 5). *Interview with Luigi Peccenini, Wall Street Institute's founder* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=4HiteZn1nyo>
- Wall Street English. (s.d.). *Adeus Wall Street Institute, olá Wall Street English*. <https://www.wsenglish.pt/pt/wse/blog/adeus-wall-street-institute-ol%C3%A1-wall-street-english>
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. *Defining and selecting key competencies Ashland*. Hogrefe & Huber Publishers.
- Withers, P. (2013). *TESOL Made Practical for All Situations: A Complete Guide to Teaching English As a Second Language*. Language Training Institute
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: design and methods*. Sixth edition. Los Angeles, Sage Publications.
- Yusra, A., Neviyarni, S., & Erianjoni, E. (2022). A Review of Behaviorist Learning Theory and its Impact on the Learning Process in Schools. *International Journal of Educational Dynamics*, 5(1), 81-91.
- Zhang, L., & Seepho, S. (2013). Metacognitive strategy use and academic reading achievement: Insights from a Chinese context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 10(1).
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.

ANEXOS

ANEXO 1 – Material pedagógico de metacompetências de *listening e reading*

Material de listening

LISTENING Teacher's pack **1**

PASSIVE LISTENING

Background listening
You listen to English while doing other tasks (e.g., watching TV, listening to music, or having it play in the background).

Minimal engagement:
You're not focusing deeply on understanding every word or structure, but rather absorbing the general idea or tone.

Limited analysis:
You're not actively analyzing the grammar, vocabulary, or pronunciation.

ACTIVE LISTENING

Focus
You concentrate on the speaker or audio, paying attention to every word, tone, and nuance.

Engagement:
You may take notes, mentally summarize, or ask questions to clarify understanding.

Analysis:
You analyze the language being used, such as vocabulary, sentence structure, and pronunciation, to improve your own language skills.

LISTENING Teacher's pack **2**

INTERMEDIATE APPROACH

Focus on Key Points
You focus on the main ideas and key details rather than trying to understand every single word or phrase.

General Understanding
Your goal is to get the general meaning, tone, and context rather than a word-for-word translation.

Context Clues
You use contextual understanding to fill in gaps. If a word or phrase is unclear, you infer its meaning based on the surrounding context.

TIPS FOR SKIMMING

- 1 Take notes as you listen
- 2 Ask questions about what you heard
- 3 Seek for the keywords or main arguments

For students learning English and aiming to practice listening in a more **self-regulated, autonomous** way, skimming stands out as the most effective metacognitive technique.

Natural Process **Adaptable to contexts**

Supports Autonomy **Builds confidence**

LISTENING

Teacher's pack **3**

DON'T FORGET THE KEYWORDS

 **KEYWORDS**
1

To identify key words, look for **nouns that are frequently referenced by pronouns** throughout the text.

2

Key words can also be identified by spotting **nouns that are frequently repeated in the text through the use of synonyms.**

SELECTIVE ATTENTION


You pay close attention to important information, such as the main arguments, words, themes, or transitions, while letting less important details pass by.

SUMMARIZE

The idea is to connect the keywords in a way that captures the main idea of the text. By stringing together the keywords and understanding how they relate to one another, **you can form a sentence that summarizes the key concepts and the overall meaning of the passage**

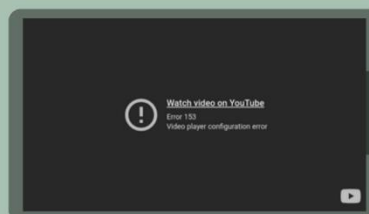
LISTENING

Teacher's pack **3**

 Listening to audiobooks is a great technique for extensive listening, which means listening to a lot of content in a relaxed and enjoyable way. When you listen to audiobooks, you are exposed to the language in a natural way, helping you learn new vocabulary, grammar, and accents without the pressure of understanding every single word.

 **20+ minutes**
Activities resources:

- 1 - Little Red Riding Hood
- 2 - Jack and the Beanstalk
- 3 - Hansel and Gretel
- 4 - Three Little Pigs



LISTENING Teacher's pack 4

Jack and the Beanstalk

- 1- What did Jack get in return for his cow?
- 2 - What happened to the beans?
- 3- Who lived in the kingdom?
- 4- What were the three things that Jack stole from the giant?
- 5- How did the giant die?

Little Red Riding Hood

- 1- Who is Little Red Riding Hood?
- 2 - Where was Little Red Riding heading to and why?
- 3- What did the wolf do when he got into Grandma's house?
- 4- How did the girl react to Grandma's peculiar appearance?
- 5- How did they manage to kill the wolf?

Hansel and Gretel

- 1- How could Hansel and Gretel turn back?
- 2 - What was the witch's house made of?
- 3- Why was Hansel gaining weight?
- 4- Why did the witch asked Hansel to show his finger?
- 5- How did Gretel get rid of the witch?

Three Little Pigs

- 1- What did the first Little Pig build his house out of?
- 2 - Why couldn't the wolf blow the third house down ?
- 3- How did the wolf get inside the third house?
- 4- What methods does the wolf use to try to trick the pigs?
- 5- Why was the wolf always trying to blow the houses down?

LISTENING Teacher's pack 5

Watching videos on online platforms like YouTube or TED Talks is an effective technique for listening. These platforms offer a wide variety of content, from educational talks and interviews to documentaries and entertainment. TED Talks, for example, often feature clear and engaging speakers, making it easier to follow along and understand the key ideas.

🕒 20+ minutes

- Activities resources:**
- 1- How to stay calm.
 - 2- Who are you, really?
 - 3- Habits of original thinkers.
 - 4- Being your own life coach.

LISTENING

Enhance active listening skills by engaging your multimedia lessons.

20+ minutes

- Activities resources:
- 4 Cambridge listening activities

LISTEN

How did the woman feel when she watched the programme?

- anxious
- disappointed
- satisfied

LISTEN

How does the man feel?

- lucky
- amazed
- delighted

LISTEN

What's wrong with David?

- He feels confused by having too much to do.
- He feels unable to do any of the homework.
- He feels curious about the mark he will get for his homework.

LISTEN

This person is clarifying what someone has said.

- True
- False

LISTEN

This person is interrupting someone else who is speaking.

- True
- False

LISTEN

This person understands what has just been said.

- True
- False

LISTEN

How does the woman feel now?

- guilty
- angry
- afraid

Listen to the speakers on the left. Match the speaker with the purpose on the right.

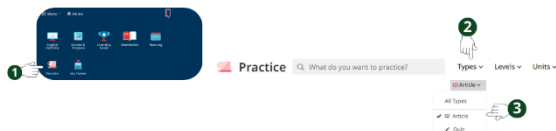
- 1 Signalling the end.
- 2 Starting a meeting.
- 3 Confirming what has just been said.
- 4 Agreeing with what has just been said.
- 5 Summing up an opinion.

LISTENING Teacher's pack 9

Enhance active listening skills by engaging your multimedia lessons.

20+ minutes

- Activities resources:
- 5 1 - Phone
 - 2 - Recording app
 - 3 - Books/Articles



Hello! My name is **[Your Name]**, and I live in Faro, a beautiful city in the south of Portugal. Faro is a great place to live because it has a mix of history, nature, and modern life. The weather is warm almost all year, so it's perfect for outdoor activities like walking in the park or going to the beach.

Faro has a charming old town with narrow streets and ancient buildings. The city also has a lovely marina, and there are many cafes and restaurants where you can enjoy delicious Portuguese food

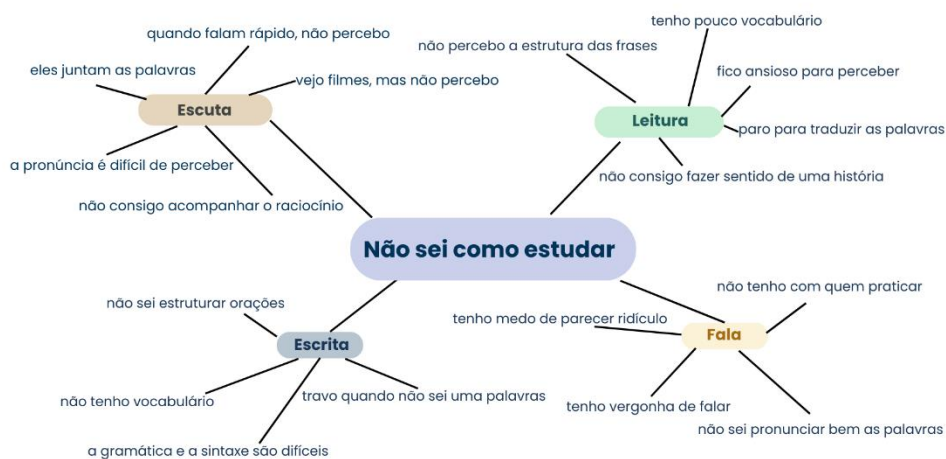
Material de reading

OBSTACLES



- **What do you identify as obstacles to I earn and improve your English skills?**
- **What are the demotivating factors in the process of learning English?**
- **What are competences?**

OBSTACLES



SOLUTIONS

Ramificação



Não tenho vocabulário suficiente

Adquirir mais vocabulário

PORQUÊ

PARA QUÊ

COMO

Estratégia

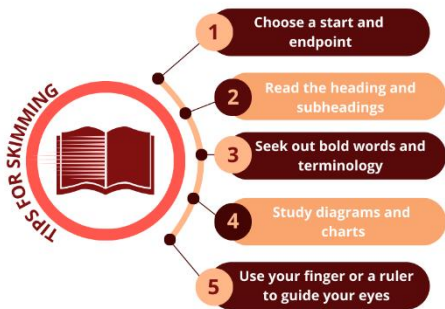


Tomada de consciência

READING



PLAN FOR DIRECTING MY LISTENING/READING ACTIVITY	
Date: _____ Title of selected recordings/ text: _____ Source: _____	
BEFORE LISTENING/READING	
IDENTIFYING GOALS	HOW MANY TIMES WILL I HAVE LISTENED/READ?
• What do I hope to achieve from listening/reading this recording/text?	• How many times will I have listened/read?
PREPARING TO LISTEN/READ	
• What do I know about this text?	• What type of information can I expect to hear/read?
• What words can I expect to hear/read? (If in the dictionary? If necessary)	• What difficulties will I expect?
• What strategies should I use?	
AFTER LISTENING/READING	
ASSESSING MY LISTENING/READING	
• What have I understood?	• What I still do not understand, or any other knowledge about the topic?
• What difficulties did I have?	• Were my strategies useful?
• What advice would you give me for next time?	• What have I learned about listening/reading this type of recording/text?



1 What is skimming?

Skimming is a speed-reading technique that focuses on grasping the main idea of a text. The goal is not to read every word but to get a general overview of the content in a short amount of time.

2 When to use skimming?

Pre-reading: Before doing a detailed reading, to become familiar with the content and decide which parts deserve more attention.

Reviewing: To review material you've already read, refreshing your memory on the main points.

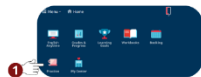
Finding specific sections: When you want to quickly locate the most relevant sections of a text without reading everything

3 When not to use skimming?

Deep comprehension: When the goal is to fully understand the content, including detailed arguments and ideas.

Narrative works: When reading novels, short stories, or any kind of narrative text where the pleasure of reading and details of the plot are important.

Enhance your skimming reading skills by reading articles, tales and books.
 20+ minutes Activities resources:
 1 Articles



Practice What do you want to practice?
 Types Levels Units
 2
 3

Native American Literature

American literature begins with the orally transmitted myths, legends, tales, and lyrics (always songs) of Indian cultures. There was no written literature among the more than 500 different Indian languages and tribal cultures that existed in North America before the first Europeans arrived. Tribes maintained their own religions -- worshipping gods, animals, plants, or sacred persons. Systems of government ranged from democracies to councils of elders to theocracies. As a result, Native American oral literature is quite diverse.

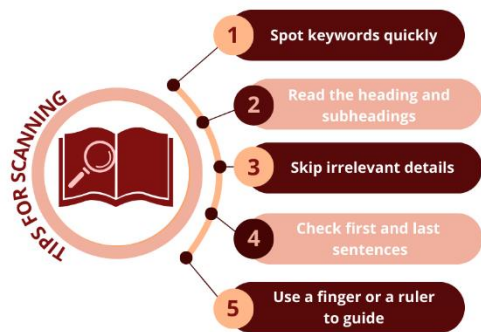
These tribal variations enter into the oral literature as well. Still, it is possible to make a few generalizations. Indian stories, for example, glow with reverence for nature as a spiritual as well as physical mother. Lyrics, chants, myths, fairy tales, humorous anecdotes, incantations, riddles, proverbs, epics, and legendary histories. Examples of almost every oral genre can be found in American Indian literature.

Certain creation stories are particularly popular. In one well-known creation story, told with variations among many tribes, a turtle holds up the world.

Este "skimming" captura as ideias principais sem se concentrar em cada detalhe, ajudando a entender o conteúdo geral do texto rapidamente.

- 1 American literature
- 2 Orally transmitted
- 3 Diverse Native Literature
- 4 Tribal variations
- 5 Every oral genre
- 6 Popular Stories
- 7 Turtle holds up the world

2 Scanning



Precious tip: When scanning a text, it's useful to break it down into specific topics. This approach allows you to quickly locate the information you're looking for by focusing on relevant sections. By dividing the text into distinct categories or themes, you can more efficiently pinpoint key details, names, dates, or facts, making your search much more targeted and effective.

1 What is scanning? Scanning is a reading technique used to locate specific information in a text quickly. The reader moves their eyes rapidly over the text, searching for particular words, phrases, numbers, or data without focusing on the overall meaning or structure.

2 When to use scanning?
Searching for specific information: When you need to find particular facts, such as numbers, dates, names, or definitions, in a large text.

Reading for facts: When reading through materials like phone books, product manuals, or schedules, where only certain pieces of information are relevant.

Research purposes: When gathering particular data from articles, reports, or studies, scanning helps you extract exactly what you need.

3 When not to use scanning?
General understanding needed: When you need to understand the overall message, themes, or tone of the text, scanning isn't helpful as it skips most of the content.

Narrative or descriptive texts: If you're reading stories, novels, or descriptive texts, scanning would cause you to miss key elements of the plot, character development, or setting.

2 Scanning

Enhance your scanning reading skills by reading articles, tales and books.

20+ minutes Activities resources: 1 Articles



Este exemplo de scanning extrai rapidamente fatos e detalhes específicos do texto, focando apenas nas informações desejadas.

- 1 Origin of American literature:** Native American oral myths, legends, tales, and songs.
- 2 Indian languages and cultures:** More than 500 languages and cultures before the first Europeans
- 3 Stories themes:** Reverence for nature.
- 4 Oral genre in literature:** Lyrics, chants, myths, fairy tales, humorous anecdotes, incantations, riddles, proverbs, epics, and legendary histories
- 5 Creation story with variations:** Involves a turtle holding up the world.

Native American Literature

American literature begins with the orally transmitted myths, legends, tales, and lyrics (always songs) of Indian cultures. There was no written literature among the more than 500 different Indian languages and tribal cultures that existed in North America before the first Europeans arrived. Tribes maintained their own religions -- worshipping gods, animals, plants, or sacred persons. Systems of government ranged from democracies to councils of elders to theocracies. As a result, Native American oral literature is quite diverse.

These tribal variations enter into the oral literature as well. Still, it is possible to make a few generalizations. Indian stories, for example, glow with reverence for nature as a spiritual as well as physical mother. Lyrics, chants, myths, fairy tales, humorous anecdotes, incantations, riddles, proverbs, epics, and legendary histories. Examples of almost every oral genre can be found in American Indian literature.

Certain creation stories are particularly popular. In one well-known creation story, told with variations among many tribes, a turtle holds up the world.

READING

Teacher's pack 7



in-depth

Enhance your in-depth reading skills by reading articles, tales and books.

20+ minutes

Activities resources:

1 Articles



Precious tip:

Just as in scanning, breaking the text down into specific topics is highly beneficial when doing in-depth reading. This method helps you focus on the most important sections, allowing for a deeper understanding of each topic.

1 What is in-depth reading?

In-depth reading is a technique that involves carefully reading a text to fully understand its meaning, details, and implications. This is a slow, deliberate process where each part of the text is given attention.

2 When to use in-depth reading?

Studying complex texts: When reading academic papers, textbooks, or research reports that require deep comprehension and critical thinking.

Understanding arguments and evidence: In persuasive or argumentative texts, where it's necessary to follow the logic of the arguments and evaluate the evidence presented.

Preparation for discussion or writing: When you need to discuss or write about a topic in detail, in-depth reading ensures you understand all relevant aspects of the material.

Literature analysis: When reading novels, short stories, or poetry, in-depth reading helps you appreciate themes, symbolism, character development, and literary techniques.

3 When not to use in-depth reading?

Looking for quick information: If you just need a fact, number, or specific piece of data, scanning is a better option than in-depth reading.

Initial overview: When you're just trying to get a feel for the text or deciding which parts are important, skimming can be a better starting point.

READING

Teacher's pack 7



in-depth

Enhance your in-depth reading skills by reading articles, tales and books.

20+ minutes

Activities resources:

1 Articles



PRACTICE ACTIVITY



Read Some English
© 2014 WJEC Learning Resources Limited

Reading Comprehension (1) - Article

American literature begins with the orally transmitted myths, legends, tales, and lyrics (always songs) of Indian cultures. There was no written literature among the more than 500 different Indian languages and tribal cultures that existed in North America before the first Europeans arrived. As a result, Native American oral literature is quite diverse.

Tribes maintained their own religions – worshipping gods, animals, plants, or sacred persons. Systems of government ranged from democracies to councils of elders to theocracies. These tribal variations enter into the oral literature as well. Still, it is possible to make a few generalizations. Indian stories, for example, glow with reverence for nature as a spiritual as well as physical mother.

Examples of almost every oral genre can be found in American Indian literature: lyrics, chants, myths, fairy tales, humorous anecdotes, incantations, riddles, proverbs, epics, and legendary histories. Accounts of migrations and ancestors abound, as do vision or healing songs and tricksters' tales.

Certain creation stories are particularly popular. In one well-known creation story, told with variations among many tribes, a turtle holds up the world. In a Cheyenne version, the creator, Maheo, has four chances to fashion the world from a watery universe.

By extracting these points, you can understand the structure, themes, and significance of Native American oral literature.

1 Origin of American literature:

- American literature begins with orally transmitted stories from Native American cultures.
- More than 500 different Native American languages and tribal cultures existed before European arrival.

2 Religious and Governmental Systems:

- Native American tribes had various religious practices: worshipping gods, animals, plants, or sacred figures.
- Systems of government ranged from democracies to councils of elders to theocracies.

3 Reverence for Nature:

- A general theme in Native American literature is reverence for nature, seen as both a spiritual and physical mother.

4 Variety in Oral Genres:

- Native American oral literature includes many genres: lyrics, chants, myths, fairy tales, anecdotes, incantations, riddles, proverbs, epics, and legendary histories.
- Popular topics include migration stories, ancestors, vision songs, healing songs, and trickster tales.

5 Creation Stories:

- Creation stories are a significant part of Native American literature, with one prominent example being the "Turtle Island" story.
- In this story, a turtle supports the world, with variations across tribes.
- The Cheyenne version features the creator, Maheo, who tries to fashion the world from a watery universe.

READING Teacher's pack 7

4 Keywords Enhance your in-depth reading skills by reading articles, tales and books. 20+ minutes Activities resources: 1 Articles

1 What are keywords?
We can identify keywords in a text by looking for words that are repeated or referenced through pronouns or synonyms. Some words, although not synonyms, serve as expansions or elaborations.

FINDING KEYWORDS

1
To identify key words, look for nouns that are frequently referenced by pronouns throughout the text.

2
Key words can also be identified by spotting nouns that are frequently repeated in the text through the use of synonyms.

Reading Comprehension (3) - Article

GENETIC TESTING

Recent scientific advances have opened new doors for insurance companies. Once limited to a policy-holder's word or the results of a physical, technology now exists that will allow science to take an even closer look at us; through our genes. By examining our genetic make-up, insurance companies can draw conclusions on whether or not we are susceptible to illness in future.

Though some protest against what they see as a clear invasion of privacy, a law recently passed in Great Britain allows insurers to use such methods to screen those applying for certain types of coverage. So far the implementation of such procedures has been tightly restricted by Parliament, though few doubt that the industry will continue looking for ways to use this and any other available technological resources to make itself more profitable in years to come.

Agents are bound to inform consumers seeking a quote whether this testing will be used in determining their premiums. However, a major UK insurer recently revealed that it had used genetic tests on applicants without previously informing them.

READING Teacher's pack 7

4 Keywords Enhance your in-depth reading skills by reading articles, tales and books. 20+ minutes Activities resources: 1 Articles

2 Now what?
The idea is to connect the keywords in a way that captures the main idea of the text. By stringing together the keywords and understanding how they relate to one another, you can form a sentence that summarizes the key concepts and the overall meaning of the passage

Reading Comprehension (3) - Article

GENETIC TESTING

Recent scientific advances have opened new doors for insurance companies. Once limited to a policy-holder's word or the results of a physical, technology now exists that will allow science to take an even closer look at us; through our genes. By examining our genetic make-up, insurance companies can draw conclusions on whether or not we are susceptible to illness in future.

Though some protest against what they see as a clear invasion of privacy, a law recently passed in Great Britain allows insurers to use such methods to screen those applying for certain types of coverage. So far the implementation of such procedures has been tightly restricted by Parliament, though few doubt that the industry will continue looking for ways to use this and any other available technological resources to make itself more profitable in years to come.

Agents are bound to inform consumers seeking a quote whether this testing will be used in determining their premiums. However, a major UK insurer recently revealed that it had used genetic tests on applicants without previously informing them.

Insurance companies

technology

genes

exam

illness

law

What is the text about?
Insurance companies are using technology to examine individuals' genes to predict susceptibility to illness, although this practice is regulated by law.

As companhias de seguros estão utilizando tecnologia para examinar os genes dos indivíduos a fim de prever a suscetibilidade a doenças, embora essa prática seja regulamentada por lei.

READING

Student's pack **1**

Skimming

Enhance your skimming reading skills by reading articles, tales and books.

Genetic Testing

Genetic testing is a process used to identify changes or mutations in a person's DNA. These tests can help people understand their risk for certain diseases, discover genetic conditions, or even learn more about their ancestry. In recent years, genetic testing has become more common and accessible, with many companies offering tests directly to consumers.

There are different types of genetic tests. Diagnostic testing is used to confirm a disease or condition in a person who shows symptoms. Predictive testing helps to identify the risk of developing a disease in the future, even if no symptoms are present. Carrier testing can show if a person carries a gene for a genetic disorder that could be passed on to children.

While genetic testing can provide valuable information, it also raises ethical questions. For example, people may worry about the privacy of their genetic information or how this data might be used by insurance companies or employers. Additionally, some people may face emotional challenges if they learn they are at risk for serious health conditions.

Overall, genetic testing offers both opportunities and challenges, and it is important to understand the potential benefits and risks before deciding to take a test.

SKIMMING

READING

Student's pack **2**

Scanning

Enhance your scanning reading skills by reading articles, tales and books.

20+ minutes

Activities resources:

1 Articles

Genetic Testing

Genetic testing is a process used to identify changes or mutations in a person's DNA. These tests can help people understand their risk for certain diseases, discover genetic conditions, or even learn more about their ancestry. In recent years, genetic testing has become more common and accessible, with many companies offering tests directly to consumers.

There are different types of genetic tests. Diagnostic testing is used to confirm a disease or condition in a person who shows symptoms. Predictive testing helps to identify the risk of developing a disease in the future, even if no symptoms are present. Carrier testing can show if a person carries a gene for a genetic disorder that could be passed on to children.

While genetic testing can provide valuable information, it also raises ethical questions. For example, people may worry about the privacy of their genetic information or how this data might be used by insurance companies or employers. Additionally, some people may face emotional challenges if they learn they are at risk for serious health conditions.

Overall, genetic testing offers both opportunities and challenges, and it is important to understand the potential benefits and risks before deciding to take a test.

SCANNING

READING

Student's pack **3**

in-depth Enhance your in-depth reading skills by reading articles, tales and books.

20+ minutes

Activities resources:

1 Articles

Notes

Genetic Testing

Genetic testing is a process used to identify changes or mutations in a person's DNA. These tests can help people understand their risk for certain diseases, discover genetic conditions, or even learn more about their ancestry. In recent years, genetic testing has become more common and accessible, with many companies offering tests directly to consumers.

There are different types of genetic tests. Diagnostic testing is used to confirm a disease or condition in a person who shows symptoms. Predictive testing helps to identify the risk of developing a disease in the future, even if no symptoms are present. Carrier testing can show if a person carries a gene for a genetic disorder that could be passed on to children.

While genetic testing can provide valuable information, it also raises ethical questions. For example, people may worry about the privacy of their genetic information or how this data might be used by insurance companies or employers. Additionally, some people may face emotional challenges if they learn they are at risk for serious health conditions.

Overall, genetic testing offers both opportunities and challenges, and it is important to understand the potential benefits and risks before deciding to take a test.

IN-DEPTH READING

READING

Student's pack **4**

Keywords Enhance your keywords search skills by reading articles, tales and books.

20+ minutes

Activities resources:

1 Articles

KEY WORDS	REFERENCE

Genetic Testing

Genetic testing is a process used to identify changes or mutations in a person's DNA. These tests can help people understand their risk for certain diseases, discover genetic conditions, or even learn more about their ancestry. In recent years, genetic testing has become more common and accessible, with many companies offering tests directly to consumers.

There are different types of genetic tests. Diagnostic testing is used to confirm a disease or condition in a person who shows symptoms. Predictive testing helps to identify the risk of developing a disease in the future, even if no symptoms are present. Carrier testing can show if a person carries a gene for a genetic disorder that could be passed on to children.

While genetic testing can provide valuable information, it also raises ethical questions. For example, people may worry about the privacy of their genetic information or how this data might be used by insurance companies or employers. Additionally, some people may face emotional challenges if they learn they are at risk for serious health conditions.

Overall, genetic testing offers both opportunities and challenges, and it is important to understand the potential benefits and risks before deciding to take a test.

Connecting the keywords in a full coherent sentence:

ANEXO 2 – Sample Guide for Self-Directed Listening/Viewing

PLANO PARA GERIR MINHA ATIVIDADE DE READING/LISTENING	
Data: _____	
Título da gravação/texto selecionado: _____ Fonte: _____	
Selecionei porque: _____	
ANTES DE LER/OUVIR	
1. Estabelecendo meus objetivos	
• O que espero alcançar ao ouvir/ler esta gravação/texto?	• Quantas vezes devo ouvir/ler?
2. Preparando-me para ler/ouvir	
• O que eu sei sobre este tópico?	• Que tipo de informação posso esperar ouvir/ler?
• Quais palavras posso esperar ouvir/ler? (Use o dicionário, se necessário)	• Que dificuldades posso esperar?
• Que estratégias devo usar?	
DEPOIS DE LER/OUVIR	
3. Avaliando o meu reading/listening	
• O que eu entendi?	• Fui capaz de usar meus conhecimentos prévios sobre o tópico?
• Que dificuldades enfrentei?	• Minhas estratégias foram úteis?
• Escreva algumas palavras e frases que você ouviu/leu.	• O que eu aprendi sobre aprender a ouvir/ler com esta experiência?

ANTES DE LER/OUVIR NOVAMENTE**4. Planejando para ler/ouvir novamente**

- A que devo prestar atenção desta vez?
- Que estratégias posso usar para melhorar minha compreensão?
- O que posso fazer para me ajudar a aproveitar a gravação/o texto?
- Que dificuldades posso esperar?

ANEXO 3 – Guião de entrevista semiestruturada

Guião de entrevista – alunos adultos de inglês como segunda língua

Entrevista semiestruturada

Objetivos:

1. Conhecer as perceções dos alunos sobre sua relação com o processo de aprendizagem do inglês após participarem de aulas focadas em técnicas de aprendizagem metacognitivas, especificamente relacionadas às competências recetivas da língua: Listening (compreensão auditiva) e Reading (compreensão de leitura).
2. Compreender as experiências dos participantes ao longo das diferentes fases do processo de aprendizagem, considerando tanto o ambiente de sala de aula quanto o estudo individual.
3. Identificar os aspetos que os alunos consideram mais úteis para seu processo de aprendizagem, explorando o impacto que as técnicas metacognitivas tiveram em suas abordagens pessoais e na motivação para aprender inglês.

Introdução – Apresentação, consentimento informado, criação de confiança e empatia

- 1) Explicação do caráter voluntário da entrevista
- 2) Garantia de anonimato e confidencialidade das informações compartilhadas
- 3) Assinatura da declaração de consentimento informado e pedido de autorização para gravar

Bloco 1 – Apresentação, consentimento informado, criação de confiança e empatia

1. (Nome)
2. Como se definiria enquanto estudante de inglês? E enquanto pessoa?

Bloco 2 – Motivação e dedicação ao estudo do inglês

- 1) Quais os motivos que o levam a aprender/aprimorar o inglês?
- 2) Sente-se motivado a aprender inglês? Porquê?
 - a) As atividades de listening/reading que você aprendeu influenciam esse aspecto motivacional? Como?
- 3) Se dedica ao inglês fora de sala de aula? Se sim, quanto tempo dedica por semana?
- 4) Acredita que o tempo dedicado ao inglês fora de sala de aula é adequado? Porquê?
 - a) As atividades de listening/reading que você aprendeu influenciam a sua dedicação ao estudo? Como?
- 5) De um modo geral, tem preferência por realizar atividades de inglês em sala de aula ou fora dela? Porquê?
 - a) As atividades de listening/reading que você aprendeu influenciam nesse aspecto? Como?
- 6) De um modo geral, tem preferência por realizar com ajuda de um professor e colegas ou de maneira autônoma? Porquê?
 - a) As atividades de listening/reading que você aprendeu influenciam nesse aspecto? Como?

Bloco 3 – Experiência com as Técnicas Metacognitivas nas Competências Recetivas

- 1) Seu professor e colegas tiveram alguma influência na forma como se realizou as atividades? Como?
 - a) Como se sentiu ao realizar as atividades em grupo?
- 2) Como se sentiu ao realizar as atividades individualmente em sala?
 - a) O que considerou ser mais importante para conseguir realizar as atividades de listening/reading em sala?
- 3) Quantas e quais atividades de listening/reading aprendidas replicou em casa? Porquê?
 - a) Como se sentiu ao realizar as atividades individualmente em casa?
 - b) O que considerou ser mais importante para conseguir realizar as atividades de listening/reading em casa? Porquê?
 - c) Usou o guia de autoavaliação ao realizar as atividades em casa? O que opina sobre o guia para a realização de atividades?

- 4) Considerou as atividades aprendidas diferentes das demais atividades de inglês que já tenha realizado no passado? Como?
- 5) Que tipo de atividade foi a mais fácil no processo de aprendizagem? Porquê? E mais a difícil? Porquê?
- 6) Durante o processo, o que aprendeu de novo que antes não sabia? O quê? Acredita que (o identificado) possa influenciar o seu processo de aprendizagem do inglês? Como?
- 7) Com quais das atividades de listening/reading aprendidas se identificou mais? Porquê?
- 8) Com quais das atividades de listening/reading aprendidas se identificou menos? Porquê?
- 9) De um modo geral, que efeito acredita que estas atividades tiveram sobre o seu processo de aprendizagem do inglês? E sobre si como pessoa?

ANEXO 4 - Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR)

