

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - INGLÊS

FREQUENCY OF STRATEGY USE AND ACHIEVEMENT
IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING.

por

IÁRA JANE WOLLSTEIN

**Dissertação submetida à Universidade
Federal de Santa Catarina para obtenção
do grau de MESTRE EM LETRAS**

FLORIANÓPOLIS

Novembro de 1995

Esta Dissertação foi julgada adequada e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês para obtenção do grau de

MESTRE EM LETRAS

Opção Língua



José Roberto O'Shea
Coordenador



Barbara Oughton Baptista
Orientadora

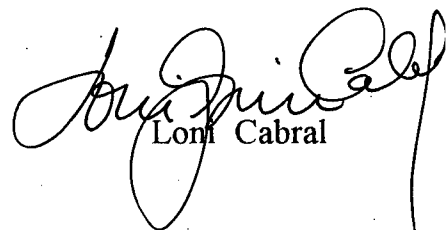
BANCA EXAMINADORA:



Barbara Oughton Baptista



Hilario Bohn



Loni Cabral

Florianópolis, 10 de novembro de 1995.

**To my grandparents, parents, sister
and brother for their love and
support.**

ACKNOWLEDGEMENTS

To my students for their cooperation.

To Barbara, for her constructive feedback, willingness and patience.

To Leila, for listening to me talk and valuable opinions.

To my PGI teachers and friends.

To CAPES for the financial support.

10 November 1995

ABSTRACT

FREQUENCY OF STRATEGY USE AND ACHIEVEMENT IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

IARA JANE WOLLSTEIN

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

1995

Supervising Professor: Barbara Oughton Baptista

The role of strategies in the learning of a foreign/second language has been the focus of considerable research in the last twenty years; the results, however, have been conflicting. The present research aimed at verifying whether there is a relationship between frequency of use of learning strategies and learners' performance in the foreign language classroom. Two different instruments of data collection were used: a questionnaire and an interview guide, both of which were applied to twenty-four third semester learners of English as a foreign language attending the Bilingual Executive Secretarial Course at the Universidade Regional de Blumenau.

Though no correlation was found between the variables achievement and frequency of strategy use, a qualitative analysis of the data indicates that: (1) all learners make use of learning strategies; (2) there appears to be some evidence that there is a relationship between the number and frequency of strategies employed and the performance of foreign language learners; (3) metacognitive strategy use is not an exclusive advantage of the successful learners; (4) the sophistication of the strategies used may have been a more important determiner of successful foreign language achievement than their variety and frequency of use.

RESUMO

FREQUÊNCIA DO USO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E APROVEITAMENTO NO APRENDIZADO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

IARA JANE WOLLSTEIN

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

1995

Professora Orientadora: Barbara Oughton Baptista

O papel desempenhado pelas estratégias na aprendizagem de língua estrangeira tem sido alvo de bastante pesquisas nos últimos vinte anos, mas com resultados conflitantes. O objetivo da presente pesquisa foi verificar se existe relação entre a frequência de uso de estratégias e o desempenho de aprendizes de uma língua estrangeira. Dois instrumentos foram utilizados na coleta de dados: um questionário e uma entrevista, ambos aplicados a vinte e quatro alunas do terceiro semestre do curso de Secretariado Executivo Bilíngue da Universidade Regional de Blumenau.

Apesar de não ter sido encontrada correlação entre as variáveis frequência de uso de estratégias de aprendizagem e aproveitamento, a análise qualitativa indica que: (1) todos os sujeitos usam estratégias de aprendizagem; (2) pode-se inferir que o número e a frequência de estratégias usadas tiveram alguma relação com o desempenho desses sujeitos em língua inglesa; (3) estratégias metacognitivas não são usadas exclusivamente pelos alunos bem sucedidos; (4) a sofisticação das estratégias usadas pode ter sido uma determinante mais importante do bom aproveitamento do que a variedade e frequência de uso de estratégias de aprendizagem.

TABLE OF CONTENTS

ABSTRACT	v
RESUMO	vi
LIST OF TABLES	ix
LIST OF APPENDIXES	x
INTRODUCTION	3
I - THEORETICAL ASSUMPTIONS ABOUT LANGUAGE LEARNING ..	4
1.1 - Some Relevant Theories of Second/Foreign Language Acquisition ..	4
1.2 - Anderson's Information Processing Theory	7
1.2.1 - Short and Long-Term Memory	7
1.2.2 - Representation of Information in Memory	9
1.2.3 - The Stages of Acquisition of Procedural Knowledge	10
1.2.4 - Comprehension of Oral and Written Language	11
1.2.5 - Production of Oral and Written Language	12
1.3 - Learning Strategies within Anderson's Cognitive Theory	13
II - REVIEW OF THE LITERATURE ON LEARNING STRATEGY	
RESEARCH	15
2.1 - Methods of Elicitation of Learning Strategies used by Language Learners	15
2.2 - The Identification and Classification of Learning Strategies	19
2.3 - The Teaching of Learning Strategies	34

III - THE STUDY	40
3.1 - The Subjects	40
3.2 - The Instruments of Data Collection	41
3.3 - The Instruments Used to Measure Proficiency.....	45
3.4 - Statistical Analysis of the Results	46
IV - ANALYSIS OF THE RESULTS	48
4.1 - General Results on SILL	48
4.2 - General Results of Interviews	52
4.3 - Correlation between Strategy Use and Achievement in Foreign Language Learning	58
4.4 - Individual Results on SILL compared to Individual Interviews and Achievements	61
4.4.1 - High Frequency Strategy Users	62
4.4.2 - High Medium Frequency Strategy Users	63
4.4.3 - Low Medium Frequency Strategy Users	64
4.4.4 - Low Frequency Strategy Users	67
4.4.5 - Discussion	68
4.5 - Strategies used by Successful and Less Successful Learners	70
4.6 - Reliability and Validity of the Instruments of Data Collection	74
CONCLUSION	80
BIBLIOGRAPHY	157

LIST OF TABLES

Table 4.1- Summary Results on SILL per Language Ability compared to Achievement	59
Table 4.2 - Correlation of Overall Frequency of Strategy Use and Strategy Category Use with Overall Achievement	60
Table 4.3 - Correlation of Strategy Frequency by Skill with Achievement by Skill	60
Table 4.4 - Average SILL Score by Strategy Categories	71

LIST OF APPENDIXES

APPENDIX 1 - General Results on SILL	83
APPENDIX 2 - Strategies Reported in the Interviews	89
APPENDIX 3 - Individual Results on SILL by skill	92
APPENDIX 4 - Inventário sobre Estratégias de Aprendizagem no Aprendizado de uma Língua	93
APPENDIX 5A - Grammar Test 1	100
APPENDIX 5B - Grammar Test 2	103
APPENDIX 5C - Reading test One	105
APPENDIX 5D - Reading test Two	106
APPENDIX 5E - Oral Test	109
APPENDIX 6 - Student Interview Guide	110
APPENDIX 7 - Relevant Excerpts of Tapescripts of Interview by Student and by Strategy	111
APPENDIX 8A - Complete Transcript of Interview - LKS.....	130
APPENDIX 8B - Complete Transcript of Interviews - VCL,KL,SB,JRP	135
APPENDIX 8C - Complete Transcript of Interviews - JAS,LR,VB,VS	139
APPENDIX 8D - Complete Transcript of Interviews - RRD,VIS,RES	142
APPENDIX 8E - Complete Transcript of Interviews - LZR,PR,MM	147
APPENDIX 8F- Complete Transcript of Interview - RTF	151
APPENDIX 8G - Complete Transcript of Interviews - MEB,KCO,LM,MB	154

INTRODUCTION

The process of learning a foreign or second language has long been the concern of both teachers and researchers due to the fact that it is a painful process for many learners and some may never accomplish even a reasonable mastery. On the other hand, there are other learners for whom this process is a smooth and an easy one. The reasons underlying the varying difficulty of acquiring a foreign language have aroused the interest of many linguists and psycholinguists. Many theories have been developed to explain how foreign language acquisition occurs, and many methodologies for use in formal instruction have appeared based on these theories. The ultimate goal of these theories and related methodologies has been to make the process of learning a foreign language an easier task for every learner.

Studies in cognitive psychology have evolved considerably in recent years and have been able to offer an explanation of the mental processes regarding the acquisition, storage and retrieval of new information by the human mind. Thus, learning is seen as the processing of information, and the acquisition of a foreign language is assumed to follow the same principles as the learning of other complex cognitive skills or high-level mental processes (O'Malley, Chamot and Walker, 1987).

In cognitive psychology the acquisition of a second language is considered to be a complex cognitive skill, with considerable importance assigned to learning strategies, which are also considered to be important cognitive skills. Learning strategies are special actions taken by the learner in order to facilitate the learning task - they are believed to help retain what is learned for a long period of time (O'Malley and Chamot, 1990, p. 1).

Anderson (1980, 1983, 1985 cited in O'Malley, Chamot and Walker, 1987, p. 291) applies cognitive theory to second language acquisition and explains how metalinguistic knowledge can influence the learning of a second language. He also explains how we represent meaning, in memory, in two languages; how we transfer what we already know in our first language to the second language; and which kinds of knowledge that we have in our first language are more easily transferred to the second one. Moreover, learning strategies can be satisfactorily explained within this framework.

The role of strategies in the process of acquiring a second language (i.e. their usefulness and applicability, and the possibility of their formal training) has been investigated recently by many researchers. However, different researchers, using different methodologies, have obtained contradictory results. Nonetheless, the picture which is slowly emerging shows that the replication of studies and the development of new research methodologies will lead to a better understanding of the role of learning strategies in the context of second language acquisition (Skehan, 1989, p. 98).

The aim of the present study was to find out whether there is a relationship between the number and kinds of learning strategies currently used by twenty-four learners of English as a foreign language (EFL learners) and their performance in the four abilities - listening, speaking, reading and writing, as measured by achievement tests specific to each ability. A questionnaire and an interview guide were used to identify the learners' current strategies and their frequency of use, and these results were then compared to the learners' achievement on language tests given normally during the semester. The hypothesis was that the wider the range of learning strategies and the higher their frequency of use, the better the learner's performance in the language learning process would be.

The first chapter gives an overview of the cognitive theory developed by Anderson and his explanation of the role of learning strategies within the theory.

The second chapter presents the taxonomy which was used to classify the strategies identified by the subjects, and reviews some important research concerned with the identification, classification and teaching of learning strategies.

Chapter three describes in detail the conditions under which the present study was carried out, while chapter four reports an analysis of the results. Though a correlation between frequency of strategy use and achievement was not obtained, the data collected are illuminating, as they provide important insights about the learners and about the instruments themselves.

effectively, besides providing practical and understandable teaching guidelines (McLaughlin, 1987, p. 19)

Neurolinguistics has also contributed to the construction of models of second language acquisition. Lamendella (1977) and Paradis (1983), both cited in McLaughlin (1987, pp. 160-161) are two of the researchers who have studied the role of the brain in language performance. This kind of research, however, investigates, in large part, individuals who are neurolinguistically impaired (people who suffer from aphasia, for example). Therefore, as pointed out by Lightbown (1984, cited in McLaughlin, p. 160), the generalization of the findings to normal individuals (the majority of the population) needs to be supported by other kinds of research.

In the area of cognitive psychology, psychologists and psycholinguists view the learning of a second language as the learning of a complex cognitive skill. It is considered a cognitive skill because it involves the automatization of sub-skills and the restructuring of internal representations (McLaughlin, 1987, pp. 133-134). Within an information processing framework for learning, second language acquisition is seen as the acquisition, storage and retrieval of new information in memory. The study of learning strategies, the central issue of this dissertation, falls within the field of cognitive psychology because they are also regarded as complex cognitive skills (O'Malley and Chamot, 1990, pp. 16-17).

Cognitive psychology comprises several models of second language acquisition, however, which do not address learning strategies or address them very ambiguously. Cummins (1984, cited in O'Malley et al., 1985b, p. 558), for example, presents a model in which tasks vary from cognitively demanding to cognitively undemanding; language varies from context-embedded to context-reduced. Thus, academic tasks are considered cognitively demanding and context-reduced. Tasks outside the classroom are easy, besides being accompanied by contextual clues.

Canale and Swain's model (1980) with its grammatical and sociolinguistics components, addresses only communication strategies and not learning strategies. Fillmore and Swain's model (1984) considers learning strategies as important elements in second language learning, but the types described go beyond the scope of cognitive psychology. This model also included affective and social components (both cited in O'Malley et al., 1985b, p. 559).

On the other hand, Bialystock's model (1978, cited in O'Malley et al., 1985b, p. 559) includes four categories of learning strategies which would improve performance: inferencing (used with implicit linguistic knowledge and knowledge of the world); monitoring; formal practising; and functional practising (used with both implicit and explicit knowledge).

Other models of second language acquisition have recognized, but failed to explain fully the phenomenon of strategies. Among these models, O'Malley and Chamot (1990, pp. 58-67) cite the work of Faerch and Kasper (1985, 1987), Bialystock and Ryan (1985), McLaughlin (1987a, b,c) and McLaughlin et al. (1983).

The model devised by Anderson (1980, 1983, 1985, cited in O'Malley and Chamot, 1990, p. 19) is the one which seems to encompass learning strategies most comprehensively. O'Malley and his colleagues, who have been investigating the utility of learning strategies steadily and significantly, rely mainly on Anderson's model and give the following justifications for this reliance: the model takes advantage of other concepts in cognitive psychology, becoming more general and more current than other models; the development of production systems explains more behaviours than other models; information in memory is classified as declarative or procedural knowledge; the role of learning strategies in learning is explained; the model is under continuous revision and expansion.

As mentioned earlier, the central issue of this dissertation is the use of learning strategies, and it is based on the consistent work of O'Malley and his

team of researchers in this area. Since they ground their research in Anderson's model of second language learning, a detailed review of this model will follow in the next section, in order to account for the theoretical assumptions underlying learning strategies.

1.2 - Anderson's Information Processing Theory

In cognitive psychology, a cognitive skill is the ability an individual has to perform various mental processes. Cognitive psychologists assume that language interacts directly with cognition and, therefore, the use of a second language is considered to be a complex cognitive skill which can be learned in the same way as any other cognitive skill. Moreover, second language acquisition can be explained within an information processing framework of how information is stored and acquired and how it is represented in memory. Learning strategies are also regarded as being complex cognitive skills since they can be explained within this same information framework. The reason to link learning strategies to the acquisition of a second language is the fact that they may facilitate it by providing more effective ways of acquiring, storing and retrieving information.

1.2.1 - Short and Long-Term Memory

Within the information processing framework described above, the storage of information takes place either in short-term memory or in long-term memory. Short-term memory (also called working memory by Anderson) contains only

small amounts of information which are available for a brief period of time. Long-term memory contains large amounts of information which are available permanently, information being organized in nodes (each node being a piece of information) which are interconnected. New information is stored first in short-term memory, and four processes must take place in order to transfer it into long-term memory: selection and acquisition (responsible for how much is learned), construction and integration (responsible for what is learned and how it is organized) (O'Malley, Chamot and Walker, 1987).

In selection, learners take information of interest to them from the environment and transfer it into short-term memory. In acquisition, learners take the information which is in short-term memory and transfer it into long-term memory for permanent storage. In construction, learners relate the new information to already existing knowledge (schemas or interconnected nodes) and organize it in long-term memory. In integration, learners make use of existing knowledge and transfer it into short-term memory so that it can be used in further constructions (*ibid.*).

The distinction between short-term and long-term memory as well as the description of the four processes of transferring information into long-term memory is not enough, however, to fully explain all the cognitive processes which take place during the acquisition of a second language. Anderson (1983, 1985), using production systems, represents language and its integrated components - listening, speaking, reading and writing as a complex cognitive skill.

1.2.2 - Representation of Information in Memory

The information stored in long-term memory can be classified into two kinds: declarative knowledge and procedural knowledge. Declarative knowledge refers to static things we know about and which we can generally talk about. It can be acquired quickly and encompasses definitions of words, facts, rules, images, the order of events in our lives, etc. Our declarative knowledge of language includes our knowledge of grammar, semantics and phonology and is kept in long-term memory as abstract meaning. The concepts which express meaning are represented in nodes (or what we call "ideas"). These nodes are interconnected by links, which can form paired associations or more complex associations as propositions (extended associations) or schemas (interconnection of complex concepts). Although, according to O'Malley, Chamot and Walker (1987, p.304), clearer explanations of how propositions and schemas are organized and differentiated are needed, schemas facilitate the inference of new concepts, the understanding and the organization of new information (p. 290). When information enters in short-term memory, it is transferred to long-term memory through the activation of the corresponding existing schemas and is then organized (pp. 288-289).

Procedural knowledge refers to all the things we know how to do - the ability to apply our knowledge in order to solve a problem (O'Malley, Chamot and Walker, 1987, p. 294). Procedural knowledge of language is the ability to understand and produce language. This procedural knowledge is acquired slowly through practice until it becomes an automatized skill. At this stage an action is performed without the recalling of the rules needed to perform it consciously. An example of an automatized skill would be the act of shifting gears in a car while driving. An experienced driver shifts gears without thinking about which one

should be used first - the clutch or the gear shift - because he/she has automatized this procedure. The automatization of complex abilities such as understanding and producing language is accomplished gradually through extensive practice opportunities. Procedural knowledge, for Anderson, is represented in memory in the form of production systems and, in his opinion, they are the basis for the learning of all complex cognitive skills (O'Malley, Chamot and Walker, 1987).

The representation of a production system consists of two clauses: one clause contains a condition (introduced by "if"), while the other clause expresses an action (introduced by "then"). An example of a production system given by Anderson (1980, cited in O'Malley, Chamot and Walker, 1987, p. 294) is the pluralization of a noun, as follows: "IF the goal is to generate a plural of a noun, and the noun ends in a hard consonant, THEN generate the noun + /s/." When the goal of the learner is satisfied or is changed, the "if" clause will match different sets of stored conditions and the learner will execute different sets of action" (O'Malley and Chamot, 1990., p. 25). A production system can, initially, have the form of declarative knowledge, and through practice, can become automatic. In foreign language acquisition it is important for this transfer to take place since experience has shown that knowing the rules of the language (declarative knowledge) does not necessarily mean that communication will take place effectively (O'Malley, Chamot and Walker, 1987, p. 295).

1.2.3 - The Stages of Acquisition of Procedural Knowledge

In order to flow from the static stage of knowledge (declarative) to the automatic one (procedural), Anderson (1983, 1985, cited in O'Malley and Chamot, 1990, pp. 25-27) describes three necessary stages of skill acquisition:

cognitive, associative and autonomous. Foreign language learning, in the cognitive stage, would be, for example, the conscious memorization or studying of vocabulary and grammar rules or the observation of a language task being performed. The learner would be able to describe verbally how to communicate in the foreign language (showing his/her declarative knowledge), but would not be able to communicate fluently and accurately (showing his/her lack of procedural knowledge).

During the associative stage, there is detection and elimination of most errors stored in declarative knowledge. Automatization starts to take place, but the foreign language learner will still remember rules, a fact that will help to slow down communication (ibid).

The autonomous stage is when the learners have automatized the knowledge and perform language tasks unconsciously and accurately, without remembering grammar rules, for example. A long period of practice is needed to reach this stage when a complex cognitive skill like foreign language use is involved (ibid.).

1.2.4 - Comprehension of Oral and Written Language

Anderson (1985, pp. 374-375) proposes that listening and reading comprehension are active and complex skills which occur in a similar way, involving the three recursive processes of: perceptual processing, parsing and utilization.

In perceptual processing small amounts of the oral or written text are stored in short-term memory. Even with brief retention in short-term memory an initial analysis of the input begins and it may be converted into meaning because of directed attention. Attention can be directed, for example, to cues such as pauses

or acoustic emphases during listening; or punctuation and paragraph separation during reading (O'Malley and Chamot, 1990, pp. 33-37).

In parsing, key words and phrases heard or read are matched with their representation in declarative knowledge stored in short-term memory. From the meanings of a sequence of words, and with the help of syntactic knowledge, a propositional representation is formulated (*ibid.*).

In utilization, the language user has to relate the mental representation of the text meaning to declarative knowledge, in the form of schemata or propositions, stored in long-term memory. The activation of schemata happens through spreading activation; that is, nodes that are related (connected) to the parsed information are activated. In successful utilization, the appropriate relation of input meaning to real world knowledge (knowledge of facts, experiences and impressions) takes place. Comprehension may be difficult when the input is not very familiar because the learner will take more time to elaborate and combine it in long-term memory while more new information is still coming into short-term memory (*ibid.*).

1.2.5 - Production of Oral and Written Language

Written and oral expression are also regarded as complex and active processes and can also be divided into three recursive stages: construction, transformation and execution (Anderson, 1985, pp. 373-375).

In construction, the learner decides first on the message to be conveyed, then plans how the message will be conveyed, drawing on existing linguistic and real world knowledge. In writing, construction refers to the prewriting stage. In transformation, after deciding and planning what to say, the learner has to

transform the information into meaningful sentences by applying language rules. In writing, transformation can be compared to the composition and revision phases. In execution, the meaningful sentences are said aloud or written down, that is, are physically acted out. The stages of transformation and execution are guided by production systems in the form of "if - then" clauses (Anderson, 1985, pp. 373-375).

1.3 - Learning Strategies within Anderson's Cognitive theory

Learning strategies are behaviours which are thought to facilitate foreign language acquisition, such as "...focusing on selected aspects of new information, analysing and monitoring information during acquisition, organizing or elaborating on new information during the encoding process, evaluating the learning when it is completed, or assuring oneself that the learning will be successful as a way to allay anxiety." (O'Malley and Chamot, 1990, p. 43). In Anderson's theory, learning strategies can be represented in the same way as other complex skills, which means that they can be taught and practised until they become automatized (p. 42). Moreover, the application of learning strategies can be represented as a production system as in the following example (p. 52): "IF the goal is to comprehend an oral or written text, and I am unable to identify a word's meaning, THEN, I will try to infer the meaning from context."

Learning strategies, according to O'Malley and Chamot (1990, p. 44) can be divided into three main categories: metacognitive, cognitive and socio-affective. Metacognitive strategies are responsible for the planning, monitoring and evaluation of learning; cognitive strategies operate on input and manipulate it;

socio/affective strategies encourage interaction with other persons and help to exert emotional control.

All these behaviours are believed to help acquire, store, and retrieve new information, acting directly on short-term and long-term memory and, consequently, on declarative and procedural knowledge, the framework used by Anderson to explain the acquisition of a foreign/second language. Anderson's theory is successful in explaining many previously obscure constructs and has the advantage of including learning strategies in a more comprehensive way than other theories. Nonetheless, as happens with all theories, it needs constant revising and elaboration, to which experimental research can contribute a great deal.

In the next chapter, relevant experimental research, some drawn on Anderson's theory, will be reviewed.

CHAPTER TWO

REVIEW OF THE LITERATURE ON LEARNING STRATEGY RESEARCH

2.1 - Methods of Elicitation of Learning Strategies used by Language Learners

Researchers interested in students' language learning processes and behaviours have devised several methods of data collection. These methods aim at identifying the strategies which students use to perform different language tasks (listening, speaking, writing or a combination of these); distinguishing between overt and covert strategies; and classifying these strategies into categories such as cognitive, metacognitive, social, and affective (O'Malley and Chamot, 1990, pp. 86-88). Observation, the most straightforward method, consists of observing the students in the classroom, or individually, while performing a language task. As Wenden (1991, p. 80) points out, by video-taping the students, their verbal and nonverbal behaviours can be more clearly distinguished. Examples of students' verbal behaviours are asking for explanations and extra information, or reading aloud while writing. Nonverbal behaviours include making gestures, consulting reference material, pausing, etc. Observation is an objective source of data collection because the researcher can see many of the strategies the students are actually employing while performing a task. However, in Wenden's opinion (p. 80), observation provides limited information because it is tied to the task the learner is performing at the

moment and because only overt behaviours will be seen. Thus, the researcher will not have access to what actually happens in the learners' minds and, consequently, will not be able to know whether, for example, the learner, by rereading a sentence just written, is evaluating it or trying to express the idea in a better way. This opinion is shared by Cohen (1984, p.101), who adds to it that observation is limited to those students who speak out loud and does not offer information on those who remain quiet.

Self-reports, another source of information on students' use of strategies, contribute data on unobservable mental processes and are obtained from students through different kinds of interviews. In introspective self-reports, for example, the students are asked to report orally on what they are thinking at the same time they are doing the language task. Thus, students are asked individually to think aloud, that is, to say what they are doing in order to perform the task. Therefore, there is no interval between the report and the performance of the task, and, consequently, students will have no time to forget how they performed it. Nonetheless, the learning strategies that may be elicited will be just the ones applied to the task the learner is performing at the moment and only those which are conscious (Wenden, 1991, p. 81). In addition, Cohen (1984, p. 103) states that the act of thinking aloud and performing the task simultaneously may affect the students' capacity to do the task and/or to report the strategies used. This is why a training period including modelling and practice helps students to provide data in an easier and more reliable way (Cohen, p. 109; Wenden, p. 81).

In retrospective self-reports (or self-observation) the students are asked to think back on the way they performed one or various language tasks. The students may provide this information right after the completion of the task or after hours, days or weeks (Cohen, 1984, p. 102). Retrospective self-reports can be semi-structured; that is, the researcher may ask general, open-ended questions, thus giving the students a chance to describe freely what they do to

learn a new word, to read a text, to understand an oral message, etc.(Oxford, 1990, p.199). The advantage of semi-structured reports is that they offer comprehensive data because students are asked to report on learning behaviours in general and not on specific ones tied to specific tasks. There is, however, the risk of students forgetting many of these behaviours. In addition, Wenden (1991, p. 83) comments that the responses are still of a limited scope because the questions focus on specific abilities. Moreover, Wenden (1983, cited in O'Malley and Chamot, 1990, p. 93) remarks that self-reports "fail to lend themselves to rigorous analysis or classification due to the subjectivity of self-reports."

Students can provide the data in written or oral interviews. In the case of oral reports, the researcher may interview students either individually or in small groups (Wenden, p. 83), but should video tape or record these interviews so that a thorough analysis is possible (Oxford, p. 197). The Student Interview Guide developed by O'Malley et al. and applied to the subjects of the present study is an example of a retrospective semi-structured self-report instrument (Oxford, p. 195). According to O'Malley and Chamot (1990, p. 95) the main disadvantage in conducting group interviews is that some subjects may report strategies which they actually do not use because they are influenced by what their classmates have said. Therefore, in spite of the advantage of subjects building on each others' responses, there is still the risk of obtaining induced answers.

Yet self-reports in which students have to verbalize what is actually happening in their minds have received some criticism (Cohen, 1984, p. 105). According to Seliger (1983a, cited in Cohen), the main point is that language learning takes place at an unconscious level and, thus, the students will describe a behaviour - how they used what they have learned - instead of describing the mechanism that motivated that behaviour, that is, the mental processes of learning, processing and retrieving language knowledge. On the other hand,

Ericsson and Simon (1980, cited in Cohen, p. 107) claim that much of students' processing is done at a conscious level and thus that cognitive processes can be described. Taking an intermediate stand, Hayes and Flower (1983, cited in Cohen, p. 108) say that verbal reports may be incomplete due to the unconsciousness of mental processes, but a researcher can still profit from them because they do provide data on cognitive processes.

Retrospective self-reports can also be of a more structured nature and, consequently, more restrictive when they elicit data on specific kinds of behaviour which may or may not focus on mental processes. In answering self-report questionnaires, the students easily and quickly provide the data requested by writing "yes/no" or "true/false", by choosing a number in a scale, etc. (Wenden, 1991, p. 84). The advantage is that answers can be objectively and accurately analysed, but, on the other hand, according to Oxford (1990, p. 199), the specificity of the questions will fail to elicit any possible different students' behaviours. The Strategy Inventory for Language Learning (SILL) used in the present study, devised by Oxford (p. 283), is an example of a retrospective structured self-report eliciting instrument.

Diary or journal writing is also a retrospective self-report method used to provide data on the students' learning behaviours. The researcher can ask students to write down their feelings, problems, and attitudes in relation to the language and to the environment in which the learning is taking place. Alternatively, the teacher can guide students to write specifically on learning strategies. Both procedures will provide data which need careful analysis due to its subjective nature (Oxford, 1990, p. 198).

The selection of one or more methods of elicitation of students' mental processes and behaviours will depend on the researcher's goal. The researchers need to have in mind what they want to discover and what they intend to do with the findings (Oxford, 1990, p. 200). Having made these decisions, the

researchers can then consider the number of subjects to include in the study; the "recency of the event" (introspective or retrospective, depending on how soon after the learning they want to elicit the data); the context of data collection (in the classroom or outside it); and the mode of response (oral or written) (Cohen, 1984, p.103). One last concern of the researchers should be how the data will be analysed, organized and classified so that their goal will be achieved (Wenden, 1991, p. 92).

The next section will review research which has helped to identify and classify the data elicited through the methods described above.

2.2 - The Identification and Classification of Learning Strategies

Early research on strategies began by attempting to find out what language learners do to learn, to retain what is learned, and to retrieve what is learned. The researchers focused mostly on the learners that were considered good and effective and on the way they coped with the learning task. As a result of these studies, strategies were elicited, described and classified.

Carton (1966, cited in Rubin, 1987, p. 19) reports on the use of inferencing by foreign language learners. He found out that the successful utilization of inferencing depended on the learner's willingness to take risks which would result in good inferences. Carton (1971, cited in Rubin, pp. 19-20) goes deeper and views language learning as a problem-solving process to which the learners have to apply their background knowledge and experience in language in order to make inferences. He divided these cues into three categories:

- intra-lingual cues, present in the target language, which the learners are able to use when they already have some knowledge of the target language.

- inter-lingual cues, present in both languages, which the learners are able to use when they notice the similarities in both languages regarding phonological, lexical and syntactic features.

- extra-lingual cues, present when the learners, based on their knowledge of the world, predict meaning in the foreign language .

Rubin (1975, cited in Rubin, 1987, p. 20) examines what good language learners do in order to be successful in learning a foreign language, assuming that the strategies used by these successful learners could be taught to less successful ones. She gathered data by observing fifty hours of conventional classes in several settings, by using unstructured self-reports and directed self-reports. However, the observations were not very helpful because of the teacher-centered type of class which focused mainly on accuracy, disregarding the learning processes. Besides this, the fast pace of the class prevented the researcher from inferring what took place in the students' minds. The unstructured self-reports, consisting of journal writings, did not provide clear information either. The directed self-reports focused on cognitive processes (the learners were instructed to write down what they did to learn the second language) and, therefore, enabled Rubin, in subsequent research (1981, cited in O'Malley and Chamot, 1990, pp. 3-4), to classify strategies into two basic types:

- "- Strategies that directly affect learning: clarification/verification, monitoring, memorization, guessing/inductive inferencing, deductive reasoning, practice.

- Strategies that indirectly affect learning: creation of opportunities to practice, use of production tricks."

In a similar approach, the Canadians Naiman, Frohlich, Todesco and Stern (1978, cited in Skehan, 1989, p. 76) interviewed thirty-four good language learners (the GGL study). The interviews and their final classification were based on a list of ten strategies which Stern (1978, cited in Rubin, 1987, p. 20)

suggested were necessary to achieve competence in a second language. A large number of strategies were identified through the interviews and classified into five major categories, which were then subdivided into minor strategies, as follows (Skehan, 1989, pp. 76-77):

1) Active task approach = learners involve themselves in the learning process by responding positively to learning opportunities, by performing extra language learning activities, by practising voluntarily, by shaping an activity so that it enhances language learning.

2) Realization of language as a system = learners view language as a system by translating into their native language, by comparing the two languages and by making inferences about the second language.

3) Realization of language as a means of communication and interaction = learners view language as a way of receiving and sending messages and at the same time as a behaviour which should be culturally appropriate. In the beginning, fluency is more important than accuracy, and the learners seek practice opportunities with native speakers thinking of socio-cultural aspects.

4) Management of affective demands = learners become greater risk takers and are not worried about their mistakes.

5) Monitoring of performance in the second language = learners test their inferences, reorganize new input by revising the language system, ask for corrections from native speakers.

Besides the above strategy classification, Naiman et al. (1978, cited in O'Malley and Chamot, 1990, pp. 6-7) also presented a list of what they called "techniques", which for them differ from strategies because they focus on very specific aspects of learning, as can be seen from the following examples: (1) repeating aloud after the teacher or a native speaker; (2) following rules presented in grammar books; (3) memorizing lists of words; (4) listening to radio, TV, music; (5) getting in touch with native speakers; (6) reading any kind of literature

in the second language. These "techniques" were classified as aiding in the learning of pronunciation, grammar, vocabulary, reading, speaking, writing and listening comprehension.

Wong-Fillmore (1976, 1979; cited in Skehan, 1989, pp.73-76) investigated the improvement of communicative competence in a study of five Mexican children attending a school in California. Their interactions with American children were recorded at school during play-time. Wong-Fillmore identified three social strategies and five cognitive ones. The social strategies had great importance in this specific context because the children were more interested in starting to interact with each other than in learning the language, but language was the only means they had to initiate the interaction. The social strategies used were: (1) join a group and pretend that everything which is said is being understood, even if it is not; (2) use words or expressions already learned to give the impression of fluency in speaking; (3) have, as friends, the native speakers who show interest in helping communication.

The cognitive strategies identified by Wong-Fillmore (1976, 1979; cited in Skehan, 1989, pp. 73-76), seen as interacting with the social strategies, were: (1) assume that what is being said in a given context is important to that situation; (2) make use of known expressions and start talking; (3) look for recurring parts in learned formulas; (4) work on words and expressions apparently known in order to use them appropriately; (5) make use of top down processes, looking at details later.

Politzer and McGroarty (1985, cited in Skehan, 1989, pp. 85-86), having the ideas of Rubin and Naiman et al. in mind, applied a questionnaire to thirty-seven students of Hispanic and Asian origin enrolled in an eight-week English course for post-graduate students in the United States. The questionnaire was divided into three sections: classroom behaviour, individual behaviour during

individual study, and behaviour with others outside the classroom. The results, however, were not reliable due to problems with internal validity.

On the other hand, as Rubin points out (1987, p. 22), the results raised issues which are worth addressing in future research: (1) since learners from different cultures will behave differently, the use and the validity of strategies may be culturally specific; (2) complexes of strategies may be associated differently in relation to linguistic and communicative competence; (3) care should be taken when stating that a certain strategy is helpful.

Early research on strategies differentiated among learning, social and communication strategies, and identified examples of each category, describing each example in detail. Under learning strategies, only cognitive ones were identified. More recent research, however, has opened up new perspectives for learning strategies. Wenden (1982, 1986; cited in Rubin, 1987, p. 22) investigated how learners plan, monitor and self-evaluate their learning, i.e., what they know about their cognitive processes. The results of her study show that learners choose what and how they want to learn and that they may change their learning strategies if they do not work. The importance of metacognitive knowledge is thus established (Rubin, 1987, p. 22-25).

Cohen and Aphaec (1981) studied seventeen English speaking students who were enrolled in an intensive Hebrew course in Jerusalem. The researchers' aim was to answer the following main questions regarding vocabulary learning in a second language: what do students do to learn new vocabulary found in a written text, and what is the role of associations (kinds and duration over time) ?

During one hundred days the subjects were given seven different tasks. On the first day, the subjects read a passage in Hebrew (according to their level) and were asked to underline the unknown words, for which the teacher supplied meaning. Then, the students had to learn these new words noting down the strategy (if any) they had employed to memorize the new word. The process went

on like a spiral and on the last day the students received the first text with the original unknown words deleted and replaced by the meaning in English. The students then supplied the missing words in Hebrew (Cohen and Apeh, 1981).

The findings were that memorization, by writing the Hebrew word near the English word, was the first step students took to learn the new words. The second step was association, seven kinds of which were categorized by the researchers. These strategies helped the learners to retain the new vocabulary over time in case this new vocabulary was not found outside the classroom. On the other hand, some strategies which prevented learning were uncovered: poor memory techniques, poor inductive inferencing strategies, and poor deductive reasoning (Rubin, 1987, p. 22)

Huang and Van Naersen (1987) investigated whether the success of some Chinese students in learning English was due to the traditional methods (mainly memorization) adopted by the Chinese EFL teachers or to some special techniques used by these successful students. The researchers chose fifty-eight graduating students of English and divided them into three groups according to the results on an oral test. Group one and group two were better than group three regarding oral performance. The instruments used were a test on oral communicative ability, a questionnaire on learner strategies and an in-depth interview. The questionnaire on learner strategies was based on Rubin's research (1975) and emphasized the use of the strategies of formal practice, functional practice and monitoring .

The results show that functional practice was the strategy which the successful students most employed. Under functional practice the following component strategies were reported: speaking with other students, teachers and native speakers (showing that proficient students are also greater risk-takers), participation in group oral communicative activities, attending lectures, watching films and TV programs, thinking or talking to self in English. Another finding of

this study was that less successful students, although they used the same strategies as the successful ones, were not able to benefit from them. This may be due to individual differences such as motivation, cognitive learning styles, and so on. The authors point out the limitations of their study, however, and recommend that it should be replicated with homogeneous learners, giving more attention to the role of memorization, diversity of learning strategies, and other skill areas besides oral proficiency (Huang and Van Naerssen, 1987, p. 297).

Vann and Abraham (1990) studied closely the linguistic development of two women of Arabian origin enrolled in an intensive English course in the United States. While many of the studies on learner strategies focus on what proficient learners do, this one investigated the strategies used by two unsuccessful students. Many studies have concluded that successful learners are active in using strategies, which would be the reason of their success. The analysis of these two learners, in contrast, shows that in spite of being poor learners, the two women were active users of a variety of strategies. The problem seemed to be the failure to apply and match a strategy to the appropriate task. This indicates a lack of metacognitive knowledge and leads to another issue - that of the benefits of strategy training. Training might enable the learner to evaluate the utility of the strategy and, therefore, to decide how, why, when and where to use it. This study is important because it contradicts the idea that unsuccessful learners are inactive. In spite of this, the authors stress that more longitudinal studies are necessary to verify the degree to which this is true.

O'Malley and his team of researchers have contributed extensively to the understanding of learning strategies with the enormous amount of research they have conducted resulting in significant reported findings. Some of their studies will be reviewed in the following paragraphs.

At the time of their first study (O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Küper and Russo, 1985a; 1985b) very little interest had been shown in how

strategies were used by learners of different levels of proficiency when performing second language learning tasks. Thus, the primary aims of this study were: (a) to identify the strategies used by high school students when performing foreign language tasks; (b) to verify if these strategies fit into the already existing strategy classifications; and (c) to determine the variation in strategy use in relation to the task and the level of English proficiency of the student. A secondary aim of this study, as pointed out by O'Malley and Chamot (1990, p. 115), was to determine how much teachers knew about the strategies their students employed, because the researchers believed that if teachers had strategic knowledge, then its teaching would be worthwhile.

The study (O'Malley et al., 1985a; 1985b) involved seventy ESL high school students who were either beginning or intermediate level students, during the spring semester in 1983, and it was carried out in three high schools in the United States. In order to collect data on the strategies used by the students, an interview guide was used which questioned students on the things they did to perform seven classroom tasks and two nonclassroom language tasks. Along with this, there were class observations and small group student interviews. Twenty-two teachers who were taking part in the study by providing instruction in the classes were interviewed on the strategies their students employed on specific language tasks.

The results led to the following conclusions:

- 1) Both beginning and intermediate level students were able to describe a wide range of learning strategies, demonstrating a high level of metacognitive awareness, as pointed out by O'Malley and Chamot (1990, p. 121). The distinction between cognitive and metacognitive strategies was useful for second language acquisition: thirty percent of the strategies identified were metacognitive ones, fifty-three percent cognitive ones, and seventeen percent socio-affective ones.

2) Some strategies were used in combination with other strategies, but combinations of metacognitive and cognitive strategies were rare. The metacognitive strategies of self-management and advance preparation were the most frequently used.

3) The strategies described were most frequently used with single tasks such as vocabulary learning and pronunciation, possibly because they are less complex than integrative tasks such as listening and making an oral presentation or possibly simply because students perform more single-task language activities than integrative ones in the classroom. Another possibility not mentioned by the authors is that learners remember more easily the strategies they use with single tasks.

4) Many of the strategies identified fit into the classification listed in the cognitive literature, some of them coinciding with general strategies used in all areas of learning.

5) The teachers had very little knowledge of their students' strategic processing. Nonetheless, these teachers showed willingness to learn more about strategy use, which suggests that its training could be profitable for teachers and students.

Another study by O'Malley, Chamot and Küpper (1989) investigated listening comprehension strategies in second language acquisition. The focus on listening comprehension was due to the little previous research on what listeners do while listening to oral texts in academic settings. The investigators had three questions in mind. The first one was whether listening comprehension processes can be differentiated into three phases: perceptual processing, parsing and utilization. The second question was whether it is possible to identify the strategies used in each phase of listening comprehension. The third question was whether there are differences in learning strategy use by effective and ineffective listeners, since the study included these two different kinds of learners.

Eleven students from Spanish speaking countries who were enrolled in intermediate level ESL classes in the United States took part in the study. The data were collected through individual think-aloud sessions on the three selected listening tasks. Neither the interviewers nor the data coders had information on the identity of the effective and ineffective listeners (O'Malley, Chamot and Küpper, 1989).

The results are consistent with the hypothesis that listening comprehension is an active and conscious process which can be differentiated into the three phases mentioned earlier. In this study, during perceptual processing, the effective listeners were more capable of redirecting their attention when distracted than the ineffective listeners who became disturbed more easily by outside noises, tiredness, and difficulty of the texts. During the parsing phase, effective listeners paid attention to intonation and pauses and listened for phrases or sentences. On the other hand, ineffective listeners tried to understand each word which distracted them when they were faced with an unknown word. In the utilization phase, effective listeners appeared to have schemata more readily available and better organized which enabled them to make use of the strategy of elaboration to infer the meaning of new words. Contrastingly, ineffective listeners seemed unable to use previous knowledge in order to perform the listening comprehension tasks (*ibid.*).

The conclusions drawn from the above study are that effective listeners are better strategy users than ineffective listeners and that it would be useful for teachers to be aware of this fact so that they can assist the ineffective listeners in becoming more successful strategy users (*ibid.*).

A longitudinal study of four semesters allowed Chamot, Küpper and Impink-Hernandez (1988, cited in O'Malley and Chamot, 1990, pp. 134-141) to verify whether changes occurred in strategy use over time. Besides this, the researchers investigated the subjects' cognitive processes with different language

tasks, the strategies used to accomplish these different tasks, and the strategies used by effective and ineffective learners.

The subjects of the study were effective and ineffective learners of Spanish and Russian at the beginning, intermediate and advanced levels. The methodology adopted to collect data was individual think-aloud interviews. The tasks given to the subjects were gap filling exercises on vocabulary and listening comprehension, written descriptions, role-plays and readings (*ibid.*).

The results of this longitudinal study brought some new insights to the investigators. First, a new strategy - problem identification - was identified and some known strategies were found to be used frequently for a variety of tasks: advance organization, organizational planning, selective attention, self-monitoring and elaboration. Second, highly motivated students were effective learners. Thus, motivation should be taken into account if strategy training is to be successful. Third, strategy use was influenced by the kind of task and degree of difficulty. Deduction and translation, for example, were used in the study of grammar, while selective attention and note taking were used in listening comprehension exercises (*ibid.*).

Furthermore, strategic knowledge was used differently by effective and ineffective learners. Effective learners used with success a greater variety of strategies since they seemed more able to recognize and assess the problems of the task. Consequently, they monitored and self-evaluated their performance more frequently and efficiently. In addition, the longitudinal analysis showed no important changes in strategy use. Although there were increases of individual strategies, especially among the ineffective learners, stability over time was revealed among students while advancing from one level to another (O'Malley and Chamot, 1990, pp. 134-141).

A summary of some of the findings of research on learning strategies is presented by Oxford (1989). In the first part of the article, Oxford's concern is

with the strategies that good language learners use, and she recognizes six groups of strategies which are used by these learners: metacognitive strategies, used to regulate and assess the learning process (ex.: paying attention, self-evaluation, self-monitoring); affective strategies, used to control emotions (ex.: anxiety reduction, self-encouragement); social strategies (ex.: asking for clarification on language problems and culture); memory strategies, used to retain and recall information (ex.: grouping, imagery, structured review); cognitive strategies, used to manipulate and transform the foreign language (ex.: practising naturalistically, analysing contrastingly, summarizing); compensatory strategies, used to solve problems encountered with the foreign language (ex.: inferences, paraphrases).

In the second part of the article, Oxford (1989) assesses some factors that influence the choice of language learning strategies. Some of her conclusions will be pointed out in the next paragraphs.

With reference to the language being learned, two tendencies were noted. One is that learners who are already good strategy users tend to choose a more difficult language to learn. The second is that teachers and their teaching methods guide the way students learn. The duration of the language course also influences the selection of learning strategies. As learners move to higher levels they become more sophisticated strategy users by changing strategies (due to task requirements), and by using more metacognitive strategies. Sex is another factor. Women use a greater number of strategies and use them more frequently than men. This happens possibly because women have stronger social inclinations. Regarding age, so far the only difference mentioned is that young learners learn the foreign language in a natural way while adults learn it through formal instruction (Oxford, 1989).

Motivation and attitude have an important role in the learning process. A positive attitude and personal engagement due to high motivation level enhance the student's acceptance of learning strategies. Personality characteristics can

facilitate or hinder the learning of a foreign language. Learners who are risk takers, who are not afraid of making mistakes while trying to communicate and who do not show anxiety seem to be more effective students. Regarding nationality, studies have shown that Oriental students seem to be more reluctant to accept strategy training and seem to prefer strategies that involve rote memorization and language rules. The opposite can be noticed with students of Hispanic origin. Thus, it is advisable that the learning strategies which are intended to be taught be linked to the learner's cultural background (Oxford, 1989).

Oxford's (1989) interest in finding out the strategies of the good learner and the factors affecting strategy selection was connected to strategy training. She concludes that in order to accomplish effective strategy training which will, in her opinion, facilitate learning, explicit teaching and training is ideal. Explicitness will govern strategy use after the training. It will also facilitate the use of new strategies, the evaluation of different strategies and the transfer of strategies to new situations. Moreover, teachers have to be aware of their students' current learning strategies, their goals, motivation, in short, all the aspects reviewed in the previous paragraphs which the teacher can easily access through observations, diaries, interviews, etc.

Oxford (1990) presents a more complete list of strategies, which seems to be a grouping of all previous existing classifications. The problem with this long taxonomy is that, as O'Malley and Chamot (1990, p. 103) commented about Oxford's 1985 publication, some strategies, besides not belonging to cognitive theory and not being ranked in order of importance, also seem to overlap. Therefore, the teacher interested in following her classification should analyze it carefully and keep in mind Oxford's warning (1990, pp. 16-17) about the existing conflicts regarding strategy classification, due to the researchers' different points of view.

The classification she proposes is displayed below because of its wide range of strategies which, I believe, in spite of the problems, helps novice teachers to understand this issue better. The sixty-two strategies are divided into two major categories, strategies that affect the learning directly and those which affect the learning indirectly, and the same six minor categories used in Oxford (1989) (Oxford, 1990, pp. 18-21).

a) Memory Strategies (direct strategies)

- creating mental linkages: grouping, associating / elaborating, placing new words into a context.
- applying images and sounds: using imagery, semantic mapping, using keywords, representing sounds in memory.
- reviewing well: structured reviewing
- employing action: using physical response or sensation, using mechanical techniques.

b) Cognitive strategies (direct strategies)

- Practising: repeating, formally practising with sounds and writing systems, recognizing and using formulas and patterns, recombining, practising naturalistically.
- Receiving and sending messages: getting the idea quickly, using resources for receiving and sending messages.
- Analysing and reasoning: reasoning deductively, analysing expressions, analysing contrastively (across languages), translating, transferring.
- Creating structure for input and output: taking notes, summarizing, highlighting.

c) Compensation Strategies (direct strategies)

- Guessing intelligently: using linguistic clues, using other clues.
- Overcoming limitations in speaking and writing: switching to the mother tongue, getting help, using mime or gesture, avoiding communication partially or totally, selecting the topic, adjusting or approximating the message, coining words, using a circumlocution or synonym.

d) Metacognitive strategies (indirect strategies)

- Centering your learning: overviewing and linking with already known material, paying attention, delaying speech production to focus on listening.
- Arranging and planning your learning: finding out about language learning, organizing, setting goals and objectives, identifying the

purpose of a language task (purposeful listening/reading/speaking/writing), planning for a language task, seeking practice opportunities.

- Evaluating your learning: self-monitoring, self-evaluating.
- e) Affective strategies (indirect strategies)
- Lowering your anxiety: using progressive relaxation, deep breathing, or mediation, using music, using laughter.
 - Encouraging yourself: making positive statements, taking risks wisely, rewarding yourself.
 - Taking your emotional temperature: listening to your body, using a checklist, writing a language learning diary, discussing your feelings with someone else.
- f) Social strategies (indirect strategies)
- Asking questions: asking for clarification or verification, asking for correction.
 - Cooperating with others: cooperating with peers, cooperating with proficient users of the new language.
 - Empathizing with others: developing cultural understanding, becoming aware of other's thoughts and feelings.

Wenden (1987) supports Oxford's assumptions that what the learners believe about the learning of a foreign language influences their choice of strategies. Focusing on self-directed learning and, thus, on metacognitive strategies, this study aimed at finding out how the learner viewed and faced the learning of a foreign language. In semi-structured interviews, twenty-five advanced adult learners living in the United States were asked mainly about the opportunities they took advantage of in order to practise the foreign language. The learners' responses indicated that they think about the process of learning (the way it works), that they plan what they are going to do to learn better, and that they assess their performance in the foreign language.

Wenden (1987) was able to place her subjects in three different groups, according to beliefs and strategy usage, demonstrating that what learners believe affects their choice of strategies. The first group believed that using the foreign language as often as possible and thinking in the foreign language would lead to proficiency. These learners, then, used communication strategies more frequently. The second group, who believed that knowledge about the language

would lead to proficiency, used more cognitive strategies to remember vocabulary and to understand grammar. The third group believed that emotional factors, self-concept and aptitude would help to accomplish proficiency. These learners, however, did not have predominant strategies to distinguish them from the other two groups. Wenden concludes that teachers should attempt to find out what their own students' beliefs are about learning a foreign language and then adapt these beliefs so that teaching the appropriate strategies will facilitate the learning task.

2.3 The Teaching of Learning Strategies

Having achieved rather successfully the goal of finding out the strategies students already make use of, researchers went a step further and investigated the effectiveness of their training. O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Russo and Küpper (1985b) followed up their study of learning strategy use (reviewed in 2.2) with a study of the effects of training in the use of learning strategies for integrative listening and speaking tasks. The aim was to verify whether training in strategy use would really enhance students' performance in the second language.

The cognitive strategy chosen to improve performance on listening tasks was note taking, and the corresponding metacognitive strategy was selective attention, that is, attention to linguistic markers like "first", "the most important point is", "in conclusion", etc. The strategy chosen to help students learn how to communicate more effectively was functional planning. In functional planning students analyze what the function of the task is, check whether they are able to fulfill the needed language elements and, finally, carry out the functions required. There was an opportunity to rehearse the task and to receive feedback in a

cooperating setting (the socio-affective strategy of cooperating with others) before making their presentations to the whole class (O'Malley et al., 1985 b).

The subjects of the study were seventy-five ESL high-school students of intermediate level, who were randomly assigned to one of the following groups: the metacognitive group, who received training in the use of one metacognitive strategy, one cognitive strategy and one socio-affective strategy; the cognitive group, who received training in the use of one cognitive and one socio-affective strategy; and the control group, who received instructions to work on the tasks as they normally did and who did not receive training in the use of strategies. During eight days, for fifty minutes daily, students in the first and second groups received instruction and practised the use of strategies (*ibid.*).

The results demonstrate that if the listening task is too difficult, comprehension will not occur and learning strategies become useless. The speaking skill, however, was improved through training in functional planning (a metacognitive strategy) and in cooperative evaluation of other's performance (a socio-affective strategy). The authors concluded, however, that the transfer of strategies to new situations would require directioning until the strategies become independent. Furthermore, they suggest that metacognitive strategies should be included to help the process of planning and evaluating in learning (*ibid.*).

According to Skehan (1989, pp. 86-91), although the above results indicate that strategy training can be effective for integrative language tasks, they do not constitute evidence enough due to many extraneous variables such as timing, selection and combination of strategies and tasks.

The effectiveness of training in the use of strategies was also demonstrated by Chamot, Küpper and Impink-Hernandez (1988b, cited in O'Malley and Chamot, 1990, pp. 175-184) in a study in which the instruction in the use of learning strategies was carried out by the classroom teachers of the subjects instead of by the investigators themselves, as in the previous study described

above. The aims of the study were to find out (1) the way the classroom teachers would incorporate learning strategy instruction, (2) the strategies these teachers would select to train, and (3) whether they would adopt direct or embedded instruction.

The results were that only some teachers accepted to provide training. Some teachers lacked motivation or ability to incorporate strategy instruction in their regular classes, leading to the conclusion that special training and consciousness-raising is necessary to make teachers understand the usefulness of teaching strategies. The strategies selected by the teachers who accepted to introduce them in their regular classes were inferencing, elaboration, selective attention, self-evaluation, and cooperating with others. These strategies were taught directly and explicitly to the students. However, many students demonstrated little interest in using the taught strategies and/or in being responsible for their own learning process. In view of the above, the investigators conclude that, if strategy training is to be successful, teachers and students have to be highly motivated and conscious of the advantages learning strategies bring to the learning of a foreign/second language (*ibid.*).

Wenden (1986) also presents some suggestions about how to approach strategy training. In her opinion, grounded in previous research, explicit informed training leads the learner to a better strategy selection as well as to the transfer of strategies to other tasks. This happens because the learner knows the purpose of the strategy, how it is going to help, and then monitors performance in order to evaluate the effects of the strategies applied. According to Wenden, teachers should provide explicit training in both cognitive and metacognitive strategies so that students are able to monitor, plan and evaluate their learning process. Moreover, the correct combination of cognitive and metacognitive strategies during learning helps transfer. Wenden also believes that informed training should be carried out along with the regular language tasks (embedded), since

this integration will enhance comprehension and facilitate retention. Finally, in order to assess the effects of strategy training, three learner behaviors have to be analyzed. The first is improved performance in the task, which means better comprehension and more accurate production. The second is maintenance, i.e., the continued use of the strategy. The third is transfer, or the use of the same strategy for different tasks.

In the second part of her article, Wenden (1986) describes five projects in which strategy training was carried out, including, to greater or lesser degrees, the guidelines she mentioned earlier. The projects took place in New York (at Columbia University's Language Institute and high schools), in England (at a Eurocentre language institute) and in France (at an engineering college and at the University of Nancy's Language Institute).

The evaluation of these projects indicates that training can be effective and that students can benefit from it. However, for strategy training to be considered a mainline approach, further development in materials and approach are needed, along with more longitudinal studies to test its long-term effectiveness (*ibid*).

Although more models and materials for incorporating strategy training into a foreign language context are required, three instructional models already address this issue. The Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA) was designed by O'Malley and Chamot (Chamot and O'Malley, 1986, 1987; O'Malley, 1988, all cited in O'Malley and Chamot, 1990, pp. 190-204) to develop the academic language skills of intermediate level students. It is based on Anderson's cognitive theory and on the investigators' own research. The model is built on three components: content based curriculum (actual topics on science, mathematics, social studies and literature and composition), academic language development in the four language skills, and instruction in learning strategies.

Using a direct approach, Rubin and Thompson (1982, cited in O'Malley and Chamot, 1990, pp. 204-206) teach the learner how to use learning strategies by

providing information on the learning process and by describing fourteen learning strategies employed by good independent language learners. According to O'Malley and Chamot (1990, p. 206), this approach works well with mature and highly motivated learners. The teacher who would like to use this instructional model with less motivated and dependent students, however, would have to organize the activities, model the strategies and offer plenty of practice and evaluation opportunities.

Direct and integrated training of strategies is proposed by Ellis and Sinclair (1989, cited in O'Malley and Chamot, 1990, pp. 207-210). Their material includes explanations of language learning processes, instruction and practice in learning strategies, and metacognitive knowledge on self-awareness and self-assessment. The metacognitive strategies are presented in the first place in order to survey students' needs and beliefs regarding language learning. Then, cognitive strategies are taught and practised, and finally, students perform activities in which they have the opportunity to regulate and plan their own learning. The material can be used at various levels of language learning and can be integrated to various kinds of teaching materials.

In addition to these three instructional models, a substantial contribution to the area of strategy training has been made by Oxford with her book Language Learning Strategies what every teacher should know (1990), which consists of three fundamental parts: the notion of strategy, its application, and its assessment and training. The book is the result of her research and is intended for teachers who are interested in improving their teaching by incorporating strategy training but lack knowledge about it.

Along with her own taxonomy of strategies (see section 2.2), Oxford (1990) gives examples of how to apply each of them and suggests activities which can be used by the teacher interested in training any of these strategies. The clear instructions and the diversification of activities constitute a rich source of

material to be used in any language class. The last part of the book offers a model for strategy training and instruction on assessing its effectiveness. After reviewing Oxford's book, Goethals (1994, p. 477) concludes that it is the first book which deals with the issue of learning strategies with the systematicity of a handbook. Moreover, he regards Oxford's book as "the handbook".

Research and training in strategy use has ultimately reached another stage: that of learner autonomy. Aided by learning strategies, the learners are able to find out how they learn, how to regulate and assess their own learning, thus becoming more teacher independent and autonomous.

The next chapter gives details of the present study which, although not having as a goal strategy training, was conducted with the hope of contributing to the area of learner autonomy by showing that learners make use of strategic knowledge to greater or lesser degrees.

CHAPTER THREE

THE STUDY

3.1 - The subjects

The Regional University of Blumenau - FURB, in the southern state of Santa Catarina, was the institution chosen to carry out this study due to the close contact the researcher has with it and, consequently, her access to subjects and material. Twenty-four female students, ages ranging from nineteen to twenty-two years old, enrolled in the third semester of the undergraduate Bilingual Executive Secretarial Course, were chosen as subjects. This choice was guided by two main considerations. One was the belief that learners who have had approximately 180 hours of study of a foreign language would provide information on their strategies more effectively than beginning and advanced students. Beginning students may not have had opportunities to apply their strategies and, therefore, would not be aware of many of them. Advanced students, on the other hand, may have been applying a wide range of strategies with high frequency and, consequently, may not perceive them anymore.

The second consideration guiding subject choice was the English teaching materials used, which were consistent with the latest assumptions, beliefs and approaches regarding second language learning and with the objectives of the study. The coursebooks adopted were the Headway Elementary and Headway Pre-Intermediate books of the Headway series by John and Liz Soars (Oxford University Press, 1993) which develop, in each lesson, the four language skills. Since one of the instruments of this study aimed at identifying strategy use in the

four language skills, materials which ensure the opportunity of strategy application in the four abilities were necessary.

Unfortunately, three subjects did not finish the semester and consequently did not take all the tests that measured achievement. Nonetheless, the data obtained from them were considered worthwhile to be included in the discussion in chapter four.

3.2 - The Instruments of Data Collection

The present study was carried out from April to June 1995 and did not, in general, interfere in the normal flow of the classes, due to the nature of the two instruments. The first one was a retrospective structured self-report devised by Oxford (1990, pp. 283-291) called Strategy Inventory for Language Learning (SILL), which took about forty-five minutes to be applied. The second one was a retrospective semi-structured self-report, in the form of an interview with open ended questions, which took place before or after the subjects' classes. Both instruments were applied using the subjects' native language due to their lack of proficiency in English. Besides, the use of the respondents' native language has been the usual approach in this kind of study (O'Malley and Chamot, 1990, p. 92).

The decision to use two different instruments to collect the data was a consequence of the desire to identify as many strategies used by the subjects as possible in order to compare the number of strategies used by each student with his/her performance in tasks in which they used the English language. A single instrument would have been neither sufficient nor effective in providing such a large amount of information. Moreover, according to O'Malley and Chamot

(1990, p.88), if the intent is to identify all types of strategies, the use of questionnaires together with guided interviews has been successful. One reason for this success is that the different degrees of structure of the two different instruments allow subjects to report on both specific behaviours tied to specific tasks and on general learning behaviours (p. 93).

The SILL, based on Oxford's (1990, pp. 18-21) strategy classification, is divided into six parts, eliciting information on the use of memory, cognitive, compensation, metacognitive, affective and social strategies, with questions specific to the four skills plus grammar and vocabulary learning. Oxford developed two forms of this questionnaire: version 5.1 (with eighty items), for English speakers learning a foreign language; and version 7.0 (with fifty items), for speakers of other languages learning English. Both versions have been used in various parts of the world. In spite of the fact that Version 5.1 is intended for English speakers learning a foreign language, it was the one chosen for the present study because it contains more items than version 7.0 and, thus, should provide more data. In the analysis of the two versions, no other differences besides the number of items were found which could threaten the reliability or the validity of the data collected. The subjects answered the eighty items of the questionnaire by rating each one according to a scale which varied from one to five: number one indicating actions never or almost never true of the subject; two, generally not true; three, somewhat true; four, generally true; and five, always or almost always true.

Oxford's (*ibid.*) instructions on how to apply the SILL were strictly followed; the questionnaires were filled out by the subjects in about forty-five minutes during one of their English classes. This was the only instance in which the study disrupted the subjects' classes. The respondents rated familiar behaviours with enthusiasm, and reacted with surprise to behaviours which were completely unknown to them. Some respondents later reported remembering

other behaviours which were not among the eighty items. Unfortunately, they did not write them down. This fact illustrates the need to apply two different instruments, one of them less structured than the other, so that it can allow for additional information. In addition to being easily and quickly applied, the SILL also lends itself to accurate analysis and reliable identification and classification of strategies.

The second instrument applied was the guided interview, which was based on the one used by O'Malley et al. (1985b). Adapted to fit the subjects' learning context, it included questions about the following items: (1) pronunciation practice; (2) reading and listening comprehension; (3) study habits; (4) vocabulary learning; and (5) speaking opportunities (i.e. what actions subjects take to receive and send messages outside the classroom). The interviews were conducted in groups of three or four or individually, depending on the students' time availability. All interviews were recorded and thoroughly transcribed to enable the researcher to highlight every strategy mentioned by the student.

Individual and group interviews were each seen to have their advantages and limitations. The researcher found that more data were collected when interviewing the subjects individually (which happened on two occasions) compared to the amount collected in group interviews. The researcher's questions were the same in both situations, but the answers given in the individual interviews covered several additional aspects of the learning process. It is interesting to point out that the two individual interviews were conducted with opposite types of student - a proficient one and a rather weak one. The first interview was an individual one, with L.K.S., a very proficient student who made a point of coming first because of her high level of motivation. The student was eager to provide all the information she could and talked freely about her ways of learning English. The other individual interview was with a less motivated and less proficient student (R.T.F., a university employee), who

arrived late because she had forgotten about the appointment, even though it had been made only about twenty minutes before. In spite of this apparent lack of interest and the logical expectation that a weaker student might be reluctant to give such an interview, she became relaxed as she answered the researcher's questions, giving a long account of how she went about learning English and talking about her opinions and attitudes toward the learning of English besides. In spite of the length of her account, however, few actual learning strategies were identified. The limitation of individual interviews is the possibility of subjects not remembering some behaviours, and the researcher cannot interfere because of the risk of inducing the answers.

Group interviews proved to be advantageous because shy subjects feel more comfortable to talk and there is an opportunity to share information. Learning behaviours mentioned by one student remind others in the group of the same or similar ones used by them. On the other hand, the researcher has to be more straightforward when asking the questions and maintain control over who answers in order to receive answers from all subjects and to be able to later identify the respondents in the recordings. Therefore, data are provided in quantity, but are more restricted to the questions. Time was also a constraint in the group interviews. As these interviews took place before or after the classes, the students did not have a lot of time available and, being aware of this, the researcher had to take care not to let one student do all the talking or let them talk too much about behaviours not relevant to the questions. It is interesting to point out that the first students who volunteered to give the interviews were the more proficient ones.

The transcripts of the interviews were analysed and the strategies were identified and classified according to Oxford's strategy inventory (1990, pp. 18-21), described in section 2.2.

3.3 - The instruments used to measure proficiency

The aim of the present study was to verify whether learners who use a wide range of strategies would perform better in language tasks. Therefore, tasks giving practice in the four language skills - listening and speaking, reading and writing - were given to the subjects throughout the semester. The contents of the tasks were related to the normal syllabus.

The reading tasks evaluated were two abridged stories which the students read outside the classroom. The subjects were already familiar with this kind of task, having done several in the previous semesters. The first story was "Time for a Quick One" and the other was "The Poseidon Adventure". On two separate dates, the students were tested on comprehension and vocabulary of the texts through questions, and multiple choice and true/false statements.

The writing tasks were also carried out outside the classroom. The subjects were asked to write a short story and a letter on any subject they wanted. The criteria for evaluation included content, grammar and punctuation. There were also two tests on the grammar and vocabulary items taught during the semester.

The abilities of speaking and listening were evaluated through an oral test at the end of the semester. The questions were open-ended and gave students a chance to give long answers and not just "yes/no" answers. The oral test was recorded in order to enable a fair evaluation of listening comprehension (whether students understood promptly what was asked), fluency, pronunciation and grammaticality.

3.4 - Statistical Analysis of the Results

The answers to the SILL questionnaire were scored in two different manners. Because of the six-part format of the SILL, scoring according to Oxford's instructions provided information on the frequency of use of memory, cognitive, compensation, metacognitive, affective and social strategies. By adding up the answers (expressed in numbers) under each of the strategy types and by dividing the total obtained by the number of items in the type, average frequency of use was calculated for each kind of learning strategy for each subject. The same procedure was then applied to the whole questionnaire by adding up the sub-totals of each part and dividing the number by eighty, resulting in the overall average frequency of strategy use for each subject. According to Oxford these averages should be classified as follows:

- 4.5 to 5.0 = high = always or almost used
- 3.5 to 4.4 = high = usually used
- 2.5 to 3.4 = medium = sometimes used
- 1.5 to 2.4 = low = generally not used
- 1.0 to 1.4 = low = never or almost never used

The subjects were grouped according to the above classification. However, the great majority of the subjects were considered medium frequency users. Therefore, the researcher decided to subdivide this group in order to distinguish better between levels of strategy usage. The averages were classified as follows:

- 4.5 to 5.0 = high = always or almost used
- 3.5 to 4.4 = high = usually used
- 3.0 to 3.4 = high medium = sometimes used
- 2.5 to 2.9 = low medium = sometimes used
- 1.5 to 2.4 = low = generally not used

1.0 to 1.4 = low = never or almost never used

For the second type of scoring, the questionnaire was divided by the researcher into the following language skills: reading, writing, grammar, listening and speaking, in order to provide information on the subjects's frequency of strategy use in these specific skills. The same procedure as above was then used to calculate this frequency. Some questionnaire items were counted for more than one language skill (e.g. items 37 and 41, counted for listening and reading; item 60, counted for listening, speaking, reading and writing), and some very general items were not counted at all in this scoring (e.g. items 2, 33, 51). The achievement (expressed in marks) of each subject in each of the language skills above was compared to the score for that skill obtained on the SILL, in order to verify whether there was any correlation between strategy use and language achievement by skill.

The interviews provided additional information on subjects' strategy use and helped to confirm results obtained from the questionnaire. The information obtained from the interviews was organized according to the strategies identified and the subjects who reported employing them.

The next chapter will discuss in details the results obtained through the above described instruments and procedures.

CHAPTER FOUR

ANALYSIS OF THE RESULTS

The results of the study will be discussed in terms of the data provided by the questionnaire (SILL) and the interviews, a comparison of these data with the performance of the subjects, and the strategy choice of successful and less successful learners. The validity and the reliability of the instruments will also be discussed.

4.1 - General Results on SILL

In order to verify which strategy categories and which individual strategies were the most and least used by the subjects, the answers to the SILL were transformed into averages. In order to obtain the average use of each individual strategy, first the number of respondents under each number of the rating scale (1-2-3-4-5) was multiplied by the respective rating scale number. Second, these products were added. Third, the sum was divided by the number of subjects, that is, twenty-four. Similarly, the average use of each strategy category was obtained by adding up the number of respondents under each rating scale number for all the items in the category, then multiplying each sum by the respective rating scale number, adding the five products, and finally by dividing this sum by the number of items of the strategy category and this quotient by the number of subjects (twenty-four). The obtained average use of strategies by category was as

follows: 3.17 for social strategies, 3.09 for compensation, 3.04 for metacognitive, 2.97 for cognitive, 2.54 for affective, and 2.32 for memory strategies (see Appendix 1).

These averages indicate that social strategies were the most used by the subjects, particularly the strategy of asking for clarification (item 72), which had twelve responses of "five" and seven responses of "four", consequently having the highest average in this category - 4.17. This is also confirmed in the interviews, where 58,34% of the subjects report using this strategy. The strategy having the second highest average - 3.63 - is "I ask other people to correct my pronunciation" (item 74). The fact that social strategies, according to the questionnaire, are the most used ones should not be seen with surprise since Brazilians are known for their sociable, warm, open and easy-going personality.

Compensation strategies are the second most used category. The strategies mentioned under this category, which are common behaviours aiming at overcoming limitations in the receiving and sending of messages, seem to be familiar to most users of a second/foreign language. This high average should not be seen with surprise either since it can be related to the importance given by Brazilians to communication, a goal they usually achieve by using any linguistic or non-linguistic clues available.

Metacognitive strategies constitute the third most used category. However, if we do not regard social and compensation behaviours as special actions taken by the learner in order to facilitate learning, but see them rather as ordinary behaviours pertinent to personality traits, this being the reason for their greater use, then the subjects of this study can be considered highly aware and responsible for their learning process. As already mentioned (section 2.2), metacognitive strategy use is valuable because it can guide and facilitate the learning task. On the other hand, the high score of metacognitive strategies may

be due to the fact that they are used consciously and, therefore, learners notice using them more easily than other kinds.

The metacognitive strategies which obtained high average use scores (3.5 or above - items 54, 50, 63 and 55) refer to the subjects' way of organizing their learning (by finding a place that will help to promote the learning and by using a language notebook); to their way of dealing with mistakes (by learning through them); and to their way of focusing their learning (by paying attention).

Cognitive strategies are the fourth most used category. In this category, the most used strategy is reading a passage first to get the main idea (item 29 - skimming). The frequent use of this strategy is also confirmed in the interviews. Most of the cognitive strategies which obtained a high score relate to grammar and to the speaking and reading abilities, indicating subjects' concern about sending and receiving messages accurately. The least used cognitive strategy (average use = 1.29) is attending and participating in out-of-class events where the new language is spoken (item 26). The cause of this almost inexistent use may be the fact that English in Brazil is a foreign rather than a second language; consequently, there are few out-of-class events or places where English is used consistently, except in the big cities, which do not include Blumenau. This lack of opportunities to practise the new language in an informal setting is also corroborated by the interviews, where only nine learners reported using the metacognitive strategy of seeking practice opportunities. The reason for this small number may be that learners are aware of the fact that few opportunities are available to practise the language outside the classroom. Moreover, when the subjects reported in the interviews the strategy of seeking practice opportunities, they were referring to movies and songs in most instances.

Affective strategies are the fifth most used category. If we refer again to the issue of personality traits, as we did when commenting on social and compensation strategies, then we should expect affective strategies to be among

the most used categories. However, a careful reading of the strategies included under this category shows that most of them refer to behaviours which learners will not do instinctively and which have not yet been consistently introduced in the field of language teaching since these behaviours are quite unknown to the majority of the teachers. An example of an uncommon strategy would be keeping a diary about language learning, a strategy which was disregarded by nearly all the subjects.

Memory strategies are the sixth most used category or, likewise, the least used - they obtained an average use score of 2.32. Less than half of the subjects were even acquainted with memory strategies. In addition, three of these strategies had sixteen responses of "one". As most of the memory strategies refer to individual words, this indicates that these learners do not regard vocabulary study as having an important role in language learning. These results also show that it might be useful for teachers to train learners in the use of interesting memory strategies (semantic mapping and mnemonics, for example) in order to motivate and facilitate the building of vocabulary. Cohen and Apehc (1981, pp. 221-227), for example, have found that associations help to retain new vocabulary for long periods of time even when this vocabulary is not used outside the classroom. Evidence that vocabulary is thought to be important in language learning can also be found in the existence of lexical syllabi.

The next section includes a discussion of the interviews conducted with the subjects and some relevant comparisons between the results of the questionnaire (SILL) and the strategies reported in the interviews.

4.2 - General Results of Interviews

Since the interviews with the subjects were semi-structured, the strategies reported are generally specific to each ability inquired about. Just a few relate to other areas of language learning. The fact that most of the interviews were conducted with small groups may also have been a cause of this specificity. The subjects restricted their answers to the questions because the researcher, worried about time and subject identifiability, did not allow subjects to report behaviours which were not relevant to the questions, but which, on the other hand, might have uncovered valuable information about other strategies employed. The strategies reported in the interviews were classified according to Oxford's taxonomy (1990). Some strategies categorized by Oxford, however, were not mentioned by the subjects and some did not easily fit into her classification, a problem also faced by O'Malley et al. (1985b, p. 565) when comparing their data to the existing literature on strategy classification.

The strategy use reported in the interviews can be examined from two points of view, which give two very different impressions about the importance of each strategy type. Looking at the number of strategies reported under each category gives the following: eleven cognitive strategies, seven compensation, seven memory, four metacognitive, two affective and two social. However, we can also look at the average percentage of subjects who reported using the strategies of each category, calculated in the following manner: the percentage of subjects reporting each strategy was calculated, then the percentages for each category were added together and divided by the number of strategies in the category. This calculation results in the highest average use score for social strategies - 35.42%, although only two different strategies under this category

were reported. The other percentages were: 28.79% cognitive, 23.81% compensation, 12.50% memory, 17.71% metacognitive, and 6.25% affective.

The first calculation, transformed into percentages of total reported strategy use, would allow comparison with the percentages reported by O'Malley et al. (1985b), but is problematic for this study because of the specificity of the questions asked. The difference in relative importance given to social strategies by the two calculations confirms that. The second calculation, then, was considered to be more valid, and will be used in spite of the resulting difficulty in comparing the present results to those of O'Malley et al. Moreover, the fact that semi-structured interviews may influence the kind and number of strategies reported is evidenced in the present study by the fact that the subjects reported the social strategy of clarification/verification because they were asked about it. The subjects, in group interviews, do share information, as mentioned earlier, but mainly because they are reminded of strategy use. Before commenting on the subjects, it is interesting to take a closer look at the behaviours the interviews revealed.

The first question of the interview can be divided into two parts. In the first part, the researcher reminded the subjects that they practised pronunciation in the classroom, an opportunity offered by the teacher. In the second part, the researcher asked the subjects whether they practised pronunciation at home, either mentally or aloud. All subjects answered affirmatively, as would be expected, because students to lesser or greater degrees, study at home and, consequently, pronounce words even if only mentally. Moreover, as this was the first question, the researcher is of the opinion that the subjects would be concerned about assuring an image of themselves as good students, and would answer it affirmatively although they had been advised that their participation in the study would not influence in their final mark in the semester. The researcher suggests using rather irrelevant questions such as this one with obvious positive

responses in further studies as ice breakers or as warm-up procedures in order to give confidence to the students because of the positive feeling they provide.

In answering another question of the interview, twenty students stated that the purpose of their first reading of a text was to get the main idea, which was also confirmed in the questionnaire, and which is considered to be a good strategy. The use of this strategy by most of the subjects may be due to the fact that it is practised throughout the units of their coursebook. This question, though, is still valid because, in the opinion of the researcher, this is one of the most important reading strategies since it activates schemata, facilitating comprehension and retention of ideas in the text. Thus, it seemed worthwhile to confirm whether learners were employing it.

Ten subjects (41.66%) reported using the cognitive strategy of note taking, a usual practice among learners in general. Happily, three subjects claim they highlight new language input and two say they practise the writing skill formally (by copying new input), which are more sophisticated and more helpful ways of note taking.

One very good learner, LKS, declared very positively in the interview that thinking in English was a strategy she frequently employed. Not all the subjects were asked about this in the interview because it was not a planned question; nonetheless, the ones who were asked denied ever doing this. Thinking in English was one of the items included in the questionnaire (item twenty-five, in Appendix 1), however, and the answers indicate that eighteen subjects use this strategy at least some of the time, in contradiction to what was said in the interviews. For example, VS, KCO and RTF answered "four" and VK and MEB answered "five" for this item in the questionnaire, although all five subjects denied the practice of this strategy. In the researcher's opinion, the comments about this strategy in the interviews are more reliable because the subjects seemed very secure about their

negative answers. This was the only strategy showing a contradiction between the questionnaire and the interviews.

Seven compensation strategies were reported, divided into two sub-categories: overcoming limitations in speaking and writing and guessing intelligently. With the aim of guessing intelligently, eleven subjects claimed to use linguistic clues to guess meaning while only two subjects reported using non-linguistic clues - observing gestures and the movement of the speaker's lips. These compensation strategies are also reported in the questionnaire.

Seven memory strategies were reported. Unfortunately, sophisticated ones such as applying imagery (e.x. labelling objects), making associations with native or foreign language items, or placing new words into a context are employed by one or two subjects only. More usual strategies like structured reviewing and copying new input in order to memorize it are employed by six and nine subjects respectively. The interviews confirm the results of the questionnaire regarding the subjects' unfamiliarity with memory strategies.

Among the metacognitive strategies, the one most mentioned was the planning and arrangement of learning through the seeking of practice opportunities and through the organization of language information. Nonetheless, as already commented, when the subjects referred to seeking practice opportunities, they were mostly referring to watching movies and listening to songs. The planning for a language task was mentioned by a single subject and this low frequency of use is also confirmed by items fifty-eight and fifty-nine of the questionnaire, whose averages were 3.17 and 3.13 respectively.

To conclude, the researcher is of the opinion that the interviews were helpful in the sense that they confirmed many items of the questionnaire. The risk of subjects reporting a behaviour not used just because it was mentioned in the group interview, seemed to be very slight. As the researcher had been the subjects' teacher the previous semester, the subjects knew that she had their

student profile already formed and that it was useless to try to create a false image. In addition to this, the answers given in the interviews seemed to correspond to the subjects' study habits. Most of the students were sincere enough to declare that they did not study hard, consistent with the large number of "one" and "two" responses to items thirteen and fifty-three in the questionnaire ("I review often" and "I arrange my schedule to study and practise the new language consistently, not just when there is the pressure of a test"- see Appendix 1).

In spite of involving a larger number of subjects (70), O'Malley et al. (1985b) classified only twenty strategy types under three strategy categories, among the 638 instances of strategy use reported in their interviews. The twenty-four subjects of the present study, in the interviews, reported 174 instances of strategy use, which were classified into thirty-three strategy types grouped under six categories.

It is difficult to compare the results of this study with O'Malley et al.'s because the quantification of the results of the interviews was not done in the same manner. While the results of O'Malley et al.'s study are presented according to the percentage of total strategy use accounted for each strategy category, the results of the present study are presented according to the average percentage of subjects using the strategies of each category.

It was not possible to use the same method of quantification because of the nature of the interviews. While both included questions which referred only to discrete language tasks, the O'Malley et al.'s interview was much more open-ended (it seems they did not have problems with time restraints), asking what subjects did in order to carry out certain tasks, which allowed the subjects to report a greater number and variety of strategies. The present study, because of time restraints, while it included some open-ended questions, also had many which asked if students used a particular strategy, as in the questionnaire. Since

the number of strategies asked about was not the same in each category, it is not valid to calculate the percentage of all strategies reported accounted for by each category.

Nonetheless, although the frequency of strategy use of the two studies cannot be compared in absolute terms, in terms of relative importance they can, especially if the categories are made to correspond. Cognitive strategies come first, in both studies, if the average use of compensation and memory strategies of the present study are added to the average use of the cognitive ones (as done by O'Malley et al.). Thus, we can conclude that there is a correspondence between the two studies regarding the greater importance assigned to this strategy category. However, if social and affective strategies are added together, as also done by O'Malley et al., they come second in order of importance in this study while they come last in O'Malley et al.'s. A possible explanation for this difference is the personality characteristics of Brazilians commented on earlier. Metacognitive strategies, which were the second most important category for O'Malley et al., were the least important in the present study. Thus, the similarity of the two studies is limited to the order of importance assigned to cognitive strategies.

Statistical correlation will be discussed in the next section in an attempt to verify whether there is correlation between strategic knowledge and achievement in foreign language learning.

4.3 - Correlation between Strategy Use and Achievement in Foreign Language Learning

The relationship between strategy use and achievement in foreign language learning was examined from three points of view: (1) strategy category and overall achievement, in order to verify whether any particular category would influence overall achievement; (2) overall strategy use and overall achievement, in order to verify whether the frequency of overall strategy use would influence overall achievement; (3) strategy frequency by skill and achievement by skill, in order to verify whether strategies used with specific skills would influence achievement in specific skills. Because the quantification of the results of the interviews does not give precise numbers, the statistical calculations will be limited to the SILL results. Table 4.1 shows the SILL and achievement scores of each individual subject, first by skill and then overall.

In order to compare the subjects' use of strategies in the questionnaire with their achievement, expressed in the form of marks, a division of the SILL was necessary. Therefore, the items from the questionnaire (SILL) were divided into five language skill areas - reading, writing, grammar, speaking and listening because these were the areas in which the subjects were tested during the semester (see Appendix 3 - Results on SILL per Language Ability). As explained in chapter three, this division did not include all the items of the SILL because some did not fit into these five areas and some items were included for more than one skill. The overall result on the SILL included all eighty items and the overall achievement for the semester is the average mark, including all areas tested.

Table 4.1 - Summary Results on SILL per Language Ability compared to Achievement

Ability	Reading		Writing		Grammar		Speaking / Listening		Overall	
	Sill	Ach.	Sill	Ach.	Sill	Ach.	Sill	Ach	Sill	Ach.
JRP	2.6	8.0	2.5	7.0	2.6	7.3	3.0/3.3	7.5	2.8	7.8
JAS	3.4	8.5	3.2	7.5	3.5	8.2	3.5/3.1	8.5	3.2	8.4
KL	3.2	7.6	2.3	6.0	3.2	5.1	3.3/2.8	6.0	3.2	6.6
KRL	3.7	4.2	2.8	5.5	2.5	-	2.5/2.7	-	2.6	-
KRG	3.2	6.7	3.0	4.5	2.3	6.4	3.0/2.6	5.0	3.1	6.3
KCO	4.1	7.5	3.3	7.0	3.1	6.8	3.0/3.2	8.5	3.1	7.5
LKS	3.7	9.2	3.2	8.5	4.1	8.8	2.9/3.1	8.5	3.2	8.8
LM	2.7	7.2	3.5	5.5	2.3	6.0	3.6/3.2	7.5	2.9	7.0
LZR	2.6	2.7	1.8	5.5	2.3	3.5	3.4/3.1	2.0	2.7	3.2
LR	3.9	9.1	2.7	8.0	2.2	8.5	3.0/3.2	8.5	2.2	8.6
MB	3.7	-	2.5	-	3.2	6.6	3.0/3.1	-	2.8	-
MM	2.9	5.6	2.5	5.0	2.7	6.0	2.3/2.1	4.0	2.5	5.7
MEB	4.0	6.5	3.7	3.0	4.1	4.3	3.5/3.3	4.0	3.6	5.3
PR	2.9	7.3	2.5	7.0	4.0	7.4	3.0/3.0	6.0	2.9	6.8
RRD	2.6	8.7	1.7	7.5	2.7	8.1	2.0/2.4	7.5	2.3	8.0
RES	4.4	8.3	2.8	9.0	3.8	8.6	3.3/3.8	9.0	3.6	8.8
RTF	2.9	4.7	2.5	-	2.7	-	2.5/2.3	-	2.5	-
SA	2.7	6.6	1.0	5.0	2.3	4.6	1.6/2.0	2.0	2.0	5.3
SB	2.7	6.5	2.2	8.5	2.6	6.6	2.3/2.2	6.0	2.6	6.0
VS	4.0	7.7	2.7	6.0	2.8	6.1	2.9/2.7	6.0	2.5	6.8
VK	4.1	6.1	2.8	7.0	3.6	5.3	3.2/3.5	8.0	3.3	6.8
VCL	2.9	8.3	1.3	8.5	2.5	8.3	2.2/3.4	8.5	2.3	8.4
VB	4.2	7.4	3.7	8.0	3.2	8.2	3.7/3.5	8.0	3.2	8.0
VIS	2.6	6.0	2.0	8.0	2.4	6.8	3.3/3.2	6.0	3.0	7.0

Ach = achievement

The overall achievement of all the subjects was compared to the scores they obtained in the six strategy categories of the SILL discussed in 4.1 and to their overall score in the SILL. The analysis using Pearson's correlation (r) provided the following coefficients shown in Table 4.2.

Table 4.2 - Correlation of Overall Strategy Frequency and Strategy Category Frequency with Overall Achievement

		Memory	Cogn.	Comp.	Metac.	Affect.	Social	Overall
Overall achievement	r	0.15	.26	.03	.08	-.26	-.06	.13
	n	21	21	21	21	21	21	21
	p	.49	.24	.88	.70	.24	.79	.57

r = Pearson's correlation coefficient, n = sample size, p = significance level

No significant correlation was found among any of the above variables, apparently indicating that learning strategies seem not to facilitate the learning of a foreign language.

The achievement of all the subjects in the different tested areas of language learning was also compared to the scores obtained in the corresponding areas in the SILL. The analysis using Pearson's correlation (r) provided the coefficients shown in Table 4.3.

Table 4.3 - Correlation of Strategy Frequency by Skill with Achievement by Skill

		Reading	Writing	Grammar	Speaking/ listening
Achievement by skill	r	.26	-.13	.18	.45
	n	23	22	22	21
	p	.22	.57	.43	.05

r = Pearson's correlation coefficient, n = sample size, p = significance level

A statistical correlation was found between strategy use and achievement only in the speaking ability where $r = 0.45 < 0.05$, indicating that the use of strategies, at least the ones concerning the listening and speaking abilities, does seem to influence positively the performance of foreign language learners in these skills. The existence of this correlation may be explained by the sociability

of Brazilians which would lead them to use strategies like clarification/verification, repetition, gestures and so on in order to overcome limitations in sending and receiving messages. This sociability is evidenced by the fact that, in the SILL and in the interviews, social strategies were shown to be the most used.

Although the statistical analysis does not support the hypothesis that the use of learning strategies in general can promote better performance in language learning, there are some aspects regarding the instruments of data collection used in this study which might have influenced the results illustrated by these tables. These aspects, when considered along with the individual results obtained and behaviours reported, should be analysed carefully before accepting as truth measures which transform human beings into numbers. In addition, the sophistication of strategies used might be more important than the number and frequency of strategy use, as can be seen in the next two sections.

4.4 - Individual Results on SILL compared to Individual Interviews and Achievement

Individual SILL scores, achievement and behaviour of each subject will be discussed qualitatively in this section in an attempt to see whether there is any correspondence between strategic knowledge and achievement in foreign language learning which may have been masked by the statistical tests. In this discussion, students who achieved 7.0 or above are considered successful learners with sufficient achievement. Those who achieved less than 7.0 are unsuccessful learners with insufficient achievement. Table 4.1, referred to above, will be helpful to understand better this discussion.

4.4.1 - High Frequency Strategy Users

Only two subjects, MEB and RES, are high frequency strategy users according to their overall results on the SILL. RES claimed to be fond of the English language, reported nine strategies, never missed a class and handed in all homework on time. For this subject there is consistency between strategy use (3.6) and overall achievement (8.8).

Contrastingly, MEB revealed only two cognitive strategies in the interview (during which she appeared to be honest) - formally practising with sounds and getting the idea quickly. MEB also declared in the interview that she did not know that English was the only foreign language offered in the course. Otherwise, she would have chosen another language. In the SILL, however, she marked "four" for most of the strategy types, which classifies her as a high frequency strategy user. Furthermore, Appendix 3 shows that MEB marked "five" for eighteen of the items. MEB missed many classes, seldom did her homework or volunteered to answer questions during the class. Her overall semester achievement was 5.3. In addition to this, MEB copied an entire letter from another source, and presented it to the teacher as being her own product. This sad example of conduct leads to the question of whether MEB was honest in answering the SILL or whether she was trying to build a good learner profile. It seems that her bad performance throughout the semester is due to her actual low frequency use of strategies. Fortunately, this was the only subject for whom there was evidence of blatant dishonesty.

4.4.2 - High Medium Frequency Strategy Users

The following five subjects are high medium frequency strategy users whose overall results on the SILL (ranging from 3.0 to 3.4) are consistent with their achievement, indicating that their use of strategies may have influenced their good performance. JAS, a very zealous learner with a final mark of 8.4, reported seven strategies in the interview and is the only one who uses the memory strategy of applying images (labelling objects) and the metacognitive strategy of planning for a language task. KCO, whose final mark was 7.5, affirmed that she associates Portuguese words to new English words to ensure memorization.

LKS, with whom the very first interview was conducted, individually, had already attended private English courses and achieved a final mark of 8.8. She commented twice, during class, that she became very angry every time she noticed she had made a language mistake. Her interview revealed that she used some interesting strategies like association/elaboration, placing new words into a context and paying attention. She stated that "thinking in English" was a frequent practice for her, and she seemed strongly motivated and interested in the new language. VB, according to the interview, guesses what the other person is going to say in English by watching gestures and she cooperates with peers by correcting them. Her final mark was 8.0.

VIS, a very shy girl, reported five strategies, two of them metacognitive. These strategies, however, were insufficient to compensate for her fear of risk taking. Nevertheless, she achieved an overall final mark of 7.0 which, although not outstanding, is sufficient to consider her a successful learner.

Subjects KL, KRG, and VK are also considered to be high medium frequency strategy users; nonetheless, their use of strategies seems not to have

influenced very positively their performance throughout the semester, as all had final grades below 7.0. KL, whose final mark was 6.6, reported six common strategies and had to sit for the final exam in order to pass. KRG achieved very low marks throughout the semester and ended with a final mark of 6.3. Interestingly, she was the only one to mention copying the language material several times in order to memorize it and to practise spelling. In the SILL she was the only subject to state that she always or almost always makes up new words if she does not know the right ones (item 47).

VK, in the beginning of the semester, had difficulties in following the classes and did not participate in them. In the interview she said she does not have difficulties in understanding the spoken language, a fact confirmed during the oral test - she understood the questions right away. In addition, she was the only subject to state that, in a conversation, she anticipated what the other person was going to say based on what had been said so far (item number 43 of the SILL). According to VK, her improved fluency in speaking (8.0 compared to overall final mark of 6.8) was due to a new boyfriend who also spoke English and with whom she practised the language every day, which corresponds to item 23 of the SILL, where she was the only one to state that she always or almost always initiates conversations in the new language.

4.4.3 - Low Medium Frequency Strategy Users

Subjects JRP, KRL, LM, LZR, MB, MM, PR, RTF, SB, VS are low medium frequency strategy users; that is, their overall results on the SILL range from 2.5 to 2.9. Interestingly, these subjects have variable achievement. Subjects PR, SB and VS demonstrate consistency between their achievement and strategy

use, achieving final marks of 6.8, 6.0, and 6.8 respectively. SB did not report any uncommon strategy. PR, on the other hand, was among the few subjects who reported highlighting new vocabulary and using familiar words in different combinations to make a new sentence, which can be considered very helpful strategies. In the SILL she reveals she always or almost always thinks in English.

VS, whenever nervous in answering a question or in giving an oral presentation, switched to German, of which she had a better command than English. Although she commented on this after the oral test, she did not report it in the interview as a strategy. She missed many classes and had to sit for the final exam.

MB is also among the subjects who demonstrate consistency between achievement and strategy use, in spite of dropping out of class at the end of the semester and not taking all the tests. She took only the two tests on grammar, in which she scored an average of 6.6. MB was the only subject who said that she would keep a dictionary at hand when talking to a native speaker, which is not an exceptional strategy.

Subjects JRP and LM are low medium frequency users whose achievements and strategy use do not seem consistent. JRP did not report any uncommon strategy in the interview and unexpectedly achieved 7.8 as a semester mark. LM is the only subject who marked "five" for item 28 of the SILL, affirming that she writes personal notes, messages, letters or reports in the new language. In the interview she reported using vocabulary lists and reviewing lessons. LM started attending private English lessons during the semester, about which she felt very enthusiastic, and which may have helped her to achieve the semester mark of 7.0.

Subjects LZR, MM, KRL, and RTF are low medium frequency strategy users whose achievements and strategy use also do not seem consistent because their marks were lower than expected. LZR, for example, a new student, in spite

of all the help she received from the others, had considerable difficulty in keeping up with the English classes. In the interview she reported common behaviours such as taking notes, translating, and using mime. In all tests she did very poorly, showing no conditions to pass to the next semester. Her semester achievement was 3.2 while her overall result on SILL was 2.7. She hardly ever had her homework done and when asked to make an oral presentation several days in advance, she was not able to do it because she had not prepared it at all and was not able to speak extemporaneously. She took about two hours to answer the SILL (the others took about forty-five minutes), which indicates she has slow thinking processes, an opinion shared by some of her other content area teachers.

MM, who scored 2.5 on the the SILL, did not do well on the tests and the analysis of her interview does not reveal any unexpected learner behaviour. A possible explanation for her lower than expected achievement marks (final mark was 5.7) is that MM, on test days or whenever she had to make an oral presentation, became terribly nervous, as demonstrated by her trembling hands and voice, and difficulty in producing oral language even in Portuguese. Thus, anxiety may have caused her weak performance since during the classes, which she rarely missed, she paid attention and always had her assignments ready.

KRL dropped out of class in the last weeks. In the interview she did not report any uncommon strategy. She took only the reading and writing tests, achieving 4.2 and 5.5 respectively. RTF, one of the two subjects who was interviewed individually, also did not conclude the semester, as she intended to start another undergraduate course. Thus, RTF took only the reading tests, in which her achievement was very low (4.7), while she scored 2.9 in reading strategies and 2.5 overall in the SILL, which places her among the low medium frequency strategy users.

In summary, among the ten low medium frequency strategy users there are four who demonstrate consistency in their results, since they had insufficient but

not terribly low achievement. On the other hand, there are two subjects who demonstrate inconsistency since they have sufficient and thus higher than expected achievement; and there are four subjects who also demonstrate inconsistency due to their unexpectedly low achievement.

4.4.4 - Low Frequency Strategy Users

Subjects LR, RRD and VCL are considered low frequency strategy users because their overall results on the SILL ranged between 1.0 to 2.4. However, there is no consistency between their strategy use and their achievement (they are among the best students in the class, a fact confirmed through the interviews and through their behaviour during the classes). A possible explanation for this lack of consistency is that good learners evaluate themselves too harshly, which seems to have happened when these subjects answered the SILL, while in the interview they spoke more freely and reported many strategies. In order to support this inference, some of these subjects' behaviours, due to their sophisticated nature, will be commented on.

Taking risks wisely was one of the strategies reported by LR, whose final mark was 8.6. She was also among the only three subjects who reported using the cognitive strategy of analysing and reasoning deductively. She was one of the most interested students in the class, seldom missing class and always participating actively. Furthermore, she helped her classmates during the class and started giving private classes to another friend because, according to her, teaching was a good way of learning (see her interview).

RRD was absent only two times during the semester. She did all the tasks assigned as homework, actively took part in all the classes, started to attend a

private English course, and handed in written work done voluntarily. As a result, her final mark was 8.0. She reported a total of thirteen strategies in the interview, being one of the two subjects who reported the effective strategy of taking risks wisely. She was also, however, the only subject to report the strategy of switching to the mother tongue in order to overcome limitations in speaking, which in fact does not appear to be a very successful strategy. During the interview she was eager to make clear that she was really motivated to learn, a fact also shown by her attitudes of staying after the class to clarify doubts, to ask questions and to correct the mistakes in her written assignments.

VCL was the only subject to report the strategy of representing sounds in memory. She hardly ever missed a class, participated in all classes with interest and handed in assigned homework on time. As a result, she did very well in all the tests she took, achieving a final mark of 8.4.

The only other low frequency strategy user was SA, who showed a correspondingly poor performance, achieving 5.3 as final mark. She did extremely poorly in her oral test because she was not able to construct a single complete sentence. In addition to this, her pronunciation was also bad. Interestingly, while she scored "one" all the items regarding the writing ability in the SILL, she scored somewhat better - 5.0 - in these tests.

4.4.5 - Discussion

The subdivision added to Oxford's original classification of medium frequency users into high medium and low medium frequency users proved to be helpful because it enabled the researcher to infer a relationship between the

subjects' strategy use and achievement, in spite of the lack of statistical correlation.

There are two subjects (RES and MEB) who are considered to be high frequency strategy users, one of whom corresponded by demonstrating high achievement (RES). Eight subjects are considered to be high medium frequency strategy users - JAS, KL, KRG, KCO, LKS, VK, VB, VIS. Only three of them had low achievement - KL, KRG, VK.

Ten subjects are considered to be low medium strategy users - JRP, KRL, LM, LZR, MB, MM, PR, RTF, SB and VS. Only two of them, JRP and LM, had fairly good achievement, while eight have a correspondingly low achievement.

There are four subjects who are considered to be low frequency strategy users (LR, RRD, VCL and SA), one of whom (SA) had the expected low achievement.

If we eliminate the four subjects (MEB, LR, RRD and VCL) whose SILL answers corresponded neither to their interviews nor to their behaviour during the semester, we have the following results: one subject is a high frequency strategy user with a correspondingly sufficient achievement. Eight subjects are high medium frequency strategy users, five of whom have sufficient achievement. Ten subjects are low medium frequency strategy users, eight of whom have insufficient achievement. One subject is a low frequency strategy user with insufficient achievement. These results seem to indicate a positive relationship between the subjects' strategy use and achievement. Thus, the four subjects eliminated here can be considered outliers whose scores may have been responsible for the lack of a statistically significant correlation between frequency of strategy use and achievement.

In section 4.5 some overall results and some strategies identified will be discussed.

4.5 - Strategies used by Successful and Less Successful Learners

Several studies have already demonstrated that learners use learning strategies (O'Malley et al., 1985b, p. 560). All of the subjects of the present study also report using learning strategies. Vann and Abraham (1990, pp. 190-191), in their study of two unsuccessful learners, found that they apply the wrong strategies to the given task. In addition to this, Vann and Abraham conclude that apparently unsuccessful learners do not apply metacognitive strategies, which would help regulate and monitor their learning. This conclusion is in accordance with O'Malley et al. (1985b, p. 561), who state that "...students without metacognitive approaches are essentially learners without direction or opportunities to review their progress, accomplishments, and future directions." This statement implies that unsuccessful learners are not very well acquainted with metacognitive strategies.

However, it seems that metacognitive strategy use was not one of the main factors leading to successful language learning in this study, as O'Malley et al. (1985b, p. 561) and Vann and Abraham (1990, p. 191) concluded from their research, since all the subjects in this study, in both data collection instruments, reported using metacognitive strategies (see Table 4.4 below).

By dividing the subjects into successful learners (who achieved at least 7.0 as an overall semester grade) and less successful (who achieved less than 7.0) and calculating the average score of each strategy category of the SILL for these two groups, we can see that the less successful learners in this study use affective strategies somewhat more frequently than the successful learners.

Table 4.4 - Average SILL Score by Strategy Categories

	Memory	Cognitive	Compens.	Metacog.	Affective	Social
Successful learners	2.45	2.94	3.12	3.14	2.39	3.16
Less successful learners	2.25	2.93	3.02	3.08	2.70	3.17

However, there is essentially no difference between the use of metacognitive strategies between the successful and less successful learners or between the use of the other strategy categories. Thus, strategy category does not seem to make the difference between successful and less successful learners.

In addition, the less successful subjects in the present study contradict Vann and Abraham (1990) and O'Malley et al. (1985b) regarding metacognitive knowledge. From the SILL questionnaire results, just two of them can be considered to be low frequency metacognitive strategy users. Four subjects are medium frequency users and four are high frequency strategy users.

In the interviews, although most of those reporting use of metacognitive strategies are successful students (JAS, KCO, LKS, RRD, RES, VIS), there are three unsuccessful learners (MM, PR, SB) plus KRL and MB (who do not have an overall semester grade, but who seem to be less successful learners) who report using metacognitive strategies.

Vann and Abraham (1990) started with the hypothesis that successful learners would use a larger number and greater variety of strategies than unsuccessful ones, based on Wenden's (1985) suggestion that unsuccessful learners might be less active strategy users. Vann and Abraham did not find evidence for this hypothesis, however, and it was not confirmed in the present study either, since the majority of the subjects reported employing a reasonable number of strategies. In addition, there was no statistical correlation between

frequency of strategy use and achievement. However, the qualitative discussion of 4.4 does lead to the inference that a reasonable frequency of strategy use is generally necessary for good foreign language classroom achievement.

Wenden's (1985) claims were not so simplistic as Vann and Abraham (1990) would lead us to believe, however. In the same article, Wenden (*ibid.*, p. 7), suggests that unsuccessful learners do not engage themselves in their learning process and that they do not use an "appropriate repertoire of strategies". Consistent with this suggestion, the less successful learners in the present study (KL, KRG, LZR, MM, MEB, PR SA, SB, VK, VS) do not, in general, employ very sophisticated strategies, which may be the reason for their low achievement.

In the discussion that follows, as in 4.4, successful learners are the ones who achieved at least 7.0 as an overall semester grade. Less successful learners are the ones who achieved less than 7.0. By examining the answers given by the successful learners in the SILL and in the interviews, it seems that they use more sophisticated and elaborate strategies than the less successful learners. What is meant by more sophisticated and elaborate strategies is that they are behaviours which appear to be more cognitively demanding, besides requiring learner initiative and creativity.

Successful learners reported the following sophisticated strategies in the interviews: thinking in English (LKS), placing new words into a context (LKS), watching the movements of the lips (LKS), associating/elaborating (LKS), using familiar words in different combinations to make a new sentence (LKS), watching gestures (VB), associating new words to words in the native language (KCO), representing sounds in memory (VCL), planning for a language task (JAS), applying images (JAS). In the SILL, they marked "five" for the following strategies: applying general rules to the new situations when using the language (RRD), and actively looking for people to practise the new language (LR). As can be noticed, there is only one user for each of these strategies, with the exception

of association/elaboration (also used by VK, a less successful learner) and using words in different combinations to make a new sentence (also used by PR, another less successful learner).

Other fairly sophisticated strategies reported in the interviews by more than one successful learner are practising naturalistically (JAS, LR, VB), highlighting (LKS, RRD), analysing and reasoning deductively (LR, RRD), paying attention (LKS, RRD, RES), taking risks wisely (LR and RRD), and thinking in English (LKS, RES). Only three of these are also used by less successful learners: practising naturalistically (MM), highlighting (PR), and thinking in English (PR, VS).

On the other hand, when the strategies employed by the less successful learners are viewed more closely, only common and expected learner behaviours are identified, with the exception of the five above. The items in the SILL marked five by most of the less successful learners and also by some of the more successful ones, are:

- Item 44 = If I am speaking and cannot think of the right expression, I use gestures or switch back to my own language momentarily.

- Item 45 = I ask the other person to tell me the right word if I cannot think of it in a conversation.

- Item 46 = When I cannot think of the correct expression to say or write, I find a different way to express the idea; for example, I use a synonym or describe the idea.

- Item 48 = I direct the conversation to a topic for which I know the words.

- Item 78 = I ask other people to correct my pronunciation.

Other items scored five by several less successful learners are: the use of reference material, skimming, scanning, and the organization of a language book. The interviews also show that the strategies which have the largest number of

users are not the most elaborate ones (see Appendix 2) and the ones that are sophisticated have as users mostly successful learners.

Yet, five less successful subjects actually reported strategies, in the SILL and in the interviews, which can be considered valuable. VK, in addition to using association/elaboration as mentioned above, also initiates conversations in the new language and anticipates what the other person is going to say. PR uses highlighting and thinks in English besides using familiar words in different combinations to make a new sentence as already mentioned. VS also thinks in English. KRG formally practises writing and MM practises naturalistically and uses idioms or other routines in the new language. Some of these strategies were also reported by more successful learners.

As can be concluded from the above discussion, learners do use strategies. The most important difference between successful and less successful learners is that successful ones, besides using the common strategies used by the less successful learners, also use more sophisticated ones.

The two instruments of data collection applied proved to be useful regarding the amount and kind of information gathered. Nonetheless, some of their shortcomings are discussed in the next section.

4.6 - Reliability and Validity of the Instruments of Data Collection

The first aspect about the instruments of data collection that needs to be discussed is regarding the questionnaire (SILL). Reliability and validity of the SILL were tested by Oxford (1990, pp. 255-256) and, in her studies, proficient learners answering the SILL have reported a wider range of strategies with more frequent use than the less proficient learners. This claim was only weakly

supported in the present study, where some successful learners are considered to be low frequency strategy users according to the SILL and vice-versa.

Moreover, Oxford verified whether subjects answered the questionnaire without bias, that is, whether they were worried about making a good impression and, therefore, providing desirable answers. The statistical and ethnographic data she obtained showed no evidence of bias. On the other hand, some of the subjects of the present study may have given biased answers. It should be remembered that Oxford carried out her reliability studies with American foreign language students in a context with cultural and situational characteristics different from those of this study, which may have caused the presence or absence of bias.

The subject most likely to have given biased answers is MEB, for her behaviour during the semester and participation in the interview reveal attitudes inconsistent with her answers to the SILL (see 4.4). This subject seems to be an example of one kind of biased answer, where the aim is to please the researcher and teacher by reporting desirable behaviours.

There may have been another contrasting kind of biased answer given by very good learners like LR, RRD and VCL. These learners may have been too hard and too responsible when judging themselves as learners and, consequently, appear to be low frequency strategy users. As evidenced by the interviews, they may be of the opinion that they should always try harder and dedicate themselves entirely to the task of learning the new language. Therefore, when reading the items of the questionnaire they may have been too critical, due to their sense of responsibility towards their own learning process and, as a result, attributed very low scores to the items. The concept of frequency might be different for these good learners than for the less dedicated ones. It seems worth pointing out that these subjects, along with their high achievement in the tests, were the ones who demonstrated high interest in and appreciation of the English language.

Another issue concerning the questionnaire is related to the way some of the items were worded, which was evidently not very clear for the subjects. An example is item 39 ("I look for patterns in the new language") which was translated as "Procuro por padrões na língua inglesa". Many subjects asked the researcher to explain this item before answering it as they did not understand what was meant by the term "padrões". Another example is item 34 ("I apply general rules to new situations when using the language"), translated as "Aplico regras gerais em situações novas de uso da língua". The subjects appeared not to be able to understand or identify general rules. An example should follow this item in order to clarify it.

Another sign of misunderstanding, leading to inaccurate answers, can be detected in items 75 and 76. Both ask the subjects whether they work with other language learners to practise, review or share information and whether they have a regular language learning partner. The small number of respondents reporting using these strategies always or usually is reason to suspect a misunderstanding because in every class during the semester the subjects carried out tasks in a cooperative way. Therefore, it was expected that the majority of the subjects would check "five" for these items. The cause of this misunderstanding may be the fact that it is not clear whether they refer to contact with a language partner during the language class or outside the classroom. It seems that the subjects considered only their contact with a language partner outside the classroom, which would be a plausible explanation for the unexpected answers.

Item 44 also seemed inadequate because it included two very different strategies. If divided it would enable the distinct identification of two strategies to overcome limitations in speaking: the use of gestures and switching back to the mother tongue. This subdivision seems important, since it would enable the researcher to distinguish between subjects who use the more valuable strategy of the two - the use of gestures. The mother tongue may not be very helpful,

especially in situations in which the foreign language does not belong to the same language family. The subdivision would allow the researcher to verify whether the successful learners would meet the researcher's expectation by using the strategy of watching gestures and whether the less successful learners would switch to the mother tongue in order to overcome limitations.

The SILL, however, can be useful for other purposes and not just for strategy research. It can be used to call learners' attention to the many creative existing resources that can enhance their performance, not only in language learning, but also in other areas. As O'Malley et al. (1985b, p. 577) declare, there may be learning strategies that are not "solely related to languages". The subjects of this study, for example, reacted very positively to the SILL. They happily discovered, among the eighty items, behaviours that they used and, even more, important ones they were unfamiliar with. Hopefully, this helped them to become more aware of and more responsible for their learning. A teacher interested in providing strategy training to his/her pupils would benefit from the SILL, since it seems to be a good instrument for convincing learners of the advantages strategies can offer.

The second aspect to be considered about the instruments of data collection is the limitations put on the interviews. With fewer subjects in the group interviews and the elimination of the concern with time, subjects could be interviewed in longer sessions with more open-ended questions, which would result in the identification of more behaviours, besides distinguishing more clearly the valuable ones from the less useful and simple ones. In longer sessions, the researcher would be able to pose more questions and would not have to restrict answers to the abilities inquired about, a constraint described in section 4.2.

As Skehan (1989, p. 98) concludes, research in learning strategies has provided conflicting results, maybe due to some problematic methods of data

collection. Nevertheless, most of the researchers reviewed in this dissertation (O'Malley et al., Vann and Abraham, Wenden, for instance) agree that more studies would add evidence to the general opinion that learning strategies play an important role in the learning of a foreign language.

The problems with the instruments described here may confirm Skehan's above conclusions and may have contributed to the conflicting results of this study (see the results of LR, RRD, VCL, and MEB), since the statistical data of the tables is not entirely in accordance with the individual analysis of the subjects which, in turn, seems to indicate that there is a relationship between strategy use and achievement in foreign language learning (see the results of KL, KRG, VK, VIS, for example).

In case the instruments used in the present study should be employed in similar situations, the comments here should be given importance in order to ensure more reliable and valid data. A very important observation on the SILL also seems necessary here. The equal weight given to the more sophisticated and apparently more profitable strategies as compared to ordinary and less profitable ones in the SILL scorings may have contributed to the lack of clear-cut results.

Concluding, the present study leads to the following conclusions: (1) all learners make use of learning strategies; (2) although not confirmed statistically, there appears to be some evidence that there is a relationship between the number and frequency of strategies employed and foreign language classroom performance; (3) metacognitive strategy use is not an exclusive advantage of successful learners; (4) the sophistication of the strategies used may be a more important determiner of successful foreign language achievement than simply the variety and frequency of strategy use. These findings should lead to a rethinking of the assumption that strategy training, in general, would ensure successful learning as posed, for example, by O'Malley et al. (1985b) and Wenden (1991). It might be necessary to qualify that claim by specifying that strategy training could

be successful if it includes appropriate sophisticated strategies, the most significant finding of the present study, such as the ones associated in this study with successful learning.

CONCLUSION

The subject of this dissertation was chosen because of the interest of the researcher in finding a way of facilitating the learning of a foreign language for language learners. After reading some relevant studies on learning strategies, it seemed that this could be an answer. Therefore, the hypothesis guiding the study was that the wider the range of learning strategies and the higher their frequency of use, the better the learner's performance in the language learning process would be.

Further readings made the researcher aware of the fact that, in spite of the many studies carried out, no clear picture showing that learning strategies would be useful in foreign language learning had emerged. Thus, with the aim of contributing to a clarification of the issue, the present study was carried out with the utmost care to get reliable and significant data. The small number of subjects available and the previous relationship the researcher had with them helped to ensure that the data collected were reliable. Furthermore, these two factors enabled the researcher to make somewhat personal comments and draw conclusions about the subjects, explaining cases where their attitudes to the learning task seemed not to correspond to their scores.

The first instrument of data collection, the SILL questionnaire, served two purposes: the identification of the strategies which were currently being employed and their frequency. The second instrument of data collection served to identify the strategies which were currently being employed and served to confirm many items of the questionnaire. The first analysis of the data these two instruments provided served to confirm O'Malley et al.'s conclusion (1985b) that all learners make use of learning strategies, and weakly supports the hypothesis that successful learners use a greater variety of strategies and with greater

frequency than unsuccessful ones. On the other hand, this study does not support O'Malley et al.'s conclusion that unsuccessful learners do not employ metacognitive strategies, because as demonstrated, some of the less successful subjects of this study do use them.

It seems that the results of this study are in accordance with Wenden's (1985) conclusion that poor learners employ the wrong strategies to the tasks, since all the subjects make use of strategies. This is reinforced by the analysis of the successful learners in this study, who employ more sophisticated strategies, indicating that successful learning may be linked to strategy choice rather than to the quantity and variety of strategies.

If this is true, and it seems to be, then the scoring of the SILL questionnaire, if used in other studies, should undergo modifications, giving more value to more sophisticated strategies by giving them a higher weighting.

This conclusion should also be taken into consideration when training learners in the use of learning strategies. Only sophisticated ones should be trained because only these are likely to ensure good learning.

Moreover, the researcher hopes to have called other researchers' attention to the issue of learning strategies, and further hopes that this limited cross-sectional study will motivate future larger scale longitudinal investigations. Furthermore, it seems that the path leading to good performance in foreign language learning could possibly be a straight and easy one if it is paved with further findings on individual differences as discussed by Skehan (1989) and strategy selection, laid side by side. Then, hopefully, autonomous and teacher independent learners (a goal of strategy training) could be seen following this path as a result of the combination of these findings.

APPENDIXES

APPENDIX 1 - General Results on SILL

KIND OF STRATEGY: MEMORY	01	02	03	04	05	Average strategy usage
1. I create associations between new material and what I already know.	04	11	01	06	02	2.63
2. I put the new word in a sentence so I can remember it.	11	06	03	02	02	2.08
3. I place the new word in a group with other words that are similar in some way (for example, words related to clothing, or feminine nouns).	08	09	04	02	01	2.13
4. I associate the sound of the new word with the sound of a familiar word.	09	02	04	05	04	2.71
5. I use rhyming to remember it.	16	04	01	03	0	1.63
6. I remember the word by making a clear mental image of it or by drawing a picture.	10	08	02	02	02	2.08
7. I visualize the spelling of the new word in my mind.	04	03	04	07	06	3.33
8. I use a combination of sounds and images to remember the new word.	05	12	0	03	04	2.54
9. I list all the other words I know that are related to the new word and draw lines to show relationships.	16	07	01	0	0	1.38
10. I remember where the new word is located on the page, or where I first saw or heard it.	05	04	04	07	04	3.04
11. I use flashcards with the new word on one side and the definition or other information on the other.	16	02	0	02	04	2.00
12. I physically act out the new word.	15	05	02	01	01	1.67
13. I review often.	05	13	01	04	01	2.29
14. I schedule my reviewing so that review sessions are initially close together in time and gradually become more widely spread apart.	10	06	03	04	01	2.17
15. I go back to refresh my memory of things I learned much earlier.	03	08	02	05	06	3.13
AVERAGE USE OF STRATEGY CATEGORY						2.32

KIND OF STRATEGY: COGNITIVE	01	02	03	04	05	Average strategy usage
16. I say or write new expressions repeatedly to practise them.	03	06	03	07	05	3.21
17. I imitate the way native speakers talk.	03	06	02	03	10	3.46
18. I read a story or dialogue several times until I can understand it.	0	06	03	05	10	3.79
19. I revise what I write in the new language to improve my writing.	02	09	05	03	05	2.86
20. I practise the sounds or alphabet of the new language.	05	11	0	05	03	2.58
21. I use idioms or other routines in the new language.	06	09	01	05	03	2.58
22. I use familiar words in different combinations to make a new sentence.	06	07	01	08	02	2.71
23. I initiate conversations in the new language.	06	06	01	10	01	2.75
24. I watch TV shows or movies or listen to the radio in the new language.	01	10	02	06	05	3.17
25. I try to think in the new language.	06	06	04	03	05	2.79
26. I attend and participate in out-of-class events where the new language is spoken.	20	03	0	0	01	1.29
27. I read for pleasure in the new language.	02	09	0	08	05	3.21
28. I write personal notes, messages, letters, or reports in the new language.	07	11	02	03	01	2.17
29. I skim the reading passage first to get the main idea, then I go back and read it more carefully.	01	03	01	06	13	4.16
30. I seek specific details in what I hear or read.	01	09	03	06	05	3.21
31. I use reference materials such as glossaries and dictionaries to help me use the new language.	01	05	04	04	10	3.71
32. I take note in class in the new language.	03	06	03	05	07	3.29
33. I make summaries of new language material.	10	08	02	0	04	2.17
34. I apply general rules to new situations when using the language.	04	10	03	06	01	2.58
35. I find the meaning of a word by dividing the word into parts which I understand.	05	03	06	06	04	3.04

KIND OF STRATEGY: COGNITIVE	01	02	03	04	05	Average strategy usage
36. I look for similarities and contrasts between the new language and my own.	04	07	05	06	02	2.79
37. I try to understand what I have heard or read without translating it word-for-word into my own language.	0	09	03	07	05	3.33
38. I am cautious about transferring words or concepts directly from my language to the new language.	01	05	05	06	07	3.54
39. I look for patterns in the new language.	07	07	02	06	02	2.54
40. I develop my own understanding of how the language works, even if sometimes I have to revise my understanding based on new information.	0	11	04	07	02	3.00
<i>AVERAGE USE OF STRATEGY CATEGORY</i>						2.97
KIND OF STRATEGY: COMPENSATION						
41. When I do not understand all the words I read or hear, I guess the general meaning by using any clue I can find, for example, clues from the context or situation.	0	03	06	07	08	3.83
42. I read without looking every unfamiliar word.	06	10	02	03	03	2.46
43. In a conversation I anticipate what the other person is going to say based on what has been said so far.	08	09	02	04	01	2.21
44. If I am speaking and cannot think of the right expression, I use gestures or switch back to my own language momentarily.	0	05	03	09	07	3.75
45. I ask the other person to tell me the right word if I cannot think of it in a conversation.	02	02	02	09	09	3.88
46. When I cannot think of the correct expression to say or write, I find a different way to express the idea; for example, I use a synonym or describe the idea.	01	07	04	07	05	3.33
47. I make up new words if I do not know the right ones.	14	06	01	02	01	1.75
48. I direct the conversation to a topic for which I know the words.	02	05	02	08	07	3.54
<i>AVERAGE USE OF STRATEGY CATEGORY</i>						3.09

KIND OF STRATEGY: METACOGNITIVE	01	02	03	04	05	Average strategy usage
49. I preview the language lesson to get the general idea of what it is about, how it is organized, and how it relates to what I already know.	05	07	03	06	03	2.79
50. When someone is speaking the new language I try to concentrate on what the person is saying and put unrelated topics out of my mind.	01	03	05	09	06	3.67
51. I decide in advance to pay special attention to specific language aspects; for example, I focus the way native speakers pronounce certain sounds.	03	03	04	08	06	3.46
52. I try to find out all I can about how to be a better language learner by reading books or articles, or by talking with others about how to learn.	06	05	07	04	02	2.63
53. I arrange my schedule to study and practise the new language consistently, not just when there is the pressure of a test.	04	08	04	08	0	2.67
54. I arrange my physical environment to promote learning; for instance, I find a quiet, comfortable place to review.	0	03	03	05	13	4.17
55. I organize my language notebook to record important language information.	02	04	02	11	05	3.54
56. I plan my goals for language learning, for instance, how proficient I want to become or how I might want to use the language in the long run.	05	07	04	05	03	2.75
57. I plan what I am going to accomplish in language learning each day or each week.	10	08	03	01	02	2.04
58. I prepare for an upcoming language task (such as giving a talk in the new language) by considering the nature of the task, what I have to know, and my current language skills.	02	07	03	09	03	3.17
59. I clearly identify the purpose of the language activity; for instance, in a listening task I might need to listen for the general idea or for specific facts.	02	06	05	09	02	3.13
60. I take responsibility for finding opportunities to practice the new language.	05	07	04	06	02	2.71
61. I actively look for people with whom I can speak the new language.	11	09	0	03	01	1.92

KIND OF STRATEGY: METACOGNITIVE	01	02	03	04	05	Average strategy usage
62. I try to notice my language errors and find out the reason for them.	0	07	03	11	03	3.42
63. I learn from my mistakes in using the new language.	01	05	02	11	05	3.58
64. I evaluate the general progress I have made in learning the language.	03	07	06	04	04	2.96
<i>AVERAGE USE OF STRATEGY CATEGORY</i>						<i>3.04</i>
KIND OF STRATEGY: AFFECTIVE						
65. I try to relax whenever I feel anxious about using the new language.	03	08	03	05	05	3.04
66. I make encouraging statements to myself so that I will continue to try hard and do my best in language learning.	02	08	02	07	05	3.21
67. I actively encourage myself to take wise risks in language learning, such as guessing meanings or trying to speak, even though I might make some mistakes.	02	09	03	07	03	3.00
68. I give myself a tangible reward when I have done something well in my language learning.	07	08	03	04	02	2.47
69. I pay attention to physical signs of stress that might affect my language learning.	09	09	03	03	0	2.00
70. I keep a private diary or journal where I write my feelings about language learning.	21	02	01	0	0	1.17
71. I talk to someone I trust about my attitudes and feelings concerning the language learning process.	06	05	03	05	05	2.92
<i>AVERAGE USE OF STRATEGY CATEGORY</i>						<i>2.54</i>
KIND OF STRATEGY: SOCIAL						
72. If I do not understand, I ask the speaker to slow down, repeat, or clarify what was said.	0	03	02	07	12	4.17
73. I ask other people to verify that I have understood or said something correctly.	01	08	05	07	03	3.13
74. I ask other people to correct my pronunciation.	01	05	02	10	06	3.63
75. I work with other language learners to practise, review, or share information.	03	10	05	05	01	2.63
76. I have a regular language learning partner.	02	05	04	05	08	3.50
77. When I am talking with a native speaker, I try to let him or her know when I need help.	06	03	06	06	03	2.88

KIND OF STRATEGY: SOCIAL	01	02	03	04	05	Average strategy usage
78. In conversation with others in the new language, I ask questions in order to be as involved as possible and to show I am interested.	02	08	04	05	05	3.13
79. I try to learn about the culture of the place where the new language is spoken.	06	10	03	04	01	2.33
80. I pay close attention to the thoughts and feelings of other people with whom I interact in the new language.	03	07	03	06	05	3.13
<i>AVERAGE USE OF STRATEGY CATEGORY</i>						<i>3.17</i>

COMPENSATION STRATEGIES	SUBJECTS	TOTAL %
overcoming limitations in speaking and writing = using mime or gesture	JRP, KL, KRG, LKS, LZR, MB, MM, PR, RES, RTF, SA, SB, VK, VCL	14 = 58.34%
guessing intelligently using linguistic clues	JAS, KCO, LR, MB, RRD, RES, RTF, SB, VS, VCL, VB	11 = 45.83%
guessing intelligently using non-linguistic clues	LKS, VB	02 = 8.34%
<i>% AVERAGE USE</i>		23.81%
MEMORY STRATEGIES: 7 reported		
applying images = imagery	JAS	01 = 4.17%
employing action = using mechanical techniques	KRL, KRG, LM, RES, SA, SB, VCL, VB, VIS	09 = 37.50%
reviewing well = structured reviewing	KRL, KRG, LM, RRD, SA, VK	06 = 25.00%
creating mental linkages = associating with L1	KCO	01 = 4.17%
creating mental linkages = associating/elaborating	LKS, VK	02 = 8.34%
creating mental linkages = placing new words into a context	LKS	01 = 4.17%
applying sounds = representing sounds in memory	VCL	01 = 4.17%
<i>% AVERAGE USE</i>		12.50%
METACOGNITIVE STRATEGIES : 4 reported		
planning for a language task	JAS	01 = 4.17%
arranging and planning your learning = seeking practice opportunities	KRL, KCO, MB, LKS, MM, PR, RRD, RES, VIS	09 = 37.50%
centering your learning = paying attention	LKS, RRD, RES	03 = 12.50%
arranging and planning your learning = organizing	RRD, RES, SB, VIS	04 = 16.67%
<i>% AVERAGE USE</i>		17.71%

SOCIAL STRATEGIES: 2 reported	SUBJECTS	TOTAL %
asking for clarification or verification	JRP, KL, KRL, KRG, KCO, LM, LZR, MM, RTF, SA, SB, VS, VK, VCL	14 = 58.34%
cooperating with peers	LKS, LR, VB	03 = 12.50%
<i>% AVERAGE USE</i>		35.42%
AFFECTIVE STRATEGIES : 2 reported		
encouraging yourself = taking risks wisely	LR, RRD	02 = 8.34%
encouraging yourself = making positive statements	VK	01 = 4.17%
<i>% AVERAGE USE</i>		6.25%

APPENDIX 3 - Individual Results on SILL by Skill

APPENDIX 4 - Inventário sobre Estratégias de Aprendizagem no Aprendizado de uma Língua

O questionário abaixo tem por objetivo verificar como você está se saindo na tarefa de aprender a língua inglesa. Cada item deste questionário representa um comportamento de aprendizado especial. Os resultados irão ajudá-la a descobrir como você aprende e, com isto, sua professora também poderá ajudá-la melhor. Responda com sinceridade e com cuidado, sempre lembrando o que você faz para aprender a língua inglesa. Lembre-se: não há respostas certas ou erradas. Os resultados serão somente de seu conhecimento e não serão levados em consideração na sua avaliação semestral, pois o objetivo é o de ajudá-la a se conhecer melhor como aprendiz e não o de avaliá-la.

Use a folha em anexo para anotar o número de sua resposta que deverá obedecer os seguintes critérios:

- 1 = você nunca ou quase nunca faz a ação descrita.
- 2 = você algumas vezes faz a ação descrita.
- 3 = você dispensa mais ou menos metade do seu tempo de aprendizado para fazer a ação descrita.
- 4 = você faz a ação descrita muitas vezes.
- 5 = você sempre ou quase sempre faz a ação descrita.

PARTE A

Quando estou aprendendo uma palavra nova ...

1. Relaciono as coisas que eu já sei com as coisas novas que aprendo.
2. Uso a palavra nova em uma frase para poder lembrá-la.
3. Coloco a palavra nova em um grupo de palavras que de algum modo são semelhantes, (por exemplo: palavras relacionadas com vestuário, ou substantivos femininos).
4. Associo o som da palavra nova com o som de uma palavra já familiar.
5. Uso rimas para lembrar palavras novas em inglês.
6. Lembro da palavra fazendo uma imagem mental dela ou faço seu desenho.
7. Visualizo mentalmente a grafia da palavra nova.
8. Uso uma combinação de sons e imagens para lembrar a palavra nova.
9. Listo todas as outras palavras que já sei e que se relacionam com a palavra nova e uno-as com traços para mostrar como elas se correspondem.
10. Lembro do lugar na página onde a palavra nova está, ou onde a vi ou ouvi por primeiro.
11. Faço um cartão para a palavra nova. De um lado escrevo a palavra e, do outro, escrevo sua definição ou outra informação.
12. Pratico fisicamente a ação que a palavra nova exprime.

Quando estou aprendendo material novo ...

13. Reviso frequentemente.
14. Programo as revisões para que as primeiras sessões aconteçam em intervalos curtos e gradualmente aumento o espaço de tempo entre elas.
15. Refresco minha memória revisando material já aprendido.

PARTE B

16. Digo ou escrevo expressões novas repetidamente para praticá-las.
17. Imito o modo de falar dos falantes nativos.
18. Leio uma história ou diálogo algumas vezes até entendê-lo.
19. Reviso o que escrevo para melhorar a minha escrita.
20. Pratico os sons ou o alfabeto da língua.
21. Uso expressões idiomáticas ou outras expressões fixas da língua.
22. Uso palavras familiares em combinações diferentes para fazer frases novas.
23. Inicio conversas em inglês.
24. Assisto programas de TV, ou filmes ou ouço rádio em inglês.
25. Tento pensar em inglês.
26. Participo de eventos fora da sala de aula onde o inglês é falado.
27. Leio, por prazer, em inglês.
28. Escrevo notas pessoais, recados, cartas, ou relatórios em inglês.
29. Leio, primeiro, superficialmente um texto em inglês para captar a idéia principal.
Depois, releio-o cuidadosamente.
30. Procuro por detalhes específicos no que leio ou ouço.
31. Uso material de consulta, como dicionários, para me ajudar a usar a língua.
32. Faço anotações durante a aula em inglês.
33. Faço resumos dos novos conteúdos.
34. Aplico regras gerais em situações novas de uso da língua.
35. Descubro o significado de uma palavra nova dividindo-a em partes que já conheço.
36. Procuro achar semelhanças e diferenças entre minha língua e a inglesa.
37. Procuro entender o que ouvi ou li sem fazer a tradução palavra por palavra.
38. Sou cuidadosa quando vou transferir palavras ou conceitos da minha língua para a inglesa.
39. Procuro por padrões na língua inglesa.
40. Desenvolvo meu próprio raciocínio sobre o funcionamento da língua, mesmo se algumas vezes tenho que reorganizá-lo baseado em conhecimentos novos.

PARTE C

41. Quando não entendo todas as palavras que ouço ou leio, adivinho o sentido geral usando qualquer pista que o contexto ou situação possam oferecer.
42. Leio sem procurar no dicionário cada palavra que não conheço.
43. Numa conversa, antecipo o que a outra pessoa vai dizer baseada no que ela já disse.
44. Se estou falando e não acho a palavra certa, uso gestos ou recorro a minha língua.
45. Numa conversa, peço para a outra pessoa me dizer a palavra certa quando eu não sei.
46. Quando não consigo pensar na palavra ou expressão corretas quando estou escrevendo ou falando, acho um outro meio de expressar a idéia. Por exemplo: uso um sinônimo ou descrevo a idéia.
47. Invento palavras novas se eu não sei as certas.
48. Dirijo a conversa para um assunto cujo vocabulário eu conheço.

PARTE D

49. Leio antecipadamente a lição para obter uma idéia geral do que ela vai tratar, de que modo ela está organizada, e de que modo ela se relaciona com o que já sei.
50. Quando alguém está falando inglês, concentro-me no que a pessoa está dizendo e tiro da mente assuntos que não estão relacionados ao que está sendo dito.
51. De antemão, decido prestar atenção especial para aspectos específicos da língua.
Por exemplo: presto atenção no modo que falantes nativos pronunciam certos sons.
52. Procuo descobrir tudo que posso sobre como ser uma melhor aprendiz de inglês lendo livros, artigos e falando com outras pessoas sobre como aprender.
53. Organizo meu horário para estudar e praticar a língua freqüentemente, e não somente quando sou pressionada por testes.
54. Organizo meu espaço físico para facilitar o aprendizado. Por exemplo: procuro um lugar quieto e confortável para estudar.
55. Organizo meu caderno de aula e anoto informações importantes da língua.
56. Planejo meus objetivos de aprendizagem. Por exemplo: qual grau de proficiência quero atingir e como poderia querer usar a língua a longo prazo.
57. Planejo o que vou conseguir fazer com a língua todo os dias ou cada semana.
58. Preparo as tarefas, tais como apresentações orais em inglês, levando em conta o que a tarefa pede, o que eu tenho que saber e o que eu já sei para poder realizá-la.
59. Identifico com clareza o propósito da tarefa. Por exemplo: numa atividade de compreensão auditiva, verifico se tenho que entender só a idéia geral ou se tenho que entender fatos específicos.
60. Procuo oportunidades para praticar a língua.

61. Procuo ativamente pessoas com quem posso falar inglês.
62. Procuo perceber meus erros e descobrir suas causas.
63. Aprendo através dos meus erros quando uso a língua.
64. Avalio os progressos gerais que fiz na língua.

PARTE E

65. Procuo relaxar toda vez que me sinto nervosa para usar a língua.
66. Digo palavras encorajadoras para mim mesma para continuar a fazer o melhor para aprender.
67. Sempre me encorajo a correr riscos, como por exemplo adivinhar significados ou tentar falar mesmo sabendo que posso cometer erros.
68. Recompenso-me toda vez que me saio bem numa atividade.
69. Presto atenção a sinais fisicos de stress que possam afetar meu aprendizado da língua.
70. Mantenho um diário particular onde escrevo tudo o que sinto sobre meu aprendizado da língua.
71. Falo com alguém em quem confio sobre minhas atitudes e opiniões sobre o processo de aprendizagem da língua.

PARTE F

72. Se eu não entendo, peço para a pessoa falar mais devagar, repetir ou explicar o que ela está dizendo.
73. Peço para outras pessoas verificarem se eu entendi ou falei algo corretamente.
74. Peço para outras pessoas corrigirem minha pronúncia.
75. Trabalho com meus colegas para praticar, revisar ou compartilhar informações.
76. Trabalho sempre com uma colega nas aulas de inglês.
77. Quando converso com um falante nativo da língua, procuro mostrar quando preciso de ajuda.
78. Quando converso com outras pessoas em inglês, faço perguntas para me envolver e mostrar que estou interessada.
79. Procuo aprender sobre a cultura dos países onde se fala inglês.
80. Presto atenção nos pensamentos e sentimentos das outras pessoas com as quais pratico inglês.

FOLHA DE RESPOSTAS - Nome:

Anote aqui as respostas de cada item (isto é, escreva 1, 2, 3, 4 ou 5) em cada espaço:

1 = você nunca ou quase nunca faz a ação descrita.

2 = você algumas vezes faz a ação descrita.

3 = você dispensa mais ou menos metade do seu tempo de aprendizado para fazer a ação descrita.

4 = você faz a ação descrita muitas vezes.

5 = você sempre ou quase sempre faz a ação descrita.

Ao terminar de anotar suas respostas você deve:

- Somar cada coluna e colocar o resultado desta soma na linha marcada "total".

- Dividir o total pelo número que aparece no final de cada parte e arredondar este número para a dezena mais próxima.

- Calcular sua média total: adicionar os totais de cada parte e dividir este número por 80.

Parte A	Parte B	Parte C	Parte D	Parte E	Parte F
1. _____	16. _____	41. _____	49. _____	65. _____	72. _____
2. _____	17. _____	42. _____	50. _____	66. _____	73. _____
3. _____	18. _____	43. _____	51. _____	67. _____	74. _____
4. _____	19. _____	44. _____	52. _____	68. _____	75. _____
5. _____	20. _____	45. _____	53. _____	69. _____	76. _____
6. _____	21. _____	46. _____	54. _____	70. _____	77. _____
7. _____	22. _____	47. _____	55. _____	71. _____	78. _____
8. _____	23. _____	48. _____	56. _____		79. _____
9. _____	24. _____		57. _____		80. _____
10. _____	25. _____		58. _____		
11. _____	26. _____		59. _____		
12. _____	27. _____		60. _____		
13. _____	28. _____		61. _____		
14. _____	29. _____		62. _____		
15. _____	30. _____		63. _____		
	31. _____		64. _____		
	32. _____				
	33. _____				
	34. _____				
	35. _____				
	36. _____				
	37. _____				
	38. _____				
	39. _____				
	40. _____				
<hr/>					
Soma:	Soma:	Soma:	Soma:	Soma:	Soma:
: 15 =	: 25 =	: 8 =	: 16 =	: 7 =	: 9 =

limitado em inglês, através de gestos, uso momentâneo da língua nativa, uso de sinônimos ou descrições e invenção de palavras novas.

Parte D = organizar e avaliar o aprendizado

Revisar e associar com conteúdos já aprendidos; prestar atenção no geral; prestar atenção em detalhes específicos; tentar descobrir como se aprende uma nova língua; organizar horário, espaço físico e cadernos para aprender; identificar objetivos; identificar o propósito de uma tarefa ; planejar uma tarefa com antecedência; achar oportunidades para praticar a língua; perceber os erros e aprender com eles; avaliar os progressos.

Parte E = controlar emoções

Reduzir o nervosismo, dizer a si próprio frases encorajadoras; aceitar riscos; recompensar-se; perceber sinais de stress; manter um diário sobre o aprendizado da língua; falar com outras pessoas sobre atitudes e opiniões sobre o processo de aprendizagem.

PARTE F = aprender com os outros

Fazer perguntas para esclarecer dúvidas; pedir para ser corrigida; cooperar com as colegas; relacionar-se com falantes proficientes da língua; desenvolver consciência cultural, perceber os pensamentos e sentimentos das colegas.

APPENDIX 5A - Grammar Test 1

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU

SECRETARIADO EXECUTIVO BILÍNGUE

LÍNGUA INGLESA III - HEADWAY ELEMENTARY UNITS 13-15

NAME:

A. SAY WHICH OF THESE THINGS YOU

- have never done
- have already done
- haven't done yet
- have just done

(You have to use all these ideas)

1. speak to a film star
2. fly a jumbo jet
3. write your name
4. walk ten kilometers
5. be worried about a test
6. fall off a bicycle
7. win a prize
8. break an arm

B. UNDERLINE THE CORRECT VERB FORMS

- Yesterday Nick (met / has met) Paul and Ben on his way to school.
- "Dracula" is on at the cinema. (Have you seen / Did you see) it ? (has asked / asked) Nick.
- No. I (haven't gone / didn't go) to the cinema yet, (answered / has answered) Paul.
- But I (saw / have seen) "Back to the future III", (said / has said) Ben. I (have seen / saw) it last week in Bristol. My cousin's friend (has given / gave) us two special tickets. We saw eight films in two days, (has explained / explained) Ben.

C. MARTIN'S BICYCLE HAS BEEN STOLEN. HE'S TELLING THE POLICE ABOUT IT. COMPLETE THE POLICEMAN'S QUESTIONS:*POLICEMAN*

01. your name ?
02. you live ?
03. the bicycle ?
04. it stolen ?
05. you leave it ?
06. it ?
07. of bicycle it ?
08. it ?
09. it ?
10. it cost ?

MARTIN

Martin Wilkins.
 At 46 Elm Road.
 It's mine.
 It was stolen this morning.
 I left it outside the bakery.
 It was about 11 o' clock.
 It's a Silverman Special.
 It's blue.
 It's two years old.
 About two hundred dollars

D. COMPLETE THE SENTENCES WITH THE VERBS IN BRACKETS. USE "TO" + INFINITIVE OR AN "ING" FORM.

Max has decided (become) a mechanic, because he likes(repair) cars. Max's uncle wants (give) him a job, but Max thinks it is important (have) his own garage one day. Jill, Max's girlfriend, enjoys (work) with animals. She has decided (protect) them. She hopes (be) a good veterinarian one day. She has promised (study) hard. Jill hates (watch) Max repairing cars, but she thinks it is nice (go) out with him.

E. SUPPLY THE CORRECT FORM OF "SAY" OR "TELL" IN THE FOLLOWING SENTENCES. PAY ATTENTION TO THE VERB TENSE: PRESENT / PAST.

01. Mary she was very busy yesterday.
02. I my brother I did not drive dangerously.
03. Can you me how I can get to broad Street ?
04. John never that he is unhappy.
05. Please, us again how it happened.
06. Who you that she went away to London ?
07. She cannot a stranger how she feels !
08. Bill he wanted a lot of money for his car.
09. Mark Joan the party was awful.

F. DECIDE IF THE UNDERLINED WORDS ARE RIGHT OR WRONG. CORRECT THOSE WHICH ARE *WRONG*.

01. Ann has been working very hard recently.
() right () wrong
02. The children behaved themselves very good.
() right () wrong
03. The company's financial situation is not well at present.
() right () wrong
04. Don't walk so fast ! Can't you walk more slowly ?
() right () wrong
05. See you soon ! Don't work too hard.
() right () wrong
06. I tried hardly to remember his name but I couldn't.
() right () wrong
07. Jim's started his own business. Everything is going good.
() right () wrong
08. Alice and Stan are very happy married.
() right () wrong

09. Ann likes wearing colorful clothes.
 right wrong
10. Sue is terrible upset about losing her job.
 right wrong

G. YET OR JUST ?

01. Has the postman been here ? Yes, he's walked down the street.
 02. You needn't wash the dishes. I've done them.
 03. They've been to England, but they haven't seen Buckingham Palace
 04. She's arrived. The train was early.
 05. "Where's John ? " I think he's left." "No, not"
 06. "Has it stopped raining ? " "No, not It's still raining."
 07. Look ! Somebody's broken that window.

H. CHOOSE ONE OF THE ADVERBS IN BRACKETS AND PUT IT IN THE CORRECT PLACE. REWRITE THE SENTENCE THEN.

01. I met the Smiths a fortnight. (never / ago)
 02. Have you jumped out of a plane before ? (never / ever)
 03. We had dinner at home. (yesterday / ever)
 04. I have sailed alone before. (never / ago). That's why I sailed with a crew. (ever / last week)

I. COMPLETE WITH THE CORRECT PREPOSITION.

01. My cousin went away on holiday, so I had to look her dog and cat.
 02. I think I'll give swimming. It's too cold now.
 03. Our plane's delayed. It hasn't taken yet.
 04. Do you get well your new secretary ?
 05. Mark broke when the teacher told him his exam.
 06. Please, the music is too loud. Turn the stereo.

APPENDIX 5B - Grammar Test 2

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU

SECRETARIADO EXECUTIVO BILÍNGUE

LÍNGUA INGLESA III - HEADWAY PRE-INTERMEDIATE UNITS 1-2

Name:

A. REWRITE WITH "ALTHOUGH"

Example: I don't sleep much, but I'm not usually tired.

Although I don't sleep much, I'm not usually tired.

1. I get up late, but I'm seldom late for work.
2. I drive badly, but I've never had an accident.
3. I don't look after my car, but it runs well.
4. I don't go to the dentist, but my teeth are healthy.
5. I'm moving to New York next month, but I don't like big cities.

B. SHORT ANSWERS - give short answers about yourself in reply to these statements.

1. You're over 18.
2. You've got brown eyes.
3. You're wearing jeans.
4. You haven't got any dollar bills.
5. You usually have a big dinner.
6. You were at home last Sunday.
7. You have a lot of homework to prepare every day.
8. You are going home after the test.

C. Situation: Mr and Mrs Johnson want to sell their house. Make sentences about the house using a form of the verb TO BE or a form of HAVE GOT.

1. House - 200 years old.
2. Downstairs room - carpets
3. Sitting-room - lovely old fireplace
4. Views to the north and east - beautiful
5. Garage - big enough for three cars
6. All rooms - central heating
7. House - near - the Town Centre

D. JOIN THE TWO SENTENCES WITH THE TRANSITION WORD IN PARENTHESES:

1. There was fog at the airport. All flights were delayed. (because)
2. Ann and Tim were at the airport. They started talking. (so)
3. She is hungry. She didn't have any breakfast. (because)
4. You can go by plane. If that scares you, you can go by car. (however)
5. It's time to go to bed. I'm going to stay up. (although)
6. I knew the plane would be delayed. I brought a book to read. (so)

7. I don't normally like detective stories. The one I'm reading now is really good.
(however)
8. We like French or Spanish food. We could go to the French restaurant.
(because)

E. WRITE AN APPROPRIATE QUESTION FOR THESE ANSWERS:

A - I come from Manchester.

B - I'm a teacher.

C - Twenty-five hours a week. But of course I prepare lessons and mark exercises at home as well.

D - At Manchester Grammar School.

E - Ten thousand pounds a year.

F - No, not a lot. I'm usually too tired, but I sometimes go to the cinema.

- F. Situation: Tom and Nick are watching the house across the street. Something strange is happening. Put the verbs in brackets in the present simple or the present continuous to make correct sentences.

Tom: What (you stare) at ?

Nick: There's a man at the Johnson's house. He (not live) there. I wonder what he (do).

Tom: Perhaps he (visit) the Johnsons.

Nick: No. They're not at home. They both (work) in town. They (catch) the same train as Dad every morning. It's strange. He (look) at the house very carefully.

Tom: Now he (try) to open the gate, but it's locked. Look ! He (climb) over the garden wall. I can't see him now.

Nick: Let's follow him. I want to see what he (do).

Tom: He (go) to the garage. He (carry) a ladder. Now he (put) the ladder up to the bedroom window !

Nick: He must be a burglar. Hey ! You ! What (you do) ?

Man: It's all right, boys. I'm an insurance agent. I (examine) the storm damage to the roof. The Johnsons (know) that I'm here.

APPENDIX 5 C - Reading Test One
"THE POSEIDON ADVENTURE"

A. ANSWER THESE QUESTIONS

1. How was the weather on New Year's Eve ? Was the Poseidon in a good condition?
2. Who was Robin ? What did he ask to the captain in the afternoon ?
3. What happened at the party on New Year's Eve ? Tell the tragedy.
4. What did some people do to get up to the next deck (the kitchens) ?
5. How many people followed Scott ?
6. What happened when Scott was beginning to talk to the other people ?
7. The passage to the engine room was under water. What did they do to go on ?
8. Who saved Scott into the water ? What happened with her after this ?
9. There was a cloud of hot steam. They couldn't get through it to reach the propeller shaft. What did Scott do then ?
10. How did they go out of the Poseidon ? How many people were saved ?

B. WRITE TRUE (T) OR FALSE (F):

1. () The captain wasn't afraid of the waves.
2. () When the Poseidon turned over, the propellers were into the water.
3. () Teddy was Nonnie's brother.
4. () They didn't open the kitchen's door, because there was a fire there.
5. () Nonnie was afraid when they were moving up inside the pipe.
6. () Rogo helped Robin when a river of water was coming and pulling the boy down.
7. () Scott couldn't swim through the water because the rope was round a pipe.
8. () Belle took off her medallion. It was for Manny, her dear husband.
9. () Linda couldn't hold the side of the catwalk and fell down into the black water.
10. () Nonnie was a good swimmer.

APPENDIX 5 D - Reading Test 2
"TIME FOR A QUICK ONE"

PART 1 - MULTIPLE CHOICE

01. Rufus Bland was a
(a) musician
(b) piano player
(c) singer in the church
(d) singer in the band
02. The six people were in
(a) The Silent Woman
(b) The Silent Man
(c) The Silent Place
(d) The Silent Garden
03. When Rufus Bland was on his way to St. John's he hit an object. It was
(a) a stone
(b) a grave
(c) a fence
(d) a cross
04. When Rufus woke up, he was
(a) lying in his bed
(b) in the church
(c) lying on a grave
(d) in the pub
05. When Georgie Parrot was a child she lived in a house whose first owner was
(a) an officer
(b) a hero
(c) a traitor
(d) a judge
06. One night, Georgie heard a noise downstairs. It was made by
(a) a ghost
(b) a robber
(c) a maid
(d) a vampire
07. The man who played the king's ghost in "Hamlet" was
(a) an understudy
(b) the real actor
(c) a famous actor of the past, now dead
(d) the manager

08. When Marmaduke moved to his new house in the country he found out that it was also the home of
- (a) a poltergeist
 - (b) a murderer
 - (c) a common ghost
 - (d) a man called Henry
09. Aunt Gardenia was
- (a) a happy old woman
 - (b) a vase
 - (c) a flower
 - (d) a clock
10. The strange man in the pub went away through
- (a) the door
 - (b) the wall
 - (c) the window
 - (d) the roof

PART 2 - WRITE TRUE (T) OR FALSE (F)

01. () Six people were sitting together in a bar.
02. () It was a snowy morning in Farbourne.
03. () When Rufus arrived home in the morning, his wife was very worried.
04. () When Georgie woke up one night, she saw a strange man at the end of her bed.
05. () The ghost wanted to look for a letter that proved his innocence.
06. () Crowbeck was a famous actor when he was young.
07. () The Royalty Theatre was quite old and it had the ghost of an actor that hanged himself.
08. () The man who played the king's ghost in "Hamlet" stood in a circle of light because there was a light from above.
09. () The picture of the understudy was hanging on a wall.
10. () A poltergeist is a ghost who breaks things.
11. () The men who were moving the furniture to Marmaduke's house became afraid of the ghost.
12. () One Sunday morning when Marmaduke and his wife were having breakfast in bed, a strong wind blew all the plates out of the window.
13. () All people who stay in Marmaduke's house are afraid of Henry.
14. () Elphin has never seen a ghost.
15. () Elphin's friends lived in a very old mansion.
16. () Abe and Bea took Elphin into a room full of clocks.
17. () Abe poured coffee into the vase everytime a clock struck.
18. () Elphin though that her friends were crazy.
19. () The strange man that came in the pub spoke to the landlord.

20. () The landlord and his wife break many glasses when they wash them.

PARTE 3 - ANSWER THESE QUESTIONS

1. Do all the six people in the pub believe in ghosts ?
2. What was Crowbeck doing at the Royalty Theatre ?
3. Where did Georgie live when she was a child ?
4. Tell one of the stories in your own words.

APPENDIX 5E - Oral Test
BILINGUAL EXECUTIVE SECRETARIAL COURSE
THIRD SEMESTER

1. Tell me about your father (options: brother/ mother/ sister/ best friend/ favorite writer)
2. Describe a typical day in your life (options: your last weekend/ your term at the university/ a trip you had/ an unforgettable party)
3. Imagine you are a secretary in a big office. What can you do there ?
4. Imagine you went to New York/London. What did you see/do there ?
5. Tell me about three different things you have done before (options: three amazing things you have done before/ one special thing you have not done yet).
6. What are you doing at the moment ?

APPENDIX 6 - Student Interview Guide

1. Você pratica a pronúncia de palavras novas fora da sala de aula, em voz alta ou mentalmente ?
2. O que você faz para memorizar palavras novas? Como você aprende vocabulário?
3. Quando você lê um texto, você primeiro faz uma leitura completa para tirar a idéia geral, ou você lê palavra por palavra ?
4. Você tenta adivinhar o significado de palavras novas, ou você sempre olha no dicionário ?
5. O que você faria para entender um falante nativo que não falasse Português ?
6. O que você faria para se comunicar, em inglês, com um falante nativo se o seu vocabulário e conhecimento da língua não fosse suficiente ?
7. Você se organiza para estudar ? Você tem um horário de estudo ?
8. Você faz anotações em sala de aula ?
9. Você pensa em inglês ?
10. Você faz os exercícios designados como deveres regularmente ?
11. Você lembra de mais alguma atitude, mais alguma coisa que você faz para aprender melhor e mais facilmente ?

APPENDIX 7 - Relevant Excerpts of Tapescripts of Interview by Student and by Strategy

Subject: VCL

Kind of strategy	Strategy	Transcription of Interview
Cognitive	formally practising with sounds	"Sempre leio alto"
Cognitive	receiving and sending messages = getting the idea quickly	"É o que a pessoa está querendo dizer" "Eu leio direto".
Cognitive	creating structure for input and output = taking notes	(As quatro anotam?) "Sim"
Compensation	overcoming limitations in speaking = using mime or gesture	"com gestos"
Compensation	guessing intelligently using linguistic clues	"Eu adivinho" "...as que eu imagino que seja, que vou adivinhando mais ou menos..."
Memory	representing sounds in memory	"Uma palavra nova que eu aprendi esses dias na aula foi 'widow' que é viúva e que eu associei com 'window' que é janela." "Eu associo muito a palavra." "Se tem uma palavra parecida com o português..."
Memory	employing action = using mechanical techniques	"Eu faço lista"
Social	asking questions for clarification/verification	"Eu pediria para falar devagar e as palavras que eu não entendesse eu iria perguntar - 'What's this'"

Subject: KL

Kind of strategy	Strategy	Transcription of Interview
Cognitive	formally practising with sounds	"Eu repito." "Eu leio alto."
Cognitive	analysing and reasoning - translating	"Eu traduzo tudo."
Cognitive	creating structure for input and output = taking notes	(As quatro anotam ?) "Sim"
Compensation	overcoming limitations in speaking and writing = using mime or gesture	"...com gestos."
Social	asking questions for clarification/verification	(Tu pedirias para ele anotar?) "Também."

Subject: SB

Kind of Strategy	Strategy	Transcription of Interview
Cognitive	formally practising with sounds	"Eu repito" (Tu lês alto) "Sim" "Eu sozinha e, na maioria das vezes baixinho" (Alguém de vocês escreve a pronúncia?) "Quase sempre".
Cognitive	creating structure for input and output = taking notes	(As quatro anotam?) "Sim"
Compensation	guessing intelligently using linguistic clues	(Vocês adivinham?) "Sim, bastante"
Compensation	overcoming limitations in speaking - using mime or gesture	Tentava com outras palavras, ou senão, com gestos"
Memory	employing action = using mechanical techniques	"Eu tenho um caderno para fazer a listagem"
Metacognitive	arranging and planning your learning - organizing	"Eu faço lista."
Social	asking questions for clarification/verification	"Pediria prá ele falar mais devagar"

Subject: JRP

Kind of strategy	Strategy	Transcription of Interview
Cognitive	formally practising with sounds	(Lês alto em casa?) "Sim" "Sozinha e lendo alto"
Cognitive	creating structure for input and output = taking notes	(As quatro anotam?) "Sim"
Cognitive	receiving and sending messages - getting the idea quickly	"Tiro a idéia geral primeiro"
Compensation	guessing intelligently using linguistic clues	(Vocês adivinham ?) "Sim, bastante."
Compensation	overcoming limitations in speaking - using mime or gesture	"Gestos"
Cognitive	creating structure for input and output = taking notes	(As quatro anotam?) "Sim"
Social	asking questions for clarification/verification	"Pediria para eles escreverem para mim"

Subject: RRD

Kind of strategy	Strategy	Transcription of Interview
Affective	encouraging yourself = taking risks wisely	"Ah, vou perguntar em inglês" "Aí perguntei em inglês" "Não tem problema. Pode falar errado. Aí fiquei falando, assim, sabe, mas aí já não tinha aquele medo."
Cognitive	formally practising with sounds	(Vocês tentam pronunciar baixinho?) "Eu repito umas duas, tres vezes." "A forma daquelas letrinhas que a senhora falou que tem no final do livro." "... então faço uma anotação do lado da palavrinha já como é pronunciado."
Cognitive	getting the idea quickly	"a idéia principal eu entenderia"
Cognitive	analysing and reasoning deductively	"Geralmente, quando é diálogo também. E pergunta que a senhora faz em sala de aula - opa- a professora falou em sala de aula - a entonação, também, né. Ou quando passa no Fantástico. As vezes tem muita entrevista com pessoas dos Estados Unidos Se às vezes não entendo uma palavra, mas junto uma com outra e o sentido da coisa já peguei. Mas tenho que escutar primeiro a senhora falar tudo" "as vezes tem uma palavra nova no meio, né. Às vezes tem exercício que é tudo igual e a gente já sabe - "mistakes"- a gente já sabe o que é - agora no começo era difícil"
Cognitive	creating structure for input and output = highlighting	"...eu passo a canetinha fosforescente prá ver realmente"
Compensation	overcoming limitations in speaking + writing = switching to the mother tongue	"Hoje eu falei uma frase, aí faltava uma palavra - falei em Português." "Ou, em último caso, falar em Português."
Compensation	overcoming limitations in speaking and writing = adjusting or approximating the message	"Não ia deixar de falar."
Compensation	guessing intelligently using linguistic clues	(Vocês tentam adivinhar o significado de uma palavra?) "Sim"
Memory	creating mental linkages = grouping + using mechanical techniques	"Preposições é só um fichário, verbos é outro, aí expressões, cumprimentar, né "

Memory	reviewing well = structured reviewing	"Faço uma lista, aí escrevo o significado, aí eu não sei, faço uma lista daqueles que eu não sei, vou tirando, aquilo que eu já sei, eu deixo. Tem muita coisa que eu já aprendi só de escrever de novo, de escrever, escrever - até que sobram uns cinco que eu realmente não consigo gravar." "Mas todo dia eu faço cartas, aquelas estorinhas ou então escuto a fita dos verbos, ou então faço os exercícios. Senão leio aqueles textos de novo sabe."
Metacognitive	arranging + planning your learning = organizing	"Eu tenho tudo fichário" Estão eu coloco no caderno e é uma forma de gravar." "Eu já sou de anotar. Tenho meu caderno sempre cheio. Faço tudo de novo no caderno." "... Eu estudo bem antes né,... As provas, assim, eu não estudo em cima da hora"
Metacognitive	arranging + planning your learning = seeking practice opportunities	"...eu pego as letras e olho tudo junto. E as contrações - eu presto muito atenção nas contrações....esses dias 'tava escutando uma música e tinha 'already'... então ele pegava o "al" na palavra anterior, aí dava uma pausa, e "ready"
Metacognitive	centering your learning = paying attention	(E das explicações de gramática em sala de aula. Vocês conseguem se lembrar depois?) "Ah, isso eu consigo fácil"

Subject: VIS

Kind of Strategy	Strategy	Transcription of Interview
Cognitive	formally practising with sounds	(Vocês tentam pronunciar baixinho?) "Sim"
Cognitive	receiving and sending messages = getting the idea quickly	"A idéia geral." "Tento pegar, assim, a mensagem do filme." "A idéia central eu entenderia"
Memory	employing action using mechanical techniques	"Eu anoto."
Metacognitive	arranging + planning your learning = organizing	"...tenho um caderno só de exercícios que eu faço,...e com vocabulário de palavras novas que a gente aprendeu. Tenho em ordem alfabética"
Metacognitive	seeking practice opportunities	"Assisto bastante filme... Sem olhar a legenda." "Nas músicas também".

Subject: RES

Kind of strategy	Strategy	Transcription of Interview
Cognitive	formally practising with sounds	(Vocês tentam pronunciar baixinho?) "Na cabeça. Baixinho" "Quando eu não lembro, geralmente eu olho no dicionário."
Cognitive	receiving and sending messages = getting the idea quickly	(Vocês iriam entender ele? O que vocês acham?) "A idéia central eu entenderia" "Mas eu também tento pegar - assim - no ar, alguma coisa".
Compensation	overcoming limitations in speaking + writing = using mime or gestures	"...tentar explicar copm gestos..."
Compensation	overcoming limitations in speaking + writing = adjusting or approximating the message	tipo detalhar a palavra, ver um outro sinônimo daquela...." "Ou ter um bloquinho, cademinho - fazer desenhinho"
Compensation	guessing intelligently using linguistic clues	(E vocês tentam adivinhar o significado de uma palavra?) "Sim"
Memory	employing action using mechanical techniques	"... eu tenho vocabulário..."
Metacognitive	arranging + planning your learning = seeking practice opportunities	"... eu ouço música o dia inteiro." "É. Nas últimas vezes que fui ao cinema, eu já quase nem olhei a legenda." "E esses dias eu fui lá na casa dela e eu conversei com ela."
Metacognitive	centering your learning = paying attention	(E das explicações de gramática em sala de aula. Vocês conseguem lembrar depois?) "Sim" "Eu acho que gramática não tem problema nenhum"
Metacognitive	arranging + planning your learning = organizing	"Faço aquilo e quando aparece uma palavra nova eu tenho vocabulário a parte prá aquelas... Faço tudo separadinho"

Subject: RTF

Kind of strategy	Strategy	Transcription of Interview
Cognitive	Formally practising with sounds	"Seguindo ou repetindo logo atrás de alguém falando em inglês." "Mentalmente, ou dependendo da situação, às vezes, alto." "Repito até eu conseguir assimilar."
Cognitive	Analysing and reasoning deductively	"...entendo uma palavra, e outra eu deduzo." "... e ir deduzindo aquelas palavras que eu não conheço..."
Cognitive	receiving and sending messages = getting the idea quickly.	"Primeiro tento pegar a geral ..." "Mas, a princípio, gosto primeiro de ter uma idéia. Porque é muito ruim pegar palavra por palavra."
Compensation	Guessing intelligently using linguistic clues	(Tu tentas adivinhar o significado da palavra ?) "Geralmente, sim. Dentro de um contexto."
Compensation	Overcoming limitations in speaking = using mime or gesture	"...a gesticular, prá me virar..." "É, através de gestos."
Social	Asking questions for clarification/verification	"... pedir prá eles prá falarem um pouco mais devagar prá conseguir entender." "Mais devagar e, de repente, dependendo da situação, se eu não entender, que ele me ajude a mostrar o que é."

Subject: LZR

Kind of strategy	Strategy	Transcription of Interview
Cognitive	receiving and sending messages = getting the idea quickly	"Eu leio o texto todo primeiro ..."
Cognitive	analysing and reasoning = translating	"Palavra por palavra... Ai já vou traduzindo, aquela palavra que eu não sei, pego o dicionário, vou anotando e já vou traduzindo. Depois vou de frase em frase..."
Cognitive	creating structure for input and output = taking notes	"Anoto no livro certas coisas, mas quando é uma coisa mais extensa, é melhor prá mim no caderno. Eu anoto no caderno."
Compensation	overcoming limitations in speaking = using mime or gesture	"...gesticulando..."
Compensation	overcoming limitations in speaking = using a circumlocution or synonym	"...tentando empregar uma palavra que fosse mais próxima." (Um sinônimo ?) "É."
Social	asking questions for clarification/verification	"Falar prá ele que eu não sabia e 'I don't understand', se ele poderia repetir."

Subject: PR

Kind of strategy	Strategy	Transcription of Interview
Cognitive	Formally practising with sounds	"Também. Baixinho e mentalmente." "Falo sozinha. Ah, qualquer coisa, tipo assim, 'vou no banheiro.' " Fico cantando em casa." "Leio em voz alta prá escutar a minha pronúncia. ...no cinema, vejo vídeo, escutando uma música, para ver se está parecido." "Faço com frequência isso."
Cognitive	creating structure for input and output = highlighting	"...circulo, faço um traço..."
Cognitive	receiving and sending messages = getting the idea quickly	"Eu, primeiro, eu leio tudo assim prá pegar a idéia." "...depois, eu releio de novo pegando aquelas palavras que eu não sei." "Eu também ia tentar entender a idéia."
Compensation	overcoming limitations in speaking = using mime or gesture	"...gesticular, falar, mesmo que eu não falasse corretamente. Mas tentar falar." "Gestos, expressão facial, tudo."
Compensation	overcoming limitations in speaking = using a circumlocution or synonym	"Ah, trocar a palavra, se eu não sei, botar uma palavra parecida." "Ou tentar ir explicando, tipo assim, eu quero chegar num objetivo, numa palavra, falar coisas que envolvem ela, como se fosse explicar."
Metacognitive	arranging and planning learning = seeking practice opportunities	"...no cinema ou vídeo, tento não olhar muito e escutar." "...acompanhar letra de música..."

Subject: MM

Kind of strategy	Strategy	Transcription of Interview
Cognitive	formally practising with sounds	(Vocês repetem elas baixinho ?) "Baixinho." "Quando estou fazendo alguma leitura, leio em voz alta." "Ao menos algumas vezes prá mim gravar."
Cognitive	practising naturalistically	"Eu falo com aquela menina que está fazendo o curso de inglês" "Com frequência."
Cognitive	creating structure for input and output = taking notes	"eu anoto no livro e no caderno." "...eu anoto dicas, anoto palavras novas."
Cognitive	receiving and sending messages = getting the idea quickly	"...eu leio um parágrafo...e olho as palavras que eu não sei..." (O que vocês fariam prá entender ?) "Eu me preocuparia com a idéia geral." "Se falasse com uma pessoa, iria tirar a idéia geral, as palavras principais."
Compensation	overcoming limitations in speaking = using mime or gesture	"...ou através de gestos."
Compensation	overcoming limitations in speaking = using a synonym	"Um sinônimo..."
metacognitive	arranging and planning your learning = seeking practice opportunities	"...assistir fita sem olhar a tradução."
Social	asking questions for clarification/verification	"Repeat, please."

Subject: MEB

Kind of strategy	Strategy	Transcription of Interview
Cognitive	formally practising with sounds	(Tu repetes baixinho ?) "Eu também tenho o costume de fazer isso." "Outra coisa que eu faço é marcar em cima, né, a pronúncia da palavra."
Cognitive	receiving and sending messages = getting the idea quickly	"Ja tentar captar algumas palavrinhas que eu já conheço e fosse ligando as coisas, né."

Subject: KCO

Kind of strategy	Strategy	Transcription of Interview
Cognitive	formally practising with sounds	"Eu repito baixinho." "Baixinho." "Repito bastante." "Ou botar acento, né. Dependendo da palavra eu coloco onde é mais forte."
Cognitive	receiving and sending messages = getting the idea quickly	"vou lendo o texto, vou assimilando o texto com a figura..." "...depois a gente acaba descobrindo o significado da palavra."
Compensation	guessing intelligently using linguistic clues	"Tento adivinhar." "Eu vou adivinhar depois essa palavra." "Tem que pegar uma idéia geral do que ele está tentando falar..."
Compensation	overcoming limitations in speaking and writing = adjusting or approximating the message	"...e depois tentar conversar com ele como tu sabes." "Bom, aí eu iria me virar de qualquer jeito, né." "Uma outra língua."
Memory	creating mental linkages = associating with L1	"...assemelho ela com outra palavra que eu conheço em português."
Metacognitive	arranging and planning your learning = seeking practice opportunities	"A gente faz Wizzard."
Social	asking for clarification/verification	"Pedir prá ele falar devagar."

Subject: MB

Kind of strategy	Strategy	Transcription of Interview
Cognitive	formally practising with sounds	"Baixinho." "A gente sempre escreve assim com um lápis por cima, como a gente deveria ler.." "Mas a pronúncia que eu faço mesmo é quando a gente está cantando. Pego as músicas, principalmente as letras e daí, quando ela está tocando..."
Cognitive	receiving and sending messages = getting the idea quickly	"Eu iria prestar atenção no que ele estava falando, do jeito que ele estava falando e a expressão facial."
Cognitive	receiving and sending messages = using resources	"Eu ia ficar com meu dicionário do lado."
Cognitive	analysing and reasoning = translating	"Tu falas alguma coisa, eu vou traduzir em português e daí eu vou pensar minha resposta em português prá traduzir pro inglês."
Compensation	guessing intelligently using linguistic clues	"Eu leio o texto e quando tem uma palavra ou uma frase que eu não conheço, eu anoto num papel e tento encaixar ela com o que vem depois. "
Compensation	overcoming limitations in speaking = using mime or gesture	"Falar e tentar fazer uma mímica."
Metacognitive	arranging and planning your learning = organizing	(Vocês tem horário prá estudar fora da sala de aula?) "Eu tenho."
Metacognitive	arranging and planning your learning = seeking practice opportunities	"...assistindo filme, tento não olhar a legenda." "As vezes é um filme idiota, mas pelo menos pelo inglês."

Subject: LM

Kind of strategy	Strategy	Transcription of Interview
Cognitive	Formally practising with sounds	(Tu repetes baixinho ?) "Eu também." "Eu escuto a fita."
Cognitive	analysing and reasoning = translating	"Eu vou lendo assim. Eu vou lendo e já vou entendendo automaticamente em português." "...mas já entendendo em português."
Compensation	overcoming limitations in speaking = using a circumlocution or synonym	"Se eu não tivesse aquela palavra, eu já iria usar outra palavra que se encaixasse...parecesse e dissesse a mesma coisa."
Memory	employing action = using mechanical techniques	"Eu também tenho um vocabulário que eu sempre consulto."
Memory	reviewing well = structured reviewing	"Eu faço exercício também do workbook, mais um livro que eu faço a parte do Wizzard..."
Social	asking for clarification/verification	"Ah, eu ia fazer perguntas. Perguntar se estava no caminho certo."

Subject: LKS

Kind of strategy	Strategy	Transcription of interview
Cognitive	formally practising with sounds	"As que eu não sei, eu pronuncio sempre" "... pronuncio e fico decorando." "Sempre escrevo do lado: 'pronuncia desse jeito'."
Cognitive	analysing and reasoning = translating	"... eu traduzo as músicas" "Depois eu pego aquelas palavras e traduzo, coloco o sentido, a tradução do lado" "Sempre pego um dicionário para confirmar"
Cognitive	formally practising with the writing system	"Sim, também escrevo" "Eu tenho que ver a palavra escrita"
Cognitive	receiving and sending messages = getting the idea quickly	"Tento pegar a idéia principal." "Sempre a idéia principal, o resto é consequência". "Primeiro, uma lida geral...depois eu pego as palavras que eu não sei o significado".
Cognitive	creating structure for input and output = taking notes	"... eu escrevo....sempre...é usado assim porque isso ou aquilo"
Cognitive	thinking in English	"no dia a dia que, eu, claro, se estou fazendo alguma coisa. Limpando a cozinha.... eu estou pensando em inglês."
Cognitive	creating structure for input and output = highlighting	"...em algum lugar eu tenho que marcar a palavra... interessante que eu sempre que a marco a primeira vez eu já gravo" ".....se eu não sei a palavra, vou lá no dicionário, procuro a palavra e marco..."
Compensation	overcoming limitations in speaking and writing = using non linguistic clues	"... se eu não olhar pra boca dela eu não consigo entender as palavras que ela está falando"
Compensation	overcoming limitations in speaking and writing = using a circumlocution or synonym	"Eu fico explicando. Ah, aquela palavra é assim, e tal..."
Compensation	using mime or gesture	"Gestos, também. Posso chegar a desenhar"
Memory	creating mental linkages = associating/ elaborating	"O que eu aprendo na sala de aula eu vou aplicar em outras coisas. Na música, nas traduções..."
Memory	creating mental linkages = placing new words into a context	"Vou aplicar aquelas palavras para outros fins" "Eu construo a frase colocando aquela palavra no meio"
Metacognitive	arranging and planning your learning = seeking practise opportunities	"Procuro sempre escutar músicas"
Metacognitive	centering your learning = paying attention	"Presto atenção." "Quando eu não sei, eu presto atenção na aula".
Social	cooperating with peers	"até falo com a pessoa... geralmente a outra pessoa não entende uma coisa que eu digo, ou uma gramática, aí eu dou um toque" "....assim, tal e tal, mas aí já é hora de ir para sala de aula"

Subject: JAS

Kind of strategy	Strategy	Transcription of Interview
Cognitive	receiving and sending messages = getting the idea quickly	"É, primeiro, eu leio assim, tirar a idéia principal e depois ler os detalhes e depois traduzir tudo palavra por palavra". "Tentar captar o que ele está querendo dizer."
Cognitive	creating structure for input and output = taking notes	"Sim, mas mais também. Não só de palavras novas. São anotações de aula também"
Cognitive	formally practising with sounds	"Eu repito e escrevo em português. Tipo 'nephew' eu recrevo 'nefiu'" "E às vezes quando faço anotações, daí, pego e olho, daí pronuncio certo."
Cognitive	practising naturalistically	(Vocês falam em inglês ou não?) "Eu também. Às vezes a gente conversa em inglês"
Compensation	guessing intelligently using linguistic clues	(Vocês tentam adivinhar o significado da palavra?) "As vezes a gente chuta..."
Memory	applying images (imagery)	"É, eu fazia lá em casa nos móveis. Colocava os adesivos, ai!"
Metacognitive	planning for a language task	"Sempre traduzo as palavras que eu não conheço, já olho o exercício em casa"

Subject: LR

Kind of strategy	Strategy	Transcription of Interview
Affective	encouraging yourself = taking risks wisely	"Não, eu sou obrigada a falar com eles! Aí eu cheguei na cara dura assim e perguntei 'com licença' e de onde eles eram"
Cognitive	formally practising with sounds	"...procurava ler e às vezes repetir para gravar bem" (Depois que eu pronuncio, tu repetes ?) "É".
Cognitive	creating structure for input and output = taking notes	(Vocês fazem anotações no caderno durante a aula ou então no próprio livro?) "Sim, bastante"
Cognitive	analysing and reasoning deductively	"É. Ele fala uma palavra que tu conheces e tu já sabes mais ou menos o que ele está falando."
Cognitive	receiving and sending messages = getting the idea quickly	(Mas a primeira leitura é para tirar a idéia principal ?) - "É."
Cognitive	practising naturalistically	"... eu sou obrigada a falar com eles!"
Compensation	guessing intelligently using linguistic clues	(Vocês tentam adivinhar o significado das palavras?) "É"
Compensation	getting help	"É. Durante a Oktober tinha um rapaz lá perto onde a gente mora. E aí a gente não sabia e perguntava como é e eu podia dizer em inglês tal coisa, ou mostrava, sei lá.."
Social	cooperating with peers	"...uma corrige a outra." "O bom para aprender é ensinar, né."

Subject: VS

Kind of strategy	Strategy	Transcription of Interview
Cognitive	Formally practising with sounds	"Só repetição." (Mas tu repetes mentalmente?) "Sim" "Eu simplesmente leio em voz alta"
Cognitive	receiving and sending messages = getting the idea quickly	(Mas, a primeira leitura, é para tirar a idéia principal?) "É"
Compensation	guessing intelligently using linguistic clues	(Vocês tentam adivinhar o significado da palavra?) "É tá certo" "Tentar juntar sinônimos, né ..."
Social	asking for clarification or verification	"Pedir para falar bem devagar"

Subject: SA

Kind of strategy	Strategy	Transcription of Interview
Cognitive	formally practising with sounds	(Quando tu lês os textos em casa, tu vais lendo devagarzinho, prestando atenção na pronúncia ?) "Sim".
Cognitive	repeating	"...eu repito algumas vezes prá gravar."
Cognitive	analysing and reasoning = translating	"Depois eu vou traduzindo."
Compensation	overcoming limitations in speaking and writing = using mime or gestures	"Mímica". "Através de mímicas, sei lá..."
Memory	employing action = using mechanical techniques	"Eu anoto o significado do lado da palavra."
Memory	reviewing well = structured reviewing	"Eu costumo, assim, refazer os exercícios. Eu faço, depois dou mais uma lida
Social	asking questions for verification/clarification	"Também pediria prá ele falar mais devagar, né. Prá entender melhor."

Subject: VK

Kind of strategy	strategy	Transcription of Interview
Affective	encouraging yourself = making positive statements	“Você se acha, né... dá um... preenche o ego da gente. Pô, a gente está cantando, né. É bom !”
Cognitive	formally practising with sounds	(Vocês praticam pronúncia ?) “Eu sempre”. “Com leituras. Eu leio em voz alta os textos que tem do livro.” “Eu acentuo as palavras no livro.”
Cognitive	repeating	“Repito várias vezes prá gravar a pronúncia.”
Cognitive	receiving and sending messages = getting the idea quickly	“A minha é de forma geral. Eu leio todo o texto prá ver se entendi alguma coisa.” “Então, eu tento captar, pelo menos, alguma coisa - do que se trata a música. Faço bastante.”
Compensation	overcoming limitations in speaking and writing = using mime or gesture	“Gestos...”
Compensation	overcoming limitations in speaking and writing = using a synonym or circumlocution	“...chegar perto de uma coisa...” “...se eu não sei o que é mesa, mas tentar, né...chegar em alguma coisa perto.” “Explicar a palavra.”
Memory	creating mental linkages = associating/elaborating	“eu leio o texto e vou combinando as frases prá... prá assimilar o significado das palavras.”
Memory	reviewing well = structured reviewing	“eu procuro refazer os exercícios do livro.” “...refaço todos os exercícios.” “...eu faço por escrito...”
Metacognitive	arranging and planning your learning = seeking practice opportunities	“...eu ando escrevendo correspondências em inglês.” “...eu canto as músicas...”
Social	asking questions for clarification/verification	“E falar devagarzinho. Pronunciar bem prá conseguir entender.”

Subject: KRL

Kind of strategy	Strategy	Transcription of Interview
Cognitive	formally practising with sounds	“Sim, eu gosto de pronunciar várias vezes prá gente gravar.” “...e chega em casa e faz o correto.” (Alguma de vocês escreve a pronúncia por cima ?) “Eu gosto de fazer”. “Vou escrevendo já as palavras que eu não sei.”
Cognitive	receiving and sending messages = getting the idea quickly	“...tento pelo menos saber do que se trata a música, né.”
Compensation	overcoming limitations in speaking and writing = using a circumlocution or synonym	“eu ia usar aquilo que eu sei e ia tentar...” “Ia tentar falar mesmo. Usando o que a gente conhece...nossos conhecimentos. Daí formar uma frase.”
Memory	reviewing well = structured reviewing	“Sempre à noite eu estudo. Também sempre quando tá próximo da prova.” “...à noite, assim, antes da prova, ou no dia anterior, eu dou uma olhada.”
Memory	employing action = using mechanical techniques	“Sempre tenho um rascunho.” “Escrevendo, a gente já vai gravando. Eu escrevo várias vezes, assim, as frases, o texto. Sempre escrevo. Prá memorizar melhor.” “Daí, o que está escrito em inglês, eu vou escrevendo.”
Metacognitive	arranging and planning your learning = seeking practice opportunities	“Ficar cantando...”
Social	asking for clarification/verification	“Tem que ser bem devagar.”

Subject: KRG

Kind of strategy	Strategy	Transcription of Interview
Cognitive	formally practising with sounds	“Com leitura.” “Em voz alta.”
Cognitive	formally practising with the writing system	“Copiando as frases, a gramática, e vou escrevendo. Escrevendo uma, duas, três, quatro vezes prá memorizar e aprender a grafia correta.” “vou escrevendo as frases, a matéria, a explicação.”
Compensation	overcoming limitations in speaking and writing = using a circumlocution or synonym	“Ia usar as palavras que eu sei...se viesse...assim...na cabeça...alguma coisa. Mesmo que a frase não ficasse gramaticalmente certa...eu ia falar assim mesmo.”
Compensation	overcoming limitations in speaking and writing = using mime or gesture	“Gesticular alguma coisa.”
Memory	reviewing well = structured reviewing	“Quando sei que tem uma prova, às vezes começo a estudar uma semana antes...três dias... dependendo o que for...”
Memory	employing action = using mechanical techniques	“Escrevo, passo, depois eu leio. Sempre escrevendo. Passando prá um rascunho...” “Eu escrevo as palavras várias vezes numa folha.”
Social	asking questions for clarification/verification	“Eu acho que eu iria dizer prá ele que eu não entendia muito bem inglês e que ele falasse devagar e mais claro. Numa linguagem mais clara, né, mais fácil.”

APPENDIX 8A - Complete Transcript of Interview - LKS

Jane - Muito bem! Quando nós aprendemos em sala de aula uma palavra nova. A gente pronuncia em sala de aula, às vezes vocês repetem em conjunto, dependendo da palavra eu peço para repetirem individualmente. Agora, fora da sala de aula, tu pronuncias as palavras novas ?

LKS - Não.

Jane - Tu não pronuncias ? Em casa quando tu vais revisar a lição, por exemplo,.... uma palavra nova tu não pronuncias ?

LKS - Se eu sei a pronúncia, claro que eu pronuncio. Geralmente as palavras novas que eu aprendo aqui eu já sei. Agora quando é uma palavra muito difícil de ser pronunciada, por exemplo, os verbos no presente, passado, futuro... muitos verbos nós não aprendemos, tá. Então, estas palavras são sempre pronunciadas. As que eu não sei, eu pronuncio sempre. Eu procuro sempre escutar músicas para ver se tem estas palavras no meio das músicas. Eu gosto de pegar músicas do tipo mais românticas que falam mais do passado. Então, desse jeito, pega-se mais e aparecem de vez em quando aquelas palavras que estão no passado e, dessa forma, eu traduzo as músicas e, além de traduzir, claro, pronuncio e fico decorando. É uma decoreba, mais ou menos, né, depois de decorar, entender e traduzir eu vou usar aquelas palavras para outros fins também.

Jane - E, em sala de aula, quando eu pronuncio uma palavra que, daí, é nova prá ti. Na tua cabeça, por exemplo, tu ficas pronunciando ela logo depois que eu

LKS - Sim.

Jane - Assim, mentalmente tu pronuncias ...

LKS - Sim, sim.

Jane - Uhm, Uhm.

LKS - Pelo menos quatro a cinco vezes tem que pronunciar.

Jane -Aí tu ficas na tua cabeça

LKS - Sim, também escrevo.

Jane - E tu escreves ...

LKS - Eu tenho que ver a palavra escrita. Se a senhora diz "through", por exemplo. Opa! como é que se escreve ? Daí eu escrevo no papel.

Jane - Mas tu escreves no papel a palavra correta em inglês ? Ou ...

LKS - Geralmente correta.

Jane - Não como se pronuncia ?

LKS - Não como se pronuncia. Não como ela é pronunciada. Como ela é realmente

Jane - Ah, tá. Como ela é realmente, não como se pronuncia ela.

LKS - Como é realmente, como tem que ser pronunciada.

Jane - Então tu escreves por cima ?

LKS - Ah, /trial/ (a aluna pronunciou como está escrito). Se pronuncia de uma forma, mas se escreve de outra.

Jane - Sim.

LKS - Eu sei exatamente a forma como é para escrever .

Jane - Uhm, uhm!

LKS - Sempre tem que ir atrás disso aí. Ou, porque tem palavras que .. muito parecidas

Jane - Uhm, uhm !

LKS - Então eu jogo. Ah, deve ser desse jeito. Tem que ser desse jeito. Geralmente sempre é. Eu já estou mais acostumada com isso aí.

Jane - Uhm, uhm!

LKS - Já estudei bastante. Já estou sempre estudando bastante em cima disso aí.

Jane - Uhm, uhm!

LKS - E é uma forma de aprender a pronúncia, de memorizar e de nunca mais esquecer. Aprender como é que ela é escrita

Jane - Uhm, uhm! Então tu escreves ela bem certinho, ortograficamente correta.

LKS - Sempre.

Jane - Uhm, uhm!

LKS - Sim.

Jane - É, então tu tentas lembrar de como ela é pronunciada.

LKS - Exatamente.

Jane - Uhm, uhm! Tá!

LKS - Quando eu não sei a pronúncia, por exemplo, difícil, por exemplo "museum"

Jane - Uhm, uhm!

LKS - Olha, eu levei algum tempo prá porque se escreve *museum*, né, daí senti muita vergonha, minha professora sempre me pegava quando tinha essa palavra no meio, a professora ... aí, sempre daí eu escrevi . Sempre escrevo do lado: "pronuncia desse jeito ".

Jane - Uhm, uhm!

LKS - E assim não esquece mais.

Jane - Aí não se esquece mais, é. Tá! Se no caso eu pedir prá tu responderes uma pergunta, isso agora em sala de aula, ou então, de uma frase afirmativa fazer uma negativa, ou mudar o tempo verbal de uma frase. O que tu fazes prá me entender, prá saber exatamente o que eu estou pedindo prá tu fazeres, se eu dou as instruções em inglês.

LKS - Como eu faço ?

Jane - Como é que tu fazes prá me entender ? Tu me entendes sem problemas sempre ?

LKS - Eu entendo sempre.

Jane - Sempre tudo o que eu digo em sala de aula tu não tens problema prá entender ..

LKS - Não.

Jane - Uhm, uhm! Porque tu já fizeste

LKS - Já fiz vários cursos.

Jane - Já fizeste. Tu estás só assistindo essas aulas, né ?

LKS - Sim.

Jane - E se tu estiveres assistindo um filme. Ou, tu tens oportunidade de falar com pessoas nativas ?

LKS - Não.

Jane - Não tens ? E num filme, por exemplo, tu sempre olhas a legenda ?

LKS - Geralmente eu olho, eu tento traduzir antes de ver a legenda.

Jane - Mas, aí, o que tu fazes para entender o que a pessoa está falando ?

LKS - Eu olho

Jane - Tu prestas atenção, assim, em cada palavrinha do que ela diz, prá entender cada palavrinha ou

LKS - Não. Tento pegar a idéia principal.

Jane - Uhm, uhm!

LKS - Sempre a idéia principal, o resto é consequência. É como em português também quando uma pessoa está falando muito rápido, nós não vamos prestar atenção em cada palavrinha, tem que pegar a palavra principal. Se ela falou corretamente ou não, né, não interessa, nós entendemos o que ela falou.

Jane - Uhm, uhm! Apesar de ela falar ligeiro. E se tu tiveres que falar... por exemplo se tu tiveres em uma situação em que tu estás na frente de um falante nativo, que só fala inglês, e aí ? O que tu vais fazer prá se comunicar com ele prá falar com ele ?

LKS - Eu vou .. prestar atenção na pronúncia, eu acho que eu tenho um certo problema, tenho que tentar uma fonoaudióloga porque tem muitas pessoas que mesmo ...que mesmo em português falam baixo, tá, e se eu não olhar prá boca dela eu não consigo entender as palavras que ela está falando. A pronúncia, mesmo em português, tá, então em inglês acontece a mesma coisa e é pior até, tem que entender já como.... do jeito que ela está falando, né, prestar atenção nos lábios.

Jane - Uhm, uhm! E, se prá tu te comunicares com ela. No caso de tu teres que falar

E aí ? Aí de repente tu estás começaste a conversar com ela e te falta uma palavra.

LKS - Daí, eu... eu fico explicando. Ah, aquela palavra é assim e tal. Então fico rodeando até ela dizer "ah, aquela palavra é isso", tá, até ela dizer como é que é. Por exemplo, "potato"

Jane - Uhm, uhm !

LKS - Ah! aquele ... aquela fru., fruta não, aquele vegetal que dá debaixo da terra, que é assim redondinha e tal, que é amarelinha.

Jane - Vais explicar a palavra ?

LKS - Uhm, Uhm!

Jane - E, com gestos ?

LKS - Gestos, também. Posso chegar a desenhar.

Jane - Tu tens algum jeito prá aprender vocabulário ?

Naquela uma lição que nós tínhamosque era de roupas.... vestido, blusa, meia, casaco ...

Teve uma porção de palavras novas, de vocabulário novo. Tens algum jeito de aprender, alguma técnica prá aprender vocabulário ?

LKS - Usar aquelas palavras dentro de uma frase. Eu construo a frase colocando aquela palavra no meio.

Jane - Uhm, uhm!

LKS - É como uma criança no primeiro ano, não é. Oh, faça uma frase que esteja "pai" no meio. Daí a criança pega e faz "o meu pai .."

Jane - Ah! ah! Tu constroes uma frase então !

LKS - Sempre uma frase.

Jane - Uhm, uhm !

LKS - Do dia a dia , né, em que costume usar a frase. Ah "eu quero aquele casaco assim ..", daí eu escrevo.

Jane - Uhm, uhm! Só isto que tu fazes ?

LKS - Só isso.

Jane - Não fazes cartão ? Por exemplo, o desenho da palavra

LKS - Não.

Jane - Prá te lembrares ? Sempre colocas a palavra nova dentro de uma frase ?

LKS - Sempre.

Jane - E, quando tu vais ler um texto.... tu te preocupas em começar a ler ele se preocupando palavra por palavra, ou tu dás primeiro uma lida geral no texto ?

LKS - Primeiro, uma lida geral depois eu pego as palavras que eu não sei o significado

Jane - Todas elas ?

LKS - Todas elas. Depois eu pego aquelas palavras e traduzo, coloco o sentido, a tradução do lado.

Jane - Uhm, uhm!

LKS - Coloco a tradução do lado. Aí, de repente, eu começo a ler tudo de novo com a tradução do lado.

Jane - Aí tu comesas tudo de novo com a tradução do lado ?

LKS - Sim, sempre encaixando aquelas palavras novas.

Jane - Mas vais palavra por palavra ? Tentas adivinhar o significado de algumas delas ? Antes de olhar no dicionário ?

LKS - Tento.

Jane - Tentas ?

LKS - Mas sempre pego um dicionário para confirmar.

Jane - Mas, na maioria das vezes, as tuas adivinhações não estão certas ? Na maioria das vezes sim, né ?

LKS - Sim.

Jane - A gente as vezes fica com medo. Pensa: Puxa! Adivinhei e não vai dar certo, estou errada. Mas, muitas vezes dá certo.

Como é que tu estudas em casa ? Gramática , por exemplo, agora nós tivemos o "present perfect". Tu estudas..... tu montas um horário prá estudar, ou tu não estudas muito em casa.

LKS - Eu não estudo.

Jane - Não estudas em casa ?

LKS - Não.

Jane - Uhm, uhm !

LKS - Não. O inglês prá mim faz parte do dia a dia e eu tenho que ter consciência que ... se eu não entender dentro da classe de aula, fora não vou entender, de jeito nenhum. O que eu aprendo na sala de aula eu vou aplicar em outras coisas. Na

música, nas traduções que eu pego, mas nunca saio da sala de aula sem entender e sempre está na minha cabeça.

Jane - Tu prestas atenção durante a aula ?

LKS - Presto atenção. Sempre está na minha cabeça..... é assim, tal e, se eu não prestar atenção, eu escrevosempre...é usado assim porque isso ou porque aquilo..... e sempre com a tradução do lado.

Jane - Então tu prestas sempre muita atenção durante a aula ?

LKS - Presto atenção, sim.

Jane - Uhm, uhm!

LKS - Quando eu não sei, eu presto atenção na aula. Isso não tem jeito. Nem que eu faça as perguntas mais idiotas possíveis. Na aula de economia, de antropologia, tem perguntas muito ... tem gente que não presta atenção.

Jane - Isso é geral que tu nunca estudas nada em casa ?

LKS - Eu pego, claro, no dia da prova, no dia anterior. Só uma revisão. Eu olho assim - não - isso aqui eu já sei ...

Jane - Então, tua grande estratégia é prestar atenção nas aulas ?

LKS - Sim.

Jane - E tu não tens oportunidade conversar com outras pessoas ? Procuras oportunidades para praticar o inglês fora da sala de aula ? Por exemplo, falando com uma pessoa ou mesmo com tuas colegas de classe ? Fora da aula ? Falando inglês, tu tentas revistas ?

LKS - Eu até tento, tá, tento ler livros também . Mas, geralmente, quem puxa mais assunto é a outra pessoa.

Jane - Tu não inicias uma conversa ...

LKS - Não, não. É mais por causa da minha personalidade. Mas, se tiver oportunidade , sempre, tá, eu , até falo com a pessoa, falo sim, mas,. geralmente a outra pessoa não entende uma coisa que eu digo, ou uma gramática, aí eu dou um toque : olha, você usa assim, tal e tal, mas aí já é hora de ir para a sala de aula, né , mas sempre, de vez em quando estou trocando gírias, palavras novas, expressões.

Jane - Lembras de mais

LKS - Geralmente com pessoas que falam mais, que sabem mais.

Jane - Uhm, uhm!

Jane - Lembras de mais alguma coisa que tu fazes para aprender inglês ?

..... Aprender vocabulário, para fixar gramática

LKS - É a pessoa desenhar, ou viver a situação...

Jane - Como "viver a situação" ?

LKS - "Viver a situação"

Jane - Mas, eu quero dizer coisas que tu fazes

LKS - No dia a dia que eu, claro, se eu estou fazendo alguma coisa. Limpando a cozinha eu estou pensando em inglês. Eu já sei, opa, vou lá pro fogão , fazer isso, lavar, pegar a faca, não sei o que ...sempre traduzindo as palavras em português, sempre estou traduzindo e se eu não sei a palavra, vou lá no dicionário, procuro a palavra e marco em algum lugar eu tenho que marcar a palavra..... interessante que eu sempre que marco a primeira vez eu já gravo. Tem pessoas que

tem que marcar várias vezes para gravar. A parte de trabalho ajuda a não fixar, a pessoa fica pensando em outras coisas.....

Jane - Ah,! Legal, LKS, tu tens facilidade

LKS - Tenho porque eu gosto do inglês

APPENDIX 8B - Complete transcript of Interviews - VCL, KL, SB, JRP

Jane - Como é que vocês fazem para aprender inglês ? Como é que vocês estudam? Como é que vocês entendem as coisas em sala de aula e depois quando vocês estudam sozinhas em casa também. Então, vamos começar com pronúncia ! A pronúncia de palavras novas na sala de aula é mais fácil porque eu digo e vocês repetem. Fica só nisso na sala de aula ? Vocês repetem só quando eu peço ou vocês repetem baixinho para vocês ou só na cabeça.

JRP - Não, eu não repito baixinho.

SB - Eu repito.

VCL - Eu guardo.

KL - Eu repito.

Jane - Alguém de vocês escreve a pronúncia ? Como se pronuncia por cima ?

KL - Não.

SB - Sim.

Jane - Fazes isso sempre, SB ?

SB - Quase sempre.

Jane - Quase sempre tu escreves a palavra por cima ?

SB - Quando é uma palavra nova, sim.

Jane - JRP ?

JRP - Não.

VCL - Faço uma ou outra vez, mas, mesmo assim, eu não tenho dificuldade. Eu lembro como é que se pronuncia a palavra. Eu guardo sozinha. Falo uma vez.

Jane - Fora da sala de aula, como é que vocês lidam com a questão da pronúncia ? Vocês lêem alto, lêem na frente do espelho ?

KL - Eu leio alto.

Jane - tu lês alto, KL ?

VCL - Sempre leio alto.

Jane - Lês alto em casa ?

JRP - Sim.

SB - Sim.

Jane - É com frequência isso ?

VCL - Os textos. Para estudar também.

JRP - Sozinha e lendo alto.

SB - Eu sozinha e, na maioria das vezes, baixinho.

Jane - Baixinho, mas, mesmo assim, alto, pronunciando as palavras ?

SB - Uhm, Uhm !

Jane - Para ler um texto, por exemplo, esse do navio ou um texto mais curto. Vocês lêem direto ? Começam a ler direto para tirar a idéia geral ou vocês vão palavrinha por palavrinha?

KL - Eu traduzo tudo.

Jane - Já da primeira vez, KL ? Tu não lêes ele uma vez todo ?

KL - Não.

Jane - Tu vais palavra por palavra ?

KL - Uhm, uhm !

Jane - VCL ?

VCL - eu leio direto.

Jane - Lêes direto e tiras a idéia geral ? E daí tu vais para os detalhes ?

VCL - Uhm, uhm !

Jane - SB ?

SB - Eu leio e depois eu vou de página em página. As palavras que eu não sei eu vejo o significado.

Jane - Mas a idéia geral primeiro ?

SB - É.

Jane - JRP ?

JRP - Tiro a idéia geral primeiro.

Jane - Idéia geral primeiro !

JRP - Depois vou tirando as palavras que eu não sei.

VCL - Não sei se pode ser considerado..... ler assim no geral. Mas leio e se tem uma palavra, paro, vou no dicionário.

Jane - Mas não cada uma ?

VCL - Não, só as que eu tenho dúvida. As que eu acho que eu , as que eu imagino que seja, que vou adivinhando mais ou menos, eu não paro para olhar.

Jane - Pois é ! Vocês adivinham ?

VCL - Eu adivinho.

JRP - Sim. Bastante.

KL - Eu olho no dicionário.

Jane - Tu olhas no dicionário ? Não te arriscas a adivinhar ?

Jane - SB ?

SB - De vez em quando eu adivinho sim.

Jane - Adivinhas !

JRP - Eu adivinho também.

Jane - Se vocês estiverem falando com um estrangeiro, uma pessoa que não fala Português, o que vocês fariam para entender essa pessoa ?

JRP - Se eu não entendesse a pronúncia dele - porque eles falam um pouco rápido - eu pediria para eles escreverem prá mim porque eu entendo bastante na escrita. No ouvido eu entendo, mas não muito rápido, tem que ser bem devagar. Por causa da pronúncia.

Jane - Tu pedirias prá ele anotar ?

JRP - Prá ele anotar.

Jane - SB ?

SB - Primeiro, pediria prá ele falar mais devagar. Depois, talvez escrever.

Jane - Escrever também ?

Jane - KL ?

KL - Também.

VCL - Eu pediria para falar devagar e as palavras que eu não entendesse eu iria perguntar - "What's this ?", né. E, aí, por mímica, ou sei lá, escrevendo, prá ele me dizer o que é e conseguir entender.

Jane - Vocês ficariam preocupadas em entender toas as palavras que essa pessoa falasse ?

JRP - Eu ficaria.

Jane - Entender tudinho ?

JRP - Tudo.

Jane - KL ?

KL - Tudo.

Jane - VCL ? SB ?

SB - Desde que consiga captar a idéia

VCL - É, o que a pessoa está querendo dizer

Não precisa ser palavra por palavra.

Jane - E se vocês tivessem que falar. Não desse prá usar o português, por exemplo. No caso de não achar a palavra, não sei como vou dizer isso em inglês. Como é que vocês iriam sair dessa situação ? Paravam a conversa ?

SB - Tentava com outras palavras, ou senão, com gestos.

JRP - Gestos.

KL, VCL , JRP - com gestos

Jane - As quatro iriam dar um jeito de transmitir a mensagem !

VCL - Sempre precisa interromper, né

Jane - Como é que vocês estudam vocabulário ? Vocês fazem listas de palavras ? Vocês tem algum caderno ?

KL - Eu fazia.

Jane - Fazias, KL ?

Jane - Até quando tu fazias ?

KL - Até o final do semestre passado.

Jane - Esse semestre nada ? Não fazes mais !

KL - Não.

Jane - E, daí, só tinhas a lista de palavras ?

KL - Uhm, uhm!

Jane - Ninguém faz cartãozinho, ou faz o desenho ? Escreve a palavra ?

VCL - Não.

Jane - Não, VCL ? Como é que tu fazes ?

VCL - Eu faço lista.

Jane - Tu lembra ?

VCL - Uhm, uhm ! E quando eu não sei, eu olho no dicionário.

Jane - Mas, na maioria das vezes, tu lembrás ?

VCL - Uhm, Uhm. Associao muito a palavra.

Jane - Associas como ?

VCL - Por exemplo, assim, uma palavra nova que eu aprendi esses dias na aula foi "widow" que é "viúva" e que eu associei com "window" que é janela. Daí eu lembro.

Jane - Isso é uma estratégia !

VCL - É só tirar um "n".

Jane - Assim tu fazes muitas vezes ?

VCL - Muitas.

Jane - Na maioria das vezes tu fazes associações ! Mas duas palavras em inglês ?
Ou uma em inglês e uma em português ?

VCL - Se tem uma palavra parecida com português.

Jane - SB ?

SB - Eu faço lista.

Jane - Tu fazes lista ! Como é que é a tua lista ?

SB - Eu tenho um caderno para fazer a listagem

Jane - colocas a tradução do lado ?

SB - É.

Jane - Estás fazendo isso continuamente ?

SB - É. Agora só acho que da unidade 13 e 14 eu não fiz.

Jane - JRP ?

JRP - Eu não faço lista. Se tem uma palavra que eu não capto, eu olho no dicionário e se não captar novamente eu olho de novo. Tem palavras que eu não consigo lembrar. Eu olho umas tres vezes, mas lista eu não faço. Eu gravo bastante as palavras.

Jane - Vocês fazem anotações durante a aula ? Não de vocabulário - palavra nova, mas de outras coisas que, de repente eu digo, ou

JRP - Sim.

Jane - Tu anotas ? As quatro anotam ?

Todas - Uhm, uhm !

Jane - Vocês tem horário para estudar ? Fora da sala de aula ?

JRP - Eu não.

Jane - Tu estudas, KL ?

KL - Depende. Final de semana. Dar uma lida.

Jane - VCL ?

VCL - Só quando tem prova mesmo.

Jane - SB ?

SB - Quando tem alguma tarefa. Mas, assim, dou alguma relida. Senão, só quando tem teste.

JRP - Eu também não estudo.

Jane - E os deveres ? O "workbook" está sempre em dia ?

JRP - O meu está sempre em dia.

SB - Sim.

KL - Não.

VCL - Não.

JRP - Muitas vezes na sala de aula, eu chego e faço.

APPENDIX 8C - Complete Transcripts of interviews - JAS, LR, VB, VS

Jane - Vamos começar com pronúncia. Como vocês fazem para aprender a pronúncia de palavras novas ? Em sala de aula é fácil porque quando aparece uma palavra nova eu pronuncio, vocês escutam. E aí ? Vocês repetem depois de mim baixinho ? Vocês repetem na cabeça de vocês na sala de aula ?

JAS - Sim. Eu repito e escrevo em português. Tipo "nephew" eu escrevo "nefiu".

VB - Eu procuro repetir sempre que a senhora fala.

Jane - Anotas também por cima a pronúncia ?

VB - Às vezes.

Jane - Mas tu pronuncias mentalmente ?

VB - Uhm, uhm!

LR - Ah, eu tinha esse costume de anotar em cima, mas, depois, eu fui gravando e procurava ler e às vezes repetir para gravar bem.

Jane - Depois que eu pronuncio, tu repetes ?

LR - É.

VS - Só repetição.

Jane - Sem escrever ?

VS - Não.

Jane - Mas tu repetes mentalmente ?

VS - Sim.

Jane - Isso em sala de aula. E fora da sala de aula ? Quando vocês estão estudando ?

VB - Eu leio em voz alta.

Jane - Tu lês em voz alta !

LR - É uma maneira também que eu consigo lembrar, tipo, voltar a se lembrar com é que é. Não sei se é porque eu tenho boa memória, mas eu, não sei, é difícil anotar. Eu lembro.

Jane - Tu lembras ?

LR - É, eu lembro sim. Não vou dizer que também tem palavras que eu não lembro, né. Acontece às vezes de eu não lembrar mas

Jane - JAS ?

JAS - Ah, também. Acho que lembro e a gente tá lembrando daí.

Jane - Tu anotas ?

JAS - É. Sempre. E às vezes quando faço anotação, daí, pego e olho, daí pronuncio certo.

Jane - VS.

VS - Aí eu tenho um grande defeito. Eu simplesmente leio em voz alta. Assim eu consigo ler todos os livros, mas se eu tiver que falar, começo a gaguejar, começo a me embananar e aí já não sai mais. Aí eu acho que eu deveria fazer mais. Ler mais.

VB - É melhor prá gravar ouvindo a própria voz, né.

Jane - Quanto a pronuncia, lembram de mais alguma coisa ?

LR - Como a gente mora junta (com VB), uma corrige a outra. Fala errado mesmo. É uma tentativa.

Jane - É uma tentativa, lógico.

LR - Mas usar, tipo assim, dicionário - se basear naquelas pronúncias - Nunca!

Jane - Deixe eu ver. O outro aspecto é leitura. Quando vocês lêem um texto, como é que vocês lêem ? Palavra por palavra ?

LR - Não. Até que eu não entender o que que quiz dizer aquilo ali, eu leio de novo. Procuo palavras que eu não conheço, só que eu, às vezes, realmente, procuro aquelas palavras que a gente não entende nada. Às vezes tem que adaptar a idéia, mas se ficam ali frases que eu não consegui entender eu fico repetindo até eu

JAS - É, primeiro, eu leio assim, tirar a idéia principal e depois ler os detalhes e depois traduzir tudo palavra por palavra.

Jane - Mas, a primeira leitura, é para tirar a idéia principal ?

Em uníssono - É !!!

Jane - Vocês tentam adivinhar o significado da palavra ?

JAS - Às vezes a gente chuta

VB - Às vezes chutando assim e muitas vezes dá certo.

Jane - A maioria das vezes dá certo. A gente é que tem muito medo e acha que não está certa..... mas, na maioria das vezes, a gente acertou a adivinhação.

LR - É.

VS - E tá certo.

Jane - E quanto a vocabulário. Alguma técnica especial para vocabulário ? Vocês fazem listas de palavras, por exemplo, com a tradução, cartõezinhos, desenhos.

VB - Eu escrevo primeiro em inglês, escrevo tudo né. Aí vou traduzindo tudo o que eu sei e o que eu não sei eu estudo. Aí eu faço inglês-português e depois faço português-inglês.

JAS - É, eu fazia lá em casa nos móveis. Colocava os adesivos, ai !

LR - Eu tinha esse mesmo método dela. Eu, no começo, tinha um caderninho onde colocava os nomes agora tenho que continuar fazendo.

Jane - e tu, VS ?

VS - Ah, eu só anoto no livro quando ela aparece. Não faço

Jane - Não fazes nem uma lista, nem nada ?

VS - Não.

Jane - Uhm, uhm!

VS - Sou mais malandra.

Jane - A VB falou que faz anotações. Vocês fazem anotações no caderno durante a aula ou então no próprio livro ?

VS - Sim.

LR - Sim. Bastante.

Jane - Mas anotações sobre

JAS - Não.

Jane - Não só anotações sobre palavras novas.

VB - Não, tudo.

JAS - Sim, mas mais também. Não só de palavras novas. São anotações da aula também. Aparece alguma dica, né.

LR - Também. Tudo o que

Jane - VS ? Tu anotas tudo, VS ?

VS - Sim, senhora.

Jane - Outra coisa. Se vocês tiverem que conversar com uma pessoa que não fala português. O que vocês fariam para, primeiro, entender a pessoa ?

VS - Pedir para falar bem devagar.

VB - Olhar os gestos.

VS - Tentar juntar sinônimos, né ...

JAS - Tentar captar o que ele está querendo dizer - não assim palavra por palavra

.....

LR - É. Ele fala uma palavra que tu conheces e tu já sabes mais ou menos o que ele está falando.

Jane - E como é que vocês fariam para se comunicar ? Se falta a palavra, por exemplo ?

VS - "Yes, no". (risos)

Jane - Mas para vocês falarem ?

VB - É, a gente já conversou uma vez

LR - É. Durante a Oktober tinha um rapaz lá perto onde a gente mora. E aí a gente não sabia e perguntava como é eu podia dizer em inglês tal coisa, ou mostrava, sei lá

Jane - E conseguiram !

VB - E ele falava bem devagar.

Jane - VS, já conversasse com alguém ?

VS - Já, mas em alemão.

Jane - Ah, ah! Em inglês, não ?

VS - Em inglês, não.

Jane - Vocês pensam em inglês ?

VB - Às vezes.

VS - Às vezes.

VB - Coisas que a gente costuma falar bastante.

LR - Ah , "agora vou escovar os dentes", né. Essas coisas básicas - "I'm going to bed"....

JAS - Quando eu tenho um tempinho também..... procurei pensar em inglês - não traduzindo.....

VS - Pouco, assim devagar mas a gente vai pensando. Não tudo, né.

Jane - Vocês se organizam prá estudar ? Vocês tem horários para estudar ?

LR - É difícil.

VB - Quando sobra tempo.

JAS - Sempre procuro estudar antes das aulas. Smpre traduzo as palavras que eu não conheço, já olho o exercício em casa.

Jane - A JAS é a única daqui que olha as coisas antecipadamente ?

Em unísono - Sim.

LR - Eu, é difícil estudar

VS - Não tenho tempo. Não dá mesmo

Jane - Vocês falam em inglês ou não ?

VS - Não.

Jane - Tens medo ?

VS - Bastante.

LR - Um dia eu fiz uma excursão prá Curitiba. Tres pontos turísticos que a gente foi encontrei um casal falando inglês. Eu pensei assim: "Não, eu sou obrigada a falar com eles". Aí eu cheguei na cara dura assim e perguntei "com licença" e de onde eles eram.

Jane - Uhm, uhm! VB ?

VB - Sempre que tenho oportunidade.

Jane - JAS ?

JAS - Eu também. Às vezes a gente conversa em inglês.

Jane - VS ?

VS - Muito pouquinho.

Jane - Lembram de mais algum truque, alguma coisa para aprender, para gravar.

LR - O bom para aprender é ensinar, né. Tem uma menina que às vezes eu dou aula prá ela. Agora eu 'tava dando aula acompanhando o livro. Agora ela conseguiu e a gente vai só assim falar.

Jane - Ótimo, muito bem.

APPENDIX 8D - Complete Transcripts of Interviews - RRD, VIS, RES

Jane - quanto a parte de pronúncia - pronunciar palavras novas. Em sala de aula aparecem muitas situações - muitas palavras novas. Na sala de aula, eu peço muitas vezes, para vocês repetirem depois de mim - não tem problema. Mas mesmo em sala de aula quando a gente pronuncia em conjunto ou individual. Depois, logo depois disso, vocês tentam pronunciar baixinho, tentam pronunciar na cabeça de vocês mais uma vez ?

RRD - Memorizar.

RES - Na cabeça. Baixinho.

Jane - VIS, na cabeça ?

VIS - Sim.

RRD - Eu repito uma duas, tres vezes.

Jane - Ótimo! E fora da sala de aula ? Vocês pronunciam palavras novas que apareceram na lição ? Praticam a pronúncia ?

VIS - Eu tento revisar a matéria que a senhora deu na aula.

Jane - Tá, VIS. E aí tu pronuncias também as palavras novas ?

VIS - É, as palavras novas, é.

Jane - E como é que tu sabes que a tua pronúncia está certa ?

RRD - Eu lembro, assim, mais ou menos. A senhora pede prá gente repetir e eu tento lembrar, né, como ela foi pronunciada.

RES - Quando eu não lembro, geralmente eu olho no dicionário.

RRD - a forma daquelas letrinhas que a senhora falou que tem no final do livro

RRD - Geralmente assim. Ou então faço uma anotação do lado da palavrinha já como é pronunciado.

RRD - Como no "met - met - met" né. Daí eu coloco um acento no "e" para saber. É mais fácil. Que nem os verbos né. Daí sábado a tarde, eu descanso, deito, e vou escutando né. Aí ele fala, eu repito. Aí esses dias eu gravei assim. Um pouco tava

certo, um pouco não. Uma época eu gravava os textos, daí agora não, mais os verbos agora. Porque tem bastante diferença, né, entre os tipos de verbos, né. Isso também eu faço, anotar edaí ficar, é aprender, nem que for um por dia.

Jane - então, tu ficas falando alto prá ti.

RRD - É, estudo alto.

Jane - Tu também pronuncias alto, RES ?

RES - Bastante. Porque eu ouço música o dia inteiro né. Minha mãe até briga comigo. Ela não agüenta mais ouvir e ela fala muito alemão, né, e então, de manhã, acordo e já ligo o CD e fico ouvindo música o dia inteiro, então, às vezes, eu não consigo entender o que ela canta. Por exemplo, eu ouço muito Maria Carey, Jon Secada. Então, às vezes, eu coloco o ouvido bem pertinho, mas a gente não consegue, né.

RRD - Porque eles ligam muito, né. Aí, eu pego a letra e olho e vejo tudo junto. E as contrações - eu presto muita atenção nas contrações - tipo assim, juntar as palavrinhas - conforme a melodia. Esses dias 'tava escutando uma música e tinha "already", né. Então, ele pegava o "al" na palavra anterior, aí dava uma pausa, e "ready". Parece bem outra coisa quando a gente escuta isso e quando vai ver

RES - É !

VIS - Assisto bastante filme também. Tento pegar, assim, a mensagem do filme

Jane - Sem olhar a legenda ?

VIS - Sem olhar a legenda.

RES - É. Nas últimas vezes que eu fui no cinema, eu já quase nem olhei a legenda.

VIS - Isso eu também faço. Nas músicas também.

RRD - É, música também. Um pedacinho eu já consigo e eu fico contente.

Jane - Então, quando vocês vão olhar um filme tentam tirar a idéia geral

RRD - Sim.

VIS - A idéia geral.

Jane - E não palavrinha por palavrinha ?

RRD - Geralmente, quando é diálogo também. E pergunta que a senhora faz em sala de aula - opa - a professora falou em sala de aula - a entonação, também, né. Ou quando passa no Fantástico. As vezes tem muita entrevista com pessoas dos Estados Unidos

RES - Isso !

RRD - Aí, eu falo pro meu marido: esse falou isso, isso e isso. Aí eu falo prá ele e ele fica rindoMas aí eu também não leio. Eu já entendo. A gente logo nota que a tradução embaixo não é o que ele falou.

RES - É, uhm, uhm!

RRD - Eles põem bem outra coisa. É como tradução em livro, né. Fazem, como eles querem, uma estória.

RES - Mas eu também tento pegar assim - no ar - alguma coisa.

Jane - E como vocês me entendem na sala de aula ? Quando eu falo só em inglês ? Peço para vocês fazerem um exercício, por exemplo. E as instruções que eu dou são em inglês. Vocês me entendem ?

RRD - Eu consigo entender muito bem a senhora porque a senhora fala devagar, né, tudo. Se às vezes não entendo uma palavra, mas junto uma com outra e o sentido da coisa já peguei, né. Mas tenho que escutar primeiro a senhora falar tudo.

VIS - É, uhm, uhm.

RRD - Aí, depois, quando a senhora fala de novo, aí, eu já entendo melhor e se a terceira vez eu não entendo, eu peço para repetir. Às vezes tem uma palavra nova no meio, né. Às vezes tem exercício que é tudo igual e a gente já sabe - "mistakes" - a gente já sabe o que é que é - agora, no começo era difícil.

Jane - E das explicações de gramática em sala de aula. Vocês conseguem se lembrar depois ?

RES - Sim.

RRD - Ah, isso eu consigo fácil

RES - Eu acho que gramática não tem problema nenhum.

RRD - Eu acho que gramática não tem problema nenhum.

VIS - O livro atrás tem sempre as explicações.

RRD - É, sempre anoto do meu jeito.

Jane - Como..... do teu jeito ?

RRD - A senhora fala, né

RES - É difícil a senhora escrever no quadro, né ...

RRD - E eu já sou de anotar. Tenho meu caderno sempre cheio. A senhora fala eu já não tenho lugar prá botar no livro. Faço tudo de novo no caderno. Aí quando eu vou estudar... Eu tenho tudo fichário. Do primeiro e do segundo semestre tenho tudo. Agora ainda não tive tempo de fazer. Que nem nas férias! Eu fiz do primeiro e segundo. Tudo em fichários. Desde o primeiro semestre. Aí preposições é só um fichário, verbos é outro, aí expressões, cumprimentar, né. Agora estou passando tudo para o caderno. Fichário acabou. Estou passando no caderno tudo de novo para não esquecer. De repente, um dia eu vou trabalhar como secretária e não vou saber falar "como você vai", né. Então, eu coloco no caderno e é uma forma de gravar. Mas tudo em partes, tudo separado. Que nem os verbos. Tem os auxiliares, tem o "will", aí tem o "can", né, então os auxiliares é num lugar. Assim eu faço.

Jane - RES, tens alguma técnica assim ?

RES - É, eu não sou de escrever muito né. Agora, assim, prá gravar as coisas, principalmente língua estrangeira, eu olho uma vez - pau - prá mim é sagrado. É que eu sou fissurada em inglês. Adoro inglês. Lá em casa meu pai e minha mãe já não me aguentam mais Meu pai sempre fala "se é isso o que tu queres"..... e desde pequenininha eu sempre sonhei, sempre, eu amava, assim, sabe. E, a minha irmã, tem um casal de amigos deles, na casa dela, ela veio de Cuba - essa moça casou com um rapaz daqui, né. E ela fala um inglês assim bem devagar. E esses dias eu fui lá na casa dela e eu conversei com ela. Ela disse prá mim "Mas quanto tempo tu estás estudando inglês ? ", né. Eu disse "estudando, estudando, mesmo, só um ano e meio". E eu conversei com ela. Claro, foi uma conversa básica, diálogo simples, tal, e português ela fala muito mal, meio atrapalhado. Depois ela comentou com minha irmã "Nossa, mas a tua irmã tá bem avançada no inglês". Ai que bom! É bom porque a gente eu às vezes fico tímida mas com uma

peessoa assim que a gente já conhece, a gente mais liberdade. Se eu tivesse sozinha com a senhora eu até ia me soltar mais ...

RRD - É, eu também.

VIS - Isso.

RRD - É, hoje também. Eu tenho um cliente que perguntou esses dias o que eu fazia na faculdade. Falei que era Secretariado Bilingüe e daí ele começou a falar em inglês porque ele tem quatro anos de tá no nível cinco já quatro anos de curso..... aí hoje ele veio de novo pensei "ah! Vou perguntar em inglês". Aí, perguntei em inglês. Aí, comecei a rir e ele "Não, não". Mas fala tudo em inglês, né. Me diz o valor em inglês. Tudo, as aplicações em inglês. Aí ele disse onde ele estudava, quem eram os professores, como era o grupo e que a empresa dele é bem grande, faz bastante exportação e não tem secretária. Tem só uma pessoa que faz o inglês. Pois é! Mas tudo em inglês. Aí, também, eu me atrapalhava um pouco. Daí ele pediu quanto tempo eu tinha. Daí ele falou porque eu tinha mais medo. Eu falei que eu tinha medo de falar. Aí veio um outro homem. Esse já é trinta e dois anos que ele fala inglês, né. É professor. Aí ele falou "Não tem problema. Pode falar errado". Aí fiquei falando , assim, sabe, mas aí já não tinha aquele medo. Tudo aquilo que a gente tá aprendendo na sala. Não aquela coisa do outro mundo. Eu achei assim. O "can", "would you like ..?" Um negócio que a gente aprendeu e eu pensei "será que a gente vai usar". Mas é verdade, é tudo real

RES - Até aquele diálogo do telefone! Hoje eu tive que ligar prá minha irmã e ela não 'tava em casa. Tive que falar com a dita cuja no telefone.

Jane - Ah! Aí serviu a lição no telefone!

RES - Eu achei engraçado porque ela fala "Hellou!" (risos)

Jane - VIS, tu tens oportunidade de falar com pessoas que sabem falar inglês ?

VIS - Não.

RES - O que eu também faço muito é falar com minha mãe em inglês. Ela não entende nada. Ontem à noite comecei a falar inglês com ela. "Pare de me xingar !" ela falou.

RRD - É tão ruim a gente não ter ninguém prá falar. Mesmo que errado. Hoje eu falei uma frase, aí faltava uma palavra - falei em português. Aí ele me disse como era a palavra em inglês. Aí repeti a frase.

Jane - E vocabulário ? O que vocês fazem para lembrar das palavras novas, do significado delas ?

VIS - Bom! Eu tenho uma relação, em casa, de todas as palavras assim que eu aprendo. Eu já comecei a fazer isso do primeiro semestre quando a gente tinha aula com a Regina. Eu tenho um caderno só de exercícios que eu faço, né e com vocabulário de palavras novas que a gente aprendeu. Tenho em ordem alfabética.

Jane - E que exercícios são esses que tu fazes ?

VIS - Eu fiz alguns do workbook, né. O que a gente aprende mesmo na sala de aula. Tento fazer de novo, aí se eu não consigo fazer, eu dou uma olhada no livro prá ver como é que é.

RES - O meu vocabulário, eu faço aquele que está no final do livro sempre.

Jane - Toda lição ?

RES - É. Toda lição. Faço aquilo e quando aparece uma palavra nova eu tenho vocabulário a parte prá aquelas, né. Faço tudo separadinho.

RRD - Eu também tenho lá atrás aquela relação.....

VIS - Eu fiz todas já. Eu tenho meu caderno. Eu não fiz tudo amontoado como lá atrás.

Jane - E para estudar . Vocês montam um programa ?

RRD - Ah! Eu sim. Posso até perder as outras matérias. Eu nem estudo as outras matérias. Mas todo dia eu faço as cartas, aquelas estorinhas ou então escuto a fita dos verbos né, ou então faço os exercícios. Senão, leio aqueles textos de novo, sabe, que a senhora já deu. E sábado e domingo como tenho curso extra faço os exercícios do curso, vou no curso também sábado e daí lá também tem fita. Aí como lá tem um monte de pergunta e resposta. Então, assim, eu já sei as perguntas, então, não olho mais no livro. Só fico escutando prá ver se entendo a pergunta e a resposta. Quanto a vocabulário - uma vez que eu aprendi, eu não esqueço. Mas só que prá aprender às vezes demora. Tem coisas que eu não lembro. O que eu não sei, eu faço uma lista, aí eu escrevo o significado, aí eu não sei, faço uma lista daqueles que eu não sei, vou tirando, aquilo que eu já sei, eu deixo. Tem muita coisa que eu já aprendi só de escrever de novo, de escrever, escrever - até que sobram uns cinco que eu realmente não consigo gravar. Eu venho estudando no ônibus quando venho prá cá. Mas, daí, de uns cem sobram cinco que eu realmente não chego, mas eu vou tirando....

Jane - Bom! Vocês falaram há pouquinho dos filmes que vocês já tentam nem olhar a legenda. Então, se vocês tivessem numa situação de ter que entender um falante nativo, que só falasse inglês. Vocês iriam entender ele? O que vocês acham?

Em unísono - A idéia central eu entenderia.

Jane - E se vocês tivessem que se comunicar só em inglês ? E, de repente falta aquela palavra. como é que é, daí ?

RES - Bom! Eu iria tentar explicar com gestos, tipo detalhar a palavra, ver um outro sinônimo daquela ...

RRD - Ou, em último caso, falar em português

RES - Ou ter um bloquinho, caderninho - fazer um desenhinho

RRD - Não ia deixar de falar

Jane - Leitura ? Quando vocês começam a ler, tentam entender todas as palavras ? Ou como é que vocês fazem ?

VIS - eu leio por frase.

RES -É. eu também. Geralmente por frase.

RRD - Às vezes eu não sei a palavra na primeira lida. Eu não vejo nem o significado. Eu leio, vou adiante. Aí, depois se Aí eu leio de novo. Aí começo a entender o significado. Eu vou sublinhando, eu vou lá e peço prá senhora se realmente é isso. Às vezes tem um outro sentido assim. No dicionário é um, mas não é. Aí, então, eu passo canetinha fosforescente prá ver realmente

VIS - Mas traduzir palavra por palavra não dá certo, né.

Jane - E vocês tentam adivinhar o significado de uma palavra ?

RRD - Uhm, uhm !

RES - Sim.

RRD - Eu adivinhei aquele negócio do "deck" lá. Pensei: "dentro de um navio deve ter vários lugares e ..." pensei deve ser isso, né. Não achei no dicionário. Tanto é que tive que adivinhar prá entender. É isso também ...

Jane - Mas alguma coisa que vocês fazem prá entender melhor

RRD - Ah! Eu estudo bem antes né ...As provas, assim, eu não estudo em cima da hora.

RES - Ah! Como eu leio todo dia, eu tô sempre todo dia com música . Prá mim, no dia de prova, eu dou uma lida assim , no texto geral , faço os exercícios de homework e eu acho que prá mim é assim. Só no dia da prova às vezes bate o nervosismo, a gente faz um erro bobo.

Jane - Meninas, tá ótimo. Continuem assim e vocês vão prá frente.

APPENDIX 8E - Complete transcripts of Interviews - LZR, PR, MM

Jane - Então, quanto a pronúncia de palavras novas, depois que eu pronuncio as palavras em sala, vocês repetem elas baixinho ?

MM - Baixinho.

Jane - Repetes baixinho, mentalmente ! PR ?

PR - Também. Baixinho e mentalmente.

Jane - LZR ?

LZR - Também. Às vezes. Quando é nova , sim.

Jane - Quando a palavra é nova, sim! E fora da sala de aula. Vocês praticam pronúncia ?

PR - Eu falo até com a minha mãe.

Jane - Falas com tua mãe.

PR - Algumas coisinhas que ela entende, é! Às vezes falo brincando.

Jane - Mas tentas falar inglês com ela!

PR - Falo. Falo sozinha também. Fico cantando em casa.

Jane - Falas sozinha ?

PR - Falo sozinha (riso). Ah, qualquer coisa, tipo assim, "vou no banheiro" ...

Jane - Tu falas alto ?

PR - Uhm, uhm!

MM - Eu falo com aquela menina que está fazendo o curso de inglês. De vez em quando converso com ela.

Jane - Com frequência ?

MM - Com frequência.

Jane - LZR ?

LZR - Eu faço isso também. Converso com minha mãe. Minha mãe só entende alemão, né. Mas eu brinco com ela. De vez em quando eu falo.

Jane - Vocês lêem em voz alta ?

PR - Sim, leio em voz alta prá escutar a minha pronúncia. Principalmente quando vou no cinema, vejo vídeo, escutando uma música, para ver se está parecido.

Jane - Tu pronuncias alto na hora ?

PR - É. Faço com frequência isso.

LZR - É melhor prá gravar, né.

Jane - MM ?

MM - Também. Quando estou fazendo alguma leitura, leio em voz alta.

Jane - Lês em voz alta ?

MM - Ao menos algumas vezes prá mim gravar.

Jane - É. Na cabeça é uma coisa e quando a gente vai produzir o som.... LZR, fazes leitura em voz alta ?

LZR - Faço.

Jane - Para aprender vocabulário- todo o vocabulário novo de uma lição - ou aqueles livros que nós estamos lendo. Vocês fazem listas de vocabulário ? Vocês fazem cartãozinho ? Vocês fazem algum fichário ?

PR - Não. Eu simplesmente anoto. Estou lendo um livro ou repassando a lição eu anoto ali em cima da palavra, circulo, faço um traço. É o que eu faço.

LZR - Passo uma caneta ali.

Jane - Só passas um traço ali e escreves a tradução ? Mas não fazem uma lista especial ?

Todas - Não.

Jane - Vocês voltam para estudar aquelas palavras novas ?

PR - Não com muita frequência. Só quando vou estudar mesmo.

Jane - Mas se preocupar assim de estudar vocabulário...

Todas - Não!

Jane - Quando vocês fazem uma leitura, primeiro vocês lêem o texto todo para terem uma idéia geral ou vocês vão lendo logo palavra por palavra, frase por frase ?

LZR - Eu leio o texto todo primeiro e depois começo como se fosse meditando naquilo, pegar bem, vendo o significado.

Jane - Aí tu vais palavra por palavra ?

LZR - Palavra por palavra. A não ser que tenha um trecho que eu já sei. Aí já vou traduzindo, aquela palavra que eu não sei, pego o dicionário, vou anotando e já vou traduzindo. Depois vou de frase em frase, vou lendo tudo, vou entendendo.

Jane - Tá! MM ?

MM - Depende do texto. Se for um livro, eu leio um parágrafo, se eu não entendo vou lá e olho as palavras que eu não sei e já vou acompanhando. Se for um trecho pequeno, que tem em sala de aula, eu leio tudo e depois se eu não entendo alguma coisa, daí eu volto e olho no dicionário.

Jane - Certo!

PR - Eu, primeiro, eu leio tudo assim prá pegar a idéia, né. De repente tem uma frase que tem duas palavras que eu não entendo, eu toco assim mesmo. Aí, depois, eu releio de novo pegando aquelas palavras que eu não sei.

Jane - Uhm, uhm! Certo. Agora se viesse uma pessoa falar com vocês que só falasse inglês. Como vocês agiriam ? Vocês teriam a preocupação de entender toda palavra que essa pessoa diz, ou tirariam a idéia geral, ou o que vocês fariam para entender ?

MM - Eu me preocuparia com a idéia geral. Depois prá pegar a frase toda, tudo, eu acho que iria me atrapalhar e não ia falar nada. Se falasse com uma pessoa, iria tirar a idéia geral, as palavras principais.

PR - É. Eu também ia tentar entender a idéia. Até isso já aconteceu comigo (risos). Eu estava trabalhando de balconista numa loja. Um cara chegou, ficou falando inglês assim comigo. Mas eu entendi. E isso já faz bastante tempo. Naquela época eu já entendi que ele queria uma taça prá uma bebida, mas não era prá vinho. Eu não sei que bebida era. Ele mencionou outra bebida. Mas deu prá entender. Acabei dizendo que não tinha, a gente se entendeu. Eu me preocuparia em entender a pessoa, gesticular, falar, mesmo que eu não falasse corretamente. Mas tentar falar. Prá ele me entender e eu também entender ele.

MM - Não sei por telefone. Mas é mais difícil ainda. Não tem como olhar os gestos.

PR - Também já me aconteceu por telefone.

Jane - Mas prá entender a pessoa, vocês olhariam gestos, por exemplo ?

MM - Olha, acho que ia ajudar. Se estivesse na minha frente, dependendo dos gestos...

PR - Gestos, expressão facial, tudo.

LZR - Eu tentaria entender o que a pessoa quisesse transmitir e tentar falar com as minhas palavras. Assim, o pouco que eu sei ia tentar transmitir prá eles ...O que eu não souber ...

Jane - Pois é! Como é que ...

LiZR (interrompendo) - Falar prá ele que eu não sabia e "I don't understand", se ele poderia repetir. Como é que eu posso dizer ?

MM - "Repeat, please".

Jane - E se vocês tivessem que falar e se fazer entender. No caso de, de repente, faltar uma palavra. Como é que vocês iriam fazer prá

PR - Ah, trocar a palavra, se eu não sei, botar uma outra palavra parecida.

Jane - Um sinônimo ?

MM - Um sinônimo, ou através de gestos.

Jane - Gestos ?

PR - Ou tentar ir explicando, tipo assim, eu quero chegar num objetivo, numa palavra, falar coisas que envolvem ela, como se fosse explicar.

Jane - Como se fosse explicar a palavra ! LZR ?

LZR - Eu ia tentar de uma forma - gesticulando - assim, tentando empregar uma palavra que fosse mais próxima.

Jane - Um sinônimo ?

LZR - É.

Jane - Muito bem! Vocês se organizam em horários para estudar ? Fora da sala de aula ?

PR - Um horário assim - fixar um horário - não. Estudo quando dá. Eu procuro estudar assim: eu tenho meu horário de almoço. Eu não faço todo, todo dia, mas ultimamente tenho feito, a gente se desgasta muito. Almoço bem rapidinho, meia hora no máximo, escovo os dentes super rápido e pego uma meia horinha prá estudar. E, no final do dia, às vezes tenho um tempinho quando não está muito

agitado os telefones. Assim, das seis às seis e meia - normalmente é o horário que eu faço.

Jane - Tens teu livro junto sempre e ...

PR - Sim, meu material está sempre junto. No final de semana, só quando tem prova.

Jane - MM ?

MM - Final de semana estou estudando agora direto. Durante a semana, às vezes a tarde ou de manhã quando tem prova, mais cedo no trabalho. Sempre que dá uma folguinha estou dando uma olhadinha. Fazendo exercício

Jane - LZR ?

LZR - Às vezes, finais de semana. Ou durante a noite. Quando eu chego muito cansada, aí não capta nada, não adianta. Mas muito pouco.

Jane - Muito pouco, né! Vocês fazem anotações ? Um caderno em que vocês anotam as coisas todas ? Ou vão anotando só no livro uma ou outra dica?

MM - Eu anoto no livro e no caderno.

Jane - Como é que é o teu caderno ?

MM - Quando tem assunto novo, eu anoto dicas que a senhora põe no quadro, anoto palavras novas. Aí, quando estudo, estudo nos dois.

PR - Eu anoto poucas coisas. Mas é mais no livro. Ainda mais que o meu é xerox e tem aquele lado todo. Anoto tudo ali.

Jane - Coisas que eu vou falando, alguma explicação ?

PR - Isso!

LZR - Anoto no livro certas coisas, mas quando é uma coisa mais extensa, é melhor prá mim no caderno. Eu anoto no caderno.

Jane - Tá! Vocês falaram há pouco que falam alto em inglês. Vocês pensam em inglês com frequência ?

MM - Não.

LZR - Não.

PR - Não. Acho que é mais falar ... "agora eu vou fazer isso...."

Jane - MM, pensar não né, mas tu falas alto?

MM - Sim.

Jane - Certo. Mais alguma coisa que vocês lembram que fazem. Uma maneira de estudar ou de gravar as coisas ?

MM - Eu acho legal também assistir fita sem olhar a tradução e depois olhar a tradução.

PR - É. Eu também. Quando vou no cinema ou vídeo, tento não olhar muito e escutar. E como eu leio muito rápido, né, eu consigo ler rápido, eu primeiro escuto e, se eu não entendo, já leio ali rapidinho. Procuro fazer bastante isso. Porque me preocupo bastante com a pronúncia também. E assim aquelas gírias, aquelas formas diferentes que não aprende em aula, que é comum eles falarem no dia a dia - presto atenção nisso também

LZR - Eu não. Quando estou no cinema ou vendo fita eu tenho que olhar o letreiro porque eu não tenho tanto conhecimento assim. Então, se a pessoa fala alguma coisa eu não consigo saber que sentido que é.

PR - Outro negócio é acompanhar letra de música, né. Isso eu gosto de fazer.

Jane - Fazes a tradução ?

PR - É, um pouco. Faço pouco.

LZR - Com relação a música, às vezes eu escuto uma música no rádio e essa música me interessa. Então, eu fico tão assim com a música que eu pego e se eu tenho ela gravada, eu pego, coloco a fita e tento eu tirar do que eu entendi. Mas é que muitas vezes eles enrolam muito em inglês, o que cantam, mas eu tento pegar assim. Aí, numa outra vez quando eu consigo realmente a letra com uma outra pessoa, mas eu tento fazer isso. Isso eu gosto de fazer.

MM - Isso eu faço.

Jane - Quando vocês lêem um texto, vocês procuram todas as palavras novas no dicionário ou vocês tentam adivinhar o significado de algumas palavras ?

PR - É. Eu leio a frase e tento entender o que ela faz e tenta dizer - "Ah, aquela palavra ali, acho que deve ser isso, deve ser aquilo". Mas, às vezes tem os falsos cognatos que, às vezes, não tem nada a ver. Mas, eu tento entender. Mas, adivinhar a palavra !

MM - Também tento entender. Mas depois eu checo no dicionário para ver se está realmente correto.

LZR - Eu faço exatamente isso. Tento entender e tento adivinhar ao mesmo tempo prá mim, né. Às vezes eu acerto e, às vezes, eu erro feio.

Jane - Tá bom, meninas. É só isso.

APPENDIX 8F - Complete transcript of Interview - RTF

Jane - Tenta lembrar tudo o que tu fazes para aprender e estudar inglês. Vamos começar pela pronúncia. Tu praticas a pronúncia ?

RTF - Normalmente, sim.

Jane - Como é que tu praticas a pronúncia ?

RTF - Seguindo ou repetindo logo atrás de alguém falando em inglês. Aí logo repito.

Jane - Aparecendo uma palavra nova na sala, se eu der a pronúncia, tu repetes atrás?

RTF - Sim.

Jane - Tu repetes alto atrás ou tu repetes mentalmente ?

RTF - Não. Mentalmente, ou dependendo da situação, às vezes, alto.

Jane - É. Se eu peço para repetir alto ?

RTF - Isso.

Jane - E tu repetes mais vezes a palavra ?

RTF - Repito até eu conseguir assimilar. Pelo menos, naquele momento eu tento assimilar.

Jane - Tu escreves por cima a pronúncia ? Como se pronuncia, por exemplo ?

RTF - Algumas vezes, sim. Algumas vezes só.

Jane - E, em casa, tu praticas pronúncia ?

RTF - Geralmente, quando estou vendo alguma coisa. E agora estou começando a fazer um curso de inglês, com acompanhamento com fitas cassette e vídeo. Por

causa da viagem, né. então eu estou agora praticando mais em casa. Principalmente a pronúncia, né.

Jane - Uhm, uhm! E agora então tu estás

RTF - Agora, eu estou pegando mais por causa disso, né. Já estou com dois tipos de cursos. Eu e meu marido. Fita cassette e fita de vídeo todo dia. É quinzenal, né, então, tem que dar conta daquele livro em quinze dias ou uma semana. É bem puxado.

Jane - É bem puxado, mas aí não dá tempo de esquecer nada.

RTF - Não. É bem interessante até.

Jane - Como é que tu sabes que tu estás pronunciando certo ?

RTF - Quando eu percebo que ficou igual a pronúncia. Assim, através do ouvido, né.

Jane - Os exercícios de gramática que a gente faz oral em sala de aula ou mesmo por escrito- Tu entendes tudo com facilidade ?

RTF - Não entendo com facilidade. Muitas vezes eu tenho dificuldade no exercício. Tem exercício que realmente são um pouco mais difíceis, que exigem mais. Aí, eu sinto dificuldade.

Jane - Tu me entendes quando eu falo inglês, quando dou instruções para fazer um exercício, em inglês ?

RTF - Digamos 50 por cento. E outras vezes eu tento, como se diz, entendo uma palavra, e outra eu deduzo. É mais ou menos nessa linha

Jane - Se tu estivesse numa situação - imagina a tua viagem - que tu tivesses que falar só em inglês e a pessoa também só falasse inglês contigo. Primeiro, como é que tu ias entender essa pessoa ?

RTF - Não. Porque eles falam muito rápido. Eu acho, os nativos de lá falam muito rápido. Em primeiro lugar, eu iria pedir prá eles prá falarem um pouco mais devagar prá conseguir entender. E, aí, eu vou começar a falar em inglês com eles. Se eu não conseguir, de repente uma palavra, a gesticular, prá me virar.

Jane - Através dos gestos ?

RTF - É, através dos gestos.

Jane - É, 'tá certo. E prá entender a pessoa ? Tu só pedirias prá ela falar mais devagar ?

RTF - Mais devagar e , de repente, dependendo da situação, se eu não entender, que ela me ajude a mostrar o que é.

Jane - Quando tu fazes a leitura de um texto, tu lês ele do início ao fim da primeira vez e tentas tirar a idéia geral ? Ou tu já lês direto frase por frase, palavra por palavra ?

RTF - Não. Eu nunca faço isso. Primeiro, tento pegar a geral e tentar de uma palavra e de outra ir deduzindo aquelas palavras que eu não conheço, nem que então eu vá procurar depois. Mas, a princípio, gosto primeiro de ter uma idéia. Porque é muito ruim pegar palavra por palavra. A gente até nem chega ao resultado final se começar assim. Demora bem mais.

Jane - Tu fazes alguma lista de vocabulário ou como tu aprendes vocabulário ? A decorar palavras novas ?

RTF - Eu não fiz vocabulário ainda. Sinto a necessidade, preciso fazer. Inclusive nesses cursinho que agora estou fazendo, eles vem, a cada lição, com um vocabulário. Então, achei interessante a partir daqueles vocabulários, formar o meu. Agora estou sentindo mais necessidade porque a gente tá se aprofundando mais, tá vendo muitas palavras novas.

Jane - Até agora tu não fazias nada ?

RTF - Até agora não porque eram palavras até conhecidas. E as que não eram conhecidas, não eram tão difíceis de assimilar. Mas, agora, eu tenho a impressão que elas ficam mais complicadas. Porque a gente já tem uma carga anterior que talvez ficou sem.

Jane - É. No nosso livro , no final, sempre tem , de cada lição, a lista também prá fazer.

RTF - Ah! Prá fazer! Sim, sim, sim!

Jane - Tu fazes anotações em sala de aula ?

RTF - Que tipo ?

Jane - Alguma explicação que eu dou.

RTF - Ah, Sim! Sim! O uso de alguma palavra, por exemplo, no plural é assim, no singular é assim. Às vezes, no livro, como está ali, é uma forma reduzida, mais resumida. Aí eu tento com minhas palavras acrescentar mais alguma coisa, para depois me orientar. Geralmente eu faço isso.

Jane - Tu tens o hábito de pensar em inglês ?

RTF - Agora mais.

Jane - Lembras de mais alguma coisa que tu fazes ? Algum modo que tu tens prá estudar ? Prá entender ?

RTF - Ah, não.

Jane - Tu tens um horário prá estudar ? Tu te programas ?

RTF - Especificamente um horário, assim, definido, eu não tenho. Se sobra um tempo, realmente eu faço sobrar um tempo e vou em cima dos livros agora, né. Estou começando a pegar mais. Mas antes era um pouco mais difícil. Só pegava um dia antes da prova. Mas de agora em diante estou pegando mais, porque eu preciso pegar mais. Eu preciso melhorar um pouco mais a minha pronúncia. Eu tenho dificuldade na pronúncia das palavras, em entender, porque eles falam muito rápido. O tempo todo falando em inglês, muitas vezes a agente não consegue assimilar logo. Os exercícios, muitas vezes, em sala de aula. A gente segue muito o ritmo dos livros. E, os livros, tem uma forma um pouco resumida das coisas e a gente às vezes precisaria um pouco mais de acompanhamento. Por exemplo, em cima de alguma coisa, um outro exercício paralelo. Eu tenho dificuldade na formação de frases. Eu tenho dificuldade em formar frases. E, então, teria, sei lá, recursos maiores prá gente entender como a formação de cada - das frases - a seqüência. Sei lá, uma seqüência talvez em cima disso. Os verbos, depois as preposições e como entender muitas vezes o que eles estão perguntando.

Jane - Tu fazes sempre os exercícios de deveres ?

RTF - Geralmente eu faço. Só se acontecer algum problema que não dá prá fazer. Mas geralmente eu faço. O que acontece é que eu deixo prá trás um exercício que, de repente, não consegui.....

Jane - Mas tu procuras sempre fazer os exercícios ?

RTF - Procuo. Mas como eu te digo. Acho que os exercícios que a gente faz em sala de aula, acho que são muito deveriam ser mais ricos, prá gente conhecer mais do inglês.

O que ajuda muito é a gente fazer as aulas de laboratório. A pronúncia que tu ouves aqui no áudio - tu ouves com os fones - parece que entra mais facilmente. Isso é interessante. Estou fazendo isso em casa bastante.

Jane - E aí tu não tens dificuldade em entender ?

RTF - Tenho. Os americanos tem costume de Eles não falam palavra por palavra. Essa é que é a nossa dificuldade. Eles juntam a frase muitas vezes.

Jane - Nós fazemos a mesma coisa em português.

RTF - É, né. A gente até nem percebe. E eles juntam tudo. E prá gente entender que eles estão falando cinco palavras - até tu entender que foram cinco palavras ! Aí, depois, descobrir o que eram e a tradução já passou um monte.....

Jane - Mas tu tentas entender palavra por palavra do que eles dizem ?

RTF - Eu geralmente tento entender o que eles querem falar. Porque tem que saber que palavras que eles falaram. E não é como num texto. Num texto tu olhas e já sabes o que é. Mas aí vai ter que entender o que falou - "a" ou "ai" - e aí muitas vezes junta tudo e é ruim prá gente pegar.

Jane - Tu tentas adivinhar o significado das palavras ?

RTF - Geralmente, sim. Dentro de um contexto.

Jane - Tu não vais sempre logo para um dicionário ?

RTF - Não. Geralmente dentro de um contexto. Agora se eu não conseguir entender o que ele está falando, vou ter que realmente recorrer a um dicionário.

Jane - Sim, mas tentas adivinhar primeiro ?

RTF - Tento. Mas, em últimos casos, é dicionário mesmo.

Jane - OK, RTF. É isso.

APPENDIX 8G - Complete Transcripts of Interviews - MEB, KCO, LM, MB

Jane - Tentem se lembrar do que vocês fazem prá aprender inglês, de como vocês estudam. Vamos começar com a pronúncia. Na sala de aula, quando aparece uma palavra nova, eu dou a pronúncia prá vocês. Vocês repetem ela mais vezes depois que eu falei ?

KCO - Eu repito baixinho.

Jane - Tu repetes baixinho ?

KCO - Baixinho.

MEB - Eu também tenho o costume de fazer isso.

LM - Eu também.

MB - Eu não gosto de perguntar prá ti se está certo. Eu deixo prá hora de exercício e quando aparece a oportunidade de falar, daí eu falo, e daí já olho prá ti.

Jane - Tu já vêes se 'tá certo - se eu vou corrigir ou não!

MB - É !

Jane - Mas tu repetes baixinho, MB?

MB - Baixinho.

Jane - MEB ?

MEB - Também. E vai vendo né. Quando tem conversação, vai vendo se está certo ou errado.

KCO - Repito bastante. Só que, às vezes, é assim: assemelho ela com outra palavra que eu conheço em português. Por exemplo: "arise". Então "arise" parece, sei lá, arroz, tanto em italiano quanto em inglês, né, então vou assemelhando.

MEB - Prá mim até vejo um pouco mais de facilidade pegar a pronúncia porque eu já tenho o alemão, entende, então facilita mais.

MB - Assim como no italiano. Tem muita palavra parecida. Daí vou também assemelhando. Vou ver o que combina.

Jane - LM ?

LM - Eu também costumo repetir uma vez. Eu olho a escrita da palavra e a forma como ela é escrita eu sei a pronúncia e gravo.

MEB - Outra coisa que eu faço é marcar em cima, né, a pronúncia da palavra.

LM - É.

MB - É

MEB - Quando é uma palavra assim que é completamente diferente do que está escrito, né.

Jane - MB, tu também ?

MB - A gente escreve sempre assim com um lápis por cima, como a gente deveria ler..

KCO - Ou botar acento, né. Dependendo da palavra eu coloco onde é mais forte.

Jane - LM, também ?

LM - Uhm, uhm!

Jane - Interessante. São tudo coisas que ajudam. Fora da sala de aula, vocês praticam pronúncia ? Por exemplo, lendo em voz alta, ou na frente do espelho ?

MEB - Que nem naquela vez prá fazer aquela apresentação. Aí, sim, eu vou lá no espelho e fico falando, mas é raro.

MB - Mas a pronúncia que eu faço mesmo é quando a gente está cantando. Pego as músicas, principalmente as letras e daí, quando ela vai tocando, daí a gente já tem a letra, já sabe o que vai falar e vai cantando.

KCO - Eu acho que é mais fácil cantando do que ficar lendo...

MEB - O que é interessante fazer também - eu fiz aquela vez que, quero dizer, não foi a primeira vez - eu fiz porque de outras vezes que eu fiz - e de pegar e gravar e ouvir a tua própria pronúncia para ver como é que está, como é que é. Às vezes tu pensas que estás falando certo, mas não estás. Tu não percebes, né, e tu gravando e ouvindo depois ajuda bastante também.

LM - Eu escuto a fita.

KCO - É. A gente faz Wizzard.

MEB - É. Tem aquelas ali da Speak Up.

Jane - Quando vocês vão ler um texto. Vocês lêem primeiro para tirar a idéia geral ou olhando as fotografias, ou olhando como está distribuído o texto, os parágrafos. Ou vocês começam a ler lá em cima e vão se preocupando de ler frase por frase ou entender palavra por palavra ? Como é que vocês lêem ?

LM - Eu vou lendo assim. Eu vou lendo e já vou entendendo automaticamente em português.

Jane - Tu não lês primeiro tudo ?

LM - Não, não assim seguidamente. Vou lendo seguidamente, mas já entendendo em português. Se tem uma palavra que eu não sei, eu paro.

Jane - Aí tu paras. E tentas adivinhar ?

LM - É. Tento adivinhar. Se eu não conseguir, olho no dicionário e continuo fazendo assim. Até no final do texto eu já vou entender a idéia geral.

KCO - Tenho disso também. Vou lendo o texto, vou assimilando o texto com a figura ou coisa assim, né, e eu vou entendendo melhor o texto. Se tiver uma palavra que eu não sei eu posso ler mesmo assim. Eu vou adivinhar depois essa palavra. Como fiz naquele texto que a senhora pediu prá apresentar, né. Tinha muitas palavras ali que eu nem fazia idéia do que que era. Depois, fui acabando de ler o texto, li, reli. Aí, depois, a gente acaba descobrindo o significado da palavra.

MEB - Eu faço mais ou menos parecido com a KCO. Eu olho, entende. Porque, às vezes, tu ficas ali demorando, demorando, demorando. Já não é uma língua que a gente tem muito contato, ficar tentando adivinhar - olho no dicionário e continuo. Prá não perder a idéia ...

KCO - Se eu pensar, assim, se eu vejo que eu realmente não consigo daí eu vou no dicionário.

Jane - MEB, tu não adivinhas ? Tu passas por cima.

MEB - Não, não passo por cima. Eu leio a frase, tento ver se consigo encaixar, entende. Mas não fico tentando ali vou no dicionário e toco adiante porque aí tu perde a idéia do que tu já leu e ...

MB - Eu já faço diferente. Eu leio o texto e quando tem uma palavra ou uma frase que eu não conheço, eu anoto num papel e tento encaixar ela com o que vem depois. Se chegar no final do texto e eu não conseguir, aí eu vou pro dicionário prá ver o que é. Se eu não tenho a noção do que que ela poderia ser, mas aí depois vou lá prá ter certeza.

LM - Mas a gente tem que ter certeza.

Jane - Quanto ao vocabulário. Vocês fazem alguma lista de vocabulário ? Vocês fazem algum fichário para as palavras novas ?

MB - Quando eu estou lendo o texto, eu já vou tirando e vou anotando em folha separada. Aí depois eu junto com as minhas outras porque eu tenho um arquivo, sabe, não escrito. Eu tenho no meu micro. Daí eu colo tudo por ordem e a tradução do lado. Tenho um bem grande, desde o primeiro semestre.

MEB - Eu também tenho assim uma mania de aparece uma palavra nova, vou lá e anoto.

Jane - Tens uma lista de palavras ?

MEB - Não, não é que eu tenho. Como ela falou que tem um arquivo, entende. Mas eu sempre tenho quando, vamos supor, estou fazendo uma leitura, agora com esses livros, eu faço aquela listinha de palavras que eu não sei, né. Aí, vai aumentando

KCO - Uma palavra que eu não sei, aí eu anoto o significado da palavra nova. Aí isso fica no livro. Não faço lista. Conforme vão aparecendo palavras novas, eu vou

anotando em baixo. E, caso eu não lembrar da palavra nova, eu sei onde ela está na unidade, mas não fico fazendo lista.

LM - Eu também tenho um vocabulário que eu sempre consulto. Leio ele, tento gravar o inglês com o português. Tento gravar as palavras. Gravar as palavras assim, eu lendo e já sabendo o que é, automaticamente, assim, sabe.

Jane - Se vocês tivessem que falar com uma pessoa que só falasse inglês. Primeira coisa: como é que vocês iriam entender a pessoa? No que vocês iriam prestar atenção? Como é que vocês iriam fazer prá entender?

MB - Eu iria tentar prestar atenção no que ele estava falando, do jeito que ele estava falando e a expressão facial. Porque muitas vezes o que a gente está falando, a gente passa. E tentar entender o conteúdo, não palavra por palavra. Tentar entender a idéia. Se a gente entender a idéia e sabe um pouquinho do assunto que ele está falando, a gente já vai entender alguma coisa. É o que eu tentaria fazer, eu acho.

MEB - É. Eu nunca passei por uma experiência assim - alguém que só falasse inglês na minha frente, mas eu acredito que eu também ia fazer isso. Ia tentar captar algumas palavrinhas que eu já conheço e fosse ligando as coisas, né.

KCO - É verdade. Eu também nunca passei por uma experiência igual. Só que é como a MB falou. Tem que pegar uma idéia geral do que ele está tentando falar e depois tentar conversar com ele como tu sabes. Pedir prá ele falar devagar..... (risos).

LM - Ah, eu ia fazer perguntas. Perguntar se eu estava no caminho certo.

Jane - E se vocês tivessem que falar com essa pessoa.

MB - Eu ia ficar com meu dicionário do lado.

(Todas riem e concordam)

MEB - A gente tem uma conversação, mas a gente também não tem aquele contato todo dia prá gente falar fluentemente. É diferente, tu teres uma pessoa que tu conversas todo dia

Jane - Mas vocês não iriam desistir de falar.

Todas - Não!

MEB - Eu acho que é uma oportunidade prá gente se desenvolver nesse sentido.

MB - Perder o medo de falar.

Jane - E se vocês não tivessem o dicionário à mão?

KCO - Bom, aí eu iria me virar de qualquer jeito, né.

MB - Falar e tentar fazer uma mímica.

LM - Tentar falar em outra língua ...

MB - É, em espanhol. Ver se ele entendia alguma coisa.

MEB - Tentar gestos.

Jane - Também, KCO?

KCO - Uhm, uhm. Uma outra língua.

LM - Se eu não tivesse aquela palavra, eu já iria usar outra palavra que se encaixasse...

Parecesse e dissesse a mesma coisa.

KCO - É, mas no nível que a gente está, não tem tanto vocabulário assim.

Jane - Vocês tem horário prá estudar fora da sala de aula?

MB - Eu tenho. Porque onde eu trabalho eu tenho folgas enormes porque eu não faço muita coisa - é estágio. Então, eu teria assim do meio dia até as duas horas. Que é o meu horário mais tranquilo. É nesse horário que eu pego meus livros prá fazer tarefa, prá olhar as matérias do curso. E depois é muito corrido, daí. E fim de semana assim - mas só quando tem prova.

MEB - É. É aquela coisa. eu sempre tenho o costume de vez em quando pegar, dar uma olhadinha. Mas não é que tu dás "aquela" olhada. Marcou prova ? Daí, sim. Tu vais fundo e estudas bastante. Se bem que eu ultimamente estava relaxando. Que nem eu percebi uma coisa: que eu não estava fazendo é leitura em inglês. Eu já percebi que meu vocabulário mudou com esses livros que a gente leu. Aquelas preposições, aquelas coisas que a gente fica sempre embaraçada na hora de montar uma frase, de falar alguma coisa, uma redação, sei lá, coisa assim. Leitura ajuda bastante.

KCO - Prá estudar inglês, eu tenho estudado de manhã porque eu faço o Wizzard, né. Mas, fora disso, estudo muito pouco também. Talvez domingo a tarde, quando sobra tempo, porque senão, estudo aqui na aula ou se não tem aula vou prá casa, ou estudo depois das onze, que eu chego em casa às onze horas. Estudo uma meia hora, senão não aguento também. Mas pouco tempo.....

LM - Ah, eu estudo de tarde, às vezes domingo de manhã. No trabalho também posso estudar, mas não sempre. Conforme os compromissos, eu dou uma leitura.

Jane - Vocês fazem os exercícios do workbook sempre ?

MEB - O que eu estou fazendo ultimamente é pegando gramática ali na biblioteca. Estou tentando resolver. Agora, assim, normalmente, esse semestre eu não estava fazendo muito não.

MB - Nos outros semestres eu fiz, mas esse semestre, eu ando muito malandra. Então, eu fiz agora por causa da prova. Então, arrumei todos os exercícios e coloquei todo o meu livro em dia porque ele também terminou, né. Mas, esse semestre não estudei muito bem.

KCO - É. Realmente, que nem a MB. São poucos os exercícios que eu tenho feito da unidade 13, 14 e 15. Os resto, tenho quase todos feitos.

LM - Eu faço exercício também do workbook, mais um outro livro que eu faço a parte do Wizzard - "Talking about Myself" que é também um exercício.

Jane - Lembram de mais alguma coisa que vocês fazem prá estudar, prá aprender melhor ?

KCO - Traduzir música.

MB - Quando a gente está assistindo filme, tento não olhar a legenda. Ajuda muito assistir um filme só pelo que está ouvindo. Na TV a cabo passa muito filme que não passa a tradução e esses filmes a gente tem que ver - porque a gente está vendo e eles estão falando. Às vezes é um filme muito idiota, mas pelo menos pelo inglês. Eles falam muito rápido, então a gente tem que diferenciar uma palavra da outra.

KCO - Se é uma palavra que eu não sei, daí paro a fita, volto, aí continuo de novo. Até tentar entender aquela palavra.

Jane - Vocês pensam em inglês ?

Todas - Não.

MB - Geralmente eu penso em português. Tu falas alguma coisa, eu vou traduzir em português e daí eu vou pensar minha resposta em português prá traduzir pro inglês. É bem complicado, assim! Se a gente conseguisse pensar em inglês, já ia ter uma coisa muito mais fácil.

MEB - Bom, eu não consigo fazer isso porque nunca gostei de inglês, né. Na época de segundo grau, eu sempre tinha a média. Pode até ver que geralmente é sete. No ano passado eu estava pior ainda.

Jane - E escolhesse um curso que ...

MEB - Não, pois éeu fiz o vestibular prá passar nesse curso mesmo, mas eu pensei que tinha duas opções em línguas. Cheguei aqui, só tinha inglês. Aí foi na marra.

KCO - Se eu penso em inglês ? Dificilmente.

LM - Comigo é assim: muitas palavras, que nem o básico, básico, básico mesmo eu penso em inglês automático, aquilo já é tanto tempo que tá acostumado, aquilo já é normal, é automático. Agora, palavras novas, não, aí tem que em português e daí em inglês. Se não está acostumado! Tem que acostumar!

KCO - E prá estudar prá prova eu também faço isso aqui (a aluna mostra um resumo) que a MEB faz. Todo o resumo da matéria.

MB - Principalmente de gramática. Eu fiz tudo.

Jane - LM, tu fazes resumo prá estudar.

LM - Não, eu não faço resumo. Eu olho o que eu não sei e dou uma olhada em geral.

Jane - Muito obrigada, falaram bastante

APPENDIX 8H - Complete Transcripts of Interviews - SA, VK, KRL, KRG

Jane - Quanto a pronúncia, a gente pronuncia em sala de aula. Como hoje! Nós pronunciamos bastante, né. Fora da sala de aula, vocês exercitam a pronúncia, vocês praticam a pronúncia ?

VK - Eu sempre.

Jane - Como é que tu fazes ?

VK - Com leituras. Eu leio em voz alta os textos que tem do livro, né. Geralmente leio em voz alta, em casa. Repito várias vezes assim prá gravar a pronúncia.

Jane - KRL, tu lê em voz alta também ?

KRL - Sim, eu gosto de pronunciar várias vezes prá gente gravar. Já que a gente faz na sala, daí grava, e chega em casa e faz o correto.

KRG - É, eu também. Com leitura. Só que quando eu não sei a palavra eu olho no dicionário e vejo, mais ou menos, como é que é a pronúncia.

Jane - Tá! E tu lê em voz alta também ?

KRG - Também. Em voz alta.

Jane - SA, tu fazes

SA - Eu nunca leio em voz alta porque estou acostumada a estudar prá mim mesma.

Jane - Uhm, uhm! E tu pronuncias, assim, na tua cabeça as palavras? Quando tu lês os textos em casa, tu vais lendo devagarzinho, prestando atenção na tua pronúncia ?

SA - Sim.

Jane - Alguma de vocês escreve a pronúncia por cima ?

KRL - Eu gosto de fazer.

SA - Eu faço isso às vezes

VK - Eu acentuo as palavras no livro.

SA - Porque a gente esquece, né, depois, a pronúncia.

KRL - É. Quando eu não sei quando a professora fala alguma coisa, eu sempre anoto, né. Por isso, vou escrevendo já as palavras que eu não sei.

KRG - Eu é difícil anotar. Eu olho no dicionário só.

Jane - Uhm, uhm! Como é que vocês fazem para memorizar as palavras novas ? Aprender vocabulário ? Vocês fazem alguma lista de palavras ? Tem no caderno ? Tem fichas ? Fazem algum cartão ?

KRL - Isso, no momento, não estou fazendo, não.

KRG - Quando eu faço, eu escrevo as palavras várias vezes numa folha.

Repetindo.

Jane - Mas, é freqüente tu fazeres isso ?

KRG - Não. De vez em quando.

Jane - SA ?

SA - Eu anoto o significado do lado da palavra. Depois, quando for prá estudar, eu estudo eu repito algumas vezes prá gravar.

Jane - Uhm, uhm!

VK - Eu, na verdade, não faço listagem. Não faço nada assim de ... como controle ... assim prá ... tenho que estudar mais prá memorizar. Eu procuro ler. Quando eu leio, lembrar do significado. Ou, se eu não lembro, eu vou procurar, prá gravar mais.

Jane - Uhm, uhm! Quando vocês tem uma leitura. Um texto. Não esses quadradinhos de hoje, mas um texto corrido. Vocês lêem o texto na primeira vez prá tirar a idéia geral ? Ou vocês vão lendo ele frase por frase, palavra por palavra ? Como é que é a primeira leitura que vocês fazem ?

VK - A minha é de forma geral. Eu leio todo o texto prá ver se entendi alguma coisa. Então, eu vou.. er..... o dicionário é a última instância, né. Eu leio o texto e vou combinando as frases prá ... prá ... assimilar o significado das palavras.

Depois, se realmente não tiver jeito

KRL - Eu faço uma leitura, mais ou menos prá ter uma noção do se trata, né. Daí, depois, eu vou nas palavras que eu não sei e olho no dicionário prá ver direitinho como é que é, né. No texto, o que eu não sei, sempre olho no dicionário.

Jane - Uhm, uhm !

KRG - Eu vou lendo por frase. Eu vou lendo a frase. O que eu não estou sabendo eu vou deixando. Mas eu não leio tudo primeiro. Vou lendo frase por frase.

Jane - Uhm, uhm ! SA ?

SA - Eu também. Eu leio, daí, eu tento ... traduzo mentalmente ... assim ...

Jane - Lês ele todo primeiro ?

SA - Eu leio ele todo primeiro. Depois eu vou traduzindo.

Jane - Certo. Uhm, uhm ! Se vocês tivessem que falar com um falante nativo que não falasse a nossa língua. Em primeiro lugar, como é que vocês fariam prá entender tudo o que ele fala ? No que vocês prestariam atenção ? O que vocês fariam prá entender ele ?

KRG - Eu acho que eu iria dizer prá ele que eu não entendia muito bem inglês e que ele falasse devagar e mais claro. Numa linguagem mais clara, né, mais fácil.

VK - Pelos "tapes" que a gente ouve, né, geralmente eles falam rápido ou tem palavras que junta. Então, tem que prestar atenção bastante nisso, né. E falar devagarzinho. Pronunciar bem prá conseguir entender. Acho que é isso.

SA - É. Eu tenho dificuldade, assim. Uma pessoa fala inglês ... prá captar logo, sabe ... eu tenho que pensar um pouco.

Jane - Mas, tu farias alguma coisa prá entender ele ?

SA - É. Também pediria prá ele falar mais devagar, né. Prá entender melhor.

KRL - É. Faria a mesma coisa. Porque tem muitas palavras que é tudo junto. Daí, fica difícil. Tem que ser bem devagar.

Jane - Certo. E se vocês tivessem que falar. De repente tem palavras que vocês não aprenderam, que vocês não sabem. Mas, vocês teriam que falar com ele. Como é que vocês iriam fazer ?

KRL - Eu ia usar aquilo que eu sei e ia tentar ... sei lá ...

SA - Mímica!

KRG - É. Gesticular alguma coisa. Ou ia usar as palavras que eu sei ... se viesse... assim... na cabeça... alguma coisa. Mesmo que a frase não ficasse gramaticalmente certa ... eu ia falar assim mesmo.

KRL - Eu também. Ia tentar falar mesmo. Usando o que a gente conhece... nossos conhecimentos. Daí formar uma frase.

Jane - SA ?

SA - Também, né. Através de mímicas, sei lá...

Jane - É uma boa estratégia ...

VK - Gestos e, depois, também, quando tem uma palavra difícil, né ... na verdade, não faço idéia do que seja ... chegar perto de uma coisa. Tipo ... associar ... se eu não sei o que é mesa, mas tentar, né ... chegar em alguma coisa perto. Que a pessoa possa chegar e captar...

Jane - Explicar a palavra ?

VK - Uhm, uhm ! Explicar a palavra.

Jane - Certo. Uhm, uhm ! Vocês tem horários prá estudar ? Vocês se organizam prá estudar ?

SA - Eu, sim.

Jane - SA, como é que é teu horário ?

SA - Meu horário é de manhã quando eu acordo, né, e á tarde ... entre quatro, seis horas ..

Jane - Uhm, uhm ! Daí, tu estudas ? Todos os dias, é isso ?

SA - Não !

Jane - Mas... uma vez por semana ou menos ?

SA - É, não é toda semana.

Jane - Tá ! VK ?

VK - Bem, eu não tenho um horário estipulado prá estudar. O trabalho não deixa ! Mas, eu procuro ... no meu trabalho ... quando sobra uma folga ... eu estudo ... ou, à noite quando eu chego em casa, depois da aula.

Jane - KRG ?

KRG - Eu também ! Eu gosto de estudar à noite e ... se eu tenho alguma prova ... eu ... depois ... começo a estudar ... assim ... três dias antes, mas à noite ou no final de semana ... assim ... sábado e domingo ... e quando tenho horário vago do trabalho.

Jane - Uhm, uhm !

KRG - Mas, à noite, é quando gosto mais de estudar.

Jane - Tu fazes com frequência isso ?

KRG - Não! Não frequentemente. De vez em quando. Mais, assim quando chega a próxima prova. Isso é que é o erro. Sempre mais próximo quando tem prova ...

Jane - Mas, com que antecedência ?

KRG - Quando sei que tem uma prova, às vezes começo a estudar uma semana antes... três dias ... dependendo o que for ...

Jane - KRL ?

KRL - Eu também. Sempre à noite eu estudo. Também sempre quando tá próximo da prova. Eu também não tenho muito tempo durante o dia. Mas à noite, assim, antes da prova, ou no dia anterior, eu dou uma olhada.

Jane - Vocês tem, por hábito, pensar em inglês ?

VK - O hábito de pensar, pensar em si ? Não! Eu tenho uma irmã que ela também estudou inglês, alguma coisa, então eu tento contar prá ela. Quando tem uma novidade prá contar, tento contar prá ela em inglês e praticar assim, dessa forma. Mas, pensar, pensar em si, é difícil.

KRL - É, eu não faço isso de pensar.

KRG - Não.

SA - Não.

Jane - É difícil. É um hábito difícil que a gente tem que ir adquirindo assim aos pouquinhos. É uma boa! Que mais que vocês fazem para estudar - para aprender ? O que mais vocês lembram de fazer ?

KRG - Eu, prá aprender, gosto de pegar a matéria, e vou passando ela. Copiando as frases, a gramática, e vou escrevendo. Escrevendo uma, duas, três, quatro vezes prá memorizar e prá aprender a grafia correta. E vou escrevendo, no caso, o que vai cair na prova, né. Vou escrevendo as frases, a matéria, a explicação.

Jane - Em português ou em inglês ?

KRG - Não, em inglês. Mesmo a tradução do livro, tudo. Escrevo, passo, depois eu leio. Sempre escrevendo. Passando prá um rascunho, assim.

KRL - Eu também uso esse método. Sempre tenho um rascunho, né. Porque só ler, a gente não grava, né. Escrevendo, a gente já vai gravando. Eu escrevo várias vezes, assim, as frases, o texto. Eu sempre escrevo. Pró memorizar melhor. Porque na hora da gente escrever, até pode lembrar da pronúncia e tudo mas na hora de escrever é diferente né.

SA - Gosto de escrever também.

Jane - KRL, tu vais escrevendo as frases e copiando textos do livro ?

KRL - Isso. Do livro. Quando tem, tipo, tem que estudar essa matéria, né. Daí, o que está escrito em inglês, eu vou escrevendo.

SA - Eu costumo, assim, refazer os exercícios. Eu faço, depois dou mais uma lida.

Jane - Uhm, uhm !

VK - Eu também. Eu procuro refazer os exercícios do livro. Tomo exercícios do início da lição quando tem prova. Daí refaço todos os exercícios. Uns que são fáceis, que não tem nada a ver com gramática, eu faço oralmente. Eu leio prá mim e tento repetir, né. E os outros eu faço por escrito - são mais difíceis, né. Eu, também, agora, mais recentemente, eu ando escrevendo correspondências em inglês. Eu tenho uns amigos que também estudam inglês, né. Mas, o inglês deles é inferior ao meu. Então, fica mais difícil, né, escrever, responder a correspondência. Mas eu, estou tentando.

Jane - Ótimo isso! Mais alguma atitude, mais alguma ...

VK - Outra coisa que eu faço bastante também é enquanto ... músicas novas ... eu tento ficar ... eu canto as músicas junto, mas sempre falta ... são palavras diferentes. São vocabulários diferentes do nosso usual, né. Então, eu tento captar, pelo menos, alguma coisa - do que se trata a música. Faço bastante.

KRG - Eu também. Só que é difícil porque é muito rápido, é muito ... Não consigo, às vezes, saber a palavra correta. Mas eu presto atenção. Mas é difícil de chegar a uma conclusão, mas eu tento.

KRL - É, eu também. Quando escuto rádio, freqüentemente final de semana, tento pelo menos saber do que se trata a música, né. Algumas palavras, alguma coisa.

VK - No caso das músicas, é bom fazer isso porque - tipo assim - você se sente que aprendeu mesmo. Você se acha, né ... dá um ... preenche o ego da gente. Pô, a gente está cantando, né. É bom !

KRL - Fica cantando e sabe do que se trata, né.

KRG. - Mas o mais difícil agora, que eu tenho mais dificuldade é de - quando a pessoa fala - de entender o que ela está falando. Fica difícil. Parece que eu não sei nada.

SA - É. Eu também tenho dificuldade.

KRG. - Eu não consigo. Tem gente que ouve - que tem um ouvido bom. Escuta e já entende. Eu não. Eu tenho que ouvir uma três, quatro vezes prá entender.

VK - A minha dificuldade é, não entender, eu entendo sempre. A professora conversa em inglês, os textos que a gente ouve, né, os "tapes" - eu entendo bem. Agora, tenho dificuldade de me expressar. Na hora de me expressar que eu me embabaco toda - tenho dificuldade mesmo. Assim, por interpretar o que uma pessoa está falando, eu entendo bem. Mas, na hora de conversar mesmo, sinto dificuldade.

Jane - Mais uma pergunta que eu me lembrei ! Quando vocês lêem um texto, vocês tentam adivinhar o significado das palavras ? Ou vocês, sendo uma palavra nova, vocês já olham no dicionário ?

KRL - Não. Eu olho no dicionário. Eu não tento adivinhar. Só porque é parecido e eu já sei o que é - não, eu olho no dicionário.

KRG - Eu, dependendo a frase, se eu souber alguma . Mas, se eu não souber com certeza eu também vou conferir. Mas, às vezes, eu tento, sim. Não adivinhar, mas, assim, um sinônimo, né. Como se fosse adivinhar.

SA - Eu também. Às vezes não tenho dicionário à mão, eu tento adivinhar a palavra.

BIBLIOGRAPHY

01. Anderson, John R. (1983). The architecture of cognition. Cambridge: Cambridge University Press.
02. Anderson, John R. (1985). Cognitive psychology and its implications. 2 nd ed. N.Y.: Freeman& Co.
03. Cohen, A. (1984). Studying second-language learning strategies: how do we get the information ? Applied Linguistics, 5 (2), 101-112.
04. Cohen, A.D., & Aphec, E. (1981). Easifying second language learning. Studies in Second Language Acquisition, 3 (2), 221-236.
05. Edmonson, E. (1974). Time for a quick one. MacMillan.
06. Ellis, R. (1986). Understanding second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
07. Goethals, M. (1994). [Review of Rebecca L. Oxford: Language Learning Strategies: what every teacher should know. Newbury House, 1990]. Applied Linguistics, 15, 475-477.
08. Huang, X-H., & Naerssen, M. V. (1987). Learning strategies for oral communication. Applied Linguistics, 8 (3), 287-307.
09. McLaughlin, B. (1987). Theories of second language learning. London: Edward Arnold.
10. O'Malley, J. M., & Chamot, A. U.. (1990). Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
11. O'Malley, J.M., Chamot A.U., & Walker, C. (1987). Some aplications of cognitive theory to second language acquisition. Studies in Second Language Acquisition, 9, 287-306.

12. O'Malley, J.M., Chamot, A.U., & Küpper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. Applied Linguistics, 10 (4), 418-437.
13. O'Malley, J.M., Chamot, A.U., Stewner-Manzanares, G., Küpper, L., & Russo, R.P. (1985a). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. Language Learning, 35 (1), 21-46.
14. O'Malley, J.M., Chamot, A.U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R.P., & Küpper, L. (1985b). Learning strategies applications with students of English as a second language. TESOL Quarterly, 19 (3), 557-584.
15. Oxford, R. L. (1989). Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training. System, 17 (2), 235-247.
16. Oxford, R. L. (1990). Language learning strategies - what every teacher should know. New York: Newbury House Publishers.
17. Rubin, J. (1987). Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), Learner strategies in language learning (pp. 15-30). London: Prentice-Hall International.
18. Skehan, P. (1989). Individual differences in second language learning. London: Edward Arnold.
19. Soars, John, & L. (1993). Headway Elementary. Oxford: Oxford University Press.
20. Soars, John, & L. (1991). Headway Pre-Intermediate. Oxford: Oxford University Press.
21. The Poseidon adventure. (1981). Longman.
22. Vann, J.R., & Abraham, R.G. (1990). Strategies of unsuccessful language learners. TESOL Quarterly, 24 (2), 177-198.
23. Wenden, A. L. (1987). How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), Learner

strategies in language learning (pp. 103-117). London: Prentice-Hall International.

24. Wenden, A. L. (1985). Learner strategies. TESOL Newsletter, 19 (5), 1,4,5,7.

25. Wenden, A. L. (1986). Incorporating learner training in the classroom. System, 14 (3), 315-325.

26. Wenden, A. L. (1991). Learner strategies for learner autonomy. London: Prentice Hall International.