

JOSIANE LARGURA DE SIQUEIRA

**ENFOQUE METACOGNITIVO: ENSINO DE INGLÊS COM PROPÓSITOS ESPECÍFICOS
NA UNIVERSIDADE**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre em Letras, Área de Concentração em Estudos Lingüísticos, Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Clarissa Menezes Jordão

CURITIBA

2005

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, primeiramente, a minha mãe, Neusa de Lourdes Largura de Siqueira, que sempre esteve a meu lado, enfrentando derrotas e compartilhando vitórias, as quais me fizeram chegar aqui.

Quero também dedicar este estudo a todos que possam beneficiar-se dele, acreditando que ao ato de ensinar subjaz o ato de aprender.

AGRADECIMENTOS

A todos que, diretamente ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho de pesquisa.

Meu especial agradecimento a minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Clarissa Menezes Jordão.

EPÍGRAFE

"Não acredite em nada porque está escrito nos livros.

Não acredite em nada porque os sábios dizem.

Não acredite em nada porque é doutrina religiosa.

Acredite apenas porque você mesmo sabe que é verdade"

Siddharta Gautama Buddha (537-483 a.C)

RESUMO

O desenvolvimento do ensino da língua inglesa por muitas décadas caracterizou-se pelo movimento pendular, ora privilegiando fatores inatos, ora fatores sócio-afetivos, ora enfocando o código lingüístico, ora enfocando objetivos mais comunicativos, e assim por diante. As tendências atuais mostram a necessidade de nortear as escolhas metodológicas pelo bom senso, consciência crítica, relevância do contexto de aprendizado, dos objetivos e características dos alunos. Como professora atuante em sala de aula, tenho procurado fazer minhas escolhas a partir desses valores. Este trabalho investigativo relata alguns momentos de ensino de língua inglesa para universitários e sugere uma possibilidade de trabalhar com o método instrumental através de instruções metacognitivas. As primeiras seções contêm definições de teorias que embasam o enfoque metacognitivo proposto, algumas concepções de ensino e aprendizado e métodos que influenciaram o ensino de língua inglesa no século XX e XXI. Em seguida, descrevo uma pesquisa aplicada, cujos resultados não propõem uma delimitação das conclusões ou uma finalização da investigação. A pesquisa apresenta principalmente sugestões e descrições de atividades de sala de aula com enfoque metacognitivo, as quais foram testadas e, mesmo necessitando de alguma reformulação, podem ser desenvolvidas em contextos similares.

PALAVRAS-CHAVE: enfoque metacognitivo em Língua Estrangeira; metaconhecimento; metamemória; ensino e aprendizado de ESP.

ABSTRACT

For many decades, the development of the English language teaching has presented a pendular movement reality. The focus of the process has sometimes been given to innate factors or social and affective ones, communicative factors or structural and grammatical ones, and so forth. The current trends show the necessity of keeping the methodological choices based on some clear positions such as critical consciousness and awareness. Moreover, it is believed to be important to consider the students' and contexts' characteristics so that positive results are achieved. Being an English teacher for more than 20 years, I have been searching for these values through my professional life, and at this moment I am presenting the results of an applied research which investigated the possibility of teaching English for Specific Purposes for university students, through a metacognitive approach. The first parts of this work show some metacognition theories, language teaching and learning conceptions and English teaching methods which might have influenced English teaching in our century. After these first explanations, I present the moments of my applied research, which took place in a Brazilian university. It is necessary to emphasize, though, that I did not intend to establish an end to this research attributing to it a final result. On the contrary, in order to open the possibility for adaptations and new findings in this field of knowledge, besides presenting the description of the development of this investigation, I included some suggestions for other teachers and researchers who are interested in continuing studying this subject.

KEY-WORDS : metacognition approach in foreign language teaching; metaknowledge (knowledge about knowledge); metamemory; English for Specific Purposes.

SUMÁRIO	1
INTRODUÇÃO	3
CAPÍTULO 1	7
1.1 Estabelecimento das bases teóricas	7
1.1.1 Funções mentais e metacognição	8
1.1.2 Memória e metamemória	18
1.1.3 Visão histórica das teorias de aprendizado de L2	29
1.1.3.1 Ensino de inglês no Brasil	41
1.1.3.2 Ensino de língua estrangeira para adultos – (ESP)	43
1.1.4 Características do aprendizado de L2	49
1.1.5 Múltiplas Inteligências e o aprendizado de segunda língua	55
CAPÍTULO 2	65
METODOLOGIA DE PESQUISA E MATERIAIS UTILIZADOS	65
2.1 Objetividade e subjetividade na pesquisa qualitativa	65
2.2 Pesquisa-ação	69
2.3 Contexto da pesquisa e procedimentos para sua elaboração.	72
2.4 Descrição das atividades	74
2.4.1 Atividade 1 - diagnóstico	77
2.4.2 Atividade 2 - metaconhecimento aplicado às pessoas	78
2.4.3 Atividade 3 - metaconhecimento aplicado às abordagens de ensino	79
2.4.4 Atividade 4 - metaconhecimento aplicado aos métodos.	81
2.4.5 Atividade 5 - metamemória	82
2.4.6 Atividade 6 - metaconhecimento aplicado à aquisição de L1 e L2	84
2.4.7 Atividade 7 - metaconhecimento aplicado às características individuais.	85
ANÁLISE DOS RESULTADOS	91
3.1 Questionário sobre aprendizado de línguas	91
3.2 Esclarecimentos sobre concepções de língua e aprendizado.	95
3.3 Esclarecimentos metodológicos	98
3.4 Processos cognitivos e o cérebro	100
3.5 Aprendizado de L1 e L2	102
3.6 Múltiplas Inteligências	105
3.7 Estilos de Aprendizado	108
3.8 Conclusão do capítulo 3	110
CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
APÊNDICE	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
Apêndice 1	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
Apêndice 2	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
Apêndice 3	<i>Erro! Indicador não definido.</i>

Apêndice 4	Erro! Indicador não definido.
Apêndice 5	Erro! Indicador não definido.
Apêndice 6	Erro! Indicador não definido.
Apêndice 7	Erro! Indicador não definido.
Apêndice 8	Erro! Indicador não definido.
Apêndice 9	Erro! Indicador não definido.
Apêndice 10	Erro! Indicador não definido.
Apêndice 11	Erro! Indicador não definido.
Anexo 1	Erro! Indicador não definido.
<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	<i>119</i>

INTRODUÇÃO

Durante 20 anos como professora de língua inglesa, pude experimentar vários métodos¹, como por exemplo: a) os tradicionais de tradução e ênfase em tópicos gramaticais; b) os estruturalistas (audiovisual ou estruturo-global e estrutural situacional); c) os cognitivistas, cujas concepções migram para os métodos comunicativos; d) métodos com abordagens integradas (eccléticos, que adotam várias teorias de aprendizado); e) ensino instrumental e inglês com propósitos específicos; f) métodos sugestopédicos, cuja concepção de aprendizado é de que o aluno é o responsável pelo processo; entre outros utilizados por diferentes instituições de ensino com nomes e concepções que surgem através das tendências de uma determinada época (SILVEIRA, 1999).

Nesta prática, além das experiências adquiridas, houve muito estudo e esforço na busca de bons resultados profissionais e satisfação pessoal. Houve, a cada momento, situações nas quais eu questionei certas concepções de aprendizado, e tentei achar formas alternativas para resolver as dificuldades encontradas nos modelos de ensino preestabelecidos por teóricos e instituições. Sentindo estas dificuldades no ensino de inglês, muitas vezes fui, intuitivamente, além dos métodos utilizados nos contextos educacionais, acrescentando informações adicionais e tentando mostrar certas estratégias que eu, também de forma intuitiva já havia experimentado. Dessa forma, surgiu a intenção de entender mais sobre como aprendemos, quais as implicações dos conhecimentos cognitivos no aprendizado, e qual a relevância dos aspectos biológicos e emocionais. Os postulados da metacognição foram fundamentais para que surgissem respostas para essas questões.

Dando continuidade à minha procura, durante um curso de especialização em ensino da língua inglesa, investiguei de maneira formal, na monografia de especialização, a atitude dos alunos com respeito ao aprendizado do idioma, procurando observar seus conceitos e seus preconceitos. Concluí a monografia com a certeza de que a investigação

¹ Uma vez que são usados termos considerados distintos neste relato, o conceito de cada um deles é assim entendido: abordagem : corpo de teorias, postulados e princípios lingüístico-filosóficos e educacionais, ou seja, a concepção de aprendizado e linguagem; método: conjunto de objetivos de ensino, mais o delineamento de propostas de conteúdo, organização, estratégias e papéis de alunos e professores; técnicas de ensino: procedimentos didáticos que acontecem durante a prática de sala de aula.

deveria prosseguir, e que eu continuaria tentando minimizar as dificuldades percebidas por mim e pelos alunos.

Uma vez regularmente matriculada num programa de mestrado, construí minha pesquisa com o objetivo de auxiliar meus alunos a conhecer melhor os caminhos que eles poderiam percorrer no aprendizado fazendo uso de uma abordagem metacognitiva. Acreditei que alcançaria meus objetivos fornecendo aos meus alunos alguns esclarecimentos sobre os processos aos quais eles estariam se submetendo, ou teriam já se submetido. Além disto tentei ajudá-los a reconhecer, através de atividades em sala de aula, algumas de suas características cognitivas pessoais² por meio de uma atitude reflexiva e crítica. Desta forma, tive a oportunidade de experimentar e testar a minha convicção de que, uma vez que o aluno adulto entende a essência do processo ensino e aprendizado e estabeleça seus objetivos como aprendiz responsável através de um enfoque metacognitivo aplicado no aprendizado de inglês, torna-se mais fácil a concretização das expectativas do aluno e do professor.

Tendo como base a minha experiência, opiniões de colegas e os estudos efetuados sobre teorias de ensino e aprendizado de L2, investiguei os conceitos e as experiências práticas da metacognição aplicada à educação, selecionei e estudei aspectos cognitivos necessários para o aprendizado, como o processamento de informações e capacidade de memória, teorias sobre a inteligência e diferentes estilos de aprendizado. Procurei da mesma forma investigar a história do ensino de língua estrangeira, ou seja, a forma como a metodologia desenvolveu-se e de que maneira isso poderia ter-nos influenciado como alunos e professora. Assim, objetivei a valorização das experiências que eu e meus alunos vivemos e acredito que, com as reflexões resultantes disso e com esse trabalho investigativo, ainda possa contribuir na busca do melhoramento do ensino de outros professores de língua interessados nesse assunto.

Saliento também que durante minha prática docente percebi como necessários e produtivos certos esclarecimentos lingüísticos para alunos aprendendo uma L2, concordando com as teorias metacognitivas relativas ao conhecimento e experiências de aprendizado anteriores e com a opinião de Claire Kramsch (1998) em sua justificativa de que aspectos lingüísticos interessam **também** aos aprendizes de uma língua, e não somente aos lingüistas:

Qual justificativa haveria, para a edição de trabalhos introdutórios aos estudos de linguagem? Afinal, a lingüística já está bem servida com textos desse tipo [...] esta série não se destina somente aos alunos de lingüística. Há muitas

² Inteligências desenvolvidas e estilos de aprendizado aplicados à memorização, compreensão de conteúdos, interpretação e outras atividades cognitivas.

peessoas interessadas em linguagem sem estarem envolvidas academicamente em estudos lingüísticos por si mesmos. Essas pessoas podem reconhecer a importância de entender a linguagem para suas próprias necessidades e propósitos específicos **ou simplesmente para terem o conhecimento de alguma coisa que é tão central em suas vidas.**

(KRAMSCH, 1998, Preface VII, VIII – minha tradução e sem grifo no original).

Com esse comentário, Kramsch defende a importância da linguagem e do pensar sobre ela, o que seria possível através da prática da metacogição. Portanto, seu comentário corrobora os objetivos de minha pesquisa, a qual propõe uma abordagem metacognitiva para auxiliar os alunos a pensarem sobre a linguagem e seu aprendizado. Tendo como base o comentário de Kramsch (1998), fortaleci o meu ponto de vista de que conhecimentos relativos ao processo de ensino e aprendizado de uma L2 poderiam trazer benefícios aos alunos engajados nessa tarefa.

Assim, para uma conscientização de fatores que poderiam beneficiar o aprendizado de língua inglesa através de um enfoque metacognitivo, optei por uma ação que incluísse também a reflexão e a participação explícita dos alunos, na qual estaríamos investigando a possibilidade de com isto facilitar ou simplificar o aprendizado. Desta forma, escolhi o método de pesquisa-ação, cuja principal característica é a resolução de um problema colaborativamente. Estudiosos interessados em como *aprender a aprender* contribuíram para esta minha escolha, conforme lemos abaixo:

[...] o procedimento encoraja os profissionais de educação a entender o crescimento intelectual e pedagógico uns dos outros, aumentando o padrão de cada um deles através do reconhecimento de suas habilidades para acrescentar conhecimento na prática de ensinar. Na verdade, um engajamento real na pesquisa sobre o ensino e aprendizado também ajuda no entendimento e **implicações de novas teorias sobre como as pessoas aprendem.** [...] a pesquisa-ação também pode ser moldada para um nível de especialização e necessidade dos professores, especialmente se os professores fixarem objetivos para suas pesquisas e trabalharem colaborativamente. Por ser a pesquisa-ação um processo construtivista que enfoca uma situação social, as crenças dos professores quanto ao aprendizado, quanto aos alunos e quanto ao autoconceito como professores, são explicitamente examinados, desafiados e sustentados. (BRANSFORD, J; BROWN, A; COCKING, R, 2005, capítulo oito p.187 - minha tradução e sem grifo no original).

Enfim, fiz as minhas escolhas considerando a hipótese de que, com mais conhecimento sobre o processo e mais argumentação e envolvimento teórico, o aluno adulto poderia sentir-se mais seguro na resolução das dificuldades encontradas. Estas escolhas, e a maneira como o trabalho foi efetuado, serão mais detalhadas no Capítulo 2.

A dissertação agora iniciada está dividida em introdução, três capítulos e conclusão, além dos apêndices e anexo, os quais apresentam materiais ilustrativos e informativos utilizados durante as aulas nas quais ocorreu a pesquisa, instrumentos de coleta de dados, e resultados percentuais obtidos através dos instrumentos de pesquisa como entrevistas, questionários, e outros. O primeiro capítulo apresentará a revisão bibliográfica, a qual inclui a teoria de metacognição priorizando os trabalhos de Flavell (1999), por ser este pesquisador o precursor destes estudos. O capítulo também apresentará algumas concepções de aprendizado de língua, os métodos mais utilizados no ensino de língua inglesa no nosso século, a teoria das Múltiplas Inteligências e estilos de aprendizado perceptual, alguns padrões de desenvolvimento de linguagem em L1 e L2, uma visão histórica do ensino de língua estrangeira, o ensino de inglês no Brasil e finalmente o método baseado na abordagem do Inglês com Propósitos Específicos (ESP) usado no contexto desta pesquisa (seção 1.1.3.2). O capítulo 2 apresentará o método de pesquisa aplicada utilizado, alguns critérios para a elaboração desta pesquisa e deste relatório, os materiais e instrumentos de coleta de dados utilizados durante a pesquisa e a descrição das atividades que abordaram conhecimentos metacognitivos exercitadas com os alunos. O capítulo 3 apresentará algumas considerações e os resultados das atividades elaboradas. Finalizando, relato minhas conclusões e considerações finais.

CAPÍTULO 1

1.1 Estabelecimento das bases teóricas

As teorias que serão comentadas a seguir estão estreitamente ligadas aos objetivos propostos por esta investigação, além de conterem informações sobre o contexto onde a pesquisa se realizou (Cf. seção 2.3) e experiências anteriores dos alunos no aprendizado de inglês em outros contextos, que de acordo com minha observação e entrevista aplicada aos alunos (Apêndices 2 e 3), podem ter tido contribuição para algumas das dificuldades que encontrei no ensino de inglês para um curso de terceiro grau.

Como professora de inglês no ensino superior, pude perceber que os alunos desconheciam a complexidade do processo de ensino e aprendizado de um idioma estrangeiro. Algumas explicações em sala de aula, mesmo não planejadas antecipadamente, esclareciam algumas implicações atribuídas por teorias específicas a este fenômeno cognitivo, motivando os alunos na procura de melhores resultados. Obtive a confirmação deste fato quando, após algumas explicações sobre como processar as informações de sala de aula e retê-las de uma forma mais eficiente através de estratégias, pude receber retornos positivos por parte dos alunos, que testemunharam que a reflexão sobre o próprio processo trazia-lhes benefícios. Esta constatação acelerou meu interesse em desenvolver esta pesquisa, a qual realça o valor da metacognição de uma forma abrangente no contexto educativo, incluindo esclarecimentos sobre algumas etapas do aprendizado, estratégias de aprendizado e conscientização das capacidades e características pessoais.

1.1.1 Funções mentais e metacognição

Considerando-se as várias categorizações e subdivisões existentes no conceito de metacognição, e a variedade de autores pesquisados, apresentarei um resumo geral do assunto que será discutido.

- Primeiramente, serão apresentadas algumas considerações sobre o cérebro humano e suas funções cognitivas, dentre elas a aquisição da linguagem, privilegiando nessa parte os seguintes autores: Reid (1998), Ellis (2001), Fromkin, Collins, Rodman, Blair (1994).
- A seguir, serão definidos e discutidos os conceitos mais relevantes para esse trabalho de pesquisa, privilegiando os estudos de J. Flavell, P. Miller, S. Miller (1999), Hampson, Morris (1998), Kluwe (In: GRIFFIN, 1982), Brown (1978 e In: RESNICK, 1985) Paris, Winogrand (In: JONES, 1990), dentre outros. Os estudos que merecem destaque são: metacognição, metaconhecimento, metamemória, estratégias de memória e metacognitivas, tarefas de memória e metacognitivas, monitoramento, automonitoramento, regulação, auto-regulação, etapas do processo de memorização, e capacidade de memória.

Algumas concepções e teorias sobre a aquisição de linguagem, tais como o Cognitivismo e o Inatismo (Cf. seção. 1.1.3), valorizam os aspectos biológicos do processo de aprendizado de línguas, cujo funcionamento acontece no órgão considerado o mais complexo do ser humano, o nosso cérebro. Muito se tem pesquisado sobre o cérebro humano e os seus processos cognitivos, todavia os cientistas são unânimes em dizer que o conhecimento alcançado é simplesmente o começo de muitas investigações que ainda deverão acontecer. Muitas perguntas ainda permanecem sem uma estimativa de quando poderão ser respondidas, entre elas, as que se referem à produção da linguagem, como as seguintes: a razão pela qual nós seríamos os únicos seres que faríamos a aquisição de linguagem sem precisarmos ser ensinados; os aspectos neurológicos que explicariam tal habilidade; e o modo de desenvolvimento deste mecanismo cerebral. A investigação das complexidades do cérebro humano muitas vezes acontece através da própria linguagem, como foi dito por Fournier: “A linguagem é a única janela através da qual o psicólogo pode

observar como trabalha o cérebro humano” (FOURNIER, apud FROMKIN; COLLINS; RODMAN; BLAIR, 1994, p. 361). Considerando-se as palavras de Fournier, pode-se dizer que através de um diálogo seguido de uma reflexão consciente entre um investigador e um investigado ter-se-ia a possibilidade de conhecer um pouco mais a respeito de assuntos tão complexos, como por exemplo, este que proponho pela utilização de um enfoque metacognitivo no ensino de Inglês com Propósitos Específicos.

Segundo os relatos de experimentos mencionados por Fromkin, Collins, Rodman e Blair (1994), em *An introduction to Language*, constata-se que o cérebro controla as atividades motoras, sensoriais e mentais. Cada parte do cérebro controla diferentes atividades. O cérebro também é dividido em dois hemisférios especializados em diferentes funções. É sabido que a parte esquerda do cérebro controla a maioria das funções lingüísticas. Esta característica do lado esquerdo do cérebro, controlando a maioria das funções lingüísticas, foi a princípio descoberta pelo experimento do Dr. Paul Broca em 1861. Constatou-se então que a lateralização da função da linguagem começa a ocorrer e desenvolver-se desde o nascimento do ser humano e de acordo com neurologistas, neuropsicolingüistas e neurolingüistas, a maturação do processo de aquisição da linguagem está relacionada ao período crítico, ou seja, à lateralização da linguagem, que se daria em torno da puberdade (FROMKIN et al, 1994).

Estudos sobre o cérebro e seus processos cognitivos, como os de Broca, ajudam-nos a entender melhor como é possível adquirir uma língua. Teorias, como por exemplo, a inatista e a cognitivista apontam para habilidades neurológicas e biológicas inatas e de acordo com estes conhecimentos da natureza humana torna-se possível fazer algumas previsões do que pode acontecer e do que não pode acontecer no processo de aprendizado de uma língua. Foi observado, por exemplo, que os estágios do aprendizado de uma L1 podem ser considerados universais (HYLTENSTAM; PIENEMANN, 1985). Crianças do mundo inteiro, futuros falantes de diferentes idiomas, apresentam, mais ou menos, os mesmos estágios de desenvolvimento em uma L1, podendo estes estágios ter durações diferentes ou ainda ser sobrepostos. Assim, o sistema morfológico, sintático, semântico e fonológico seria apreendido na sua maioria até os 5 anos de idade informalmente, em contraste com outras habilidades que o ser humano só aprende se for ensinado, tais como escrever ou ler (FROMKIN et al, 1994).

Muitos destes estágios podem também ser notado na aquisição de uma L2, seja por crianças ou adultos, como observado por estudiosos behavioristas, inatistas, cognitivistas e

interacionistas (EPSTEIN; FLYNN; MARTOHARDJONO, 1996). Johnson e Newport (1991 apud EPSTEIN; FLYNN; MARTOHARDJONO, 1996), em estudos sobre a intuição da gramaticalidade, encontraram os mesmos resultados em crianças aprendendo uma L1 e em adultos aprendendo uma L2, que poderiam confirmar a idéia inatista da gramática universal, a qual se refere, segundo a teoria inatista, à aquisição de uma L1³. Contudo, em estudos sobre a aquisição de uma L2, como por exemplo, os de Krashen (1987), Selinker (1972), Ellis (2001), e outros, os quais serão comentados mais detalhadamente neste capítulo, os aprendizes adultos demonstravam mais facilidade nos primeiros estágios do aprendizado do que crianças na mesma situação, o que poderia ser uma constatação de que fatores específicos, tais como personalidade, idade, inteligência, atitude, habilidade e motivação, afetariam o aprendizado de segunda língua, como já postulado por teorias cognitivistas, e hipóteses como a do modelo monitor, entre outras.

Levando-se em consideração que o adulto é afetado por seu conhecimento de mundo e suas experiências anteriores na aquisição de uma L2, surgiram no século XX várias possibilidades metodológicas, tais como os Métodos Comunicativos e outros mais ecléticos como o Método Comunitário de Curran⁴, que relevam as experiências e o conhecimento do aprendiz, apresentando e discutindo procedimentos capazes de estimular alunos a melhores resultados. Além disso, estudos também demonstraram que um processo de aprendizado de adultos, considerando-se as características do aprendiz adulto já mencionadas anteriormente, pode ser um processo consciente através do planejamento de ações, da escolha de estratégias e das adaptações necessárias. Um processo de aprendizado com base nestas características poderia facilitar a compreensão de conteúdos e fornecer instrumentos para o alcance das tomadas de decisões na resolução de problemas (BROWN, 1982). Tais colocações também são confirmadas por outros estudiosos, como na citação seguinte:

Experimentos demonstram que todos os animais modificam o seu comportamento através das experiências vividas e armazenadas no cérebro, mas o ser humano tem maior capacidade de controlar e modificar este comportamento e ainda analisar, planejar e escolher suas ações (HAMPSON; MORRIS, 1996, p. 18).

³ As diferenças e semelhanças na aquisição de uma L1 e uma L2, relevantes para a explicação de um enfoque metacognitivo no ensino de inglês, serão comentadas na seção 1.1.5

⁴ Cf. seção 1.1.3

Percebe-se nesta citação a inclusão das categorias de monitoramento e auto-regulação dos fenômenos metacognitivos⁵ os quais representaria um importante papel para o desempenho de nossas funções cognitivas, dentre elas o aprendizado de línguas. Além disto, pesquisadores educacionais, tais como os autores de métodos de abordagens integradas para o ensino de inglês⁶, chamaram a atenção para o fato de que muitas dificuldades encontradas no aprendizado decorrem de algum tipo de bloqueio, e que muitos destes bloqueios podem ter tido as suas causas em experiências anteriores. Diante de um desafio, os alunos dizem a si mesmos que são incapazes de conseguir resultados em uma situação de aprendizado e este metaraciocínio pode vir a bloquear sua atividade intelectual. A possibilidade do monitoramento e da avaliação de suas próprias capacidades de uma forma reflexiva poderia anular ou ao menos minimizar tais bloqueios. Tais percepções quanto a uma forma de pensamento deliberado e autodirigido para se atingir tarefas cognitivas remetem ao conceito de **metacognição**.

O conceito de **metacognição** tem origem na psicologia, em estudos sobre como as pessoas, que se encontram em situações como a resolução de problemas, são capazes de monitorar, avaliar e modificar suas estratégias para atingir seus objetivos, encontrando as respostas para os problemas e descrevendo o processo. De acordo com Bereiter e Scardamalia (1989, Apud FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999) a importância de um conhecimento prévio é determinante para o desenvolvimento de uma tarefa relacionada ao aprendizado. Este conhecimento inclui o próprio conhecimento sobre o ato de aprender, conhecimento sobre as forças e deficiências de aprendizado, e das necessidades que uma determinada tarefa exige. Seria um dos atributos da metacognição definidos por Flavell, Miller e Miller (1999). Conseqüentemente, para obter-se um aprendizado intencional efetivo, segundo Kluwe (In: GRIFFIN, 1982), a metacognição envolve a intencionalidade, o aprendiz deve ter conhecimento da auto-regulação, ou seja, da habilidade de comandar o seu aprendizado através do planejamento, monitoramento do sucesso, correções e adaptações quando necessárias.

De acordo com John Flavell, P. Miller e S. Miller, (1999), as habilidades que são denominadas de **metacognição** desempenham um papel bastante importante na comunicação oral, compreensão de leitura, habilidade da escrita, aquisição de linguagem, percepção e atenção, memória, solução de problemas, raciocínio lógico e outras várias

⁵ Estudos de Flavell, Miller e Miller (1999) sobre a capacidade de planejar, monitorar, avaliar e modificar estratégias de aprendizado, a qual será discutida mais à frente dessa seção.

⁶ Na seção 1.1.3, serão mencionadas várias abordagens e métodos de ensino de inglês, muitos dos quais foram experimentados pelos envolvidos nesta investigação.

formas de auto-instrução e autocontrole. Tal posicionamento frente às funções cognitivas do ser humano num contexto de aprendizado, mais especificamente, é compartilhado por Kluwe (1982), Borkowski (1992, In: Flavell et al, 1999), Paris e Winograd (1990), cujas observações serão mais detalhadamente comentadas a seguir.

O termo **metacognição**, aplicado de uma forma ampla, é normalmente definido como qualquer conhecimento ou atividade cognitiva que toma como seu objeto ou regula qualquer aspecto de qualquer iniciativa cognitiva. Seu sentido essencial é “cognição acerca da cognição” (FLAVELL, 1999). A contribuição de Kluwe aos estudos de Flavell retifica a identificação de dois atributos comuns em atividades denominadas metacognitivas. O primeiro é que o indivíduo envolvido em tal atividade deveria ter um conhecimento sobre como ele pensa e como as outras pessoas pensam. O segundo atributo seria que este indivíduo deveria ser capaz de monitorar e regular o curso de seu pensamento. Kluwe (1982) ainda acrescentou que o monitoramento, a seleção e a aplicação, assim como os efeitos dos processos cognitivos que regulam o fluxo da solução dos problemas representam “o conhecimento procedimental metacognitivo” (In: GRIFFIN, 1982, KLUWE, p.204). A este processo Kluwe dá a definição de processo executivo. Observaremos a seguir que o processo executivo corresponde às categorias das estratégias metacognitivas de Flavell (1999) e envolve o monitoramento (processo de monitoramento executivo) e a auto-regulação (processo de regulação executiva) de outros processos cognitivos.

Haja vista sua ampla aplicabilidade, Flavell, Miller e Miller (1999) dividiram o conceito de metacognição representando-o com mais especificidade através dos termos **metamemória**, **metacomunicação**, **metaraciocínio**, **metaconhecimento** e outros. Neste presente trabalho, o conceito será usado relacionado à memória, ou seja, como **metamemória**, e ao conhecimento de características cognitivas das pessoas, ou seja, **metaconhecimento**, como a utilização da inteligência e o reconhecimento de experiências pessoais vividas. Entretanto, os outros conceitos serão também mencionados algumas vezes por estarem estreitamente ligados ao funcionamento dos termos desta investigação.

Definido o termo metacognição, antes de dar continuidade aos comentários sobre as outras categorias que envolvem o tema, seria importante neste momento identificar os conceitos de **metamemória** e **metaconhecimento**.

A **metamemória**, segundo Flavell, Miller e Miller (1999), é um tipo de metacognição aplicado ao conhecimento daquilo que podemos lembrar e esquecer, e de *como* podemos fazer isto. O *como* podemos fazer isto aplicado à educação, pertinente aos conteúdos que necessitam mais da memorização, e não tanto da compreensão (seja ela estrutural ou

conceptual), seria denominado metamemória. Este assunto será mais detalhadamente desenvolvido na seção seguinte e, segundo Flavell, Miller e Miller (1999), apresenta as mesmas subdivisões da metacognição, ou seja, o conhecimento sobre a memória, sobre as tarefas e sobre as estratégias de memória. A capacidade de intencionalmente planejar, monitorar, avaliar e regular esse conhecimento se relaciona ao conceito de metamemória.

O **conhecimento metacognitivo**, ou o **metaconhecimento** refere-se ao conhecimento de mundo dos indivíduos relacionado às questões do funcionamento da mente. São os conhecimentos e as crenças que cada um armazena através de experiências relativas à mente humana e seus afazeres. Este conhecimento é também aplicado à memória especificamente constituindo-se em metaconhecimento sobre o funcionamento da memória.

Definidos, basicamente, os conceitos de metacognição, metamemória e metaconhecimento, passamos para as subdivisões estabelecidas por Flavell (1999), iniciando pelas categorias dos fenômenos atribuídas à metacognição, ou seja, o conhecimento, o automonitoramento e a auto-regulação.

O primeiro atributo da metacognição a ser subcategorizado é o **metaconhecimento**, o qual pode ser dividido em conhecimento sobre as **pessoas, tarefas e estratégias**, que em parte correspondem aos processos executivos de Kluwe (In: GRIFFIN, 1982), cada um deles ainda podendo ser subcategorizado, como será comentado na seqüência (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999).

I. O **metaconhecimento** sobre as **pessoas** pode ser exemplificado pela noção de que:

- Sabemos que somos bons em uma determinada disciplina (matemática);
- Outras pessoas aprendem a tabuada memorizando sua seqüência;
- Existem pessoas que conhecemos que aprendem melhor ouvindo do que falando.

Neste caso estar-se-iam reconhecendo aspectos sobre características cognitivas internas nas pessoas e características cognitivas entre as pessoas, além de se poderem reconhecer também as semelhanças cognitivas entre todas as pessoas, que seriam definidas como conhecimentos cognitivos universais. Estas noções têm como base quaisquer conhecimentos ou crenças que possamos adquirir enquanto seres humanos como processadores cognitivos. Uma avaliação ou uma identificação das peculiaridades sobre nossa inteligência, e de como podemos utilizá-la na execução de uma determinada tarefa

cognitiva, seria uma atividade de auto-regulação e monitoramento, fazendo parte do desenvolvimento do conhecimento metacognitivo.

Flavell (1999) ainda admite que as mentes dos seres humanos, “de Shakespeare a Hitler”, funcionam da mesma forma, o que exemplificaria os conhecimentos cognitivos universais. Teóricos como Flavell (1999) e seus seguidores acreditam que as pessoas tenham estes conhecimentos e devam deles fazer um uso importante na condução de suas vidas. Se isto não ocorresse, em uma situação na vida de alguma pessoa que é ignorante do fato de que desentendimentos comunicativos existem, ou de que as pessoas podem esquecer-se de fatos importantes, as dificuldades que esta pessoa teria na compreensão de seu mundo seriam maiores, pois tais constatações deveriam fazer parte da vida da maioria das pessoas. Observou-se então que as pessoas percebem que esquecimentos e desentendimentos existem, portanto, estas pessoas possuem conhecimentos universais metacognitivos.

II. Quanto ao conhecimento sobre as **tarefas**⁷ sabe-se que a natureza das informações tem um importante papel na forma como vamos lidar com elas. Por exemplo, as pessoas percebem, através de suas experiências, que informações complexas, escassas e estranhas a respeito de um determinado assunto podem dificultar julgamentos e conclusões, e que há mais chances de errar se tiverem como base tais informações. Por outro lado, sabe-se, na cultura moderna do ocidente, que algumas tarefas exigem mais das nossas funções cognitivas, independentemente da natureza da informação, como por exemplo: é mais fácil recordar-se de aspectos gerais sobre uma história do que das palavras exatas usadas no momento do relato.

III. Outra subcategoria do metaconhecimento é a categoria das **estratégias** referentes ao aprendizado e o que se pode fazer para alcançar melhores resultados nos objetivos cognitivos, como por exemplo: memorizar um número de telefone pela repetição, ou compreender melhor assuntos mais complexos dedicando mais tempo a eles. Se o metaconhecimento de alguma pessoa já tiver atingido um desenvolvimento maior, sendo “um iniciante inteligente” em termos de metacognição (BROWN; PALINSEAR, 1985, apud FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999), esta pessoa reconhecerá que sua bagagem a respeito de um assunto pode ser limitada, mas ela saberá também como e onde buscar mais informações.

⁷ O termo “**tarefas**” é aqui utilizado segundo a definição de Flavell, Miller e Miller (1999) e refere-se aos objetivos cognitivos a serem alcançados.

Todas as categorias acima citadas constituem-se em atividades mentais que se relacionam, contudo são diferentes. O alcance da memorização não significa exatamente o alcance da compreensão. A incapacidade de se perceber esta diferença faz com que muitos alunos organizem um assunto para ser memorizado, decorando-o, mas não se dão contas de que não estão garantindo a compreensão deste assunto, pois segundo Flavell, Miller e Miller (1999), o alcance da memorização e o da compreensão são diferentes *tarefas* e requerem diferentes *estratégias*. A partir daí, pode-se dizer que a classificação e a conscientização das várias funções da mente, ou seja, das tarefas cognitivas como a memorização, a atenção, a compreensão, a inferência, e outras, parece ser um dos últimos conceitos metacognitivos a se desenvolver em nossas mentes. “Como muitos outros conhecimentos, o conhecimento metacognitivo é adquirido gradualmente e é um tanto específico por domínio” (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p. 208).

Depois de ter relatado algumas observações sobre o termo geral metacognição, suas categorias, peculiaridades e o seu primeiro atributo, que se constitui em conhecimento (pessoas, tarefas e estratégias), passaremos a discutir o segundo atributo fundamental da metacognição, constituído do automonitoramento e auto-regulação cognitiva.

Segundo o estudo dos autores citados acima, em **O desenvolvimento cognitivo** (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999), e ainda Kluwe (In: GRIFFIN, 1982), que define monitoramento e auto-regulação como processo executivo de monitoramento e processo executivo de regulação respectivamente, essas habilidades se desenvolveriam simultaneamente com o conhecimento metacognitivo, inclusive fazendo-o desenvolver-se ainda mais. Na prática, a organização de um aluno que pretende atingir um determinado objetivo cognitivo, como estudar para um teste de inglês (selecionar itens de vocabulário, checar seu material obtido nas aulas, escolher estratégias de memorização, etc.), constituir-se-ia em sua auto-regulação e monitoramento metacognitivo. As estratégias metacognitivas envolvidas no monitoramento e auto-regulação têm como função oferecer informações sobre as iniciativas e seus progressos, enquanto as estratégias cognitivas têm como função o alcance de objetivos cognitivos. **Assim, um aluno poderia utilizar estratégias de memorização sem ter um conhecimento de metacognição.** Quando ele tiver este conhecimento, vai ser capaz de auto-regular e monitorar os resultados obtidos pela estratégia utilizada. Algumas especificações a respeito de metacognição, automonitoramento, auto-regulação são assim estabelecidas por Brown e DeLoache (1978):

A metacognição também se refere à habilidade de auto-refletir sobre nosso desempenho. Enquanto a auto-regulação pode aparecer bem cedo, a reflexão desenvolve-se muito mais tarde. Se o indivíduo não souber sobre suas

habilidades e características enquanto aprendiz, ele dificilmente chegará ao planejamento e auto-regulação. Entretanto, a metacognição não emerge de uma só vez no final da infância de uma forma *agora você a possui* ou *agora você não a possui*. As evidências sugerem que como outras formas de aprendizado, a metacognição desenvolve-se gradualmente e é dependente tanto do conhecimento quanto da experiência. (BROWN; DELOACHE, 1978, apud FLAVELL, et al, 1999, p. 129).

Por outro lado, o monitoramento também envolve experiências afetivas ou cognitivas pertinentes a uma determinada iniciativa, como o sentimento de confusão vivenciado quando não se entende algum cálculo, ou quando finalmente compreende-se este mesmo cálculo e enuncia-se aquele famoso “A-há!”. Essas experiências metacognitivas também podem ser breves ou longas, complexas ou simples. Uma simples percepção de que não houve atenção suficiente para a leitura de um formulário a ser preenchido pode-nos impulsionar a uma ação de adaptação como voltar a lê-lo com mais cuidado.

De acordo com a opinião de Ann Brown (1983), as características desse domínio podem ser coletivamente muito heterogêneas para serem abrangidas por um termo geral, ou seja, **metacognição**. Mas mesmo sendo uma área complicada de se estudar, de acordo com essa lingüista é considerada de grande importância por ser uma ferramenta de ampla aplicação em situações específicas, como no campo da educação.

Considerando também a aplicabilidade do conhecimento metacognitivo, Flavell, Miller e Miller concluem que:

A capacidade de um indivíduo de empregar e reempregar suas forças cognitivas inteligentemente ao longo do tempo de acordo com as necessidades e circunstâncias que mudam, parece ser essencial para uma adaptação bem sucedida às situações de vida complexas e instáveis que a maioria de nós enfrenta - na escola e fora dela [...] se as habilidades metacognitivas são úteis no aprendizado escolar e se os estudantes, principalmente os mais jovens, são deficientes nelas, surge uma possibilidade intrigante: talvez estas habilidades possam e devam ser ensinadas diretamente às crianças como parte integrante do currículo escolar [...] (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p. 130).

Conclui-se dessa citação que já existe a possibilidade do ensino direto sobre metacognição aos alunos de várias faixas etárias, como conteúdo essencial à administração do aprender de vários saberes. Flavell, Miller e Miller (1999) ainda constatam que para um aluno utilizar esta competência, basta que ela seja desenvolvida adequadamente através de instruções metacognitivas. Para estes estudiosos não se trata de adquirir novos *teres*, mas sim de aprender a usar *o que já se tem*.

Em estudos sobre a aquisição de uma L2, na obra ***Second language acquisition***, Ellis (2001) menciona a possibilidade de investigar o sucesso obtido pelos alunos,

perguntando a eles mesmos como eles teriam atingido seus objetivos. As pesquisas demonstraram que muitos deles, mesmo tendo resultados positivos, não tinham consciência clara das estratégias utilizadas. Esta constatação é de grande importância para aqueles que acreditam que a metacognição poderia beneficiar o processo de aquisição de uma L2 e outros processos de aprendizado, principalmente para aqueles alunos que não obtiveram o resultado desejado. Estes alunos possivelmente não teriam o conhecimento metacognitivo desenvolvido, e conseqüentemente não fariam uso dos benefícios constatados por Baker e Brown (Apud FLAVELL et al, 1984), Brown e Campione (Apud FLAVELL et al, 1990), Flavell (1999), Gardner (1990), Kluwe (Apud FLAVELL et al 1982), Paris e Winograd (1990), dentre outros pesquisadores. Essa possibilidade não tornaria mais fácil ou mais simples, segundo esses pesquisadores, um determinado assunto abordado no aprendizado. Mas **quando o aprendiz tem acesso consciente aos próprios processos mentais**, passa a manter uma dualidade de foco. **“Aquilo que devo aprender e como posso aprender”** seriam então as questões. O indivíduo passa a estar mais atento às próprias características mentais, desviando sua atenção da complexidade do conteúdo a ser aprendido para a complexidade dos processos mentais que o conteúdo exige. A capacidade de tomar as rédeas de seus processos mentais torna a atividade mental mais produtiva. A autoconsciência ou o conhecimento de si mesmo é um elemento essencial na reeducação da auto-imagem, desenvolvendo uma atitude mental positiva de segurança e autoconfiança. A noção de auto-eficácia nas atividades cognitivas é mencionada também por Paris e Winogrand (1990), que a relacionam dependente de dois itens: **o auto-reconhecimento e o autogerenciamento de seus processos cognitivos**. O auto-reconhecimento seria a reflexão pessoal do indivíduo sobre seus conhecimentos e habilidades e o estado afetivo relacionado aos conhecimentos, habilidades, motivação e características pessoais como aprendiz. O autogerenciamento estaria relacionado à metacognição em ação, que significa segundo Paris e Winogrand, “[...] processos mentais que ajudam a orquestrar os aspectos de soluções de problemas” (PARIS; WINOGRAND, 1990, p. 17 e 18).

Tendo já comentado as principais concepções selecionadas, relacionadas à metacognição e suas características, a seguir dar-se-á atenção especial à **metamemória**, um tipo específico de metacognição. O conceito foi destacado por ter tido relevância especial em uma das atividades que serão apresentadas no capítulo 2, que versará sobre a prática da metacognição no contexto da presente pesquisa (Cf. seção 2.3). A aplicação de um enfoque metacognitivo, mais especificamente relacionado à memória em uma das atividades de sala de aula elaboradas para esta pesquisa, aconteceu através de tarefas que foram

desenvolvidas para testar a possibilidade de que a metacognição, aplicada ao ensino de língua inglesa para adultos, pode trazer benefícios.

1.1.2 Memória e metamemória

Como já foi mencionado na seção anterior, “experimentos demonstram que todos os animais modificam o seu comportamento através das experiências vividas e armazenadas no cérebro, mas o ser humano tem maior capacidade de controlar e modificar este comportamento e ainda analisar, planejar e escolher suas ações” (HAMPSON; MORRIS, 1996). Para que o processo de armazenamento aconteça, depende-se também do sistema que é conhecido como memória. Este sistema dá as informações sobre o passado, ajuda no entendimento do presente e apresenta as possibilidades do futuro. Experiências vivenciadas, como a aquisição de conhecimentos, serão armazenadas neste sistema. Através de três estágios, Hampson e Morris explicam como o processo de memorização ocorre. O primeiro estágio seria o da codificação da informação, o estágio seguinte seria o da forma de armazenamento, e finalmente temos o estágio de recuperação, que seria como esta informação poderia ser novamente recuperada quando fosse necessária. (HAMPSON; MORRIS, 1996).

Flavell, Miller e Miller (1999), estudiosos da memória, fazem a distinção entre os dois estágios principais citados por Hampson e Morris (1996): o armazenamento e a recuperação, esse último dividido em dois tipos: o reconhecimento (quando temos acesso à informação através da visão, por exemplo, e sabemos que a informação é familiar) e a recordação (recuperação da representação armazenada). Ainda segundo Flavell, Miller e Miller (1999), há ainda investigadores que fazem estudos sobre um registro sensorio (memorização conquistada através dos sentidos), diferenciam os processos para o alcance da memória de curto prazo e da memória de longo prazo e ainda distinguem modelos de tipos de memórias seguindo uma abordagem de níveis de processamento: quanto mais profundamente as pessoas processam a informação, assimilando-as ao seu sistema de conhecimento, mais possibilidade haverá de recuperá-la. Considerando-se que a memorização exerce papel importante no aprendizado de uma L2 (REID, 1995), os estágios para que ocorra o processo de memorização serão definidos a seguir conforme investigados

por Hampson, Morris (1996), Flavell, T. Miller, S. Miller (1999). Posteriormente, será explicado o conceito de **metamemória**, como já indicado, por ser este conceito considerado uma categoria de memória relacionada à metacognição.

O primeiro estágio descrito por Hampson e Morris (1996) seria o de codificação. O *que lembramos* é um subproduto do processo cognitivo que acontece pela nossa relação com o mundo. Algumas tarefas requerem mais processamentos do que outras, ou requerem processos mais elaborados ou específicos do que outros, e as informações que são armazenadas em nossa memória parecem ser cópias ou resultados desse processo, ou seja, reflete a forma como o processo ocorreu, conforme mencionado por Hampson e Morris (1996). Muito *do que lembramos* é determinado pelo que estávamos fazendo no momento (situação) e pela importância que damos às informações (tarefas), portanto seria um processo seletivo consciente ou inconsciente, dependendo do conhecimento de cada indivíduo, caracterizando a função da metamemória ou da memória respectivamente. A afirmação é exemplificada por uma pesquisa que demonstrou que somente 5% de um grupo de americanos entrevistados conseguiam lembrar-se dos principais detalhes da face de uma moeda, a qual eles usavam diariamente (NICKERSON; ADAMS, apud HAMPSON; MORRIS, 1996). Para a tarefa de memória com o objetivo de escolher uma moeda para se efetuar um pagamento, apenas as informações gerais codificadas (a face da moeda contendo o valor, o tamanho, o formato, etc.) seriam necessárias. Portanto, de acordo com as tarefas têm-se os níveis de processamento profundo ou superficial. No caso relatado sobre a face da moeda, houve um processamento superficial inconsciente (foram processados somente alguns dados) para uma necessidade específica. Esta constatação foi descrita por Craik e Lockhart (1972) e pelo psicólogo Endel Tulving (1983) que estudaram a relação entre um nível de processamento e o outro para um armazenamento mais eficiente (Apud HAMPSON; MORRIS, 1996).

O segundo estágio diz respeito ao armazenamento, que seria o modo como a informação é classificada e categorizada, para que depois venha a ser acessada novamente ou recuperada. Isso dependeria da maneira como a informação seria codificada; quanto mais formas de codificá-la, maior a chance de recuperá-la. Hampson e Morris (1996) fazem uma analogia com a classificação de livros em uma biblioteca, e explicam que seria necessário codificar informações relevantes, como por exemplo, o nome do livro e do autor. No caso da retenção de várias informações sobre o livro, se fosse necessário encontrá-lo na biblioteca, tais informações não seriam de muita ajuda se as informações mais necessárias - título ou

autor - não estivessem disponíveis. No caso de memorização de uma palavra, a informação relevante poderia ser a classe gramatical, por exemplo, pronome pessoal do caso reto, cuja classe oferece oito possibilidades em inglês. A informação quanto à função sintática, sujeito de uma sentença, apresentaria possibilidades bem maiores incluindo os substantivos, pronomes possessivos, pronomes relativos, e outros, o que talvez não fosse de muita utilidade na recuperação da palavra.

Ainda de acordo com os estudos de Hampson e Morris (1996) que basearam seus estudos em experimentos de Craik, Tulving, Lockhart e Watkins (Apud HAMPSON; MORRIS, 1996), o recesso ou a recuperação das informações e a precisão deste processo, pertinentes ao terceiro estágio, dependeria dos estágios anteriores atribuídos à memorização, isto é, como as informações seriam codificadas e como seriam armazenadas, ou seja, que estratégias ou escolhas teriam sido privilegiadas para a classificação. Uma das possibilidades, no caso do processamento de uma palavra, seria a utilização de rimas com outras palavras, como observado por Craik e Tulving (Apud HAMPSON; MORRIS). Dependendo da forma como a informação fosse armazenada ter-se-ia então níveis diferentes de memorização. Numa memorização superficial de uma palavra, a informação processada seria somente a forma das letras; já numa memorização profunda, seriam processados o som e o significado da palavra.

Outros tipos e níveis de memória seriam a memória antiga e a memória recente, também mencionados por Hampson e Morris em *Elements of cognition* (1986). Psicólogos como Loftus (1980), citados por Hampson e Morris (1996), estabeleceram que a memória é permanente, mas que é modificada por novas informações. Há ainda outras subdivisões de tipos e níveis, como por exemplo: as memórias de longo e curto prazo (tempo de retenção para uma recuperação facilitada), memória sensorial (memória icônica no caso da visão), memória semântica (itens definidos pelas suas propriedades), e memórias implícita e explícita (inconsciente e consciente). Ainda segundo esses estudos, existem influências emocionais que fazem com que o processo concluído possa sofrer alterações provocadas, por exemplo, pelo mecanismo do esquecimento. (HAMPSON; MORRIS, 1996).

Para chegarmos às discussões sobre metamemória, observaremos primeiramente as quatro categorias de fenômenos relacionadas ao armazenamento e à recuperação das informações processadas estudadas por Flavell, Miller, e Miller (1999), dentre elas a própria metamemória. A primeira é uma classe especial de formas de armazenamento e recuperação das informações denominada **estratégias de memória**, fenômeno que não

incluiria a intencionalidade ou o conhecimento metacognitivo. A utilização deliberada da repetição de um grupo de palavras exemplifica este fenômeno. A segunda se refere aos efeitos mais ou menos automáticos daquilo que se passa a saber sobre o que será armazenado e recuperado. Seria esta a categoria do **conhecimento**. A terceira categoria é a chamada **metamemória** e se refere ao conhecimento de um indivíduo a respeito de suas características, como por exemplo, saber que algumas coisas são mais difíceis de se aprender do que outras. A metamemória é a metacognição pertinente à memória. A quarta categoria citada é a **capacidade** de memória, envolvendo a quantidade total de recursos mentais disponíveis para as atividades mnemônicas⁸, incluindo as outras três categorias.

As **estratégias** de memória incluem um grande e diverso grupo de atividades realizadas voluntariamente pelas pessoas para que atinjam a memorização. Dentre elas as mais comuns são a repetição, a organização, a elaboração, a alocação de recursos cognitivos, a recuperação, e a apreensão e recuperação de materiais complexos.

Essas estratégias, preconizadas por Flavell, Miller e Miller (1999), se desenvolvem em um indivíduo pelas suas experiências e necessidades. Quando essa habilidade torna-se consciente e esse conhecimento passa a ser utilizado com um objetivo específico de memorização, passa-se à denominação de estratégias de metamemória, o que seria diferente de um processo de memorização, no qual não haveria o conhecimento e a intenção explícita. A atividade metacognitiva denominada metamemória desenvolve-se da seguinte maneira como enfatizado pelos investigadores acima citados:

[...] o ápice do desenvolvimento não é mera habilidade de evocar esta ou aquela estratégia espontaneamente. Mais do que isto é a habilidade de selecionar a ou as estratégias mais eficientes para o problema de memória em questão, e então modificar ou substituir estas estratégias apropriadamente quando a situação mnemônica se altera [...]. (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p.205).

A estratégia de memória mais utilizada é a **repetição** dos itens a serem memorizados. Esta competência torna-se mais comum quando as crianças iniciam a educação formal e se desenvolve através da vida. Esta estratégia tem início no estágio de armazenamento e não da recuperação da informação. É diferente da metamemória, pois o

⁸ As atividades mnemônicas referem-se ao reforço e desenvolvimento da capacidade da memória através de recursos artificiais, tais como a associação do que deve ser memorizado com dados já conhecidos, como por exemplo: “é um animal encontrado na África e pode ser a atração de um circo”, no caso de se querer lembrar da palavra elefante (meu exemplo).

ato de repetir é voluntário e consciente, mas não há consciência ou reflexão da escolha de uma estratégia para a memorização.

As **estratégias organizacionais** constituem-se na organização de itens a serem memorizados através de categorias ou associações. A evolução destas estratégias segue mais ou menos o mesmo ritmo das estratégias de evolução da repetição, tornando-se mais sofisticadas de acordo com a idade e conhecimento de mundo. Primeiramente, a estratégia é utilizada quando itens podem ser categorizados, como por exemplo, um grupo de palavras tais como - leão, cenoura, tigre, urso, ônibus, abóbora e carro - pode ser categorizado em animais, veículos e legumes. Quando a categorização não é possível existe a possibilidade de associações, como por exemplo: pássaro é associado com vôo, avião, etc. Tais estratégias ajudam na recordação. Contudo, percebeu-se por experimentos com crianças ou adolescentes, que o agrupamento acontece de forma automática, ou seja, sem a consciência de estar-se utilizando uma estratégia, e, portanto, não como uma estratégia de memorização consciente (BJORKLUND, apud FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999).

Na **estratégia de elaboração** a ligação entre um item e outro é construída ou elaborada. No exemplo de duas palavras como *elefante* e *alfinete* poder-se-ia construir uma estória relacionando os dois itens, como *o elefante pegou o alfinete com sua tromba* ou ainda construir uma imagem do elefante se equilibrando em cima de uma cabeça de alfinete.

Quanto à **alocação de recursos cognitivos**, os estudiosos observaram que se trata de uma seleção natural do indivíduo quais informações processar. Em uma atividade na qual ele deva fazer uma escolha de somente um item, esta escolha irá recair naquilo que é relevante ou faz sentido para o indivíduo. Seria a memória seletiva escolhendo somente uma parte de um determinado conteúdo e processando a informação quando necessário.

As **estratégias de recuperação** dizem respeito às providências que são tomadas para a recuperação do que foi armazenado. Elas variam em nível de complexidade dependendo da idade da pessoa. A tentativa de não desistir, retendo o problema por mais tempo, é uma estratégia elementar. Em níveis mais complexos a recuperação pode envolver o conhecimento do que são estratégias ou/e uma relação entre fragmentos específicos de memória, conhecimento de mundo e raciocínio ou inferência, como no exemplo: “lembro de ouvir o som de ondas” - fragmento de memória; “então provavelmente aconteceu perto do mar” - inferência e conhecimento de mundo (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p. 202).

Finalmente, as estratégias para **aprender e recuperar materiais complexos** envolvem uma maior concentração e nível de consciência. Aprender a estudar

eficientemente num ambiente escolar é um exemplo importante de uma estratégia para compreender e reter informações complexas e significativas. Um aluno que estiver lendo e for maduro cognitivamente leria um texto fazendo anotações escritas e estabelecendo relações com outros conhecimentos já adquiridos.

A segunda categoria dos fenômenos da memória descritos por Flavell, Miller e Miller é o **conhecimento**. Para os estudiosos da memória construtiva,

[...] o ato de compreender e codificar na memória é um processo semelhante à assimilação piagetiana de construção de uma representação conceptual interna da informação. O que é construído e armazenado na memória pode ser descrito variavelmente como uma interpretação sensata (para o sujeito) daquilo que ele percebeu, uma versão integrada disto, ou uma representação organizada de sua essência (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999 p. 208).

Uma vez adquirido pelas pessoas, o conhecimento influencia intensamente o armazenamento e a recuperação das informações. Entretanto, as informações que têm pouco significado ou que não se encaixam na estrutura de conhecimentos adquiridos tendem a ser mais difíceis de serem armazenadas e recuperadas. Os autores exemplificam com um relato de um experimento que envolveu dois jogadores de xadrez com habilidades e conhecimentos diferentes do jogo. Quando as peças não estavam organizadas com a lógica do jogo, os dois jogadores tiveram resultados ruins na memorização das posições das peças. Mas no momento em que as peças foram colocadas como poderiam ocorrer numa partida de xadrez, a habilidade do mestre em lembrar das posições foi bem superior à do amador. Isso quer dizer que o conhecimento sobre a memória também é específico por domínio. Neste caso, a memória do jogador de xadrez é boa para este domínio, mas não para a memorização de outras informações. Esta constatação fez com que as pesquisas sobre a influência do conhecimento no desenvolvimento da memória tomassem dois rumos enfocando os domínios específicos. Um deles diz respeito ao **conhecimento de conteúdos** (particularmente a questão semântica entre as relações das palavras ou conceitos); o segundo foi o da memória construtiva, que ilustra o fato de que experiências podem ser enriquecidas se considerarmos e fizermos uso de outras informações que sabemos ou acreditamos sobre aquele assunto, conceitos que são compartilhados pelos estudos de outros tipos de memória já citados (memória semântica, memória permanente, e outras).

O **conhecimento de conteúdos** é uma organização mental de objetos conhecidos e da relação entre os objetos armazenados. Alguns itens específicos podem ser armazenados de forma que a recuperação torne-se mais fácil. Isto acontece através da elaboração já mencionada nas estratégias de memória. Através de associações relativamente automáticas entre estes objetos, pode-se chegar à recuperação de uma

determinada informação sem muito esforço. Estas associações contribuem para o agrupamento dos itens e depois são usadas para a recuperação dos mesmos, através destas rotas de associação ou rotas alternativas. Um conhecimento semântico mais elaborado tem mais associações e associações mais fortes entre os itens. O desenvolvimento desta habilidade faz com que a natureza das associações se modifique e pode também sustentar estratégias, processos metacognitivos e o processamento de materiais em um nível de categorias mais abstrato.

Todavia os autores dos estudos sobre metacognição (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999) fazem ponderações sobre algumas constatações. A primeira observação é de que não ficou claro através dos experimentos efetuados qual aspecto ou aspectos de conhecimento (fatos conhecidos, grau de estrutura hierárquica de categorização - superiores e subordinadas, número de membros da categoria, e familiaridade e significância dos itens) sustentam o efeito positivo de memorização. A segunda advertência diz que todas as pesquisas efetuadas nesta área dizem respeito aos conhecimentos pré-existentes, e estes diferem de nível. Um determinado experimento efetuado por DeMarie-Dreblow (DeMarie-Dreblow, 1991, apud FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999) demonstrou que somente os conhecimentos organizados em um nível hierárquico muito alto podem ajudar na recordação, o que se aplicaria aos adultos em muitos domínios e às crianças especialistas em um domínio específico. A estratégia de recuperação é considerada um processo ativo de reconstrução e não uma cópia reproduzindo o que está armazenado na memória. Esse processo ocorre geralmente de forma involuntária, automática e inconsciente. Contudo, ele pode ser também consciente e intencional ou muito estratégico e metamnemônico.

Passamos aqui ao detalhamento sobre a categoria de memória denominada **metamemória**, como já previsto. Além da conceituação de Flavell, Miller e Miller (1999), os quais preconizam que a metamemória é um tipo de metacognição a respeito da memória, o próximo assunto que será discutido sobre o tema é o conhecimento metacognitivo relativo à memória, o qual inclui as mesmas categorias de conhecimentos gerais da metacognição: pessoas, tarefas e estratégias.

A aquisição mais básica do conhecimento das pessoas, relacionado à metamemória, é o reconhecimento e a identificação das experiências de lembrar e esquecer, perceber, sonhar e pensar quando estas experiências acontecem. As crianças normalmente superestimam suas habilidades, o que é considerado muito produtivo pelos estudiosos que postulam a metacognição, pois desta forma o desenvolvimento cognitivo acontece mais

rapidamente. Com o amadurecimento, as pessoas desenvolvem uma visão cada vez mais realista de suas habilidades e limitações das suas memórias.

Quanto às tarefas e às dificuldades que envolvem este conhecimento metacognitivo, estudos sobre a metacognição dizem que esse processo é uma função conjunta daquilo que tem que ser armazenado (quantidade e exigências de armazenamento) e a natureza das demandas de recuperação. Alguns indivíduos investigados por Kreutzer e seus colegas (Apud FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999) notaram que é mais difícil recordar um grupo de palavras se antes do teste de recordação um novo grupo de palavras confundíveis com o primeiro grupo também tivesse que ser aprendido (fenômeno chamado de interferência retroativa); e no mesmo grupo de indivíduos as pessoas mais velhas, ou seja, mais amadurecidas cognitivamente, sabiam que é mais fácil recontar uma estória com as próprias palavras do que usar as palavras exatas ouvidas (memória para a essência semântica é melhor que a memória para formas lingüísticas).

Sobre a categoria das estratégias referentes à metamemória, presente também na metacognição e já comentada anteriormente em seus aspectos gerais, estudos metacognitivos perceberam que as crianças possuem somente conhecimentos rudimentares conforme afirma Justice citado por Flavell, Miller e Miller (1999). Quanto mais velhos são os indivíduos, o conceito de evocação cognitiva, ou seja, o conhecimento do fato de que pensar sobre uma coisa pode levar-nos a pensar sobre outras coisas, pois nossos eventos mentais podem evocar ou sugerir outros, desenvolve-se com mais facilidade. Uma menina de 8 anos investigada por Kreutzer (Apud FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999) descreveu a seguinte estratégia, considerada sofisticada para a idade, para lembrar-se de um número de telefone.

Digamos que o número de telefone seja 633-8854. Então o que eu faço é: digamos que o meu número seja 633, então eu não tenho que me lembrar desta parte. E então eu ia pensar que agora tenho que me lembrar do 88. Agora eu tenho 8 anos de idade, então eu posso me lembrar, digamos, da minha idade duas vezes. Então eu digo a idade do meu irmão e quantos anos ele tinha no ano passado. (KREUTZER, 1975, apud FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p. 213)

Os seguintes pontos a serem discutidos são o **automonitoramento** e a **auto-regulação**, os quais constituem-se na função metacognitiva relativa à memória, portanto à metamemória propriamente dita. O automonitoramento diz respeito à consciência de onde se está em relação ao objetivo de lembrar e compreender as informações. A auto-regulação envolve o planejamento, o direcionamento e a avaliação do próprio comportamento. Mais especificamente o automonitoramento e a auto-regulação incluem a análise de novos problemas, o julgamento de quão longe se está dos objetivos, a alocação de atenção, a

seleção de estratégias, a procura de soluções, o monitoramento de fracassos e sucessos, e a decisão de mudanças de estratégias, ou não, além do refinamento delas quando for o caso.

Pressley, Borkowski e Schneider (1987) e Borkowski e Turner (1990) (Apud FLAVELL, MILLER, MILLER, 1999) teorizaram sobre a habilidade de monitoramento e auto-regulação e concluíram que os bons usuários da habilidade possuem as estratégias, um conhecimento geral das estratégias, um conhecimento específico de quando e qual estratégia é necessária, e o conhecimento do mecanismo para adquirir novos conhecimentos metacognitivos, que seriam os procedimentos de aquisição metacognitiva.

O automonitoramento às vezes envolve experiências metacognitivas, como quando tentamos lembrar de um nome e sentimos que ele está na fronteira entre o recordar e o esquecer, ou “na ponta da língua”. Com anos vivenciando experiências metacognitivas, às vezes enganosas, uma pessoa aprende a reconhecer e a responder a muitos padrões de sentimento e recursos relevantes para a memória.

Uma das razões pela qual os psicólogos também estudam a metacognição é a possibilidade de que, através dela, as estratégias de memória e outras atividades relacionadas ao pensamento sejam estimuladas. Mesmo que os estudiosos como Kluwe (1987), Waller (1985), Flavell (1999), entre outros, admitam que as evidências sobre as relações entre a metamemória e estratégias de memória sejam inconsistentes, por outro lado, admitem que esta restrição tem se tornado menor ao longo dos últimos anos, e que se tem o conhecimento de onde procurar as respostas.

Nos seus estudos sobre o problema do desenvolvimento cultural da criança, primeiramente publicados em 1929, Lev Vigotski (2000) estabelece que a memorização é um fator que faz com que o processo de aprendizado se acelere, e que a criança mais velha tem mais facilidade para lembrar-se de informações armazenadas, pois no convívio social já aprendeu como usar sua memória de modo eficiente. Conseqüentemente, poder-se-ia afirmar que os adolescentes ou adultos teriam mais possibilidades de atingir níveis de proficiência lingüística mais variados (VIGOTSKI, 1929).

Porém, não é surpresa repararmos que crianças e adultos não utilizam seus conhecimentos sobre a memória, ou as funções da metamemória, e isto pode ser atribuído a vários fatores como pouco tempo disponível, energia, motivação e pouco desenvolvimento metacognitivo. As pesquisas efetuadas nesta área mostram uma correlação modesta entre metamemória e o desempenho da memória. Segundo Schneider e Pressley (1985), o tamanho da correlação entre metamemória e o desempenho da memória depende do tipo de

tarefa (monitoramento da memória ou estratégias organizacionais), da idade do aprendiz, da dificuldade da tarefa, das instruções metacognitivas e da avaliação da metamemória antes ou depois da tarefa. Outros trabalhos, tais como os de Kluwe e Borkowski (Apud FLAVELL, 1999), apresentaram resultados melhores com crianças treinadas a usar uma estratégia, sendo que as crianças mostraram a capacidade de manter e generalizar a estratégia aplicada. Além disto, houve a constatação de que as crianças tinham a tendência de usar mais a estratégia se tivessem uma explicação psicológica razoável de como ela funcionava.

Após o comentário sobre três das quatro categorias de fenômenos gerais da memória (**estratégias de memória, conhecimento, metamemória**), o último item que será discutido agora é a **capacidade de memória**, que parece aumentar devido à maturação biológica, interagindo com as estratégias, o conhecimento e a metamemória.

Um modelo da relação entre **capacidade** e memória, proposto por Robbie Case (1985), divide a memória de curto prazo em dois componentes: espaço de armazenamento, que se refere à quantidade de espaço disponível; e espaço de operação, que se refere à quantidade de espaço disponível para funções intelectuais. Os dois espaços formariam o espaço total de processamento biologicamente determinado, mas possível de se transformar em termos de velocidade e conseqüentemente no desempenho eficiente das operações de processamento. A capacidade de memória, limitada biologicamente, e a habilidade para usar as estratégias e o conhecimento, relacionam-se reciprocamente e desenvolvem-se ajudando a expandir as habilidades mnemônicas. Mesmo que a capacidade inicial de memória seja limitada no início da vida, à medida que a velocidade de processamento vai aumentando a capacidade é liberada (diminuição evolutiva na capacidade necessária para operar - resultado das estratégias e conhecimentos aplicados - liberando capacidade para armazenamento).

Os estudos sobre metamemória de Pressley (1997) e Forrest (1985) enfatizam ainda que é necessário observar uma pergunta crítica: se as estratégias devem ser intencionais quando se referem à atividade metamnemônica (conscientes, deliberadas, planejadas, controláveis, voltadas para objetivos) ou se as estratégias podem ser processos automáticos, inconscientes e sem esforço. Segundo Pressley, Forrest, Faust e Miller (Apud FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999), as estratégias da metamemória são **potencialmente conscientes e controláveis**. Uma pessoa pode agrupar itens em categorias inconscientemente, por exemplo, o que se refere a uma estratégia de memória. Porém, a reflexão sobre suas atividades de aprendizado é consciente e refere-se à atividade metamnemônica.

Portanto, através de uma preocupação e relevância dada ao nosso cérebro, o qual é responsável pelas nossas funções cognitivas, e com base nas evidências demonstradas pelos estudos apresentados, pode-se concluir que o cérebro funciona de várias formas e que o conhecimento de algumas de suas características pode promover um sentimento positivo nos alunos, simplificando, facilitando e melhorando o aprendizado. Tal convicção pode ser notada em trabalhos mais específicos, como os de Freinet e de James Asher (Apud SILVEIRA, 1999), idealizadores do método chamado Resposta Física Total, que considera também a teoria de traços de memória⁹.

O conceito de **metacognição**, e conseqüentemente o de **metamemória**, chamam também a atenção para o fato de que a dificuldade do aprendizado pode estar ainda relacionada a um problema de auto-estima e de motivação, além de um problema relacionado à competência intelectual. Esta perspectiva, assim como outras que consideram fatores afetivos e que tentam promover sentimentos positivos nos alunos através de uma determinada prática, é também corroborada por pesquisadores como Violand-Sánchez, que afirma que

[...] educadores necessitam reconhecer que as emoções têm um importante papel no aprendizado, e precisam aprender como adotar estratégias em seus planejamentos [...] porque pesquisas sobre o cérebro têm demonstrado que fatores externos podem inibir o aprendizado de idiomas. Conseqüentemente, os professores necessitam implementar as estratégias que diminuem o estresse e o medo em sala de aula. (VIOLAND-SÁNCHEZ, apud REID, 1998 p.32).

Esse comentário confirma, mais uma vez, que o desenvolvimento de uma prática de instruções metacognitivas em sala de aula, na adoção de estratégias que possam considerar as experiências e as características dos alunos, no trabalho contínuo que busca a solução de problemas reais e atuais no ensino de língua inglesa, pode diminuir não só o estresse, mas também o preconceito de alguns alunos, os quais acreditam que o aprendizado de uma língua é uma tarefa impossível para eles.

⁹ Quanto mais freqüente e intensa uma conexão da memória é traçada, mais forte será a associação e mais chances haverá de ser lembrada.

1.1.3 Visão histórica das teorias de aprendizado de L2

Considerando o metaconhecimento como parte das instruções metacognitivas que fizeram parte dessa pesquisa aplicada, inicio esta seção abordando a história do ensino de L2 no contexto mundial na nossa era, refletindo o seu desenvolvimento até os dias de hoje e as influências destas teorias no ensino de inglês na universidade atual. Menciono também a concepção de educação que valoriza os sentidos e aspectos afetivos no aprendizado, apresentada por Comenius em sua **Didacta Magna**, por estarem estes princípios ainda ligados ao ensino de L2. Nesta seqüência, em uma posição reflexiva e crítica sobre minha prática como professora de inglês, procuro levantar o conhecimento sobre as teorias de aprendizado que fizeram parte de minha vida profissional e também fizeram parte da vida dos aprendizes que agora estariam cursando o terceiro grau. Na mesma seção, ou seja, 1.1.3, apresento algumas considerações relacionadas ao ensino de inglês no Brasil, segundo as visões de Silveira (1999), Stevens e Cunha (2003) e outros, e destaco o desenvolvimento e as características do Inglês com Propósitos Específicos (ESP) no contexto mundial e nacional, por ser a abordagem utilizada no contexto de minha pesquisa. Essa investigação retroativa, e também do momento atual do ensino de línguas, suas nuances e particularidades esclareceu-me certas questões ligadas às tendências experimentadas por mim e pelos alunos pesquisados da seguinte forma:

1. Com os dados estudados, pude em vários momentos da minha pesquisa, focando os conceitos de metaconhecimento, esclarecer dúvidas e sustentar discussões relacionadas às dúvidas dos alunos quanto ao aprendizado de inglês.
2. Pude, através dos estudos efetuados, constatar o fato de que a preocupação com formas de ensinar que consideram as características pessoais dos aprendizes já aparecia nas concepções de ensino de séculos passados, assim como pude perceber que já havia concepções que somente privilegiavam um ou dois fatores no processo de aprendizado de línguas (culturais, biológicos, e outros).
3. Foi possível observar que teóricos como Hutchinson (1989), Silveira (1999), Selinker (1972), Waters (1989, In: FLAVELL et al, 1999), Ellis (2001) demonstraram preocupações quanto às experiências anteriores no aprendizado de L2 de um aluno, pois certas experiências podem influenciar a postura de um aprendiz que, principalmente não tendo

tido bons resultados anteriores, encontra-se experimentando novamente o aprendizado. Portanto, nesta seção, além de uma breve retrospectiva do passado mais distante, serão apresentadas as principais teorias específicas sobre o aprendizado de língua estrangeira que apareceram no século XX, as quais acabam por gerar métodos de ensino, alguns ainda utilizados em escolas de ensino regular e escolas de idiomas.

4. Não tive como objetivo testar ou justificar nenhuma das teorias e hipóteses expostas nesta seção. Procurei somente entender e explicar, através de instruções e atividades metacognitivas, muitas das práticas que vivi, e que foram vividas pelos alunos com resultados às vezes insatisfatórios, muitas vezes ocasionados pelas lacunas apresentadas nos conteúdos teóricos já exaustivamente estudados por membros da comunidade científica.

De acordo com os estudos de Silveira (1999), Crystal (2000) e Ronái (1970), no Ocidente, nos primeiros séculos de nossa era, a língua internacional da cultura, religião, filosofia, direito, governos e comunicações foi o latim. Durante a Idade Média a língua latina se consolidou como segunda língua ensinada nos países que surgiam na Europa. Mas com o passar do tempo, as línguas européias emergentes foram suplantando o latim e sendo ensinadas como língua estrangeira. No Renascimento, várias línguas eram ensinadas como segunda língua e começaram a aparecer os manuais de ensino para as línguas européias. Tais manuais eram inspirados no ensino do latim na Idade Média, valorizando o ensino do vocabulário e da escrita. A partir desta época o inglês e o francês foram se tornando línguas veiculares da filosofia e ciência.

No século XVII, João Amós Comenius (considerado fundador da Didática Geral) deu sua contribuição didática ao ensino de línguas. Em sua *Didacta Magna* (1638) apresentou os três princípios básicos até hoje observados pela didática moderna. Eram eles: princípio sensualista que estabelecia - que nada existe no espírito que não tenha passado pelos sentidos; o princípio da ordem - a ordem natural - deve-se iniciar do concreto e passar ao abstrato, partindo de exemplos e passando às regras e aos exercícios; princípio do prazer - toda atividade de ensino e educação deve ser agradável e enfatizar o aspecto lúdico. Quando faz referência ao ensino de ciências naturais, Comenius cita ainda nove princípios cuja teorização parte de sua experiência como professor (SILVEIRA, 1999), e podem também ser relacionado com diversas teorias de ensino de L2 que surgem posteriormente. São eles: aquilo que é para ser aprendido deve ser explicitamente mostrado; tudo o que se ensina deve ter utilidade prática; tudo o que se ensina deve ser ensinado abertamente; tudo

o que se ensina deve ser relacionado à verdadeira origem, ou seja, remetido às suas causas; os princípios gerais devem ser explicados primeiro; devem-se ensinar todas as partes da matéria, posição e relação com as outras partes; este ensino deve seguir uma ordem não estanque; não se deve deixar um assunto se ele não estiver totalmente entendido; deve-se dar ênfase às diferenças, para que o conhecimento de cada parte torne-se distinto. Comenius dá uma especial atenção ao ensino de L2 afirmando que uma língua estrangeira deveria ser aprendida quando fosse útil, e não somente com o objetivo de aprender culturas antigas.

As concepções de aquisição de língua de Vigotski (2000) surgem no início do século XIX, mas só são publicadas em meados do século XX. Contudo, serviram de ponto de partida para as mais recentes concepções de aprendizado de língua, as quais enfatizam a principal idéia de Vigotski: o Sócio-construtivismo, presente em várias abordagens de ensino. De acordo com Vigotski (2000), todas as atividades cognitivas básicas de uma pessoa, como por exemplo, a aquisição de língua, ocorrem de acordo com sua história social, isto é, acabam por se constituir em produto do desenvolvimento histórico-cultural de sua comunidade. Portanto, para o autor, as habilidades cognitivas e forma de estruturação do pensamento não são inatas, como posteriormente Chomsky (1968) defendeu, determinadas por fatores congênitos - são o resultado das atividades sociais do meio em que a pessoa se desenvolve. Vigotski (2000) observou que a linguagem, sendo uma atividade cognitiva básica, desenvolver-se-ia através da interação social e que em um ambiente adequado onde houvesse condições favoráveis, uma criança poderia atingir um alto nível de domínio de conhecimento e atuação, muito melhor do que ela conseguiria independente disto. Portanto, a história individual e a história social, ou seja, o meio onde a criança se desenvolve, representariam fatores cruciais no desenvolvimento do pensamento deste indivíduo; a linguagem adquirida nesse meio determinaria, segundo Vigotski (2000), a estrutura do pensamento, considerando-se que o pensamento é estruturado através das palavras. Assim, para o entendimento do desenvolvimento intelectual dos seres humanos seria necessário estabelecer uma relação entre língua e pensamento que, para Vigotski (2000), seria essencial na formação conceptual de um indivíduo.

Levando em consideração o meu papel como professora e investigadora, acredito que seja importante salientar um dos princípios básicos de educação sócio-construtivista de Vigotski (2000), cujo trabalho influencia até hoje o contexto educacional, alcançando as idéias de elaboradores de métodos deste século, como por exemplo, os baseados nas concepções comunicativas de Widdowson (1991). O princípio básico de educação postulado

por Vigotski é o **conceito de zona de desenvolvimento proximal**, o qual determina que uma pessoa necessita da ajuda de outros para processar o aprendizado, fato que justificaria o papel do professor no processo, agindo para tornar o aprendizado mais bem sucedido através da busca de novas soluções. Este conceito surge da diferença entre a capacidade do aprendiz de resolver problemas por ele mesmo, achando significados, criando conceitos; e a capacidade de resolvê-los com a ajuda de alguém. Pode-se dizer em outras palavras, que a capacidade do aprendiz de ser auto-suficiente, desempenhando suas funções sem ajuda externa, seria uma capacidade limitada opondo-se à zona de desenvolvimento proximal que abrangeria as funções e atividades a serem desempenhadas apenas com o auxílio de uma outra pessoa. Desta última forma estar-se-ia concretizando a situação de ensino e aprendizado cuja implicação, segundo esta visão, seria de que o aprendizado humano é de natureza social e é parte de um processo em que o aprendiz desenvolve seu intelecto dentro da intelectualidade daqueles que o cercam, despertando vários processos de desenvolvimento internos, que funcionam apenas quando o aprendiz interage em seu ambiente (VIGOTSKI, 2000). Entretanto, o Sócio-construtivismo postulado por Vigotski (2000) é tardiamente publicado no ocidente, vindo a influenciar as teorias de educação em meados do século XX.

Segundo Silveira (1999), somente a partir da segunda metade do século XIX foi possível falar-se em métodos de ensino de L2. A partir daí, as abordagens seguem pontos de vista e tendências diferenciadas fundamentadas, principalmente, na lingüística e na psicologia. É a partir século XX que se podem identificar os principais estágios de desenvolvimento das teorias de aprendizado relevantes para o ensino de língua estrangeira (HUTCHINSON; WATERS 1989).

Na abordagem tradicional, cujo princípio é herdado do ensino do latim como L2, a língua escrita é considerada superior à língua falada. Valoriza-se a morfologia (flexões das palavras), enfatizando o estudo da gramática. Aprende-se uma L2 através de um esforço intelectual e o uso da memória para decorar regras e exceções é fundamental. Valoriza-se o conhecimento sobre a língua e não o seu uso. Dessa abordagem surgiram os métodos da gramática e tradução, e o método da leitura. Se considerarmos, primeiramente, o que sobeja à questão das teorias de aprendizado de L2, que é a questão do conhecimento, como ele é adquirido e sua relação com o ato de aprender (SILVEIRA, 1999), pode-se dizer que a primeira teoria de aprendizado que surge baseada em teorias de trabalhos e pesquisas em

psicologia, mais especificamente de Pavlov na União Soviética e de Skinner nos Estados Unidos, é o Behaviorismo.

O Behaviorismo estabelece que o aprendizado é a formação de hábitos e é motivado por meio de estímulo e resposta. Esta concepção de aprendizado, que surge a partir dos estudos de Skinner, deu embasamento a métodos de aprendizado estruturalistas, principalmente associados às idéias do lingüista Bloomfield (1935). Dentre eles pode-se citar o chamado audio-lingual, ou audio-oral, estrutural-situacional, estruturo-global audiovisual e audiovisual-lingual que aparecem a partir dos anos 50 e 60 (SILVEIRA, 1999). Alguns dos princípios estabelecidos por estes métodos de abordagem estrutural foram: a tradução não deveria acontecer; a seqüência **escutar, falar, ler e escrever** deveria ser seguida nessa ordem; as repetições do vocabulário e estruturas seriam essenciais para o aprendizado; e os erros deveriam ser imediatamente corrigidos. As estruturas da língua eram apresentadas e praticadas em *exercícios automáticos* nos quais o vocabulário ia sendo substituído, considerando-se a possibilidade sintática de cada estrutura. O papel do professor era o de manipular comportamentos ou fornecer os estímulos para a obtenção das respostas esperadas. Nesta visão o aprendiz seria uma *folha em branco* onde seriam impressos hábitos e conhecimentos. Os *exercícios automáticos* ainda são bastante usados na abordagem instrumental e Inglês com Propósitos Específicos (ESP), a qual será mais detalhadamente explicada na seção 1.1.3.2.

Os métodos estruturais não mostraram empiricamente os resultados esperados. Os aprendizes não se conformaram às muitas especificações ou aos muitos princípios estabelecidos, pois insistiam em fazer traduções, cansavam-se das repetições, pediam explicações gramaticais específicas e acabavam não aprendendo somente com repetições. Considerados muito mecanicistas estes métodos foram em seguida questionados por estudiosos como Chomsky (1968) que apresentaram idéias contrárias à teoria behaviorista, as quais serão comentadas a seguir, e vieram a se opor a esta corrente a partir da década de 60.

Chomsky (1968) questionou como a mente humana era capaz de transferir as modificações dos *exercícios automáticos* aprendidos através das repetições para tantas outras possibilidades de estruturas da língua. A questão jamais foi explicada convincentemente pelos defensores do Behaviorismo, o que confirmou a conclusão de Chomsky (1968) de que a mente humana seria governada por regras finitas, que possibilitariam a criação infinita de experiências que a mente poderia encontrar. Assim, o

aprendizado não seria a formação de hábitos como afirmava o Behaviorismo, mas um processo no qual as experiências individuais seriam usadas pela mente para formular uma hipótese. Essa hipótese então seria testada pelo aprendiz, para a seguir, ser modificada nas experiências subsequentes. A mente, de acordo com Chomsky, não responderia a um estímulo, mas utilizaria um estímulo individual para achar um determinado padrão ou sistema (HUTCHINSON; WATERS, 1989). Para Chomsky (1968), o processo de aquisição de língua seria uma atividade cognitiva, na qual os aprendizes deveriam ser tratados como seres pensantes, mais do que como seres reagentes, como fazia o Behaviorismo. Desta forma, a abordagem cognitiva, surgida principalmente dessas idéias, conseguiu resolver muitos problemas práticos que apareceram nos métodos baseados no Behaviorismo. A concepção de linguagem inatista¹⁰ de Chomsky (1968) é na verdade um conjunto de hipóteses sobre como a faculdade de aquisição da linguagem do ser humano é determinada biologicamente. Na aquisição da língua por um processo cognitivo, o aluno internalizaria as regras pela organização dos elementos lingüísticos a que estivesse exposto. Os dispositivos mentais deste processo são conhecidos pela sigla LAD (*Language Acquiring Devices*). Assim sendo, todo indivíduo possuiria um conhecimento pessoal e infinito de sua linguagem que se caracterizaria pela soma de todas as estruturas elementares inatas e todas as regras acumuladas através de sua experiência prática a respeito de sua língua, o qual ele poderia mobilizar quando fosse necessário. A esta mobilização de regras e estruturas inatas Chomsky (1968) dá o nome de **competência lingüística**. O **desempenho** vem a ser a forma como este sistema de conhecimento é utilizado.

São postulados ainda por Chomsky (1968) três estados lingüísticos. O primeiro é o estado zero do indivíduo, que é comum a todos e geneticamente determinado. Apesar de ser um estado inicial é complexo, pois já se conseguiria organizar dados e estruturá-los. À medida que a criança vai crescendo e aprendendo a língua com as pessoas com quem convive, passaria por estados intermediários, ou segundo estado, e quando atingisse o domínio da língua chegaria ao terceiro estado, denominado estacionário, que acontece por volta da puberdade. Esta noção é fortemente defendida pelos inatistas e pelos seguidores de Chomsky (1968), como por exemplo, Jerry Fodor (In: PIATTELLI; PALMARINI, 1983).

Na fase de desenvolvimento da lingüística, relativa ao início do século XX, esta área de conhecimento passa a receber subsídios de outras ciências como Antropologia, Etnografia, Psicologia Cognitiva e Psicologia Social. Do ponto de vista educacional, Piaget

¹⁰ O Inatismo concebe que o ser humano já nasce com uma predisposição biológica para a linguagem.

(In: PIATTELLI; PALMARINI, 1983) reforça a idéia do cognitivismo, e Carl Rogers (In: PIATTELLI; PALMARINI, 1983) enfatiza os aspectos afetivos, colocando o aprendiz como centro do processo ensino e aprendizado e não mais como paciente da ação educativa. Tais reforços ao cognitivismo e os princípios gerais da abordagem, segundo Silveira (1999), migram para vários métodos elaborados mais recentemente, inclusive os de concepções comunicativas, como por exemplo, na obra de Del Hymes (1971). Para Hymes, aprender é um processo no qual o aluno tentaria fazer sentido da informação que ele tem. O aprendizado realmente aconteceria quando o aprendiz conseguisse impor algum tipo de interpretação significativa ou um padrão à informação (HUTCHINSON; WATERS, 1989). A técnica de ensino mais associada à abordagem cognitiva é a solução de problemas (*problem solving task*), a qual faz uso de exercícios modelados em atividades relacionadas ao contexto dos aprendizes, de forma que os alunos sejam capazes de aprender pensando e tentando construir o sentido do que eles vêem, ouvem ou sentem.

Apesar de concordar com Chomsky (1968) que a linguagem é um processo cognitivo, Jean Piaget, que também toma como base os estudos de Vigotski¹¹ (In: PIATTELLI; PALMARINI, 1983), concebe a idéia de que *uma parte* do equipamento mental que a criança utilizaria no aprendizado da linguagem, ou em qualquer outro domínio cognitivo, seria inata, mas contrapõe-se à idéia de Chomsky que sustenta que *todo* o equipamento mental seria inato. (In: PIATTELLI-PALMARINI, 1983). De acordo com as idéias de Piaget, que por 50 anos estudou o desenvolvimento cognitivo do ser humano, não existiriam conhecimentos resultantes somente da observação, quando não estruturados às atividades do indivíduo, ou seja, às suas ações. Também não existiriam estruturas cognitivas inatas, sendo que somente a inteligência seria hereditária, pois construções sucessivas não poderiam comportar um começo absoluto, ou seja, algumas fontes do conhecimento deveriam ser procuradas no plano do organismo, o que se constituiria em um núcleo fixo, para Piaget uma parte das funções cognitivas, para Chomsky (1968) todas as funções cognitivas. O funcionamento da inteligência, segundo Piaget (In: PIATTELLI-PALMARINI, 1983), geraria estruturas mediante uma organização de ações sucessivas e seqüenciais (estágios) exercidas sobre os objetos. Desta forma o conhecimento seria adquirido na interação do indivíduo com o meio, idéia postulada por Vigotski (2000), seguindo os quatro estágios de desenvolvimento propostos por Piaget (sensório-motor, pré-operacional, operacional concreto, e operacional

¹¹ Vigotski estabelece que a linguagem é produto das experiências sociais de uma pessoa (VIGOTSKI, 2000)

formal/abstrato). O conhecimento não só seria transmitido, mas construído e reconstruído de acordo com os estágios de desenvolvimento cognitivo, acontecendo através da ação.

Sobre a linguagem, Piaget esclarece seu ponto de vista cognitivo-construtivista da seguinte forma com relação ao inatismo, em um debate entre ele e Chomsky (1968), com o qual ele concorda em parte: “A linguagem é um produto da inteligência e da razão, e não de um aprendizado no sentido behaviorista do termo [...] essa origem racional da linguagem supõe a existência de um núcleo fixo necessário à elaboração de todas as línguas” (PIAGET, In: PIATTELLI-PALMARINI, 1983, p. 79).

Como observado Piaget concorda de certa forma com Chomsky, contudo também estabelece que a inteligência humana se desenvolve por estágios, dependendo cada estágio do amadurecimento dos estágios anteriores assegurados por mecanismos cognitivos. A linguagem acontece, segundo esta teoria, no estágio da inteligência sensório-motor, o qual já possui uma lógica, com múltiplas estruturas, baseada na ação, pois ainda não há pensamento, representação ou linguagem (PIAGET, In: PIATTELLI-PALMARINI, 1983, p. 212). Tal lógica é perceptível pela generalização das ações e se desenvolve em esquemas de assimilação, ou seja, a integração de um objeto à um esquema de ação, por exemplo, se um objeto pode ser agarrado, outros objetos também podem ser agarrados e todos os objetos a agarrar são assimilados e incorporados a um esquema de ação que é agarrar. A lógica de ação passa então para o estágio da lógica conceptual. Constitui-se a partir daí a função simbólica ou semiótica no segundo ano de vida do ser humano. A linguagem é um caso particular desta função, assim como também é o aprendizado da linguagem.

Seguindo uma seqüência cronológica, após as considerações sobre as semelhanças e diferenças entre as idéias de Chomsky e Piaget (In: PIATTELLI-PALMARINI, 1983), cabe-me ressaltar os novos enfoques que apareceram na Lingüística Geral e Aplicada, a partir das noções de **desempenho e competência** de Chomsky (1968), inclusive através de críticas relacionadas a essas noções, as quais já foram comentadas anteriormente. Os novos enfoques surgiram também de convergências de teorias lingüísticas, filosóficas, pragmáticas, sociológicas, etnográficas e se voltaram mais para a praticidade da linguagem no ato comunicativo, propiciando o aparecimento da abordagem comunicativa.

Valorizando a experiência pessoal dos alunos, Widdowson (1991) preocupa-se com aspectos psicológicos e socioculturais relacionados ao aprendizado de L2, enfatizados pelo Construtivismo de Vigotski, além da habilidade cognitiva e suas peculiaridades, enfatizada

pelo Cognitivismo. Widdowson propõe um ensino de línguas para a comunicação e defende um enfoque integrado que represente **habilidades** e **capacidades** distintas como aspectos de uma única atividade subjacente. Widdowson (1991) propõe três princípios para o processo de ensino e aprendizado de línguas: princípio racional, baseado num exame da natureza da linguagem, das habilidades lingüísticas e da capacidade comunicativa (que englobaria as habilidades e não vice-versa); o princípio da integração (que versa sobre as habilidades lingüísticas e a capacidade comunicativa tratando-as de forma integrada); e princípio do controle (não limita a quantidade de amostras de linguagem a serem estudadas, mas a atenção que é dada às amostras).

Segundo Widdowson (1991), dois tipos de conhecimento intervêm no uso da linguagem: o primeiro, o conhecimento sistêmico permitindo somente a decifração dos símbolos (os signos¹² lingüísticos portadores de valor convencional); e o segundo, alcançando o sentido dos signos em contextos em que os signos convencionais já não funcionam como símbolos, mas como *index* - ou conhecimento esquemático (*schematic*), cuja aquisição e desenvolvimento ocorre pela interação cultural dos indivíduos com o mundo. Widdowson define o conhecimento sistêmico, ou seja, a competência, como capacidade interpretativa, permitindo aos falantes de uma língua construir o sentido da linguagem. O domínio esquemático para Widdowson (1991) apresenta-se no indivíduo de forma estruturada em esquemas cognitivos. Estes esquemas incluem padrões de organização conceptual, que dependem de fatores culturais e participação na vida social, intimamente vinculados às situações de comunicação vividas. Assim, pode-se concluir que Widdowson (1991) elege como base para o conceito de ensino de língua estrangeira, que a comunicação é nocional (gramática das noções, das idéias e da organização do sentido), o que gerou o método funcional-nocional¹³. Nesse método, as atividades gramaticais estão a serviço da comunicação. Os exercícios formais e repetitivos são substituídos pelos exercícios mais interativos de comunicação real ou simulada. Utiliza-se a prática de conceituação, levando o aluno a descobrir, por si só, as regras de funcionamento da língua, através da reflexão e

¹² O signo, no sentido mais geral, designa um elemento A, de natureza diversa, substituto de um elemento B. Para Ferdinand de Saussure o signo lingüístico é instaurado como unidade da língua. É a unidade mínima de frase susceptível de ser reconhecida como idêntica num contexto diferente, ou de ser substituída por uma unidade diferente num contexto idêntico. (SAUSSURE, 1968).

¹³ **English in Brazil**, foi o primeiro programa funcional básico elaborado no Brasil pelo Centro de Lingüística Aplicada do Instituto de Idiomas Yásigi, em 1983. Na década de 90, o programa foi reestruturado dando um tratamento mais explícito à gramática que no livro **InterEnglish**, também elaborado pelo Yásigi, é chamado de *language awareness*.

elaboração de hipóteses, o que exige uma maior participação do aprendiz no processo de aprendizado.

Centrada no resultado do aprendizado, a idéia de ensino comunicativo dá muita importância à produção dos alunos, tentando favorecê-los, proporcionando ocasiões de prática na língua estrangeira, ajudando a superação de bloqueios, sem uma correção sistemática. O erro é visto como construtivo como na abordagem cognitiva, e faz parte do processo de aprendizado de uma L2, assim como da aquisição de uma L1, consoante com a visão de Krashen (1982), cujas percepções serão mais detalhadas adiante nessa mesma seção. Desta forma tal proposta reage contra um modelo em que o aprendizado da linguagem fica distante da experiência pessoal.

Da mesma forma, Hutchinson e Waters, em *English for Specific Purposes* (1989), reafirmam que o aprendiz aprende quando ele é capaz de pensar sobre o que ele está aprendendo, característica que aparece nas concepções de aprendizado cognitivas, como explicado anteriormente. Contudo, os autores destacam que antes de pensar sobre o que está aprendendo, o aprendiz deve querer aprender, e isto pressupõe motivação. A reação emocional à experiência de aprendizado é essencial para o início do processo, segundo a visão de Hutchinson e Waters (1989). Tal reação é descrita por eles num esquema chamado de **círculo positivo**, e desenvolve-se da seguinte maneira: o aprendiz quer aprender, então o aprendiz aplica o poder cognitivo para adquirir o conhecimento; o aprendizado é bem sucedido quando a competência se desenvolve; havendo o aumento da competência, há mais facilidade para o aprendizado e quando o aprendiz encontra prazer no processo quer novamente aprender. Esta relação entre os aspectos cognitivos e emocionais do aprendizado é, segundo Hutchinson e Waters (1989), de vital importância para o sucesso da experiência do aprendizado de uma língua. Tais percepções influenciaram também o desenvolvimento de métodos como o **Método de Abordagem Natural**, **Método do Movimento**, **Método Comunitário** de Curran, **Método do Silêncio** e outros. (SILVEIRA, 1999), os quais serão definidos a seguir, pois algumas de suas características enfatizam aspectos importantes para essa pesquisa. Ainda no século XX lingüistas de renome como Wilga Rivers e Christopher Brumfit, citados por Silveira (1999), desenvolveram propostas mais ecléticas com abordagens integradas, adotando princípios e técnicas de outras concepções de ensino e aprendizado de L2. Alguns dos principais exemplos dos métodos que surgem desta perspectiva são apresentados a seguir, conforme entendidos por Silveira (1999).

Criado entre as décadas de 60 e 70, o **Método Comunitário** de Curran inclui concepções sócio-constructivistas de Vigotski (2000) que concebe a linguagem como um meio de interação social, e as teorias psicológicas de Carl Rogers que enfatizam o aspecto afetivo no aprendizado (VIGOTSKI, 2000; ROGERS, 1978). Um dos objetivos deste método é fazer com que o aluno seja responsável por seu aprendizado buscando estratégias e refletindo sobre seus processos de aquisição. Outra meta é fazer com que o aluno se integre à comunidade de aprendizes (SILVEIRA, 1999).

O **Método do Silêncio** (*The Silent Way*), elaborado por Caleb Gattegno (Apud SILVEIRA, 1999) na década de 80, utiliza-se de recursos oriundos da didática da matemática, e vê o aprendizado de L2 como forma de desenvolvimento integral do aprendiz. Gattegno preconiza a conscientização das potencialidades e habilidades de cada aprendiz para que possa atingir a autonomia no aprendizado através do silêncio, proposto para que os alunos usem a mente para organizarem o aprendizado. O método não utiliza um conteúdo pré-estabelecido e desenvolve-se conforme as necessidades dos alunos. A língua, ao contrário do que acontece no **Método Coletivo** de Curran, é vista como meio de expressão individual, considerando-se a emoção e os sentimentos (BROWN, D. 1994).

Professor de psicologia da Universidade de San Jose, Califórnia, James Asher sistematizou o **Método do Movimento**, também conhecido como **Resposta Física Total** (*Total Physical Response*), por volta de 1965. O método considera a atividade física como o fator principal para que os alunos cheguem a um entendimento das estruturas da língua em estudo. Fundamenta-se nos mesmos princípios da Abordagem Natural de Krashen e Terrel (1987), e é considerado também como técnica de sala de aula em vários outros métodos. Os conteúdos vão sendo ensinados e aprendidos através de comandos respondidos fisicamente pela mímica e pelo movimento físico.

O **Método Sugestopédico**, criado por Georgi Lozanov (Apud SILVEIRA, 1999) em meados da década de 60, estabelece como princípio fundamental a necessidade de se destruírem todas as barreiras psicológicas que bloqueiam o aprendizado, sugerindo que os alunos liberem seus poderes mentais e suas capacidades receptivas. Segundo constatado por Silveira (1999, p.94), Lozanov destacou a idéia de que, “[...] boa parte dos fracassos no aprendizado de línguas advêm da desconfiança que o aprendiz tem, de que pode lograr êxito nesta empreitada [...]”. Como recursos para desbloqueio psicológico seriam usadas músicas para ajudar na assimilação de componentes fonológicos, gramaticais, léxicos e textuais; a

dramatização, que serviria para a despersonalização e repersonalização de personagens, oportunizando ao aluno assumir novas identidades em sala de aula.

A **Abordagem Integrativa** de Nemni surge na década de 70 e assemelha-se à abordagem cognitiva. Um de seus princípios básicos destaca que é possível que haja integração da dimensão comunicativa da língua e do aprendizado sistemático do código lingüístico, eliminando a clássica divisão entre a gramática e a comunicação. O outro princípio desta abordagem postula a adoção de mais de uma teoria de aprendizado, para que se dê conta da complexidade do processo ensino e aprendizado de uma língua. (SILVEIRA, 1999).

No final da década de 70, Tracy Terrel e Stephen Krashen (1987) formularam a **Abordagem Natural** (*Natural Approach*), fundamentados num modelo psicológico de aquisição. Um dos pilares desta teoria é a distinção entre estudo formal (aprendizado de língua) e assimilação natural de idiomas (aquisição de língua). A teoria de Krashen e Terrel é constituída principalmente de cinco hipóteses: aquisição opondo-se ao aprendizado de línguas, hipótese monitor, hipótese da ordem natural, hipótese do “input” e hipótese do filtro afetivo (KRASHEN, 1987).

A **aquisição** seria responsável pelo entendimento e pela capacidade de comunicação. Tal processo aconteceria informalmente. Já o **aprendizado** dependeria do esforço intelectual em um contexto formal. Seria um processo que procuraria produzir um conhecimento consciente a respeito da estrutura da língua e suas irregularidades, e abordaria a parte formal da língua.

A **hipótese monitor** seria o mecanismo que o aprendiz acionaria para editar sua produção lingüística. Desta forma, o aluno faria uso dos conhecimentos aprendidos para modificar as elocuições produzidas partindo de seus próprios conhecimentos. O monitoramento seria útil no sentido de polir a linguagem, corrigindo alguns desvios.

Na hipótese do **input** (insumo) Krashen e Terrel (1987) explicam como a língua seria adquirida num processo contínuo de desenvolvimento, na medida em que o aluno fosse recebendo um insumo compreensível que deveria ir um pouco além de sua competência, representado nessa hipótese pela fórmula $i+1$. (ELLIS, 2002).

A hipótese seguinte de Krashen e Terrel diz que o aluno aprenderia seguindo uma **ordem natural** quando recebesse os **inputs** estágio por estágio. Esta hipótese deriva das pesquisas que indicam um percurso comum na aquisição de traços gramaticais formais, isto

é, a ordem de aquisição de uma estrutura antes de outras seria um processo naturalmente desenvolvido (ELLIS, 2002).

Finalmente, sua hipótese do **filtro afetivo** estabelece que a motivação e a autoconfiança são facilitadores do processo de aquisição de uma segunda língua. O insumo compreensível por si, $i+1$, não faz com que a aquisição aconteça espontaneamente. Daí a importância do filtro afetivo, que determinaria quão receptivo está o aprendiz para receber o insumo. O papel facilitador caberia à autoconfiança, ao domínio da ansiedade e à motivação¹⁴.

Concluindo esta seção, cabe-me salientarmos novamente que as teorias de aprendizado, abordagens e métodos citados foram investigados e estudados neste trabalho de pesquisa, por terem tido uma participação direta, ou indireta, nas minhas experiências como professora e também na dos alunos colaboradores. Como profissional exercendo minha profissão por um longo tempo, tive oportunidade de presenciar várias práticas pedagógicas e exercitar várias destas teorias, abordagens e métodos, ora constatando e aceitando algumas particularidades tais como as idéias cognitivo-construtivistas de Piaget, ora discordando e até renegando muitos dos princípios estabelecidos, tais como a visão behaviorista do aprendizado. Acredito que muitas das minhas constatações também tenham sido confirmadas por outros profissionais e vividas por muitos alunos que não tiveram, ainda, a oportunidade de minimizar, através da ciência, suas preocupações com o aprendizado de línguas. Cabe-me dizer, finalmente, que este estudo e esta pesquisa serviram-me também para o esclarecimento de muitas dúvidas levantadas pelos alunos durante minha pesquisa, muitas das quais serão detalhadas no capítulo 2 e 3, além daquelas que eu pessoalmente necessitava esclarecer.

1.1.3.1 Ensino de inglês no Brasil

Primeiramente é necessário enfatizar que somente em 1930 o ensino de língua estrangeira faz com que o Brasil ingresse no panorama mundial de outros países importantes na produção mundial do conhecimento organizado para o ensino e aprendizado

¹⁴ Krashen tem sido enormemente criticado por vários membros da comunidade científica, como por exemplo, por Lightbown e Spada, pois julgam-no pouco embasado em pesquisas de campo que comprovem suas teorias.

de língua estrangeira. A partir daí, autores como Carneiro Lobo e Junqueira Schmidt em 1935 defendem a base científica dos métodos direto e audiolingüal (STEVENS; CUNHA, 2003). Somente em 1957, Chagas, também citado por Stevens e Cunha, dispõe-se a lançar um olhar histórico sobre o ensino de línguas no Brasil, percebendo que curiosamente não há teóricos neste período. De acordo com José Carlos Paes de Almeida Filho (Apud STEVENS; CUNHA, 2003), o que acontece hoje no ensino de inglês é a continuação do movimento comunicativista que se inicia na década de 70, já comentado na seção 1.1.3.

O ensino de inglês hoje no Brasil, nos seus diversos setores (educação básica pública e particular, nas universidades e nos cursos livres), faz parte de um contexto do complexo sistema educacional do país, pois envolve vários objetivos, idéias e perspectivas. Partindo da constituição do Brasil de 1988, encontra-se no capítulo III, seção 1, artigo 206 e 209 os princípios e idéias que dão ao cidadão o direito do pleno desenvolvimento como pessoa, seu preparo e exercício de cidadania e sua qualificação para o trabalho. O ensino de língua estrangeira deve ser ministrado, segundo esta concepção, com pluralismo de idéias e diversidade pedagógica, sendo que os ensinamentos público e particular deverão coexistir. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei n. 9.394/96), regulamenta o sistema de educação e refere-se diversas vezes à importância do ensino de Língua Estrangeira. Contudo, é nos Parâmetros Curriculares Nacionais que o ensino de L2 é orientado, observando-se os seguintes fatores: justificativa social para a inclusão de LE; focos do ensino, ou seja, o que ensinar; critérios para a inclusão de LE no currículo (fatores históricos, relativos às comunidades locais e relativos à tradição); diagnóstico do ensino atual de L2 no Brasil com o levantamento de suas dificuldades; caracterização do ensino de L2 que inclui, entre outros aspectos, a concepção de língua e de conhecimento.

Percebe-se, entretanto, que apesar do interesse de que o ensino de língua estrangeira venha a cumprir o papel orientado pelos órgãos educacionais, o ensino regular de inglês nas escolas produz resultados menores do que as expectativas do público e muito menores do que as dos especialistas. Segundo Stevens e Cunha (2003) e Silveira (1999), a maioria dos alunos que experimentaram o ensino de inglês no ensino fundamental e médio chegam ao ensino superior sem as condições necessárias exigidas nos programas de curso para a disciplina de inglês. O primeiro problema enfrentado no ensino fundamental e médio é o número de alunos em sala de aula, o que dificulta bastante a prática do idioma em estudo. De acordo com a opinião de Sara Walker (In: STEVEN; CUNHA, 2003), além desses problemas, a maioria dos professores de inglês, ainda que formados, não possui um

conhecimento adequado do idioma e são limitados quanto ao embasamento teórico relativo ao ensino de língua estrangeira. Em poucos estados brasileiros, tais como o Paraná, Tocantins, Goiás e São Paulo, existem programas de extensão para capacitação de professores (SARA WALKER, In: STEVENS; CUNHA, 2003). Outro agravante mencionado é que a carga horária destinada ao ensino de idiomas, estipulada pelos órgãos educacionais, não conduz a um aproveitamento efetivo, produto de um aprendizado sólido. Embora muito se tenha discutido sobre as dificuldades do ensino de inglês, pouco se tem feito na procura de uma forma de melhorar a situação dos alunos, principalmente quando eles já estão no ensino superior. Alguns estados criaram redes de centros de língua mantidos pela Secretaria de Educação, os quais propiciam ambientes mais adequados para o ensino de inglês. Contudo, segundo Sara Walker (In: STEVENS; CUNHA, 2003), o quadro continua desolador no ensino de inglês como disciplina prevista pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Tal situação foi um dos motivos que me impulsionaram à investigação que originou esta pesquisa.

1.1.3.2 Ensino de língua estrangeira para adultos – (ESP)

Sendo o contexto desta pesquisa o Inglês com Propósitos Específicos (ESP), é relevante que se esclareça mais detalhadamente o desenvolvimento dessa abordagem, assim como a identificação das suas origens e tendências, desde o seu início até a atualidade (Cf. seção 2.3).

O Inglês com Propósitos Específicos (ESP)¹⁵ não foi um movimento planejado que se desenvolveu com coerência e linearidade (HUTCHINSON; WATERS, 1989). Várias tendências convergentes atuando de várias maneiras e em diferentes situações no mundo originaram métodos hoje em dia reconhecidos por outros diversos nomes e siglas, como por exemplo, o Inglês Técnico e o Inglês Instrumental.

Desde o seu início na década de 60, o ESP teve como foco principal a importância dos objetivos específicos dos aprendizes em determinado contexto e suas respectivas

¹⁵ Doravante ESP.

atitudes frente ao aprendizado. Segundo Hutchinson e Waters (1989), desenvolveu-se em cinco fases até o momento atual. De uma forma resumida, a primeira fase diz respeito aos trabalhos de Peter Strevens (1964), Jack Ever (1969), e John Swales (1971), os quais são citados por Hutchinson e Waters (1989). O princípio fundamental era de que o inglês de áreas de conhecimento específico constituía-se de registros diferentes, e que o objetivo da abordagem era a identificação das características gramaticais e lexicais de tais registros. Desta forma, o ensino acontecia em nível de sentença na análise, particular, de alguns tempos verbais, e grupos nominais. Na segunda fase, preocupou-se com o conhecimento de como as sentenças eram usadas nos atos comunicativos. A hipótese básica desta fase foi expressa por Widdowson e Allen em 1974, enfatizando a análise do discurso, ou seja, em nível acima de sentença, como concluem Hutchinson e Waters (1989). Nesta concepção o aprendiz deveria desenvolver o conhecimento de como as sentenças eram usadas na participação em diferentes atos comunicativos.

A terceira fase enfocou principalmente o objetivo do ato lingüístico. O processo era conhecido como *análise das necessidades*. O objetivo principal não era a precisão gramatical, mas sim aquilo que era necessário para o alcance da comunicação. Com este enfoque, o propósito de um curso de ESP seria capacitar os alunos a atuarem adequadamente em uma situação alvo, primeiramente identificando esta situação e depois analisando rigorosamente as características lingüísticas desta situação.

A quarta fase, centrada no ensino das habilidades, diz respeito à tentativa de focalizar o subnível da linguagem ou a mensagem do texto. Diferentemente das primeiras fases, as quais analisavam as formas superficiais do texto, neste momento a prioridade é dada ao raciocínio de como a linguagem é usada. Sem uma figura dominante neste período, a maioria dos trabalhos referentes às áreas de estratégias e habilidades desenvolvidas tinha como ponto de partida o Projeto Nacional de ESP no Brasil (que será mais detalhadamente abordado a seguir) e o Projeto de ESP da Universidade de Malaya. A idéia principal da abordagem centrada nas habilidades, que se constitui na quarta fase, é de que sob toda linguagem existente há o processo de interpretação, que não é focada na estrutura textual e nos permite extrair significado de um texto. Neste caso, o foco não estaria na necessidade do reconhecimento das estruturas de língua padrão, mas nas estratégias de interpretação da mensagem em geral (HUTCHINSON; WATERS, 1989, p. 13).

A abordagem centrada no aprendizado, como foi chamada, apresenta-se como a quinta fase do ESP, da qual fazem parte a maioria dos cursos atuais. Enquanto as fases

anteriores baseavam-se em abordagens centradas na língua e o quê os falantes fazem dela, a quinta fase, a qual é experimentada no presente momento, centra-se no processo de aprendizado de uma língua. Esta característica foi, de acordo com Hutchinson e Waters (1989), pouco considerada nas fases anteriores, quando se deu mais atenção às necessidades dos aprendizes e à análise do discurso. Tal idéia, baseada no entendimento de como se aprende uma língua, muito se relaciona com a preocupação da elaboração desta pesquisa. No entanto, o desenvolvimento desta fase ocorreu de formas e em tempos diferentes em vários países onde foi experimentado. Pode-se dizer que as áreas que tiveram uma maior utilização deste tipo de abordagem foram as referentes à ciência, economia e tecnologia, considerando-se que a atenção não mais é centrada no estudo de regras gramaticais gerais, e sim no uso específico de um idioma em determinadas áreas de conhecimento, ou seja, um registro particular de um idioma. Segundo Silveira (1999), este tipo de ensino vem em oposição ao Inglês Geral, que sempre procurou ensinar as quatro habilidades indiscriminadamente, e originou-se da necessidade de uso de uma segunda língua por profissionais, trabalhadores e adultos em várias atividades do mundo do trabalho.

O ESP teve bastante tempo para o seu amadurecimento e poderia esperar-se que a comunidade de interessados no ESP tivesse uma idéia clara de sua definição e de sua importância. Contudo, segundo Laurence Anthony (2002) citado por Hutchinson e Waters (1989), já houve debates intensos sobre as diferenças do Inglês com Propósitos Específicos ESP e o Inglês com Propósitos Acadêmicos EAP¹⁶. Há ainda a questão do termo Inglês Instrumental comumente usado para nomear o ESP no Brasil. De acordo com a visão de Silveira (1999), Sedycias (2005) e Stevens e Cunha (2003), o termo Inglês Instrumental refere-se ao termo internacional *English for Specific Purposes*, ou seja, Inglês para Fins Específicos no qual, segundo Sedycias (2005), a finalidade da leitura é direcionada para as diferentes áreas de atuação do aluno, sendo que em muitas universidades do Brasil ficou também conhecido como Inglês Técnico. Na visão de Silveira (1999), o ensino instrumental ministrado hoje em dia nas universidades brasileiras coincide com as especificações e propósitos do ESP mencionados por Hutchinson e Waters (1989). Ainda de acordo com Silveira (1999), a abordagem voltada ao ensino de inglês para profissionais e acadêmicos,

¹⁶ O EAP, Inglês com Propósitos Acadêmicos tem como objetivo ajudar os alunos estrangeiros a superar suas dificuldades lingüísticas no aprendizado de inglês sem o enfoque de vocabulário ou estruturas específicas de uma determinada área como: tecnologia, turismo, negócios, medicina, etc. É um método centrado nas necessidades acadêmicas dos alunos, e é considerado um estilo específico de ESP (ROBINSON, 1991, p. 2, 3, 4 e 5)

também conhecida pelo nome de Inglês Instrumental, opõem-se ao que se costumava chamar de *General English*. O ESP ou Inglês instrumental é definido pela autora da seguinte forma:

[...] tem suas origens nas primeiras especulações levantadas pelo Conselho da Europa, nos anos 70, sobre as necessidades de uso de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira por profissionais, trabalhadores e adultos em geral em várias atividades do mundo do trabalho. Suas concepções partiram igualmente do conceito de competência comunicativa e, especialmente da chamada *análise de necessidades comunicativas*. [...] mais recentemente, o ensino instrumental da língua inglesa tem se preocupado também com o ensino da produção de textos escritos, especialmente com os *gêneros* da área acadêmica. (SILVEIRA, 1999, p. 84 e p. 85).

Assim sendo, a visão de Silveira do Inglês Instrumental concorda com as definições de Dudley-Evans (Apud HUTCHINSON; WATERS, 1989) sobre as características do Inglês com Propósitos Específicos, as quais seriam bastante claras. Entre as características principais mencionadas por Dudley-Evans estão:

- O Inglês com Propósitos Específicos tem como objetivo encontrar as necessidades profissionais futuras dos aprendizes, relacionadas ao conhecimento de inglês. Tomando como exemplo o contexto desta pesquisa, já mencionado na introdução desta dissertação (Cf. também seção 2.3), a interpretação escrita e/ou oral e a comunicação básica em inglês no universo dos relacionamentos comerciais entre diferentes países seria o objetivo proposto para sala de aula. Portanto, as necessidades básicas dos alunos deveriam ser atendidas em um curto espaço de tempo, como estabelecido pela instituição superior em questão.

- O relacionamento entre o inglês e outras disciplinas de uma determinada área deve ser uma importante condição do ESP, ainda segundo Dudley-Evans (1997). Tal característica veio ao encontro da demanda da instituição de ensino superior brasileiro, cuja tendência pedagógica atual é evitar o isolamento das disciplinas. Tal procedimento, segundo esta tendência, faz com que todos os assuntos se integrem, com o objetivo da formação de um profissional com conhecimentos abrangentes e relevantes na sua profissão e na sua vivência da cidadania. Nota-se nesta corrente não mais o conhecimento transmitido de forma estanque, o que foi observado em épocas estruturalistas, mas o conhecimento compartilhado de diversas áreas de um campo específico, que contribuem para a formação de um determinado profissional. Na experiência do ESP para Administração de Empresas na instituição de ensino superior onde como pesquisadora pude desenvolver o meu trabalho,

notei que os alunos, durante as aulas de inglês, demonstravam interesse em várias outras disciplinas de administração, exatamente pela necessidade da leitura de textos em inglês sobre assuntos relevantes àquelas disciplinas, o que também contribuiu para que houvesse motivação para aprender o idioma pretendido, pois se viu que o conhecimento do idioma poderia trazer mais conhecimentos de outras áreas.

- A terceira característica principal exige uma linguagem mais padronizada em termos gramaticais, lexicais, em termos de variante lingüística ou registro, e em termos de discurso ou gênero. Dudley–Evans (1997) ainda aponta que o ESP deve ser elaborado para disciplinas específicas, com uma metodologia diferente do ensino de Inglês Geral (GE). No caso da instituição em questão, vários textos relacionados à Teoria Geral de Administração ou às grandes áreas de Administração – Administração Financeira, Administração da Produção, Marketing, e Recursos Humanos – publicados em periódicos são utilizados como ponto de partida para o estudo e discussão do ESP.

- A quarta característica é simplesmente a confirmação da terceira, ou seja, um prosseguimento da terceira, pois se espera que o aluno tenha um nível intermediário ou avançado de inglês ao iniciar o trabalho com ESP. Acredita-se, contudo, que o Inglês Instrumental no Brasil não tenha tido estas preocupações. Observa-se, no contexto educacional do Brasil, ao contrário, que o ESP tem sido bastante praticado com grupos de conhecimento básico (haja vista o nível de inglês da maioria dos alunos que ingressam nas universidades), principalmente no ensino médio e preparatório para vestibular. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) confirma-se o papel social do ensino de inglês, mas recomenda-se a leitura, opção que, segundo Stevens e Cunha (2003), pode ter sido influenciada pelo Projeto Inglês Instrumental coordenado pela professora M. Antonieta Celani (In: STEVENS; CUNHA, 2003).

As características apontadas por Dudley vieram também a confirmar aos professores de língua inglesa o acerto da escolha do ESP em instituições de ensino superior em áreas como Turismo, Direito, Administração, e outras. A metodologia é desenhada para aprendizes adultos, ou aqueles que já se encontram na vida profissional. De acordo com a minha experiência, pude perceber que a interpretação de muitos textos que dependem de um conhecimento anterior do assunto, assim como a compreensão de palavras ou o entendimento de significados culturais, e outros, irá depender da maturidade e experiência do aluno, portanto o ESP apresenta-se adequado para a preparação de futuros profissionais.

No Brasil, a disseminação dos cursos de ESP deve-se, segundo o Conselho Britânico, ao Projeto Brasileiro de Inglês com Propósitos Específicos iniciado nos anos 70, coordenado pela professora da PUC de São Paulo, Maria Antonieta Celani (STEVENS; CUNHA, 2003). O projeto foi fundado pelo GAPES, FPESP e ODA, hoje o Departamento para Desenvolvimento Internacional (DFID), através do Conselho Britânico, e surgiu da necessidade de ensinar a habilidade da leitura. Os professores universitários envolvidos com essa abordagem foram também treinados a preparar o material necessário para o desenvolvimento do curso, além de ministrar as aulas de acordo com a metodologia definida pelo projeto. Isto primeiramente aconteceu através de seminários nacionais e regionais, e hoje acontece também através de treinamentos regionais (SILVEIRA, 1999).

Apesar da aceitação e utilização da abordagem, houve pouco interesse na elaboração e edição de livros para serem utilizados nas universidades, pois no início do projeto acreditava-se que a diversidade de materiais não tornava possível uma compilação que pudesse cobrir todos os interesses das diferentes áreas profissionais, e também porque o material dos cursos de ESP deveria ser constantemente reciclado, já que se tratava de textos autênticos e atualizados. Contudo, ficou estabelecido que o CEPRIL (Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura - PUC-SP) disponibilizaria o mais variado material para os cursos de Inglês com Propósitos Específicos. Além disto, o projeto coordenado por Celani produz um periódico específico, **The Specialist**, que agora já está com quase duas décadas de edição. Também a Universidade Estadual de Londrina (UEL) teve alguma produção específica para a abordagem.¹⁷ O material foi organizado para ser trabalhado em 30 horas, constituindo-se em três etapas denominadas conscientização, implementação e consolidação. É dirigido para alunos de graduação ou pós-graduação em geral, portanto os textos selecionados não privilegiam nenhuma área de conhecimento específica.

Concluindo essa seção, cabe-me novamente salientar que o objetivo dos esclarecimentos feitos quanto ao ensino de inglês no Brasil e as definições do ESP deveu-se ao contexto onde minha pesquisa aplicada aconteceu.

É importante esclarecer que os autores que se posicionam quanto a esta abordagem, como por exemplo, Dudley-Evans (1997), Silveira (1999), Sedycias (2005) e outros, concordam que existem diferentes termos que nomeiam o Inglês com Propósitos

¹⁷ SOUZA, A; ABSY,C; COSTA,G; MELLO,L. **Leitura instrumental em língua inglesa**. [Londrina]: S.D., Universidade Estadual de Londrina.

Específicos principalmente pela característica dessa abordagem de atender às necessidades específicas dos alunos em determinadas áreas de estudo e de trabalho. Dentre os termos mais conhecidos estão o Inglês Instrumental, Inglês Técnico, e Inglês com Objetivos Acadêmicos. Entretanto, nenhum dos autores citados estabelece uma diferença explícita entre os termos ESP e Inglês Instrumental. Assim sendo, em alguns momentos do relato de minha investigação uso o termo instrumental para me referir ao ESP, considerando ambos como termos sinônimos que se referem à mesma abordagem ao ensino de Inglês como Língua Estrangeira.

1.1.4 Características do aprendizado de L2

Considerando um enfoque metacognitivo do processo de ensino e aprendizado de Inglês com Propósitos Específicos, e levando em conta a preocupação dos alunos com a conquista de seus objetivos, o receio de não estarem atingindo o sucesso esperado, e o medo do erro, nessa seção será feita uma explanação de algumas características universais do aprendizado de uma L2, as quais foram comentadas com os alunos colaboradores mencionados na introdução deste relatório, sempre que surgiu a possibilidade. O objetivo das explicações aos alunos, que será mais detalhado nos Capítulos 2 e 3, surgiu de investigações e estudos sobre o aprendizado de línguas e, acima de tudo, da intuição de que a reflexão sobre alguns aspectos comuns a todos os aprendizes poderia trazer um entendimento maior dos estágios percorridos pelos aprendizes, e que as dificuldades encontradas poderiam não ser somente consequência de capacidades pessoais, mas poderiam ser parte de estágios universais.

Segundo Ellis (2001) as principais teorias relacionadas com a aquisição de uma L2 são aquelas que explicam os mecanismos comuns a todos os aprendizes, sem considerar características específicas do processo, como por exemplo, o contexto ou as condições de aprendizado. Da mesma forma, considerando somente aspectos gerais, Roger Brown (1960) observou a similaridade de alguns estágios da aquisição de uma L1 e o aprendizado de uma L2. Em seu estudo longitudinal, Brown (1960) observou que as crianças seguem os estágios no desenvolvimento de uma L1 de uma forma seqüencial similar à de um adulto no processo de aquisição de segunda língua. Dentre estes estágios podem-se citar: o estágio telegráfico

(quando não existem ainda os elementos de junção, tais como preposições) e a ordem de certas classes de palavras aprendidas (como por exemplo, os advérbios de tempo que serão entendidos quando as noções temporais já tiverem sido compreendidas), e outros. Na minha prática docente, também pude observar que alguns estágios descritos na aquisição de uma L1 poderiam ser encontrados no aprendizado de L2, especialmente quando o aluno não se sente constrangido em cometer erros e se deixa imergir no processo, característica que ainda será comentada.

Os estágios de desenvolvimento seguidos no processo de aquisição de primeira língua foram descritos como uma seqüência de desenvolvimento, e em alguma extensão, relacionados ao desenvolvimento cognitivo da criança por Fromkin, Collins, Rodman e Blair (1994). Como exemplo, os estudiosos citados sugerem que a criança não faz uso de advérbios de tempo até que ela desenvolva um entendimento adequado de noções temporais. Brown (1960) encontrou esta mesma característica no aprendizado de uma L2. Além disso, foi observado por Fromkin (1994) e seus colegas que certas classes de palavras ou estruturas de sentenças sintáticas são aprendidas antes e outras depois.

De acordo com as idéias behavioristas, que são freqüentemente relacionadas com a hipótese de análise contrastiva¹⁸, o aprendizado de uma L2 ocorre pela imitação e da formação de hábitos. Todos os aprendizes passam pelos mesmos estágios e processos. Recebendo insumos lingüísticos externamente, os aprendizes formulam associações entre as palavras, objetos e eventos. Estas associações tornam-se mais fortes quando repetidas. Sendo esta teoria relacionada com a formação de hábitos, acredita-se que o aprendizado de uma L1 ocorre da mesma forma que o aprendizado de uma L2. Em pesquisas mais recentes descritas nas obras *An introduction to language* (FROMKIN; et al, 1994) e *Second language acquisition* (ELLIS, 2001) percebeu-se que algumas crianças aprendendo uma L1 imitam aquilo que escutam, mas que esta imitação é seletiva. Análises detalhadas mostraram que há a imitação de novas palavras até que elas sejam entendidas e absorvidas pelo sistema. Depois disso, a criança passa a produzir outras palavras e estruturas ainda não aprendidas. Um importante fato constatado é que a escolha daquilo que é repetido parte da criança, pois a escolha é devido ao fato de que ela só reproduz as palavras em sentenças que ela já possa produzir com a sua gramática, o que possibilita a comprovação de que a criança não aprende só por imitação. (FROMKIN; et al, 1994). Da mesma forma, segundo

¹⁸ Hipótese desenvolvida por lingüistas europeus e americanos tais como , Robert Lado, Uriel Weinreich, William Nemser, Larry Selinker, Stephen Krashen, na qual considera-se as similaridades na comparação de duas línguas como facilitadoras do aprendizado.

Selinker (1972) nos seus estudos sobre interlíngua, que será mais detalhado a seguir, o adulto faz a repetição seletiva de acordo com a gramática que ele já pode produzir.

Outra similaridade entre o processo de aquisição de L1 e aprendizado de L2 está relacionada à produção do erro. Até 1960 (Cf. Hipótese da Análise Contrastiva, nota de rodapé 10) acreditava-se que a produção da segunda língua deveria basear-se na comparação da língua materna do aprendiz, o que ocasionaria uma série de erros (ELLIS, 2001). Porém, pesquisas demonstraram que os erros não são somente baseados no conhecimento da L1, mas na tentativa do acerto da estrutura da L2 e são similares às tentativas dos aprendizes crianças de L1. Outros estudos apresentados por Ellis demonstraram que muitos dos erros que os alunos de L2 cometem são universais e seguem também um desenvolvimento universal independente da L1 do aprendiz.

Considerando os estágios de uma L2 revisados por Ellis (2001), em um contexto comunicativo, o primeiro estágio do aprendizado de uma L2 é o **período do silêncio**, no qual o aluno estaria aprendendo muito quando escutando ou lendo. Este estágio pode ser comparado ao estágio inicial de aquisição de uma L1, se desconsiderarmos as interferências existentes no processo de aquisição de uma L2, descritas principalmente nos estudos de interlíngua. Este estágio serviria de preparação para os outros estágios nos quais começariam a aparecer as primeiras produções passíveis de “erros”. Quando os aprendizes começam a formular algum tipo de sentença, esta seria do tipo de sentença pronta ou funcional tal como: *Meu nome é...* , *Como vai você*, ou então simplificações *Eu não azul*, no caso de não se querer a cor azul e este seria um estágio normal já previsto no estágio telegráfico, e não um erro. Segundo os mesmos estudos, esta forma reduzida de comunicação ou de formulação de sentença seria uma ocorrência que aconteceria na aquisição de uma L1 e uma L2, e seria também universal. Ainda segundo Ellis, quando o aprendiz inicia o seu entendimento das estruturas do idioma, ou o conhecimento gramatical, algumas estruturas seriam adquiridas antes das outras e com mais facilidade, concordando com a observação de Brown já mencionada nesta seção. Ellis (2001) também estabelece que existiria uma ordem de aquisição mais ou menos definida a todos os aprendizes, independente de diferentes L1, idade, ou se o aprendiz recebeu ou não algum tipo de ensino formal em L2. Seguindo esta ordem, o aprendiz de uma L2 gradualmente mover-se-ia através de estágios até chegar ao estágio do falante nativo. O processo envolvendo construções transitórias em L2 (consideradas como erro de assimilação por muitos profissionais nos nossos meios), as quais vão se modificando através dos estágios, foi

exemplificado por Ellis (2001) através do passado irregular do inglês. O aprendiz erra no passado irregular de *eat*, começa a produzir a forma irregular *ate*, generaliza o passado regular *eated*, produz formas híbridas *ated*, e finalmente produz a forma correta *ate*. O exemplo demonstraria um desenvolvimento em **U**, no qual os aprendizes estariam reorganizando o conhecimento adquirido através de estratégias de reconhecimento. Tal estágio seria conhecido como o estágio da reestruturação dos sistemas gramaticais. Estes estudos sugerem que a aquisição de L2 seria sistemática e universal, e refletem como os mecanismos cognitivos internos controlam a aquisição. Os aprendizes seguem determinados estágios no desenvolvimento de L2 indo além do *input* recebido, portanto acessando mecanismos pré-estabelecidos reconhecidos por teóricos inatistas como GU, ou gramática universal. Desta forma os estudos mencionados por Ellis (2001) podem confirmar a hipótese de um acesso a GU também no processo de aquisição de L2 e não somente na aquisição de L1.

Considerando-se algumas teorias do século XX que versam mais especificamente sobre a aquisição de uma L2, percebe-se que nem todas elas concordam entre si com relação aos processos de aprendizado de L1 e L2. As teorias mais recentes, entre elas a cognitivista, acreditam que o processamento de informação em L1 é similar ao processamento de informação na aquisição de L2. Os dois processamentos de informação acontecem através de uma construção de sistemas de conhecimento e da automatização da fala e da compreensão, seguindo estágios de desenvolvimento. À medida que existe a prática do processo de aprendizado (consciente ou não) o conhecimento é acessado mais automaticamente permitindo a evolução e o progresso a outros estágios. Alguns conhecimentos não são adquiridos pela prática do momento, mas pela interação de conhecimentos anteriores ou já adquiridos no passado.

Alguns cognitivistas, entretanto, entre eles McLaughlin (1987), vêem o processo como uma construção contínua de conhecimentos através da prática consciente, dependendo de um constante esforço do aprendiz, com o objetivo de automatizar a linguagem. Segundo Richard Schmidt (1990), outro estudioso que postula o Cognitívismo, todos os aspectos de uma língua e seu aprendizado devem ser explorados como instrumentos facilitadores do aprendizado. Na posição interacionista, defende-se que a aquisição de L2 acontece na interação conversacional como em L1. Long (1983) concorda com Krashen sobre o insumo compreensível que dá acesso ao estágio seguinte, mas dá

maior importância à necessidade de transformação deste *input* em compreensível para que o objetivo da comunicação seja alcançado.

Já pesquisadores como Johnson e Newport (1989), Krashen (1984), Ellis (2001), Larry Selinker (1972) e Reid (1995) acreditam que a aquisição de uma segunda língua por adultos acontece sob condições diferentes das condições de aquisição de L1 e de L2 por crianças, mesmo que estágios e comportamentos sejam similares, por razões bastante específicas. O falante adulto já conhece outra língua, está maduro cognitivamente, possui conhecimento metalingüístico e conhecimento do mundo, e ainda o fator psicológico relacionado à cobrança social do acerto, ou seja, o medo de errar e de expor-se é muito maior do que o de uma criança. (BROWN, 1960 apud REID, 1995).

No estudo de interlíngua, Larry Selinker (1972) apontou características da produção de linguagem influenciadas pela primeira língua, características influenciadas pelo conhecimento de algumas regras da segunda e características gerais que parecem ser comuns a várias línguas (REID, 1995). Segundo Selinker, comparando-se os perfis de aprendizes adultos aprendendo uma L2 e o de crianças aprendendo uma L1 de uma forma geral, conclui-se o seguinte: todos aprendendo uma L2 já conhecem uma L1, o que pode ser vantagem, pois já se sabe como funciona uma língua; o desenvolvimento cognitivo, maturidade, compreensão do mundo e a consciência metalingüística de aprendizes de uma L2 são conhecimentos diferentes dos que têm as crianças aprendendo uma L1; as crianças não se retraem, do mesmo jeito que adultos, aprendendo uma L1 e não são forçadas a falar no aprendizado informal, enquanto que os adultos são; as crianças são mais expostas a uma L1 e os adultos têm poucas horas de exposição em uma L2, quando não estão imersos no contexto; a linguagem pode ser dirigida e adaptada tanto para crianças expostas a uma L1 quanto para adultos formalmente aprendendo uma L2; a correção para as pessoas aprendendo uma L2 informalmente seria de erro de significado e não gramatical ou de pronúncia.

Os trabalhos de Selinker (1972) notam que o desenvolvimento sistemático da linguagem do aprendiz adulto de uma L2 reflete o sistema mental do conhecimento da língua em estudo. Este sistema mental é conhecido como **interlíngua**, denominação criada pelo próprio autor. Tal idéia reconhece que o aprendiz de uma L2 constrói um sistema que parcialmente baseia-se no sistema de sua L1, mas que ao mesmo tempo é diferente deste sistema e também é diferente do sistema da língua em estudo (ELLIS, 2001). Este conceito envolve as seguintes premissas:

1. O aluno constrói um sistema de regras lingüísticas abstratas que subjazem à compreensão e à produção da L2, conhecido como *gramática mental*, a qual recebeu a denominação de **interlíngua**.

2. Este sistema é aberto para receber as influências através dos **inputs** ou insumos, portanto é permeável, inclusive aceitando interferências internas, como por exemplo: omissões, generalizações e transferências de erro, como também foi notado por Ellis (2001).

3. A **intelíngua** constitui-se em um sistema transitório, pois o aprendiz modifica suas regras acrescentando, excluindo, ou reestruturando o sistema inteiro de tempos em tempos, gradualmente, aumentando a complexidade do sistema.

4. O sistema pode construir regras que podem variar ou ser heterogêneas relacionadas ao mesmo assunto. Essa idéia não é compartilhada por todos os estudiosos, pois alguns acreditam que isto acontece por razões de erros de entendimento, e neste caso, a variabilidade é considerada uma questão de desempenho e não de competência (ELLIS, 2001).

5. Os aprendizes empregam várias estratégias de aprendizado, e o erro cometido reflete os diferentes tipos de estratégias desenvolvidas. Como exemplo, poderia citar-se a omissão, que sugere que o aprendiz está simplificando o aprendizado, ignorando alguma característica da estrutura do idioma que ele ainda não está pronto para produzir; ou a generalização e transferência de erro, as quais também podem ser consideradas como estratégias de aprendizado.

6. Somente cerca de 5% dos aprendizes desenvolvem uma gramática similar a de um falante nativo. A gramática do aprendiz de uma L2 provavelmente será fossilizada, fenômeno que não ocorre na aquisição de uma L1.

Tais premissas, segundo Ellis (2001), oferecem uma visão geral de como se processa a aquisição de uma L2 de acordo com a concepção de interlíngua, que incorpora elementos do Mentalismo e Cognitivismo. Contudo, Ellis (2001) afirma que desde o começo da investigação desenvolvida por Selinker, tem-se também considerado a importância aos fatores sociais que influenciam ou interferem no processo de aquisição de L2 e L1, os quais poderiam ser identificados sob três diferentes ângulos: o primeiro seria relacionado com um determinado estilo de língua escolhido pelo aprendiz, estilo ainda determinado pelas condições de uso; o segundo com a integração social ou ainda psicológica do aprendiz à cultura da língua em estudo ou ao grupo social que faz parte do aprendizado de uma L2; e o

terceiro é relacionado ao tipo de investimento que é feito pelo aprendiz para oportunizar seu aprendizado e construir sua identidade social como falante de uma L2.

Concluindo-se, percebe-se que de muitas formas as teorias desenvolvidas para explicar a aquisição de uma L1 estão bem próximas às teorias desenvolvidas para explicar a aquisição e o aprendizado de uma L2. Priorizando a importância de características inatas, interação social, contexto de aprendizado, aspectos afetivos, estratégias de aprendizado, tais estudos concordam que são dois processos diferentes, mas que possuem semelhanças. Estas similaridades, constatadas na minha investigação, foram exploradas de forma simples aos alunos colaboradores por meio de uma atividade, a qual será detalhada nos Capítulos 2 e 3. Desta forma, tentei mais uma vez evocar os resultados positivos da metacognição comentados nas seções 1.1.1 e 1.1.2.

1.1.5 Múltiplas Inteligências e o aprendizado de segunda língua

No entendimento de vários estudiosos, como já comentado nas seções 1.1.1 e 1.1.2, o metaconhecimento de particularidades das funções cognitivas ajuda os aprendizes a refletir sobre suas características de aprendizado e como elas podem agir no processo de aprendizado.

Considerando a importância da inteligência em qualquer processo de aprendizado, nesta seção serão apresentados os conceitos de inteligência nas visões clássicas e nas visões mais modernas, e dentre as mais atuais, a teoria das múltiplas inteligências. Meu objetivo foi o de contrastar as visões (clássica e moderna) e apresentar uma das teorias recentes que tem sido aplicada no ensino e aprendizado de inglês, e que segundo seu autor, Howard Gardner, “desafia a visão clássica da inteligência que a maioria de nós assimilou explicitamente (da psicologia ou dos testes de educação) ou implicitamente (vivendo numa cultura com uma concepção forte, mas possivelmente circunscrita, de inteligência)” (GARDNER, 1994, p. 4).

O conceito de **Múltiplas Inteligências** de Gardner (1994) foi priorizado no meu trabalho, pois além de ser um conceito diferente dos conceitos clássicos, engloba várias características do intelecto humano, tem sido considerado de ampla utilização na educação e ainda possibilitou-me o reconhecimento de algumas características pessoais e profissionais, ao mesmo tempo em que me permitiu atingir um dos objetivos principais de minha

investigação: a reflexão dos alunos sobre suas próprias características como aprendizes e seus processos cognitivos, caracterizando, segundo Kluwe (In: GRIFFIN, 1982, p. 212) o fenômeno da metacognição.

Desde a ascensão da civilização grega até o nosso século a existência e a importância das capacidades mentais foram enfatizadas, como se observa nos dizeres de Sócrates (*Conhece-te a ti mesmo*), Aristóteles (*Todos os homens por natureza desejam o saber*) e Descartes, no século XVII, (*Penso logo existo*). Mesmo na época medieval, a busca pelo conhecimento e desenvolvimento da mente não foi deixada de lado. A declaração do “pai da fé”, Santo Agostinho, no início do período medieval, atesta tal confirmação:

O primordial autor e motor do universo é a inteligência. Portanto a causa final do universo deve ser o bem da inteligência e isto é verdade. De todas as buscas humanas, a busca da sabedoria é a mais perfeita, a mais sublime, a mais útil e a mais agradável. A mais perfeita, porque na medida que o homem entregar-se à busca da sabedoria, nesta extensão ele já desfruta de alguma parcela da verdadeira felicidade. (In: GARDNER, 1994, p. 5)

Através dos teóricos citados acima, pode-se perceber também a valorização do saber e a busca do conhecimento, que segundo esses estudiosos parte das habilidades cognitivas, que nas suas épocas eram reconhecidas como inteligência.

Ainda na Idade Média, Dante afirma que “a função adequada da raça humana, considerada no total, é efetivar continuamente a inteira capacidade possível para o intelecto, principalmente em especulação, então, através de sua extensão e para este fim, secundariamente, em ação”. (In: GARDNER, 1994, p. 5)

Durante muitos séculos, contudo, houve aqueles que acreditaram, e ainda acreditam, que o ser humano nasce com uma determinada inteligência que pode ser classificada em termos de quociente intelectual, e concebem todo o intelecto como uma só peça, considerando as principais funções como propriedade do cérebro como um todo. Por outro lado, houve e há aqueles que percebem o intelecto fragmentado em vários componentes, diferenciando as partes do sistema nervoso que fazem a intermediação das diversas capacidades intelectuais.

Segundo Christison (1996), na atualidade, tanto o senso comum quanto a ciência apresentam diferentes opiniões sobre a definição de inteligência. Uma das visões de inteligência, para o senso comum, refere-se à prática de ações inteligentes, tais como escrever um livro ou projetar um computador. Outra visão, também do senso comum, refere-se à inteligência como um processo mental que possibilita ações inteligentes, tais como ações mentais que subjazem a inteligência: análise, dedução, racionalidade, e outras.

Contudo, no geral, os psicólogos consideram três diferentes perspectivas de inteligência. A primeira é a que percebe a inteligência mensurável por testes psicométricos, sendo esta a concepção tradicional; a segunda é a perspectiva cognitivista do processamento de informações, resultado da psicologia experimental, a qual apresenta descrições de teorias e atividades mentais que compõem a inteligência; e a terceira perspectiva investiga o desenvolvimento intelectual, em uma concepção construtivista, e associa-se ao trabalho de Jean Piaget (CHRISTISON, 1996).

Gardner afirma que os estudiosos que aceitam a concepção tradicional da inteligência humana, testam o quociente intelectual da mesma maneira, ou seja, através de testes de QI (quociente de inteligência), pelo mundo inteiro. Todavia, ainda segundo Gardner, outros estudiosos, pesquisadores e observadores mostram-se insatisfeitos com as “respostas curtas, para perguntas curtas”, que fazem partes desses testes. Para ele, as constatações, através das exigências do dia à dia do nosso mundo moderno, deixam claro que os métodos atuais para se medir a capacidade intelectual dos indivíduos não são suficientes para avaliar os potenciais e conquistas, considerando-se a mais ampla gama de desempenhos de cada um dos avaliados (GARDNER, 1994, p. 3). Neste sentido, Gardner defende que somente quando houver a expansão e a reformulação de nossos conceitos quanto ao intelecto humano vai se poder encontrar meios mais adequados para avaliá-lo e para educá-lo.

A teoria de Howard Gardner sobre as Múltiplas Inteligências, além de desafiar uma visão clássica da inteligência assimilada explicitamente ou implicitamente, indica que há evidências persuasivas para a existência de diversas competências intelectuais humanas, relativamente autônomas. Para Gardner, a extensão, a exata natureza de cada estrutura da mente, bem como o número preciso de inteligências, não foram ainda satisfatoriamente determinadas. Porém, são postuladas por ele pelo menos sete diferentes inteligências, relativamente independentes umas das outras e que podem ser modeladas, combinadas e adaptadas de múltiplas maneiras.

Desenvolvida como uma teoria psicológica, a teoria das Múltiplas Inteligências estendeu-se aos interesses de educadores por sua implicação com processos de ensino e aprendizado. A princípio, os programas educacionais baseados nesta teoria tiveram dois enfoques diferentes. No primeiro, os educadores acreditavam que todas as inteligências descritas por Gardner deveriam ser cultivadas e basearam o currículo escolar em cada uma das inteligências diretamente. No segundo, o interesse foi de desenvolver algumas inteligências específicas, como a interpessoal e intrapessoal, pois os educadores

acreditavam que estas inteligências não recebiam a atenção necessária nos meios educacionais. Segundo a opinião dos autores de ***Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola*** (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2005), há forças e limitações em ambos os enfoques. Contudo, a aplicação desta teoria na educação é um movimento que está somente nascendo entre os professores. E segundo Gardner (1997), um desenvolvimento interessante de sua utilização é a tentativa de modificação de currículos tradicionais, para que cada disciplina ofereça diferentes abordagens a cada tópico, vários modelos de representação de conceitos, e várias formas nas quais os alunos possam demonstrar seus entendimentos.

Ainda segundo Bransford, Brown, e Cocking (2005), a teoria de Gardner (1994) não só estabelece uma diferente visão da inteligência daquela considerada pelas visões anteriores, mas também sugere uma reforma educacional, levando em conta a diversidade das características individuais que cada ser humano possui. Os estudos e conclusões de Gardner demonstraram, além da existência de pelo menos sete tipos de inteligências, que elas podem ser desenvolvidas durante uma vida. A teoria de Gardner (1994) foi constatada empiricamente através de isolamento de inteligências por contusões do cérebro, existência de talentos excepcionais, histórico do desenvolvimento de uma determinada habilidade diferente nas pessoas, inteligência independente (duas tarefas efetuadas ao mesmo tempo sem interferência, ou pouca, entre as tarefas), além de outros experimentos.

As diferentes inteligências mencionadas e estudadas por Gardner (1994) são definidas da seguinte maneira:

Inteligência verbal ou lingüística

Habilidade de expressão oral e escrita. Lembrança de informações relevantes, capacidade de convencimento e habilidade metalingüística. As atividades sugeridas para o desenvolvimento desta inteligência são palestras, discussões em grupos, jogos de palavras, entendimento de diálogos orais e escritos, debates, e outras.

Inteligência musical

Sensibilidade ao ritmo, entonação e melodia. Reconhecimento de canções, sendo-se capaz de variação de velocidade, tempo e ritmo em melodias simples. Algumas das atividades sugeridas são: escutar e cantar canções, apreciação de estilos musicais, atividades com instrumentos musicais, entre outras.

Inteligência lógica ou matemática

Habilidade de previsão, capacidade de raciocínio e de utilizar números efetivamente com entendimento de suas propriedades e entendimento do princípio de causa e efeito. As atividades sugeridas são: a resolução de problemas lógicos, apresentações científicas desenvolvendo o pensamento científico, cálculos, e outras.

Inteligência visual ou espacial

Sensibilidade à forma, espaço, cor, linha e forma. Capacidade de representação de idéias visuais ou espaciais geograficamente. As atividades adequadas para o desenvolvimento desta inteligência são aquelas que utilizam cartazes, mapas, diagramas, gráficos, imagens, desenhos, e outras.

Inteligência corporal ou cinestésica

Habilidade de usar o corpo para expressar idéias, sentimentos e resolver problemas. Capacidade de coordenação, flexibilidade, velocidade e equilíbrio. Dentre as atividades sugeridas para o seu desenvolvimento estão: a mímica, atuação teatral em simulações de situações, visitas de campo e outras atividades envolvendo movimentos corporais.

Inteligência interpessoal

Habilidade para entender o sentimento, motivação, intenção e temperamento de outra pessoa. Possibilidade de ajuda para a resolução de problemas e conflitos. Os trabalhos em grupos e pares e mediações de discussões são as atividades que beneficiam o desenvolvimento desta inteligência.

Inteligência intrapessoal

Habilidade de entender-se com relação às forças, fraquezas, desejos, intenções e sentimentos. Capacidade de entender suas diferenças e semelhanças com outras pessoas. Para o desenvolvimento desta inteligência sugerem-se: trabalhos individuais, organização de diários e inventários, reflexões sobre aprendizado, e outros.

Para fins educativos, Gardner (1994) afirma que as capacidades vinculadas a uma inteligência podem ser usadas como um meio de aquisição de informações, quando os aprendizes exploram códigos lingüísticos, experimentam demonstrações cinestésicas e espaciais ou estão envolvidos em ligações interpessoais. Além destas, outras inteligências podem ser exploradas como meio de transmissão. Porém, o material a ser explorado pode

incidir no domínio de uma inteligência específica, beneficiando o desenvolvimento daquela inteligência. Concluindo, Gardner (1994) enfatiza que nossas várias competências intelectuais podem tanto servir como meios quanto como mensagens, ou ainda como forma e conteúdo (GARDNER, 1994, p. 208)

A visão de Gardner quanto à utilização da teoria das Múltiplas Inteligências no ensino, foi compartilhada por Flavell como comentado na seção 1.1.1. Também Christison (1998) e Marzano (1988) concordam que pesquisas recentes defendem a idéia de que os aprendizes de uma L2 podem se beneficiar com uma abordagem que os instrua ajudando-os a refletir sobre os seus próprios processos de aprendizado (MARZANO et al, 1988). O conhecimento sobre as Múltiplas Inteligências e sobre como elas poderiam ser exploradas em uma sala de aula pode trazer grandes benefícios e desenvolver o conceito sobre quais capacidades os alunos deveriam possuir para aprenderem uma L2. Privilegiando esse conhecimento o professor poderia escolher materiais que permitissem o uso de diferentes inteligências. Quanto mais conscientização de suas inteligências, e de como elas funcionam, mais os alunos saberiam como usá-las para acessar a informação e o conhecimento contido em uma lição (CHRISTISON, 1998). Considerando-se o aprendizado de idiomas, Gardner observou que os alunos aprendem de maneiras diferentes e a teoria permitiu que professores, como por exemplo, Christopher Sauer (Apud REID, 1998), testassem suas técnicas e estratégias. Após uma atividade de investigação incluindo as múltiplas inteligências, Sauer constatou que ao revelar os conhecimentos sobre as inteligências aos alunos, os aprendizes se beneficiaram com as instruções das abordagens e refletiram sobre o aprendizado.

Em sua pesquisa, com o objetivo de buscar e transmitir o conhecimento sobre as múltiplas inteligências, Sauer, primeiramente, desconsiderou os antigos testes de inteligência, que segundo ele, não eram capazes de mensurar toda a capacidade da inteligência humana. Seu segundo passo foi questionar-se a respeito do conhecimento que ele possuía de seus próprios alunos internacionais, os quais matriculados em uma classe para o ensino de composição escrita em língua inglesa na Universidade de Ohio, estavam colaborando com o seu projeto de pesquisa. Todos os alunos eram asiáticos, contudo variavam em nível de habilidade no domínio de inglês, mas percebiam que era necessário um melhoramento das habilidades. Sauer acreditou que aumentar a conscientização das forças individuais de cada aluno seria uma forma de fazê-los mais confiantes no processo de ensino e aprendizado. O desenvolvimento do instrumento de pesquisa que levantaria a

intensidade das habilidades individuais dos alunos aconteceu na própria sala de aula através de discussões e também via e-mail. Após estas atividades, Sauer (Apud REID, 1998) elaborou um questionário levantando as características pessoais dos aprendizes, tomando o cuidado de evitar polêmicas culturais, estruturas gramaticais ou o léxico acima do conhecimento dos alunos, e ainda incluiu perguntas que motivassem o interesse dos aprendizes interrogados. Os resultados mostraram as grandes diferenças existentes entre os alunos. Em sua análise dos resultados, Sauer deu maior importância às relações existentes entre as inteligências de cada um, e não à pontuação máxima obtida pelo domínio de uma inteligência. Segundo Sauer, a pontuação obtida no questionário para o levantamento das inteligências mais desenvolvidas em cada aluno não deve ser utilizada na comparação de um aluno com outro. O questionário é acima de tudo um instrumento de conscientização das habilidades de cada aluno, encorajando-os a identificar, analisar, e usar suas potencialidades no alcance do sucesso nos estudos acadêmicos, no desenvolvimento de seus relacionamentos e no aprendizado de idiomas. Concluindo seu trabalho, Sauer afirmou que o professor que utilizar este procedimento se beneficiará com o conhecimento das diferentes combinações de inteligências que os alunos possuem, pois este conhecimento será útil na elaboração do planejamento das lições, facilitando o aprendizado por meio da ênfase dada aos recursos que cada aluno traz à sala de aula.

Haja vista a significativa aceitação de uma abordagem que pudesse instruir os alunos ajudando-os a refletir sobre os seus próprios processos de aprendizado, estudiosos como Lazear (1994), autor de ***Seven ways of teaching***, deram a sua contribuição sugerindo estágios para o planejamento de lições que incluam a teoria das múltiplas inteligências. Acreditei ser esta constatação e orientação de importância significativa, não somente para servir como base para o desenvolvimento do meu trabalho de pesquisa, mas também para outros professores que estivessem imbuídos na busca de soluções alternativas para o ensino de inglês para adultos. Os estágios enfatizados por Lazear (1994) seriam os seguintes: o primeiro passo seria o despertar das inteligências, acionando-as por meio de exercícios e atividades que envolvessem os cinco sentidos, a intuição e a metacognição; o seguinte passo seria a amplificação da inteligência, que seria o fortalecimento e o desenvolvimento das inteligências em atividades envolvendo os cinco sentidos; a próxima etapa seria o ensino das inteligências através de atividades enfatizando cada uma das inteligências; e em seguida far-se-ia a transferência das inteligências para além da sala de aula, possibilitando assim a integração das inteligências na solução de problemas práticos do dia a dia. Indo mais além, Lazear (1994) ainda sugeriu a consideração de níveis para o

desenvolvimento das lições, para ajudar os alunos no processamento das informações recebidas através dos exercícios. Para ele tais níveis deveriam ser:

Nível 1: Relacionado á inteligência tácita, deveria envolver os alunos para que suas capacidades e potencialidades fossem percebidas. Segundo Lazear (1994) os alunos praticam ações inteligentes diárias, como atravessar uma rua ou fazer uma lista de supermercado, porém não percebem conscientemente a utilização de suas inteligências nestas ações.

Nível 2: Conscientização das inteligências. Envolveria o conhecimento de como cada inteligência operaria e o reconhecimento das potencialidades e fraqueza de cada um.

Nível 3: Inteligência estratégica. Envolveria a decisão consciente de como utilizar suas inteligências para o melhoramento do aprendizado, ou seja, englobaria o conceito de metacognição do conhecimento ou metaconhecimento.

Nível 4: Inteligência refletida. Seria a integração das sete inteligências para poder-se tirar vantagens delas, levando-se em conta que cada uma delas influencia as outras.

Tais concepções fortificam a idéia de que a metacognição, relacionada mais especificamente, neste caso, ao metaconhecimento pessoal (reconhecimento de potencialidades próprias a cada indivíduo) conforme definido na seção 1.1.1, constitui-se em um pilar importante para fins educativos, e pode trazer resultados satisfatórios, como comprovado pelos estudos já apresentados por Flavell (1999), Kluwe (In: GRIFFIN, 1982), Brown e Deloache (1978), nomeando somente alguns.

A teoria das Múltiplas Inteligências de Gardner foi também relacionada com o trabalho de outros pesquisadores, os quais serão comentados a seguir, em investigações envolvendo diferentes estilos de aprendizado perceptual, definindo um potencial maior de um tipo de inteligência conforme o estilo preferido. Um dos maiores benefícios destes estudos foi que houve o reconhecimento da importância do conhecimento dos alunos com relação aos seus estilos perceptuais, mais uma vez salientando o metaconhecimento, para que então utilizassem estratégias de aprendizado de acordo com suas próprias características (BRANSFORD, J; BROWN, A; COCKING, R, 2005).

O estilo de aprendizado perceptual, também conhecido por estilo cognitivo, é descrito como uma preferência individual estável nos moldes de organização perceptual e categorização de conceitos em um contexto externo (MESSICK, 1976, p.5, apud TYACKE In: REID, 1998). Segundo a explicação de Samuel Messick, as preferências, atitudes e

estratégias de percepção individuais determinam a forma como as pessoas aprendem, pensam e resolvem dificuldades. A explicação mostra não somente que as pessoas aprendem de maneira diferente, mas também que o comportamento de aprendizado é estável. Pesquisadores e professores de língua, como citado por Marian Tyacke (In: REID, 1998), têm observado e percebido que as diferenças de estilo de aprendizado ocasionam diferentes reações em alunos e professores no aprendizado de línguas. Desta forma, os professores devem certamente considerar o fato para diagnosticar os diferentes estilos de seus alunos, com o objetivo de alcançar melhores resultados no processo (TYACKE In: REID, 1998).

No trabalho com língua estrangeira, o reconhecimento dos diferentes estilos de aprendizado seria o primeiro passo a ser dado, o que seguiria de certa forma, os estágios sugeridos por Lazear (1994), comentados nesta seção. A escolha de conteúdos e sua organização, escolha de materiais e formas alternativas para se atingir a proficiência seriam os passos seguintes. Contudo, a identificação dos estilos poderia ser mais complexa do que os professores acreditam, pois complexa também seria a análise do perfil dos alunos. Além do mais, os estilos de aprendizado ou estratégias deveria relacionar-se com um determinado objetivo a ser atingido. Desta forma, com estilos de aprendizado definidos de acordo com os objetivos a serem alcançados, os alunos poderiam usar diferentes possibilidades ou potencialidades individuais em diferentes contextos. Outro fator importante é que algumas vezes uma determinação metodológica é exigida por um professor ou uma instituição, e conseqüentemente isto valoriza mais alguns estilos de aprendizado do que outros.

Em uma pesquisa elaborada por Prem Ramburuth (In: REID, 1998), da Universidade do Sul de Nova Gales, o pesquisador concluiu que, em um contexto de ensino de L2, não é uma tarefa fácil atingir as necessidades lingüísticas de todos e proceder de acordo com as diferentes modalidades de aprendizado dos alunos. Dadas as diferentes culturas, estilos de aprendizado, expectativas e necessidades dos alunos colaboradores na investigação, Ramburuth tentou um ajuste no currículo, centrando-o nas necessidades de todos os aprendizes e estendendo o aprendizado além das fronteiras da sala de aula. Este currículo deu as bases para que os alunos se comprometessem com o aprendizado através de suas preferências de estilo, e segundo as conclusões de Ramburuth, encorajou outros professores a procurar alternativas além dos currículos tradicionais. Seu relato de pesquisa em Reid (1998) é finalizado com a opinião de uma de suas alunas, que sendo perguntada sobre sugestões para o melhoramento das aulas, atestou firmemente que só era necessário

continuar-se fazendo o que já estavam, pois estavam na trilha certa (RAMBURUTH, In: REID, 1998).

Outros pesquisadores investigaram os PLS (estilos de aprendizado perceptuais) em salas de aula de L2. Dentre eles os seguintes citados por Reid (1998): Manuel Vicente Vicioso, em Castellón; Éva Gedeon, em Budapest; Zhana Korotkikh, na Sibéria; e Carol Clark, Nancy Frampton e Michal Heaner no Egito. De acordo com estes estudos, observou-se que os alunos alcançavam melhores resultados quando estimulados de acordo com uma modalidade perceptual específica preferida. Ainda nestes trabalhos, observou-se que muitas vezes a cultura era fator determinante de um estilo perceptual de aprendizado. Joy Reid (1998) elaborou uma pesquisa de *survey* cujo questionário permitiu que alunos identificassem seu estilo de aprendizado, o que demonstrou que a maioria dos alunos estudando L2 (inglês) nos EUA preferiu estilos táteis e visuais e preferiram não trabalhar em grupos. Percebeu-se, da mesma forma, que diferentes nacionalidades apresentavam muitas diferenças nos aspectos positivos e negativos de se trabalhar com diferentes estilos de aprendizado, e que alunos de uma L2 de áreas específicas (engenharia, biologia, ciências sociais, e outras.) tinham maiores diferenças, entre outros alunos de outras áreas, quanto aos estilos de aprendizado. Outras pesquisas, como por exemplo, a de Jerry Call no Colégio da Divina Palavra em Tokyo, observaram que a conscientização das características de aprendizes, e a expansão de seus estilos fizeram os alunos tornarem-se mais independentes e capazes de analisar e correr riscos. Outro resultado encontrado foi que ao mesmo tempo em que os alunos desenvolviam suas características assimilavam também os outros estilos e melhoravam na comunicação em L2 (REID, 1998).

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE PESQUISA E MATERIAIS UTILIZADOS

O capítulo 2 apresentará as opções metodológicas feitas para o desenvolvimento desta pesquisa, alguns critérios considerados para a elaboração deste relatório, descrição do contexto onde foram realizadas a investigação e ainda a exposição e enumeração das atividades. Desta forma, as seções conterão a definição formal de pesquisa-ação, assim como as etapas e descrição da realização do presente trabalho, observando principalmente a maneira como os conceitos foram transmitidos, as estratégias utilizadas, as atividades desenvolvidas, as reflexões, e finalmente o monitoramento e a auto-regulação do aprendizado.

2. 1 Objetividade e subjetividade na pesquisa qualitativa

Cabe-me primeiramente explicar a primeira pessoa do verbo utilizada no decorrer do relatório de pesquisa, baseada principalmente na convicção de que, desta forma, tenho a possibilidade de demonstrar objetivamente o resultado de um trabalho norteado pela minha experiência pessoal e pela observação e percepção de fatos constatados na minha prática como professora de inglês. Não pretendo com isto afirmar que as idéias contidas representam somente a minha visão, haja vista que a revisão da bibliografia, que consta do Capítulo 1, sintetiza os trabalhos de outros pesquisadores. Neste ponto, cabe-me também justificar, mais uma vez, algumas escolhas quanto às teorias abordadas e comentadas no Capítulo 1, seção, 1.1. As idéias contidas nas teorias que versam sobre as concepções de língua e de aprendizado de inglês, além de muitas delas, terem feito parte de minha experiência docente e da maioria da vida dos alunos, fizeram parte do desenvolvimento do ensino de língua inglesa. Não fiz críticas ou elogios a nenhuma dessas teorias e contraponho-me a uma visão dicotômica que vê uma teoria como substituta da outra.

A opção da utilização de primeira pessoa é justificada por Eisner (1998), pois segundo o autor de *The Enlightened eye-qualitative inquiry and the enhancement of educational practice* esta escolha evita muitas vezes a interpretação incorreta da autoria e responsabilidade pelas idéias contidas no texto, uma vez que o sujeito do verbo fica claro e evidente. A obra de Eisner versa sobre objetividade e subjetividade na pesquisa qualitativa, o que veio corroborar meu entendimento sobre como tornar mais real a figura de um pesquisador no momento em que a pesquisa é apresentada. Preocupei-me também em utilizar certos critérios, considerando os valores da objetividade procedimental e do uso da racionalidade na interpretação subjetiva dos fatos que pudessem trazer características importantes a este trabalho, tais como: coerência, consenso e utilidade prática. Além de Eisner, menciono nesta seção a posição de James Clifford (1986) sobre a produção de textos científicos que envolvem contextos culturais, justificando minhas interpretações dos momentos que vivenciei durante a pesquisa elaborada. Salientarei também aqui as idéias de David Nunan (1994) quanto aos instrumentos de coleta de dados e registros de experimentos, com o objetivo de justificar os questionários e entrevistas aplicados aos alunos, assim como a manutenção de um diário que desenvolvi durante a pesquisa para as anotações dos acontecimentos aqui relatados.

Levando-se em conta as palavras de Eisner (1998), a objetividade sempre foi o alvo a ser atingido nos nossos esforços de entender o mundo. Construindo sua análise na dicotomia entre a objetividade ontológica (ver as coisas da forma que elas seriam) e objetividade procedimental (desenvolvimento e utilização de um método que eliminaria o julgamento subjetivo), a idéia de Eisner (1998) é mostrar que nem uma e nem outra pode, em princípio, prover a objetividade esperada. Primeiramente, o argumento é formado através da visão da verdade ou da realidade, que nos permitiria prever e controlar os acontecimentos, conceito contido na definição de objetividade ontológica. Porém, esta capacidade não nos possibilitaria concluir que a realidade que vemos corresponde à verdade, uma vez que não se pode ter a certeza que nossa visão da realidade corresponde à realidade como ela é. Segundo Bruner, Neisser, Goodman, Arnheim e Geertz, também citados por Eisner (1998), a mente faz a mediação do mundo, portanto, a percepção é uma função cognitiva baseada na nossa experiência, e seria desta forma uma atividade individual e subjetiva (EISNER, 1998).

Por sua vez, a objetividade procedimental, que evita julgamentos subjetivos é possível de se alcançar e considerada atrativa para aqueles que buscam resultados objetivos. Este tipo de procedimento é comentado por Eisner (1998) da seguinte forma: “[...]”

hermeticamente selados, os testes empacotados em plástico [...] respondidos com grafite para serem lidos por máquinas [...] testemunham a atratividade do procedimento” (EISNER, 1998, p. 47). Ele comenta este tipo de teste ou de objetividade procedimental como politicamente correto e também eficiente. Entretanto, segundo o autor, o procedimento meramente demonstra que as pessoas podem concordar, sem necessidade de julgamento que envolva a percepção dos fatos. Tenta-se também eliminar a subjetividade através de normas de linguagem, tais como o uso da linguagem que não apresenta uma proposição¹⁹ e de linguagem figurativa²⁰, e da utilização da terceira pessoa do singular ou primeira pessoa do plural, o que de acordo com o ponto de vista de Eisner despersonaliza a presença do criador do trabalho (EISNER, 1998).

Contudo, Eisner não discorda de certas padronizações na pesquisa, pois a ausência de certos critérios conduziria à anarquia. Mas a crença de que somente procedimentos estandardizados devem ser seguros para descrever, interpretar ou analisar a realidade renega, segundo a visão do autor, o trabalho de romancistas, produtores de filmes e principalmente o de historiadores e antropólogos.

Finalmente, Eisner opina que o necessário numa pesquisa seria a racionalidade, a qual é definida por ele da seguinte forma: o exercício da inteligência na criação ou percepção de elementos relacionados ao todo do qual participamos (*ratio* - ordem das relações). Poetas, físicos, filósofos, atores, pintores, astrônomos, matemáticos e professores exercem a racionalidade. A lógica, por outro lado, uma subdivisão da racionalidade, seria mais limitada. Seria a prática de defender conclusões a partir de um determinado conjunto de premissas. Portanto, ser lógico é ser racional, mas ser racional não requer a lógica.

Eisner (1998) ainda propõe uma outra forma de alcance da realidade, a qual ele chama de *Transaction*, que postula a interação entre objetividade e subjetividade, partindo-se da conjectura de que, o que sabemos do nosso mundo é o produto de nossa vida subjetiva e do mundo objetivamente postulado. Para o alcance da realidade proposta por Eisner (1998) seria relevante a presença das seguintes características, apontadas por ele mesmo: (1) coerência dos argumentos apresentados na narrativa qualitativa; (2) consenso, que determinaria que o investigador e seus leitores concordariam com os achados e com a interpretação do trabalho; (3) e a utilidade instrumental que seria a mais importante característica de um estudo qualitativo, constituindo-se do auxílio que tal pesquisa pudesse trazer a uma comunidade.

¹⁹ Enunciado suscetível de ser verdadeiro ou falso. (FERREIRA, 1980)

²⁰ Figuras de palavras; figuras de sintaxe, figuras de pensamento.

Segundo a opinião de James Clifford (1986), o relato da observação participante em contextos culturais, suscetíveis de interpretação, não pode ater-se às prescrições lingüísticas que refletem uma ideologia exigente de transparência ou comprovação somente através de experimentos. Em um trabalho investigativo, que envolve a figura do pesquisador e do pesquisado, é impossível relatar-se as experiências das pessoas como se elas fossem objetos e textos discretos. Deve-se, ao invés disso, narrar os diálogos ocorridos entre as partes assim como os confrontos interpessoais, e perceber que as ciências que estudam as culturas não detêm o conhecimento total dos fatos e nem dominam uma verdade incontestável.

A utilização da primeira pessoa em relatos científicos também é defendida por Clifford (1986), já que ele acredita que ninguém escreve ou lê de uma posição neutra ou como se o texto esgotasse o assunto. Segundo ele, a necessidade de manter-se objetivo faz com que o pesquisador procure não deixar brechas que possam ser questionadas, e também delimite o seu objeto de estudo. Entretanto, para Clifford (1986), as culturas não são objetos científicos, considerando-se que isto exista mesmo nas ciências naturais (CLIFFORD, 1986). A cultura e a forma como ela é percebida são historicamente produzidas e freqüentemente contestadas. Portanto, não há uma visão completa de um determinado fato cultural, pois a percepção e o preenchimento de lacunas de conhecimento nos levam a perceber outras lacunas.

Finalizando esta seção, esclareço que iniciei a elaboração do meu relatório em conformidade com as visões acima relatadas. Quero ainda explicar que a utilização da voz passiva, ou de verbos pronominais indicarão, pela construção sintática, a ausência do sujeito com a intenção de salientar o fato ou a ação, ou que as proposições são relacionadas com opiniões que não foram construídas somente por mim, mas baseia-se em teorias de outros autores. Esclareço, da mesma forma, que minha percepção dos fatos e minha intuição oriunda de minha experiência, ajudaram na formação de minha visão dos acontecimentos, e foram relatados com base nas minhas análises e com a responsabilidade de um observador participante, considerando-se as características da pesquisa-ação, que serão explicadas na seção seguinte.

2.2 Pesquisa-ação

A partir de um novo entendimento de ciência que aparece na modernidade, e que contraria os princípios positivistas que, segundo reflexões marxistas, baseiam-se em princípios opressores utilizados pelos detentores do saber e poder social surgem os primeiros conceitos de pesquisa participante. Seus princípios são assim apresentados por Silva e Silva (1986),

Pretende-se superar o reducionismo a que o método científico foi submetido, buscando-se métodos que dêem conta da complexidade da sociedade humana, desmistificando-se o conceito enganador de pesquisa científica isenta de contaminação valorativa, substituindo-se o conceito de objetividade por objetivação, enquanto esforço de conhecer a realidade naquilo que ela é, mas sem esquecer que o conhecimento científico é sempre um conhecimento aproximado (SILVA; SILVA, 1986, p. 10).

Estes estudiosos, preocupados com a construção de alternativas metodológicas de pesquisa, partem de uma revisão do paradigma científico e ressaltam os limites do modelo positivista adotado nas ciências humanas e sociais. Dentre estes estudiosos, Paulo Freire (1981) entende que a construção do conhecimento inicia-se na percepção que se tem de uma realidade concreta. Para uns esta realidade seria um conjunto de dados palpáveis ou materiais. Para outros, a mesma realidade se apresentaria como fatos ou dados a serem considerados ou tomados em si mesmos. Freire ainda defende que a realidade concreta são todos estes fatos, os dados relacionados a eles e mais a percepção que os envolvidos estejam tendo de todo evento.

Um outro aspecto apontado por Michel Thiollent (1985), no modelo positivista, é a visão anti-histórica da ciência. Para ele o caráter anti-histórico ou antidialético dos procedimentos clássicos aparece na pesquisa de opinião pública, que capta a realidade social, mas não leva em consideração suas estruturas e seus movimentos, reduzindo-os a unidades elementares tais como indivíduos ou grupos (opinião, atitudes, renda, idade, etc.). Thiollent também faz críticas aos instrumentos de coleta de dados tradicionais, tais como entrevistas e questionários, colocando-os como um fim em si mesmos quando não estão comprometidos sociologicamente e são encomendados pelas burocracias e condicionados às exigências de mercado. Sugere ao invés disso, um instrumento de coleta de dados que

consiste na investigação da realidade social por meio de um sistema de perguntas e respostas que circulam dentro da rede comunicacional (contexto da pesquisa onde ocorre a comunicação de todas as partes, de uma forma que se forme um círculo comunicativo), que envolve investigador e o investigado, e se fundamenta numa problemática teórica (SILVA e SILVA, 1986).

Na sua preocupação e investigação relacionada à pesquisa participante, Thiollent (1985) apresenta a pesquisa-ação como uma modalidade de pesquisa participante, mas não a inclui como pesquisa social compromissada com ideologias políticas. Centrada no agir, na pesquisa-ação os investigadores e os grupos investigados se mobilizam em torno dos objetivos específicos, e as propostas apresentam-se de acordo com as conjunturas. Originando-se da psicossociologia nos Estados Unidos, volta-se para a resolução de problemas práticos. Na Europa, volta-se para a solução de problemas de ordem informacional, originando-se da sociotécnica e análise de sistemas. Na América Latina, é aplicada em projetos de educação popular e de comunicação social. Internacionalmente, Thiollent ainda coloca que a pesquisa-ação é em si mesma uma proposta com um procedimento voltado para a resolução de problemas com a participação dos investigadores e investigados (SILVA e SILVA, 1986). Pode ser vista como uma orientação metodológica adaptada às especificidades do campo social organizacional e comunicacional. Por outro lado, é uma proposta articulada dentro de uma ampla visão de ação e de interação social, e enquanto tal rompe com as concepções dos pesquisadores tradicionais, mas nem por isto torna-se anticientífica. Do ponto de vista científico, a pesquisa-ação, segundo Thiollent, é tão exigente quanto os métodos mais tradicionais, pois exige mais disciplina, haja vista sua característica qualitativa. Tendo base empírica, é concebida e realizada associada a uma ação ou resolução de um problema para a qual os envolvidos cooperam e da qual participam. Pela pesquisa-ação é possível estudar-se dinamicamente os problemas, as decisões, as ações, negociações, conflitos, e tomadas de consciência verificadas entre os agentes, durante o processo em que a situação se transforma (THIOLLENT, 1985).

Kemmis e McTaggart (KEMMIS; McTAGGART apud NUNAN, 1992), confirmam as três características existentes na pesquisa-ação citadas por Thiollent: esta pesquisa acontece entre praticantes de uma atividade educacional, como o professor em sala de aula, ao invés de pesquisadores externos; ela propõe colaboração das partes envolvidas; e o principal objetivo é a mudança de uma determinada situação. Por outro lado, David Nunan (1992) concorda que a pesquisa-ação deveria conter colaboração dos investigados assim

como a possibilidade de mudanças e adaptações no desenvolvimento da pesquisa, porém discorda desta obrigatoriedade. De acordo com sua visão, nem sempre é possível obter-se uma total colaboração por parte dos participantes, mesmo que isto seja altamente desejado. O autor de *Research methods in language learning* (1992) salienta, da mesma forma, que as mudanças e adaptações, consideradas características obrigatórias por muitos investigadores, não acontecem necessariamente. “O fato não determinaria a inexistência ou ineficiência da metodologia” (NUNAN, 1992, p.18), pois a pesquisa-ação uma vez fundamentada numa problematização, na manutenção de dados a ser interpretado, no envolvimento do pesquisador e pesquisado em um determinado contexto (Cf. seção 2.2) vivenciado por eles, seria validada. Quanto à manutenção de dados, Nunan cita o diário como um importante instrumento em investigações relacionadas com o aprendizado de segunda língua. Segundo o autor, o diário poderia ser mantido pelo professor, pelos alunos, ou numa atividade interativa entre os dois. Este instrumento também é definido como um relatório em primeira pessoa sobre uma experiência de ensino e aprendizado, documentada regularmente de forma franca e objetiva, e posteriormente analisada quanto aos aspectos recorrentes e relevantes (BAILEY, 1990, apud NUNAN, 1992).

No contexto das pesquisas em educação, uma capacidade de aprendizado é associada ao processo de investigação. As diversas categorias de pesquisadores aprendem alguma coisa ao investigar e discutir possíveis ações, cujos resultados oferecem novos ensinamentos (THIOLLENT, 1985). Em outras palavras, a pesquisa-ação nos meios educacionais representa o aprendizado de professores que, ao proporem suas idéias a uma comunidade de aprendizes, proporcionam a si próprios um crescimento e enriquecimento profissional. Na obra *How people learn*, Bransford, Brown, e Cocking (2005) enfatizam a importância da prática da pesquisa-ação na educação, como já salientado na introdução desse trabalho através de citação, a qual pode ser complementada por Feldman (1993) da seguinte forma: “A pesquisa-ação contribui para um aprendizado substancial dos professores e torna-se uma forma dos professores ensinarem outros professores” (In: BRANSFORD et al, 2005, p. 187).

Assim caracterizada, a pesquisa-ação elimina a divisão entre o trabalho do professor e do teórico. O profissional de ensino, na sua prática, tornar-se-ia o pesquisador avaliando seu próprio trabalho, como aconteceu no meu caso. Vista então como um tipo de pesquisa que pode se adequar ao contexto educacional, no qual se percebe a necessidade de dinamismo na resolução de problemas e tomadas de consciência, escolhi a modalidade

como um instrumento facilitador e de indispensável importância na busca da compreensão dos fatos através da prática, permitindo a participação ativa de pesquisados e pesquisador, que com uma esperada transparência evoluíram na medida em que a pesquisa foi acontecendo. No meu trabalho de pesquisa foram observadas as principais características dessa modalidade de investigação científica, entre elas: enfoque numa situação social, integração do profissional de educação e pesquisador, dinamismo nas tomadas de decisões, reflexão e compreensão dos fatos através da prática, envolvimento de forma colaborativa entre pesquisador e pesquisados buscando a modificação do contexto e a solução dos problemas apresentados.

2.3 Contexto da pesquisa e procedimentos para sua elaboração.

É importante informar, mais objetivamente, que essa pesquisa aconteceu numa instituição de ensino superior, onde a disciplina de inglês é ministrada como disciplina básica para alunos ingressando no curso de Administração de Empresas. A carga horária da disciplina é de 72 horas, no decorrer de um semestre, e as aulas têm duração de 1 hora e 50 minutos, ministradas duas vezes por semana. Durante a pesquisa tive 17 alunos colaboradores, sendo que, algumas vezes, nem todos participaram das atividades, pois não estavam presentes no dia.

Para que houvesse as condições necessárias para essa investigação, optei por usar a pesquisa-ação (Cf. seção 2.2), fundamentada numa problematização já esclarecida na introdução desse relatório, cujas características permitem o envolvimento do pesquisador e pesquisados num trabalho colaborativo e reflexivo. Os dados para a análise e interpretação, utilizados na elaboração desse relatório, foram mantidos em um diário ou coletados através de questionários escritos e orais respondidos pelos alunos participantes.

O material utilizado durante as atividades que envolveram o enfoque metacognitivo nas aulas, consta do apêndice desse relatório e foi elaborado para o alcance dos objetivos propostos pelo conteúdo programático da disciplina, bem como visando também o alcance dos objetivos propostos por essa pesquisa (Cf. introdução desse relatório), ou seja, para a conscientização do processo de aprendizado de língua inglesa através de um enfoque metacognitivo, num contexto de ESP numa instituição de ensino superior.

O primeiro apêndice apresenta o plano de curso elaborado por mim e entregue à instituição de ensino superior no início do semestre. Nele constam: o nome da disciplina, nome do professor, carga horária, nome do grupo de alunos, as referências bibliográficas, os conteúdos, a metodologia, recursos didáticos, formas de avaliação, número de aulas e datas aproximadas. Tendo como base esse plano de curso, elaborei uma tabela das atividades desenvolvidas com os alunos e relacionadas à pesquisa. Essa tabela está na seção 2.4, na qual são descritas as atividades que fizeram parte da investigação.

No segundo apêndice está a entrevista oral aplicada aos alunos para diagnosticar o nível de conhecimento de inglês, experiências de aprendizado anteriores e posicionamento quanto à disciplina. Os resultados dessa entrevista são apresentados na atividade 1, seção 2.4.1.

O terceiro apêndice mostra o questionário inicial aplicado aos colaboradores de minha investigação, no qual procurei levantar o metachecimento dos alunos relacionado às **pessoas** e às **tarefas**, como estudado por Flavell (1999) e apresentado na seção 1.1.1 desse relatório de pesquisa.

O quarto apêndice relaciona-se à transparência da atividade que enfocou o conceito de metamemória (Cf. seção 1.1.2) e apresenta as expressões de inglês de negócios, as quais foram organizadas de uma forma que demonstrassem as estratégias metacognitivas conceituadas nas seções 1.1.1 e 1.1.2.

O quinto apêndice é cópia da transparência que expõe conceitos básicos sobre a teoria das Múltiplas Inteligências de Howard Gardner (1994), a qual foi apresentada aos alunos durante a atividade 7 (Cf. seções 1.1.5 e 2.4.7).

No sexto apêndice está a transparência que apresenta os estilos de aprendizado perceptuais, a qual foi mostrada aos alunos durante o desenvolvimento da atividade 8 (Cf. seções 1.1.5 e 2.4.8).

No apêndice 7 está o questionário, adaptado e traduzido por mim, contido em Reid (1998) aplicado aos alunos colaboradores, o qual se refere ao diagnóstico dos tipos de inteligências predominantes em cada pessoa. Esse questionário foi utilizado durante o desenvolvimento da atividade 7 (Cf. seção 2.4.7).

O apêndice 8 apresenta uma transparência estilizada de partes do cérebro, a qual introduziu a atividade 5 referente às funções cognitivas, entre elas a memória e produção da linguagem (Cf. seção 2.4.8)

O apêndice 9 apresenta uma tabela referente aos padrões de desenvolvimento de primeira e segunda língua considerados universais (ELLIS, 2001), a qual foi apresentada aos alunos durante o desenvolvimento da atividade 6 (Cf. seção 2.4.6).

O apêndice 10 apresenta exemplos de atividades dos métodos estruturalista e comunicativo e teve como objetivo tornar possível o desenvolvimento do metacognição dos alunos relacionado às experiências vividas por eles em outros contextos de aprendizado. O material foi utilizado na atividade 3 (Cf. seção 1.1.3 e 2.4.3).

No apêndice 11 estão os gráficos demonstrando os resultados das atividades 1, 2 e 7 relacionadas: à entrevista oral descrita na seção 2.4.1; ao questionário sobre o metacognição de pessoas e tarefas descrito na seção 2.4.2; e ao questionário para o diagnóstico das múltiplas inteligências descrito na seção 2.4.7.

O anexo 1 mostra o círculo de aprendizado positivo postulado por Hutchinson e Waters (1989) e serviu como apoio ao desenvolvimento das atividades 2 e 3 (Cf. seção 2.4.2 e 2.4.3).

Outros recursos e materiais utilizados foram providenciados durante as aulas, ou seja, durante as atividades, e foram elaborados sem antecedência ou prévio planejamento, haja vista a necessidade de procedimentos imediatos para a solução e esclarecimentos de dúvidas surgidas durante a pesquisa, cuja possibilidade aparece na conceituação da pesquisa-ação. Como exemplo cito os cartazes de produtos e serviços utilizados para o desenvolvimento da atividade 8, os quais foram coletados em revistas. Outros recursos, tais como textos, fitas para o desenvolvimento de escuta, e outros, foram retirados do material previsto na referência bibliográfica do plano de curso apresentado no apêndice 1. Aqueles que não constam dessa referência são citados em notas de rodapé nesse relatório de pesquisa.

Concluindo esta seção, passo em seguida a apresentar as atividades desenvolvidas na investigação sobre os benefícios de um enfoque metacognitivo no ensino de inglês (ESP) na universidade.

2.4 Descrição das atividades

Baseada em conceitos, que valorizam a interação de professores e alunos em um contexto cultural, assim como a importância do professor no monitoramento do processo

ensino e aprendizado; nas teorias sobre a metacognição, que estabelecem três elementos básicos para sua prática (desenvolvimento do plano de ação, monitoramento e manutenção do mesmo, e avaliação); na teoria das múltiplas inteligências; e ainda na consideração da importância das experiências anteriores dos alunos e das minhas, iniciei a presente pesquisa em março de 2004. O plano de curso que elaborei (Apêndice 1), selecionando e definindo conteúdos, metodologia, referências bibliográficas, e outras especificações foi previamente entregue à coordenação, cumprindo a exigência da direção acadêmica da instituição. O plano também incluiu as principais etapas da presente pesquisa, cujo objetivo (beneficiar-se dos fenômenos metacognitivos no ensino de inglês) foi adaptado ao conteúdo programático. No decorrer da presente pesquisa, elaborei atividades de aprendizado de inglês apresentando um enfoque metacognitivo, algumas das quais incluíram questionários, entrevistas e discussões, cujos procedimentos, resultados e desenvolvimento foram descritos e mantidos num diário, o qual serviu para nortear o relatório agora sendo apresentado, como já mencionado na seção anterior.

A seguir, serão descritas as atividades que envolveram, mais especificamente, os objetivos da presente pesquisa, seguindo-se a ordem cronológica em que elas aconteceram. Algumas destas atividades não foram concluídas em somente uma aula, que de acordo com os critérios da instituição tem a duração de uma hora e cinquenta minutos, ou seja, duas horas-aula de 55 minutos. Nestes casos, houve a interrupção das atividades num determinado dia e a retomada das atividades no dia subsequente. Contudo, neste presente relatório a descrição dar-se-á por atividade e não pelo número de aulas despendidas. A tabela apresentada a seguir, a qual será explicada abaixo, identifica o conteúdo programático previsto pelo plano de curso, e mostra as atividades desenvolvidas através do enfoque metacognitivo proposto.

TABELA DA SEQUÊNCIA DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS, RELACIONADAS AOS CONTEÚDOS ESTABELECIDOS PELO PLANO DE CURSO (APÊNDICE 1)			
Enfoque metacognitivo	Conteúdo Programático	Plano de curso	Atividades
Apresentação e organização do semestre	Diagnóstico do nível de inglês dos alunos	Semana 1 mês 3	1
Concepções de aprendizado de línguas	Esclarecimento da metodologia do semestre. (questionário e teorias)	Semana 1 e 2 mês 3	2 e 3
Métodos mais conhecidos Estruturalistas e comunicativos	Comunicação em diálogos de apresentações profissionais.	Semana 4 mês 3	4
Metamemória, metaconhecimento e estratégias metacognitivas.	Vocabulário e expressões de negócios	Semana 1 mês 4	5
Estágios de aprendizado de L2 e estratégias metacognitivas	Tomada de decisões em reuniões de negócio	Semana 3 mês 4	6
Múltiplas Inteligências e metaconhecimento	Pedidos e reclamações	Semana 3 mês 5	7
Estilos de aprendizado e metaconhecimento	Produtos e serviços. Revisão	Semana 3 mês 6	8

Seguindo o plano de curso, desenvolvi as atividades contidas na tabela, prevendo o enfoque metacognitivo e elaborando materiais como transparências, cartazes, exercícios, e outros. Estas atividades, ao mesmo tempo em que abordavam os conteúdos propostos no plano de curso, incluíram a aplicação dos instrumentos de pesquisa utilizados, já mencionados acima, e a prática da metacognição proposta nesta pesquisa. Alguns dos conceitos foram abordados (atividades 1 e 2) quando já havia sido previsto algum tempo definido para esclarecimento de aspectos metodológicos. Outros conceitos relevantes para um enfoque metacognitivo²¹, e algumas questões levantadas pelos alunos durante algumas atividades, foram sendo adaptadas ao plano de curso a pesquisa. Nestes casos, houve uma reorganização do material preparado para que pudéssemos abordar as questões não previstas com antecedência (atividades 2 e 3). Estas questões surgiram através das dúvidas

²¹ Foram considerados os aspectos citados na seção 1.1.1, funções cognitivas e metacognição, e 1.1.2, memória e metamemória.

dos alunos quanto à abordagem utilizada pela instituição, Inglês com Propósitos Específicos, e outras propostas já experimentadas por eles. Outros conceitos foram esclarecidos explicitamente, como proposto pelo enfoque metacognitivo, antes das atividades (atividades 4, 5, 6, e 7). Tais momentos serão relatados a seguir e os resultados obtidos pela minha observação e a dos alunos envolvidos, questionários, entrevistas, etc., mantidos nos diários de aulas, serão discutidos no capítulo 3 desta dissertação.

2.4.1 Atividade 1 - diagnóstico

A primeira aula do semestre é sempre reservada para o diagnóstico do nível de inglês dos alunos, com o objetivo de dividir o grupo em dois. Constatei em uma entrevista, durante o diagnóstico dos níveis, que somente 13% dos alunos haviam estudado inglês em escolas de ensino especial (cursos de idiomas). O restante, 87%, havia estudado inglês no ensino fundamental e médio, e estes alunos apresentaram um alto índice de frustração quanto ao conhecimento adquirido, e ainda, rejeição à disciplina. Quando questionados informalmente sobre a razão de não gostarem da disciplina, constatação apresentada no momento anterior à pergunta, a maioria deles atribuiu tal sentimento às dificuldades que o idioma apresentava para ser aprendido. Quando questionados sobre quais dificuldades poderiam ser apontadas, as respostas variaram entre: complexidade do idioma, a falta de talento pessoal, falta de conhecimento de como poderiam melhorar o processo (pois não haviam notado avanços concretos) e falta de motivação. Outras razões apontadas foram dificuldades específicas, como tempo disponível e disponibilidade financeira para cursar escolas de idiomas. Contudo, a maioria disse achar importante o conhecimento de inglês e outros idiomas para entrar e manter-se no mercado de trabalho atual, e mostrou interesse pela disciplina que estávamos iniciando no semestre.

A entrevista serviu também aos propósitos desta pesquisa, pois levantou as informações de quantos alunos já haviam estudado inglês, alguns resultados obtidos com o aprendizado, e opiniões quanto ao idioma para verificação de motivação prática e emocional. O grupo que ficou a meu encargo foi considerado falso iniciante, isto é, possuía um conhecimento básico do idioma. No decorrer do semestre, foi constatado que somente 9% do grupo conseguia comunicar-se em L2 por escrito e oralmente de forma razoável, ou seja,

através de estruturas básicas, cometendo erros às vezes prejudiciais à comunicação. Os outros alunos apresentavam dificuldades bem maiores, além de mostrarem um receio bastante grande quanto ao aproveitamento do semestre.

2.4.2 Atividade 2 - metachecimento aplicado às pessoas

Na atividade seguinte, além de ser explicado o plano de curso (Apêndice 1), foi esclarecido ao grupo o desenvolvimento da pesquisa na disciplina, cujo teor envolveria os alunos e o professor em um esforço conjunto, buscando, através de um processo ativo de investigação, a possibilidade de resultados melhores no processo de ensino e aprendizado de inglês. Nesta prática, nós estaríamos seguindo os conteúdos propostos pela disciplina Inglês Aplicado à Administração (Apêndice 1) e ao mesmo tempo estaríamos buscando a conscientização e o entendimento de como aconteceriam certos processos de atividades cognitivas que fazem parte ou são relacionadas com o aprendizado de línguas. Pretendia-se, desta forma, que algumas razões apontadas pelos alunos na entrevista como sendo causas para o insucesso obtido nas experiências anteriores, ou seja, a falta de talento pessoal para aprender uma L2, pouca motivação, e falta de entrosamento com a metodologia pudessem ser minimizadas com o esclarecimento de alguma característica do processo de aprendizado de línguas, ou seja, através de um enfoque metacognitivo. Expliquei que para tanto, alguns instrumentos de pesquisa, tais como questionários e entrevistas, seriam aplicados, e as adequações necessárias para a inclusão dos fenômenos metacognitivos aconteceriam sempre que fosse preciso.

O primeiro questionário aplicado foi sobre conhecimentos básicos de como se adquire uma língua, os principais métodos para o ensino de inglês e o que poderia influenciar o seu aprendizado (Apêndice 3). No questionário, perguntei também se os alunos sabiam o que eram Múltiplas Inteligências e estilos de aprendizado perceptuais, e se eles teriam alguma forma de estudar específica que pudesse facilitar particularmente seus aprendizados. Não se pretendia com tais perguntas obter respostas elaboradas e específicas por parte dos aprendizes. Procurei, acima de tudo, através das perguntas, fazer com que eles refletissem com mais compromisso sobre os envolvimento pessoais que tinham com o processo, e

sobre a importância do uso de estratégias para que se atingissem bons resultados de aprendizado, fazendo com que se iniciasse o caminho na busca dos objetivos da proposta deste trabalho²². Desta forma, eu estaria dando um dos primeiros passos concretos na tentativa de fazer com que os alunos se conscientizassem de que o aprendizado de inglês envolve um conhecimento e uma experiência maior sobre nossas habilidades como aprendizes.

2.4.3 Atividade 3 - metachecimento aplicado às abordagens de ensino

De acordo com Flavell, Miller e Miller, o conceito de metachecimento sobre o nosso mundo inclui as experiências já vivenciadas. Aproveitando o tempo para o esclarecimento das questões que surgissem quanto aos procedimentos, discutimos as primeiras idéias simplificadas, sobre como **aprender a aprender**, e quais as dificuldades que poderiam ser minimizadas a partir de um conhecimento maior sobre nossas características como aprendizes de uma L2.

Na apresentação simplificada do conceito de **zona proximal** de Vigotski (2000), (Cf. seção 1.1.3), procurei justificar os tipos de atividades que seriam desenvolvidas no decorrer do semestre, assim como o tipo de atmosfera que seria criada em sala de aula. Mencionei que, de acordo com a opinião de estudiosos, seguidores das concepções de aprendizado de Vigotski (2000), as atividades cognitivas de uma pessoa não são inatas e ocorrem de acordo com sua história social. Sendo a linguagem uma atividade cognitiva, ela seria também um produto do desenvolvimento histórico-social de nossa comunidade. Alguns exemplos de diferentes registros sociais de linguagem foram citados, tais como vocábulos utilizados para nomear utensílios domésticos, móveis e alimentos no contexto dos alunos. Expliquei também que é possível encontrarmos uma variedade de diferentes palavras e expressões nomeando as mesmas coisas, dependendo da comunidade em que vivemos. Mencionei ainda que a autenticidade do ambiente de aprendizado e o grau de afinidade entre seus integrantes são essenciais para que o aprendiz sinta-se parte deste ambiente. Meu objetivo específico naquele momento era preparar os alunos para desenvolverem trabalhos que proporcionassem este tipo de situação, tais como: trabalhos interativos em uma atmosfera

²² Os objetivos deste trabalho constam do Capítulo 1, seção 1.1.

informal, atividades em grupos e pares, disposição às tentativas de acertos e erros, dinâmicas de grupo, etc.

Em seguida esclareci que, por outro lado, outros pesquisadores acreditavam que todos os seres humanos conseguiriam aprender qualquer idioma do mundo, pois teriam as regras para a organização dos elementos lingüísticos dos idiomas aos quais estivessem expostos (LAD)²³ geneticamente transmitidas. Propus aos alunos a idéia de que uma vez que eles pudessem entender certas características estruturais do idioma em estudo, eles poderiam de alguma forma durante o processo produzir outras estruturas de forma criativa acessando a GU, haja vista que outros estudos sobre a Gramática Universal, primeiramente teorizada por Chomsky, demonstraram que no aprendizado de língua estrangeira também é possível que se tenha acesso ao LAD.

O conceito de competência comunicativa foi explicado relacionado ao contexto do inglês com propósitos específicos (aplicado ao caso dos próprios alunos), ou seja, salientando a capacidade de interpretar e usar uma variedade lingüística dentro de uma determinada comunidade, no caso, a do mundo dos negócios. Também comentei que se acredita que a língua estrangeira para comunicação baseia-se na organização das idéias e dos sentidos (gramática das noções), o que levaria o aluno a descobrir o funcionamento das estruturas de um idioma por reflexão, elaboração de hipóteses, e utilização de estratégias de memorização e compreensão. Foi então explicado que a abordagem comunicativa encaixando-se às técnicas de Inglês Instrumental, seria trabalhada com mais detalhes quando as principais estratégias de interpretação fossem abordadas através de nossos exercícios. Tal fato ocorreu nas semanas seguintes durante a prática de diálogos do universo dos negócios, como por exemplo, o agendamento de eventos, reuniões, conversas telefônicas, apresentações de empresas, produtos e serviços.

Aproveitando a menção da abordagem comunicativa, iniciei os exercícios de interpretação de textos de revistas e jornais (Harvard Business Review, The Economist, Financial Times, e outros), apresentando as principais técnicas usadas para interpretação instrumental²⁴. Finalmente mencionei a minha preocupação de profissional quanto a uma forma de ensino voltada aos interesses e necessidades dos alunos, enfatizando ainda que a auto-estima, a motivação e a autoconfiança por parte dos alunos seriam fatores essenciais para que eles pudessem atingir os resultados almejados. Para exemplificar, expus minhas

²³ Conferir seção 1.2.3

experiências pessoais no aprendizado de espanhol e francês, falando sobre erros cometidos e estágios vencidos²⁵. Salientei que não havia razões para ansiedade, pois se todos se dispusessem a participar de um processo de aprendizado seguindo uma ordem natural refletindo sobre o processo e tentando melhorá-lo através de outros conhecimentos e estratégias, obteríamos um bom resultado.

2.4.4 Atividade 4 - metachecimento aplicado aos métodos.

Visando uma breve explanação das tendências do ensino de inglês no século XX, que influenciaram os vários métodos surgidos durante a época, e uma explicação da abordagem que estaríamos utilizando durante o semestre, mencionei as teorias behavioristas e cognitivistas que geraram os métodos estruturais e comunicativos, comentando brevemente sobre minha prática com alguns deles e perguntando sobre as experiências vivenciadas pelos alunos em aprendizagens anteriores. Agindo assim, procurei aplicar o conceito de metachecimento, promovendo uma reflexão sobre as experiências anteriores vividas por mim e pelos meus alunos, e valorizando os benefícios observados por pesquisadores da metacognição.²⁶

Foi pedido então que fossem observados os exemplos de atividades de aprendizado de inglês (apresentados em transparências constando do Apêndice 10), para que, através da prática, pudéssemos experimentar e recordar dois momentos dos métodos influenciados pelo behaviorismo (método estruturalista dos anos 70) e cognitivismo (método comunicativo dos anos 80). A opção pela demonstração destes dois métodos foi devido aos estudos apresentados por Hutchinson e Waters (1989) em *English for Specific Purposes*, como possíveis formas de se trabalhar estruturas em ESP. Foi também porque tais exemplos poderiam ser reconhecidos pelos alunos no caso de já os terem experimentado. Considerei também o mesmo estudo ao apresentar nesta discussão o círculo de aprendizado afetivo emocional (Anexo 1), e salientei o esforço e a vontade de aprender conscientes, conceitos

²⁴ Determinação do gênero textual, análise do título, análise do vocabulário (cognatos, grupos nominais, palavras conhecidas) análise das estruturas sintáticas e análise de elementos de coesão textual.

²⁵ Conferir seção 1.1.3 e 1.1.4.

²⁶ Seções 1.1.1 e 1.1.2

pertinentes ao círculo, como atitudes imprescindíveis no nosso processo. O objetivo destas considerações era fazer com que os alunos pudessem rever suas metas específicas quando matriculados na disciplina, tornando-os conscientes de que o processo dependeria também da vontade deles, como teorizado por Hutchinson e Waters (1989), (Cf. seção 1.1.3.).

2.4.5 Atividade 5 - metamemória

Nesta etapa da investigação, tive o objetivo de esclarecer os fenômenos citados por Flavell, Miller e Miller (1999) relacionados à metamemória, mais especificamente ao automonitoramento (consciência de onde se está em relação ao objetivo de lembrar e compreender as informações) e à auto-regulação (planejamento, direcionamento e a avaliação do próprio comportamento), fenômenos também mencionados por Kluwe (In: GRIFFIN,1982) como processos executivos (Cf. seções 1.1.1 e 1.1.2). Expliquei que estaríamos fazendo a análise do material e da forma como poderíamos trabalhar, o julgamento de quão longe ou perto poderíamos estar dos objetivos de memorização do conteúdo apresentado, e estaríamos nos concentrando na seleção das estratégias empregadas (repetição dos itens, elaboração, organização, e outras). Finalmente, decidiríamos mudanças de estratégias, ou não, além de tentarmos um melhoramento delas se fosse o caso.

Inicialmente foi feito um desenho no quadro apresentando uma estilização do cérebro humano dividido em três camadas e em dois hemisférios (Apêndice 9). Foi rapidamente explicado que seria na segunda camada, chamada de córtex, que residiria a memória, o conhecimento e as habilidades lingüísticas. Mencionei também que estudos demonstraram que seria no hemisfério esquerdo que aconteceria a lateralização da maioria das funções lingüísticas e que este processo iniciaria no nascimento e se completaria na puberdade. Enfatizei que a produção da linguagem seria uma das habilidades mais complexas que o cérebro humano seria capaz de executar e que, no entanto, todos os seres humanos normais eram capazes de desempenhar esta função. Procurei levantar as dificuldades já enfrentadas pelos aprendizes quanto ao aprendizado de uma L2 e lembrá-los das possibilidades de fazer uso de suas condições inatas, que lhes dariam a chance de adquirir uma L2 da mesma forma que qualquer outro ser humano. Esclareci que nossas

habilidades poderiam ser melhoradas e aprimoradas pela prática consciente, ou seja, pelo uso da metacognição. Tentei com isso não somente atingir o meu objetivo de conscientização do processo de aprendizado de uma L2, mas valorizar o processo através da explicação simples, mas objetiva do órgão humano responsável por tal processo.

Chamei resumidamente a atenção para a forma como a memorização e seus estágios são descritos por Morris e Hampson, (1995), e salientei a importância da metamemória, descrita por estudiosos como Flavell, Miller (1999) e Kluwe (In: GRIFFIN, 1982), no processo de aprendizado de línguas. Brevemente comentei os três estágios descritos como codificação, armazenamento e recuperação (HAMPSON; MORRIS, 1995). Em seguida, expliquei a atividade relacionada às expressões utilizadas no universo dos negócios em Inglês, a qual propunha a prática dos três estágios da memorização, que foi desenvolvida da seguinte forma: primeiramente selecionei as expressões que foram colocadas em transparência (Apêndice 4) e organizadas em ordem alfabética. Para cada letra escolhi uma cor diferente. Apresentei a transparência aos alunos cobrindo o significado de cada uma das expressões e incentivei-os a notar a organização utilizada para a apresentação das expressões. Em seguida pedi: 1. Que eles observassem as expressões em ordem alfabética. 2. Que eles observassem que para cada letra inicial havia também uma cor diferente. 3. Que eles percebessem se existiam expressões, iniciadas por todas as letras do alfabeto. 4. Que eles contassem quantas expressões existiam em cada letra. 5. Que eles atribuíssem um significado para cada uma das expressões fazendo uso do conhecimento que eles já tinham de algumas palavras, e quando eu mostrasse o significado real, comparassem-no com o significado atribuído por eles.

De acordo com os estágios de memorização descritos por Hampson e Morris (1995) em *Understanding Cognition*, (Cf. seção 1.1.2), e com os estudos de metacognição apresentados por Flavell, Miller e Miller (1999) em *Desenvolvimento Cognitivo*, existem várias formas de armazenamento de informações que podem ser recuperadas com maior eficiência dependendo da forma como foram armazenadas e das estratégias utilizadas, tanto para o armazenamento quanto para a recuperação. Chamando a atenção dos alunos a esse fato típico do aprendizado, objectivei que eles acionassem suas habilidades cognitivas, mostrando as inúmeras possibilidades de armazenamento efetuadas pela relação de elementos que pudessem facilitar a recuperação destas informações, e conseqüentemente, o aprendizado de inglês a que eles estavam se submetendo.

A atividade foi parcialmente concluída após a atribuição dos significados pelos alunos. Na seqüência foram dados exemplos das expressões em situações de uso, ou seja, em sentenças contextualizadas, e foram comparados os significados atribuídos pelos alunos aos significados reais das expressões. Não foram atribuídos valores aos acertos ou erros, sendo que a intenção era salientar os contrastes e buscar as razões das atribuições dos significados, valorizando o metaconhecimento (e como mais uma forma de memorização), o que foi posteriormente discutido. Ao término desta prática, foi pedido que em uma folha de papel os alunos tentassem escrever novamente as expressões considerando a ordem alfabética, cores, significados atribuídos e números de expressões. Todos os alunos que participaram da atividade disseram no final terem tido mais facilidade em relembrar as expressões, provando desta forma que o *aprender a aprender*, ou seja, a metacognição, teria trazido resultados positivos no ensino de inglês para aqueles universitários. Os resultados percentuais e a análise dos resultados obtidos serão mais detalhados no Capítulo 3.

2.4.6 Atividade 6 - metaconhecimento aplicado à aquisição de L1 e L2

Notei, através de uma discussão em aulas anteriores, que seria importante explicar um pouco mais aos alunos sobre como se adquire uma L1 ou uma L2. De acordo com o plano de curso o conteúdo a ser trabalhado seria *tomada de decisões e reuniões de negócios*. Preparei uma transparência, bastante simplificada, contendo algumas características do aprendizado de L1 comparadas com o aprendizado de L2, fazendo também referência ao conceito de interlíngua (Apêndice 9), tendo como base os estudos de Ellis (2001), Selinker (1994), Fromkin, Rodman, Collins e Blair (1994), já discutidos na seção 1.1.4.

Na aula prevista para ser trabalhado o conteúdo referente às reuniões de negócios e tomada de decisões, distribuí um texto sobre reuniões e discussões para que fosse feita uma análise instrumental²⁷. O texto versava sobre a programação de um evento do qual a empresa estaria participando. Em seguida fizemos uma seleção de expressões retiradas do texto, as quais pudessem servir para a reconstrução de outro texto semelhante. Algumas das expressões selecionadas, levando-se em conta a observação de Ellis (2001, p. 20) sobre o

²⁷ CONFORT, Jeremy; UTLEY, Derek. **Effective Meeting**. Spain: Oxford University Press, 1998.

estágio no qual o aluno consegue reproduzir sentenças prontas, foram as seguintes: “Why don’t we...”, “I think we should...”, “How about...”, “Does anybody have any suggestion?”, “Maybe we should..”, “I agree..”, “Yes, good idea..”, “I’m not sure about that..”, “Let’s do it”, “I don’t think it is a good possibility..”, “I disagree”.

Foi então dado um outro tema para uma reunião que seria simulada entre os aprendizes, na qual os membros teriam que decidir sobre o produto que seria lançado e comercializado por eles na *feira de marketing*, evento promovido semestralmente pela instituição onde se realizou a pesquisa, no qual equipes de alunos participam apresentando e comercializando um produto. Em seguida expliquei que, baseados no texto anterior e nas expressões selecionadas, eles poderiam, em grupos de três ou quatro alunos, tentar escrever diálogos a partir das expressões dadas, mesmo com o pouco conhecimento das estruturas de inglês que eles dispunham, e mesmo que para isto tivessem que utilizar linguagem telegráfica. Ao mesmo tempo em que os diálogos eram escritos um a um no quadro negro pelos próprios alunos, apresentei a transparência contendo alguns padrões de desenvolvimento de uma L1 e de uma L2 (Apêndice 9) e pedi que eles identificassem algumas destas etapas no desenvolvimento dos diálogos. As amostras dos diálogos serão apresentadas e comentadas no Capítulo 3, onde se fará uma análise dos resultados.

2.4.7 Atividade 7 - metachecimento aplicado às características individuais.

Baseada nos estudos de pesquisadores como Gardner, Brown, Flavell, Miller, Ellis, Christison, e outros, considerei a teoria das múltiplas inteligências como uma importante questão a ser esclarecida aos aprendizes, pois de acordo com estes teóricos e investigadores (Cf. Capítulo 1), a teoria é de extrema importância no ensino de língua estrangeira, dado à diversidade de características dos alunos de um determinado grupo (Cf. seção 1.1.5). Numa abordagem metacognitiva, as diferenças e semelhanças entre os aprendizes podem ser diagnosticadas e analisadas para que, através deste reconhecimento das características individuais, cada um dos alunos participe do processo de automonitoramento e auto-regulação de seu aprendizado, como previsto por Flavell (1999), Kluwe (In: GRIFFIN, 1982) e outros pesquisadores.

Para utilizar a teoria das múltiplas inteligências através de um enfoque metacognitivo, primeiramente apliquei um teste para inventariar os vários tipos de inteligência e estilos de aprendizado (CHRISTISON, In: REID 1998). Este teste, traduzido e adaptado por mim, consta do Apêndice 7. Em seguida apresentei oralmente alguns conceitos básicos, relacionados a seguir, sobre a teoria desenvolvida por Howard Gardner (1983), (Cf. seção 1.1.5.).

- Gardner diferencia sete tipos de inteligência que podem ser desenvolvidas por toda uma vida.
- Cada parte do cérebro é responsável por um determinado tipo de inteligência.
- Educadores podem tirar proveito das características dos aprendizes através de atividades que privilegiam um determinado tipo de inteligência.
- Os sete tipos de inteligência (Apêndice 5) foram explicados da seguinte maneira:

1. A inteligência verbal ou lingüística é definida como sendo a habilidade que temos de compreender a palavra oral e expressar-nos através da escrita. Lembramos mais facilmente das informações verbalizadas, considerando-se que a informação escrita também requer a inteligência visual. Somos capazes de argumentar com pessoas, expressar nossas opiniões com facilidade e também de persuadir. Participando de reuniões e discussões de negócios nossas idéias serão propriamente explicadas.

2. A inteligência musical é a nossa habilidade com ritmos, entonação e melodia. Com esta capacidade desenvolvida lembramos das músicas e conseguimos acompanhá-las. Através do ritmo ou da melodia memorizadas conseguimos lembrar das informações que a música pode conter. Um exemplo da utilização da inteligência musical na área de administração de empresas são os *jingles*²⁸ usados pela propaganda.

3. A inteligência lógica ou matemática desenvolvida é nossa habilidade de usar os números com precisão e entender as propriedades básicas dos números. Percebemos também com facilidade os princípios de causa e efeito, como por exemplo: *O produto não apresentou a qualidade requerida pelos consumidores, conseqüentemente as vendas caíram*. Temos também a habilidade de fazer previsões adiantando resultados, característica indispensável a um administrador.

²⁸ Músicas curtas e repetitivas utilizadas em propagandas

4. A inteligência espacial ou visual é a nossa percepção e sensibilidade à forma, ao espaço, à cor e à linha. Muitas informações do mundo moderno são expressas graficamente como a propaganda, logo-marcas de empresas, demonstrações estatísticas, e outras.

5. A inteligência corporal ou cinestésica refere-se ao nosso corpo. Temos a habilidade de expressar fisicamente nossas idéias e sentimentos, e também de resolver problemas. Exemplos destas habilidades seria a coordenação, a flexibilidade ou adaptação às situações problemáticas ou incômodas, a velocidade com que agimos e o equilíbrio, também essenciais ao administrador.

6. A inteligência interpessoal refere-se a nossa relação com outras pessoas em diversos contextos. É a habilidade de entender diferenças e similaridades de humores, sentimentos, motivações e intenções de outros. Através desta habilidade conseguimos administrar nossos relacionamentos e resolver conflitos. Esta característica é muitas vezes testada em recrutamento de pessoal por meio de dinâmicas de grupo.

7. A sétima inteligência citada por Gardner (1983) é a inteligência intrapessoal, que é a habilidade de entender a si próprio. Seria o reconhecimento de características relacionadas a nossas forças, fraquezas, humores, desejos e intenções, levando-se em conta suas vantagens e desvantagens, sabendo tirar proveito dos nossos potenciais. Exemplos desta habilidade seriam: o entendimento das diferenças e similaridades entre os seres humanos, o reconhecimento de que se é um aprendiz e a habilidade de lidar com nosso “eu”.

Após esta explanação, feita com base na transparência que demonstrava o conteúdo das inteligências de forma simplificada (Apêndice 5), apresentei o tópico previsto para o dia, que se tratava, na verdade, de uma retomada de conteúdo abordado na aula anterior: *orders and complaints* (pedidos e reclamações). A atividade da aula anterior havia sido desenvolvida pela prática dos diálogos contidos no livro que consta da referência bibliográfica básica aos alunos por meio da técnica de *role play* (simulação de situações onde ocorre um diálogo). Na aula em curso, pedi aos alunos que representassem um dos diálogos, levando em conta uma das inteligências citadas por Gardner (1983), como por exemplo: através de um desenho, através de mímica, através de uma música, através de uma fórmula utilizando expressões matemáticas, e outras. Disse ainda que eles poderiam trabalhar em grupos de no máximo três ou individualmente, considerando as inteligências interpessoal e intrapessoal.

Expliquei finalmente que esta era uma tentativa de percebermos os potenciais individuais de cada um deles, características que eles possuíam e que podiam aplicar na apresentação e na prática de diálogos em inglês, ou ainda, características que poderiam ser desenvolvidas e monitoradas para um melhor aprendizado de língua inglesa. Os alunos iniciaram a tarefa, a qual será detalhadamente apresentada no Capítulo 3, onde serão apresentados os resultados das atividades e análise das mesmas.

2.4.8 Atividade 8 - metachecimento aplicado aos estilos de aprendizagem

Admitindo-se que o ser humano dispõe de sete tipos de inteligências, segundo a teoria de Gardner (1983), e que as características individuais dos alunos de uma L2 deveriam ser consideradas na educação, de acordo com a opinião dos estudiosos já citados, a seqüência natural para o desenvolvimento destes conhecimentos seria o esclarecimento da forma como estas inteligências poderiam ser mais bem utilizadas pelos alunos de língua estrangeira. Desta forma, o conceito de metacognição estaria sendo exercitado, pois de acordo com os estudos de Kluwe (1982, p. 212), o monitoramento da seleção, da aplicação e dos efeitos dos processos de solução de problemas, tanto quanto a regulação do fluxo de atividades que tragam benefícios ao aprendizado, representam os procedimentos metacognitivos (Cf. Processos executivos, seção 1.1.2).

Joy Reid (1998) organizou e editou estudos sobre estilos de aprendizado que tomaram como ponto de partida as diversas inteligências desenvolvidas por Gardner (Conferir Capítulo 1, seção 1.1.5) Segundo as pesquisas dos investigadores como Christison, Sauer, e Reid (1998) as pessoas aprendem de formas diferentes umas das outras. Algumas são aprendizes visuais, outras são aprendizes auditivos, outras preferem aprender através da experiência tátil, existem pessoas que preferem aprender em grupos e outras cujo aproveitamento melhor dá-se individualmente (Cf. seção 1.1.5). As características dos estilos de aprendizado para a apreensão e entendimento de novas informações, segundo Reid, não são percebidas conscientemente pelos aprendizes. Por outro lado, as estratégias de aprendizado baseadas no conhecimento destas características pessoais, ou seja, no metachecimento, ajudam o esclarecimento a apreensão e o entendimento das informações.

Para que houvesse um aproveitamento desta teoria, optei em desenvolver atividades que pudessem, de alguma forma, explorar alguns dos estilos de aprendizado apresentados em Reid, de uma forma explícita, na qual os alunos estariam conhecendo suas preferências, refletindo sobre elas, planejando suas estratégias em conformidade com seus estilos e avaliando seus resultados. Para tanto, aproveitei especificamente um determinado conteúdo, presente no plano de curso apresentado à instituição superior, que propunha a apresentação de produtos e serviços. Primeiramente foi mostrada uma transparência sobre os estilos de aprendizado (Apêndice 6) os quais apresentei da seguinte maneira:

O Aprendiz Visual

Este tipo de aluno tem mais facilidade na visualização de palavras em livros, no quadro, etc. Entende e lembra-se melhor das informações quando é possível lê-las. Não necessita muitas explicações orais e freqüentemente aprende sozinho lendo um livro. Para lembrar de informações orais é necessário tomar notas, portanto é necessário visualizar o conteúdo para obter uma maior assimilação.

O Aprendiz Auditivo

O aluno que é caracterizado como auditivo tem maior facilidade de assimilação através das explicações orais. Lembra-se melhor das informações quando elas são lidas em voz alta por si próprio, ou quando escutam de outras pessoas ou por outros meios (televisão, rádio, etc). Pode ainda ter uma boa assimilação quando move os lábios para ler, especialmente quando se trata de material novo. Esse aprendiz também obtém maior vantagem quando pode escutar áudios, fitas, CDs, palestras, aulas expositivas e discussões.

O Aprendiz Cinestésico

Neste caso, a experiência pelo envolvimento físico da sala de aula é o que pode trazer uma maior assimilação. As atividades físicas são relacionadas com as informações, como por exemplo: *field trips* (pesquisas de campo), e *role-playing* (simulações de situações envolvendo um diálogo). As combinações de estímulos, da mesma forma que as atividades físicas especificamente, fazem com que haja um resultado positivo neste tipo de aluno, que pode mais facilmente detectar as informações, como por exemplo: uma fita para ser escutada ou um vídeo para ser visto ao mesmo tempo em que outra atividade é exercida, ajuda no entendimento de um novo conteúdo, pois uma situação é relacionada à outra.

O Aprendiz Tátil

O aluno considerado um aprendiz tátil é aquele que aprende mais quando pode tocar ou manusear os objetos. Trabalhos que envolvam as mãos (simulação de diálogos com fantoches), experimentos em um laboratório, execução e desenvolvimento de trabalhos manuais, o toque e o trabalho com materiais autênticos (situações de aprendizado que utilizam *realia*) proporcionam as situações de ensino mais bem sucedidas. Quando é possível escrever anotações em sala de aula e envolver-se fisicamente em algumas atividades, o entendimento e a retenção de novas informações tendem a melhorar.

O Aprendiz de grupo

Aprende-se mais com pelo menos um aluno junto. Este tipo de aluno consegue entender melhor as informações novas quando pode compartilhá-las com outros alunos. Valoriza-se a interação do grupo e o trabalho de classe interativa.

O Aprendiz individual

Aprende-se melhor sozinho. É um estilo de aprendizado solitário, onde a concentração acontece melhor quando não há interferências de outras pessoas. Nestes grupos de aprendizes estariam aqueles que seriam reconhecidos como autodidatas.

Após esta exposição, e novamente o esclarecimento sobre os benefícios metacognitivos de autoconhecimento, esta aula propôs uma compreensão oral²⁹ sobre vários produtos e serviços oferecidos por empresas, tema proposto para o dia. Foram, em seguida, apresentadas algumas fotos dos mesmos produtos e serviços acompanhadas de suas respectivas denominações em inglês. O seguinte passo foi o desenvolvimento de uma atividade lúdica, na qual um aluno através de pistas dadas pelos outros, deveria adivinhar o nome de um produto ou serviço. Finalmente foi pedido que, em grupos, os alunos escrevessem novamente todos os produtos e serviços aprendidos nesta etapa. Concluído o trabalho foi salientado que cada uma destas atividades estaria privilegiando um estilo de aprendizado perceptual diferente. A compreensão oral o aprendiz auditivo; as fotos, o aprendiz visual, a atividade lúdica o aprendiz cinestésico; a conclusão, o aprendiz de grupo. Foi também mencionado que o reconhecimento destas características poderia ser de certa forma explorada por cada um deles, caso eles pudessem perceber uma tendência a um determinado estilo. Passamos então a discutir a atividade, cujos resultados e detalhes serão apresentados no próximo capítulo.

²⁹ (BARNARD, R; CADY, J., 2000, p.57)

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentarei resultados qualitativos e quantitativos relacionados à investigação, que teve, além de minha análise de cada atividade desenvolvida, os instrumentos de pesquisa usados no levantamento de dados para o desenvolvimento da investigação, o material produzido pelos alunos resultante das atividades, e minhas conclusões sobre a atitude e a reação dos alunos quanto às atividades que tiveram por objetivo promover um enfoque metacognitivo. Como apresentado no capítulo 2, através dos diálogos, atividades, apresentações e discussões sobre muitos dos conhecimentos que envolvem o processo ensino e aprendizado de língua inglesa, apliquei a concepção de metacognição, mais especificamente as concepções de metamemória e metaconhecimento, relacionadas e integradas ao universo de ensino que estávamos experimentando, às pessoas e às características dos aprendizes, que haviam trazido para aquele universo suas próprias experiências.

3.1 Questionário sobre aprendizado de línguas

O questionário sobre o processo de aprendizado de línguas (Cf. Apêndice 3), aplicado durante a atividade 2 (Cf. seção 2.4.2), teve o objetivo de investigar o conhecimento dos alunos com relação ao aprendizado de línguas de uma forma geral, e de começar a analisar mais especificamente o fenômeno descrito por Flavell (1999) como metaconhecimento (Cf. seção 1.1.2). Pretendi com isto instigar os primeiros diálogos sobre o ensino e aprendizado de inglês, e levantar as primeiras experiências dos alunos para o início de nossas discussões e reflexões. Antes da aplicação do questionário, foi primeiramente explicado aos alunos que o objetivo para tal procedimento era o de investigar o que eles já haviam escutado sobre como se aprende uma língua, e quais algumas das implicações deste processo. Foi dito também que não havia necessidade de preocupações quanto ao

acerto das respostas, e que eles poderiam simplesmente explicar com as próprias palavras o que eles entendiam dos assuntos questionados. Lembrei-lhes que tais assuntos muitas vezes são abordados em artigos de revistas, jornais e programas de televisão, e que seria do interesse de todos os aprendizes desenvolver o conhecimento sobre tais temas, para que pudessem entender e refletir sobre suas aprendizagens. Foi também salientado que, durante o nosso semestre, estaríamos juntos discutindo sobre vários assuntos relacionados ao aprendizado de línguas, com o objetivo de ajudá-los a compreender melhor o processo ao qual eles estavam se submetendo, e o método e as técnicas que estaríamos utilizando. Os questionários foram entregues e foram dado 30 minutos para que eles pudessem preenchê-los. Contudo, após 15 minutos todos os alunos já haviam terminado.

Dos questionários respondidos, somente 30% dos alunos lembrou ter escutado alguma coisa sobre teorias de aquisição de linguagem. Contudo, quando foi pedido que, com poucas palavras, eles descrevessem o que sabiam sobre o conteúdo da pergunta, nenhum deles conseguiu descrever idéias que pudessem ser relacionadas à questão.

Na questão sobre processos cognitivos, 10% dos alunos respondeu já ter escutado alguma coisa a respeito. Uma destas respostas foi que processos cognitivos seriam “processos de aprendizado, de conhecimentos e etapas do aprendizado”. Foi a única resposta que apresentou coerência, mesmo que incompleta, pois mesmo respondendo que já haviam escutado alguma coisa a respeito de processos cognitivos, os outros alunos não foram capazes de desenvolver idéias sobre o tema.

Quanto às questões sobre como se adquire uma primeira língua e uma língua estrangeira os resultados foram: 75% dos alunos já haviam ouvido falar sobre como se adquire uma primeira língua, e 85% tinham alguma informação sobre como se adquire uma segunda língua. A maioria dos alunos foi capaz de esboçar idéias sobre estas duas perguntas, tais como:

primeira língua - 1. “Ouvindo os pais e pessoas ao redor, interpretando seus gestos e expressões faciais e fazendo associações”. 2. “Uma primeira língua, eu acredito que seja aquela que aprendemos em casa, logo que aprendemos as primeiras palavras necessárias para nos comunicar com o nosso meio” 3. “Convívio com a língua no ambiente onde se nasce, as pessoas em casa, com os pais”. 4. “Uma criança pode aprender de diversas maneiras, ouvindo os pais, os irmãos, através da televisão, etc”.

língua estrangeira - 1. “Fazendo um curso, indo morar no exterior, conversando com outras pessoas” 2. “Com o contato com pessoas que já tenham uma bagagem cultural

sobre o assunto” 3. “Através de estudos de correlação e interpretação que são desenvolvidos em cursinhos” 4. “Estudando em escolas específicas, ou em intercâmbio entre países”.

Na análise das respostas desse questionário, observei que alguns dos alunos podiam perceber certos aspectos do processo de aprendizado de L1 e L2, principalmente as idéias que dão consistência aos métodos sócio-interativos atuais, apresentados primeiramente pelos estudos de Vigotski. Tanto na descrição de como se aprende uma L1 como uma L2, o convívio social é citado e a participação no meio de falantes parece ser imprescindível na percepção dos alunos. A escola, o método e o professor também foram lembrados.³⁰

Nas questões referentes às etapas de aprendizado de L1 e L2, 55% dos alunos disseram já ter escutado alguma coisa sobre L1 e 65% afirmaram já ter escutado alguma coisa sobre L2. Algumas das respostas citaram alguns dos aspectos mencionados por Fromkin, Rodman, Collins, Blair (1994), Reid (1998) e Ellis (2001) envolvendo o sentido da audição, a imitação ou repetição, e a memorização do vocabulário.

Quando questionados se já haviam escutado sobre fatores que poderiam influenciar o aprendizado de língua estrangeira, 85% dos alunos responderam que sim. As respostas citaram a motivação pessoal, exigências do mundo atual, principalmente as profissionais, métodos, empenho pessoal, e uma das respostas citou a capacidade individual e idade, afirmando que quando se é mais jovem é mais fácil aprender um idioma.

As perguntas seguintes questionavam sobre Múltiplas Inteligências e estilos de aprendizado perceptual. 15% dos alunos disseram já ter escutado alguma coisa sobre Múltiplas Inteligências e somente 5% disseram já ter escutado alguma coisa sobre estilos de aprendizado perceptual. Estes alunos relacionaram as inteligências às aptidões específicas das pessoas para aprender determinados assuntos e também mencionaram o conhecimento da chamada inteligência emocional.

Na questão sobre os principais métodos desenvolvidos para o ensino de inglês, 55% dos alunos afirmaram já ter escutado alguma coisa a respeito. Algumas das respostas foram: 1. “Estudar e praticar”. 2. “Conversação, internet, CD explicativo”. 3. “Linguagem textuais, músicas”. 3. “Muita prática e empenho”. 4. “Gramática bem aprofundada. Prática oral”. 4. “Cursos de inglês”. 5. “Perguntas e respostas, ouvir e traduzir, escrever e traduzir,

³⁰ O percentual não é citado aqui, pois essas foram informações incluídas pelos próprios alunos quando responderam à pergunta sobre como se adquire um L1 ou L2, para as quais já foram dados os percentuais.

repetir”. 5. "Interpretação básica, verificar palavras desconhecidas, relação com português, procurar palavras chaves”.

A questão final perguntava se os alunos achavam que o conhecimento de certos aspectos sobre o processo de aprendizado de língua estrangeira poderia contribuir para o aprendizado de inglês. Tal pergunta foi elaborada com o objetivo de saber especificamente quais as opiniões dos aprendizes e também, de alguma forma, se eles estavam envolvidos com a proposta anteriormente feita para o desenvolvimento da presente pesquisa. Mesmo que os alunos já tivessem sido convidados a participar desta pesquisa e também que soubessem que o nosso curso durante o semestre teria um enfoque metacognitivo - a conscientização e reflexão sobre o aprendizado de inglês, o monitoramento de estratégias de aprendizado e a avaliação dos resultados - optei por perguntar diretamente quais as opiniões dos alunos sobre o aprendizado de L2, por ser o enfoque metacognitivo uma prática consciente e explícita. Ao verbalizar seus atos os alunos estariam explicitando suas práticas. Não acreditei que esta pergunta poderia induzi-los a aceitação da proposta, mesmo porque a prática da metacognição é antecedida pelo conhecimento dela, o que também serve de motivação.

Nas respostas dadas à questão final sobre os conhecimentos sobre o processo de aprendizado de L2, somente 10% dos alunos acharam de pouca importância conhecer aspectos sobre fatores que envolvem o aprendizado de inglês. Os outros 90% disseram que este conhecimento seria uma motivação a mais e facilitaria o processo, pois eles saberiam alguns dos problemas que poderiam ter que enfrentar no decorrer do caminho. Algumas das respostas foram: 1. “Não necessariamente, pois não há necessidade de se aprender os métodos de ensino para se alcançar os resultados”. 2. “Acredito que sim, pois é o início do processo, talvez contribuísse para uma melhor compreensão no decorrer do aprendizado”. 3. “Facilita, pois os processos de aprendizado de línguas encurtam o caminho”. 4. “Com certeza poderiam contribuir. Antes de começar a aprender é muito importante saber como aprender, ficando assim mais fácil assimilar uma nova língua, pois se saberá como será o processo”. 5. “Sim, podem clarear algumas dúvidas e guiar por onde devo ir”. 6. “Sim. Porque eu aprenderia as origens, como podemos começar a aprender uma nova linguagem. Conheceria a raiz que pode facilitar e até mesmo motivar”. 7. “Sim. Porque sabendo dos passos que vamos tomar e fica mais fácil acompanhar o quão longe ou perto estamos de um nível maior de conhecimento!”. 8. “Sim. Por facilitar o aprendizado, gerando até mais interesse”. 9. “Sim. Pois assim sabemos o quanto é importante e o quanto poderá ser útil no nosso dia a dia”.

Finalmente, devo ainda considerar que, tendo como objetivo de pesquisa testar a possibilidade de que a conscientização do processo de aprendizado, através de um enfoque metacognitivo, pode trazer resultados positivos, a minha primeira intenção com o questionário aplicado foi iniciar a promoção dos esclarecimentos e da conscientização de algumas características do processo ensino e aprendizado de inglês, além de esclarecer certas práticas metodológicas, aplicando, desta forma, o conceito de metaconhecimento. Percebi que o interesse dos alunos e as discussões posteriores ao questionário constataram o benefício almejado, pois houve comentários de que eles jamais tinham tido uma explicação sobre a complexidade do processo de aprendizado de uma língua, ou de que eles jamais haviam refletido conscientemente sobre os envolvimento do processo. A partir das primeiras atividades e apresentação da proposta aos alunos, passei então a procurar o envolvimento de ambas as partes, pesquisador e pesquisados (seguindo uma das características da pesquisa-ação), na busca de soluções e respostas para a possibilidade de melhoria do processo.

3.2 Esclarecimentos sobre concepções de língua e aprendizado.

Partindo do princípio de que na pesquisa-ação, os investigadores e os grupos investigados se mobilizam em torno dos objetivos específicos, e as propostas apresentam-se de acordo com as conjunturas (Cf. seção 2.2), na atividade 3 (Cf. seção 2.4.3), após esclarecer os procedimentos escolhidos para o semestre previsto no plano de curso, incluí nesta aula, na terceira semana do semestre (Cf. Apêndice 1), algumas noções sobre aquisição de língua e variantes lingüísticas, aproveitando a oportunidade para quebrar certos paradigmas relacionados aos idiomas e como são aprendidos, os quais notei nas discussões iniciais (Cf. seções 2.4.1, 2.4.2 e 2.4.3). Falei sobre as teorias que estabeleciam que a forma como nos expressamos é consequência do meio social em que vivemos, e que existem múltiplas variantes lingüísticas presentes em cada uma dessas comunidades (sociais, regionais, por faixa etária, por *tribos* de que fazemos parte, etc.). Os alunos, através do conhecimento que tinham, concluíram que as diferenças no modo de falar eram relativas aos sotaques das regiões e diferentes vocabulários (conjunto de vocábulos de uma atividade)

utilizados por pessoas de lugares diferentes, portanto, entenderam as variantes lingüísticas relacionadas às línguas variando regionalmente (as quais eles reconheciam como dialetos), mas que haveria uma variante que era “a mais correta”, pois segundo os alunos nem todos os “dialetos” eram o “português puro” (que seria o de Portugal) ou o “inglês puro” (que seria o britânico). Expliquei que todas as variantes tinham características diferentes em vários aspectos (fonética, léxico, sintaxe, morfologia), dando alguns exemplos como vocabulário, estruturas sintáticas, etc., e perguntei se algum deles fazia parte de um grupo específico como: surfistas, esquiteiros, ciclistas, e outros. Alguns tinham o surf como esporte e levantamos algumas expressões de surfistas, como por exemplo, “mar flat” (sem onda), “mar com crowd” (muita gente), “onda com meio metro miado” (pequena), tipo de prancha 6.2, ou 6 (tamanho) ou ainda “ganzeira” (prancha bastante grande). Pedi então a explicação dos termos utilizados nesse universo e na seqüência expliquei aos alunos que eles faziam parte de um determinado grupo de pessoas, que através de um esporte, comunicavam-se de uma forma especial. Partindo desse micro-universo, estendi o conceito aos universos sociais maiores, salientando a idéia de Vigotski (2000) de que nossa linguagem é fruto de nosso histórico social (Cf. seção 1.1.3). Ainda enfatizei que a socialização desenvolve nossa linguagem, e que, lingüisticamente, não existe somente uma variante “correta”, mas sim uma variante padrão de um idioma, prestigiada nos meios profissionais, intelectuais e sociais, sendo que as outras variantes servem aos fins comunicativos de uma determinada comunidade, cujos membros são identificados como falantes daquela variante.

Mencionando em seguida a concepção nativista de Chomsky, comentei que, segundo esse postulado, nós nasceríamos com a habilidade da linguagem, a qual se desenvolveria com nosso contato com um idioma, e através da criatividade lingüística, isto é, de nossa capacidade inata de criar novas estruturas a partir das já conhecidas, habilidade chamada de Gramática Universal. Aproveitei o momento para citar exemplos de alunos que disseram ser incapazes de aprender um outro idioma, e expus a minha intuição de que através do conhecimento de suas próprias características e outros fatores relacionados ao aprendizado, aqueles alunos poderiam mudar a forma de pensar. Perguntei então se em algum momento da vida, eles haviam experimentado alguma situação na qual a linguagem teria fluído mais criativamente e de forma natural. Relacionando a pergunta à língua materna, alguns alunos disseram que havia dias em que eles teriam mais facilidade de expressão e que outros dias sentiam-se mais “travados”. Outros alunos, relacionando a pergunta à língua

inglesa, disseram ter experimentado esta situação em momentos de necessidade de comunicação, principalmente quando estavam viajando e precisavam de alguma coisa.

Após estas reflexões, iniciamos os trabalhos com textos de inglês para negócios³¹, e expliquei que o conhecimento prático das técnicas do Inglês com Propósitos e Específicos na interpretação de textos escritos levar-nos-ia a um entendimento dos textos através do raciocínio lógico; e que o enfoque metacognitivo nos permitiria entender nossos acertos e erros mais facilmente. Observamos primeiramente os elementos gráficos, o título e a divisão dos parágrafos em uma determinada relação de textos. Procuramos os tópicos frasais de cada parágrafo e definimos as idéias principais de cada um deles. Os alunos tiveram dificuldade na interpretação, pois ainda não havíamos abordado todo o conteúdo da análise instrumental (cognatos, afixos, grupos nominais, construções verbais, etc.). Entretanto, procurei ajudá-los explicando que a técnica de *skimming* (leitura superficial) seria somente o início do caminho, e quando evoluíssemos nos nossos estudos, discussões e reflexões, alcançaríamos, possivelmente, o conhecimento prático de todas as técnicas e obteríamos melhores resultados.

Na continuação desta etapa, e após uma breve apresentação oral da teoria comunicativa de Widdowson (1991) como descrita na seção 1.1.3, pedi para que eles analisassem algumas sentenças de um texto de administração, *Products Development and Planning* considerando a noção de gramática que eles tinham para descobrir como elas estavam estruturadas. Abordamos sentenças simples na construção - sujeito, verbo, objetos, advérbios e locuções adverbiais, como por exemplo: *Unsound pricing, inadequate promotion and poor selling methods may rob a promising new product of success*. Por serem similares às estruturas sintáticas do português não tivemos grandes dificuldades para concluir as regras de sintaxe do inglês, apesar da necessidade de revisar alguns conceitos de sintaxe em português, assim como a ordem dos grupos nominais em inglês.

Abordando as teorias de Krashen (1987), enfatizei que uma de suas hipóteses (modelo monitor) estabeleceria que o aluno utiliza seus conhecimentos anteriores para transferi-los a outras situações, sendo, contudo, necessário um tempo de amadurecimento, ou seja, uma vez que ocorre o entendimento de uma regra gramatical prevê-se mais algum tempo para que o aprendiz consiga utilizá-la adequadamente. Esclareci então que estes estudos demonstraram que o processo de aprendizado de inglês requer persistência e esforço consciente e que isto poderia depender da atitude dos alunos frente ao aprendizado.

³¹ Os textos utilizados foram retirados dos livros: PILBEAM, A. **Market leader - business English**. Madrid: Longman, 2001 e ABRAMS, S; WALES, H. **Special English for business**. New York: McMillan Publishing, [198?]

Salientei ainda que se considerássemos as hipóteses atribuídas a Krashen, o conhecimento de uma regra de inglês adquirido seria somado a novos conhecimentos seguindo uma ordem, sendo a autoconfiança um elemento imprescindível para se atingir este resultado. Neste momento os alunos declararam que muitas vezes deixaram de se expressar por medo de errar, sendo que os professores, de um modo geral, não admitiam o erro. Esclareci que o erro é previsto no processo de ensino e aprendizado, e mencionei alguns exemplos que eu já havia experimentado quando necessitei comunicar-me em francês e espanhol.

Os esclarecimentos e a discussão mostraram que os alunos começavam a se expor mais, fazendo perguntas e acrescentando opiniões e comentários. Concluí verdadeira para esse grupo a colocação de Flavell (1999) e de seus colegas, que observaram que quando o aprendiz tem acesso consciente aos seus próprios processos mentais passa a manter uma dualidade de foco. O quê devo aprender e como posso aprender seriam então as questões, que no nosso caso foram esclarecidas nesta aula vivenciada por mim e pelos alunos. A partir daí, percebi que os alunos ficaram mais atentos às próprias características como aprendizes e também desviaram suas atenções das suas dificuldades, refletindo sobre a complexidade dos processos mentais.

Como apresentado na seção 1.1.2, segundo Flavell (1999), a autoconsciência ou o conhecimento de si mesmo é um elemento essencial na reeducação da auto-imagem, levando ao desenvolvimento de uma atitude mental positiva de segurança e autoconfiança. Esta afirmação pôde ser constatada durante esta e as aulas seguintes, pois os alunos passaram a participar mais de atividades nas quais eles haviam dito, anteriormente, sentir-se constrangidos ou com medo de errar.

3.3 Esclarecimentos metodológicos

Durante a breve explanação do funcionamento dos métodos estruturalistas e comunicativos que aconteceu na quarta semana, durante a atividade 4 (Cf. seção 2.4.4 e apêndice 10), obtive dos alunos exemplos de situações de aprendizado de inglês que eles haviam vivenciado. Percebi que os alunos diferenciavam e colocavam em dois extremos “a

aula de conversação” e “a aula de gramática”. Alguns disseram ainda estar freqüentando escolas de idiomas que trabalhavam com a tradução de estruturas e vocabulário. Expliquei que existiam várias formas de ensino de idiomas, e que elas baseavam-se muitas vezes em diferentes teorias de concepção de língua e aprendizado. No nosso caso, o ESP, teria tido seu desenvolvimento por necessidades e objetivos específicos. Os alunos comentaram o fato de terem estudado inglês no ensino fundamental (em alguns casos) e médio, mas que jamais foram capazes de se comunicar em inglês. Segundo os alunos, mesmo no ensino de inglês em algumas escolas de idiomas, a ênfase sempre havia recaído na teoria gramatical e na variante escrita. No ensino regular, os professores jamais utilizavam a língua em estudo oralmente, e segundo algumas declarações, os professores não conseguiam se comunicar em inglês.

Mostrando e praticando as duas tendências que eu havia selecionado (Cf. seção 2.4.4, atividade 4), método estrutural e método comunicativo, perguntei aos alunos se eles reconheciam, nos exercícios que havíamos praticado, algum momento de aprendizado que eles pudessem ter vivido. Somente um aluno reconheceu o exemplo de método baseado na teoria behaviorista, inclusive citando o nome do livro utilizado, posteriormente analisado e confirmado por mim³².

Em seguida, mostrei o círculo de aprendizado de Hutchinson e Waters (1989) (Anexo 1), e perguntei se eles acreditavam que aquela era a realidade deles. A resposta foi unânime quanto ao “querer aprender”, entretanto houve aqueles que disseram ser mais por necessidade, do que por gostarem do idioma, pois o aprendizado de inglês fazia parte do currículo da instituição de ensino e o mercado de trabalho exigia. Pude observar que a partir destas explanações, os alunos passaram a perguntar mais sobre a abordagem que estávamos utilizando e sobre as razões de se utilizar esta ou aquela técnica para a interpretação de nossos textos e prática de nossos diálogos. Respondi às perguntas baseada nos levantamentos dos estudos que fiz para a elaboração da presente pesquisa, além de ter como base a minha própria observação dos fatos que experimentei como professora. Nesta prática sempre procurei realçar a importância destes conhecimentos como auxílio na solução dos problemas de aprendizado de inglês, relacionando-os aos fenômenos metacognitivos.

³² HARTLEY, B.; VINEY, P. **Streamline**. Hong Kong: Oxford University Press, 1982.

3.4 Processos cognitivos e o cérebro

A análise seguinte relaciona-se à atividade 5 da seção 2.4.5, a qual incluiu comentários sobre a metacognição, metamemória e estágios de memorização. Mesmo sendo a memória e seus processos um fato básico na vida de qualquer aprendiz, a menção de como o processo ocorre, o conceito de metacognição e metamemória, e a observação atenta de fatores facilitadores da memorização foram recebidos com surpresa e de forma positiva pelos alunos, desde o início de nossas atividades. Constatação também mencionada por Flavell (1999) na análise de suas investigações. Quanto ao desenho estilizado do cérebro demonstrando algumas partes desse órgão de forma simplificada, os alunos comentaram que ainda não haviam tido a informação sobre as divisões apresentadas, e que também não tinham percebido a importância do funcionamento do cérebro na produção da linguagem. Segundo seus depoimentos, parecia ser algo mais relacionado com a produção de sons e a forma como eram escutados, e eles não atribuíam principalmente ao cérebro esta habilidade de importância crucial na nossa sociedade. Através destes comentários, e os que se seguem, observei que os alunos envolviam-se em atividades de aprendizado diárias, mas que não refletiam sobre elas conscientemente para poderem se beneficiar do metaconhecimento, automonitoramento e regulação. (Cf. seção 1.1.1 e 1.1.2, FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999)

Após concluirmos a atividade contendo as expressões de negócios em inglês (Cf. seção 2.4.5 - atividade 5, e Apêndice 4), iniciamos a avaliação de nosso trabalho, discutindo as dificuldades e a forma como a atividade havia sido planejada. Segundo a opinião dos alunos, a primeira característica percebida foi a questão das cores selecionadas para os grupos de expressões (Apêndice 4), o que fez, a princípio, eles escolherem uma determinada cor que era da preferência deles, relacionando-a com as expressões e tentando memorizá-las. Saliento aqui que não selecionei as cores seguindo algum critério específico, como por exemplo, cores frias para determinadas letras. Somente procurei variá-las com o objetivo de melhor visualização e apresentação de uma forma de categorização do material para o armazenamento (Cf. seção 1.1.2) através de preferências pessoais e conseqüentemente, com o objetivo de exercitar uma estratégia de memorização. Após esta percepção, os alunos comentaram que tinham procurado memorizar a organização das expressões na transparência em ordem alfabética. Contudo, poucos notaram quantas

expressões havia para cada letra do alfabeto. Mencionei que esta seria também uma estratégia de memorização conhecida como estratégia organizacional, e que dependendo da tarefa almejada, poderíamos usar outras estratégias, tais como: associação daquilo que deve ser memorizado a outras coisas que nos são familiares; repetição; etc. Expliquei que se usássemos estratégias de memorização conscientemente, ou seja, fizéssemos uso da metamemória, o conteúdo guardado na memória seria mais facilmente recuperado.

Considerando a minha seleção de itens, concluí que esta atividade poderia ter contido menos expressões, mesmo eu já havendo esclarecido aos alunos que eles poderiam escolher somente algumas delas para a memorização, para que eles utilizassem as suas preferências pessoais e depois pudessem refletir sobre suas escolhas. Além da preferência dos alunos pelas cores, observei pela minha análise e pelo testemunho dos alunos, que as escolhas variaram de acordo com a originalidade das expressões e também com a proximidade de algumas palavras com o português, ou seja, com a presença de cognatos. Aquelas que tiveram um maior número de preferências foram as seguintes: *Big gun* - na cor azulona; *captain of industry* - na cor verde folha; *finger in the pie* - na cor azul-marinho; *heads will roll* - na cor azul marinho; *sell like hotcakes* - na cor verde; *take a nosedive* e *tight spot* - na cor magenta³³.

Na aula que sucedeu a esta, revi as expressões pedindo a eles que me citassem aquelas que eles haviam escolhido. Observei que realmente havia tido sucesso com a estratégia de ensino, pois os alunos não só mencionaram as expressões, mas também o significado delas, algumas cores relacionadas a elas e as associações que haviam feito para inferir os significados, constatando desta forma que as categorizações ajudam na memorização. Obtive resultados satisfatórios também quanto à motivação ocasionada pelo esclarecimento explícito das características dos alunos e dos meios de fazer uso delas de uma forma reflexiva. Nesta atividade, além de trabalhar assuntos específicos de administração, consegui enfatizar minha convicção de que conscientemente podemos utilizar os fenômenos metacognitivos relacionados à nossa memória, e conseqüentemente obter um maior entendimento de nossas potencialidades.

³³ Os significados destas expressões constam do Apêndice 4.

3.5 Aprendizado de L1 e L2

De acordo com o que já foi comentado na seção 2.4.6, a atividade 6 constituiu-se em uma explanação sobre estratégias metacognitivas, estágios de aprendizagem de uma língua e o conteúdo do plano de curso contendo diálogos em reuniões de negócios. A análise do diálogo inicial apresentado (seção 2.4.6), foi feita como de costume, seguindo os passos previstos, tais como: análise do gênero e título, previsão dos assuntos relacionados ao texto, principais idéias contidas no texto, procura de palavras cognatas e conhecidas, afixos, grupos nominais, estruturas verbais, referências pronominais, inferência de significado, marcadores discursivos, etc. Nesta fase do semestre os alunos já estavam familiarizados com as técnicas de interpretação, as quais vinham sendo trabalhadas desde o início de março, portanto por dois meses. Uma vez entendido o texto, selecionamos as expressões que poderíamos usar na estruturação de novos pequenos diálogos para a decisão do produto a ser comercializado na “Feira de Marketing”³⁴. Orientei-os a não procurar palavras no dicionário, tentar usar o maior número de expressões possíveis, tentar expressar-se mesmo faltando alguma palavra, não terem preocupações excessivas com a ortografia, pensar nas suas próprias características como aprendizes, e refletir sobre o monitoramento do aprendizado.

Neste dia, havia quatorze alunos presentes participando da atividade. A atividade foi desenvolvida em grupos de quatro e três membros, totalizando a estruturação de cinco textos em inglês. Tratando-se de textos curtos, os alunos seguiram as minhas orientações para a elaboração do trabalho. Quando eles terminaram a tarefa, pedi então que os participantes escrevessem o conteúdo dos diálogos no quadro, objetivando fazermos juntos uma análise e tentando comparar as características dos trabalhos efetuados pelos alunos com os padrões de desenvolvimento de aprendizagem de L1 e L2 (ELLIS, 2001). Um dos textos melhor elaborado e selecionado para ilustrar este momento, no sentido de estar de acordo com os passos previamente estipulados, foi o seguinte (as expressões em itálico foram selecionadas do diálogo do livro que consta da nota de rodapé 22):

“A. Good morning. *I think we should* resolve the product for the event of “marketing” imidiatement.

³⁴ Evento que é explicado na seção 2.4.4

- B. *I agree.*
- C. *.Does anybody has any suggestion?*
- D. *How about a lunch. I think food!*
- B. Food “parece” good!
- A. I vote in especial sandwich! People like.
- C. *I agree. Maybe we should put drinks and sandwich.*
- D. *I´m not sure about that.*
- A. Chicken sandwich, tomato, maionese and the drink coke.
- C. Yes, good idea.

Visualizando a transparência com os padrões de desenvolvimento de linguagem (Apêndice 9), ao mesmo tempo analisamos os diálogos escritos pelos alunos, e através de algumas peculiaridades dos textos escritos pelos alunos e reproduzidos no quadro, relacionamos as características que eram similares às etapas mostradas na transparência.

A palavra *resolve* com o significado de resolver ou decidir, não usualmente utilizada por falantes nativos neste contexto, foi utilizada pelo grupo por ser um cognato, cujo som e forma escrita pareciam com os do português. Os alunos relacionaram este fato à primeira etapa da produção da linguagem, que seria a familiarização com os sons da língua. Esclareci que a concepção de interlíngua explica que a primeira língua exerceria algum tipo de influência na L2.

Quanto à ortografia de *imidiatement* concluímos que a palavra havia sido escrita daquela forma por já haver a familiarização com o termo, e que eles haviam reproduzido na escrita aquilo que eles acreditavam escutar.

A estrutura *for the event of marketing* teria sido também baseada na estrutura sintática do português, a qual havia influenciado a elaboração da sentença em inglês.

Does anybody has any suggestion? seria um exemplo da utilização de regras gramaticais aprendidas anteriormente prevista no conceito de interlíngua. Neste caso houve uma tentativa de aplicação da regra de terceira pessoa no Presente Simples do verbo *to have*, e a desconsideração do auxiliar *Does* na formação do interrogativo. Saliento, contudo, que o exemplo dado, para que fosse utilizado nos diálogos, estava gramaticalmente correto.

Na estrutura *How about a lunch. I think food*, utilizou-se um falso cognato no sentido de *lanche*, desconsiderando-se ainda a regra do artigo indefinido em frente a uma palavra não contabilizável, e utilizou-se a linguagem telegráfica *I think food*.

Em *food parece good*, foi incluída uma palavra em português. Expliquei neste momento que utilizando a linguagem telegráfica *food good* o significado da estrutura também seria bastante visível.

Comentamos a seguir a estrutura *I vote in special sandwich. People like*, como um exemplo de linguagem telegráfica na junção *people like*, além de ser também um exemplo de interferência da L1, como previsto no conceito de interlíngua de Selinker (Apud ELLIS, 2001). Quanto a utilização do verbo *vote in*, atribuímos à interferência da L1 assim como na sentença seguinte *chicken sandwich, tomato, maionese and the drink coke* a qual revelou da mesma forma a tendência da linguagem telegráfica.

Finalizamos esta atividade com minha explicação de que as características encontradas na elaboração dos diálogos eram perfeitamente normais e faziam parte do processo de aprendizado de inglês (ELLIS, 2001). Enfatizei ainda que os alunos não se sentissem inibidos nesta tentativa, pois sem medo de errar, e tentando reconhecer e fazer uso deste fenômeno metacognitivo, neste caso o metaconhecimento ou o conhecimento de como eles estariam evoluindo no aprendizado, eles estariam normalmente seguindo os passos previstos para o aprendizado de uma L2 e estariam desenvolvendo suas habilidades lingüísticas. Os alunos comentaram que, normalmente, em uma instituição de ensino regular, os professores não considerariam como correto ou aceitável tal tipo de produção. Um deles disse que se sentia “vítima” de uma situação, ou seja, ele teria sido prejudicado com algumas correções em uma experiência de aprendizado. Pedi que ele me relatasse o ocorrido e o aluno assim o fez com o comentário relatado abaixo, cuja idéia principal foi escrita em meu diário de classe, considerando-se, também, a maneira como o aluno produziu o enunciado:

Tirei uma nota baixa na prova de inglês por ter esquecido do *s* na terceira pessoa do singular. Não tinha entendido a regrinha. Também usei umas preposições erradas na redação *at, in, on*, pois sempre confundo com o português. Além disso, não sei escrever sempre corretamente, pois em inglês tem muita letra dobrada. É engraçado, pois consigo falar com uns amigos pela Internet, mas o professor disse que eu não sabia gramática. Acho que ele não sabia falar inglês, só sabia gramática (Aluno colaborador).

Perguntei se ele lembrava de alguns exemplos que ele havia usado e ele disse lembrar de uma sentença usada ao fazer uma redação sobre sua família: “My mother stay in home and not work”. Salientei que a língua de prestígio, principalmente a escrita, exige certos padrões, contudo a sentença poderia ser entendida em uma situação comunicativa e fazia parte do desenvolvimento do aprendizado, pois o aluno tinha não mais do que um nível básico de conhecimento, e segundo minha análise estaria cometendo os “erros” previstos por estudiosos e pesquisadores. Concluí que se esse aluno tivesse tido acesso a essa

informação anteriormente teria se beneficiado dela no seu aprendizado, pois poderia ter reconhecido algumas das características e etapas do aprendizado de uma L2.

Finalmente pedi aos alunos que relatassem as dificuldades que eles haviam encontrado na elaboração dos diálogos. O relato mais comum foi que eles não sabiam que “a correção” poderia ser feita da forma como tinha sido, ou seja, “sem considerar tudo errado por erros de escrita ou gramática”. Concluí dizendo que nós estávamos, naquele momento, simplesmente analisando os diálogos e não corrigindo. Pedi que eles considerassem a produção do diálogo como uma tarefa bem sucedida e que partissem daquela análise para perder o receio de tentar e errar, e talvez desta forma poder produzir mais.

3.6 Múltiplas Inteligências

Como especificado na seção 2.4.7, analisando os resultados do teste para inventariar as inteligências aplicado aos alunos (Apêndice 7), obtive as seguintes informações percentuais, as quais serão também demonstradas nos gráficos contidos no Apêndice 11: dos alunos que completaram o teste para inventariar os tipos de inteligência, 50% pontuaram de 4 a 10 pontos e os outros 50% de 11 a 20 pontos quanto à inteligência lingüística. Na inteligência musical somente 1 aluno fez 4 pontos e os outros tiveram mais de 10 pontos marcados. O resultado sobre a inteligência matemática demonstrou que a maioria dos alunos, 71.43%, teria a inteligência desenvolvida e somente 28.57% pontuaram menos de 10, resultado parecido quanto à inteligência espacial, variando somente em dois ou três pontos. Quanto à inteligência corporal ou cinestésica, 100% dos alunos tiveram mais de 10 pontos. Somente 1 aluno teve menos de 10 pontos, na questão relativa à inteligência intrapessoal, 7.14%. O restante marcou mais de 10 pontos. Na inteligência interpessoal o resultado foi parecido, sendo que 2 alunos, 14.28%, tiveram menos de 10 pontos e o restante marcou mais de 10 pontos.

Os testes efetuados pelos alunos foram mostrados ao grupo e discutidos, buscando-se o conhecimento e a reflexão sobre as peculiaridades dos alunos e a motivação do desenvolvimento de todas as inteligências. Mesmo tendo consciência de que o tipo de teste aplicado não apresentaria 100% de eficiência, acreditei que através desta prática, levando-se em conta os estudos de Gardner (1994) e Flavell (1999), dentre outros, poderíamos tentar

fazer com que os alunos se sentissem capazes de desenvolver as inteligências que eles, através do teste, puderam perceber menos fortes. Obtive resposta positiva dos alunos quando eles concordaram quase que totalmente com o resultado dos testes, dizendo também que haviam tentado responder levando em consideração suas habilidades e dificuldades reais.

Passando para a etapa seguinte (Cf. seção 2.4.7), os alunos seguiram minhas orientações, e sugestões, elaborando novamente um diálogo, já apresentado, de forma que privilegiasse uma ou mais inteligências. Os quinze alunos presentes participaram da atividade e obtive 5 diferentes representações a partir do seguinte diálogo, baseado no texto do livro citado na referência bibliográfica básica do curso de administração (BARNARD, R; CADY, J. **Business Venture 2** Hong Kong: Oxford University Press, 2000, p.46)

A: “Good morning,(nome do atendente). How can I help you?

B: Good morning. I´m..... (nome) from.....(nome da empresa).

I´m afraid there is a problem with our last order.

A: I´m sorry to hear that, Mr..... Could you give me the order number?

B: Yes, it´s.....(número do pedido).

A: One moment please. Yes, according to our records, you placed the order on.....(data).

You ordered.....(produto, quantidade, especificações de cor, tamanho, etc).

B: That´s not quite correct. We ordered.....(correção).

A: I see. I´m sorry about the inconvenience. I´ll look into it right away, and get back to you, if that´s OK.

B: Yes, that´s fine. Thank you”.

Após a análise do texto, os alunos trabalharam e apresentaram os diálogos da seguinte forma:

Grupo 1. Apresentação do diálogo através de mímica, o que foi relacionado pelo grupo à inteligência corporal e espacial.

Grupo 2. Apresentação do diálogo escrito em várias folhas de papel, uma folha para cada enunciado, e relacionada à inteligência lingüística, pois eles teriam tido a necessidade de escrever.

Grupo 3. Apresentação do diálogo pelo desenvolvimento de fórmulas que eles mesmos criaram, como demonstrado a seguir, relacionada à inteligência lógica ou matemática:

Good morning= g;
 order = x;
 wrong= y;
 sorry for the inconvenience= z;
 3 computers= c^3 ;
 2 computers= c^2 ;
 I'll look into it right away, if that's Ok= $o+k$;
 thank you= t.

O diálogo foi assim apresentado no quadro:

“A: g
 B: g ($x=y$). $x= c^3$. $y= c^2$
 A: z ($o+k$)
 B: t”

Grupo 4: Dramatização oral do diálogo com os alunos apresentando uma folha riscada com a cor vermelha para o reclamante, cuja representação mostrava raiva, e a cor azul para o atendente, que tentava apaziguar a situação. Esta maneira de apresentação foi relacionada à inteligência interpessoal, com o argumento de se conseguir resolver problemas e manter bons relacionamentos.

Grupo 5: Declamação do diálogo acrescentando repetições em várias sentenças, sempre tentando manter o mesmo ritmo numa reprodução “funk”. A apresentação foi relacionada à inteligência musical.

Finalizei a atividade pedindo que os alunos fizessem comentários sobre todos os grupos, todavia sem atribuir conceitos ou notas. Mesmo assim houve elogios para o grupo que apresentou o diálogo através da mímica, assim como para o grupo que declamou o diálogo repetindo as sentenças e mantendo o ritmo. Quero aqui salientar que esta aula motivou risos e aplausos e que na aula que sucedeu a esta, alguns alunos reproduziram algumas sentenças ritmadas apresentadas pelo grupo que privilegiou a inteligência musical. Lembrei-os mais uma vez que eles poderiam, através das confirmações experimentadas,

desenvolver suas inteligências menos privilegiadas e fazer uso daquelas mais desenvolvidas nas estratégias de aprendizado de língua inglesa.

Finalizando essa seção, concluo que os resultados dessa atividade apresentaram pontos positivos que foram notados durante a própria atividade e na aula posterior, considerando-se a aceitação, o interesse e a participação dos alunos. Entretanto, os benefícios do metaconhecimento almejado, neste caso o conhecimento sobre características pessoais dos aprendizes, não foram constatados de imediato, ou seja, não posso afirmar que os alunos tenham usado desses conhecimentos metacognitivos como estratégias de aprendizado em momentos futuros. Interpretei os resultados da atividade como sendo um primeiro passo para uma auto-reflexão por parte dos alunos sobre suas características, contudo, considere-a insuficiente para a atribuição de sucesso. No meu entender a atividade levou-nos somente à prática da instrução metacognitiva relacionada ao conhecimento das características cognitivas pessoais dos alunos.

3.7 Estilos de Aprendizado

Nessa etapa (Cf. seção 2.4.8), iniciei a aula apresentando uma transparência exemplificando os estilos de aprendizado (Apêndice 6) e começamos os exercícios previamente elaborados a partir do livro básico utilizado no curso³⁵.

O texto para a *compreensão oral* trabalhado, e dividido em duas partes - produtos e serviços - versava primeiramente sobre a Empresa *Burgen Cosmetics* e o lançamento de uma nova linha de produtos dirigida aos consumidores masculinos, incluindo vários cosméticos como: desodorante, shampoo, loção após barba, creme hidratante para pele, gel para cabelos, e produtos mais arrojados como maquiagem masculina. Na segunda parte, foram apresentados os novos serviços de uma empresa de transporte aéreo que passava a oferecer linhas diretas entre as cidades de Bangkok e Karachi, várias vezes por semana.

O texto foi apresentado duas vezes, após eu ter escrito perguntas-chaves no quadro, com o objetivo de ajudá-los na interpretação geral do texto através da técnica de *Skimming*, ou seja, interpretação superficial. As perguntas escritas foram: *What are the names of the companies?; What kind of products and services do they offer?; What is not an*

³⁵ BARNARD, R; CADY, J. **Business Venture 2**. Hong Kong, Oxford, 2000.

ordinary product offered by one of the companies?; Two cities are mentioned. Which are they? Então pedi aos alunos que, em pares, tentassem escrever as principais idéias do texto. Os pares demonstraram bastante dificuldade, e apresentei a compreensão oral pela terceira vez, fazendo pausas e indicando as informações que deveriam ser anotadas. Desta vez os resultados melhoraram, embora os alunos tenham comentado que os exercícios de *compreensão oral* eram difíceis. Expliquei então que a dificuldade era normal, pois a frequência da voz humana é modificada quando é escutada através de um equipamento, e a dificuldade não significava que eles não tivessem a habilidade, mas que talvez eles necessitassem de mais prática para desenvolver um determinado tipo inteligência.

Na segunda etapa desta atividade que envolveu os estilos de aprendizado, mostrei aos alunos figuras dos produtos e um horário estilizado de vôos constando as opções das novas linhas entre Bangkok e Karachi, já anteriormente apresentadas pela compreensão oral. Na medida que eu mostrava as figuras, ia relendo algumas partes do *script* onde a apresentação dos produtos e serviços havia sido feita.

O seguinte passo foi uma atividade lúdica, na qual houve a divisão do grupo de alunos em dois. Um grupo escolheria algum produto ou serviço, mencionado no texto ou não, e faria algum enunciado que desse alguma pista do produto ou serviço escolhido, como por exemplo: *It smells good, It is very expensive* ou *It is produced by...* . O outro grupo teria 5 perguntas para fazer e descobrir o produto ou serviço através destas perguntas. Algumas das perguntas que os alunos fizeram, com a minha ajuda, foram as seguintes: *How big is it? Is it a service or a product? Where can you buy it, Do you wear it or use it?* dentre outras.

Finalmente pedi que os alunos escrevessem o vocabulário e as estruturas trabalhadas que eles conseguiam lembrar e de que modo, se pela compreensão oral, figuras, atividade lúdica, trabalho conjunto, eles haviam aprendido mais. Somente 10% dos alunos disseram que havia sido através da compreensão oral; 30% disseram que havia sido através da visualização; 40% afirmaram que a atividade lúdica havia requerido deles mais atenção, portanto eles haviam aprendido mais; e os outros 20% disseram que foi quando eles se juntaram em pares para recuperar o que foi trabalhado nos três exercícios, pois eles haviam percebido coisas diferentes e haviam podido ajudar um ao outro. Os resultados percentuais estão nos gráficos apresentados no Apêndice L.

Concluí esta etapa mencionando novamente que as tentativas, os acertos e os erros na nossa atividade faziam parte dos processos de aprendizado, e que todo conhecimento sobre estes processos traria benefícios aos alunos uma vez que fosse compreendido,

refletido e reorganizado. Enfatizei também que o conhecimento sobre nossas próprias características que influenciam estes processos poderia também, na opinião de professores, psicólogos e outros estudiosos (Cf. Capítulo 1), melhorar a qualidade de nosso aprendizado.

Esta foi a última atividade desenvolvida especificamente visando a aplicação de fenômenos metacognitivos. Desta forma, pedi que eles dessem suas opiniões sobre a abordagem, e se fosse o caso, de que forma o nosso trabalho poderia ter contribuído para o desenvolvimento do idioma em estudo em nosso contexto (Cf. seção 2.2) ou em outros naquele momento ou no futuro. Esses dados serão relatados na próxima seção.

3. 8 Conclusão do capítulo 3

Durante as 72 horas de trabalho semestral com os alunos colaboradores, segui as especificações do plano de curso entregue à instituição de ensino superior, e incluí nas atividades relacionadas nos capítulos 2 e 3, além de outros vários momentos não formalizados por esta investigação, o conceito e a prática da metacognição. Mesmo tendo sido uma variada e extensa gama de atividades, os conceitos incluídos tomaram pouco tempo superior ao que tinha sido previamente estipulado no plano de curso. Na finalização desta etapa, como já observado na seção anterior, pedi que os alunos presentes fizessem uma avaliação geral de nosso trabalho e pedi também que eles incluíssem previsões futuras numa possível utilização dos conceitos e práticas que eles haviam experimentado. Os comentários obtidos foram os seguintes:

Aluno 1. “Gostei da objetividade com que a matéria foi passada, o jeito com que a professora mostrou a necessidade de se aprender um idioma e como se aprende. Foi diferente de outras experiências. A conscientização é importante. Tenho pensado sobre isto nos últimos dias e acho que foi com impacto que percebi”.

Aluno 2. “As aulas das atividades que ensinaram que se podem usar experiências antigas e analisá-las foram as melhores. Em comparação com outras aulas que já tive, estas aulas foram melhores aproveitadas com melhor rendimento. Achei que o aprendizado abordou vários aspectos nas discussões”.

Aluno 3. “Achei muito proveitoso, aprendi muitas coisas. Gostei quando tivemos que apresentar os diálogos, porque assim aprendi muito mais que o normal”.

Aluno 4. “Gostei muito das aulas, aprendi novas técnicas e como memorizar coisas que eu não tinha pensado. Acho que é isso Ü!”.

Aluno 5. “Acho que vou pensar mais de que modo vou organizar o meu aprendizado. Achei a aula bem fundamentada só que eu queria mais discussão em inglês para desenvolver a conversação”.

Aluno 6. “As aulas foram boas principalmente nas técnicas de interpretação de textos e na forma como podemos melhorar a memória. Minha inteligência musical precisa ser desenvolvida, não fui muito bem no exercício da música. Vou fazer um outro curso de inglês e me sinto mais disposta”.

Aluno 7. “Fui fazer um teste para um emprego, li o texto e usei as técnicas. Para comunicação falei para responder o que foi perguntado sem preocupação com uns detalhes, e eles me entenderam. Fui bem no teste”.

Aluno 8. “O material é bom, mas acho que podia ser um material que a gente possa comprar. As coisas que eu aprendi nas aulas e que achei importante não estão nos livros”.

Aluno 9. “Tive um bom aprendizado e acho que vou usar esses conhecimentos em outras circunstâncias. Só acho que foi muito conteúdo e deveríamos continuar no outro semestre”.

Aluno 10. “Não sei se acho tudo isso importante, o importante é saber lidar com as pessoas e conseguir entrar no mercado de trabalho. Tem muitos lugares que não precisa de inglês, quem sabe posso conseguir se tentar desenvolver o trabalho. Achei que foram poucas aulas”.

Aluno 11. “Esta técnica depende muito do tempo que você tem para exercitar. Quem sabe se eu tentar estudar assim pensando um pouco mais se tiver tempo para estudar”.

Aluno 12. “Achei interessante a parte que lembrei de coisas que já tinha estudado. Gostei também das táticas que tive oportunidade de aprender as quais facilitam o aprendizado do inglês. Também foi bom trabalhar em um grupo reduzido e com colaboração. Tive mais facilidade e oportunidade de discutir minhas dúvidas”.

Aluno 13. “Foi proveitoso para quem soube aproveitar as aulas; apesar de não ter muito conhecimento de inglês, posso dizer que aproveitei as informações adquiridas que foram uma novidade”.

Aluno 14. “As aulas foram dinâmicas e consegui adquirir uma reflexão que eu não tinha. Uma das atividades mais interessantes foi o diálogo das inteligências. Eu consegui aprender e memorizar o conteúdo que apresentei e foi divertido”.

Aluno 15. “Achei meio difícil entender tudo. Desde que saí do ensino fundamental nunca mais tive inglês, mas o conteúdo foi relatado com coisas novas de como se aprende”.

Aluno 16. “As informações abordadas foram bem escolhidas, já que são de utilidade no dia-a-dia. Em geral estou contente com o semestre”.

Analisando especificamente cada uma das opiniões constatei que os alunos 1, 2, 4, 5, 6, 12, 14, 15 e 16 mencionaram diretamente os benefícios metacognitivos aplicados ao ensino de inglês através de expressões, tais como: “como se aprende” (aluno 1), “análise das experiências antigas” (aluno 2), “como memorizar” (aluno 4), “organizar o aprendizado” (aluno 5), “melhorar a memória” (aluno 6), “táticas que facilitam o aprendizado” (aluno 12), “reflexão” (aluno 14), “como se aprende” (aluno 15) e “informações de utilidade do dia-a-dia” (aluno 16). Apesar de ter dito que as aulas foram proveitosas o aluno 3 não mencionou especificamente nenhum atributo metacognitivo. O aluno 7 afirmou que a nossa prática instrumental já tinha trazido resultados concretos na sua vida profissional, contudo não mencionou especificamente os benefícios da instrução metacognitiva. O aluno 8 e o aluno 9 acharam importantes os conhecimentos adquiridos, mas constataram limitações na nossa prática, mencionando o material e o tempo, respectivamente. Já o aluno 10 disse não ter concluído que nossas atividades poderiam trazer-lhe resultados práticos. Esse aluno também demonstrou que não valoriza o conhecimento do idioma para o desenvolvimento profissional. O aluno 11, como o aluno 9, mencionou o tempo limitado como empecilho na obtenção de bons resultados, contudo, no meu entender, o pouco tempo mencionado estava relacionado ao tempo que ele tinha para estudar. O aluno 13 afirmou que teve proveito nas aulas e disse que as informações adquiridas foram novidade. Nesse caso, achei a afirmação do aluno insuficiente para concluir que as novidades referiam-se à prática metacognitiva, pois a abordagem instrumental também foi uma novidade para todos os eles.

Na análise das opiniões gerais que obtive dos alunos nesta avaliação final, assim como do decorrer do semestre, observei uma boa aceitação da proposta de minha pesquisa e considerei os resultados satisfatórios, uma vez que o objetivo principal desse trabalho foi o de ajudar os aprendizes a entender o processo de ensino e aprendizado de inglês através de um enfoque metacognitivo. Concluí que alguns instrumentos de pesquisa e a abordagem de alguns assuntos, como por exemplo, o questionário inicial sobre o que os alunos sabiam a respeito dos processos de aprendizado de uma língua, poderiam ter sido elaborados com uma linguagem menos técnica, como por exemplo, a expressão *processos cognitivos* poderia ter sido abordada como *atividades da mente*. Notei também que a menção de nomes de teóricos e datas não teria sido necessária para o resultado final, mesmo que ela tenha

ocorrido de forma superficial. Acredito também que uma simplificação na explicação dos aspectos teóricos mais específicos deveria ter sido prevista, embora não acredite que nenhum desses esclarecimentos deveriam ter sido excluídos totalmente, pois parto do pressuposto de que o metac conhecimento inclui o conhecimento sobre estes aspectos dentro do conceito de conhecimento de mundo (Cf. seção 1.1).

Enfatizo ainda que essa investigação trouxe-me uma visão ampla e abrangente do ensino de língua estrangeira e a constatação de que a integração de domínios cognitivos e afetivos possibilita a exploração de novas alternativas metodológicas no ensino de inglês.

Assim posto, passo às considerações e conclusões finais.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução deste trabalho, comentei sobre a minha prática como professora de inglês, durante a qual escutei comentários de alunos e professores expressando idéias relacionadas às dificuldades no aprendizado de um modo geral, como por exemplo: dito por professores, “os alunos não conseguem fazer a transferência das estruturas para outros exemplos”, “o aluno 1 tem dificuldade no entendimento de textos”, “o aluno 2 tem dificuldade na abstração”, e dito pelos alunos, “por mais que o professor explique, eu não consigo decorar”, “não gosto de inglês, pois nunca consigo terminar um curso”, “não encontrei nenhum método que me agradasse e me ensinasse a falar”, entre tantos outros comentários já conhecidos. Sentindo que essas considerações e percepções afetavam ainda mais o ensino de inglês, muitas vezes tentei intuitivamente ir além dos métodos utilizados nos contextos educacionais, acrescentando informações adicionais e aplicando certas estratégias de aprendizado. Desta forma surgiu minha intenção de aprofundar meus conhecimentos sobre como ensinamos, como aprendemos, as implicações cognitivas no aprendizado, aspectos biológicos e emocionais, além de outras questões do mesmo teor, as quais me levaram ao conceito de metacognição. Entretanto, cabe-me esclarecer que tive conhecimento da teoria de Flavell (1999) sobre os fenômenos cognitivos, muito depois de já o ter aplicado na minha vivência profissional.

Meu primeiro objetivo de investigação, o qual resultou num estudo aprofundado sobre o tema, foi encontrar uma forma de ensinar que possibilitasse a autonomia de aprender dos alunos, auxiliando-os na identificação de suas potencialidades e dificuldades, e estimulando-os a uma reflexão sobre processos de aprendizado através do conhecimento de todas as informações relevantes, as quais considerei de importância com base em minha prática docente e em meus estudos. Procurei, através dos objetivos de pesquisa, fazer com que os alunos, por meio de esclarecimentos explícitos sobre os processos de aprendizado e outras informações de valor, melhorassem fatores relacionados às funções cognitivas, como a criatividade, tivessem o esclarecimento que possibilitasse o uso de estratégias na resolução de problemas, desenvolvessem o raciocínio dedutivo e indutivo, e refletissem sobre experiências que pudessem ser úteis para o desenvolvimento de um comportamento produtivo e pró-ativo no contexto de aprendizado de inglês. Mesmo sabendo da extensão dos meus objetivos e da limitação que este trabalho poderia apresentar, fixei-me na idéia de esclarecer as dúvidas e preocupações que surgissem no decorrer do processo, procurando

rever, comparar, refletir e finalmente entender outras experiências já vividas pelos meus colaboradores e por mim, não somente como professora de inglês, mas, sobretudo como educadora e cidadã brasileira compromissada com aspectos socioculturais do país e valores éticos da profissão que exerço.

Atentando para a complexidade que envolvia o problema apresentado, iniciei com um amplo levantamento teórico e prático dos aspectos diretamente ligados ao tema (pessoais, cognitivos, afetivos, socioculturais), às dificuldades de entendimento dos alunos envolvidos na pesquisa, e às expectativas profissionais dos acadêmicos junto às exigências do mercado de trabalho e às experiências anteriores dos alunos. Este levantamento inicial, além do estudo aprofundado da bibliografia encontrada, propiciou-me uma percepção das limitações de conhecimento dos alunos quanto ao idioma em estudo, além dos preconceitos culturais, percepção que embora restrita, serviu-me muitas vezes para ilustrar minhas discussões em sala de aula. Conseqüentemente, estes conhecimentos adquiridos logo no início deste trabalho também serviram ao propósito de redesenhar e desenvolver a investigação da proposta contida na pesquisa durante o tempo em que ela ocorreu.

Dos levantamentos e interpretações dos dados colhidos, através da manutenção de diários, entrevistas, discussões e questionários, pude confirmar que o aluno universitário chega ao ensino superior afetado por várias lacunas de conhecimento que extrapolam o âmbito do domínio de estruturas e vocabulário da língua inglesa. Expostos a um processo de ensino deficitário do idioma, também desconhecem fatos que poderiam beneficiá-los no processo de aquisição da língua. Procurando uma investigação do problema, encontrei nas várias teorias pesquisadas, a preocupação, não somente concernente ao domínio de estruturas lingüísticas, mas também relativa à relevância da integração do aprendiz com o contexto educacional no aspecto pessoal, cognitivo, afetivo, e sociocultural, o que veio ao encontro dos meus interesses como docente.

Esse trabalho de pesquisa, em absoluto teve a ambição de esgotar o assunto, mas sim, trazer à tona aspectos significativos do processo de ensino e aprendizado de língua estrangeira, principalmente no contexto brasileiro de ensino para universitários com propósitos específicos profissionais. Tenho a esperança de que o que foi aqui apresentado possa ter relevância na promoção de um ensino e aprendizado de língua estrangeira mais eficiente, através de práticas mais significativas nos diferentes aspectos apresentados. Tentei também, com este estudo empírico, além de buscar o entendimento e uma solução parcial às dificuldades apresentadas no aprendizado do inglês no ensino superior, possibilitar uma complementação à abordagem do ESP. A minha opção por este estudo, mesmo ele

apresentando questões a serem corrigidas, ou relaboradas, permitiu que eu construísse um conhecimento sobre a realidade parcial do ensino de inglês em uma instituição de ensino superior brasileira, além de testar a possibilidade de melhoramento da qualidade de aprendizado através da aplicação de instruções metacognitivas aos alunos.

Ainda esclareço que, apesar de ser a pesquisa-ação um método de pesquisa que permite alterações e adaptações no seu decorrer, esta possibilidade não foi em todos os momentos concretizada, haja vista que as discussões, as reflexões e as buscas de soluções aconteceram, muitas vezes, na medida em que os problemas e questões foram surgindo, questionados pelos alunos, ou observadas por mim, e portanto, tratadas de imediato. Caso tivesse havido um tempo maior para o desenvolvimento da pesquisa, talvez tivessem sido possíveis as adaptações e alterações necessárias previstas pela pesquisa-ação. Assim sendo, foram incluídos, para breves explicações, alguns conceitos e teorias sobre aquisição de linguagem, métodos de ensino de inglês, e visão do ensino de inglês nas escolas de ensino fundamental e médio, na medida que essas questões e dúvidas foram aparecendo; além do conceito de metacognição relacionado ao conhecimento, às inteligências, padrões de desenvolvimento de línguas e memória, os quais já haviam sido previstos como parte do curso, mas não sofreram adaptações ou alterações em suas apresentações e práticas.

O tempo disponível para as atividades foi observado com rigor, considerando-se a carga horária do semestre proposta pela instituição de ensino, dentro da qual foi adaptada a duração da pesquisa de campo. No meu entender, para resultados mais eficientes e concretos este período poderia ter sido maior, e a aplicabilidade da metacognição poderia também ter se estendido aos demais conteúdos do plano de curso, o que teria fortificado a intenção de encontrar e testar uma proposta pedagógica metacognitiva para o ensino de Inglês com Propósitos Específicos. Ao contrário, tendo que levar em conta a disponibilidade limitada de tempo, somente 4 conteúdos dos vários propostos pelo plano de curso, puderam ter atividades específicas explorando o enfoque metacognitivo (Cf. capítulo 2, atividades 5, 6, 7, 8). Mesmo assim, procurei durante o semestre ilustrar, fortalecer e retomar o conceito sempre que foi possível ou necessário, como por exemplo, quando surgiu a dúvida relacionada aos conceitos de aquisição de línguas e métodos de ensino de inglês, momento descrito nas atividades 2, 3 e 4.

Devo ainda considerar que os instrumentos de pesquisa utilizados no levantamento de dados, assim como os materiais e equipamentos utilizados nas aulas, dificultaram algumas conclusões e algumas vezes impediram que a investigação evoluísse de forma mais precisa. Isso se deveu a um momento de reestruturação das instalações da instituição

de ensino onde ocorreu a pesquisa, que estando em pleno desenvolvimento e expansão, necessitou uma reconstrução durante a qual estivemos em instalações provisórias e por várias vezes nos defrontamos com deficiências acústicas e elétricas e falta de equipamentos como gravadores, televisores, retro-projetores, etc. Mesmo assim, os principais dados comprobatórios para a validação desse trabalho foram colhidos e compilados de forma elucidativa, muitos dos quais foi possível apresentar nos Apêndices desse relatório de pesquisa. Quero também esclarecer que na minha prática em sala de aula durante a pesquisa houve uma motivação intencional, ou seja, a aplicação de instruções metacognitivas prevista por Flavell, que acompanhou o uso de estratégias para o desenvolvimento das atividades. Acredito que os argumentos em favor das instruções metacognitivas tenham contribuído para os resultados positivos obtidos pelas atividades e para as conclusões e opiniões dos envolvidos. Entretanto, esclareço que a cada discussão, atividade e emissão de opinião pedi aos alunos que contribuíssem para a transparência da pesquisa, ajudando-me assim na interpretação dos resultados. Tratando-se de um envolvimento formal previamente estabelecido, eles também estariam contribuindo para a conclusão e análise dos trabalhos e seriam também responsáveis pela manutenção de uma visão crítica e reflexiva sobre nossa prática.

Finalizando, ainda menciono que de acordo com os estudos de Silveira (1999), houve sempre na história do ensino de Língua Estrangeira um movimento de pêndulo, dando-se importância ora ao aprendizado do código lingüístico, ora valorizando-se os aspectos comunicativos. Outros estudos enfatizaram aspectos internos (mentais do aprendiz), e também houve momentos quando foram salientados fatores externos, ou seja, os aspectos culturais e sociais do aprendizado de inglês. Silveira identificou a última década comentando que:

Hoje em dia já se defende, sem os *pruridos* cientificistas de alguns anos atrás, uma abordagem eclética, utilizando-se procedimentos de vários métodos (já que muitos deles não são excludentes e sim complementares), de forma equilibrada e coerente, devidamente adaptados aos propósitos pedagógicos que se queiram alcançar, em determinadas experiências de ensino de línguas estrangeiras (SILVEIRA, 1999, p. 95).

Levando em conta os dizeres de Silveira, num último momento de reflexão, quando a pesquisa aplicada foi finalizada, tive mais uma vez a convicção de ter elaborado este trabalho baseada no bom-senso, na minha reflexão contínua, na pesquisa e estudos efetuados e na minha consciência crítica. Avaliei mais uma vez, neste momento final, as opiniões e características dos alunos que haviam sido analisadas antes, durante e no término da pesquisa, nossas possibilidades de trabalho e tempo de desenvolvimento para

atingir nossos objetivos, e ainda os objetivos do curso estabelecidos pela instituição de ensino superior. Concluí que, apesar das dificuldades e contratempos, pude desenvolver um estudo produtivo para meu enriquecimento profissional, e conseqüentemente, acredito ter dado um passo a mais em direção àqueles que, por meio de investigações similares, conseguiram constatar que a metacognição aplicada ao ensino e aprendizado de inglês traz resultados que beneficiam o processo. Um desses estudos é a obra ***Metacognition in educational theory and practice*** (HACKER, 1998), em que o autor salienta a importância dos benefícios da instrução metacognitiva respondendo à seguinte questão: “Podem as instruções metacognitivas facilitar o aprendizado?”. De acordo com Hacker, baseado nos estudos de pesquisadores como Brown, Flavell, Kluwe, Miller, dentre muitos outros abordados também no meu trabalho, a resposta para tal pergunta seria um sonoro “sim”. Entretanto, como em qualquer outra investigação científica, acredito que ainda há muito para se discutir, haja vista que membros da comunidade de pesquisadores, tais como, Ellis (2001), Hutchinson (1989), Reid (1998), Gardner (1994), Flavell (1999) e vários outros concordam que os assuntos relacionados à mente humana só começaram a ser investigados e parcialmente comprovados muito recentemente.

Com este trabalho de investigação, pretendi dar minha contribuição para a tentativa de buscar uma abordagem que possa trazer respostas às expectativas dos alunos, professores e de uma sociedade necessitada de seres humanos capazes de desenvolver uma nova forma de agir mais reflexiva, integrados culturalmente e socialmente no mundo moderno. Contribuí também para a conclusão de que não existiu e nem existe, a rigor, uma abordagem ou um método que possa ser considerado 100% eficiente para o ensino de inglês. Quero com isto dizer que as teorias desenvolvidas por muitos estudiosos foram contribuições preciosas, mas não definitivas, assim como também acredito que todos os trabalhos já efetuados relacionados a vários temas, inclusive o meu, possuam pontos negativos e positivos, e possam ser retomados para uma nova investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação - referências, elaboração. Rio de Janeiro, ago. 2002.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: citações em documentos, apresentação. Rio de Janeiro, agosto 2002.
- BARNARD, R.; CADY, J.. **Business venture 2**. Hong Kong: Oxford University Press, 2000
- BLOOMFIELD, L.. **Language**. London: Allen and Unwin, 1935.
- BRASIL / MEC/ SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- BRANSFORD, J; BROWN, A; COCKING, R.. **How people learn: brain, mind, experience and school**. US: National Academy Pr (1999). Disponível em <[http:// www. questia.com](http://www.questia.com)>. Acesso em maio, 2005.
- BROWN, A. L.; PALINCSAR, A. S.. *Guided cooperative learning and individual knowledge acquisition*. In: RESNICK, L. (Ed.), **Knowing, learning, and instruction: essays in honor of Robert Glaser**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1985.
- BROWN, A. L.; DELOACHE, J.. *Skills, plans, and self-regulation*. In: **Children's Thinking: What Develops?**. New Jersey : Erlbaum, 1978.
- BROWN, D.. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New Jersey: Prentice Hall, 1994.
- CABRAL, S. L.. **Introdução a psicolinguística**. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- CELANI, M. A.. (org.) **Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens**. São Paulo: EDUC, 1997.
- CHOMSKY, N.. **Language and mind**. New York: Harcourt, Brace & World, 1968.
- COOK, G.. **Language play, language learning**. Hong Kong: Oxford University Press, 2000.

- CHRISTISON, M.. A. **Teaching and learning ESL through multiple intelligences**. Burlingame: Alta Book Center Publishers, 1998.
- CRYSTAL, D.. **The Cambridge encyclopedia of the English language**. Londres: Cambridge University Press, 1999.
- CRYSTAL, D.. **English as a global language**. Londres: Cambridge University Press, 2000.
- NUNAN, D.. **Research methods in language learning**. USA: Cambridge University Press, 1994.
- EISNER, E.. **The Enlightened Eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice**. Ohio: Prentice Hall, 1998.
- ELLIS, R.. **Second language acquisition**. Hong Kong: Oxford University Press, 2001.
- EPSTEIN, S; FLYNN, S; MARTOHARDJONO, G.. **Second language acquisition: theoretical and experimental issues in contemporary research**,1996. Disponível em <journals_marketing@cup.org> Acesso em 6 de julho de 2001.
- FLAVELL, J.; MILLER, P.; MILLER, S.. **O desenvolvimento cognitivo**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, P.. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FROMKIN, V.; COLLINS, P.; RODMAN, R.; BLAIR, D.. **Introduction to language**. Australia: Holt Rinehart and Winston, 1994.
- FORREST-PRESLEY, D; MACKINNON, G; WALLER, T.. **Metacognition, cognition and human performance**. Orlando: Academic Press, 1985.
- GARDNER, H.. **Estruturas da mente**. Porto Alegre: Artes M., 1994.
- GASS, S.; SELINKER, L.. **Second language acquisition An introductory course**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1994
- GUMPERZ, J.; HYMES, D.. **Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication**. Nova York: Blackwell, 1972.
- HAMPSON, P. ;MORRIS ,P.. **Understanding cognition**. Great Britain: Blackwell, 1998.

- HUTCHINSON, T; WATERS, A.. **English for specif purposes**. Great Britain: Cambridge University Press, 1989.
- HYLTENSTAM, K.; PIENEMANN, M.. **Modelling and assessing second language acquisition**. United Kingdom: Multilingual Matters, 1985.
- HYMES, D.. **Acquisition of languages: models and methods**. New York: Academic Press, 1971.
- JAKOBSON, R.. **Lingüística e comunicação**. São Paulo: Editora Cultrix , 2001.
- BROWN, A.. **Learning and development: the problems of compability, access and induction**. Journal: Human development, p 89-115, 1982
- JUDGE, A.. **Difficulties in the transfer of information between languages**. Disponível em<<http://www.u1a.org/uladoscs/hngcul2.htm>> Acesso em: maio 2002.
- KLUWE, R.. *Cognitive knowledge and executive control: metacognition*. . In:GRIFFIN, D. **Animal Mind-Human Mind** . New York: Springer-Verlag, 1982.
- HYMES, D.. **Acquisition of languages: models and methods**. New York: Huxley and E. Ingram, 1971.
- KRAMSCH, C.. **Language and culture**. New York: Oxforf University Press, 1998.
- KRASHEN, S. D.. **Principles and practice in second language acquisition**. New Jersey : Prentice-Hall, 1987.
- LAZER, D.. **Seven ways of teaching**. Tucson: Zephyr Press, 1994.
- LONG, M.. **Native speaker/ non native speaker conversation and the negotiation of comprehensive input**. Applied Linguistics 4, 1983
- LYONS, J.. **Linguagem e lingüística: uma introdução**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- MARZANO, R. J.; BRANDT, R. S.; HUGHES, C. S.; JONES, B. F.; PRESSEISEN, B. Z.; RANKIN, S. C.. **Dimensions of thinking: a framework for curriculum and instruction**. Alexandria: ASCD, 1988.

- MAZA, F. T.. *O papel do professor de língua estrangeira: uma retrospectiva*. In: CELANI, M. A. (org) **Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens**. São Paulo: EDUC, 1997.
- MCLAUGHLIN, B. .**Theories of second language learning**. London: Edward Arnold, 1987.
- MESSICK, S.. **Individuality in learning: implications of cognitive styles and creativity for human development**. San Francisco: Jossey-Bass, 1976.
- NUNAN, D.. **Research methods in language learning**. USA: Cambridge University Press, 1994.
- PARIS, S. ;WINOGRAD, P.. *How metacognition can promote academic learning and instruction*. In: JONES, B; IDOL, L (Eds.), **Dimensions of thinking and cognitive instruction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1990.
- PIATELLI-PALMARINI, M.. **Teorias da linguagem, teorias do aprendizado: o debate entre Piaget & Chomsky**. São Paulo: Editora Cultrix, 1983.
- POPPER, K.. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1972.
- PRESSLEY, M., BORKOWSKI, J; SCHNEIDER, W.. *Cognitive strategies: good strategy users coordinate metacognition and knowledge*. In: R. Vasta and G. Whitehurst (Eds.), **Annals of child development**. CT: JAI Press, 1997.
- REID, J.. **Understanding Learning styles in the second language classroom**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1998.
- ROBINSON, P.. **ESP today: a practitioner's guide**. London: Prentice Hall, 1991.
- ROGERS, C..**Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.
- RONÁI, P.. **Babel & Antibabel**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1970.
- SAUSSURE, F.. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1968
- SEDYCIAS, J..**O que é Inglês Instrumental?**
- <http://home.yawl.com.br/br/hp/sedycias/instrument_01ehtm> Acesso em: setembro de 2005.

- SELINKER, L. **Interlangue** - International Review of Applied Linguistics 10, 1972. (p. 209-231)
- SILVA, M.O. da S e.. **Refletindo a pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.
- SILVEIRA, M. M. I.. **Línguas estrangeiras - uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Edições Catavento, 1999.
- SCHMIDT, R.. **The role of consciousness in second language learning** : Applied Linguistics 11:17-46
- STEVENS, C; CUNHA, M. J..**Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003.
- THIOLLET, M.. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.
- VIGOTSKI , L. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VIGOTSKI, L.. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Harward: Haward University Press, 1978.
- WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para comunicação**. Campinas: Pontes Editores, 1991.

APÊNDICE

Apêndice 1

Plano de curso elaborado por mim e entregue à instituição de ensino superior.

Disciplina	Inglês		
Professor	Josiane Largura de Siqueira		
Curso	Administração de Empresas		
Carga horária	72	Período	1º/ A Diurno Nível 2
Disciplina	Básica		
Recursos didáticos	Livros, textos, transparências, jogos, filmes, cds, cassetes, cartazes. <i>Bibliografia</i> BARBARD, R; CADY, J. Business venture 2 . Hong Kong: 2000, Oxford University Press. ASHLEY, A. A correspondence workbook . China: 1999, Oxford University Press. LLOYD, A; PREIR, A. Business communication games . Hong Kong: 2000, Oxford University Press.		
Método de Avaliação	Provas, participação em aula, trabalhos escritos e orais, pesquisas.		

DATA	Número de Aulas	Conteúdo (Unidades e Subunidades)	Metodologia
Semana 1 / 3	4	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do conteúdo, objetivos, critérios, avaliação e material utilizado • Apresentação das técnicas de Língua 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição e discussão , entrevista e questionário • Transparências e exposição; técnicas para início de interpretação instrumental
Semana 2	4	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos do processo ensino e aprendizado de língua estrangeira no terceiro grau • Apresentação de informações pessoais e profissionais; estrutura de empresas. Noções culturais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aula expositiva com transparências e discussão • Exercícios com cartões contendo informações pessoais e profissionais. Prática em pares e apresentação para o grupo. • Ditado lúdico
Semana 3	4	<ul style="list-style-type: none"> • Conceitos de aprendizado e técnicas de interpretação dos textos em inglês instrumental. • Comunicação em negócios / reuniões / telefone. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão • Apresentação em transparências (aula expositiva) e discussão • Aula expositiva; simulações da situação; técnica lúdica "Hold the line please!"
Semana 4	4	<ul style="list-style-type: none"> • Escolhendo textos na biblioteca para relacioná-los com conteúdo programático de inglês para administração . • Planejamento de reuniões, e atitudes dos profissionais de administração. Aspectos sintáticos semânticos e culturais. • (Venture, pág 18) • Atividade complementar 1 • Atividade complementar 2 	<ul style="list-style-type: none"> • Biblioteca e laboratório de informática para pesquisa em pequenos grupos. • Apresentação oral dos trabalhos prevista para abril. • Filme <i>Effective Meetings</i>. Oxford films and videos. • Avaliação dos pontos negativos e positivos, em pares. • Conclusão final: comparação dos dados entre os pares • Pequenos textos em inglês apresentando problemas a serem resolvidos. Simulações de uma reunião para a tomada de decisões

DATA	Número de Aulas	Conteúdo (Unidades e Subunidades)	Metodologia
Semana 5	4	<ul style="list-style-type: none"> Correspondência comercial. Estruturas e conteúdos Enviando e respondendo correspondências Interpretação de textos acadêmicos e científicos Avaliação de abordagem pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> Formas e formatos apresentados em transparências. Leitura dinâmica para entendimento do conteúdo e visualização da forma. Prática escrita com ASHLEY. A correspondence workbook Abordagem lúdica "A guessing game" Questionário e entrevista
Semana 1/4	4	<ul style="list-style-type: none"> Comparação da atuação das empresas. Vocabulário específico e estruturas comparativas. Dinâmica de grupo em inglês. Currículo e carta de apresentação. 	<ul style="list-style-type: none"> Aula expositiva e atividades interativas. Pesquisa na Internet sobre possíveis colocações no mercado de trabalho e diferentes possibilidades de currículo.
Semana 2	4	<ul style="list-style-type: none"> Produtos e serviços. Estrutura sintática e vocabulário Aspectos socioculturais e histórico-geográficos do inglês 	<ul style="list-style-type: none"> Aulas expositivas e atividades interativas Aula expositiva com transparências
Semana 3	4	<ul style="list-style-type: none"> A tomada de decisões nos negócios; relação de causa e efeito Business Idioms - vocabulário 	<ul style="list-style-type: none"> Discussão - pontos relevantes para a tomada de decisões. Atividade lúdica "A difficult Choice" e "Working it out" Aula expositiva seguida de atividade lúdica

DATA	Número de Aulas	Conteúdo (Unidades e Subunidades)	Metodologia
Semana 4	4	<ul style="list-style-type: none"> Revisão Aspectos do processo ensino e aprendizado do inglês no terceiro grau de acordo com conteúdo programático proposto Avaliação de abordagem pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> Exercícios escritos para fixação de estruturas sintáticas e vocabulário. Entrevista estruturada para levantamento de dados; discussão do conteúdo trabalhado
Semana 1/5	4	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação de trabalho e prova 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação do trabalho oral e prova escrita
Semana 2	4	<ul style="list-style-type: none"> Problemas e soluções. Estruturas sintáticas e vocabulário Interpretação de texto interdisciplinar 	<ul style="list-style-type: none"> Aulas expositivas e simulação de diálogos Técnicas instrumentais de leitura e interpretação
Semana 3	4	<ul style="list-style-type: none"> Interpretação de músicas em Inglês . Comparação de vocabulário formal e informal. Correspondência comercial relacionada a pedidos e reclamações. 	<ul style="list-style-type: none"> Preenchimento de espaços em branco, interpretação do tema e estruturas. Aula expositiva e atividade interativa
Semana 4	4	<ul style="list-style-type: none"> Levantamento de vocabulário e expressões sobre o futuro Prospecção de atividades futuras 	<ul style="list-style-type: none"> Técnica da alfândega "Customs" , trabalho em grupos Aula expositiva e atividade interativa
Semana 5	4	<ul style="list-style-type: none"> Análise dos tempos verbais presente, passado e futuro. Estrutura sintática, e vocabulário. Avaliação de abordagem pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> Elaboração de diálogos e interpretação de textos. Aula expositiva, atividades interativas e atividade lúdica "What would you do about it?"

DATA	Número de Aulas	Conteúdo (Unidades e Subunidades)	Metodologia
Semana 1/6	4	<ul style="list-style-type: none"> Reuniões e discussões. Estrutura sintática e vocabulário. Interpretação de texto interdisciplinar 	<ul style="list-style-type: none"> Aula expositiva e atividades interativas; vídeo demonstrativo de aspectos positivos e negativos de reuniões, e discussão sobre estes aspectos Técnicas instrumentais
Semana 2	4	<ul style="list-style-type: none"> Apresentações em público. Estrutura sintática, vocabulário, formas de apresentação e aspectos culturais 	<ul style="list-style-type: none"> Aula expositiva sobre estruturas e expressões usadas na situação. Escolha de tema por equipes e apresentação dos mesmos.
Semana 3	4	<ul style="list-style-type: none"> Revisão dos conteúdos e conceitos Avaliação de abordagem pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> Aulas expositivas com transparências, exercícios escritos e orais. Atividades complementares a serem definidas de acordo com as necessidades dos alunos
Semana 4	4	<ul style="list-style-type: none"> Prova 	<ul style="list-style-type: none"> Prova escrita e avaliação oral
	4	<ul style="list-style-type: none"> Atividades complementares ou adaptação de carga horária 	
	4	<ul style="list-style-type: none"> Atividades complementares ou adaptação de carga horária 	

Apêndice 2

Questionário oral efetuado para a avaliação dos níveis de proficiência dos alunos, no início do semestre de 2004.

- Você já estudou inglês antes?
- No caso de já ter estudado poderia dizer onde e quando?
- Você considerou bons os resultados gerais obtidos com tal aprendizado?
- Você gosta do idioma? Por quê?
- Acha necessário aprender inglês? Por quê?
- Você já esteve em alguma situação profissional ou pessoal que você sentiu falta deste conhecimento?

Apêndice 3

Questionário sobre processos de aprendizado de língua

PROCESSO DE APRENDIZADO DE LÍNGUA	
VOCÊ JÁ LEU OU ESCUTOU:	
a) Algumas das teorias de aquisição da linguagem?	
b) O que são processos cognitivos?	
c) Como se adquire uma primeira língua?	
d) Como se adquire uma língua estrangeira?	
e) Algumas das etapas do aprendizado de língua materna?	
f) Algumas das etapas do aprendizado de língua estrangeira?	
g) Alguns dos fatores que influenciam o aprendizado de língua estrangeira?	
h) O que são Múltiplas Inteligências?	
i) O que são estilos de aprendizado perceptuais?	
j) Quais os principais métodos desenvolvidos para o ensino de inglês?	
2. Você poderia, com poucas palavras, descrever o que você sabe sobre os conteúdos das questões de a à j? (Foram deixadas linhas para a questão ser apresentada)	

Apêndice 4

Atividade desenvolvida relacionada ao conhecimento metacognitivo e metamemória.

BUSINESS EXPRESSIONS

I. PAY ATTENTION TO THE ALPHABET ORDER.

ARE ALL THE LETTERS OF THE ALPHABET INCLUDED?

WHAT ARE THE COLOURS USED FOR EACH LETTER?

HOW MANY EXPRESSIONS ARE THERE IN EACH OF THE LETTERS?

II. READ THE EXPRESSIONS

III. READ THE EXAMPLE GIVEN FOR EACH EXPRESSION

IV. GUESS THE MEANING AND WRITE IT DOWN.

V. COMPARE THE MEANING YOU TRIED TO GUESS WITH THE REAL ONE GIVEN IN BOLD

ACROSS THE BOARD

- **including everyone or everything**

The computer company decided to give the workers an across-the-board increase in their salary.

AT A LOSS

- **sell something and lose money**

We were forced to sell the computers at a big loss.

BALL PARK FIGURE/ESTIMATE

- **a rough estimate or figure**

The contractor gave us a ballpark figure for the cost of repairing the new building.

BANG FOR THE BUCK

- **value for the money spent**

We were able to get a big bang for our buck when we advertised on the Internet.

BIG GUN/CHEESE/WHEEL/WIG

- **an important person, a leader**

The new director was a big wheel in his previous company but is not so important now.

BOTTOM LINE

- **the total, the final figure on a balance sheet**

When they examined the bottom line of the company, they decided not to invest in it.

BREAK EVEN

- **have expenses equal to profits**

After only three months, the company was able to break even and start making profits.

BUDGET SQUEEZE/CRUNCH

- a situation where there is not enough money in the budget

We have been going through a severe budget squeeze at our company and must begin to stop spending money in a wasteful manner.

BY A LONG SHOT

- by a big difference, by far

The soap company was able to beat out the bids of the other companies by a long shot.

CALCULATED RISK

- an action that may fail but has a good chance to succeed

They took a calculated risk when they introduced the new computer screen onto the market.

CAPTAIN OF INDUSTRY

- a top corporation officer

The president of our company was a captain of industry and after he retired, he was appointed to many government boards.

CARRY THE DAY

- win completely

The president's new idea carried the day and everyone supported him energetically.

COLD CALL

- call a potential customer from a list of persons one has never seen

When he first started to work at his company he was asked to make cold calls using the telephone book.

COME ON STRONG

- overwhelm with excessively strong language or personality

The salesman came on too strong at the meeting and angered the other members of the team.

COMPANY MAN

- a person who always works hard and agrees with his employees

My father was a true company man and was always putting in an extra effort for his company.

CUT CORNERS

- economize

We have been forced to economize on stationary expenses during these severe economic times.

CUT ONE'S LOSSES

- do something to stop losing money or something

We should sell the old machinery as soon as possible and try to cut our losses.

DELIVER THE GOODS

- succeed in doing well what is expected

The new owner of the company is not very popular but he is able to deliver the goods.

DOUBLE-CHECK

- check something again to confirm

We were unable to double-check the costs of the new products before the price list was printed.

FACE VALUE

- the official worth or trust of something

Although the face value of the postage stamp was very low it sold at the auction for much money.

FAIR PLAY

- justice, equal and right action to someone

The company is very good to work for as they always use fair play when they are bargaining with their employees.

FIGURE OUT

- find an answer by thinking about something

Everyone in our company is trying to figure out what our boss is going to do with the new equipment.

FILL THE BILL

- be just what is needed

That new machine should fill the bill as to what we need to finish the job.

FINGER IN THE PIE

- involved in what is happening, receiving money for something

The new manager has his finger in the pie in all aspects of our company's business.

GAIN GROUND

- go forward, make progress

Our company has been gaining ground in our attempt to be the best in the industry.

GET A BREAK

- get an opportunity or good deal

We were able to get a break on the price of the paint and saved a lot of money.

GET OFF THE GROUND

- make a successful beginning, go ahead

We were unable to get the new product off the ground and will have to wait until next year.

GIVE SOMEONE THE GREEN LIGHT

- give permission to go ahead with a project

Our boss gave us the green light to begin work on the new sales promotion.

GO PUBLIC

- sell shares of a privately owned company to the public

The stock of the Internet company rose very quickly when they went public.

HEADS WILL ROLL**- someone will be punished**

Heads will roll when our boss learns about the money that we have lost recently.

IN BLACK AND WHITE**- in writing**

The company refused to deal with the customer's complaints until they saw them in black and white.

IN CHARGE OF**- in control of, responsible for**

My sister has been in charge of buying supplies at her company for many years.

IN SHORT SUPPLY**- not enough, in less than the amount or number needed**

Experienced computer programmers are in short supply at our company.

IN THE BLACK**- successful or making money**

The new company has been in the black for over a year now.

IN THE LONG RUN**- in the final result**

The company has been losing money recently but in the long run they should do very well.

IN THE RED**- losing money, unprofitable**

The company began to go into the red when the price of oil began to rise rapidly.

IN THE WORKS**- in preparation, being planned or worked on**

The camera company has a new automatic camera in the works but nobody knows about it yet.

JACK UP**- make a price higher**

The steel companies decided to jack up the price of steel at the beginning of the year.

KEEP TRACK OF**- keep a count or record, stay informed**

They have been making a great effort to keep track of the number of visitors to their store.

KICKBACK**- money paid illegally for favorable treatment**

The construction company was taken to court for giving kickbacks to the local politicians.

MAKE A GO OF**- produce good results, succeed**

Although he works very hard in his small business he has been unable to make a go of it and may soon go out of business.

MEAN BUSINESS**- be serious**

Our boss means business when he tells everyone to try and to work harder.

ON HAND**- in one's possession, ready**

We didn't have any supplies on hand and were unable to finish the job.

(BUY) ON CREDIT**- buy something without paying cash**

My friend had no money so he decided to buy the furniture on credit.

ON THE BLOCK**- for sale**

As soon as they purchased the company they began to put some of the equipment on the block.

PAY OFF**- make a profit, be successful**

The furniture manufacturer was unable to pay off their loan and had to go out of business.

PIECE/SLICE OF THE ACTION**- a share in the activity or the profits of something**

The inventor wanted a large piece of the action of the profits from the new computer that he had invented.

RED INK**- debt (red ink on a financial statement)**

The automobile company has been drowning in red ink since the US dollar began to rise.

RUN SHORT**- not have enough in quantity**

They ran short of gasoline at the gas station and had to close early.

SADDLED WITH DEBT**- burdened with debt**

Our sister company is saddled with a great amount of debt and should be sold as soon as possible.

SELL LIKE HOTCAKES**- sell very quickly**

The children's toys were selling like hotcakes at the end of the year.

STRIKE WHILE THE IRON IS HOT**- take advantage of an opportunity**

We decided to strike while the iron was hot and began to market the product around the time of the Olympics.

SWEET HEART DEAL**- a deal made between friends so that both may make a big profit**

We were able to make a sweetheart deal with our landlord and got the rent greatly reduced.

TAKE A NOSEDIVE**- collapse, fail, decrease in value**

The stock market took a nosedive when the earnings of the oil company began to weaken.

TAKE STOCK**- count the items of merchandise or supplies in stock, take inventory**

The department store closes down for 3 days every March in order to take stock.

THROW COLD WATER ON**- discourage, forbid**

The managers threw cold water on the plans to close down the factory for one week in August.

THROW MONEY AT SOMETHING**- try to solve a problem by spending money on it**

The president of our company is willing to throw a lot of money at the problem in the hope of solving it.

TIGHT SPOT**- a difficult situation**

The computer manufacturing company has been in a tight spot since the shortage of computer chips appeared.

TURN OVER**- to buy and then sell something to customers**

The turnover at that discount store is very rapid.

WORK OUT**- plan, develop**

I spent the weekend trying to work out the budget estimates for next year.

WRITE OFF**- remove from a business record, cancel a debt**

It was impossible for the bank to collect the money so they were forced to write off the loan.

Apêndice 5

Transparências sobre as sete inteligências

Howard Gardner, 1983

- Gardner diferencia 7 tipos de inteligência que podem ser desenvolvidas por toda uma vida. Cada parte do cérebro é responsável por um determinado tipo de inteligência.
- As 7 diferentes competências se interpenetram, pois sempre envolvemos mais de uma habilidade na solução de problemas e no aprendizado do mundo.
- Constatação de que a compreensão, a conscientização e a reflexão dos alunos ajudam no processo de aprendizado.

1. Inteligência verbal ou lingüística

Destaque no uso das palavras, habilidade de lidar com a palavra escrita e oral. Lembrar de informações verbais, argumentação com pessoas, persuasão.

2. Inteligência musical

Habilidade com ritmos, entonação e melodia. Lembrar músicas e conseguir acompanhá-las, lembrar de informações pela música.

3. Inteligência lógica ou matemática

Habilidade de usar os números com precisão, pensar e calcular. Entender as propriedades básicas dos números, princípios de causa e efeito e habilidade de fazer previsões.

4. Inteligência espacial ou visual

Sensibilidade a forma, espaço, cor, linha. Possibilidade de expressão gráfica.

5. Inteligência corporal ou cinestésica.

Habilidade de usar o corpo para expressar idéias e sentimentos, e resolver problemas. Exemplos destas habilidades seria a coordenação, a flexibilidade ou adaptação, a velocidade e o equilíbrio.

6. Inteligência interpessoal.

Habilidade de entender o humor, sentimentos, motivações e intenções de outras pessoas. Administrar relacionamentos e resolver conflitos.

7. Inteligência intrapessoal.

Habilidade de entender a si próprio; forças, fraquezas, humor, desejos e intenções. Exemplos desta habilidade seriam: o entendimento das diferenças e similaridades entre os seres humanos.

Apêndice 6

Transparência sobre os estilos de aprendizado perceptuais

Estudos de Joy Reid sobre estilos de aprendizado

Aprendiz Visual

- ❖ Visualizam-se palavras em livros, no quadro, etc.
- ❖ Entende-se e lembra-se melhor as informações quando é possível lê-las.
- ❖ Não se necessita muitas explicações orais e freqüentemente aprende-se sozinho lendo um livro.
- ❖ Para lembrar-se de informações orais é necessário tomar-se notas.

Aprendiz Auditivo

- ❖ A maior facilidade é a explicação oral.
- ❖ Lembra-se das informações quando se lê em voz alta ou quando se movem os lábios para lê-las, especialmente quando se trata de material novo.
- ❖ O maior mérito é quando se escutam áudios, fitas, CDs, palestras, aulas expositivas, discussões, etc.

Aprendiz Cinestésico

- ❖ Aprende-se através da experiência pelo envolvimento físico da sala de aula.
- ❖ Lembra-se de informações quando elas estão relacionadas às atividades físicas, "field trips", e "role-playing".
- ❖ As combinações de estímulos fazem com que haja um resultado positivo que pode ser mais facilmente detectado
- ❖ Uma fita para ser escutada ou um vídeo para ser visto ao mesmo tempo em que outra atividade é exercida, ajuda no entendimento de um novo conteúdo.

Aprendiz Tátil

- ❖ Aprende-se mais quando se pode manusear os objetos
- ❖ Trabalhando-se com experimentos em um laboratório, executando-se ou construindo-se trabalhos manuais, tocando e trabalhando com materiais autênticos proporcionada as situações de ensino mais bem sucedidas.
- ❖ Quando é possível escrever-se anotações em sala de aula e envolver-se fisicamente em algumas atividades o entendimento de novas informações tende a melhorar.

Aprendiz de grupo

- ❖ Aprende-se mais com pelo menos um aluno junto.
- ❖ Este tipo de aluno consegue entender informações novas mais eficientemente, quando pode compartilhá-las com outros alunos.
- ❖ Valoriza-se a interação do grupo e o trabalho de classe interativa.

Aprendiz individual

- ❖ Aprende-se melhor sozinho.
- ❖ É um estilo de aprendizado solitário onde a concentração acontece melhor quando não há interferências de outras pessoas.
- ❖ Nestes grupos de aprendizes estariam aqueles que se reconheceriam como autodidatas

Apêndice 7

Teste para inventariar os tipos de inteligência
(CHRISTISON, In REID, 1998, traduzido e adaptado por mim).

TESTE (1) PARA INVENTARIAR OS VÁRIOS TIPOS DE INTELIGÊNCIA

Escolha um valor de 0, 1 ou 2 para cada uma das afirmações abaixo.

INTELIGÊNCIA LINGÜÍSTICA

AFIRMAÇÕES	VALORES
Gosto de escrever textos e mostrar a outras pessoas	
Leio jornais, revistas, livros, etc todos os dias.	
Freqüentemente ouço rádio, toca CDs, toca fitas.	
Sempre leio panfletos de propaganda, cartazes e outdoors.	
Gosto de palavras cruzadas	
Gosto de usar ditos populares e citações	
Sou um bom escritor de cartas e e-mails	
Lembro com facilidade de letras de músicas	
Já escrevi algo que gosto muito	
Acho que a leitura e a escrita são importantes.	
Total =	

INTELIGÊNCIA MUSICAL

AFIRMAÇÕES	VALORES
Minha voz é clara e variada na entonação quando falo em público	
Gosto de cantarolar	
Percebo quando uma pessoa canta fora do tom	
Conheço os tons de várias canções	
Toco um instrumento musical	
Quando escuto uma música uma ou duas vezes lembro do tom	
Canto no chuveiro	
Escutar música me deixa de bom humor	
Gosto de vários tipos de música	
Consigo manter o ritmo de uma música	
Total =	

INTELIGÊNCIA LÓGICA OU MATEMÁTICA

AFIRMAÇÕES	VALORES
Respostas corretas são encontradas através de cálculos e medidas	
Calculo números de cabeça facilmente	
Gosto de jogos de cartas que envolvam cálculos	
Gosto de aulas de matemática	
A maioria das coisas têm uma explicação lógica e racional	
Gosto de jogos de memória e quebra-cabeças	
Interesso-me pelo desenvolvimento científico	
Quando cozinho eu meço todos os ingredientes	
Gosto de resolver problemas	
Sou metódico nas minhas atividades diárias	
Total =	

INTELIGÊNCIA ESPACIAL

AFIRMAÇÕES	VALORES
Presto atenção nas cores que uso e que outros usam	
Tiro muitas fotos quando viajo	
Aprendo muito com filmes	
Consigo me localizar em cidades que vou pela primeira vez	
Gosto de desenhar	
Gosto de ler textos com bastante ilustração e fotos	
Gosto de examinar gráficos e mapas	
Gosto de fazer quebra cabeças	
Sou bom em geometria	
Percebo a posição de móveis e pessoas nos lugares que vou	
Total =	

INTELIGÊNCIA CORPORAL OU CINESTÉSICA

AFIRMAÇÕES	VALORES
Gosto de parques de diversão	
Gosto de dançar	
Faço pelo menos um esporte	
Gosto de trabalhar com as mãos	
Prefiro tentar na prática uma nova habilidade a ler a respeito	
Quando estou fazendo uma atividade física tenho boas idéias	
Adoro estar ao ar livre	
Não gosto de permanecer sentada por muito tempo	
Não tenho preguiça de ter que sair do lugar onde estou	

A maioria das minhas atividades de lazer envolve exercícios físicos	
Total =	

INTELIGÊNCIA INTRAPESSOAL

AFIRMAÇÕES	VALORES
Gosto de meditar	
Considero-me uma pessoa independente	
Faço anotações de coisas que penso e tenho um diário	
Não gosto de seguir modelos e guias, prefiro criar os meus próprios.	
Quando fico desapontado inclino o meu corpo para trás	
Sou coerente com os valores e regras que regem minha vida	
Tenho atividades de lazer que faço sozinho	
Aprecio os trabalhos feitos independentemente	
Consigo ser criativa quando o momento exige	
Reflico sobre minhas atitudes e ações	
Total =	

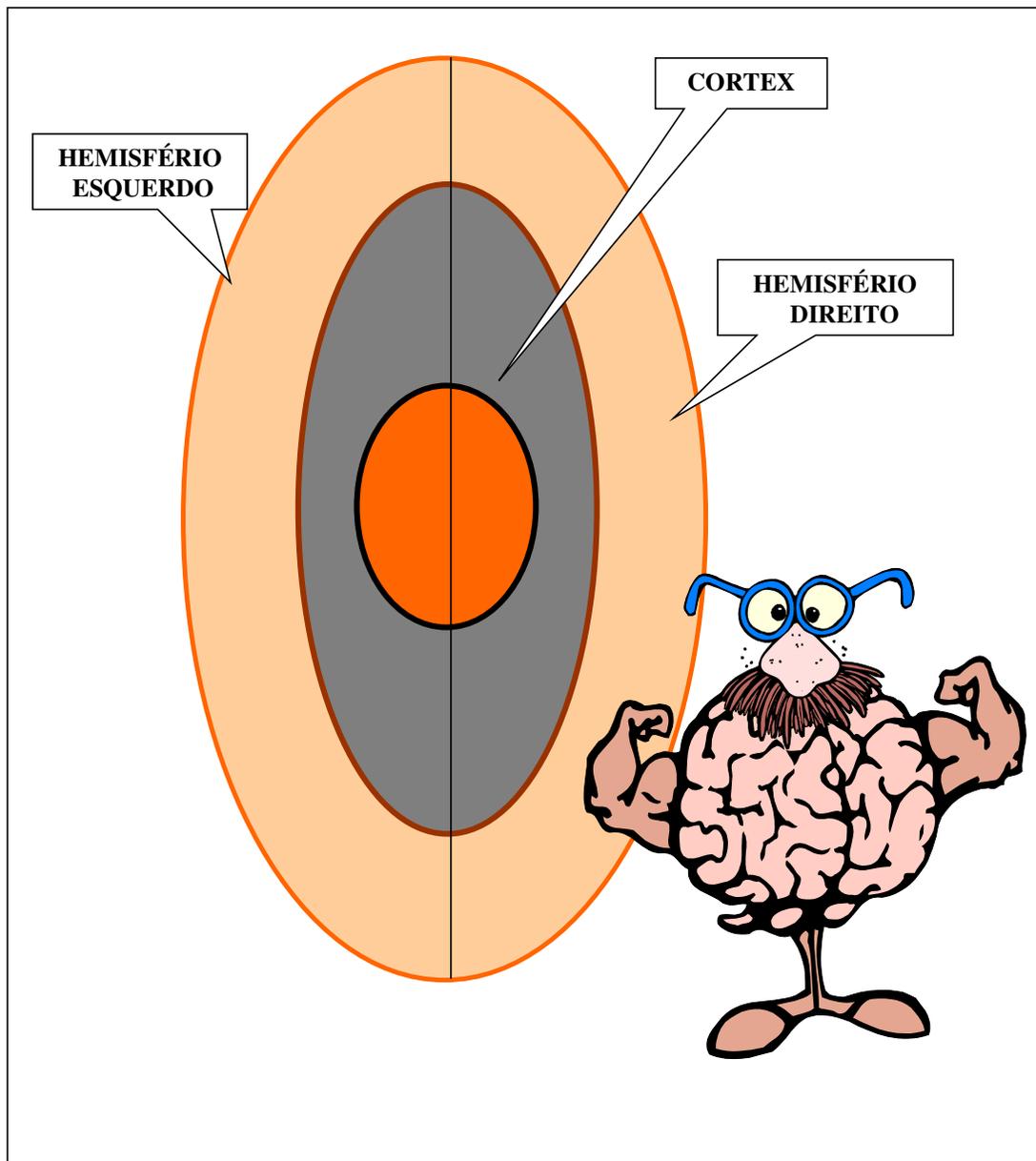
INTELIGÊNCIA INTERPESSOAL

AFIRMAÇÕES	VALORES
Prefiro sair a ficar em casa sozinho	
Discuto os meus problemas com amigos	
As pessoas me procuram para falar sobre os seus problemas	
Envolver-me com atividades sociais várias noites por semana	
Gosto de dar festa e entreter amigos	
Considero-me um líder e assumo posições de liderança	
Tenho mais de um amigo chegado	
Gosto de ensinar e mostrar às pessoas como fazer coisas	
Sinto-me confortável no meio de pessoas que não conheço	
Aceito sugestões de outros	
Total =	

Apêndice 8

Partes do cérebro estilizadas para a explicação das funções cognitivas e lateralização da linguagem.

PRINCIPAIS PARTES DO CÉREBRO ESTILIZADAS



Apêndice 9

Transparência contendo padrões de desenvolvimento de L1 e L2.

ALGUNS PADRÕES DE DESENVOLVIMENTO DE PRIMEIRA LÍNGUA E LÍNGUA ESTRANGEIRA		
PRIMEIRA LÍNGUA AQUISIÇÃO (CRIANÇAS)	LÍNGUA ESTRANGEIRA APRENDIZADO (ADULTOS)	INTERLÍNGUA (ADULTO)
1. Familiarização dos sons da língua Produção dos primeiros sons isolados	1. Familiarização dos sons da língua Produção de sons significativos nas palavras	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento de uma outra língua que interfere na segunda língua
2. Produção de palavras isoladas = sentenças (somente oral)	2. Produção de palavras isoladas (estudo de vocabulário oral e escrito)	<ul style="list-style-type: none"> Utilização de estratégias de aprendizado, simplificando aquilo que ainda não está pronto para aprender.
3. Junção de duas palavras	3. Produção de sentenças simples objetivando o acerto gramatical (What's your name?)	<ul style="list-style-type: none"> Gramática mental, regras lingüísticas anteriores a produção de L2
4. Linguagem telegráfica (intuição da gramaticalidade)	4. Linguagem telegráfica quando falta um elemento sintático (intuição da gramaticalidade)	<ul style="list-style-type: none"> Aberto para receber os "inputs" da L2 e interferências internas da L1 (omissões, generalizações, etc)
5. Junções seguem uma ordem parecida em todas as crianças	5. Algumas estruturas são mais fáceis de se aprender seguindo uma ordem a todos os aprendizes.	<ul style="list-style-type: none"> Sistema gramatical transitório na medida que avança
6. Estruturas mais longas parecidas com a dos adultos	6. Estruturas mais longas considerando regras aprendidas	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento metalingüístico e desenvolvimento cognitivo já presentes
7. Desenvolvimento da linguagem seguindo os estágios do desenvolvimento cognitivo	7. Desenvolvimento da linguagem através de exercícios orais e escritos (prática)	<ul style="list-style-type: none"> A produção da linguagem dificilmente se parecerá com a de um falante nativo

Apêndice 10

Exemplos de exercícios para a percepção das características dos métodos estruturalistas.

Drill 1

Where do you work?

I work for (TOYOTA)

(IBQ)

(KONICA)

Drill 2

(I) work for Toyota

(SHE) works for Konica

(HE) works for Toyota

Exemplo de atividade para a prática de métodos comunicativos

Dialogue

A: Mr. Curtis?

B: Yes.

A: I am Teresa Hu. I work for Konica.

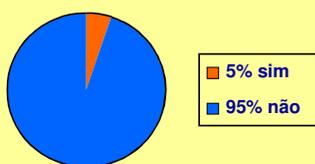
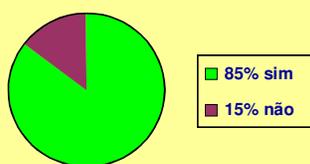
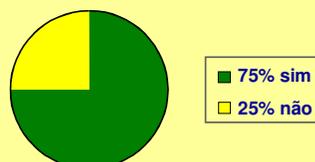
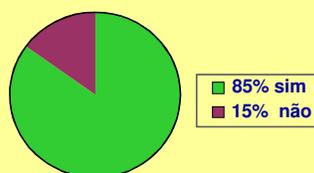
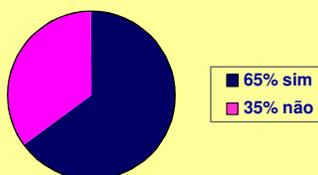
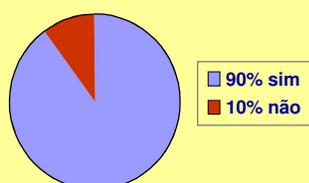
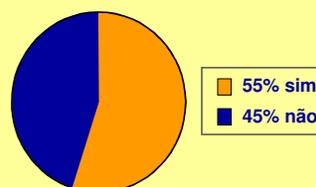
B: Hello. This is my friend Yuji Tanaka. She works for Toyota

A: Pleased to meet you Ms. Tanaka

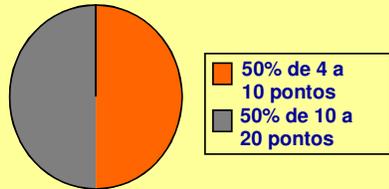
C: Pleased to meet you Ms. Hu

Apêndice 11

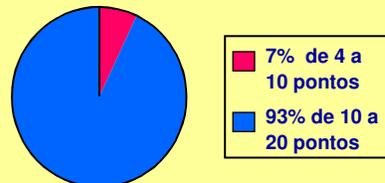
Gráficos demonstrativos das atividades analisadas percentualmente

Alunos que já tinham algum conhecimento sobre:**Estilos de aprendizagem perceptual****Fatores que influenciam a aprendizagem****Noções sobre aquisição de L1****Inteligências múltiplas****Noções sobre aprendizado de L2****Etapas do aprendizado de L2****Alunos interessados nas informações****Etapas de L1**

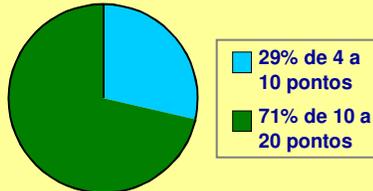
**Teste para inventariar os tipos de inteligências (CHRISTISON,
In REID, 1998 - traduzido e adaptado por mim)
de acordo com a seção 2.4.7, atividade 7.**



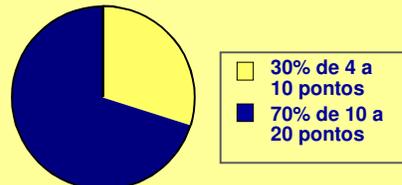
Inteligência lingüística



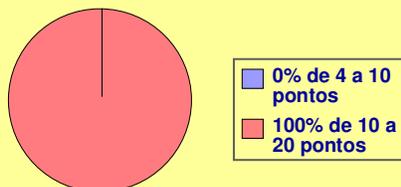
Musical



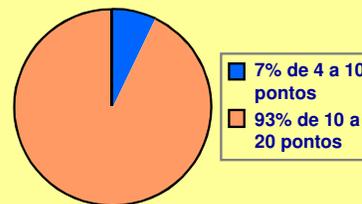
Matemática



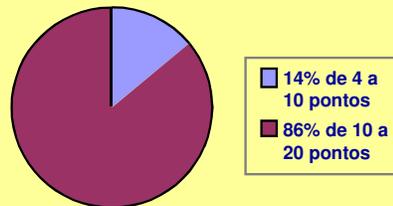
Espacial



Cinestésica



Intrapessoal



Interpessoal

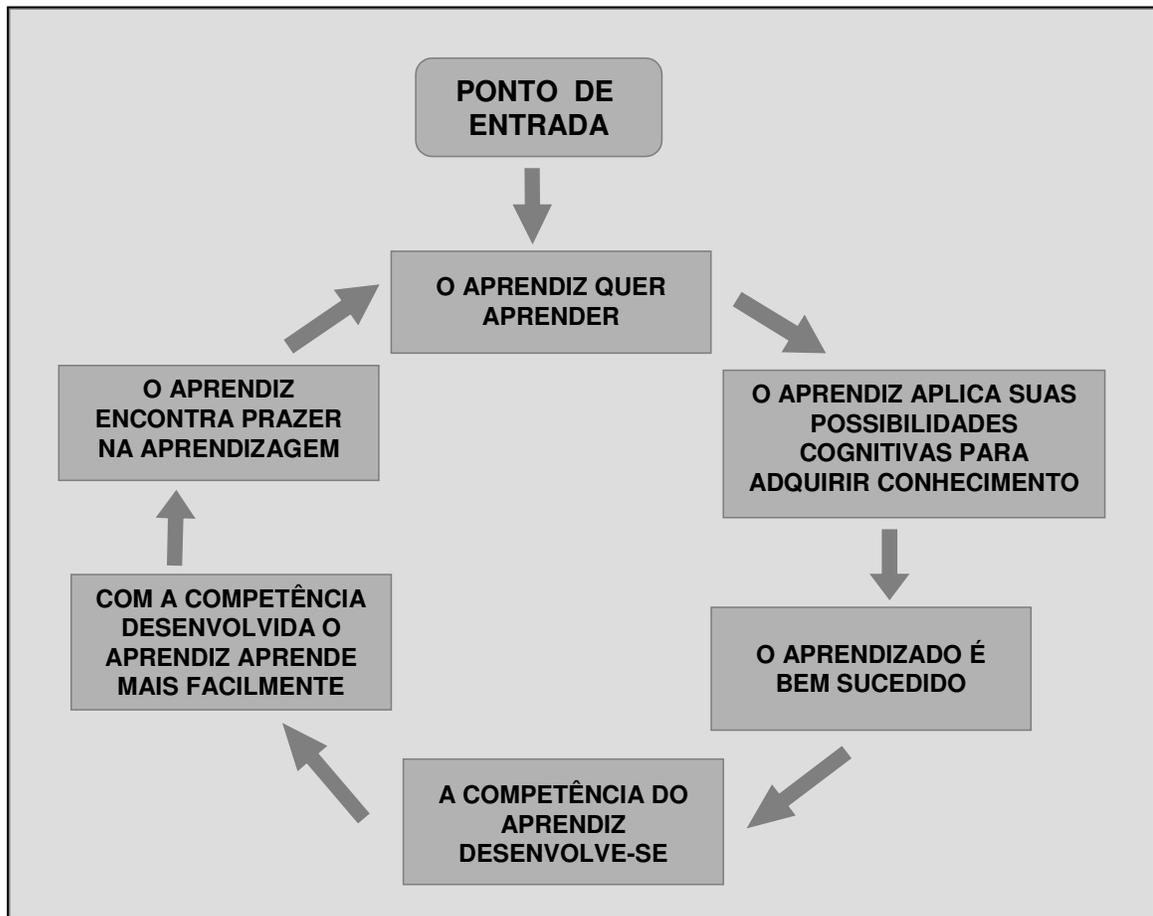
***Estilos de aprendizado perceptual de acordo com
seção 2.4.8, atividade 8.***

*Atividade desenvolvida privilegiando estilos de aprendizado
perceptual com o tema “produtos e serviços”*



Anexo 1

Círculo de aprendizado positivo.
(HUTCHINSON; WATERS 1989. p. 47) , em *English for Specific Purposes*.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARNARD, R.; CADY, J.. **Business venture 2**. Hong Kong: Oxford University Press, 2000
- BLOOMFIELD, L.. **Language**. London: Allen and Unwin, 1935.
- BRASIL / MEC/ SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais 3° e 4° ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- BRANSFORD, J; BROWN, A; COCKING, R.. **How people learn: brain, mind, experience and school**. US: National Academy Pr (1999). Disponível em <[http:// www. questia.com](http://www.questia.com)>. Acesso em maio, 2005.
- BROWN, A. L.; PALINCSAR, A. S.. *Guided cooperative learning and individual knowledge acquisition*. In: RESNICK, L. (Ed.), **Knowing, learning, and instruction: essays in honor of Robert Glaser**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1985.
- BROWN, A. L.; DELOACHE, J.. *Skills, plans, and self-regulation*. In: **Children's Thinking: What Develops?**. New Jersey : Erlbaum, 1978.
- BROWN, D.. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New Jersey: Prentice Hall, 1994.
- CABRAL, S. L.. **Introdução a psicolingüística**. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- CELANI, M. A.. (org.) **Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens**. São Paulo: EDUC, 1997.
- CHOMSKY, N.. **Language and mind**. New York: Harcourt, Brace & World, 1968.
- COOK, G.. **Language play, language learning**. Hong Kong: Oxford University Press, 2000.
- CHRISTISON, M.. **A.Teaching and learning ESL through multiple intelligences**. Burlingame: Alta Book Center Publishers, 1998.
- CRYSTAL, D.. **The Cambridge encyclopedia of the English language**. Londres: Cambridge University Press, 1999.

- CRYSTAL, D.. **English as a global language**. Londres: Cambridge University Press, 2000.
- NUNAN, D.. **Research methods in language learning**. USA: Cambridge University Press, 1994.
- EISNER, E.. **The Enlightened Eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice**. Ohio: Prentice Hall, 1998.
- ELLIS, R.. **Second language acquisition**. Hong Kong: Oxford University Press, 2001.
- EPSTEIN, S; FLYNN, S; MARTOHARDJONO, G.. **Second language acquisition: theoretical and experimental issues in contemporary research**,1996. Disponível em< journals_marketing@cup.org> Acesso em 6 de julho de 2001.
- FLAVELL, J.; MILLER, P.; MILLER, S.. **O desenvolvimento cognitivo**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, P.. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FROMKIN, V.; COLLINS, P.; RODMAN, R.; BLAIR, D.. **Introduction to language**. Australia: Holt Rinehart and Winston, 1994.
- FORREST-PRESLEY, D; MACKINNON, G; WALLER, T.. **Metacognition, cognition and human performance**. Orlando: Academic Press, 1985.
- GARDNER, H.. **Estruturas da mente**. Porto Alegre: Artes M., 1994.
- GASS, S.; SELINKER, L.. **Second language acquisition An introductory course**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1994
- GUMPERZ, J.; HYMES, D.. **Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication**. Nova York: Blackwell, 1972.
- HAMPSON, P. ;MORRIS ,P.. **Understanding cognition**. Great Britain: Blackwell, 1998.
- HUTCHINSON, T; WATERS, A.. **English for specif purposes**. Great Britain: Cambridge University Press, 1989.
- HYLTENSTAM, K.; PIENEMANN, M.. **Modelling and assessing second language acquisition**. United Kingdom: Multilingual Matters, 1985.

- HYMES, D.. **Acquisition of languages: models and methods**. New York: Academic Press, 1971.
- JAKOBSON, R.. **Lingüística e comunicação**. São Paulo: Editora Cultrix , 2001.
- JUDGE, A.. **Difficulties in the transfer of information between languages**. Disponível em<<http://www.u1a.org/uladoscs/hngcul2.htm>> Acesso em: maio 2002.
- KLUWE, R.. *Cognitive knowledge and executive control: metacognition*. . In: GRIFFIN, D. **Animal Mind-Human Mind** . New York: Springer-Verlag, 1982.
- HYMES, D.. **Acquisition of languages: models and methods**. New York: Huxley and E. Ingram, 1971.
- KRAMSCH, C.. **Language and culture**. New York: Oxford University Press, 1998.
- KRASHEN, S. D.. **Principles and practice in second language acquisition**. New Jersey : Prentice-Hall, 1987.
- LAZER, D.. **Seven ways of teaching**. Tucson: Zephyr Press, 1994.
- LONG, M.. **Native speaker/ non native speaker conversation and the negotiation of comprehensive input**. Applied Linguistics 4, 1983
- LYONS, J.. **Linguagem e lingüística: uma introdução**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- MARZANO, R. J.; BRANDT, R. S.; HUGHES, C. S.; JONES, B. F.; PRESSEISEN, B. Z.; RANKIN, S. C.. **Dimensions of thinking: a framework for curriculum and instruction**. Alexandria: ASCD, 1988.
- MAZA, F. T.. *O papel do professor de língua estrangeira: uma retrospectiva*. In: CELANI, M. A. (org) **Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens**. São Paulo: EDUC, 1997.
- MCLAUGHLIN, B. .**Theories of second language learning**. London: Edward Arnold, 1987.
- MESSICK, S.. **Individuality in learning: implications of cognitive styles and creativity for human development**. San Francisco: Jossey-Bass, 1976.

NUNAN, D.. **Research methods in language learning**. USA: Cambridge University Press, 1994.

PARIS, S. ;WINOGRAD, P.. *How metacognition can promote academic learning and instruction*. In: JONES, B; IDOL, L (Eds.), **Dimensions of thinking and cognitive instruction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1990.

PIATELLI-PALMARINI, M.. **Teorias da linguagem, teorias do aprendizado: o debate entre Piaget & Chomsky**. São Paulo: Editora Cultrix, 1983.

POPPER, K.. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1972.

PRESSLEY, M., BORKOWSKI, J; SCHNEIDER, W.. *Cognitive strategies: good strategy users coordinate metacognition and knowledge*. In: R. Vasta and G. Whitehurst (Eds.), **Annals of child development**. CT: JAI Press, 1997.

REID, J.. **Understanding Learning styles in the second language classroom**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1998.

ROBINSON, P.. **ESP today: a practitioner's guide**. London: Prentice Hall, 1991.

ROGERS, C..**Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

RONÁI, P.. **Babel & Antibabel**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1970.

SAUSSURE, F.. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1968

SEDYCIAS, J..**O que é Inglês Instrumental?**

<http://home.yawl.com.br/br/hp/sedycias/instrument_01.htm> Acesso em: setembro de 2005.

SELINKER, L. **Interlangue** - International Review of Applied Linguistics 10, 1972. (p. 209-231)

SILVA, M.O. da S e.. **Refletindo a pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

SILVEIRA, M. M. I.. **Línguas estrangeiras - uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Edições Catavento, 1999.

SCHMIDT, R.. **The role of consciousness in second language learning** : Applied Linguistics 11:17-46

STEVENS, C; CUNHA, M. J..**Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003.

THIOLLET, M.. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

VIGOTSKI , L. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L.. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Harward: Haward University Press, 1978.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para comunicação**. Campinas: Pontes Editores, 1991.