

ÁDINI LEITE NUNES THÜRCK

**METACOGNIÇÃO E AUTONOMIA COMO ALIADAS DO
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2012

**Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e
Classificação da Biblioteca Central da UFV**

T

T536m
2012

Thürck, Ádini Leite Nunes, 1985-
Metacognição e autonomia como aliadas do processo de
ensino e aprendizagem de Língua Inglesa / Ádini Leite Nunes
Thürck. – Viçosa, MG, 2012.
xiii, 184f. : il. (algumas col.) ; 29cm.

Inclui anexos.

Orientador: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 128-132

1. Aquisição da segunda língua. 2. Língua inglesa - Estudo e
ensino. 3. Linguagem e línguas - Estudo e ensino.
4. Aprendizagem cognitiva. I. Universidade Federal de
Viçosa. II. Título.

CDD 22. ed. 407

ÁDINI LEITE NUNES THÜRCK

**METACOGNIÇÃO E AUTONOMIA COMO ALIADAS DO
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA EM: 30/03/2012

Profa. Dra. Hilda Simone Henriques
Coelho

Profa. Dra. Maria Raquel de Andrade
Bambirra

Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos
(Orientadora)

*A todos que me acompanharam durante
essa longa caminhada e me deram tanta
força para continuar e chegar até aqui.
Principalmente à minha querida orientadora,
Ana Maria Ferreira Barcelos.*

In education it isn't how much you have committed to memory or even how much you know. It's being able to differentiate between what you do know and what you don't. It's knowing where to go to find out what you need to know and it's knowing how to use the information you get. (William Feather)

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas que participaram dessa fase de minha vida e que me fizeram acreditar que eu seria capaz de alcançar essa conquista. Foi um caminho longo, difícil, mas muito recompensador... Vi o quanto tenho pessoas que se importam comigo e estão ali para o que der e vier! Aprendi o valor de um simples “você vai conseguir!”, para me acalantar na hora de angústia e cansaço. Impossível não agradecer imensamente a essas pessoas que foram mais do que importantes nesse momento da minha vida.

Agradeço à toda a minha família, por estar sempre me apoiando e sendo o meu porto seguro. À minha mãe, por seu amor que me dá força a cada dia, por seu amor que me faz querer sempre continuar e lutar para ser feliz e para fazê-la feliz. Ao meu pai, por seu amor, por seu apoio e por acreditar em mim e em meu potencial. Ao meu irmão, que me ensinou o que é amar incondicionalmente e através desse amor, percebi o que é querer a felicidade de alguém acima de qualquer coisa, acima até de minha própria felicidade! Às minhas avós, Helena e Lucília, por tanto amor e carinho! Às minhas madrinhas Livia e Carina, que são essenciais na minha vida!

Ao Ígor, por ser um grande amigo, um grande companheiro, um grande amor.... Por ser aquele que viveu cada segundinho comigo dessa fase, me dando tanto apoio, tanto carinho... Me escutando, me aconselhando e sendo paciente e compreensivo sempre...

Aos amigos que compartilharam comigo as alegrias, as angústias, as dúvidas... À Danny, pelo carinho e preocupação e pelas lindas mensagens nas horas em que eu mais precisava. À Rhaíza, pela amizade tão linda, pela leitura e discussão dos meus textos, pelas palavras de motivação... À Priscila, por me mostrar que a distância só faz o amor e amizade aumentarem mais e mais, por encher meus dias de sorrisos e alegria e, por dividir comigo os meus problemas e querer me ajudar a resolvê-los como se eles fossem seus. À Cristiani Chaves, por me mostrar o que é ter força, por me dar tanto amor e por colocar em minha vida meu anjo Davi, que me dá tantas alegrias, enche minha vida de luz e cultiva dentro de mim um amor tão forte! À Nilce, por ser uma amiga tão especial, por me apoiar sempre e

ser essa companhia tão agradável! Ao Douglas, que me acompanhou desde o comecinho e compartilhou comigo tantos momentos, momentos que levarei sempre comigo! À Cibeles, que me permitiu fazer parte do momento mais lindo de sua vida, trazendo para minha vida um anjinho que eu tanto amo... Ao Fabiano, pelas risadas, pelas trocas de angústias, pelo apoio e ajuda. À Yane, por sempre escutar meus dramas e estresses. À Emiliane, por confiar em meu trabalho e por tantos ensinamentos oferecidos. À Valdênia e Marinêz que muito também me ensinaram e acreditaram em meu trabalho como professora, me apoiando e me orientando quando preciso. Aos companheiros de mestrado Aurélia, sempre tão gentil e doce comigo, e Fernando, pelos conhecimentos compartilhados nas reuniões. Às minhas primas Giovanna e Giulia, por serem tão carinhosas e mais do que especiais na minha vida! Aos amigos Junim, Júlio, Rosângela, Marjorie e Didil que trouxeram muitos risos e alegrias aos meus fins de semana de. E a todos os amigos e familiares que estão presentes em minha vida...

À minha orientadora Ana Maria, por tanta dedicação e carinho! Por ser tão amiga, tão generosa e preocupada comigo sempre. Agradeço pelos sábios conselhos, por tantos ensinamentos, por tanta paciência ao ler, reler e corrigir meus textos. Por me acompanhar desde a graduação e só trazer contribuições para minha formação! Obrigada por ser tão especial, por ser aquela que me inspira sempre...

À querida Hilda Simone, que esteve presente ao longo de toda minha vida acadêmica, me ensinando e acreditando em mim sempre! Obrigada pelo apoio e carinho!

Aos membros da banca examinadora, Hilda Simone Henriques Coelho e Maria Raquel de Andrade Bambirra, por aceitar nosso convite e pelas grandes contribuições a este trabalho.

Aos professores das disciplinas do mestrado que tanto me ensinaram: Maria Carmem, Wânia, Adriana e Mônica.

À querida Adriana, secretária da pós-graduação, que tanto me ajudou.

Ao colégio que me permitiu realizar essa pesquisa e à professora e alunos participantes.

E principalmente, agradeço a DEUS pela oportunidade maravilhosa de ter tantas pessoas especiais comigo, por me dar a chance de estudar e aprimorar minha formação.

Difícil colocar em palavras sentimentos tão verdadeiros, tão intensos e tão fortes de agradecimento. Melhor do que escrevê-los e descrevê-los é senti-los! Mostrá-los através de muito carinho e muitos abraços. Abraços apertados a todos vocês!

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	ix
RESUMO	x
ABSTRACT	xii
CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	1
1.2 Objetivos.....	4
1.3 Justificativa	6
CAPÍTULO 2: REFERENCIAL TEÓRICO.....	9
2.1 Metacognição	9
2.2 Importância da metacognição para o ensino aprendizagem de línguas	18
2.3 Estratégias metacognitivas.....	22
2.4 Autonomia	25
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA	34
3.1 Natureza da pesquisa	34
3.2 Contexto	36
3.3 A turma participante	37
3.4 A professora-participante	38
3.5 A professora-pesquisadora	39
3.6 Fases da pesquisa	39
3.6.1 Fase 1 – diagnóstico	40
3.6.2 Fase 2 - Intervenção	42
3.6.3 Fase 3 - verificação do processo de intervenção.....	47
3.7 Instrumentos de coleta de dados	49
3.7.1 Questionários.....	49

3.7.2 Entrevistas	51
3.7.3 Observação de aulas	52
3.7.4 Grupo focal	53
3.8 Análise dos dados	54
CAPÍTULO 4: RESULTADOS E DISCUSSÃO	57
4.1 Fase 1.....	57
4.1.1 Conhecimento dos alunos.....	57
4.1.2 Conhecimento da professora.....	71
4.2 Fase 2.....	77
4.2.1 Feedback dos alunos sobre as atividades de intervenção.....	77
4.2.2 As reuniões de discussão com a professora.....	82
4.3 Fase 3.....	88
4.3.1 Conhecimento dos alunos após as atividades de intervenção.....	89
4.3.2 Conhecimento da professora após as atividades de intervenção	111
CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
5.1 Retomando as perguntas de pesquisa	117
5.1.1 Conhecimento dos alunos e professora sobre MC e autonomia.....	117
5.1.2 Conhecimento da professora sobre MC e autonomia após a fase de intervenção..	119
5.1.3 Conhecimento dos alunos sobre MC e autonomia após atividades de intervenção	120
5.2 Implicações da pesquisa.....	122
5.3 Limitações da pesquisa	124
5.4 Sugestões para pesquisas futuras.....	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
ANEXOS.....	133

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: Ilustração do modelo de metacognição de Brown (1980)	12
FIGURA 2: Ilustração do modelo de metacognição de Lawson (1984)	12
FIGURA 3: Esquema representativo de autonomia	29
TABELA 1: Categorias da metacognição de acordo com Wenden (1991) ...	16
TABELA 2: Conceitos de metacognição na literatura	17
TABELA 3: Estratégias metacognitivas	25
TABELA 4: Instrumentos de coletas de dados da Fase 1 de intervenção	42
TABELA 5: Resumo das atividades de intervenção	43
TABELA 6: Instrumentos de coletas de dados da fase 2 de intervenção	47
TABELA 7: Instrumentos de coletas de dados da fase 3 de intervenção	48
TABELA 8: Resumo dos resultados sobre as estratégias metacognitivas....	67
TABELA 9: Visão dos alunos sobre o bom aprendiz	70
TABELA 10: As características do “bom aprendiz” após as atividades de intervenção	105

RESUMO

THURCK, Ádini Leite Nunes, MSc. Universidade Federal de Viçosa, março de 2012. **Metacognição e autonomia como aliadas do processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.** Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos.

O conhecimento que os aprendizes possuem sobre o próprio processo de aprendizagem ou sobre o próprio conhecimento (WENDEN, 1999, 2001; RIBEIRO, 2003) é considerado um grande aliado na promoção da autonomia. Assim, ao lançar mão da metacognição, o aprendiz pode estabelecer metas, objetivos, escolher estratégias, planejar o estudo, controlar o próprio desempenho, se tornando mais autônomo, o que pode levar a uma aprendizagem mais efetiva e, conseqüentemente, a uma maior motivação (WENDEN, 1991; BENSON & VOLLER, 1997; SANTOS, 2002; DOMICIANO e SANTOS, 2003; PAIVA, 2005; BAMBIRRA, 2009). Este trabalho, realizado em uma escola particular de ensino fundamental, com alunos de 8º ano, teve como objetivos a) investigar, através de questionários abertos, entrevistas e um grupo focal, o que professor e aprendizes de Língua Inglesa sabem sobre a metacognição e autonomia e sua importância para o ensino e aprendizagem de línguas e, b) realizar um trabalho de intervenção que visasse conscientizar tanto professor como aprendizes sobre a necessidade de utilizar a metacognição e a importância da autonomia na aprendizagem. O trabalho de intervenção envolveu a aplicação de atividades aos aprendizes com foco metacognitivo e na autonomia e também reuniões de discussão acerca do tema com a professora-participante. Os resultados sugeriram indícios de mudança no conhecimento dos aprendizes sobre metacognição e autonomia e sobre como eles podem fazer para buscar variadas maneiras de “aprender a aprender”. Também foi possível perceber, após a aplicação das atividades de intervenção, uma maior conscientização desses aprendizes sobre o potencial da postura autônoma e ativa que eles podem assumir nesse processo. Em relação à professora, sinais sutis de conscientização em seu conhecimento sobre a metacognição e autonomia puderam ser detectados,

apesar do reduzido número de reuniões de discussão. Com a realização desta pesquisa, busquei reforçar o quanto o trabalho consciente com a metacognição e autonomia na sala de aula de Língua Inglesa pode trazer uma contribuição para a aprendizagem dos alunos, oferecendo-lhes ferramentas para desempenhar um papel mais ativo na sua aprendizagem, gerenciando-a, avaliando-a e controlando-a de forma sistemática e consciente.

ABSTRACT

THURCK, Ádini Leite Nunes , M.Sc. Universidade Federal de Viçosa, March, 2012. **Metacognition and autonomy as allies of English teaching and learning process.** Advisor: Ana Maria Ferreira Barcelos.

The knowledge learners have about their own knowledge and their own learning process is of great importance to the promotion of their autonomy in the learning process. Thus, by the use of metacognition the learner is able to set goals for learning, pick out the best strategies, plan their studies, control his/her own performance and thus, become more autonomous, which can lead to a more effective learning and also increase motivation (WENDEN, 1991; BENSON & VOLLER, 1997; SANTOS, 2002; DOMICIANO e SANTOS, 2003; PAIVA, 2005; BAMBIRRA, 2009). This study, conducted at a secondary private school, with 8th grade students, aimed at: a) investigating, through open-ended questionnaires, interviews and a focus group, what a teacher and English learners know about metacognition, autonomy and their importance to the learning process and, b) carrying out an intervention in order to show the teacher and the learners the importance of the use of metacognition to the language learning process as well as the importance of learner autonomy. This intervention consisted of several class activities related to metacognition and autonomy and also discussions between the teacher and the researcher on these topics. The results suggested signs of changes concerning the learner knowledge about metacognition and autonomy and also about what they can do in order to find new ways of "learning to learn". After the intervention, it was also possible to notice that learners became more aware of the potential of autonomous attitudes and active role they can have in this process. Concerning the teacher's knowledge, subtle signs of awareness in her knowledge about metacognition and autonomy could be noticed, despite the reduced number of discussion meetings. Throughout this study, I aimed at reinforcing how much dealing with metacognition and autonomy in a conscious way in language classes can have a positive impact on the students' learning, and also at offering them tools to take a more active role into their learning, managing it as well

as taking responsibility for it, and evaluating their own progress in a systematic and conscious way.

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

Ao longo da história do ensino e aprendizagem de línguas, os papéis desempenhados por professores e aprendizes passaram por vários desenvolvimentos. No início, o professor era visto como o único e principal responsável pela aprendizagem em sala de aula. A partir dos anos 70, o ensino passou a ser mais centrado nos aprendizes que deixaram de ser encarados como passivos e começaram a ser vistos como seres com papel ativo e responsável no processo de aprendizagem de línguas. Assim, o ensino deixou de ser tão focado no professor e começou a levar em consideração as necessidades, particularidades e características dos aprendizes (FREEMAN, 1998). Daí em diante, vários estudos passaram a debater a importância de o aprendiz de línguas obter maior controle e buscar maior autonomia sobre seu próprio processo de aprendizagem (WENDEN, 1991; BENSON & VOLLER, 1997; SANTOS, 2002; DOMICIANO e SANTOS, 2003; PAIVA, 2005;). O conceito de metacognição (doravante MC), ou seja, o conhecimento que os aprendizes possuem sobre o próprio processo de aprendizagem ou sobre o próprio conhecimento (RIBEIRO, 2003), e sua importância para o processo de aprendizagem de línguas, passam assim, a ser amplamente discutidos, uma vez que esse conceito é considerado um grande aliado na promoção da autonomia dos aprendizes de línguas (BROWN, 1979 apud COUCEIRO FIGUEIRA, 2003; FLAVELL, 1979 apud WENDEN, 2001; LIVINGSTON, 1997; WENDEN, 1999; COUCEIRO FIGUEIRA, 2003; RIBEIRO, 2003; COTERALL & MURRAY, 2009).

A MC e sua importância para o processo de ensino-aprendizagem de línguas tem sido foco de vários estudos (WENDEN, 1987, 1991, 1999; COUCEIRO FIGUEIRA, 2003; RIBEIRO, 2003). Rajagopalan (2006, p.161) cita a MC como umas das tendências recentes de pesquisa em Lingüística Aplicada, já que cada vez mais professores valorizam o “conhecimento que os próprios aprendizes já possuem e empregam como um dos fatores importantes na tarefa de aprender”. Wenden (1999) afirma que a MC é essencial para uma aprendizagem de sucesso, uma vez que o entendimento que os alunos têm de si mesmos, das suas tarefas e de suas estratégias,

tem um forte impacto nas decisões que eles mesmos tomam com relação ao processo de aprendizagem. Desse modo, ao lançar mão da MC durante o processo de aprendizagem, os aprendizes de línguas têm a oportunidade de:

(a) escolher as estratégias que eles acreditam ser mais eficientes para sua aprendizagem (por exemplo, na compreensão de um texto, o aluno decide que a melhor maneira de entender o significado das palavras novas presentes no texto seria as inferindo pelo contexto),

(b) se conscientizar da importância de organizar o próprio estudo e materiais (por exemplo, ter consciência de que para se aprender uma língua estrangeira, precisa de dedicação e compromisso com os estudos, ou seja, se comprometer com a aprendizagem, assistindo a todas as aulas, fazendo as tarefas de casa, utilizando os materiais didáticos que lhe são disponíveis),

(c) criar certa autonomia com relação a própria aprendizagem (como por exemplo, buscando diferentes maneiras de se aprender vocabulário novo: assistindo filmes, realizando leituras, ouvindo músicas), e

(d) obter certo “controle” sobre sua evolução na aprendizagem (como por exemplo, refletir sobre o que já sabe sobre a língua, o que ainda não sabe e estabelecer metas de aprendizagem).

Ao estabelecer metas, objetivos, escolher estratégias, planejar o estudo, controlar o próprio desempenho, tomar a iniciativa e se envolver mais com o processo todo, o aprendiz de línguas se torna mais autônomo, o que favorecerá uma aprendizagem mais efetiva e, conseqüentemente, os tornará mais motivados. Tavares (2003, p. 341) defende que a promoção da autonomia em sala de aula deve ser encarada como “parte integrante do processo de aprendizagem”, o que reforça a importância de se promover a autonomia e incentivar o uso da MC na aprendizagem de línguas.

Como, então, fazer com que os aprendizes de línguas lancem mão da metacognição e se tornem mais autônomos em seu processo de aprendizagem? Como mostrar aos aprendizes que sua aprendizagem pode ser mais efetiva se eles tomarem mais responsabilidade por ela e buscarem um maior engajamento nesse processo? Qual o papel do professor nesse processo? Holec (1981 apud DOMICIANO e SANTOS, 2003) e Little (1991 apud DOMICIANO e SANTOS, 2003) sugerem que o mais importante na promoção da autonomia é o incentivo e ajuda do professor. Para os autores, “é muito provável que os alunos não se tornem autônomos sem a ajuda ou sem o incentivo do professor” (DOMICIANO e SANTOS, 2003, p. 55). Holec (ibid) ainda enfatiza que a autonomia dos aprendizes de línguas deve ser “condicionada” pelo professor. Do mesmo modo, Livingston (1997, p.4) explica que é de extrema importância que professores ensinem os alunos a estarem mais conscientes sobre seus processos de aprendizagem e, os alunos, por sua vez, precisam saber como controlar esses processos para uma aprendizagem mais efetiva. É necessário, também, mostrar aos professores que eles precisam oferecer atividades que promovam e incentivem os aprendizes a valorizar e se conscientizar da importância da reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem. Isso implica na melhor conscientização e preparação do professor acerca da MC e da autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Muitas vezes, professores se deparam com alunos que, por não saberem “estudar” ou “conduzir” o próprio estudo, se sentem desestimulados e desmotivados para aprender uma segunda língua. Esses alunos, se conscientizados de que podem ser autônomos, se guiados a tomarem um papel mais ativo no próprio processo de aprendizagem, podem vir a entender que o sucesso desse processo também está em suas mãos, o que pode estimulá-los e motivá-los. Como professora de Língua Inglesa (doravante LI) no Ensino Fundamental II, me deparei com alunos que não lançavam mão da MC no processo de aprendizagem de LI, que acreditavam que o professor era o único responsável pela aprendizagem da língua e não buscavam aprender além do que o professor oferecia em sala de aula. A partir dessa experiência, senti a necessidade de mostrar aos aprendizes que

eles são, também, parte desse processo e que podem se responsabilizar pela própria aprendizagem, repensando seu desempenho, estabelecendo objetivos e metas, escolhendo suas próprias estratégias para auxiliá-los nas atividades, enfim, se tornando aprendizes mais autônomos e mais conscientes de seu papel dentro de todo o processo de aquisição de LI. Wenden, ao ser entrevistada por Santos (2002, p. 159) argumenta acerca da grande necessidade de não somente ensinar o conteúdo da disciplina de LI aos aprendizes, mas também guiá-los, ensinando-os a como aprender. A autora explica que dois aspectos são essenciais para a sala de aula: a) “a conscientização sobre o processo de aprendizagem e as idéias sobre o que acontece na aprendizagem e, b) “a incorporação de tarefas de aprendizagem de línguas que estimulem o aprender a aprender”.

Com base nisso, faz-se necessário uma investigação acerca do que sabem professor e aprendizes de LI sobre a metacognição e sua importância para o ensino e aprendizagem de línguas e, a partir dessa investigação, realizar um trabalho de intervenção que vise conscientizar tanto professor como aprendizes acerca da necessidade de lançar mão da metacognição no processo de aprendizagem e acerca da importância da autonomia nesse processo.

Este trabalho visa não somente investigar aspectos da sala de aula, mas, também, contribuir com essa realidade. A pesquisa nas escolas precisa ser realizada de tal maneira que possa estreitar as relações entre escola e universidade, mostrando que professores, formadores e pesquisadores podem estar em busca de um mesmo objetivo: aprimorar e melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Esta pesquisa procura fazer esse estreitamento e envolver a pesquisadora nessa busca por um processo de ensino-aprendizagem de LI mais efetivo, como também a professora e os aprendizes.

1.2 Objetivos

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar o que sabem professora e aprendizes de LI (LI) do 8º ano do Ensino Fundamental II a

respeito da MC, autonomia e sua importância para o ensino e aprendizagem na sala de aula de LI e, implementar um trabalho de intervenção visando auxiliar a professora a trabalhar com o desenvolvimento das competências metacognitivas dos aprendizes nas aulas de LI e, ao mesmo tempo, promover maior autonomia desses aprendizes. Para isso, formulou-se as seguintes perguntas de pesquisa:

- i. O que professora e alunos sabem a respeito da MC e da autonomia e sua importância para o processo de aprendizagem de LI?
- ii. A professora demonstra maior conhecimento sobre a MC e a autonomia após o trabalho de intervenção?
- iii. Após a fase de implementação de atividades, os alunos demonstram maior conhecimento sobre a MC e a autonomia?

Os objetivos específicos são:

- i. Investigar o que a professora e os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II sabem a respeito da MC, autonomia e sua importância para o ensino e aprendizagem na sala de aula de LI.
- ii. Investigar se o trabalho de intervenção realizado contribuiu para o que a professora sabe a respeito da MC, autonomia e sua importância para o ensino e aprendizagem de LI.
- iii. Investigar se o trabalho de intervenção realizado contribuiu para o que os alunos sabem sobre a MC, a autonomia e sua importância para a aprendizagem de LI.

1.3 Justificativa

Esta pesquisa se justifica pelas seguintes razões. Em primeiro lugar, conforme defendem muitos autores (WENDEN, 1987, 1999, 2001; COUCEIRO FIGUEIRA, 2003; RIBEIRO, 2003) a MC tem um papel crucial na aprendizagem, uma vez que quando os aprendizes refletem sobre o próprio conhecimento, a própria aprendizagem, melhores estratégias a serem utilizadas e seu próprio rendimento, eles passam a estar mais preparados para tomarem decisões a respeito do que podem e devem fazer para alcançar um melhor desempenho na língua. Assim, esse é um fator que não pode ser ignorado por professores e aprendizes de LI em qualquer contexto. Como Wenden (2001, p.64) defende, a MC facilita o processo de aprendizagem de línguas, além de oferecer ao aluno mais autonomia e independência. Sinclair e Ellis (1992, apud SINCLAIR, 1996) expõem que atividades que tem o objetivo de incitar a autonomia geralmente não são aplicadas de maneira explícita aos aprendizes, ou seja, o professor pode não deixar claro os objetivos das atividades e também como as mesmas podem contribuir com a autonomia dos aprendizes. Com isso, essa pesquisa buscou elucidar, a partir das atividades de intervenção, questões importantes referentes à promoção da MC e autonomia dos aprendizes.

Em segundo lugar, esta não é simplesmente uma pesquisa de natureza investigativa, mas também intervencionista, pois buscou intervir e contribuir com a realidade da sala de aula de LI. Ao propor um trabalho de intervenção, esta pesquisa pretende esclarecer e conscientizar a professora e aprendizes acerca da importância da MC e autonomia para o processo de ensino e aprendizagem de línguas, contribuindo, assim, significativamente para a realidade das aulas de LI.

Em terceiro lugar, esta pesquisa visou também contribuir com a formação da professora-participante. O objetivo das discussões que foram realizadas com a professora acerca da MC e da autonomia foi o de orientar e contribuir para o conhecimento e para a prática da professora. Desse modo, os resultados desse estudo podem ser de grande valia para a área de Formação de Professores de Línguas, uma vez que outros professores

podem buscar aqui, maneiras de trabalhar com a autonomia e metacognição na sala de aula.

Finalmente, no contexto brasileiro, existem poucos estudos de intervenção envolvendo a MC e autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Muitos estudos sobre a MC e autonomia, seu papel e sua importância para os professores e aprendizes foram realizados (WENDEN, 1987, 1999, 2001; RIBEIRO, 2003; VEENMAN et al., 2006; BAMBIRRA, 2009; COTERALL e MURRAY, 2009; FRANCO E BARROS, 2011), porém poucos propuseram um trabalho de intervenção com a intenção de conscientizar, auxiliar e guiar os aprendizes de LI no uso da MC ou na busca por maior autonomia no processo de aprendizagem de LI. Wenden (2001) faz um levantamento dos estudos em MC e cita que até 2001, apenas dois estudos interventivos (HO, 1996 apud WENDEN, 2001, p.48; HUANG ET AL., 1998 apud WENDEN, 2001, p.48) foram realizados com o objetivo de expandir a MC dos aprendizes e esses trabalhos foram realizados no exterior. Bambirra (2009) também realizou um trabalho de intervenção com o intuito de desenvolver a autonomia em uma estudante de LI.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma. Além dessa introdução que contém os objetivos, perguntas de pesquisa e justificativa, o capítulo 2 de Revisão Teórica traz uma discussão sobre a visão de vários autores acerca dos conceitos de metacognição, autonomia e estratégias metacognitivas, assim como sua relevância e utilidade para o processo de ensino e aprendizagem de LI. A partir do apoio teórico dos autores, busco tecer considerações acerca dos principais conceitos que serão de grande importância para a análise dos dados obtidos. O capítulo 3 de Metodologia detalha como a pesquisa foi conduzida abordando as características dos participantes, descrevendo e justificando as escolhas pelos instrumentos de coletas e explicitando como foi realizada a análise dos dados. O quarto capítulo traz a interpretação e análise dos dados obtidos nas 3 fases da pesquisa. Primeiramente, os dados obtidos na primeira fase, apresentando o conhecimento da professora e dos aprendizes sobre a MC e autonomia. Em segundo lugar, os dados coletados na segunda fase, referentes às

atividades de intervenção com os alunos e as reuniões de discussão com a professora. Por fim, trago a análise dos dados da terceira e última fase de coleta, correspondentes a contribuição do trabalho de intervenção para o conhecimento dos alunos e da professora. O último capítulo apresenta as conclusões sobre a realização desta pesquisa. Em primeiro lugar, retomo as perguntas de pesquisa. Em seguida, teço algumas considerações acerca das implicações da pesquisa e discorro sobre as limitações que surgiram ao longo da execução deste trabalho. Por fim, faço a sugestão para pesquisas futuras.

CAPÍTULO 2: REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, discorro sobre alguns estudos que serviram de base para a realização desta pesquisa. Nas quatro seções abaixo discorro sobre o conceito de metacognição, estratégias metacognitivas e sua importância para o processo de ensino-aprendizagem de línguas e, defino autonomia e sua importância para o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

2.1 Metacognição

Como afirmado na introdução deste trabalho, com a mudança de foco no processo de aprendizagem, isto é, com o professor deixando de ser o único responsável e passando a dividir seu papel com o aprendiz, as pesquisas a partir dos anos 70 passam a buscar entender e explicar os processos cognitivos dos aprendizes e como o gerenciamento desses processos é importante para a aprendizagem de uma língua. Os aprendizes começam a ser reconhecidos pelo seu envolvimento ativo no processo, gerindo e (re) construindo a própria aprendizagem. Assim, a partir do estudo dos processos cognitivos, os processos metacognitivos também passam a ser parte do campo de interesse dos pesquisadores, que se questionam e buscam explicações para compreender como e o que possibilita e favorece o processo de aprendizagem de línguas. Surge então, uma maior preocupação com a metacognição, suas particularidades e como o aprendiz pode fazer uso dela para a potencialização da própria aprendizagem.

Conceituar metacognição pode não ser uma tarefa de simples natureza, uma vez que muitos são os autores que já discutiram e abordaram esse conceito (FLAVELL, 1979 apud WENDEN, 2001; WENDEN, 1987, 1991, 1999, 2001, RIBEIRO, 2003; LIVINGSTON, 2009; COUCEIRO FIGUEIRA, 2003). Vários são os termos utilizados para se referir a metacognição (VEENMAN ET AL., 2006, p.4) como, por exemplo: crenças metacognitivas, consciência metacognitiva, conhecimento metacognitivo, julgamento da aprendizagem, teoria da mente, auto-regulação, entre outros. Alguns termos se referem a conhecimento e habilidades mais gerais,

enquanto outros, a habilidades mais específicas, dependendo do tipo de atividades envolvidas. Conforme afirmam Veenman et al. (2006, p.4) “[...] mais trabalho teórico precisa ser feito para se chegar a uma definição unificada de metacognição e de seus componentes”.

O conceito de MC foi primeiramente discutido por Flavell (1979 apud VEENMAN et al., 2006, p.3) como o “conhecimento e controle do indivíduo sobre suas atividades cognitivas nos processos de aprendizagem”. Para o autor (1979 apud RIBEIRO, 2003, p.109), a metacognição envolve o planejamento, avaliação e controle das estratégias e do processo de aprendizagem. Assim, ao estipular objetivos, refletir acerca do que sabe ou não sabe sobre a língua, manipular as estratégias de aprendizagem, o indivíduo está lançando mão da metacognição, ou seja, ativando seus processos metacognitivos.

Flavell (1979 apud WENDEN, 2001, p.45) esclarece que a metacognição seria “aquela parte da memória de longo prazo que engloba o que os aprendizes sabem sobre aprendizagem”. Sendo parte da memória de longo prazo, a MC é considerada, então, como algo estável que pode ter seu uso mais desenvolvido ao longo do tempo conforme o indivíduo for passando por experiências de aprendizagem diversas. Miller (1993 apud JOU e SPERB, 2006, p. 182) aponta que a metacognição é desenvolvida com a idade e Leffa (1996 apud JOE e SPERB, 2006, p. 182), ao discutir metacognição e leitura, corrobora essa ideia acrescentando que quanto mais experiência o indivíduo possui, mais capacidade ele tem de avaliar a própria aprendizagem e selecionar de forma mais adequada as estratégias a serem utilizadas. Do mesmo modo, Couceiro Figueira (2003, p. 12) esclarece que “é à medida que a vida intelectual se desenvolve que aumenta a reflexão e também a metacognição”. Para corroborar a ideia de que a MC se desenvolve no indivíduo conforme ele adquire experiências e mais conhecimento, JOU e SPERB (2006, p.180) citam Brown (1978) e apontam que “[...] com o passar do tempo, os estudantes aumentam consideravelmente o controle das estratégias que utilizam e de outros processos cognitivos”.

Além do desenvolvimento da MC ao longo das experiências de aprendizagem, Couceiro Figueira (2003, p. 13) aponta autores (VYGOTSKY, 1962, 1978; BROWN, 1987) que explicam que o desenvolvimento da MC é considerado “um processo social” e é adquirido “através de uma aprendizagem mediada”, ou seja, o aprendiz precisa de estímulos, precisa ser instruído a como e porque fazer uso da MC. A autora ainda acrescenta a necessidade de o professor estimular os alunos a fazer uso da MC, refletindo e falando sobre suas dificuldades e sucessos, avaliando a própria evolução, enfim, “conhecendo o seu ato de aprender”.

Sobre a natureza da MC, Couceiro Figueira (2003, p. 10) cita que a metacognição pode ser entendida como sendo de natureza consciente, isto é, o indivíduo reflete conscientemente sobre seus processos cognitivos, ou como sendo de natureza inconsciente, isto é, o indivíduo pode refletir sobre os processos cognitivos, selecionando estratégias de forma não-intencional, não-consciente.

Para Brown, (1980 apud COUCEIRO FIGUEIRA, 2003, p.10) a MC é ativada pelo indivíduo de forma consciente. O autor explica que ao refletir sobre os processos cognitivos, o indivíduo pode ativar três elementos: “o conhecimento que tem dos próprios processos cognitivos”, “a consciência desses processos” e “o controle/regulação que o indivíduo tem sobre os seus próprios processos mentais”. Desse modo, pode-se entender que a partir do conhecimento que o aprendiz possui sobre os próprios processos cognitivos, ele pode passar a ter consciência de como utilizar esse conhecimento para controlar as estratégias e, conseqüentemente, controlar seu próprio processo de aprendizagem. A figura 1 ilustra o modelo de metacognição de Brown (1980):

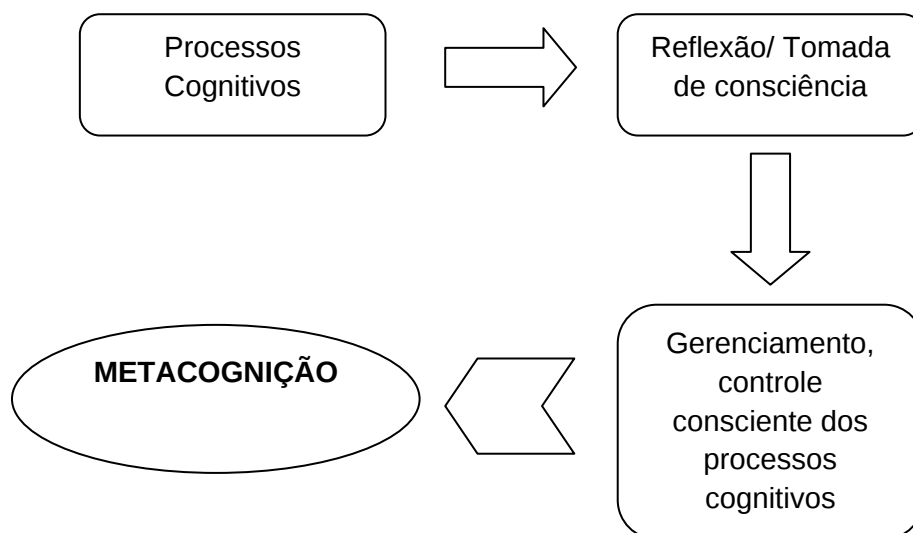


FIGURA 1: Ilustração do modelo de metacognição de Brown (1980)

Tal qual Brown, Lawson (1984 apud COUCEIRO FIGUEIRA, 2003, p. 10) também ressalta o caráter consciente da MC. Para o autor, o conhecimento metacognitivo advém da reflexão acerca dos processos cognitivos. Lawson (ibid) explica que o conhecimento metacognitivo “é, pois, um conhecimento consciente requerendo, por parte dos sujeitos, uma reflexão consciente sobre os atributos cognitivos pessoais, estilos cognitivos, das estratégias e dos esquemas de conhecimento”. A figura 2 mostra a visão de Lawson acerca da MC:

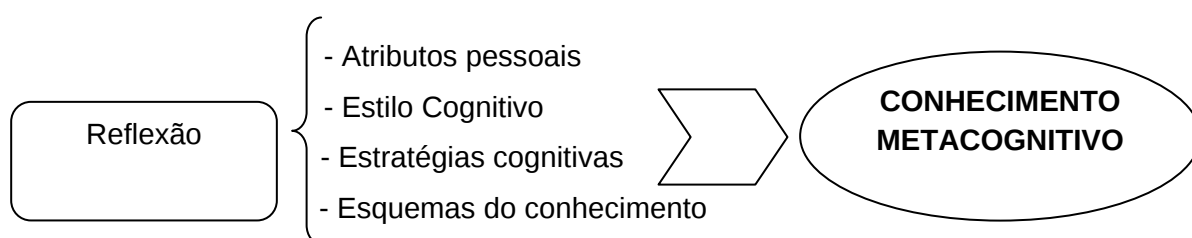


FIGURA 2: Ilustração do modelo de metacognição de Lawson (1984)
Adaptado de COUCEIRO FIGUEIRA, 2003

Já Lefebvre-Pinard (1983 apud COUCEIRO FIGUEIRA, 2003, p. 11) acredita que a metacognição pode se dar de maneira inconsciente. Para o autor, “o facto dos sujeitos exercerem um controlo sobre o seu pensamento

e sobre os comportamentos não significa que se trate sempre de uma actividade consciente e intencional”. Assim, o aprendiz poderia lançar mão da MC durante a aprendizagem de línguas e não estar consciente disso.

Wenden (1987, 1999, 2001) trabalha com os termos metacognição ou conhecimento metacognitivo. Para a autora, a MC “se refere à informação que os aprendizes adquirem sobre sua própria aprendizagem” (WENDEN, 1991, p.35). Desse modo, a MC envolve todas as informações e conhecimento que os aprendizes têm sobre seus próprios processos cognitivos, como essas informações podem ser usadas para aprimorar o conhecimento e potencializar o processo de aprendizagem. Wenden (1991) ainda atribui a metacognição quatro características: estabilidade, declarável, falibilidade e interatividade. A metacognição pode ser considerada estável por ser uma parte permanente onde são armazenados os conhecimentos, ou seja, o que os aprendizes aprendem sobre os próprios processos cognitivos é armazenado e fica em definitivo na memória. Ela pode ser também considerada declarável, uma vez que pode ser ativada de forma consciente. Além disso, ela pode ser falível, ou seja, “o que os aprendizes de língua sabem sobre seus processos de aprendizagem nem sempre está correto” (WENDEN, 1991, p.35), eles podem ter crenças que nem sempre podem ser comprovadas. Por fim, a MC é considerada interativa, já que é um dos quatro aspectos que interagem e influenciam a aprendizagem. Os outros três aspectos que interagem com a metacognição são: experiência metacognitiva, metas de aprendizagem e seleção de estratégias.

Na psicologia cognitiva, a MC é definida em termos de “pensamento sobre os nossos próprios pensamentos” (CARRUTHERS, 2009, p.170). Para Brown (1979, 1980 apud COUCEIRO FIGUEIRA, 2003, p.10), MC “implica auto-consciência, ou seja, saber que se sabe, saber o que se sabe e saber, igualmente, o que não se sabe (avaliação da ignorância)”.

Cotterall e Murray (2009) defendem que a metacognição representa o conhecimento do qual os alunos fazem uso ao tomar decisões sobre sua aprendizagem. Assim, a MC os auxiliaria a tomar decisões a respeito de como executar determinada tarefa do melhor modo a favorecer a aprendizagem, fazer um levantamento do quanto ele já aprendeu, do que ele

ainda precisa aprender, reconhecer quais são seus pontos fracos na língua, enfim decidir quais as estratégias mais propícias para seu próprio processo de aprendizagem.

Ao discorrer sobre a MC, Wenden (1999, p. 518) explica que Flavell a separa em três categorias: a) “conhecimento pessoal (*person knowledge*)”, b) “conhecimento da tarefa (*task knowledge*)” e, c) “conhecimento estratégico (*strategic knowledge*)”.

O conhecimento pessoal está relacionado ao “conhecimento geral que os aprendizes adquirem sobre fatores humanos que facilitam ou atrapalham a aprendizagem e o processamento de informações” (WENDEN, 1999, p. 518), ou seja, o conhecimento do indivíduo sobre os processos cognitivos em geral e sobre os seus próprios processos cognitivos. A partir do conhecimento pessoal, o aprendiz passa a entender como e o que fazer para atingir uma aprendizagem efetiva ou como controlar o próprio progresso, por exemplo. Wenden (2001, p.46), ao discorrer sobre o conhecimento pessoal, afirma que esse envolve o conhecimento sobre como os fatores afetivos (idade, aptidão na língua, personalidade, motivação, estilo de aprendizagem) podem influir na aprendizagem e nas experiências do aprendiz.

Portilho (2006, p.55) também discorre sobre essa questão e explica que a MC implica tanto na tomada de consciência do aprendiz sobre suas “possibilidades e limitações” como na regulação dos próprios processos cognitivos, como abordado por Wenden (1999, 2001).

O conhecimento da tarefa, segunda categoria apontada em Wenden (1999), está relacionado ao que “os aprendizes sabem sobre o objetivo de determinada tarefa e como essa tarefa contribuirá para suas necessidades de aprendizagem, assim como que tipo de conhecimentos eles precisarão para realizar determinada tarefa” (WENDEN, 1999, p. 518), ou seja, ao realizar uma atividade, o aprendiz precisa seguir alguns passos que os auxiliará a realizá-la de forma eficiente. Assim, a partir do conhecimento da tarefa, o aprendiz passa a refletir sobre as seguintes questões (WENDEN, 2001, p.51):

- 1) Considere a proposta da atividade – O que eu espero aprender com a atividade? Qual a relevância da atividade para a minha aprendizagem de inglês?
- 2) Classifique o tipo da atividade – Que tipo de atividade é essa? (complete, responda, relacione, etc.) e tente relacioná-la com outras similares que você já tenha feito.
- 3) Reflita sobre o que a atividade pede – Pense sobre a melhor maneira de realizar a atividade, que tipo de conhecimento você precisa ter e quais estratégias você precisa utilizar.

O conhecimento da tarefa é importante para os alunos, uma vez que eles precisam compreender bem o objetivo da atividade. Eles precisam saber como aquela atividade vai auxiliar na sua aprendizagem. O professor precisa guiá-los e explicitar o objetivo e a contribuição da atividade, levando-os a refletir sobre isso.

A última categoria denominada conhecimento de estratégias se refere “ao conhecimento geral sobre o que são estratégias e porque elas são úteis, assim como ao conhecimento específico sobre quando e como utilizar essas estratégias” (WENDEN, 1999, p. 518). Ao fazer uso do seu conhecimento de estratégia, o aprendiz reflete sobre quando e como selecionar a melhor estratégia para fazer uso durante o processo de aprendizagem. Wenden (1991) traz um esquema que ilustra as três categorias da metacognição. A tabela 1 ilustra esse esquema:

TABELA 1 - Categorias da metacognição de acordo com Wenden (1991)

Categoria da metacognição	Características
Conhecimento pessoal	Fatores cognitivos que facilitam a aprendizagem Fatores afetivos que facilitam a aprendizagem
Conhecimento da tarefa	Objetivo ou significância da tarefa Natureza da língua e da comunicação Necessidade de esforço proposital Exigências para execução da tarefa: • Conhecimento necessário para realizar a tarefa • Como completar a tarefa: estratégias e passos • Nível de dificuldade
Conhecimento de estratégias	Estratégias efetivas para tarefas específicas Princípios gerais que determinam a escolha da estratégia

Fonte: WENDEN, 1991

Do mesmo modo que (1999), Veenman et al. (2006) também separam a metacognição em categorias e afirmam que a MC é formada por dois elementos: o conhecimento metacognitivo e as habilidades metacognitivas. O conhecimento metacognitivo se refere ao conhecimento do aprendiz com relação a interação entre seu processo de aprendizagem, suas estratégias e tarefas. As habilidades metacognitivas se referem ao conhecimento do aprendiz com relação aos procedimentos para o controle na resolução de problemas e atividades de aprendizagem. A tabela 2 traz um resumo dos autores e suas definições de MC discutidos anteriormente:

TABELA 2 - Conceitos de metacognição na literatura

Autores	Conceitos de MC
Flavell (1979)¹	Conhecimento e controle do indivíduo sobre suas atividades cognitivas nos processos de aprendizagem.
Brown (1979)²	Implica auto-consciência, ou seja, saber que se sabe, saber o que se sabe e saber, igualmente, o que não se sabe.
Lefebvre-Pinard (1983)³	Controle sobre o próprio pensamento e sobre os próprios comportamentos.
Lawson (1984)⁴	Um conhecimento consciente requerendo, por parte dos sujeitos, uma reflexão consciente sobre os atributos cognitivos pessoais, estilos cognitivos, das estratégias e dos esquemas de conhecimento.
Wenden (1987, 1999, 2001)	Todas as informações e conhecimento que os aprendizes têm sobre seus próprios processos cognitivos, como essas informações podem ser usadas para aprimorar o conhecimento e potencializar o processo de aprendizagem.
Ugartetxea (2001)	A capacidade do indivíduo pensar sobre os seus próprios pensamentos, levando em conta alcançar níveis mais altos de autoconsciência.
Davis et al. (2005)	Atividade mental por meio da qual outros processos mentais se tornam alvo de reflexão.
Carruthers (2009)	Pensamento sobre os próprios pensamentos.
Cotterall e Murray (2009)	Conhecimento do qual os alunos fazem uso conforme eles tomam decisões sobre sua aprendizagem.

Neste trabalho, adoto a definição de Wenden (1999) de que a metacognição envolve todo o conhecimento e informações que os aprendizes possuem acerca dos próprios processos cognitivos e de como essas informações e conhecimento podem ser utilizados para aprimorar a aprendizagem de línguas.

Pelo fato de a metacognição ter um papel central no sucesso da aprendizagem, é importante saber como e porquê mostrar aos aprendizes

¹ FLAVELL, 1979 apud WENDEN, 2001, p.45.

² BROWN, 1979, 1980 apud COUCEIRO FIGUEIRA, 2003, p.10.

³ LEFEBVRE-PINARD, 1983 apud COUCEIRO FIGUEIRA, 2003, p. 11.

⁴ LAWSON, 1984 apud COUCEIRO FIGUEIRA, 2003, p. 10.

que eles podem e devem ter controle sobre os próprios processos cognitivos (LIVINGSTON, 1997). Assim, na próxima seção, discuto a importância da MC para o processo de aprendizagem de línguas.

2.2 Importância da metacognição para o ensino aprendizagem de línguas

A metacognição tem um papel determinante no sucesso da aprendizagem de línguas como defendem muitos autores (BROWN, 1979; FLAVELL, 1979; LIVINGSTON, 1997; WENDEN, 1999; COUCEIRO FIGUEIRA, 2003; RIBEIRO, 2003; BERTOLINI E SILVA, 2005; COTERALL & MURRAY, 2009). De acordo com Couceiro Figueira (2003, p. 14) “essa variável desempenha um papel de primordial importância em áreas fundamentais da aprendizagem escolar”. Wenden (1987, p.573) também reconhece esse caráter essencial da MC e afirma que muitos autores a consideram como “central para a aprendizagem”.

Wenden e Rubin (1987, p. 160) deixam claro que é de extrema importância ensinar os aprendizes de LI a aprender: “para serem autosuficientes, os aprendizes devem saber como aprender”. Assim, ao utilizar a MC, o aprendiz está aprendendo a lidar com o próprio “aprender”. As autoras explicam que ensinar os aprendizes a aprender, faz com que eles se tornem capazes de selecionar e avaliar as estratégias que eles acham que serão mais úteis dependendo da atividade em que eles estão executando. Elas ainda complementam, afirmando que alunos que não sabem aprender, ao executarem uma atividade, não têm consciência da importância e do objetivo desta para sua aprendizagem, o que remete a importância da “task knowledge” (WENDEN, 1991). Wenden (ibid) cita ainda uma pesquisa de Duffy et. al. (1987) que comprovou que trabalhar com o aprendiz acerca da melhor maneira de aprender e de estudar, faz com que ele tenha uma maior consciência do que ele está aprendendo e do porquê está aprendendo.

Para Holt (1982 apud BERTOLINI E SILVA, 2005, p.53), o aprendiz que possui um bom rendimento na aprendizagem “tem consciência dos

próprios processos mentais e do próprio grau de compreensão, podendo monitorar constantemente a própria capacidade de compreender” e isso é de extrema importância, já que controlando os próprios processos mentais o aprendiz fica mais consciente sobre sua própria evolução, dificuldades e objetivos. Holt (1982 apud BERTOLINI E SILVA, 2005, p.53) ainda menciona que o aprendiz com baixo rendimento “geralmente não é capaz de identificar os itens sobre os quais não sabe ou não entendeu”. A partir dessas afirmações, pode-se traçar uma estreita ligação entre a metacognição e o aprendiz de bom rendimento escolar, isto é, é possível dizer que aprendizes com bom rendimento escolar têm sua metacognição mais desenvolvida.

Sobre a importância da MC para o processamento dos novos conhecimentos e informações, Bertolini e Silva (2005, p.53) esclarecem que “quanto maior a capacidade metacognitiva do aluno, mais autogerenciado ele é como aprendiz e mais profunda será sua capacidade de processar informação”.

A partir da MC, o aprendiz pode estabelecer quais serão as melhores estratégias a serem utilizadas, ter mais autonomia e responsabilidade em seu processo de aprendizagem. De acordo com Couceiro Figueira,

verifica-se que os indivíduos com competências metacognitivas bem desenvolvidas compreendem os objetivos das tarefas, planejam a sua execução, são capazes de aplicar e alterar, conscientemente, estratégias executivas, bem como avaliar o seu próprio processo de execução (COUCEIRO FIGUEIRA, 2003, p.14).

Assim, os aprendizes passam a ter uma participação maior nesse processo de aprendizagem de línguas. O professor deixa de ser o elemento fundamental para o processo e passa a dividir seu papel com o aprendiz. Para o autor (2002, p.2), a MC “empodera” os aprendizes de línguas.

Ribeiro também considera que a MC tem grande importância para o ensino-aprendizagem uma vez que pode

exercer influência sobre a motivação, pois o fato dos alunos poderem controlar e gerir os próprios processos cognitivos lhes dão a responsabilidade pelo seu desempenho escolar e gera confiança nas suas próprias capacidades (RIBEIRO, 2003, p.110).

Bertolini e Silva (2005) discutem a questão da metacognição e motivação, defendendo que os aprendizes que têm processos metacognitivos mais desenvolvidos, que traçam metas e objetivos, tendem a ser mais motivados que os que não lançam mão da MC.

Do mesmo modo, Davis et al. (2005) mencionam a metacognição como fator propulsor da motivação. Os autores (ibid, p.212) consideram que a metacognição é essencial para que a partir dela o aprendiz possa “adquirir autonomia na gestão das tarefas e nas aprendizagens, auto-regulando-se e se auto-ajudando e construir uma autoparticipação com o aprendiz”.

Anderson (2002, p. 2) defende que quando os alunos refletem sobre seu próprio conhecimento, suas próprias estratégias, eles se tornam mais preparados para tomar decisões a respeito de seu processo de aprendizagem, o que facilita o desempenho na “imagem de aprendiz produtivo e, com isso, obter motivação para aprender”.

Murray (2011), ao discutir acerca do papel do professor na promoção do uso da MC pelos aprendizes, defende que é preciso que os educadores

criem ambientes de aprendizagem que ofereçam aos aprendizes a liberdade de estarem diretamente engajados na sua própria aprendizagem, experimentando, refletindo e, é claro, personalizando a própria aprendizagem (MURRAY, 2011, p.15).

Assim, ao experimentar, refletir e se engajar, o aprendiz lança mão da MC e passa a lidar também com sua autonomia, que é diretamente ligada a metacognição.

Rubin (1987), ao citar O'Malley (1983), ressalta a importância da MC para os aprendizes de língua e defende que os alunos que não têm enfoque metacognitivo são basicamente aprendizes sem direção e habilidade para se autoavaliar, avaliar suas ações e mecanismos de aprendizagem.

Leite e Darsie (2011) deixam claro a importância de atividades em sala de aula que incentivem o uso da MC por parte dos aprendizes. Elas reivindicam o trabalho com a MC no contexto escolar, enfatizando a ligação desse trabalho com a promoção da autonomia do aprendiz:

As atividades metacognitivas nos ambientes escolares, além de promoverem o desenvolvimento da própria cognição do estudante, o leva a refletir sobre o conhecimento de seus próprios processos cognitivos, para que ele tenha uma autonomia intelectual, para que controle e monitore suas atividades cognitivas (LEITE E DARSIE, 2011, p.183).

Isso nos remete ao papel consciente que a metacognição oferece a aprendizagem de LI, como as próprias autoras também destacam ao afirmar que a partir do trabalho com a MC em sala de aula, “a aprendizagem mecânica ou o fazer por fazer não tem espaço: ou a aprendizagem é consciente, ou não há aprendizagem significativa” (LEITE E DARSIE, 2011, p.183).

Dota (1997, p.62) dá grande validade ao trabalho do professor com a MC e relata que “[...] que o trabalho estratégico com a metacognição é a razão para o ensino/aprendizagem de línguas”. A autora ainda parte para uma reflexão que destaca a importância do trabalho de ensino-aprendizagem de língua com a MC, para que esse processo não se torne um processo automático e sem reflexão crítica por parte dos aprendizes: “Se o ensino não for desenvolvido por meio da consciência sobre o funcionamento de L2 (consciência metalingüística), qual seria o objetivo dessa tarefa? O automatismo? O treinamento puro e simples?” (DOTA, 1997, p.62).

O uso da MC deve ser incentivado não somente no contexto de aprendizagem de línguas, mas em todos os contextos de aprendizagem. Pesquisas envolvendo a MC nas mais variadas disciplinas já foram desenvolvidas (como por exemplo, na Matemática, com o estudo de LEITE E DARSIE, 2011), o que corrobora o caráter determinante da MC nos processos de aprendizagem.

Veenman et al. (2006, p.10) acreditam que a MC deve ser incentivada não somente pelos professores como também pela escola em geral, corroborando assim, para a questão de conscientização tanto dos professores como dos alunos de que, refletir acerca do próprio conhecimento poderá trazer grandes benefícios à aprendizagem.

Diante da discussão acima proposta, envolvendo o apoio teórico de autores que defendem e acreditam no potencial da MC para o processo de

ensino e aprendizagem de línguas, fica evidente o caráter facilitador dessa para uma aprendizagem de LI efetiva e consciente. Tendo discorrido sobre a Mc e sua importância para a aprendizagem, passo a tecer algumas considerações acerca das estratégias metacognitivas e sua relação com o processo de aprender a aprender.

2.3 Estratégias metacognitivas

No processo de aprendizagem de línguas, os aprendizes utilizam diversas estratégias de aprendizagem, ou seja, “[...] passos ou ações selecionados pelos aprendizes para melhorar a aprendizagem ou o uso da língua, ou ambos” (COHEN ET AL., 1996 apud PAIVA, 1998, p. 73). Como exemplo dessas estratégias, existem estratégias de memória (estratégia cognitiva), onde o aprendiz seleciona a maneira mais eficaz para ele possa aprender o vocabulário novo da língua (como por exemplo, fazer sentenças com as palavras novas), estratégias de leitura (estratégia cognitiva), onde o aprendiz seleciona a maneira mais eficaz para que ele possa compreender o texto (como por exemplo, traduzir o texto para sua língua materna), estratégias sociais (como por exemplo, fazer atividades colaborativas (DIAS ET AL., 2006)), estratégias afetivas (como por exemplo, buscar aumentar a autoestima (DIAS ET AL., 2006)) e, estratégias metacognitivas, onde o aprendiz planeja, controla a própria aprendizagem (como por exemplo, planejar de que maneira vai realizar determinada tarefa de modo a alcançar o objetivo desta), dentre outras (PAIVA, 1998).

Wenden (1987), ao discutir a definição de estratégias de aprendizagem, relaciona esse termo com “comportamento” do aprendiz em relação a própria aprendizagem e ao controle dessa. Desse modo, ao selecionar e fazer uso de alguma estratégia, o aprendiz está tomando uma atitude com relação à própria aprendizagem e buscando um maior controle dela. Para a autora, para compreender o que seriam as estratégias de aprendizagem, é preciso considerar as seguintes questões: 1) O que os aprendizes fazem para aprender uma segunda língua?; 2) Como eles controlam e direcionam seus esforços?; 3) O que e quais aspectos eles

conhecem sobre o processo de aprendizagem de segunda língua?; 4) Como suas habilidades de aprendizagem podem ser redefinidas e desenvolvidas?

Bambirra (2009, p. 31) explica que as estratégias “compreendem as técnicas, os métodos individuais usados para se atingir dado objetivo”. Assim, cada aprendiz seleciona e trabalha com as estratégias que se encaixam em seu estilo de aprendizagem, de acordo com suas necessidades, facilidades e objetivos.

Ao aprender a fazer uso das estratégias metacognitivas, os aprendizes estão “aprendendo a aprender”. Wenden (1991), ao debater o processo de aprender a aprender, explica que esse se dá quando os aprendizes passam a ser mais autônomos, lidando com as estratégias de aprendizagem, com o conhecimento sobre a própria aprendizagem de forma mais confiante, flexível e independente do professor. Percebe-se assim, a grande relação entre o uso das estratégias metacognitivas e a autonomia do aprendiz.

Blakey e Spence (2000 apud JOU e SPERB, 2006, p. 180) enumeram três estratégias metacognitivas básicas: 1) “saber relacionar novas informações às já existentes”, 2) “saber selecionar estratégias de pensamento com um propósito” e, 3) “saber planejar, monitorar e avaliar os processos de pensamento”. A primeira se relaciona a questão de o aprendiz saber buscar dentro do seu leque de conhecimentos, aqueles que podem ser ligados aos conhecimentos novos adquiridos. A segunda se relaciona com o fato do aprendiz buscar a estratégia a ser utilizada em determinado momento da aprendizagem, levando-se em consideração seu objetivo. E, por fim, a terceira estratégia metacognitiva diz respeito ao controle e autoavaliação da própria aprendizagem. Assim, ao fazer uso dessas estratégias, o aprendiz alcança uma aprendizagem mais efetiva e positiva, sempre indo ao encontro de uma postura mais autônoma.

Wenden e Rubin (1987) reforçam a importância do uso das estratégias metacognitivas e esclarecem que essas estratégias possibilitam ao aprendiz o controle, o supervisionamento e a direção do próprio processo de aprendizagem. Desta forma, o trabalho com estratégias de aprendizagem

visa contribuir e favorecer a autonomia do aprendiz, possibilitando-o de se autodirigir e buscar maneiras de obter uma aprendizagem mais produtiva.

Vilaça (2008) cita vários autores que defendem o trabalho com o ensino de estratégias como uma forma de potencializar a aprendizagem de LI e também promover maior autonomia do aprendiz (WENDEN, 1991; DICKINSON, 1994; NUNAN, 1995; BROWN, 2001; OXFORD, 1990, 2002 e 2004). O autor (ibid) defende a necessidade do trabalho com as estratégias, uma vez que isso seria ensinar os aprendizes a “aprender a aprender”. Como ressalta Bambilra (2009), os aprendizes não saberão como utilizar essas estratégias e quais são tais estratégias se o professor não os levarem a conhecê-las. A autora (ibid, p. 56) esclarece que “[...] as estratégias de aprendizagem de L2, assim como as estratégias de autorregulação devem ser ensinadas de maneira sistemática aos estudantes”.

Franco e Barros (2011, p. 3), ao citar Finch (2002), destacam que “aprender a aprender é mais importante que o próprio processo de conhecimento em si, pois a aprendizagem é um processo infinito, para toda vida”. Isso levanta a questão da necessidade de o professor guiar e promover a aprendizagem do uso das estratégias, uma vez que esse professor não acompanhará os aprendizes por todo seu processo de aprendizagem, que é um contínuo na vida de qualquer indivíduo.

Moura discute a questão do uso das estratégias metacognitivas e explica que o aprendiz:

escolhe os recursos, dá prioridades a alguns aspectos da língua que quer aprender, visualiza seus objetivos, planeja como usará as estratégias de aprendizagem e, finalmente, decide mudá-las, se não for bem sucedido (MOURA, 2003, p.87).

Assim, a partir do uso das estratégias metacognitivas, o aprendiz tem a chance de controlar o processo de aprendizagem como um todo e, assim, planejá-lo e melhorá-lo de forma mais consciente.

A tabela abaixo traz um resumo das estratégias metacognitivas:

TABELA 3: Estratégias metacognitivas

ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS	
Aprender a aprender	
Gerenciar a aprendizagem	
Planejar a aprendizagem	
Monitorar a utilização das estratégias cognitivas, das afetivas (percepção de si próprio, automotivação) e das sociais (interações com o outro para aprender)	
Prestar atenção	
Estabelecer metas e objetivos	
Organizar o tempo de maneira proveitosa	
Buscar oportunidade de aprender além dos limites da sala de aula	

Fonte: DIAS ET AL., 2006, p.56

2.4 Autonomia

A autonomia vem sendo, há muito tempo, um tema bastante recorrente entre professores de línguas, pesquisadores e formadores de professores (WENDEN, 1991; BENSON & VOLLER, 1997; SANTOS, 2002; DOMICIANO e SANTOS, 2003; PAIVA, 2005, 2009;), já que ela é vista como grande aliada do processo de ensino-aprendizagem de línguas, e portanto, deve estar presente no contexto da sala de aula de línguas. Palavras como responsabilidade, poder, iniciativa, independência, reflexão, liberdade, planejamento, gerência, decisão são termos frequentemente utilizados para caracterizá-la.

Wenden (2001, p. 62) ressalta o caráter essencial da autonomia e constata que “autonomia é um potencial e uma meta a qual todos os humanos buscam alcançar em todas as situações de suas vidas, por exemplo, como filhos, pais, profissionais e como aprendizes”.

Uma primeira definição de autonomia tem a ver com “agir” ou “tomar atitudes”. Fontana (2008, p.9) traz a autonomia como ação e explica que é

preciso compreendê-la como “um requisito para pensar e para agir”. A autora (ibid) cita ainda Zatti (2007) que apresenta dois aspectos determinantes da autonomia: “O primeiro aspecto está ligado à liberdade e ao poder de conceber, fantasiar, imaginar, decidir, e o segundo, ao poder ou capacidade de fazer”. Assim, para buscar a autonomia é preciso tomar decisões, estipular objetivos e assim, agir e tomar atitudes que favoreçam essa busca.

O caminho de construção da autonomia começa a ser traçado a partir do momento em que a “conscientização” passa a estar presente no indivíduo (FONTANA, 2008), ou seja, é preciso que o aprendiz tenha consciência da necessidade da busca pela autonomia, do impacto positivo que o “ser autônomo” tem para o processo de aprendizagem de línguas. Bambirra (2009) comenta sobre o potencial da reflexão para a busca por atitudes mais autônomas. A autora (ibid, p.30) explica que “[...]é preciso que os estudantes se envolvam, deliberadamente, em processos reflexivos de aprendizagem [...]”.

Outro ponto importante a ressaltar é que “o aluno começa a tornar-se autônomo no momento em que ele próprio começa a construir conhecimento em vez de reproduzir o que o professor lhe transmite” (FONTANA, 2008, p.6). Isso traz à tona a questão da responsabilidade do aprendiz ao buscar ser mais autônomo. Ele passa a não se conformar somente com aquilo que o professor lhe oferece, mas, também, a cultivar seus próprios desejos e objetivos de aprendizagem, independente do que está sendo trabalhado em suas aulas de LI.

Para Paiva (2005), a autonomia é geralmente relacionada ao termo responsabilidade, ou seja, o aprendiz mais responsável pela própria aprendizagem. Para a autora autonomia é:

um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula (PAIVA, 2005, p.3).

Assim, o aprendiz autônomo não se resume ao contexto da sala de aula, mas busca fazer escolhas, controlar a própria aprendizagem e ser mais responsável por ela também fora da sala. A autora (2006, p.5) ainda acrescenta que “estudar sozinho, por exemplo, não é necessariamente sinônimo de autonomia”. Como Esch (1996 apud Finch, 2001, p.7) esclarece, ser autônomo não quer dizer de forma alguma que o professor não precise mais oferecer instruções e auxílio ao aprendiz ou que a presença do professor se torna dispensável.

Holec (1981 apud SINCLAIR 1996), ao definir autonomia, ressalta a responsabilidade. O autor (ibid, p.150) define autonomia como “a capacidade do aprendiz de assumir, de se responsabilizar e autodirigir a própria aprendizagem”. Como exemplo, Holec cita que a autonomia envolve a capacidade do aprendiz de determinar seus próprios objetivos, definir seus próprios conteúdos e progressos, selecionar métodos, técnicas, estratégias a serem usadas, além de monitorar e avaliar o que foi aprendido.

Fica claro que autonomia não é simplesmente cumprir uma obrigação ou responder por suas próprias atitudes como explicam Franco e Barros:

Quando falamos em estudantes responsáveis, nos respaldamos em Scharle e Szabó (2000, p.3) que explicam que o aluno considerado responsável não é aquele que segue todas as regras da sala de aula ou que faz tudo para agradar o professor, mas aquele que reconhece que o seu esforço é crucial para a aprendizagem e, para o benefício de todos, age para cooperar com o progresso da aprendizagem (FRANCO E BARROS, 2011, p.4).

A responsabilidade que caracteriza a autonomia seria, dessa maneira, aquela responsabilidade ligada ao esforço, à iniciativa e ao desejo do aprendiz em buscar planejar, controlar e realmente aproveitar a própria aprendizagem para obter sucesso na língua.

A reflexão crítica sobre a própria aprendizagem também deve ser parte dessa caracterização da autonomia. Como defendem Domiciano e Santos (2003, p.56) um aprendiz autônomo “reflete criticamente sobre a própria aprendizagem, traçando objetivos de acordo com suas necessidades, e assumindo a tarefa de decidir sobre o que, como e quando

estudar para alcançar os resultados desejados”. Ao se tornar mais autônomo, o aprendiz busca atingir um maior controle de sua aprendizagem.

Wenden, em entrevista a Santos, explica como procede um aprendiz autônomo durante o processo de aprendizagem de línguas:

Antes de iniciar uma tarefa de aprendizagem, eles pensam sobre ela: tentando compreender seus propósitos, o que eles devem fazer e como completá-la. Enquanto engajados no processo de completar uma tarefa, eles monitoram sua aprendizagem, observam-se à medida que aprendem, avaliam a maneira e a eficácia de sua aprendizagem, decidindo se e como responder aquilo que observaram e avaliaram, e implementando suas decisões (WENDEN apud SANTOS 2002, p. 157).

Ao controlar e se responsabilizar pela própria aprendizagem, o aprendiz se engaja em uma busca pela melhor maneira de executar tarefas e gerenciar as atividades a serem realizadas. Wenden (2001) também expõe que pesquisas comprovam que aprendizes autônomos são reconhecidos pela sua habilidade em usar a metacognição de uma maneira flexível. Para a autora (ibid, p.62), a metacognição é “essencial para o desenvolvimento e promoção da autonomia do aprendiz”, o que ressalta o caráter intrínseco da relação entre metacognição e autonomia. Uma vez que o aprendiz lança mão de sua MC, ele está também agindo de maneira mais autônoma, uma vez que não espera que o professor diga que atitudes tomar.

Benson (1996 apud FINCH, 2001, p.5) classifica três visões de autonomia distintas: a autonomia técnica, a autonomia psicológica e a autonomia política. A primeira está relacionada à aprendizagem fora da sala de aula, ou seja, o aprendiz em busca de novos conhecimentos por si próprio, sem a presença do professor. A segunda visão está relacionada à questão da capacidade psicológica de autodirigir a própria aprendizagem. Por fim, a terceira visão diz respeito ao controle da aprendizagem como um todo, o aprendiz assume, se responsabiliza (no sentido de engajamento) pela aprendizagem e passa inclusive a controlar o próprio conteúdo a ser estudado. Ao se pensar em autonomia política, é importante considerar o engajamento do aprendiz, ou seja, o aprendiz refletindo criticamente sobre a própria aprendizagem.

Na figura 3, represento a autonomia, partindo da conscientização e reflexão do aprendiz e chegando até a tomada de atitudes mais autônomas.

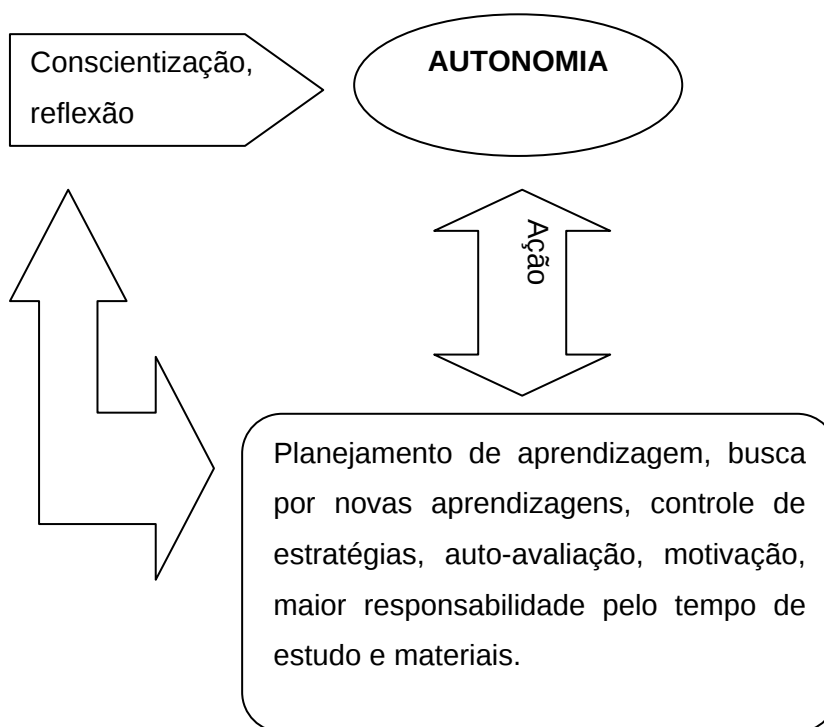


FIGURA 3: Esquema representativo de autonomia

A partir dessa figura, podemos entender que para que o aprendiz se engaje em uma postura mais autônoma, é preciso primeiramente que ele passe por um processo de reflexão, de conscientização acerca de suas características como aprendiz, de suas necessidades e também de seu próprio processo de aprendizagem como um todo, para que a partir disso, ele possa então, assumir ações mais autônomas, planejando sua aprendizagem, buscando selecionar, avaliar e controlar estratégias, se responsabilizando mais pelo tempo de estudo, materiais e progresso na aprendizagem da língua. Ao tomar atitudes mais autônomas, o aprendiz pode se sentir mais motivado, uma vez que está mais envolvido na aprendizagem, não é simplesmente um telespectador ou um receptor de conteúdo.

A autonomia também tem relação com a motivação do aprendiz. Huew (s.n.) cita Dickinson (1995), que comenta que alunos são mais

autônomos, ficam mais motivados, aprendem de maneira mais eficiente e produtiva. Ao notarem a própria evolução, ao acompanharem seus sucessos e/ou insucessos, os aprendizes se sentem mais envolvidos dentro da aprendizagem e assim, ficam mais empolgados e motivados. Tal qual Dickinson (1995), Ushioda (2003 apud BAMBIRRA, 2009, p. 52) também acredita na relação entre motivação e autonomia e ressalta que “os estudantes precisam ser levados a entender que a sua motivação provém de si mesmos, e então, passar a ver si próprios como agentes de sua própria motivação e de sua própria aprendizagem”. Uma vez entendendo que eles são os próprios responsáveis por gerir sua motivação e seu processo de aprendizagem, os alunos passam então a estarem mais aptos a desenvolverem sua autonomia.

Como então trabalhar com a autonomia na sala de aula? Como e quem deve incentivá-la? Wenden (1991) destaca a importância da formação do professor para a promoção de atividades e técnicas que incentivem a autonomia em sala de aula. Para a autora (ibid, p.7), é necessário que o professor seja capaz, motivado e informado acerca do processo de “treinamento do aprendiz”, ou seja, treiná-lo a ser mais autônomo, ensinando-o a fazer uso das estratégias metacognitivas. Diante disso, é de extrema necessidade que sejam repensados os papéis dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas, assim não somente o professor detém o poder, mas também o aluno, que passa a dividir com o professor a responsabilidade de aprender. Franco e Barros (2011) relatam uma pesquisa realizada com estudantes de LI que envolveu a reflexão sobre o papel ativo dos aprendizes. As pesquisadoras tinham como objetivo “estimular a reflexão dos alunos quanto ao seu papel de agente da própria aprendizagem” (FRANCO E BARROS, 2011, p.1). Para atingir esse objetivo, instrumentos como questionários, diário de aprendizagem e avaliações colaborativas foram utilizados. As autoras constataram que, através de atividades que incentivavam a reflexão dos aprendizes acerca da importância de se obter maior responsabilidade sobre o próprio processo de aprendizagem, eles passaram a se mostrar mais motivados e passaram a buscar desenvolver atitudes autônomas.

Sobre esse poder e a autonomia, Paiva (2009, p.35) defende que “mudando as relações de poder, o professor poderá contribuir para atitudes mais autônomas de seus alunos”, ou seja, o professor pode incitar a autonomia nos aprendizes quando passa a mostrar para o aluno que ele também tem o poder de se responsabilizar e dividir com seu professor o seu papel ativo na aprendizagem. A autora (1998) também acredita que é função importante do professor incentivar a autonomia de seus alunos. Para ela (ibid) é preciso que o professor busque incentivar seus alunos a “se responsabilizarem por sua aprendizagem” além de conscientizá-los “sobre os processos cognitivos”. Ao citar Dickinson (1991 apud PAIVA, 2005, p. 137), ela afirma que “os aprendizes não alcançam a autonomia ao dizermos a eles para serem autônomos ou ao negarmos a eles o ensino convencional”, ou seja, um maior grau de autonomia dos aprendizes só poderia ser alcançado por meio da conscientização envolvendo alunos e professores.

Franco e Barros (2011, p. 4) debatem sobre os papéis do professor e aprendiz, defendendo uma “redefinição dos papéis”. Para as autoras:

o professor assume gradativamente um papel de negociador e conselheiro. O aprendiz, por sua vez, assume o papel de agente proativo e aprende a trabalhar de forma colaborativa com outros aprendizes e a respeitar a individualidade do outro (FRANCO E BARROS, 2011, p. 4).

Assim, o professor precisa ter em mente que também é sua função negociar e guiar o aluno a buscar a autonomia. O professor não pode e não deve assumir toda a responsabilidade pela aprendizagem (FRANCO E BARROS, 2011).

Wenden (2001) também salienta que o professor precisa guiar os alunos e instigá-los a buscar aprender de forma independente em contextos informais, fora da sala de aula. A autora (1991) defende a importância da formação do professor para a promoção de atividades e técnicas que incentivem a autonomia em sala de aula. Do mesmo modo, Sinclair (1996), ao pontuar a responsabilidade do professor na promoção da autonomia, também chama a atenção para a elaboração das atividades que visem o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes.

Porém, a questão da autonomia precisa ser muito discutida e trabalhada com professores e aprendizes. Santos (2003), ao enumerar as razões pelas quais a autonomia ainda é algo polêmico entre professores e aprendizes, comenta que:

os próprios alunos não se sentem à vontade em serem responsáveis por seu próprio aprendizado ou porque autonomia implica em responsabilidade, ou por não estarem habituados a ter mais liberdade e, portanto, não saberem como agir (SANTOS, 2003, p.151).

A autora toca num ponto muito relevante para a discussão sobre o papel do professor na promoção da autonomia, pois muitas vezes os aprendizes não se responsabilizam mais pela própria aprendizagem, não por acomodação, mas sim por não saberem como agir. Franco e Barros (2011), então, sugerem que algo seja feito para a autonomia não seja encarado como algo “polêmico” nas salas de aula, fazendo com que os papéis do aluno e do professor sejam repensados e reformulados. As autoras explicam que:

É necessário que se incluam nos currículos da escola, além do conteúdo programático, discussões sobre como se aprende e o que aprender, qual é o papel do aluno e do professor para mudarmos o *status quo* da educação. (FRANCO E BARROS, 2011, p. 15)

Por fim, outra questão concernente a autonomia e que também não pode ser deixada de lado pelo professor e aprendizes diz respeito a constante busca da aprendizagem também fora da sala de aula. Huew discute sobre essa questão e diz que:

O tempo que o aluno passa na sala de aula é muito pouco, sendo necessário que ele aproveite melhor o tempo fora da escola. Com isso, a partir do momento em que o aluno se torna autônomo, ele é capaz de dar continuidade ao seu estudo de forma eficiente, fora da sala de aula, sem o constante auxílio do professor (HUEW, s.n.)

Huew também menciona algo que deve ser explicitado ao aluno pelo próprio professor. A carga horária das aulas de LI não é suficiente para que o aprendiz realmente possa ter uma aprendizagem completa. Tantos são os conteúdos que é preciso que o aluno busque não somente reafirmar o

aprendido na sala, mas também buscar novos conhecimentos fora dela. Paiva corrobora essa idéia e enfatiza que:

ninguém vai aprender uma língua estrangeira se ficar restrito às atividades de sala de aula, por melhor que elas sejam e por maior que seja o tempo previsto no currículo escolar. Logo essas horas na sala de aula precisam ser usadas de forma a despertar no aprendiz o desejo por ultrapassar os limites de tempo e espaço da sala de aula, em busca de novas experiências com a língua (PAIVA, 2009, p.34).

Assim, a partir de Paiva (2009), mais uma vez, percebe-se a importância de o professor oferecer nas aulas as ferramentas ao aluno para uma atitude mais autônoma, para que a partir dessas ferramentas os aprendizes possam buscar fora da sala de aula o que não pôde ser trabalhado frente a essa limitação de tempo.

A partir da discussão acima, ressalto a necessidade de se repensar os papéis dos envolvidos no processo de aprendizagem de línguas para que os aprendizes sejam incentivados a não simplesmente receber conteúdo do professor, mas também se responsabilizar pela própria aprendizagem, buscando assim, assumir posturas mais autônomas.

Por fim, diante da literatura apresentada sobre autonomia, neste trabalho, tomo como conceito de autonomia o conceito de Holec (1981 apud DOMICIANO e SANTOS, 2003): “a capacidade do aprendiz de assumir, de se responsabilizar e autodirigir a própria aprendizagem”.

Ao longo deste capítulo apresentei os principais suportes teóricos acerca da MC, estratégias metacognitivas e autonomia e que serviram de base para a fundamentação da análise dos dados. A seguir, trago os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa, apresentando os instrumentos, o contexto, os participantes e as fases da pesquisa.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento os procedimentos metodológicos deste estudo, bem como se deram as etapas de intervenção. Ele está dividido em cinco seções: natureza da pesquisa, contexto e participantes, instrumentos da pesquisa, três fases da intervenção realizadas, e procedimentos de análise de dados.

3.1 Natureza da pesquisa

Esta é uma pesquisa qualitativa de natureza interventiva. A pesquisa qualitativa é caracterizada por ocorrer em um “cenário natural”, neste caso, na sala de aula (CRESWELL, 2007, p.186). Para Creswell (ibid, p. 186), nesse tipo de pesquisa, o importante é o pesquisador estar “envolvido nas experiências reais dos participantes” e, também, buscar “apreender a realidade complexa e as várias vozes que constituem o mundo social” (DE GRANDE, 2007, p.103). Ele lida não somente com suas próprias perspectivas, mas também com as dos participantes em questão.

Ao se fazer pesquisa qualitativa, alguns pontos precisam ser considerados. Contrariamente à pesquisa quantitativa, que busca testar e formular hipóteses, a pesquisa qualitativa trabalha com a busca de formulação de categorias e padrões a partir da análise dos dados. Angrosino (2009, p.9) explica que nesse tipo de pesquisa “os conceitos (ou as hipóteses, se forem usadas) são desenvolvidos e refinados no processo de pesquisa”. Assim, neste trabalho, ao longo da análise de dados, categorias emergiram a partir dos conceitos e conhecimento dos participantes acerca da MC e autonomia, ao invés de serem testadas hipóteses e teorias.

Com relação à natureza interpretativa desse tipo de pesquisa, também é importante comentar sobre o viés do pesquisador. Ao interpretar os dados, o pesquisador os analisa sob o seu ponto de vista, filtrando esses dados “através de uma lente pessoal” (CRESWELL, 2007, p.186). É inevitável que a análise traga consigo as perspectivas e valores do próprio pesquisador, o que torna esse tipo de pesquisa mais subjetivo, conforme

nota Angrosino (ibid, p.80): “As observações são suscetíveis aos vieses das interpretações subjetivas”.

Outra característica da pesquisa qualitativa diz respeito aos instrumentos de coleta de dados. Mais de um instrumento pode ser utilizado para a realização da coleta, para que o pesquisador possa obter o máximo de informação que necessita e/ou para que possa haver uma triangulação desses dados com o objetivo de obter resultados mais confiáveis. Pode-se vincular a triangulação à qualidade da pesquisa, uma vez que a partir da combinação de vários instrumentos, o pesquisador busca creditar, dar validade e confiabilidade aos dados obtidos. Como esclarece Denzin (1970 apud FLICK, 2009, p.62), a triangulação vem como auxílio ao pesquisador para avaliar os dados com mais precisão, uma vez que todo método tem suas limitações. Flick (ibid, p.62) ainda esclarece que “[...] a triangulação deve produzir conhecimento em diferentes níveis, o que significa que eles vão além daquele possibilitado por uma abordagem e assim, contribuem para promover a qualidade da pesquisa”. Desse modo, a escolha desses instrumentos foi realizada levando-se em consideração o conhecimento que cada um desses instrumentos produziria e a relevância desse conhecimento para os objetivos a serem alcançados na pesquisa.

Ainda sobre a triangulação, Barbour (2009, p.73) comenta que a “idéia por trás da “triangulação” é que os dados produzidos pela aplicação de diferentes métodos podem ser comparados para confirmar ou contradizer os resultados uns dos outros”. Levando-se em consideração essa visão de triangulação, o presente trabalho utilizou mais de um instrumento visando à confrontação e convalidação dos dados obtidos através dos diferentes instrumentos como os questionários aos alunos e professora, as anotações dos alunos sobre as atividades, as entrevistas e as gravações das reuniões de discussão com a professora e o grupo focal com os aprendizes.

Esta pesquisa também é classificada como uma pesquisa de natureza interventiva já que propôs um plano de intervenção que almejou a contribuição para uma realidade em questão. Como explica Vergara (2003), esse tipo de pesquisa busca interferir na realidade pesquisada com o objetivo de modificá-la. Assim, o plano de intervenção buscou contribuir para

o conhecimento de professora e aprendizes acerca da MC e autonomia no processo de ensino e aprendizagem de LI.

Rocha e Aguiar (2003) citando Rodrigues e Souza (1987) explicam que a pesquisa de intervenção vem em contraposição ao parâmetro positivista de pesquisa devido ao seu forte caráter problematizador e transformador. Rufino e Miranda (2006, p.7) observam que a pesquisa interventiva “problematiza a realidade e propõe alternativas de ação que, pautadas no conhecimento teórico, possam transformar a realidade”, ou seja, um tipo de pesquisa que não envolve apenas um diagnóstico, mas também um plano de ação. O pesquisador investiga, observa o ambiente e os participantes, para que possa entendê-los melhor e elaborar uma intervenção efetiva.

Esse tipo de pesquisa vem sendo cada dia mais abordado por pesquisadores em sala de aula de línguas, uma vez que pode trazer contribuições para todos os envolvidos no processo. Rocha (2006, p.169), ao discutir pesquisas de intervenção esclarece que essas “implicam em transformações também dos sujeitos envolvidos e das práticas estabelecidas quer para a população participante na pesquisa, quer para os pesquisadores”. Esta pesquisa não somente buscou investigar o que sabem professor e aprendizes acerca da MC e autonomia, mas também propôs um trabalho de intervenção que buscou contribuir positivamente para a realidade das aulas de LI dos participantes.

3.2 Contexto

Esta pesquisa teve como contexto uma escola regular particular em Viçosa, MG. A escola foi fundada em 1995 e abrange desde o maternal até o 3º ano do Ensino Médio. Oitocentos e vinte e cinco (825) alunos frequentam a escola que possui um quadro de cinquenta e três (53) professores, sendo quatro (4) de LI. A apostila de LI adotada pela escola é a apostila oferecida pela própria franquia.

Angrosino (2009) discute a questão da escolha do campo de pesquisa e as razões para que tal escolha aconteça. Para o autor (ibid), existem

critérios a serem considerados que não são somente de natureza acadêmica, mas também de natureza pragmática. Assim, a escolha pelo campo em questão se deu, primeiramente, pelo fato de o tema abordado ser “resultado de experiência pessoal e desejo de juntar informação mais abrangente sobre algo que lhe afeta diretamente” (ANGROSINO, 2009, p. 47), nesse caso, o meu desejo de descobrir mais sobre como professores e aprendizes de LI entendiam a MC e autonomia e como lidavam com essas questões dentro do processo de ensino e aprendizagem de LI. Em segundo lugar, considerei os “obstáculos de acesso” ao campo. Conforme explica Angrosino (ibid), é preciso que se busque um campo de pesquisa onde não haja inúmeros obstáculos de acesso, já que a entrada do pesquisador no campo não pode ser marcada por incômodos, tanto para ele como para os participantes. Eu era professora da escola e tinha contato diário com as coordenadoras e diretoria, o que também auxiliou no fácil acesso ao campo de pesquisa.

Para a execução da pesquisa, a diretora da escola, a professora e os pais dos alunos receberam uma carta de apresentação, explicando o objetivo e contribuição da pesquisa e também um termo de consentimento, autorizando a realização da mesma (vide anexos I a V).

3.3 A turma participante

A turma participante foi o 8º ano do Ensino Fundamental que possui 30 alunos matriculados.

A escolha pelo 8º ano se deu pelas seguintes razões: a) pela minha experiência (professora-pesquisadora) com aulas de LI lecionadas para o 8º ano do Ensino Fundamental II, pude perceber que os aprendizes precisam ser guiados e conscientizados da importância de desenvolverem suas habilidades metacognitivas e sua autonomia; b) por estarem no 8º ano, os alunos ainda terão um longo caminho a percorrer durante a aprendizagem de LI, e, a partir dessa intervenção, eles poderão traçar novas estratégias e novos caminhos durante esse processo, o que poderá incentivá-los e, conseqüentemente, levá-los a uma aprendizagem mais efetiva; c) por fim,

pela possível acessibilidade e disponibilidade da professora da turma em questão, pois sabemos que devido à grande carga horária dos professores, muitas vezes é difícil disponibilizar horários extras para sessões de discussão e participação em outras atividades fora da sala de aula, e, como na pesquisa foram realizadas sessões de discussão periodicamente, a professora possuía horários disponíveis para as participações em tais sessões.

Um questionário inicial (vide anexo XI) para elaborar o perfil da turma foi aplicado após a observação de algumas aulas. Esse questionário foi respondido por 27 alunos. A partir desse questionário foi possível identificar as seguintes características: a) a idade dos alunos varia de 12 a 14 anos; b) 13 alunos são do sexo feminino e 14 masculino; c) dos 27, apenas sete alunos nunca estudaram inglês em escola privada de línguas; d) 13 alunos ainda cursam inglês em escolas privadas de línguas; e) os 27 alunos afirmam procurar aprender inglês fora do contexto escolar; e) o contato com o inglês fora da sala de aula se dá, na maioria, através de filmes (24 alunos) e músicas (26 alunos). Esse questionário de perfil também foi de grande valia para elaboração das atividades de intervenção, uma vez que, a partir das respostas dos alunos, pude identificar seus interesses, como por exemplo, o interesse em músicas, filmes e jogos nas aulas de inglês.

As aulas de LI do 8º ano acontecem duas vezes por semana e têm 50 minutos de duração, todas segundas e quintas-feiras. A maioria das atividades de intervenção se deu no horário das aulas de LI. Devido a um problema de carga horária e atraso de conteúdo (vide seção 3.3.2), foram “emprestadas” três aulas de outras disciplinas para a aplicação de atividades e questionário final, com autorização da direção e coordenação da escola.

3.4 A professora-participante

A professora participante da pesquisa foi uma professora de LI, com formação acadêmica em Letras (habilitação Português/Inglês), que possui também uma pós-graduação em Comércio exterior. Tem 42 anos, está graduada há 18 e possui 20 anos de experiência com ensino de LI. Já

lecionou em escolas de línguas e também lecionou disciplinas de LI para alunos de Letras e Secretariado Executivo numa universidade federal. Ela leciona na escola em questão há dois anos e tem uma carga horária de 10 horas/aula semanais, distribuídos em turmas de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II.

3.5 A professora-pesquisadora

Inicialmente, o objetivo da pesquisa envolvia a professora da turma aplicar as atividades de intervenção. Porém, como solicitado pela própria professora, a aplicação das atividades foi realizada pela pesquisadora. Assim, aqui trago algumas informações referentes à professora-pesquisadora.

A professora-pesquisadora também tem formação voltada para o ensino de LI. Graduada em Letras (habilitação Português/Inglês) há três anos, possui sete anos de experiência com ensino de LI, tendo lecionado LI para turmas do Ensino Fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º ano), para turmas do Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano) e também para universitários em um curso de extensão em LI de uma universidade federal. Na época da coleta de dados, a pesquisadora lecionava LI em um curso privado de idiomas e também na escola pesquisada para turmas da Educação Infantil (maternal, 1º e 2º período) e para turmas do Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano).

3.6 Fases da pesquisa

Esta pesquisa, de natureza interventiva, foi realizada em três fases. A primeira foi caracterizada como a fase de diagnóstico, a segunda, como fase de intervenção e a terceira, como verificação do processo de intervenção. Nas subseções seguintes, discorro sobre cada fase e de como foi realizada a coleta de dados em cada uma.

3.6.1 Fase 1 – diagnóstico

Nesta fase, foram verificados os perfis da professora-participante e dos alunos do 8º ano, bem como o que sabem a professora e os aprendizes acerca da MC, das estratégias metacognitivas, autonomia e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem de LI.

O primeiro passo dessa fase foi marcado pela observação de oito aulas. A princípio, as observações foram feitas apenas uma vez por semana, devido à incompatibilidade de horários da pesquisadora e das aulas da turma. A observação teve o objetivo de investigar o perfil da turma, a rotina das aulas, a participação dos alunos e a interação professora x alunos – para auxílio no conhecimento sobre os participantes e para a análise e interpretação dos dados. A observação das aulas também constituiu grande fonte de obtenção de dados. Foram feitas e registradas notas de campo. Gibbs (2010, p. 46) menciona algumas características referentes às notas de campo, dentre elas estão: a) “não são planejadas nem estruturadas”, b) “são interpretações do mundo” e c) “são descrições sobre o que as pessoas disseram e fizeram, e não simplesmente um registro dos fatos”. A partir dessas notas, pôde-se obter informações que foram de grande relevância para o objeto de estudo da pesquisa.

Em seguida, foi feita a aplicação do questionário semiaberto aos alunos (vide anexo XII), para verificar o que eles sabiam acerca da MC e autonomia e sua importância para o processo de aprendizagem de LI, assim como as estratégias metacognitivas que eles utilizavam ou não durante a execução de atividades.

Do mesmo modo, a professora respondeu um questionário aberto (vide anexo VII) para verificar o que ela sabia sobre a MC, autonomia e sua importância no processo de ensino e aprendizagem de LI, assim como se, ao aplicar atividades, incentivava o desenvolvimento das competências metacognitivas dos aprendizes em sala de aula.

Por fim, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora (vide anexo IX) para confirmar dados obtidos nos questionários e nas observações. Essa entrevista não foi realizada com os alunos, uma vez

que, como todos os passos da pesquisa precisavam ser realizados durante as aulas, houve a limitação do tempo das aulas e do conteúdo do ano letivo que não podia ser atrasado. Além disso, o número de alunos era muito grande para realização de entrevistas. Assim, optei pela realização de um grupo focal (vide anexo XIV) na terceira fase da pesquisa como será explicitado na seção subsequente. A entrevista com a professora entrevistada foi baseada em um roteiro, elaborado pela própria pesquisadora e para a execução das perguntas foi levada em consideração a análise do primeiro questionário da professora e algumas questões que ainda precisavam ser esclarecidas pela pesquisadora. Essa entrevista teve a duração de uma hora, foi gravada em áudio, uma vez que “a gravação é um modo de assegurar a exatidão do que é dito [...]” (ANGROSINO, 2009, p.68) e então, foi transcrita seletivamente para a realização da análise.

A tabela 4 traz um resumo os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta fase:

TABELA 4: Instrumentos de coletas de dados da Fase 1 de intervenção

Instrumentos	Objetivos	Data
Observação de aulas	Observar o perfil da turma, a rotina das aulas e o processo de aplicação e execução de atividades pela professora.	28/03; 04/04; 11/04; 02/05; 05/05; 09/05 16/05; 30/05
Primeiro questionário aos alunos – anexo XI	Delinear o perfil dos alunos e seu histórico de aprendizagem de LI	05/05
Segundo questionário aos alunos – anexo XII	Verificar conhecimento sobre a MC, autonomia e sua importância para o processo de aprendizagem de LI, bem como utilização (ou não) de estratégias metacognitivas	16/05
Primeiro questionário professora-participante – anexo VI	Obter um perfil desse participante, investigando seu histórico de aprendizagem de LI, sua formação acadêmica e suas experiências profissionais com a LI	05/05
Segundo questionário professora-participante – anexo VII	Verificar conhecimento da professora sobre MC, autonomia e sua importância no processo de ensino e aprendizagem de LI.	16/05
Entrevista semiestruturada com a professora – anexo IX	Confirmar dados obtidos nos questionários e nas observações.	20/06

3.6.2 Fase 2 - Intervenção

Esta segunda fase foi marcada pela intervenção que se deu a partir das atividades aplicadas na sala de aula pela pesquisadora e das reuniões de discussão entre a professora e a pesquisadora sobre textos envolvendo metacognição e autonomia.

As atividades de intervenção tinham por objetivo conscientizar os alunos sobre a importância desses para o processo de ensino e aprendizagem, ajudando-os a: a) refletir sobre a própria aprendizagem de LI, b) refletir acerca dos seus hábitos de estudo de LI, c) se identificar como aprendiz e avaliar sua atitude perante a LI (sou um bom aprendiz? Sim? Não? Por quê?), d) refletir sobre a melhor estratégia para executar tarefas e

atividades, e) buscar aprender fora do contexto escolar, e f) avaliar o que já sabe, o que ainda não sabe e o que quer saber. Assim, as atividades foram aplicadas na sala como um “modelo” de como os aprendizes poderiam refletir acerca do próprio conhecimento, como esse conhecimento poderia auxiliá-los na aprendizagem de LI e como eles poderiam buscar maior autonomia nessa aprendizagem (vide modelos das atividades nos anexos XVI a XXVII)

Infelizmente, por questões contextuais, houve limitação em relação ao tempo de aplicação das atividades (nem todas as aulas foram cedidas à pesquisadora). A maioria delas foi aplicada utilizando apenas uma parte da aula, o que atrasou o cronograma da pesquisa, impossibilitou a aplicação de todas as atividades previstas e a execução de todos os passos em algumas atividades.

As atividades também serviram como fonte de coleta de dados, uma vez que foram coletados “feedback cards” (vide anexo XXVIII para um modelo de feedback) com a opinião dos alunos sobre quatro atividades, também foram feitas notas de campo ao longo das aplicações de todas as atividades e a gravação de duas aulas. A Tabela 5 traz um resumo das atividades aplicadas, explicando o tipo, objetivo e quando foram aplicadas:

TABELA 5: Resumo das atividades de intervenção

ATIVIDADES APLICADAS	Tipo	Objetivo	Data de aplicação
Leitura sobre o bom aprendiz	Leitura sobre as características de um bom aprendiz. Texto retirado de DIAS et. Al, 2006, p. 16.	Levar os alunos a refletir acerca da importância do planejamento e gerenciamento da aprendizagem de LI.	02/06
Realização de testes, leitura de textos + correção de um teste	Discussão sobre como fazer testes de LI e técnicas de leitura de texto.	Incitar os alunos a refletir sobre estratégias para realizar atividades e testes.	13/06
Leitura de uma tirinha e o First Conditional	Atividade da apostila, apresentação de tópico gramatical através de uma tirinha.	Trabalhar: a) a reflexão sobre leitura efetiva e leitura de tirinhas; b) estratégias de aquisição de novo vocabulário.	16/06

Orientações para realizar uma atividade	Atividade (baseada em WENDEN, 2001): passos importantes que ajudam aprendizes a realizar uma atividade em LI.	Conscientizar os alunos sobre a importância de seguir alguns passos na realização de uma atividade em LI.	20/06
Estratégias de leitura	Atividade de leitura da apostila, texto sobre violência nas grandes cidades.	Levar os alunos a entender que é importante seguir alguns passos ao ler um texto e selecionar estratégias.	01/08
Atividade de e-mail	Os alunos escreveram um e-mail em inglês para alguém que também fala inglês e mora no exterior.	Instigar a prática do inglês fora da sala de aula e mostrar que eles também são responsáveis pela própria aprendizagem.	04/08
Projeto de vídeo e música	Projeto com duas opções de atividades para serem feitas em casa: música e vídeo acessados online.	Levar os alunos a compreender que eles também podem aprender fora da sala de aula, com o auxílio de músicas e vídeos.	08/08
Atividade de e-mail	Discussão na sala sobre as respostas dos e-mails e sua importância para a aprendizagem de inglês deles.	Objetivo já explicitado acima	11/08
Aplicação da música: Who's laughing Now, Jessie J.	Atividade na qual os aprendizes participaram da seleção da música e atividade a ser aplicada.	Mostrar aos alunos como eles podiam proceder para aprender com músicas também fora da sala.	15/08
Pesquisa sobre bullying	Atividade na qual os alunos teriam que entrar em sites em inglês e tentar buscar informação sobre bullying para uma discussão sobre o tema na sala.	Levar os aprendizes a compreender que eles podem aprender fora da sala de aula, fazendo pesquisas por conta própria.	18/08 *⁵ atividade não realizada

*^{5e6} A professora explicou que não poderia ceder muitas aulas para as atividades, pois a apostila é muito condensada e extensa, concentra muito conteúdo importante nesse nível e, então se fossem cedidas muitas aulas, não conseguiria terminar a apostila antes do final do ano letivo.

Vocabulário sobre jogos em inglês	Os alunos, em grupos, deveriam se reunir e escolher um jogo em inglês (de video game, ou de computador ou de internet) para sugerir aos outros grupos.	Mostrar aos aprendizes a importância de eles se atentarem à oportunidade de jogar, e também aprender inglês.	22/08*⁶ atividade não realizada
Atividade de filme – As Branqueelas	Foram trabalhadas dicas de como aprender inglês assistindo filmes.	Mostrar aos alunos que seguindo alguns passos, eles podem aprender inglês também nos filmes.	29/08
Produção dos cartões de retorno sobre atividades 6 e 7	Alunos escreveram os 'feedback cards' dando o retorno sobre a atividade do e-mail e sobre o projeto.	Acessar o ponto de vista dos envolvidos sobre atividades de intervenção 6 e 7.	29/08
Dicas para como ser um bom aprendiz	Discussão em torno dos passos a seguir para ser um bom aprendiz.	Frisar a necessidade de os alunos buscarem ser bons aprendizes e planejarem todos os passos da aprendizagem de LI.	31/08

Além das atividades de intervenção com os alunos, nesta fase também foram realizadas reuniões com a professora (vide anexos XXVII e XXVIII para roteiros das reuniões) para a discussão de textos sobre a importância da MC para o ensino e aprendizagem de LI, e sobre autonomia do aprendiz. A princípio foi estipulado um mínimo de seis reuniões totalizando seis horas. Porém, ao longo da realização da pesquisa, um número menor de reuniões aconteceu, totalizando quatro horas e meia. Esse número de horas reduzido se deu pela indisponibilidade da professora. As reuniões que aconteceram foram gravadas em áudio, com a permissão da professora. Nessas reuniões, foram discutidos dois textos⁷, escolhidos primeiramente por fazerem parte da bibliografia base utilizada na pesquisa e

⁷ FRANCO, M.M.S.; BARROS, J.M.A. Abrindo caminhos para a construção da autonomia na aprendizagem de LE. IV EDIPE, 2011.
RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol.16, n.1, pp. 109-116, 2003.

também pelo objetivo do estudo. Acredito que o número de reuniões deveria ter sido maior, para que realmente pudéssemos falar em contribuição para o conhecimento da professora. O número reduzido de reuniões com a professora é uma das limitações desta pesquisa.

A realização das reuniões tinha os seguintes objetivos: a) promover a interação entre professora e pesquisadora afim de que, a partir dessas interações, pudessem acontecer discussões acerca da MC, autonomia, importância dessas para o ensino e aprendizagem de LI e como o professor pode trabalhar com essas questões em sala de aula; b) contribuir para o conhecimento e prática da professora e também da pesquisadora; c) a princípio, um dos objetivos das reuniões era o de preparar as atividades de intervenção juntamente com a professora, que também aplicaria essas atividades. Porém, isso não aconteceu devido ao número limitado de reuniões com a professora que também preferiu não aplicar as atividades, embora tenha participado de todas as aulas de intervenção, dando sugestões e contribuições. As atividades foram discutidas pela professora e pesquisadora, mas foram preparadas pela própria pesquisadora. A professora deu algumas sugestões de atividades e algumas sugestões para as atividades já preparadas. Alegando que o cronograma do curso era apertado e que a apostila era muito extensa, a maioria das atividades sugeridas pela professora, eram advindas das próprias atividades da apostila. Porém, muitas dessas atividades da apostila não podiam ser adaptadas ao objetivo da pesquisa.

Durante essa fase, também foram observadas aulas para estar em contato com os participantes e para coletar qualquer tipo de nova informação que fosse relevante para os objetivos da pesquisa. Essas observações foram registradas sistematicamente, através de notas de campo, uma vez que também são rica fonte de coleta de dados. Na tabela 6, resumo os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta fase:

TABELA 6: Instrumentos de coletas de dados da fase 2 de intervenção

Instrumentos	Objetivos	Data
Gravações das reuniões com a professora; notas de campo das reuniões	Gravar e registrar a discussão de textos que envolvem a MC e sua importância para o ensino e aprendizagem de LI, e também textos acerca da autonomia do aprendiz e de como a professora pode incentivá-la.	18/08; 30/08; 01/09
Observação de aulas	Estar em contato com o contexto de investigação durante toda a pesquisa, para que o máximo de informações relevantes para o estudo fosse coletado.	13/06; 16/06; 01/08; 04/08; 11/08; 15/08 18/08; 22/08
Aplicação de atividades de intervenção – anexos XVI a XXVII	Incentivar e promover a autonomia dos aprendizes e também os conscientizar acerca da importância da MC para o processo de ensino e aprendizagem.	02/06; 13/06; 16/06; 20/06; 01/08; 04/08; 08/08; 11/08; 15/08; 29/08; 31/08

3.6.3 Fase 3 - verificação do processo de intervenção

A partir das reuniões com a professora-participante, um novo questionário aberto foi aplicado com o intuito de investigar se a discussão dos textos acarretou em alguma mudança no que a professora pensava e sabia acerca da MC, autonomia e sua importância para o ensino e aprendizagem de LI.

Após as atividades de intervenção, foi aplicado novamente um questionário semiaberto aos aprendizes com a finalidade de avaliar como as atividades aplicadas tiveram impacto no seu conhecimento acerca da MC e autonomia e se essas atividades os conscientizaram sobre a importância dessas para o processo de aprendizagem em LI, assim como verificar se incentivaram a sua autonomia.

Por fim, foi realizado um grupo focal com os alunos para também acessar como as atividades aplicadas tiveram impacto no seu conhecimento sobre MC e autonomia e se essas atividades os conscientizaram a respeito da importância dessas para o processo de aprendizagem em LI, assim como se incentivaram sua autonomia (vide descrição na seção 3.7. sobre os instrumentos utilizados nesta pesquisa). A observação de aulas foi realizada também ao longo de toda a terceira fase, já que o pesquisador precisa estar em contato com o contexto de investigação durante toda a pesquisa, para que o máximo de informações relevantes para o estudo seja coletado.

A tabela 7 traz um resumo dos instrumentos de coleta de dados aplicados nesta fase:

TABELA 7: Instrumentos de coletas de dados da fase 3 de intervenção

Instrumentos	Objetivos	Data
Questionário aberto para a professora – anexo VII	Averiguar qual a contribuição das discussões entre pesquisador e professora para o conhecimento da professora acerca da MC.	02/09
Observação de aulas	Investigar se após as reuniões de discussão, a professora passou a incentivar mais o uso da metacognição em sala de aula assim como tentar promover a autonomia dos aprendizes ao aplicar atividades.	01/09 05/09
Entrevista semiestruturada com a professora – anexo X	Confirmar dados obtidos nos questionários e nas observações.	05/09
Questionário semiaberto para os aprendizes – anexo XII	Avaliar qual o resultado das atividades de intervenção para o conhecimento dos aprendizes acerca da MC e da autonomia no processo de aprendizagem de LI.	31/08
Grupo focal com os alunos – anexo XIV	Discutir o impacto das atividades com foco metacognitivo no conhecimento dos alunos acerca da MC, da autonomia e sua importância para a aprendizagem de LI	01/09

3.7 Instrumentos de coleta de dados

Nesta seção, apresento os instrumentos de coleta de dados utilizados: questionários, entrevistas, observações de aulas e grupo focal.

3.7.1 Questionários

Dörnyei (2003) cita Brown (2001, p. 6) que compreende o questionário como sendo “qualquer instrumento escrito que é apresentado aos respondentes com uma série de perguntas ou asserções as quais eles devem se posicionar escrevendo suas respostas ou fazendo escolhas entre as opções existentes”. Desse modo, o objetivo ao se utilizar o questionário nessa pesquisa é o de investigar o que sabem a professora e os aprendizes sobre o tópico de pesquisa e não testar ou avaliar o que eles sabem.

O conhecimento dos alunos e da professora sobre a MC e a autonomia foram analisados e mapeados por meio de questionários abertos e semiabertos. A professora respondeu dois questionários abertos (vide questionários nos anexos VI, VII e VIII). Fez-se a opção pelos questionários abertos, pois esses “permitem o mapeamento de percepções e crenças daqueles envolvidos no processo” (VIEIRA ABRAHÃO, 2006, p.222), além do fato de que “o conhecimento que se necessita é controlado por perguntas, o que garante precisão e clareza [...]” (MCDONOUGH & MCDONOUGH, 1997 apud VIEIRA ABRAHÃO, 2006, p.221). Os alunos responderam dois questionários semiabertos (vide questionários nos anexos XI, XII, XIII), ou seja, questionários com perguntas fechadas, mas com espaços para justificativas das respostas.

Ao todo foram aplicados quatro questionários: dois aos alunos e dois a professora. O questionário 1 aplicado aos alunos, na fase de diagnóstico, continha 12 (doze) perguntas, sendo 4 fechadas, 4 semiabertas e 4 abertas. As perguntas envolviam questões relacionadas a: a) estratégias que os aprendizes consideravam importantes no processo de aprendizagem de LI; b) processo de aprender a aprender e autonomia; c) noção de bom aprendiz; d) estratégias metacognitivas. Já o questionário 1 da professora continha 8

perguntas, sendo 1 semiaberta e 7 abertas. A opção pela maioria das perguntas abertas se deu pelo fato de que essas são mais eficazes para acessar opiniões e conhecimento acerca da questão de estudo. As perguntas envolviam questões relacionadas a: a) conceito de autonomia e metacognição; b) processo de aprender a aprender; c) noção de bom aprendiz; d) estratégias importantes no processo de aprendizagem de LI.

O questionário 2 aplicado aos alunos, na fase de verificação, ao final da pesquisa continha 10 perguntas, sendo 2 semiabertas e 8 abertas. As perguntas abordavam questões como: a) estratégias que os aprendizes consideravam importantes no processo de aprendizagem de LI; b) conceito de aprender a aprender e autonomia após as atividades; c) noção de bom aprendiz; d) estratégias metacognitivas; e) atividades realizadas fora da sala de aula; f) opinião dos alunos sobre as atividades. Essas perguntas foram elaboradas levando-se em consideração os seguintes critérios: a) análise prévia do primeiro questionário; b) dados obtidos na aplicação das atividades de intervenção e observações das aulas; c) todo suporte teórico utilizado de base para a pesquisa. Já o questionário 2 aplicado à professora continha 9 perguntas, sendo apenas 1 semiaberta e as outras 8 abertas. As perguntas abordavam: a) a compreensão da professora acerca dos termos MC e autonomia após as reuniões de discussão; b) a visão da professora sobre o processo de ensinar o aluno a “aprender a aprender” e a importância de tal; c) a noção de bom aprendiz; d) características de aprendiz autônomo; e) promoção da autonomia pelo professor; f) relação entre: autonomia x motivação, metacognição x autonomia. Esse questionário foi elaborado levando-se em consideração os dados já coletados nas observações das aulas, no primeiro questionário, nas reuniões, nas conversas informais com a professora e também com base no suporte teórico utilizado de base para a pesquisa.

3.7.2 Entrevistas

As entrevistas foram utilizadas para investigar e mapear o conhecimento da professora acerca da MC e seu potencial no processo de aprendizagem de línguas e também o de responder a possíveis questionamentos do pesquisador acerca de respostas dadas nos questionários. Optou-se por esse instrumento de coleta de dados, pois esse permite uma maior interação entre participante e pesquisador. Além disso, a entrevista possui uma estrutura mais flexível, ou seja, o rumo da entrevista pode ir mudando de acordo com as respostas dos participantes, uma vez que o pesquisador pode fazer novas indagações a partir das respostas dadas pelos participantes (VIEIRA ABRAHÃO, 2006, p. 223).

Angrosino (2009, p. 61), ao conceituar entrevista, esclarece que o ato de entrevistar é um ato interativo que se resume em “dirigir a conversação de forma a colher informações relevantes”. O autor ainda acrescenta que a partir das entrevistas, o pesquisador tem a chance de explorar melhor os significados e informações fornecidas pelos participantes (ibid, p.62).

As entrevistas semiestruturadas são organizadas a partir de perguntas já estabelecidas relacionadas ao tema de pesquisa. Essas perguntas objetivaram coletar o máximo de informações acerca desse tema. Assim, a entrevista semi-estruturada foi feita com o intuito de obter mais informações sobre as respostas dadas nos questionários e também para que os dados da entrevista e dos questionários sejam triangulados.

As duas entrevistas feitas com a professora foram gravadas em áudio e transcritas seletivamente para que os dados obtidos pudessem apoiar a interpretação dos dados obtidos nos questionários, nas reuniões e observações. Do mesmo modo, as reuniões de discussão também foram gravadas e transcritas seletivamente, servindo também de fonte de dados e de apoio aos dados já existentes.

3.7.3 Observação de aulas

Angrosino (2009, p.56) explicita que a “observação é o ato de perceber as atividades e os inter-relacionamentos das pessoas no cenário de campo através dos cinco sentidos do pesquisador”. Assim, ao adentrar a sala de aula, o pesquisador fará uso de todos os sentidos para perceber todas as ações, movimentações, interações (verbais ou não) que acontecem dentro da sala de aula. Como explica o autor (ibid), essa observação não é marcada por uma “objetividade absoluta”, uma vez que o pesquisador está não somente descrevendo os eventos, as situações, as ações e comportamentos, mas também suas impressões, por mínimas que essas sejam. É importante que o pesquisador tenha em mente que a coleta e registro do máximo de detalhes e o afastamento de uma postura interpretativista são aspectos que devem ser levados em conta no momento da observação.

A partir da observação participante, o pesquisador pode observar como os indivíduos se relacionam e interagem na situação real da sala de aula. Com as observações das aulas, procurei entender a dinâmica da turma e das aulas, assim como a interação alunos e professora, tentando também investigar indícios de questões que envolvessem a MC e a autonomia. Na observação participante, o pesquisador pode adotar diferentes posições com relação ao campo observado. Nesse caso, assumi o papel de “participante completamente envolvido” (ANGROSINO, 2009, p.86), uma vez que além de estar em constante observação, também participei das aulas e apliquei atividades de intervenção.

Foram realizadas, no total, 18 observações de aulas de março a setembro, como já salientado na seção 3.3. As observações tiveram por objetivo: a) observar o perfil da turma, a rotina das aulas e o processo de aplicação e execução de atividades pela professora; b) estar em contato com o contexto de investigação em durante toda a pesquisa, para que o máximo de informações relevantes para o estudo fosse coletado; c) investigar se após as reuniões de discussão, a professora passou a incentivar mais o uso da metacognição em sala de aula assim como tentar

promover a autonomia dos aprendizes ao aplicar atividades. Foram feitas notas de campo que tinham como foco registrar as interações entre professora e alunos e também o máximo de informações relevantes para responder as perguntas da pesquisa.

3.7.4 Grupo focal

O grupo focal como instrumento de coleta de dados é utilizado para que haja discussão entre participantes e pesquisador acerca de um determinado tópico em questão na pesquisa. Segundo Lunt e Livingstone (1996) citados por Flick (2009), a importância da utilização do grupo focal como instrumento de coleta de dados se dá pelo fato de:

Em primeiro lugar, os grupos geram discussão e, assim, revelam os sentidos que as pessoas vêem a partir do tópico de discussão e como elas negociam esses sentidos. Em segundo, os grupos focais geram diversidade e diferença, seja dentro de grupos, seja entre eles (LUNT e LIVINGSTONE, 1996, apud FLICK, 2009, p.96).

Morgan (1988 apud FLICK, 2009, p. 96) cita cinco motivos pelos quais os grupos focais são de utilidade para uma pesquisa: a) “orientar a pessoa a um novo campo”, b) “gerar hipóteses baseadas nas idéias dos informantes”, c) “avaliar diferentes lugares para pesquisa ou estudar populações”, d) “desenvolver roteiros de entrevistas e questionários”, e) “obter as interpretações dos participantes sobre os resultados de estudos anteriores”. Assim, nesta pesquisa, a opção pelo grupo focal teve o objetivo de esclarecer as respostas dadas pelos alunos nos questionários, confrontá-los com essas respostas para que eles pudessem ou não convalidá-las, estimulá-los a refletir sobre o assunto e também a interagir e discutir o tópico em questão.

O grupo focal foi realizado em 01/09/2011 para estimular a interação e discussão dos aprendizes acerca do tema em questão, além de objetivar a obtenção de informações extras e confirmação sobre as respostas dadas nos questionários. Esse grupo foi realizado em um horário extraclasse, horário esse combinado com os próprios alunos. A opção pelo grupo focal

fora do horário de aula se deu pelo fato de a professora de LI da turma não poder ceder mais aulas e também para que a discussão não ficasse limitada apenas ao tempo de duração de uma aula. Dezoito alunos compareceram a discussão do grupo focal que teve a duração de 1:05 h.

3.8 Análise dos dados

Os dados da primeira fase foram analisados e categorizados qualitativamente, ou seja, foi uma análise descritiva que esteve “em busca de padrões” (ANGROSINO, 2009, p. 98). Esses padrões, seguindo Angrosino (2009, p. 91), foram identificados por uma perspectiva êmica, ou seja, identificados através de como os participantes da pesquisa compreendem o tópico em questão. Assim, as categorias foram definidas a partir dos dados obtidos e não antes de se obterem os dados.

A análise dos dados seguiu a proposta de Angrosino (2009). Para o autor, apesar de não haver um consenso com relação à análise de dados, essa pode se estruturar da seguinte maneira: a) “gerenciamento dos dados”, ou seja, organizar os dados obtidos com os diversos instrumentos utilizados, b) “leitura panorâmica”, ou seja, para que possa haver um entendimento geral do que foi coletado, c) “esclarecimento das categorias utilizadas”, ou seja, a partir dos dados obtidos uma descrição foi realizada e conseqüentemente uma classificação, uma seleção de categorias foi estipulada. Desse modo, os questionários foram lidos, as respostas foram agrupadas de acordo com o que se repetia e poderia então se tornar um padrão, uma categoria. Observei e marquei as ocorrências mais freqüentes de palavras e a partir disso, fiz a seleção dos trechos mais relevantes para a inclusão na análise. Por exemplo, no primeiro questionário dos alunos, na questão sobre sua visão do processo de aprender a aprender, houve uma grande incidência de “melhor jeito ou método de aprender”, o que fez com que isso se tornasse então uma categoria.

Em ambos os questionários para os alunos, foram utilizados métodos qualitativos de análise (interpretação das respostas), e algumas respostas também foram quantificadas (como por exemplo, quantifiquei o número de

aprendizes que sabia e que não sabia o que era autonomia, ou o número de aprendizes que escolhia ou não as estratégias antes de fazer uma atividade e assim por diante).

No questionário da professora na primeira fase, as respostas foram lidas e analisadas considerando-se o objetivo da pesquisa. Também foram criadas categorias, e as observações das aulas serviram de apoio para a interpretação desse questionário.

Do mesmo modo que na primeira fase, os dados obtidos na segunda fase foram analisados qualitativamente e descritos e classificados de acordo com as categorias que surgiram ao longo da análise. Os 90 'feedback cards' escritos pelos alunos também serviram de fonte de coleta de dados, uma vez que neles os alunos escreveram sua visão e ponto de vista acerca das atividades. Assim, além das observações de aulas registradas, organizadas e analisadas, os 'feedback cards' foram lidos e agrupados de acordo com as frequentes ocorrências e servindo de apoio para as interpretações dos outros dados disponíveis.

Os dados da terceira fase, também seguindo a proposta de Angrosino (2009), foram organizados, lidos, agrupados e interpretados.

Como limitação de toda pesquisa realizada na sala de aula, devido a algumas alterações de alunos na turma e também devido as faltas, o número de questionários respondidos na primeira fase não corresponde ao número de questionários respondidos na segunda fase. Assim, o primeiro questionário foi respondido por 27 alunos. O segundo questionário foi respondido por 30 alunos, já que dois alunos haviam entrado na turma depois da aplicação do primeiro.

O grupo focal realizado com os alunos, também foi gravado e transcrito seletivamente para que além de servir como fonte de dados, auxiliasse na análise do segundo questionário. Assim que transcrita a reunião com os alunos, os trechos selecionados foram agrupados em categorias e interpretados.

Os questionários, os dados do grupo focal e os 'feedback cards' são considerados dados primários, uma vez que a partir dos dados obtidos com esses instrumentos busquei responder as perguntas de pesquisa. As

observações das aulas e as entrevistas com a professora são os dados considerados secundários, uma vez que serviram de suporte para as interpretações e também foram usados na triangulação (RIBAS, 2008).

Para análise dos dados obtidos através dos vários instrumentos, foi feita uma leitura e a partir dessa leitura foram feitas conexões entre esses instrumentos, ou seja, os dados obtidos através dos vários instrumentos não foram analisados separadamente. As observações contribuíram para a análise dos questionários, assim como os feedback cards e as entrevistas.

Por questões éticas que envolvem qualquer tipo de pesquisa, a identidade dos participantes foi preservada e foram usadas assim, siglas para designar a professora (P) e os alunos (A1, A2, A3, etc.) (GIBBS, 2009).

Tendo apresentado os participantes e contexto da pesquisa, detalhado os instrumentos e fases da pesquisa, assim como explicitado o caminho seguido para a análise dos dados, passo a apresentar no capítulo seguinte os resultados deste estudo.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, dividido em três seções, apresento os resultados da análise. Na primeira, apresento os resultados da fase 1 de diagnóstico, discorrendo sobre o conhecimento dos alunos e da professora acerca da metacognição e da autonomia. Na segunda, apresento a opinião dos alunos acerca das atividades e sua repercussão em seu conhecimento sobre metacognição e autonomia na fase de intervenção, bem como o conhecimento da professora sobre esses tópicos a partir das reuniões de discussão. Na terceira parte, apresento e discuto os resultados da fase de verificação do trabalho de intervenção.

4.1 Fase 1

Nesta fase, trago os resultados obtidos no período de diagnóstico, discorrendo sobre o conhecimento dos alunos e da professora acerca da metacognição e da autonomia antes da aplicação do trabalho de intervenção.

4.1.1 Conhecimento dos alunos

A partir da análise do primeiro questionário aplicado aos alunos, pude identificar seu conhecimento sobre o processo de aprender a aprender, metacognição e estratégias metacognitivas e, autonomia. Discuto cada um desses aspectos nos subitens a seguir.

4.1.1.1 Processo de aprender a aprender

A partir do suporte teórico no qual esta pesquisa se baseou, o processo de “aprender a aprender” se caracteriza por buscar aprender como se dá a aprendizagem e como fazer para potencializá-la, ou seja, como planejar, gerenciar, avaliar, controlar a própria aprendizagem e também as

estratégias utilizadas (DIAS ET AL., 2006). Ao “aprender a aprender” o aluno passa a adquirir maior autonomia.

Foi possível perceber, nesta fase, que os alunos pareciam não ter ainda parado para pensar sobre o “aprender a aprender”, embora algumas respostas sugeressem uma ideia inicial. Eles entendiam o processo de aprender a aprender como: maneira de aprender, estudar sobre a língua, se interessar/gostar de aprender a língua, jeito certo de aprender ou ter esforço e dedicação. Discuto sobre cada uma delas a seguir.

Um grupo de alunos parece compreender que aprender a aprender significa aprender um método ou uma maneira melhor de aprender, conforme ilustram os seguintes excertos do primeiro questionário:

Encontrar um método bom para aprender. (A1, Q1, 16/05/2011⁸)

Significa saber um melhor método, ou seja, buscar um melhor método para aprender. (A2, Q1)

Aprender formas melhores de você aprender uma coisa. (A5, Q1)

Significa saber como aprender a estudar, como entender o conteúdo. (A9, Q1)

Como pode-se perceber nos trechos acima, apesar de entenderem que aprender a aprender é encontrar uma forma melhor ou mais eficaz de aprender, nenhum dos alunos pôde explicar qual é essa forma, ou que passos ele precisa tomar para aprender a aprender. Embora eles expliquem que esse processo é marcado pelo “saber estudar/aprender”, eles não conseguiram exemplificar como o aluno aprende a aprender. Das 27 respostas a essa questão, 12 se encaixam nessa categoria. Isso mostra a importância de esclarecer aos alunos como eles podem aprender a como aprender, e assim possibilitá-los a serem mais autônomos, mais responsáveis pela própria aprendizagem.

⁸ Em cada excerto, coloco a identificação do participante (A1, A2), a fonte dos dados (por exemplo, Q1 se refere a Questionário 1) e a data.

Outro grupo de alunos entende o aprender a aprender como “estudar sobre a língua”. Eles parecem não ter ainda claro o papel ativo na aprendizagem de LI que podem exercer, ou seja, eles não têm a consciência de que o professor não é o único responsável pela aprendizagem e que eles podem ir em busca do que fazer para entender como funciona esse processo, planejando, gerenciando, estabelecendo metas, se autoavaliando como aprendiz de LI. Assim, os trechos a seguir sugerem que, para eles, aprender a aprender é aprender e estudar a língua em si, desconsiderando o papel do conhecimento sobre o processo de aprendizagem e a responsabilidade deles nesse processo:

Você saber mais sobre inglês, você estudar inglês.
(A10, Q1)

Você entender o que foi dado na aula. (A13, Q1)

Na minha opinião, aprender significa ensinar algo, uma matéria, regras da linguagem. (A21, Q1)

Aprender coisas novas. (A19, Q1)

O aprendiz 21, talvez, por não saber explicar o que esse processo significa, afirma que aprender seria “ensinar algo”. Esse aluno ainda menciona a questão das regras, o que mostra que, para ele, aprender a aprender envolve apenas a aprendizagem de línguas em si e não o funcionamento e gerenciamento desse processo.

Um terceiro grupo de respostas sugere que os alunos se basearam na motivação para caracterizar o processo de aprender a aprender. Como se observa nos trechos a seguir, eles explicam que aprender a aprender envolve querer, se interessar, gostar de aprender a língua:

Aprender algo do que você quer aprender. (A14, Q1)

Aprender o que me interessa. (A20, Q1)

Aprender o que você acha interessante. (A22, Q1)

Nesses trechos, nota-se, ainda, implicitamente, a questão da autonomia do aprendiz, ao selecionar, escolher os recursos, dar prioridades aos aspectos da língua que quer aprender, como defendido por Moura (2003) ao discutir sobre o aprendiz autônomo. É interessante ressaltar que dois alunos relacionam aprender a aprender com um “jeito certo” de aprender a língua:

Saber o jeito certo de aprender algo. (A11, Q1)

Saber o jeito certo de aprender. (A12, Q1)

É importante perguntar: o que seria esse jeito certo? Será que os alunos se referem a seus estilos preferidos de aprender? Provavelmente não. Talvez eles acreditem mesmo que existe uma maneira “correta” de aprender. Porém, é importante deixar claro aos alunos que não existe um jeito certo, cada um tem seu jeito de aprender, cada aprendiz tem suas características, facilidades, dificuldades, e esse estilo de aprender vai ser único para cada um. O “jeito certo” vai depender do esforço de cada um. Esse aspecto foi mencionado apenas por um aluno:

Significa aprender a ter mais atenção, se esforçar, fazer todos os exercícios para aprender a matéria (A15, Q1).

Para esse aluno, aprender a aprender tem a ver com “esforço e atenção”. Seu excerto ilustra a noção de aprendiz autônomo, que sabe como lidar com as ferramentas para potencializar esse processo, embora esse aluno ainda pareça estar ainda preso a visões tradicionais de “fazer todos os exercícios”. Nem sempre fazer “todos” os exercícios é benéfico, mas fazer aqueles relacionados às habilidades ou áreas nas quais ele apresenta mais dificuldades. Mesmo assim, o excerto nos remete a O’Malley et al. (1985) ao explicar que quando o aprendiz direciona sua atenção, ele faz uso de uma estratégia metacognitiva, e de certa forma controla o próprio processo de aprender. Do mesmo modo, Dias et al. (2006) mencionam a atenção como uma das estratégias metacognitivas importantes para a aprendizagem. Nota-

se, assim, que A15 lança mão dessa estratégia ao dizer que aprender a aprender é controlar a própria aprendizagem, direcionando a atenção, se esforçando e realizando todas as atividades solicitadas pelo professor:

A partir desses resultados a discussão acima apresentada, fica claro que muitos alunos não têm esclarecido o que é aprender a aprender, como esse processo é de grande valia para uma aprendizagem efetiva e que, ao fazer uso da MC, eles estão aprendendo a controlar a própria aprendizagem. Assim, percebe-se a necessidade de oferecer aos aprendizes oportunidades para refletir sobre o tipo de aprendiz que eles são e como eles se identificam como tal, tendo em mente as diferenças entre os modos de aprender de cada um. De acordo com Wenden (1991, p.36), o conceito de metacognição como conhecimento pessoal, envolve o conhecimento que o aprendiz tem de si mesmo como aprendiz, levando em consideração seu estilo de aprendizagem.

Na próxima seção, discorro sobre o tipo de conhecimento que os aprendizes têm sobre a natureza da MC e das estratégias metacognitivas antes da aplicação das atividades.

4.1.1.2 Metacognição e estratégias metacognitivas

Os alunos não foram perguntados explicitamente sobre o que eles sabiam sobre o termo metacognição, uma vez que, provavelmente, eles poderiam não ter ouvido falar nesse conceito teórico. Assim, as perguntas acerca dessa definição foram feitas de forma implícita, abordando questões como planejamento de estudos (horário, local, conteúdo), estabelecimento de metas e objetivos, autoavaliação, oportunidades de aprendizagem fora do contexto escolar e estratégias metacognitivas.

No questionário 1 foi solicitado aos alunos que organizassem as estratégias de aprendizagem na ordem em que eles as considerassem importante para o processo de aprendizagem de LI. Das 14 estratégias expostas aos alunos, observei quais foram as duas mais recorrentes como de maior importância e as duas mais recorrentes como de menor importância. Com isso, busquei analisar se as estratégias metacognitivas

estavam dentre a escala de maior importância para os aprendizes. Assim, busquei avaliar o grau de “conhecimento estratégico” (Wenden, 1991) dos aprendizes, ou seja, o conhecimento que eles possuem sobre as estratégias, quais, como, quando e por que utilizá-las.

As seleções dos alunos foram bem variadas. Como cada aluno tem o seu próprio estilo de aprendizagem, as estratégias selecionadas por eles variaram de acordo com as prioridades, facilidades e dificuldades de cada um. Porém, duas estratégias foram mais selecionadas como de maior importância: buscar oportunidades de aprender além dos limites da sala de aula e praticar a oralidade. Abaixo, trago alguns trechos ilustrando as razões pelas quais os aprendizes optaram pela estratégia de aprendizagem além dos limites da sala de aula:

Acho importante você conversar com pessoas que são de países de língua inglesa e também cantar músicas em inglês certo. (A2, Q1)

Não devemos apenas estudar o que foi dito dentro da sala. (A7, Q1)

Aprender além da sala de aula ajuda o melhor desenvolvimento da língua. (A9, Q1)

Eu acho importante o inglês, pois penso muito no meu “futuro”, por isso busco mais oportunidades além do que foi dado na sala. (A13, Q1)

Nota-se que A13 e A7 têm consciência da importância da LI e com isso não se prendem somente as aulas de LI da escola para aprender e tentam aprender fora do contexto escolar. Isso se relaciona com o que defende Huew (s.n.) quando ressalta a grande necessidade de o aluno continuar a aprendizagem fora da sala de aula para alcançar uma aprendizagem mais efetiva. Do mesmo modo, A2 também acredita na importância da busca pela aprendizagem fora do contexto da sala de aula e diz que isso pode ser feito conversando com falantes de LI e aprendendo também com músicas em inglês. Paiva (2009) frisa essa noção de que músicas, filmes e leituras fora

da sala de aula são de grande valia para a promoção da autonomia dos aprendizes. Nos excertos acima, verifica-se ainda que A9 tem noção do quanto ele pode aprender mais e melhor se buscar oportunidades além das aulas de LI na escola.

Muitos alunos também escolheram a opção da prática da oralidade como de maior importância para a aprendizagem de LI, de acordo com os seguintes trechos:

Escolhi essa opção porque o que eu mais gosto no inglês é a pronúncia correta. (A2, Q1)

Praticando a oralidade a gente memoriza as coisas pra falar. (A22, Q1)

Nesses excertos percebe-se que esses aprendizes consideram a habilidade oral como parte mais importante no processo de aprendizagem. A justificativa apontada por A2 refere-se a pronuncia correta. Entretanto, observa-se ainda que eles aliam a oralidade com falar certo e memorização. Eles não marcaram as estratégias metacognitivas como mais importantes, talvez por não conhecerem o termo, não saber o que significa ou não saber sobre a importância do seu papel para a aprendizagem de LI. Esses mesmos alunos marcaram as seguintes estratégias metacognitivas como menos importantes: A2 – planejar os estudos; A22 – fazer os exercícios de casa para revisar o que foi visto em sala e A27 – planejar a própria aprendizagem (gerenciar o que sabe e não sabe). Somente o aluno 27 explicou o porquê da sua escolha:

Eu acho que a gente deve, mas não precisa de planejar a aprendizagem para aprender. (A27, Q1)

O aluno A27 deixa claro que o aprendiz deve planejar a aprendizagem, mas defende que não é necessário fazer isso para aprender, ou seja, se não há um planejamento, o aluno aprende do mesmo jeito. Nota-se, com essa afirmação de A27, que ele também não reconhece a grande valia de se autoavaliar e gerenciar o que sabe e o que não sabe.

Apenas um participante, A8, defende a necessidade de se ter regras, objetivos e organização e faz uma conexão disso com o interesse e, conseqüentemente, com a motivação do aprendiz, o que se relaciona com o que dizem Davis et.al. (2005) acerca da importância da MC para uma aprendizagem de sucesso que conduz a motivação. Porém, A8 acredita que o planejamento não seja necessário para a aprendizagem de LI como observado a seguir:

Estabelecer regras e objetivos e buscar oportunidades de aprender fora da sala é muito importante pra mim porque você se organiza e não fica entediado e passa a se interessar mais por inglês. Não acho que planejar a própria aprendizagem seja necessário. (A8, Q1)

No que diz respeito às estratégias consideradas menos importantes pelos aprendizes estão: buscar aprender com os próprios erros e realizar muitas atividades de “listening”. O aluno A17 selecionou a estratégia de aprender com os erros como menos importante, explicando que não sabe “como aprender com seus próprios erros”. Isso mostra a necessidade de o professor esclarecer e apresentar aos alunos como eles podem aprender com os próprios erros e como essa estratégia de gerenciamento da aprendizagem pode contribuir para esse processo. Conforme Santos (2003), os alunos podem não se sentir prontos para buscarem a autonomia, por não saberem como proceder ou agir nas variadas situações de aprendizagem.

Da mesma forma, O participante A20, de forma mais direta, afirma que não acha importante aprender com os erros, talvez por não saber a importância disso para a aprendizagem de LI. Porém, aprender com os próprios erros, revisando, corrigindo o que errou pode ser uma maneira efetiva de aprender e de controlar a própria aprendizagem. Já A21, explica que mesmo considerando importante aprender com os erros, acha que existem outras estratégias que devem ser consideradas de maior valia para a aprendizagem. Apenas dois aprendizes (A6 e A7) acreditam na eficácia de se aprender com os próprios erros:

Acho que é essencial aprofundar os estudos e aprender com seus erros. (A6, Q1)

Quando erramos devemos refazer para aprender. (A7, Q1)

Os alunos também mostraram desconhecimento em relação as estratégias de estabelecer regras e objetivos para a própria aprendizagem de LI, vista por Wenden (1991) como sendo extremamente importante; e a importância de se selecionar as melhores estratégias para realizar uma atividade. O participante A21 acredita que regras e objetivos são *“uma coisa muito limitada”* (A21, Q1). Sobre a importância de selecionar estratégias, os alunos A4 e A18 também não demonstram ter conhecimento de como elas podem ser utilizadas para a realização de uma atividade, alegando que *“a aprendizagem não é um tipo de estratégia”* (A4, Q1) e que *“pensar nas estratégias para realizar uma atividade demora”* (A18, Q1).

Outros questionamentos feitos aos alunos ainda com relação a metacognição e “conhecimento estratégico” foram: a) se eles refletiam sobre as estratégias que poderia lançar mão na hora da execução de uma atividade/exercício; e, b) se eles pensavam sobre o que iriam aprender com a atividade a ser executada e como essa atividade seria importante para a aprendizagem de LI. No que diz respeito ao item (a) dos 27 aprendizes, 12 afirmaram que não refletiam sobre isso. Essa é uma grande porcentagem, o que mais uma vez reforça a importância do trabalho de intervenção com o objetivo de conscientizar e incitar os aprendizes a refletir sobre as estratégias e selecionar as que eles acreditam que contribuirão mais com a execução da atividade. Sobre o item (b), dos 27 aprendizes, também 12 afirmaram não pensar na contribuição da atividade para a aprendizagem, o que corrobora a necessidade de mostrar aos alunos outras formas de aprender que podem ajudá-los na sua aprendizagem.

Em relação às outras três estratégias metacognitivas como: organização do tempo de estudo, programação de conteúdos a serem estudados e reflexão sobre erros em provas, também constatou-se que eles não tem conhecimento. Em relação a organização do tempo de estudo, 13

alunos assumiram que não têm esse hábito de separar um horário da semana para o estudo de LI, algo que se feito pelo aluno pode gerar bons frutos à aprendizagem da língua. Sobre a programação de conteúdo, ou seja, sobre o planejamento do que será estudado a cada dia, 11 alunos disseram não fazer essa programação do que será estudado em cada dia como explica o aluno 21:

Estudo sem um planejamento, “pego” a matéria e vou estudando. (A21, Q1)

Interessante comentar também que esse mesmo aprendiz classificou na questão sobre estratégias o planejamento dos estudos como uma das últimas opções. Identifica-se assim, que esse aprendiz não lança mão dessa estratégia metacognitiva de planejamento.

Por fim, no que diz respeito à correção de provas e reflexão sobre os erros, 13 alunos afirmaram não corrigir a prova quando recebem da professora, jogando fora ou guardando-a sem pelo menos olhar os erros corrigidos como evidenciado nos trechos a seguir:

Coloco dentro do caderno e deixo lá. (A15, Q1)

Coloco na mochila se a nota for boa mostro para meus pais. (A17, Q1)

Depende, se for obrigado a corrigir eu guardo, mas se não for eu joga no lixo. (A20, Q1)

Como se observa acima, A20 evidencia a questão da obrigação de corrigir o teste, o que mostra o seu baixo grau de autonomia: ele espera o professor pedir a correção para fazê-la e deixa claro que se essa correção não for solicitada pelo professor, ele joga a prova no lixo. Os outros 14 alunos afirmam corrigir a prova, sendo que alguns explicam que tentam tirar algo de positivo com os erros, como visto a seguir:

Eu reviso todas elas, mas algumas eu joga fora pra minha mãe não ver! (A3, Q1)

Tento aprender com esses erros. (A6, Q1)

Refaço ela, pois eu aprendo com meus próprios erros. (A7, Q1)

Eu vejo os meus erros e tento entender porque eu errei. (A9, Q1)

Eu guardo os meus testes e provas para estudar eles depois. (A13, Q1)

Eu a analiso, vejo o que está errado e corrijo em uma folha ou no caderno. (A16, Q1)

Sobre a busca de oportunidades de aprender inglês fora da sala de aula, apenas seis alunos disseram não fazer uso dessa estratégia metacognitiva de aprendizagem, o que é um resultado positivo. Dentre os exemplos de como os aprendizes buscam essas oportunidades estão a música, filmes, jogos de vídeo game e cursos livres de LI.

A tabela 8 traz um resumo dos dados identificados acerca das estratégias metacognitivas discutidas acima:

TABELA 8: Resumo dos resultados sobre as estratégias metacognitivas

Reflete sobre as melhores estratégias para utilizar durante a realização de uma atividade		Antes de fazer uma atividade, pensa sobre o que espera aprender com essa atividade e como isso será importante a aprendizagem de Inglês.	Dedica um horário da semana para estudar inglês fora do contexto escolar	Busca oportunidades de aprender inglês fora do contexto escolar.	Revisa a prova e os erros.	Planeja o que vai estudar cada dia.
Sim	14	14	14	21	12	14
Não	12	12	10	6	13	11
Às vezes	1	1	3	-	2	2

Tendo percorrido sobre o conhecimento dos aprendizes sobre metacognição e estratégias metacognitivas nesta primeira fase, se atentando para o fato de que muitos ainda não estão cientes da grande contribuição que esses podem oferecer à aprendizagem de LI, passo agora a apresentar o conhecimento dos participantes sobre autonomia do aprendiz de línguas.

4.1.1.3 Autonomia

Como visto nas duas seções anteriores, alguns alunos não demonstraram conhecimento sobre o processo de aprender a aprender nem das estratégias metacognitivas. Consequentemente, também não tinham conhecimento sobre autonomia. Dos 27 alunos, 17 afirmaram não saber do que se tratava a autonomia no processo de aprendizagem de línguas. Dentre as respostas dos alunos que afirmaram saber o que o termo significa, percebe-se três concepções de autonomia.

A primeira delas sugere que autonomia é busca de estratégias ou métodos de aprendizagem. A partir dos excertos dos aprendizes 1 e 2 tem-se a noção de que o aprendiz autônomo é aquele que busca estratégias e maneiras de aprender a língua:

Uma pessoa que busca estratégias de estudo. (A1, Q1)

Para mim, significa nós mesmos buscando para nós um método de aprendizagem que nos faz entender melhor a matéria passada. (A2, Q1)

Essas definições vão ao encontro da definição de Paiva (2005) que defende que para um aluno ser autônomo, ele precisa fazer escolhas (nesse caso de estratégias) e tomar decisões (sobre quais estratégias, métodos usar).

A segunda delas refere-se ao conceito de autonomia associado com aprender sozinho. Quatro aprendizes afirmaram entender autonomia como “estudar/aprender sozinho”, conforme ilustram os seguintes excertos:

Sim, desde pequeno eu estudo sozinho (me dá preguiça) mas sempre me ensinaram (meu pai) “estudos em primeiro lugar”. (A3, Q1)

Autonomia é sozinho conseguir encontrar uma melhor maneira de entendimento. (A4, Q1)

O excerto de A3 dá a entender que, para ele, autonomia é estudar sem ter ninguém ao seu lado. Porém, vale a pena ressaltar que esse estudar sozinho não se reduz a não ter ninguém ao seu lado no momento do estudo, mas sim buscar aprender fora da sala de aula por conta própria, se responsabilizar pela própria aprendizagem. Conforme explica Paiva (2005) “estudar sozinho” não faz de você um aprendiz autônomo. Da mesma forma, dois alunos mencionaram a autonomia como independência e responsabilidade, noção que também vai ao encontro da definição de Paiva (2005).

A terceira e última, refere-se à autonomia como sendo uma “iniciativa” por parte do aprendiz. No excerto abaixo, o participante A5, ao definir autonomia, também resalta a questão da responsabilidade e independência:

Para mim é você mesmo ter a iniciativa de aprender sobre o inglês, não ficar esperando ser obrigado pelo professor. (A5, Q1)

Para A5, ser autônomo: ter iniciativa e não depender do professor exclusivamente. Essa visão está relacionada com a visão de autonomia de Holec (1981 apud DOMICIANO e SANTOS, 2003) de que o aprendiz autônomo se responsabiliza pela própria aprendizagem e toma iniciativas. Do mesmo modo, A9 também fala sobre ser autônomo e procurar aprender fora dos limites da sala de aula, ou seja, tomando a iniciativa de aprender mais:

Autonomia pra mim é estudar e procurar aprender além da sala de aula. (A9, Q1)

Os aprendizes também opinaram sobre o que eles achavam necessário para ser um bom aprendiz. Seis categorias emergiram, como se pode observar na tabela 9:

TABELA 9: Visão dos alunos sobre o bom aprendiz

Categoria	Excerto
Ter interesse e/ou estar motivado	<i>Ter interesse e motivação para aprender a matéria. (A8)</i> <i>Interesse na matéria e estudar em casa. (A1)</i>
Estudar fora da sala de aula e/ou ser dedicado	<i>É preciso prestar atenção nas aulas, fazer as tarefas e trabalhos e estudar fora da sala também. (A9)</i> <i>Ser dedicado, tirar dúvidas quando tiver e estudar em casa. (A16)</i>
Prestar atenção	<i>Prestar atenção na aula, fazer os deveres, o que o professor pedir e estudar o que sentir dificuldade. (A5)</i> <i>É preciso prestar atenção nas aulas, fazer as tarefas e trabalhos e estudar fora da sala também. (A9)*⁹</i>
Tirar dúvidas com o professor e/outras fontes	<i>Buscar o que você está com dúvidas em dicionários, livros e perguntando para professores ou seus pais ou também amigos que saibam inglês. (A3)</i> <i>Ser dedicado, tirar dúvidas quando tiver e estudar em casa. (A16)</i>
Fazer as tarefas	<i>Prestar atenção na aula, fazer os deveres, o que o professor pedir e estudar o que sentir dificuldade. (A5)</i> <i>É preciso prestar atenção nas aulas, fazer as tarefas e trabalhos e estudar fora da sala também. (A9)</i>
Querer, ter força de vontade para aprender	<i>Querer aprender, se esforçar, e nunca desistir daquilo que você quer. (A24)</i> <i>É necessário força de vontade, é bom quando a pessoa tem interesse, pois se for por obrigação é difícil de aprender. (A27)</i>

A partir tabela 9, pode-se afirmar, de acordo com o referencial teórico desta pesquisa explicitado no capítulo 2, que todas as categorias citadas pelos alunos nos questionários fazem parte das características de um bom

⁹ Alguns excertos se encaixam em mais de uma categoria.

aprendiz. Porém, muitas características ainda deixaram de ser mencionadas pelos alunos, como por exemplo: responsabilidade pela própria aprendizagem, estabelecimento de objetivos, atitude positiva, controle da ansiedade, independência, utilização de estratégias e reflexão (DIAS ET AL., 2006, p.16). O trabalho de intervenção visou, assim, mostrar aos alunos essas outras características e o que e como fazer para alcançá-las.

Em resumo, apesar de alguns poucos aprendizes terem em mente o que é autonomia e o que é aprender a aprender, a maioria não tem conhecimento desse processo e sua importância. Acredito que, por isso, é interessante que saibam mais sobre o próprio processo de aprendizagem e sobre como a autonomia pode lhes oferecer maiores oportunidades de se responsabilizar e potencializar esse processo.

4.1.2 Conhecimento da professora

A partir da análise do questionário aplicado à professora e de sua entrevista, pude identificar seu conhecimento sobre os seguintes temas: autonomia e o processo de aprender a aprender e as estratégias de aprendizagem. Comento sobre cada uma nas subseções seguintes.

4.1.2.2 Metacognição e estratégias metacognitivas

A professora foi sucinta no questionário e, em conversa informal com a pesquisadora, explicou não ter familiaridade com o termo metacognição, uma vez que até a realização desta pesquisa não tinha lido nenhum texto a respeito da MC e sua relação com a aprendizagem de línguas. Para ela, o termo metacognição se caracteriza pela: “*aprendizagem direcionada*” (Q1, 16/05/2011). Em outras palavras, ela explica que nesse tipo de aprendizagem você recebe instrução, é direcionado na aprendizagem: *Você ter a instrução da informação que você quer, com uma direção.* (entrevista 1, 20/06/11). Percebe-se com essa explicação da professora um contraste com relação ao conceito de metacognição encontrado na literatura sobre o tema. Como Wenden (1991) expõe, a metacognição diz respeito ao

conhecimento sobre o próprio processo de aprendizagem, sobre os mecanismos envolvidos nesse processo e como esse conhecimento pode ser utilizado para promover essa aprendizagem. Para a professora, a metacognição seria um tipo de instrução, uma direção.

Acerca das estratégias mais importantes para o desenvolvimento da aprendizagem em LI, a professora selecionou as estratégias metacognitivas como sendo de maior importância. Ela esclarece que a independência, a disciplina, a autoavaliação (planejamento da aprendizagem) e o estabelecimento de regras e objetivos são essenciais para uma aprendizagem de sucesso. Na entrevista, ela explica:

Acho muito importante o aluno ser independente, buscando aprender fora da sala de aula. Ele TEM (ênfase da professora) que aprender fora da sala de aula, 50 minutos é muito pouco. (entrevista 1)

Pode-se observar, nesse trecho, que a professora acredita na estratégia metacognitiva de buscar aprender além dos limites da sala de aula como algo efetivo e que contribui para a aprendizagem de LI. Como ela explica, os 50 minutos de aula são insuficientes para que o aluno aprenda tudo que necessita. Ela ressalta a importância da independência do aprendiz, o que nos leva a crer também que ela acredita na potencialidade da autonomia. Isso também pôde ser percebido durante as aulas, pois a professora sempre buscava mostrar aos alunos a importância de se fazer as atividades extra-classe por ela sugeridas. A opinião da professora vai ao encontro do que Dias et al.(2006, p. 103) defende ao discorrer sobre as estratégias metacognitivas. Para as autoras (ibid), essas estratégias fazem parte do processo de aprender a aprender e são “*extremamente importantes*” para que o aluno “*assuma mais responsabilidade para desenvolver estudos autônomos*” (entrevista 1). A professora, corrobora a visão de Huew (s.n.), ao afirmar que o tempo de aula de LI é muito pequeno e insuficiente para o aluno dar seguimento de maneira eficaz aos seus estudos.

Foi possível observar, nas aulas, que, em relação às estratégias, a professora incentivava questões como a leitura minuciosa e cuidadosa do

enunciado de exercícios, leitura e releitura sempre e correção da prova para aprender com os erros. Ela frequentemente chamava a atenção para a execução da tarefa como meio de reforçar a aprendizagem e mostrar ao aluno o que ele ainda precisa saber. Durante uma aula que abordava o conteúdo do passado simples e perguntas sem o uso de auxiliares, enquanto corrigia um exercício que tinha sido dado como tarefa, a professora alertou os alunos dizendo que: *A tarefa é importante para você fixar o conteúdo e estudar para o teste.* (notas de campo, 09/05/11)

Com relação ao estabelecimento de regras e objetivos, a professora comenta que o aluno *“aprende muito mais quando tem objetivos; ele tem que se perguntar: você está aprendendo por quê?”* (entrevista 1). Ela continua e defende que quanto mais objetivo o aluno tem, quanto mais funcionalidade ele encontra na língua, mais motivado ele fica e faz uma maior busca pela sua independência. Isso mostra mais uma vez que a professora valoriza as estratégias metacognitivas e as associa com a motivação, tal qual Dickinson (1995 apud HUEW, s.n.) que vê a motivação como propulsora da autonomia e, conseqüentemente, da aprendizagem mais efetiva.

4.1.2.3 Autonomia e processo de aprender

Com relação à autonomia no processo de aprendizagem de línguas, a palavra-chave utilizada pela professora para definir esse conceito foi “independência”. Para definir aprendiz autônomo a professora explica que:

O aluno autônomo tem desejo de independência. Não é aquele aluno que, enquanto você está explicando, fica perguntando toda hora, é aquele aluno que concentra na explicação e no fim da explicação, ele vem com uma pergunta que é a chave. Ele espera, ele é paciente. (entrevista 1)

Observa-se nesse trecho algumas características de “bom aprendiz” citadas por Paiva (2005) e Dias et al. (2006), tais como independência, paciência e controle de ansiedade. A professora encara o aprendiz autônomo como

independente, que foca na explicação, sabe esperar, controla a ansiedade e direciona a atenção. Entretanto, neste excerto, é importante comentar que sua visão se baseia na dependência do aprendiz ligada ao professor e não como responsabilidade e planejamento da própria aprendizagem. Sua visão ainda não abrange autonomia como algo que vai além da figura do professor ou de fazer algo sem a ajuda dele.

Em outro momento, a professora diz acreditar acredita que autonomia é necessária e dever ser buscada pelo aprendiz, já que em variadas situações de uso e aprendizagem da língua o professor não estará ao lado do aluno para direcioná-lo e auxiliá-lo:

Eles não vão ter professor a vida inteira, uma hora você tem que ser independente. Você precisa ser independente para quando não tiver uma direção, conseguir se virar. Quando você depende muito do professor, mais pra frente você percebe que está nadando no vazio. Quando o aluno estiver viajando o professor não vai estar do lado dele pra falar o que o americano está falando com ele, ou porque o sotaque dele é assim. (entrevista 1)

Nesse excerto, percebe-se que a visão da professora de autonomia está relacionada à independência do aprendiz com relação ao professor. Para ela, a função do professor com relação a autonomia seria “*dar direção para que tal autonomia aconteça*”. Porém, ela não explica como dar essa direção, que caminho o professor pode seguir com os aprendizes na aula de LI ou quais atividades poderiam facilitar essa direção.

Sobre o processo de aprender a aprender, a professora também reconhece a importância de o professor fornecer ferramentas para que o aluno possa entender melhor o próprio conhecimento e próprio processo de aprendizagem. Para justificar essa importância ela explica: “*Aprendizagem é como o tempo: não para*” (Q1). Ao fazer essa afirmação, a professora argumenta que como o indivíduo vai estar sempre aprendendo, ele precisa saber como fazer para aprender da melhor maneira de acordo com o que mais se identifica, uma vez que ele estará sempre em constante aprendizagem. Para a professora, o melhor jeito de ensinar os alunos a

aprender é direcioná-los durante a aprendizagem. Entretanto, o único exemplo de direção que ela dá no questionário é o trabalho com o ensino do uso do dicionário de inglês. Em sua opinião, a melhor maneira de ensinar um aprendiz a aprender a aprender é direcioná-lo. Ela ainda acrescenta que:

A aprendizagem independente é muito mais valorizada, pois tem um valor pessoal e a direção que um professor dá faz toda a diferença para que o aluno valorize tal atributo. (Q1)

A professora ressalta, nesse excerto, a importância do direcionamento do professor, mas não dá maiores informações sobre isso. Ela faz uma ponte com sua própria experiência como aprendiz para justificar a importância disso para o aluno e seu histórico de aprendizagem:

Eu tive professores que davam essa instrução muito bem feita e eu tive professores que deixavam a gente ao léu, ele tava ali, mandava você ler um parágrafo e nem discutia. Então, nas matérias que eu tive professores que direcionavam bem, são matérias que eu tive no primeiro grau e até hoje eu lembro da informação, foram coisas que ficaram, eu tive que pensar junto, eu fui direcionada. As outras que eu não tinha direção, tinha que decorar as coisas, foram embora. (entrevista 1)

Essa visão positiva da professora sobre ensinar o aluno a aprender corrobora com a ideia de Vilaça (2008) de que essa é uma das importantes funções do professor para potencializar a aprendizagem. A professora menciona uma das maneiras que ela acredita ser importante utilizar para direcionar o aprendiz: o uso do dicionário:

Eu acho que o mais importante, que eu tenho sentido muita falta é o uso de dicionário de maneira satisfatória. É importante usar o dicionário para ajudar você, e não atrapalhar. (entrevista 1)

Quando você dá uma prova e deixa os alunos usarem o dicionário, eles não conseguem passar da segunda questão. Acabam perdendo tempo traduzindo todas as palavras. Eu acho que o primeiro passo é ajudar a

trabalhar com o dicionário, que é uma coisa que eles não sabem usar nem em português. (entrevista 1)

Em várias aulas, esse incentivo e ensino do uso do dicionário puderam ser observados. A professora explicava sempre aos alunos que:

Acho muito importante vocês aprenderem a utilizar o dicionário, primeiro porque não é sempre que eu vou estar com vocês para falar o significado e, segundo porque vocês precisam saber como procurar as palavras sozinhos. (notas de campo, 11/04/11)

A professora assume que o direcionamento do professor ao aprendiz, ensinando-o a ser mais autônomo e mais responsável pela aprendizagem é algo muito trabalhoso, ao comentar: *Dá muito trabalho direcionar a aprendizagem, mas vale a pena. (entrevista 1).* Huew (s.n.) menciona essa mudança de papel do professor, que se afasta cada vez mais do método tradicional. Mudança sempre implica em alguma dificuldade ou trabalho, como mencionado pela professora. Entretanto, ela ainda faz um comentário positivo sobre a postura dos alunos com relação a esse papel do professor de promover a autonomia e incitar maior responsabilidade por parte dos aprendizes:

Eu acho que a maioria deles está interessada, quer ser independente e sabe que o caminho é esse. Na hora da prova eles tão vendo que eles precisam ser independentes, pois eles precisam pensar em alguma coisa que sirva como auxílio para fazer essa prova. Eles gostam que o professor os ensine a tomar decisões. (entrevista 1)

Ao citar a postura positiva dos alunos, a professora menciona a tomada de decisões, que também é um elemento ao qual o aprendiz utiliza quando lança mão da metacognição e se responsabiliza mais pelo seu “aprender”. Ela ainda acrescenta que para que esse direcionamento aconteça, é preciso que o professor saiba adaptar o material didático da turma. Porém, a partir desse excerto também é possível perceber que a noção da professora sobre o aprendiz independente ainda é muito calcada na questão de “aprender

sozinho, sem a presença do professor” e não na questão da autonomia como responsabilidade, gerenciamento da própria aprendizagem.

A partir dessa discussão, percebe-se que, apesar de a professora ter em mente o que seria autonomia do aprendiz e o que seria um bom aprendiz, ela não dá maiores informações sobre como e o que pode ser feito para que a haja a promoção dessa autonomia na sala de aula (com exceção do uso do dicionário e correção dos erros da prova. Entretanto, parece que eram apenas conselhos que ela dava aos alunos, não havendo ainda uma sistematização em forma de ações concretas). Com relação à metacognição, pode-se notar que sua noção contrasta com o que aborda a literatura sobre essa questão. Ela também não explica como pode auxiliar os alunos a lançar mão da MC durante a aprendizagem de LI.

Nas subseções seguintes, serão apresentados os dados referentes à fase 2 de intervenção e, em sequência, os dados obtidos na fase 3 de intervenção.

4.2 Fase 2

Nesta seção apresento os resultados referentes à segunda fase da coleta de dados. Primeiramente, discorro sobre a aplicação das atividades de intervenção, discutindo os temas mais recorrentes no feedback dos alunos sobre as atividades. Em seguida, descrevo as reuniões de discussão com a professora, traçando as questões levantadas sobre metacognição e autonomia.

4.2.1 Feedback dos alunos sobre as atividades de intervenção

Na fase de intervenção, uma série de atividades (vide cap. 3 e anexo para uma descrição das atividades) foram aplicadas durante as aulas de LI, com o objetivo de levar os aprendizes a se conscientizar sobre a MC, autonomia e sua importância no processo de aprendizagem. Essas atividades também serviram como fonte de dados para os feedback cards escritos pelos alunos.

A partir da análise dos dados obtidos na fase 2 foi possível observar a opinião dos aprendizes sobre as atividades e como eles gerenciaram seu conhecimento anterior sobre autonomia ao realizar essas atividades. Os resultados indicam que eles demonstraram conhecimentos sobre o bom aprendiz, estratégias para controle da ansiedade, utilização de recursos da internet, autonomia, motivação e diversão.

4.2.1.1 O bom aprendiz

Um dos temas recorrentes nos resultados nessa fase foi o conhecimento dos alunos sobre o bom aprendiz de línguas. Durante as atividades, os alunos foram levados a refletir sobre sua postura como aprendiz e puderam estabelecer uma comparação entre as atitudes em relação a aprendizagem de LI do bom aprendiz e suas próprias atitudes. Como discutido anteriormente, os participantes não tinham conhecimento sobre autonomia, processo de aprender ou bom aprendiz. Assim, nesta fase também, foi possível notar que a maioria não tem consciência da importância de ser um aprendiz mais responsável pela própria aprendizagem. O aluno 26 explica que não sabe como tomar maior responsabilidade pela sua aprendizagem de LI e afirma que *“gostaria de saber o que fazer para aprender melhor e como tomar decisões certas”* (A26, feedback, 02/06/2011). Mais uma vez, percebe-se a ideia fixa com decisões ou jeito “certo” de aprender, conforme discutido anteriormente. Fica claro que o aprendiz manifesta um desejo de querer saber como aprender, e que por isso procura como que uma receita para poder tomar as “decisões certas”. Percebe-se, assim, a necessidade de mostrar aos aprendizes como eles podem agir ao aprender uma língua, mostrar as opções que eles tem, as estratégias que eles podem utilizar e como podem utilizá-las.

Muitos alunos, ao refletirem sobre suas características como aprendizes, afirmaram não ter disposição para aprender, o que pode estar relacionado a motivação, uma vez que se não são motivados, não se sentem dispostos para aprender. O aprendiz 18 declara não ter essa disposição, porém ressalta que, *gostaria de ter disposição para aprender* (A18). Do

mesmo modo que A18, A1 e A16 revelam que gostaria de mudar de atitude com relação a sua aprendizagem: *Queríamos estudar a todo o momento, mas só estudamos quando é preciso* (A1 e A16, feedback, 02/06/2011). Percebe-se neste trecho que os alunos têm consciência da importância do estudo contínuo e de que poderiam fazer mais pela própria aprendizagem.

Eles também não conseguiram distinguir o bom aluno do bom aprendiz. A maioria afirmou que aluno e aprendiz são conceitos equivalentes e citaram algumas características do “aluno/aprendiz”: *respeito aos colegas e professor, pontualidade, disciplina (não conversar), usar uniforme sempre, não faltar as aulas*. Antes da leitura do texto sobre o bom aprendiz, eles não mencionaram nenhuma característica do aprendiz de LI relacionada ao processo de aprendizagem em si. Isso chama a atenção para o fato de que é de extrema importância que o aprendiz saiba definir seu próprio estilo de aprendizagem, suas próprias características e particularidades como aprendiz de línguas. Mas primeiramente, é necessário que ele saiba o que é ser um “aprendiz”. Uma aluna, porém, tentou explicar a diferença afirmando que:

O aluno é aquele que está aprendendo na escola e o aprendiz aprende em qualquer lugar. Aprende em casa, com outras pessoas também, sem ser o professor.
(A21, gravação de aula, 02/06/2011)

Nesse trecho, A21 coloca em evidência a questão da aprendizagem não somente na sala de aula, mas a aprendizagem que pode ocorrer em variados contextos; uma aprendizagem que pode ocorrer independentemente do professor, ou seja, quando o indivíduo busca outras fontes de aprendizagem que não somente a sala de aula.

Pode-se observar que, a partir das atividades de intervenção, os aprendizes pararam, pela primeira vez, para refletir sobre o que é ser um bom aprendiz e como eles podiam fazer para sê-lo.

4.2.1.2 Controle da ansiedade e disciplina

Nesta fase, muitos aprendizes abordaram a questão do controle da ansiedade e a disciplina nas aulas. Eles assumiram que não conseguem controlar a ansiedade, o que também deve ser levado em consideração pelo professor de línguas, uma vez que ela pode ser prejudicial a aprendizagem e também desmotivar o aluno. Durante a discussão da atividade 1 de intervenção em sala, A15 e A21 foram enfáticos ao dizer que não conseguem controlar a ansiedade e assim, sentem que sua aprendizagem fica comprometida (nota de campo, 02/06/2011). O participante A15 também apresentou uma atitude negativa, sempre acreditando que não iria conseguir aprender. A partir disso, também foi discutida durante a aula como eles poderiam se sentir mais seguros e mais positivos para aprender.

Alguns alunos atrelaram a questão da ansiedade com a disciplina. O aprendiz 23, por exemplo, afirma: “*Sou disciplinado e eu queria controlar a ansiedade*” (A23, feedback, 02/06/2011). A partir desse excerto pode-se levantar a seguinte questão: a que tipo de disciplina o aprendiz se refere? Durante as atividades de intervenção, a questão da disciplina foi tópico de discussão. A maioria dos alunos pensou na disciplina como não conversar e não desrespeitar o professor e os colegas, como pode ser verificado no seguinte trecho:

Ah! Disciplina é não conversar muito nas aulas e respeitar todo mundo na escola. (A22, gravação de aula, 02/06/2011)

Muitos alunos não pararam para pensar na disciplina como compromisso com os estudos, responsabilidade, mas ressaltaram apenas o significado de disciplina como obediência as regras. Nas discussões e atividades de sala de aula, procurei mostrar assim esses dois significados de “disciplina” aos aprendizes, salientando a grande importância da responsabilidade e engajamento. A maioria dos aprendizes, durante a discussão sobre “o bom aprendiz”, afirmou nunca ter parado para pensar nesse outro lado da

disciplina, que para eles seria apenas o respeito e comportamento dentro de sala de aula.

4.2.1.2 Motivação, diversão e utilização de recursos para autonomia

Alguns se sentiram mais motivados e se divertiram com as atividades. O aluno A13, por exemplo, afirma que “amou” as atividades que os “*incentivam a estudar mais*”! (A13, feedback, 29/08/2011). Isso remete ao afirmado por Holec (1981 apud DOMICIANO e SANTOS, 2003) e Little (1991 apud DOMICIANO e SANTOS, 2003) quando enfatizam sobre a importância de o professor promover atividades que motivem e incentivem os aprendizes a ter uma atitude mais autônoma. Nesta fase, os aprendizes enfatizaram que a motivação está relacionada com diversão e prazer na aprendizagem.

Muitos participantes aliaram a aprendizagem ao fator diversão, ou seja, a importância de aprender e se divertir ao mesmo tempo. Os participantes A8, A4 e A25, ao compararem aprendizagem e diversão, ressaltam a contribuição para esse processo quando se envolve música e vídeo, conforme se observa nos trechos abaixo:

Gostei de fazer o trabalho de música e vídeo. Não foi cansativo. Além de aprender, me diverti. Gostei mais da música, mas pretendo assistir outros vídeos porque a explicação é muito clara e objetiva. (A4, feedback, 11/08/2011)

A atividade foi muito legal, o trabalho com a música e o vídeo, esses métodos para aprender são muito úteis. (A8, feedback, 11/08/2011).

Apreendi muita coisa sobre os vídeos, como falar e escrever, ao mesmo tempo estar estudando e se divertindo. Vou continuar fazendo! (A25, feedback, 11/08/2011)

Esses excertos ilustram o entusiasmo dos alunos com as atividades pois elas permitem que eles se descontraíam e aprendam ao mesmo tempo. Para outros alunos, a vantagem dessas atividades está relacionada a variedade, sair da rotina, conforme ilustrado no excerto de A5:

Acho muito importante, a gente fazer isso é uma boa maneira de aprendermos sozinhos, é interessante descobrir um inglês fora dos livros. (A5, feedback, 11/08/2011)

Esse comentário toca numa questão que precisa ser repensada não simplesmente pelos professores, mas também por todos aqueles que fazem parte do sistema de ensino de línguas. Muitos professores são “forçados” a utilizar os livros didáticos como único recurso dentro da sala de aula, o que pode desmotivar os aprendizes. Assim, as atividades fora da sala de aula são importantes nesse sentido, como expõe A5: interessante para descobrir um inglês fora dos livros. Paiva (2009) defende o trabalho com atividades feitas fora da sala de aula que possibilitem a vivência de novas experiências por parte dos aprendizes.

As novas vivências certamente estão relacionadas ao bom uso dos recursos disponíveis e das novas tecnologias. Em relação aos recursos da internet, todos os alunos afirmaram utilizá-los para aprender. Porém, ficou evidente que eles ainda não sabiam da importância de se utilizar esses recursos de maneira mais organizada e sistemática. Eles explicaram que jogavam pela internet e muitos jogos eram em inglês. Entretanto, não refletiam sobre o que era novo para eles, não faziam anotações ou procuravam aprender o significado das palavras novas. As atividades implementadas nessa fase procuraram mostrar a eles como os recursos da internet podem ser utilizados de forma mais consciente como estratégia para se aprender a LI (vide capítulo 3 e anexo x para uma descrição das atividades).

4.2.2 As reuniões de discussão com a professora

Nesta fase da pesquisa, foram feitas e gravadas reuniões com a professora, em que discutimos tópicos referentes à metacognição, estratégias metacognitivas, aprender a aprender e autonomia. Nesta seção, discuto sobre sua visão em relação a MC e autonomia, fornecendo um relato

descritivo dessas reuniões, evitando realizar uma análise, que será feita na seção seguinte, quando discorro sobre a fase 3 de avaliação.

O primeiro texto¹⁰ discutido trabalhava o conceito de MC e como a MC pode auxiliar no processo de aprendizagem de línguas. Durante as reuniões, a professora comentava e dava sua opinião sobre o que leu e o que gostaria de discutir. De início, ela comentou sobre sua formação, explicando que a metacognição e a autonomia não eram termos recorrentes discutidos durante o curso:

Eu me formei há muito tempo e conceitos como metacognição, contextualização, interdisciplinaridade, autonomia já existiam, mas não eram debatidos, só agora que essas questões estão sendo mais discutidas. (reunião 1, 19/08/2011)

Sobre o conceito da MC, a partir da leitura do texto, a professora a define como “*Um pensar além, ou seja, você busca a melhor forma de aprender*” (reunião 1). Pode-se fazer um paralelo dessa noção de MC da professora, com Couceiro Figueira (2003) que acredita que a MC envolve o conhecimento sobre o seu próprio ato de aprender. Do mesmo modo que Couceiro Figueira (2003), no texto discutido, Ribeiro (2003) entende que para “*buscar a melhor forma de aprender*” como diz a professora, é preciso que o aprendiz avalie, regule, conheça e organize a própria aprendizagem.

A professora ainda acrescenta que a MC envolve selecionar e traçar objetivos para aprender: “*A MC também a ver com você focar naquilo que você quer, o que você precisa saber*” (reunião 1). Dessa forma, ela compreende a MC da mesma forma como discutida por Cotterall e Murray (2009). Para os autores a MC também auxilia os aprendizes na seleção do que ele ainda precisa saber e como ele pode alcançar seus objetivos. Outra palavra que a professora utiliza para discutir a MC é “*monitorar*”. Ela explica que a partir da MC o indivíduo pode controlar, monitorar as informações que

¹⁰ FRANCO, M.M.S; BARROS, J.M.A. Abrindo caminhos para a construção da autonomia na aprendizagem de LE. IV EDIPE, 2011.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol.16, n.1, pp. 109-116, 2003.

possui e utilizá-las para potencializar a aprendizagem. Tal qual Portilho (2006, p.55), que compreende que a MC tem relação com o conhecimento que o aprendiz possui sobre “suas possibilidades e limitações” para melhorar a aprendizagem, a professora afirma que é preciso que o aprendiz considere suas facilidades para aprender melhor:

Ele lança mão da MC quando ele para para pensar sobre suas facilidades, por exemplo, se ele ouve melhor, se ele lê melhor, se ele fala melhor... E aí o importante é ele ver como tem mais facilidade e buscar focar naquilo. (reunião 1)

Durante a discussão do texto, a professora ainda estabelece uma relação entre MC e autonomia, citando a independência do aprendiz ao fazer uso da MC:

A metacognição na verdade vai te direcionar a ser independente. Acho que é um gatilho para se chegar na autonomia. (reunião 1)

A participante se utiliza da palavra “gatilho” para estabelecer essa relação entre MC e autonomia. Isso está relacionado com o que diz Wenden (2001) sobre a relação intrínseca entre MC e autonomia. Para a autora a MC é “essencial” para a potencialização da autonomia.

Ainda sobre MC e independência, a professora faz uma ponte entre independência e organização e pontua que “*Quanto mais independente você for nos estudos, mais estruturado você será.*” (reunião 1). Mais uma vez, a partir desse comentário, pode-se levantar a questão da visão da professora de independência do aprendiz ainda muito presa ao professor e não ao gerenciamento e engajamento na própria aprendizagem. Ela ainda comenta sobre o desenvolvimento da MC nos aprendizes e defende que a MC vem com a maturidade, o que tem relação com o que expõe Ribeiro (2003), no texto em questão, sobre o desenvolvimento da MC quando o indivíduo vai amadurecendo, adquirindo experiências de aprendizagem.

Ao debater sobre as estratégias metacognitivas, a professora diz que essas “*te ajudam em como você vai lidar com a informação que você já tem*”

(reunião 1). Ou seja, para ela, a partir dessas estratégias, o aprendiz busca fazer a conexão entre o que sabe e o que está aprendendo a fim de melhorar a própria aprendizagem. Do mesmo modo, Blakey e Spence (2000 apud JOU e SPERB, 2006) definem esse ponto de “saber relacionar novas informações às já existentes” como estratégias metacognitivas. Ainda sobre as estratégias, ela observa que os aprendizes precisam selecioná-las e utilizá-las de acordo com seus objetivos momentâneos, o que também nos remete a Blakey e Spence (2000 apud JOU e SPERB, 2006).

Sobre o papel do professor, a professora considera que *“O professor precisa saber mostrar aos alunos como fazer uso do conhecimento que eles já têm para facilitar a aprendizagem. (reunião 1)”*. A partir desse comentário, ela mostra que compreende o papel essencial do professor na potencialização da MC e da autonomia dos aprendizes.

Por fim, a professora mostra certa decepção ao dizer que muitos alunos não estão interessados em serem mais responsáveis pela aprendizagem de LI. Para ela, *“No mínimo metade da sala não está preocupada com isso”* (reunião 1). Isso é preocupante e como ressaltam Franco e Barros (2011, p.3), essa postura de acomodação do aprendiz “deve fazer parte das nossas preocupações”. Apesar de muitos serem alunos mais dedicados e se mostrarem mais dispostos a serem mais ativos no processo de aprendizagem de LI, também percebi que são muitos os alunos que se mostram acomodados, que não se dedicam a aprendizagem da língua dentro da sala.

Ao debater a autonomia, o papel do aluno na sala de aula é colocado em discussão e a professora ressalta o caráter ativo do aluno, dizendo que ele não deve somente receber o conhecimento que o professor “transmite”, mas também produzir novos conhecimentos a partir do que o professor “transmitiu”. Percebe-se no trecho a seguir que, em sua opinião, se o aprendiz não toma papel ativo, potencializando a própria aprendizagem a partir do que o professor o oferece, esse processo de aprendizagem é comprometido:

Se o aluno não faz nada com o que o professor ensinou, se não produz também, pronto. Tudo acaba ali. (reunião 2, 30/08/2011)

Assim como defende a professora, no texto em questão, Franco e Barros (2011) também salientam o fato de o aprendiz ainda estar acostumado a somente reproduzir conteúdo e não refletir sobre a aprendizagem e não assumir uma atitude ativa. Isso, para a professora pode estar relacionado com a maturidade do aluno. Ela acredita que:

Se ele não estiver maduro o suficiente, não adianta você tentar forçá-lo a ter mais autonomia. Você precisa adaptar e tentar trabalhar com alguma coisa no estilo deles. (reunião 3, 01/09/2011)

Em outras palavras, para a professora, o aluno só está apto a buscar atitude mais autônoma quando está maduro para isso. Mas o que seria essa maturidade e como adquiri-la? A professora não fornece maiores detalhes sobre isso.

Ao discutir a relação entre autonomia, motivação e interesse, a professora dá o exemplo de uma atividade de leitura que fez em sala, na qual ela buscou, primeiro, motivar os alunos, para depois trabalhar com a promoção da autonomia, incentivando-os a assistir em casa (em inglês) o filme relacionado ao livro lido para a execução da atividade. Para a professora, é essencial que os alunos estejam motivados e interessados para que possam buscar a adoção de uma postura mais autônoma como pode-se observar nos seguintes trechos:

A falta de interesse dos alunos os impedem de serem mais autônomos. (reunião 2)

Para você dar aula de línguas e incentivar a autonomia você precisa ser inovador. (reunião 2)

Para o aluno se interessar por aprender a aprender, para torná-lo mais proativo, é preciso que o professor venha com atividades que realmente chamem sua atenção e despertem o interesse. (reunião 2)

Ao comentar sobre a relação da autonomia e da motivação, a professora, mais uma vez, deixa claro o papel decisivo e determinante do professor. Ela ainda comenta que é preciso que a autonomia esteja relacionada a algo que dê prazer ao aluno, algo que esteja ligado às possibilidades e facilidades do aprendiz:

Tem que virar essa autonomia para uma coisa que seja prazerosa e direcionada a facilidade que ele tem na vida. (reunião 2)

Ao mesmo tempo em que reconhece que o professor tem a função de promover a autonomia dos aprendizes, a participante esclarece que essa autonomia não pode ser forçada ao aluno: *Você não pode apertar e exigir autonomia deles. Tento motivá-los de alguma maneira, mas não posso forçar.* (reunião 3). A esse respeito, Franco e Barros (2011) entendem que o professor assume um papel de negociador e de conselheiro, o que exclui “exigir” a autonomia do aluno como diz a professora. Essa autonomia precisa ser incentivada pelo professor, mas é preciso que o aluno esteja consciente de sua importância para a conquista de uma aprendizagem mais produtiva e efetiva (FRANCO E BARROS, 2011).

Vários fatores podem dificultar a autonomia. A professora citou 3 fatores que podem prejudicar esse processo. O primeiro diz respeito ao grande número de alunos nas salas e a carga horária reduzida. De acordo com a participante, a troca constante de professores também pode dificultar o trabalho com a autonomia, já que cada professor tem seu estilo de ensino e seu jeito de trabalhar com essa questão sem sala. Assim, quando a turma muda de professor, esse trabalho com a autonomia é cortado, e uma nova maneira de abordá-la se inicia, o que pode desmotivar os alunos e atrapalhar a adoção de uma atitude mais independente.

Outro aspecto que pode trazer obstáculos diz respeito a negociação do conteúdo e de atividades que promovam a autonomia na sala de aula, conforme apontado por Franco e Barros (2011). Para a professora, essa negociação é algo bem complicado:

Com a carga horária das aulas, é muito difícil o professor conciliar atividades de promoção da autonomia e o conteúdo a ser dado. Quando eu quero dar alguma coisa assim, tenho que passar algo que seria feito em sala para ser feito em casa. (reunião 3)

Nesse excerto, é possível observar que a professora relata tentar conciliar essas atividades com o conteúdo programático, tentando adaptar o que poderia ser dado em sala para casa, o que lhe dá mais tempo e flexibilidade, facilitando o trabalho com outras atividades. Relacionado a essa negociação, está a questão do tempo novamente. Para a professora, a autonomia não surtirá efeito se não for um processo contínuo e a longo prazo, ou seja, abordar esse tipo de atividade apenas uma única vez, esperando que surta resultados de uma hora para outra é ilusão. Como a professora mesmo esclarece: *Lidar com a promoção da autonomia não é algo que se pode ver o resultado hoje ou amanhã, é algo a longo prazo* (reunião 3).

Os textos levantaram pontos de extrema relevância para o tema autonomia e o processo de aprendizagem de línguas. Nessa fase, a professora já parece apresentar noções diferentes de MC e autonomia. Porém, é importante ressaltar que ela também estava se pautando nos textos para discutir tais noções. Assim, nessa fase, para a professora, a MC seria “uma forma melhor de aprender” que deve ser incentivado pelo professor. Sobre a autonomia, a professora entende que o aprendiz precisa ter um papel ativo e não somente reproduzir, mas também produzir conhecimentos. Apesar de entender que promover a autonomia não é um trabalho fácil e simples, a professora explica que busca realizá-lo sempre que possível, levando em consideração as características, facilidades, dificuldades e interesses dos alunos.

4.3 Fase 3

Nesta seção, relato os resultados referentes à fase de avaliação, após as atividades de intervenção. A seção está dividida em três partes. Na primeira, relato sobre o conhecimento dos alunos a respeito do processo de

aprender a aprender, metacognição e autonomia. Na segunda parte, relato sobre as contribuições das atividades de pesquisa para o processo de autonomia dos alunos. Por fim, na terceira parte, discorro sobre o conhecimento da professora e possíveis mudanças no mesmo.

4.3.1 Conhecimento dos alunos após as atividades de intervenção

Após as atividades de intervenção, analisando os dados do segundo questionário e do grupo focal, foi possível identificar alguns indícios de reconstruções de significados do conhecimento dos aprendizes sobre o processo de aprender a aprender, metacognição e estratégias metacognitivas, e autonomia.

4.3.1.1 Processo de aprender a aprender

Levando-se em consideração que o processo de aprender a aprender envolve o saber gerir, compreender, planejar, avaliar a própria aprendizagem a fim de melhorá-la, pode-se observar que a maioria dos aprendizes (25) passou a entender como se dá o “aprender a aprender”, ou seja, suas respostas sugeriram que eles passaram a ter uma melhor compreensão sobre esse processo. Apenas cinco aprendizes não souberam como defini-lo. Dentre as respostas dadas pelos alunos, as definições de aprender a aprender mais recorrentes giraram em torno de:

- aprender a estudar/aprender melhor,
- se interessar/estar motivado para aprender,
- aprender novos métodos/técnicas de estudar,
- aprender além do que já se sabe,
- planejar o estudo,
- ter objetivos,
- aprender com os próprios erros,
- encontrar jeito mais fácil de aprender.

A maioria das definições dos alunos sugere que os aprendizes passaram a ter uma maior consciência e entendimento do “aprender a aprender”. Porém, eles não foram mais específicos em suas respostas e não entraram em detalhes sobre como eles podem aprender a aprender. Nos parágrafos seguintes, exemplifico as respostas dos alunos em cada categoria.

A primeira definição foi abordada por um grupo considerável de aprendizes (11) que passou a entender o processo de aprender a aprender como “aprender a estudar melhor”. Isso mostra que eles têm consciência de que existe uma maneira de melhorar a aprendizagem, como se percebe nos trechos abaixo:

Aprender um modo melhor pra estudar. (A11, Q2, 31/08/2011)

Saber formas melhores de aprender, formas que realmente te ajude a se empenhar. (A12, Q2)

Achar uma melhor forma de aprender e buscar aprender aquilo que você quer. (A27, Q2)

Apesar de saberem explicar o que é aprender a aprender, os aprendizes não deram maiores informações sobre como eles podem fazer isso. É importante comentar que A11, A12 e A27 forneceram respostas distintas as do primeiro questionário. O participante A11, por exemplo, entendia aprender a aprender como “jeito certo de aprender” e, a partir das discussões que fizemos em sala sobre o fato de não existir um jeito certo, mas sim cada um com o seu jeito, cada um escolhendo um jeito “melhor”, o aluno mudou a sua concepção. Já A27, não respondeu essa questão no primeiro questionário e, no segundo, apresentou sua opinião de maneira clara e objetiva, mostrando também entendimento sobre aprender a aprender. Para A27, aprender a aprender também tem relação com ter objetivos de aprendizagem e buscar aquilo que interessa para aprender. A12 ainda explica que o aprendiz precisa encontrar formas mais eficientes de aprender e que realmente auxiliem na aprendizagem, que auxiliem o aprendiz a se empenhar, isso também pode nos remeter a questão da motivação, ou seja, o aprendiz precisa achar uma forma melhor de estudar que o motive. A definição de

A21 também se encaixa nesse grupo e é completamente oposta a sua resposta no primeiro questionário onde respondeu que aprender a aprender seria “ensinar algo”.

Como defendido por A27, outros três aprendizes também se encaixam na segunda definição de aprender a aprender que está relacionada a motivação e interesse pela própria aprendizagem. A10 cita seu exemplo, afirmando que aprender a aprender envolve a motivação, interesse e dedicação do aluno:

Você tem que querer muito e se dedicar para melhorar como você aprende. Tem que pensar no que gosta. Eu gosto muito de seriados, então sempre assisto e tento aprender as palavras novas. Às vezes copio no caderno, às vezes faço frases com elas. (A10, grupo focal)

A partir desse comentário de A10, mais uma vez pode-se notar a questão de o aprendiz buscar aprender levando-se em consideração suas características e afinidades.

A terceira definição de aprender a aprender que também foi recorrente foi a de aprender novos métodos/técnicas de estudar:

Aprender diferentes maneiras e que mais se encaixe com você para estudar. (A5, Q2)

Descobrir novos métodos de aprendizado e aplicá-los no dia-a-dia. (A6, Q2)

Forma ou jeito novo de estudar. (A13, Q2)

Novas técnicas de aprender. (A15, Q2)

O excerto de A5 mostra que ele, ao definir aprender a aprender, ressalta a importância de se levar em consideração o estilo de aprendizagem de cada um, o que nos remete a Wenden (2001) quando trata do conhecimento metacognitivo, afirmando que ele envolve o aprendiz conhecer suas próprias características e estilo de aprendizagem. A concepção de A6 sobre aprender a aprender foi bem distinta, pois inicialmente o aluno não pode explicar com

clareza sua concepção de aprender a aprender. Tal qual A6, A13 também apresenta uma definição diferente de sua definição inicial onde entendia que aprender a aprender seria apenas entender o que foi dado na aula. É importante considerar que a partir das concepções de A13 e A15, não é possível aferir se essas concepções estão realmente ligadas ao aprendiz ou na verdade estão se referindo ao professor, ou seja, se esses alunos defendem que eles próprios devem procurar novas formas ou técnicas de aprender ou esperam que o professor as apresentem.

A quarta definição mostra que os alunos relacionaram aprender a aprender com aprender além do que eles já aprenderam nas aulas. Isso revela que os aprendizes sabem que aprender a aprender envolve buscar a aprendizagem também fora dos limites das aulas de LI, conforme ilustram os trechos abaixo:

Aprender além das coisas que você já sabe. (A24, Q2)

Buscar aprender ainda mais do que já aprendeu. (A7, Q2)

Esses trechos reforçam a concepção de que autonomia também implica na busca pela aprendizagem fora da sala de aula (WENDEN, 2001; PAIVA, 2005). Importante ressaltar que A7 também teve uma mudança em sua definição, já que inicialmente sua concepção de aprender a aprender se referia a uma concepção de autonomia como “capacidade de aprender sozinho (a)”, o que pode levar também a indagação de como seria esse aprender sozinho: no sentido físico (sem a presença do professor) ou no sentido da responsabilidade e maior compromisso com a própria aprendizagem?

A quinta definição identificada envolve aprender a aprender como planejamento da aprendizagem. Dois alunos (A4 e A9) citaram o planejamento como chave para se aprender a aprender.

A sexta definição diz respeito ao estabelecimento de objetivos na aprendizagem também foi uma definição recorrente nessa fase. Três aprendizes explicam que para se aprender a aprender é preciso se ter objetivos. O trecho a seguir exemplifica essa definição:

Para mim “aprender a aprender” é buscar o jeito melhor de aprender, ter diferentes alternativas para buscar seu objetivo. (A1, Q2)

O aluno A1 explica que é necessário recorrer à diferentes estratégias para alcançar seus objetivos de aprendizagem, o que é de grande relevância para o processo de aprender a aprender. Como defende Portilho (2006), é preciso saber selecionar as melhores estratégias que se encaixem em seus objetivos de aprendizagem. O comentário de A1 também difere da resposta do primeiro questionário onde anteriormente só citou aprender a aprender como encontrar um método bom.

A sétima definição de autonomia enfatiza aprender com erros. A definição de A16 sobre o processo de aprender a aprender tem a ver com aprender com os próprios erros, algo que é também de grande importância nesse processo e foi muito discutido ao longo do trabalho de intervenção: *“Aprender com os próprios erros e tentar consertá-los” (A16, Q2).*

A oitava definição encontrada está relacionada a se obter uma maneira mais fácil de aprender. O aprendiz 17, que antes não sabia explicar sobre o “aprender a aprender”, entende esse processo uma maneira de *“Encontrar um jeito mais fácil de aprender”*. (A17, Q2). Pode-se observar com esse excerto que, ao afirmar que esse processo se resume a encontrar um jeito “mais fácil” de aprender, o aluno implicitamente está se referindo a questão de considerar suas características e facilidades como aprendiz para poder aprender melhor. Outros 2 alunos afirmaram sempre buscar formas de aprender que lhes fossem mais fáceis. A4 exemplifica:

Então, quando eu vejo que o exercício não tá saindo como eu esperava, eu mudo o jeito de fazer. Vou fazendo isso até conseguir acabar. (A4, Q2)

Por essa explicação de A4, notamos que o aluno busca gerir a realização das atividades de acordo com seu estilo de aprendizagem.

Na fase 1, muitos alunos citaram aprender a aprender como “jeito certo de aprender”. Já nesta fase, 18 aprendizes afirmaram que não existe

esse “jeito certo” e lembraram a discussão feita na sala de aula sobre isso, sobre como cada um aprende do seu jeito, no seu ritmo e de acordo com suas facilidades e dificuldades. O aluno A6 exemplifica, comentando que percebe seu estilo de aprendizagem é diferente de outros, mas que acredita que não existe um jeito certo:

Não tenho jeito certo não. Porque quando estou estudando com A27, vejo que ela faz as coisas diferente de mim, mas no fim nós duas acertamos! Então isso quer dizer que nenhuma está errada, mas que cada uma gosta de um jeito, né. (A6, grupo focal)

Nesse excerto, fica claro que a aluna se mostra aberta a aprender de forma diferente e que existem diferentes formas de aprender. Um aprendiz que pensa assim tem mais chance de ter uma aprendizagem para toda vida. A propósito, um dos participantes fez um comentário que não pode ser deixado de lado por nenhum aprendiz de línguas. Ele cita a aprendizagem como algo contínuo na vida de qualquer indivíduo, que não para:

Aprender a aprender não é só para passar de ano, mas para levar para a vida toda. (A22, Q2)

Ao considerar que a aprendizagem é para vida toda, A22 entende que se esse processo é sempre contínuo, corroborando com o defendido na literatura por Finch (2002 apud FRANCO E BARROS, 2011).

Em resumo, pode-se dizer que houve uma mudança considerável no que diz respeito ao conhecimento dos alunos sobre aprender a aprender, já que apenas cinco aprendizes não conseguiram esclarecer o que seria esse processo. Várias definições emergiram, porém todas abordam algum aspecto envolvido no “aprender a aprender”. Tendo discutido as concepções de aprender a aprender, a seguir passo a traçar as definições dos alunos sobre a metacognição e as estratégias metacognitivas.

4.3.1.2 Metacognição e estratégias metacognitivas

Tal qual no primeiro questionário, as perguntas sobre metacognição e estratégias metacognitivas foram feitas de forma implícita, sem o conceito teórico ter sido citado. As perguntas abordaram questões como planejamento dos estudos (horário, local, conteúdo a ser estudado), estabelecimento de metas e objetivos, autoavaliação, busca de oportunidades de aprendizagem além dos limites da sala de aula, correção de testes e execução de atividades.

Os aprendizes foram solicitados novamente a organizar as estratégias de aprendizagem na ordem em que eles considerassem importante para o processo de aprendizagem de LI. Primeiramente, observei as duas estratégias mais recorrentes consideradas de maior importância e as duas mais recorrentes consideradas de menor importância pelos alunos. A seguir, busquei analisar se as estratégias metacognitivas estavam classificadas dentro das de maior importância e assim, estabeleci uma comparação entre as respostas dos dois questionários. Como explicitado anteriormente, o objetivo dessa questão era avaliar o grau de “conhecimento estratégico dos aprendizes” após as atividades de intervenção (WENDEN, 1991).

Mais uma vez, a seleção de estratégias dos alunos foi bem variada. Isso pode ter se dado por cada aprendiz ter seu próprio estilo de aprendizagem e seguir aquilo que acha que funciona para si. Porém, houve uma mudança com relação às primeiras opções dos aprendizes. Anteriormente, as duas estratégias mais recorrentes como sendo de maior importância foram: buscar aprender além dos limites da sala de aula e praticar a oralidade. Na terceira fase os aprendizes escolheram: planejar a própria aprendizagem, gerenciando o que sabe ou ainda precisa saber e estabelecer regras e objetivos. A seguir, apresento alguns excertos das justificativas de escolhas por estas estratégias:

A princípio devemos estabelecer um objetivo, pois assim teremos motivação. (A4, Q2)

Para mim o mais importante é estabelecer regras e objetivos. (A8, Q2)

Inglês é meio chato então se não tiver objetivos não aprende. (A18, Q2)

É preciso ter objetivos para você não se perder. (A20, Q2)

Acho que é importante ter um objetivo e saber como correr atrás dele sem ficar cansativo. (A28, Q2)

Nota-se que A4 faz uma conexão entre ter objetivos de aprendizagem e a motivação, uma vez que quando se tem determinado objetivo, você se sente motivado a alcançá-lo. Bertolini e Silva (2005) chamam a atenção para o fato de que aprendizes que estabelecem metas e objetivos tem tendência a serem mais motivados. Importante comentar também que essa estratégia metacognitiva escolhida pelo aluno não era uma das duas primeiras opções no questionário 1. Já A18 estabelece uma relação de dependência entre o estabelecimento de objetivos e aprender. O aprendiz manteve essa estratégia dentre as de maior importância. Do mesmo modo, A20 explica que quando se tem objetivos, o aprendiz fica mais guiado e centrado. Esse aprendiz também não optou por essa estratégia como de maior importância inicialmente para ele, a de maior importância era o estudo da gramática. Tal qual A4, A28 cria uma relação entre interesse/motivação e o estabelecimento de objetivos. Para esse aprendiz, quando se tem objetivos de aprendizagem, essa se torna mais interessante.

Com relação ao planejamento da aprendizagem, vários aprendizes a consideraram como estratégia de maior importância para a aprendizagem, muitos desses aprendizes mudaram suas opiniões em relação ao primeiro questionário:

Acho importante, pois se planejar como estudar vai ficar mais fácil de estudar e vamos conseguir aprender melhor. (A5, Q2)

Acho que quando você está consciente do que você faz fica muito mais fácil e se aprende mais em minha opinião. (A6, Q2)

Eu acho que quando você planeja sua aprendizagem você sabe o que precisa melhorar. (A12, Q2)

Nós precisamos planejar a própria aprendizagem porque senão nós ficamos meio perdidos. (A30, Q2)

O aprendiz 5, mudou completamente sua opinião sobre o planejamento da aprendizagem, sugerindo que o planejamento facilita a aprendizagem. Anteriormente, o aluno revelou que não era necessário o planejamento na aprendizagem. Da mesma forma que A5, o aprendiz 6 também mudou sua opção de estratégia mais importante e estabelece uma relação de dependência entre o planejamento e a potencialização da aprendizagem. O aluno A12 também teve uma mudança de opções e faz uma relação entre autoavaliação e planejamento. Já para A30, o planejamento é como um guia, mostrando a importância dessa estratégia para esse aluno. Outros aprendizes como A8, A9, A10, A13 e A21 também mudaram de opção de estratégias de maior importância, julgando o planejamento como primeira alternativa. Contrariamente a esses comentários, A28 coloca o planejamento da aprendizagem como uma das opções de menor importância:

Não acho que seja preciso tanto planejamento, calcular demais deixa a aprendizagem cansativa. (A28, Q2)

Percebe-se a partir desse comentário, que A28 não acha interessante e proveitoso para o processo de aprendizagem se ter um planejamento, o que evidencia a questão de cada aprendiz ter um próprio estilo de aprender.

Em resumo, os resultados dessa fase, mostram que houve uma mudança considerável em relação as opções de estratégias dos aprendizes. Na fase 1, muitos aprendizes continuaram mantendo a estratégia metacognitiva de buscar aprender fora dos limites da sala de aula como de maior importância, enquanto a estratégia de prática da oralidade deixou de ser de maior importância e passou a ser uma das menos selecionadas na Fase 3. Já nesta terceira fase, as estratégias metacognitivas de planejamento e estabelecimento de regras e objetivos foram as mais

selecionadas como importantes, enquanto na primeira fase elas tinham sido consideradas como de menor importância.

Já com relação as estratégias consideradas pelos aprendizes como menos importantes para a aprendizagem de LI estão estudar gramática e memorizar novo vocabulário. Ambas não são estratégias metacognitivas e na Fase 1 foram consideradas mais importantes por vários alunos. Dez aprendizes consideraram estudar gramática como sendo de mínima importância e doze classificaram a estratégia de memorizar vocabulário novo como sendo também menos importante. Alguns trechos dos questionários ilustram esse aspecto:

O menos importante é ficar preocupado com palavras novas. (A3, Q2)

Decorar não faz aprender, pois depois esquecemos. (A9, Q2)

Vocabulário se aprende com o tempo. (A20, Q2)

Memorizar o vocabulário me confunde mais. (A23, Q2)

Memorizar vocabulário não faz a gente aprender. (A27, Q2)

Por ter trabalhado com os alunos estratégias para leitura de texto e compreensão de vocabulário, acredito que os aprendizes tenham compreendido que existem várias estratégias para se aprender vocabulário e que cada aprendiz se identifica com uma e seleciona aquela que lhe parece mais acessível. Dessa forma, a memorização, por exemplo, não parece válida para todos, mas sim para aqueles que se sentem à vontade com esse tipo de estratégia. O aprendiz 3 manteve sua opção do primeiro questionário, defendendo a memorização como de menor importância. Do mesmo modo, A9 também reforçou sua opção e deixou claro que a memorização leva ao esquecimento e, conseqüentemente, não favorece a aprendizagem. Já A20 mudou de opinião, uma vez que a memorização de vocabulário era uma de suas primeiras opções. A23 e A27 também têm opinião distinta do primeiro questionário e acreditam que a memorização não ajuda na aprendizagem de

LI. Em oposição as respostas acima, o aprendiz 15 mantém sua opção de estratégia de memorização de vocabulário como sendo a de maior importância: *“Eu acho que para aprender inglês o mais importante é memorizar novas palavras”* (15, Q2).

Embora não tenha sido a mais escolhida, alguns aprendizes classificaram a estratégia metacognitiva de aprender com os próprios erros como sendo importante para o processo de aprendizagem. Muitos alunos que antes haviam marcado essa estratégia como a menos importante mudaram suas respostas em comparação com o questionário 1:

Aprender com os erros faz com que a gente não erre novamente. (A21, Q2)

É bom você aprender com os próprios erros. (A26, Q2)

Os alunos 21 e 26, que agora acreditam no potencial de se aprender com os erros, anteriormente, consideravam essa estratégia como sendo a última importante para a aprendizagem. O aprendiz 7, que não comentou suas opções, também classificou no primeiro questionário essa estratégia como de menor importância e no segundo, como uma das mais importantes. Quase todos os aprendizes (28) revelaram saber a importância de se revisar e corrigir os erros presentes nas provas, o que evidencia a grande diferença com relação a primeira fase, quando 13 aprendizes não consideraram a revisão e correção dos erros. Dentre alguns exemplos estão:

Rever o que você errou ou acertou. (A1, Q2)

Depois da entrega das provas temos que estudar e refazer a prova. (A2, Q2)

Aprender com o que erramos. (A21, Q2)

Procurar, pesquisar, discutir assunto em grupo. (A25, Q2)

Importante comentar que A21 ressalta que a partir das provas podemos aprender com nossos erros.

Em resumo, também houve uma mudança significativa com relação às opções dos alunos sobre as estratégias menos importantes para o processo de aprendizagem de LI. Na Fase 1, por exemplo, a estratégia “buscar aprender com os próprios erros”, que foi considerada como de menor importância, passa a ser uma das primeiras opções dos alunos na Fase 3. Já a estratégia “realizar muitas atividades de listening” que também foi considerada de menor importância na primeira fase, mantém essa posição inferior também na terceira fase. Com relação às estratégias “estudar gramática” e “memorizar vocabulário novo, pode-se observar que elas estavam dentre as primeiras opções de muitos alunos e passaram a fazer parte do grupo de últimas opções dos aprendizes nesta terceira fase.

Outra estratégia metacognitiva abordada durante as atividades de intervenção foi a de conhecimento de tarefa (WENDEN, 1999). Uma vez que na primeira fase muitos afirmaram não refletir sobre como executar uma atividade e não revisar as provas e os erros, foram realizadas atividades de intervenção com foco nessas estratégias metacognitivas. A atividade de intervenção trabalhada em sala sobre a execução de atividades seguiu o modelo de Wenden (1999) que trata do conhecimento de tarefa. Dentre os passos a serem seguidos para se executar uma atividade/exercício com efetividade os alunos citaram: ler o enunciado com atenção, entender o objetivo da atividade, se concentrar e saber a matéria. O passo mais citado (21 aprendizes) foi a leitura do enunciado com atenção para se realizar uma atividade ou exercício de teste. A seguir, alguns exemplos:

Ler bem o enunciado, não se desesperar se não entender uma palavra e ficar relax! (A3, Q2)

Ler atentamente o enunciado, entender o objetivo do exercício, procurar o vocabulário conhecido, prestar atenção no título, fotos. (A5, Q2)

Entender primeiramente o que se pede, lendo o enunciado, para depois completar. (A7, Q2)

O participante A3 toca num ponto muito importante ao destacar a necessidade de o aprendiz não se desesperar ao se deparar com algo que

não sabe; ele se remete a atitude positiva que o aprendiz precisa ter para aprender. Já A5 e A7 trazem outro aspecto de grande importância, ressaltando a necessidade de se entender o objetivo da atividade para a realização da mesma. Muitas vezes nos deparamos com aprendizes que simplesmente começam a executar a atividade sem nem olhar direito o que ela pede e qual é o objetivo da mesma. Daí a importância da reflexão sobre o enunciado e objetivos. O aluno 25 também cita o fato de saber o conteúdo para se poder executar uma atividade efetivamente. Já A11 e A21 não citaram os passos para a execução de atividades e revelaram que não o seguem, que apenas fazem o que a atividade pede. Já A11 mais uma vez se mostrou negativo em relação a esses passos:

Ah, eu não gosto de ficar seguindo assim não. Parece que eu tenho que seguir ordens. Vou fazendo do jeito que eu acho melhor ou do jeito que o exercício manda mesmo. (A11, grupo focal)

A última estratégia recorrente nesta fase foi a estratégia metacognitiva de busca por aprendizagem fora da sala de aula. Todos os aprendizes afirmaram saber como fazer para aprender LI fora do contexto escolar. Dentre as respostas mais recorrentes (17) estão: usar os recursos da internet, ouvir músicas em Inglês, assistir vídeos e filmes em Inglês, conversar com pessoas que falam inglês, estudar em casa, ler livros, fazer cursinho privados e recorrer ao Google Tradutor. Esse grande número de aprendizes que citou os tipos de atividades que podem ser realizadas fora da sala de aula de LI com o intuito de potencializar a própria aprendizagem, pode ter se dado devido as atividades de intervenção que abordaram todas essas questões com os aprendizes. Porém, alguns não a consideraram importante e conectam essa estratégia ao fator “preguiça ou cansaço”:

Tenho preguiça de buscar oportunidades de aprender fora da aula. (A18, Q2)

Acho cansativo aprender fora da sala de aula. (A22, Q2)

Em resumo, parece ter havido uma mudança no que diz respeito a importância dada pelos aprendizes a MC e as estratégias metacognitivas. A maioria dos aprendizes passou a valorizar mais esse tipo de estratégia que contribui para uma aprendizagem mais eficaz e produtiva. Cada aprendiz filtrou das atividades de intervenção aquilo que lhe pareceu mais importante para seu próprio estilo de aprendizagem, para suas características, necessidades, facilidades e dificuldades em LI. Dentro de uma sala de aula, existem vários tipos de aprendizes, cada um aprendendo a sua maneira, a seu tempo, respeitando os seus próprios limites. Assim, é impossível que as atividades de intervenção tenham a mesma contribuição para todos os alunos. A seguir, apresento os resultados atingidos com relação a noção dos alunos acerca da autonomia.

4.3.1.3 Autonomia

Na terceira fase, busquei analisar como as atividades de intervenção tiveram impacto no que os alunos sabiam sobre a autonomia do aprendiz de línguas. Dos 30 alunos, apenas três não a definiram. Da mesma forma que na primeira fase, foi possível notar que os alunos compreendem autonomia de diferentes maneiras.

A definição mais recorrente foi a de autonomia como responsabilidade e independência:

Para mim é ser independente, não precisar de ninguém para aprender. (A1, Q2)

Independência, você mesmo procurar aprender e não necessitar tanto de ajuda, você consegue aprender cada vez mais ampliando seu conhecimento. (A6, Q2)

Ser mais responsável, independente do professor. (A12, Q2)

A partir do comentário de A6, podemos perceber que, o aprendiz reconhece que a autonomia envolve menor ajuda do professor, mas não a descarta, uma vez que faz uso do advérbio “tanto”. O aluno ainda complementa

explicando que a partir da autonomia o aprendiz consegue “aprender cada vez mais”. Essa concepção de A6 se aproxima de sua concepção de autonomia do primeiro questionário. A12 também define a autonomia como independência, diferentemente do primeiro questionário ao qual ele comentou não saber o que esse termo significava. Assim como A6 e A12, A1 também cita a independência. Porém, complementa sugerindo que o aluno autônomo não precisa de ninguém para aprender. Mais uma vez, isso nos remete a uma questão que deve ser ponderada: o aprendiz autônomo precisa saber gerir, controlar, planejar e avaliar a própria aprendizagem, porém o auxílio e instrução do professor não precisam necessariamente ser dispensados. Como explica Esch (1996 apud Finch, 2001, p.7) autonomia não implica que o professor não precise mais guiar e auxiliar o aprendiz; sua presença não é em hipótese alguma dispensável.

A segunda definição de autonomia nos remete a uma concepção presente na fase 1 (revelando que não houve mudança para alguns aprendizes): a de que autonomia está atrelada a ideia de estudar sozinho. Cinco aprendizes utilizam a palavra “sozinho” em sua definição. Porém, não fica claro em que sentido essa palavra está sendo usada, uma vez que pode ser no sentido físico ou no sentido de maior responsabilidade pela aprendizagem. Vale a pena ressaltar novamente, como explica Paiva (2005), que esse “estudar sozinho” não quer dizer “não estar na companhia de outra pessoa” mas sim se responsabilizar mais, aprender a gerir e controlar sua aprendizagem.

A terceira definição de autonomia que partiu de dois aprendizes foi a de “iniciativa”:

Uma iniciativa sua. (A4, Q2)

Ter iniciativa própria na sua aprendizagem, sem se limitar aos horários escolares que são sua obrigação. (A5, Q2)

A4 muda concepção com relação ao primeiro questionário, onde definira que autonomia era sinônimo de estudar sozinho. Já A5, mantém sua opinião sobre o aprendiz autônomo ser aquele que tem iniciativa e ainda

complementa explicando que esse aprendiz não fica preso ao conteúdo dado apenas na sala de aula e busca outras oportunidades de aprendizagem. Os alunos A25 e A26, que antes não sabiam explicar autonomia, citaram a disciplina como característica do aprendiz autônomo. Contrariamente aos resultados acima, os alunos 2, 11 e 19 não souberam esclarecer o que seria autonomia no processo de aprendizagem de línguas.

Nesta fase, dentre os 30 alunos, somente dois acreditam não ser importante ser um aprendiz autônomo. Porém, através de suas respostas, pode-se questionar se eles realmente têm consciência do que seria essa autonomia:

Não é importante ser independente. Tem que discutir o assunto em grupo. (A25, Q2)

Eu acho que não é importante, pois é bom ter uma pessoa sempre ajudando você, um amigo até mesmo para tirar dúvidas. (A13, Q2)

O fato de A25 citar a necessidade do trabalho em grupo, não exclui a possibilidade de o aprendiz ser autônomo, ou seja, um aprendiz pode ser autônomo (buscando maneiras extras de aprender, se autoavaliando, gerenciando a aprendizagem, etc.) e também sempre buscar realizar trabalhos em grupos. Isso talvez não tenha ficado esclarecido para o aluno. Do mesmo modo, A13 também cita a ajuda de outra pessoa para justificar sua opinião. Porém, dentre as características de um aprendiz autônomo está a questão de ele também procurar aprender com outras pessoas além do professor. Como comentam Dias et al. (2006) o bom aprendiz e, conseqüentemente, o aprendiz autônomo, monitora as estratégias sociais que se definem da interação com outra pessoa para que haja aprendizagem.

Com relação às características do bom aprendiz, pode-se observar que várias outras categorias emergiram das respostas dos alunos. Diferentemente da primeira fase, onde a maioria dos alunos citou apenas uma característica do bom aprendiz, nesta fase a maioria destacou mais de uma característica. A tabela 10 traz um resumo delas:

TABELA 10: As características do “bom aprendiz” após as atividades de intervenção

Categoria	Excerto
Ter interesse e/ou estar motivado	<i>Ter interesse e buscar seus objetivos. (A1)</i> <i>Ter força de vontade (A8).</i>
Estudar fora da sala de aula e/ou ser dedicado	<i>Revisar a matéria dada em casa. (A7)</i> <i>Ser esforçado, responsável, estudar e não desistir dos estudos¹¹. (A24)</i>
Ter objetivos de aprendizagem	<i>Estudar, correr atrás dos estudos, não só na escola em casa também, respeitar o professor e ter disciplina. (A16)</i> <i>Ter objetivos e fazer planejamentos. (A20)</i>
Prestar atenção	<i>Buscar alcançar objetivos e prestar atenção. (A4)</i> <i>Prestar atenção nas aulas, fazer atividades em casa e buscar a melhor forma de aprender. (A9)</i>
Ter responsabilidade	<i>Responsabilidade acima de tudo. (A2)</i> <i>Disciplina, planejamento, critica construtiva¹², tirar duvidas em sala, responsabilidade.(A4)</i>
Planejar os estudos	<i>Estudar em casa e planejar os estudos. (A3)</i> <i>Disciplina, planejamento, critica construtiva, tirar duvidas em sala, responsabilidade.(A4)</i>
Organização	<i>Organizar as tarefas. (A6)</i>

Tal qual identificado na primeira fase desta pesquisa, todas as características citadas pelos participantes se encaixaram na definição de “bom aprendiz” encontrada na literatura e no suporte teórico deste trabalho. Muitas das características que antes tinham deixadas de serem citadas pelos alunos foram nesta fase citadas: responsabilidade pela própria aprendizagem, estabelecimento de objetivos, planejamento dos estudos e da aprendizagem, atitude positiva e independência.

¹¹ Alguns excertos se encaixam em mais de uma categoria.

¹² A partir desse comentário do aprendiz, pode-se inferir que ele está abordando sua atitude positiva.

Em suma, pode-se notar que o conhecimento dos aprendizes sobre autonomia passou por uma mudança significativa após as atividades de intervenção. Todos os participantes que antes não conseguiram definir o aprendiz autônomo passaram a compreendê-lo e puderam explicar como esse aprendiz pode fazer para atingir a autonomia. Para finalizar essa parte da análise dos dados obtidos através dos alunos, apresento a seguir a opinião dos aprendizes acerca da contribuição das atividades de intervenção para sua aprendizagem.

4.3.1.5 Contribuição das atividades de intervenção

Tanto no questionário 2 como no grupo focal e nos *feedback cards*, os alunos foram questionados sobre a contribuição que as atividades de intervenção tiveram em seu conhecimento sobre MC e autonomia e sobre sua opinião acerca dessas atividades. A maioria dos alunos teve uma opinião positiva, alegando que as atividades de intervenção contribuíram para o seu interesse em LI. Eles afirmaram que as atividades foram muito importantes para sua aprendizagem e para que compreendessem como fazer para aprender mais e melhor. Alguns admitiram não terem feito todas as atividades propostas, porém gostaram muito das que fizeram e já buscaram maneiras de repeti-las. Os excertos abaixo ilustram a opinião dos aprendizes:

Sim, nunca gostei de inglês, mas com as atividades propostas comecei a me interessar. (A4, questionário 2)

Sim, porque mudou a minha forma de pensar sobre o inglês. (A15, Q2)

Sim, porque antes eu achava que podia aprender inglês só na sala, mas agora eu sei que não é só na sala. (A17, Q2)

A4 destaca a sua mudança no interesse em inglês depois da execução das atividades de intervenção. Da mesma forma, A15 também mudou sua visão

com relação a LI e passaram a dar mais importância a língua. Isso pode se dar devido as novas maneiras de aprender oferecidas pelas atividades de intervenção, o que pode ter acarretado em uma maior motivação e interesse em aprender a língua. Já A17 cita a questão da aprendizagem além da sala de aula como a maior contribuição em sua opinião.

A12 também traz uma opinião positiva sobre o trabalho de intervenção:

A música não me agradou muito, mas eu posso fazer essa atividade com músicas que eu goste e me ajudem a aprender (A12, feedback, 11/08/2011).

É possível observar nesse participante uma postura positiva e autônoma com relação a essa atividade, pois mesmo não gostando da música utilizada, explica que pode realizar essa atividade com alguma outra música de seu interesse. Percebe-se que esse aluno sabe como adaptar a atividade ao seu modo, para que possa aprender efetivamente:

O aluno 4 também mostra sua opinião positiva, opinando sobre a atividade de e-mail dizendo que:

Essa troca de email me deixou mais independente em relação a aprendizagem sendo que não houve auxílio de ninguém, fazendo com que eu buscasse a melhor maneira de elaborar um texto. Pretendo continuar porque aprendi várias coisas que me ajudaram em exercícios em sala. (A4 feedback, 02/06/2011).

Com esse trecho, pode-se notar que o aluno encarou de maneira positiva sua postura mais independente, deixando claro que a atividade teve um impacto em sua atitude como aprendiz e também em sua aprendizagem e ainda afirma que tem a intenção de realizar mais atividades como essa. Da mesma forma que A4, A5 também se mostra positivo com relação à atividade, acreditando na importância da autonomia:

Eu acho que é importante para ser mais autônomo, é uma maneira divertida de aprender. Pretendo continuar a trocar e-mail com pessoas que não falam português e

assim aprender inglês fora da sala de aula de maneira divertida. (A15, feedback, 11/08/2011).

Além disso, A15 ressalta, nesse excerto, a aprendizagem fora da sala de aula encarando-a como algo “divertido”, o que influenciará, conseqüentemente, em sua motivação para aprender LI. Do mesmo modo que A4 e A15, A8 também enfatiza a significância da atividade, afirmando que irá continuar com essa prática fora da sala de aula:

Considero importante essa troca de e-mails fora da sala de aula para aprender melhor a língua. Com certeza quero continuar mantendo contato com essas pessoas. (A8, feedback, 11/08/2011)

Comparando esse excerto de A8 com suas respostas na primeira fase, notamos uma significativa mudança de opinião, uma vez que, de início, o aluno afirmava não achar importante o planejamento dos estudos e agora manifesta vontade de continuar a aprender deste modo, ao explicar que pretende escrever mais e-mails como forma de aprender LI.

Com relação a atividade de filme, também a maioria dos aprendizes afirmou acreditar ser de grande contribuição para a autonomia e aprendizagem de LI. Segundo A10, as dicas sobre como assistir filmes em LI e aprender são muito úteis. Ele explica que nunca refletiu sobre como aprender LI assistindo filmes e ainda reforça seu interesse em repetir esse tipo de atividade:

Eu gostei, nunca pensei nisso, vou continuar fazendo isso para assistir filmes. (A10, feedback)

Um aluno, A2, ao opinar sobre essa atividade, mostrou que possui características de um aprendiz autônomo, pois se pode notar em sua resposta um desejo de continuar com a atividade em casa, mas adaptá-la ao seu estilo de aprendizagem:

Eu achei as dicas legais e vou tentar fazer isso em casa, mas primeiro vou assistir o filme em português e depois fazer a atividade. (A2)

Já A1, após afirmar que só estuda LI quando precisa, diz que não pretende repetir a atividade de filme, pois não tem tempo para tal. Para o aprendiz, “é legal fazer em sala de aula”. É possível observar nesse trecho que o aprendiz, alegando falta de tempo, prefere que as atividades sejam feitas na sala, o que nos remete a Paiva (2009) que ressalta a importância de os alunos não se prenderem apenas nas atividades dadas em sala, uma vez que é necessário um maior dispêndio de tempo para que a aprendizagem seja mais produtiva.

A21 não acredita que a atividade de e-mail contribua para a aquisição de uma atitude mais autônoma:

Eu gostaria de continuar mas não acho que essa atividade nos torna autônomos. (A21, Q2)

É importante comentar a partir desse trecho que, realmente, somente a realização dessa atividade não vai fazer com o que o aluno se torne autônomo de um dia para o outro. Mas a partir dessa atividade, eles puderam entrar em contato com novas maneiras de se aprender e, com isso, podem manter essa prática contínua de trocar e-mails em LI, o que os leva a uma atitude mais autônoma. Os alunos A11 e A20 compartilham da opinião de A21. A11 defende que não acredita que as atividades façam com que o aprendiz se torne mais autônomo. Já A20 é enfático ao dizer que: *Tudo isso dá muito trabalho, não quero continuar. (A20, feedback, 11/08/2011)*. Na primeira fase, A20 também apresentou um baixo grau de autonomia.

Sobre as desvantagens das atividades, os alunos destacaram o número de aulas e o tempo separados para as atividades de intervenção como sendo algo negativo. A1 comenta que:

Ah! Pra gente realmente ter certeza de como aprender melhor, a gente precisava de mais aulas e mais tempo, porque algumas atividades foram bem curtinhas né! (A1, grupo focal)

O que A1 comenta, pode indicar uma limitação dessa pesquisa, uma vez que muitas das atividades não puderam ser aplicadas durante a aula inteira, mas apenas durante parte dela. Porém, isso não foi possível devido a carga horária das aulas de inglês e ao possível atraso do conteúdo do livro. O aluno A24 tocou numa questão muito importante. Em sua opinião, ele não se tornou um aprendiz autônomo a partir das atividades, mas aprendeu como pode fazer para chegar lá:

Acho que só com as atividades eu não fiquei autônomo não. Mas agora eu sei como eu posso ser autônomo, o que eu tenho que fazer. (A24, Q2)

A afirmação de A24 tem que ser levada em consideração nesta pesquisa. Cada tipo de atividade foi realizado apenas uma vez com os aprendizes, devido à carga horária de suas aulas de LI. Assim, talvez não se pode falar em mudança de atitude dos aprendizes de um dia para o outro, mas sim de tomada de consciência e de conhecimento sobre a MC e a autonomia. A partir das atividades, os aprendizes tiveram a chance de conhecer variadas opções de como potencializar sua aprendizagem e selecionar as que eles mais acreditam ser eficazes.

A partir do trabalho de intervenção, parece que os aprendizes se sentiram seguros e motivados para buscar outras fontes de aprendizagem. As atividades aplicadas abordaram aspectos que envolvem a MC, estratégias metacognitivas, autonomia, o bom aprendiz e, a partir do feedback dos alunos, das notas de campo e observações, foi possível perceber alguns indícios de maior conscientização da própria aprendizagem e alguns passaram a perceber a necessidade de serem mais ativos e responsáveis nesse processo, e que podem e devem se conhecer como aprendiz e conhecer seu próprio estilo de aprendizagem para assim saber que estratégias utilizar. A maioria dos aprendizes, em seus comentários nos questionários e nos *feedback cards*, se mostrou disposta a buscar uma atitude mais autônoma. Entretanto, apenas um trabalho mais longitudinal poderia permitir verificar quais mudanças ocorreram em suas ações. Neste

trabalho, pude observar que, a nível de discurso, parece ter havido uma maior conscientização sim.

4.3.2 Conhecimento da professora após as atividades de intervenção

Nesta terceira fase foi possível verificar o conhecimento da professora acerca da MC, do processo de aprender a aprender, da relação da MC com autonomia, das estratégias de aprendizagem e sobre o papel do professor na promoção da autonomia, depois das reuniões de discussão.

Ao definir metacognição, observou-se uma resposta muito mais clara e elucidativa acerca desse conceito. Seu conceito de MC vai ao encontro do conceito de Brown (1980) que compreende que a partir da MC o aprendiz para controlar o seu próprio estudo e aprendizagem, estabelecendo suas próprias metas de acordo com suas características como aprendiz:

Metacognição é aprender a estudar, a focar objetivos e adaptar o aprendizado a necessidade. (Q2)

Com relação à adaptação da aprendizagem as necessidades do aprendiz, a professora explica:

Varia conforme a faixa etária, os interesses pessoais, a obrigatoriedade, o desejo de simplesmente saber mais. (entrevista 2)

A professora chama a atenção para os interesses dos aprendizes, a faixa etária, a obrigatoriedade do estudo como importantes para como o aprendiz vai planejar e controlar a própria aprendizagem. Isso é algo que deve ser refletido, pois como dito anteriormente, cada aprendiz tem um estilo próprio de aprender, tem suas facilidades, dificuldades e interesses. Wenden (1991), ao comentar sobre a MC, sugere que a partir do conhecimento pessoal, o aprendiz passa a entender como pode aprender melhor, levando-se em conta suas características como aprendiz.

Sobre a relação entre a autonomia e a metacognição, a professora explica que elas são interdependentes e assim:

Não há como direcionar os estudos se não há autonomia. É preciso que eles usem a metacognição para se chegar a autonomia. (entrevista 2)

Esse trecho ilustra a relação intrínseca entre metacognição e autonomia. Para a professora, o aprendiz é autônomo se direciona e controla a própria aprendizagem. Esse excerto faz uma ponte mais uma vez com Wenden (2001) que atribui a essa relação entre MC e autonomia um caráter de interdependência como a própria professora comenta.

Ao discutir as estratégias metacognitivas, mais uma vez, a professora as selecionou como sendo as de maior importância para o processo de aprendizagem de línguas. Para a participante, as três estratégias mais importantes são: estabelecer regras e objetivos, planejar a própria aprendizagem e buscar oportunidades de aprender além dos limites da sala de aula. Para explicar o porquê de seleção das estratégias mais importantes, a professora afirma que:

Regras, objetivos e meios para alcançá-los são importantes, sem esse ponto de partida ser independente não será nada fácil. (Q2)

Ela evidencia que se os aprendizes não tiverem objetivos e não estipularem regras para a aprendizagem, eles não conseguem adquirir uma postura mais autônoma, independente. Na primeira fase a professora não abordou a definição de estratégias metacognitivas. Já nesta fase, para definir as estratégias metacognitivas, ela considera que a partir delas, o aprendiz pode monitorar e selecionar o conhecimento e as estratégias que utilizará para aprender:

As estratégias metacognitivas servem para você fazer uma checagem das informações que você tem, para você regular as estratégias que você vai usar. (entrevista 2)

A professora faz ainda uma comparação entre aprender a aprender e uma receita de bolo (entrevista 2). Ela explica que quando você está fazendo um bolo, você pode mudar a receita dependendo de como você quer que ele

saia. Por exemplo, se você quer o bolo mais macio, ou mais doce, ou mais aerado você muda o que está na receita para se alcançar isso. A mesma coisa ocorre com o “aprender a aprender”, você adapta sua aprendizagem de acordo com os seus objetivos e seus interesses, conforme esclarece Portilho (2006) a respeito de o aprendiz ter noção de suas dificuldades e interesses para potencializar a própria aprendizagem.

Ao comentar sobre autonomia, a professora, assim como na primeira fase, relaciona autonomia a independência afirmando que é preciso que o aprendiz seja independente para “*direcionar os estudos para a maneira mais viável de alcançar os objetivos*” (Q2). De acordo com Domiciano e Santos (2003), a autonomia abrange questões como traçar objetivos, planejar o que pretende aprender de acordo com as próprias necessidades. Ainda debatendo sobre a autonomia ela define as características do aprendiz autônomo:

Vontade de aprender, de saber mais e de fazer a diferença por tal atitude. (Q2)

O aprendiz autônomo precisa do plano B, ele precisa procurar saber além daquilo que lhe ensinaram. (entrevista 2)

Eles têm noção do conhecimento que eles têm ou não têm. (entrevista 2)

Eles com certeza sabem aprender melhor. Eles pensam em como vão fazer, eles pensam no futuro. (entrevista 2)

Com esses excertos observa-se que a participante sugere que o aprendiz autônomo tem motivação, interesse, sempre buscando aprender mais, sabendo mudar de estratégias quando a utilizada não é efetiva, fazendo uma autoavaliação do que sabe e não sabe, refletindo e pensando sempre em frente. Todas essas características definem o bom aprendiz e não foram citadas pela professora na primeira fase. Para a professora, a autonomia é de extrema importância, pois os aprendizes continuarão em constante aprendizagem e não terão o apoio do professor sempre:

Pois nem sempre os alunos terão alguém para direcionar seus estudos; independência é um “atalho” para o aluno bem sucedido. (Q2)

Dois pontos merecem destaque nesse trecho. O primeiro diz respeito à aprendizagem para toda vida. Como mencionado pela própria professora na fase 1 e por um aluno da turma na fase 3, os indivíduos nunca param de aprender e precisam assim, saber gerenciar algo que será sempre contínuo em suas vidas, de tal modo que eles possam efetivamente aprender (FINCH, 2002 apud FRANCO E BARROS, 2011). O segundo ponto diz respeito a relação que a professora estabelece entre ser independente e ser, conseqüentemente, bem sucedido na aprendizagem, reforçando o caráter essencial da autonomia no processo de aprendizagem de LI. Ela ainda vai além e se remete ao futuro profissional de aprendizes autônomos, que buscam sempre aprender e melhorar a aprendizagem, ressaltando a importância da autonomia:

Eles vão ser selecionados lá fora e aí eles vão ver o valor de serem autônomos e de estarem sempre aprendendo. O mercado quer isso. (entrevista 2)

Nesse excerto, ela deixa claro que o mercado de trabalho valoriza pessoas autônomas, que estão sempre em busca de novos conhecimentos.

Sobre o papel do professor na promoção da autonomia, ela destaca que:

O professor precisa descobrir o que faz a “vontade de aprender” ser natural no aluno. (Q2)

O interesse é a maior ferramenta do professor, se o estudo for direcionado por tal ferramenta o trabalho será melhor executado. Esse é o desafio! (Q2)

Observa-se que para a participante é importante que o professor procure conhecer as características de suas turmas para que ele possa, a partir de sua prática na sala de aula, despertar no aluno o interesse pela

aprendizagem. Ela explica, assim como no primeiro questionário, que o professor precisa direcionar o aluno e que, com esse direcionamento, a aprendizagem será mais eficaz. Paiva (1998) deixa claro que é função do professor incentivar a autonomia de seus alunos. Por fim, ela termina enfatizando o caráter desafiador de despertar o interesse nos aprendizes, de motivá-los a serem mais independentes do professor.

Uma última questão discutida pela professora envolve a relação entre motivação e autonomia. Para ela, quando o aprendiz está motivado, ele passa a buscar assumir uma atitude mais autônoma, corroborando o que diz Dickinson (1995 apud HUEW, s.n). A professora explica que:

A motivação/necessidade faz com que a autonomia seja mais presente, pois o desejo de alcançar o objetivo aguça a autonomia.(Q2)

Em resumo, mesmo com o número reduzidos de reuniões de discussão, a professora apresentou respostas diferentes na terceira fase dessa pesquisa, mostrando mudanças com relação a sua concepção de metacognição, estratégias metacognitivas e autonomia, o que nos leva a reconhecer a contribuição do trabalho de intervenção. Porém, essa mudança pode também ter ocorrido, como discutido anteriormente, pela proximidade entre a realização do questionário e entrevista 2 com as reuniões de discussão. Faz-se necessário, assim, para se falar efetivamente em mudança de conhecimento, a realização de um trabalho de intervenção marcado por mais reuniões de discussão.

Tendo apresentado os resultados deste estudo, no próximo capítulo, teço as considerações finais, retomando as perguntas de pesquisa, discutindo as limitações e implicações desse trabalho e, trazendo sugestões de pesquisas futuras.

CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estabelecer os objetivos desta pesquisa, busquei mostrar tanto aos aprendizes de LI quanto à professora que a metacognição e autonomia são elementos essenciais para uma aprendizagem de sucesso. Ainda hoje, muitas são as salas de aula de línguas que são pautadas na idéia de que o professor é o único responsável por todo o processo de ensino e aprendizagem de que ele é o único detentor do poder e do conhecimento sobre como funciona a aprendizagem de LI. Através da realização de atividades que visavam conscientizar os alunos sobre autonomia, procurei mostrar aos participantes a importância de o professor oferecer as ferramentas para que eles possam desempenhar um papel mais ativo na sua aprendizagem, gerenciando-a, avaliando-a e controlando-a de forma sistemática e consciente.

Os resultados sugeriram indícios de mudança no conhecimento dos aprendizes sobre essas questões e sobre como eles podem fazer para buscar variadas maneiras de “aprender a aprender”. Também pude perceber uma maior conscientização desses aprendizes sobre o potencial da postura autônoma e ativa que eles podem assumir nesse processo. A partir da análise dos dados, pode-se observar que a maioria dos alunos se mostrou disposta a buscar essa maior responsabilidade e autonomia após a aplicação das atividades de intervenção.

Em relação à professora, sinais sutis de conscientização em seu conhecimento sobre a MC e autonomia puderam ser detectados, tendo em vista o reduzido número de reuniões com ela e de não se ter observado sua prática. O que se observou, através da análise dos dados das reuniões e das entrevistas, é que após a leitura dos textos, ela sabia falar com mais clareza e detalhes o que seria a MC, autonomia e como os aprendizes podem fazer para buscar potencializar a própria aprendizagem. Não se pode afirmar com certeza se essas mudanças se deram realmente através da contribuição dos textos, ou devido a proximidade das discussões com a coleta dos dados do último questionário e entrevista. Para que mudanças na prática pudessem realmente ser observadas, seria preciso que ocorressem

mais reuniões de discussão, ou seja, que o trabalho de intervenção com professora fosse realizado por um prazo mais longo, o que não foi possível nesta pesquisa (vide item 5.3. para maiores detalhes).

Nas seções seguintes, retomo e respondo as perguntas que delinearão e nortearam esta pesquisa. Em seguida, discorro sobre as contribuições da pesquisa, as limitações da pesquisa e, por fim, faço sugestões de pesquisas futuras.

5.1 Retomando as perguntas de pesquisa

Três perguntas nortearam a realização desta pesquisa. Assim, a seguir passo a respondê-las.

5.1.1 Conhecimento dos alunos e professora sobre mc e autonomia

A primeira pergunta buscou responder o que a professora e os alunos sabem a respeito da MC e da autonomia e sua importância para o processo de aprendizagem de LI.

Os resultados sugeriram, a princípio, que a maioria dos aprendizes não tinha claro o que seria o processo de aprender a aprender, assim como também não estavam conscientes da necessidade de se usar a MC e as estratégias de aprendizagem, nem pareciam ter uma postura autônoma como aprendizes de línguas. Os alunos não sabiam, no início da pesquisa, como podiam fazer para se responsabilizar mais pela própria aprendizagem de LI, se afastando de um papel menos passivo e buscando entender como seu estilo de aprendizagem, suas prioridades, facilidades e dificuldades podem ser levados em consideração para que eles possam gerenciar, avaliar e controlar esse processo. Poucos souberam explicar, na primeira fase, como se dá a autonomia e quais atitudes um aprendiz precisa ter para ser considerado autônomo.

Apesar de muitas características do bom aprendiz terem sido citadas na fase de diagnóstico, algumas de extrema significância para o processo de aprendizagem de línguas não foram mencionadas pelos alunos como:

responsabilidade pela própria aprendizagem, estabelecimento de objetivos, atitude positiva, controle da ansiedade, independência, utilização de estratégias e reflexão (DIAS ET AL., 2006, p.16).

No que diz respeito às estratégias selecionadas pelos alunos como de maior importância nesta fase, uma estratégia metacognitiva foi considerada por eles como importante: buscar oportunidades de aprender além dos limites da sala de aula, o que foi considerado um resultado positivo, já que a busca por novos conhecimentos além daqueles obtidos nas aulas de LI é algo que não pode ser deixado de lado pelos envolvidos no processo de aprendizagem de línguas. Porém, a estratégia de praticar a oralidade também foi selecionada por eles, o que mostra sua preocupação com a habilidade oral, ao invés da preocupação com o funcionamento da aprendizagem em si. Apenas um aluno durante essa primeira fase acreditou na necessidade do estabelecimento de regras e objetivos para se aprender algo, ou seja, na necessidade de se refletir acerca do que precisa aprender e do porquê precisa aprender determinado conteúdo. Os alunos também não demonstraram conhecimento sobre aprender com os próprios erros, já que a maioria considerou a estratégia metacognitiva de “buscar aprender com os próprios erros” como sendo de menor importância.

Em relação ao conhecimento da professora sobre a MC e autonomia na primeira fase de coleta de dados, foi possível observar que ela não tinha familiaridade com o conceito de MC e como essa pode auxiliar a aprendizagem de línguas. Apesar de explicar que sua concepção de autonomia estava pautada na independência, a participante não pôde fornecer mais informações sobre o papel do professor na promoção dessa autonomia e sobre quais passos o professor poderia tomar para incentivá-la na sala de aula. Ela citou somente uma estratégia, a utilização do dicionário, como meio de incitar atitudes mais autônomas pelos alunos. Foi possível observar também que sua concepção de autonomia ainda estava muito calcada na figura do professor, ou seja, ser autônomo é ser simplesmente independente do professor. Entretanto, autonomia também abrange a questão do gerenciamento da própria aprendizagem e não pode ser

encarada apenas como uma independência do professor ou como “conseguir estudar sozinho”.

A visão da professora sobre MC estava relacionada à “*aprendizagem direcionada*”. Para ela, a MC era uma direção ou instrução. Entretanto, ela não explica, nessa fase, como auxiliar os alunos a fazer uso da MC para melhorar a aprendizagem. Por outro lado, ela considerou as estratégias metacognitivas como as mais importantes para a aprendizagem de LI. Para ela, questões como disciplina nos estudos, estabelecimento de regras e objetivos e a autoavaliação são pontos-chave para se alcançar uma aprendizagem efetiva.

5.1.2 Conhecimento da professora sobre MC e autonomia após a fase de intervenção

A segunda pergunta de pesquisa procurou verificar se a professora demonstrou maior conhecimento sobre a MC e a autonomia após o trabalho de intervenção. A partir das reuniões de discussão, a professora demonstrou sinais de maior conhecimento sobre MC e autonomia. Seu conceito de MC apresentou alguns indícios de mudança e a participante passou a se referir a esse termo como o controle do próprio estudo e aprendizagem e estabelecimento de objetivos. Na terceira fase, ela ainda parecia compreender a relação entre MC e autonomia e explicou que para que o aprendiz atinja a autonomia é preciso que ele faça uso do seu conhecimento metacognitivo. Tal qual na primeira fase, ela também destacou as estratégias metacognitivas defendendo que para que o aprendiz tenha controle sobre a própria aprendizagem, ele precisa ter objetivos, planejamento e estar sempre em busca de oportunidades para aprender além do que foi visto na sala de aula.

A professora também ressaltou o caráter essencial da autonomia, o que não havia ficado claro na primeira fase, e cita questões como motivação, interesse, busca por aprendizagem constante, autoavaliação, reflexão e conhecimento sobre o gerenciamento de estratégias para caracterizar o aprendiz autônomo. Entretanto, como comentado anteriormente, o número

de reuniões com a professora foi menor do que o planejado, e assim, é temeroso afirmar que essas mudanças no conhecimento da participante tenham se dado devido a somente 3 reuniões de discussão, mas foram percebidos possíveis sinais de mudanças em torno do conhecimento da professora acerca da MC e da autonomia e seu potencial para a aprendizagem de LI, pelo menos em relação ao seu discurso sobre autonomia, já que, como afirmado anteriormente, foram observadas aulas apenas na primeira fase e a professora não aplicou as atividades de intervenção.

5.1.3 Conhecimento dos alunos sobre MC e autonomia após atividades de intervenção

A última pergunta buscou avaliar o impacto das atividades de intervenção no conhecimento dos aprendizes sobre a MC e a autonomia. Foram observadas mudanças no conhecimento dos alunos, que mostraram uma maior conscientização sobre o seu papel ativo na própria aprendizagem.

A primeira mudança foi percebida no conceito de aprender a aprender. Na fase 1, a maioria dos alunos não explicou o que seria tal processo. Porém, após as atividades de intervenção a maioria passou a entender o que seria “aprender a aprender”, apesar de não terem fornecido maiores detalhes sobre tal procedimento. Os alunos deram sugestões de como proceder para se buscar aprender fora da sala de aula. Dentre as sugestões, a maioria se encaixava no quadro de atividades de intervenção realizadas nas aulas. Essas atividades pareceram ter impacto considerável nas opiniões e concepções dos aprendizes, já que a maioria deles apresentou opinião positiva a respeito das atividades, julgando que o trabalho de intervenção foi importante para o aumento de seu interesse em LI. Eles afirmaram que a partir das atividades passaram a compreender como fazer para aprender mais e melhor.

Outra mudança percebida na terceira fase foi com relação as estratégias selecionadas pelos aprendizes. Após o trabalho de intervenção

as duas estratégias de aprendizagem consideradas importantes pelos alunos eram estratégias metacognitivas: planejar a própria aprendizagem, gerenciando o que sabe ou ainda precisa saber e estabelecer regras e objetivos. A maioria mostrou valorizar mais esse tipo de estratégia. Um grupo considerável de alunos mudou de opinião em comparação à primeira fase e mostrou que acredita que, sem o planejamento e o estabelecimento de objetivos, a aprendizagem não está completa. Já as estratégias de estudar gramática e memorizar vocabulário foram, nessa última fase, selecionadas como menos importantes para os aprendizes, o que mostra mais uma mudança se comparada à primeira fase.

Uma terceira mudança notada foi em relação ao conceito de autonomia dos alunos. A maioria deles não soube abordar esse conceito na primeira fase e, já na terceira, pelo menos cinco aprendizes não souberam como abordá-lo. As categorias mais recorrentes para se explicar autonomia envolveram independência e responsabilidade, algo que foi muito pouco citado na fase de diagnóstico.

Por fim, outra mudança importante nessa fase de verificação da intervenção foi em relação às características do bom aprendiz. Muitas outras categorias não mencionadas na primeira fase apareceram nessa última fase. Anteriormente, a maioria dos alunos forneceu somente uma característica para definir o bom aprendiz. Já na fase 3, os alunos puderam sugerir mais de uma opção. Características como responsabilidade pela própria aprendizagem, estabelecimento de objetivos, planejamento dos estudos e da aprendizagem, atitude positiva e independência, que antes não haviam sido citadas pelos aprendizes, foram recorrentes na fase 3. É importante ressaltar que, a partir desses resultados, pode-se observar que, uma vez que as salas de aula são marcadas pela heterogeneidade de estilos de aprendizagem, um trabalho de intervenção pode não ter a mesma contribuição para cada aluno. Além disso, conforme discutido por um aluno participante desta pesquisa, apenas através da aplicação das atividades de intervenção, o aluno não se tornará autônomo de um dia para o outro. Entretanto, o objetivo deste trabalho também foi o de oferecer novas ferramentas para os aprendizes

buscarem maior controle sobre a sua aprendizagem e, conseqüentemente, almejem atitudes mais autônomas.

5.2 Implicações da pesquisa

Esta pesquisa buscou promover uma conscientização no conhecimento da professora e dos aprendizes acerca de questões tão relevantes para o processo de ensino e aprendizagem de línguas como a MC e autonomia. Assim acredito que as considerações aqui tecidas podem ser válidas para outros professores de línguas que anseiam por mudanças em suas posturas e também nas posturas de seus alunos. As atividades aqui propostas podem contribuir com a realidade das salas de aula de LI, uma vez que professores podem utilizar essas atividades como ferramentas para a conscientização da importância da MC e autonomia para os aprendizes. A partir de atividades como as aqui propostas, os professores podem ter a chance de incentivar atitudes mais autônomas em seus alunos e assim como Franco e Barros (2011, p.15) ressaltam, ao promover essa autonomia, o professor pode esperar que o aluno autônomo “se encontre, no futuro, capaz de decidir o que estudar, ou seja, decidir sobre o seu currículo, que saiba como estudar, que se empodere das suas próprias decisões”.

Além disso, este trabalho pode contribuir para que haja uma maior reflexão acerca dos papéis exercidos por professor e aprendizes dentro da sala de aula. Busquei aqui mostrar que a responsabilidade não está centrada nas mãos de um único indivíduo, nesse caso o professor. É preciso que haja maior consciência de que a responsabilidade da aprendizagem está nas mãos de todos os envolvidos em tal processo, por assim dizer, professores e também alunos. Conforme Bambirra (2009)

É certo que os papéis de estudantes e professores precisam ser repensados honestamente. Aprendizagens mais autônomas requerem seres humanos mais autônomos, ou seja, mais maduros, mais responsáveis, mais capazes de confiar nos outros, de trabalhar em equipe, de operar trocas. (BAMBIRRA, 2009, p. 192)

Tal qual discorre a autora, é preciso que professores e aprendizes aprendam a operar trocas, a entenderem que não é somente o professor que produz e repassa o conhecimento, mas que o aprendiz também pode produzir conhecimento e estabelecer uma relação não de dependência com o professor, mas de interdependência, onde ambos se ajudam, se auxiliam e se responsabilizam pela aprendizagem. Esta pesquisa buscou oferecer uma oportunidade a professora e seus alunos de refletir sobre a autonomia e, conseqüentemente, seus papéis em gerenciar esse processo.

Outro ponto importante a se salientar diz respeito a contribuição dessa pesquisa para área de formação de professores. As reuniões de discussão aqui apresentadas, podem também ocorrer em grupos de professores que buscam entender como se dá a MC e a autonomia e como fazer para promovê-las na sala de aula de LI. Para que os professores possam instigar a autonomia em seus alunos, é preciso que eles entendam que a autonomia também precisa partir deles mesmos, ou seja, eles precisam buscar novos conhecimentos que os ajudem a lidar com questões como a MC e autonomia na sala de aula. Conforme ressalta Bamberger (2009, p.192) “aprendizagens mais autônomas exigem que as pessoas corram mais riscos, que se exponham mais, que sejam reflexivas, que trabalhem sua autoestima e busquem o autoconhecimento todo o tempo”.. É preciso que os professores se engajem em atitudes mais reflexivas, corram mais riscos e se unam para que possam melhorar a realidade da sala de aula de LI. E para isso, é de grande valia que eles invistam continuamente em sua formação.

Além disso, com os resultados desta pesquisa, espero que outros professores de línguas também se sintam estimulados a realizar trabalhos de intervenção em suas turmas, buscando sempre melhorar suas práticas de sala de aula atentando para as características e necessidades de suas turmas, adaptando e preparando materiais que possam oferecer ricas oportunidades de aprendizagem aos alunos. É importante que os professores entendam que, ao conhecer os estilos de aprendizagem de seus alunos, suas facilidades, dificuldades e objetivos, eles podem preparar o seu próprio material. Nesta pesquisa, busquei primeiramente conhecer a turma

investigada, para depois criar atividades de acordo com suas características e necessidades envolvendo a MC e a autonomia.

Por fim, chamo a atenção para a elaboração dos currículos de LI. Com este trabalho, também quero ressaltar a necessidade de se incluir nos currículos de línguas, atividades que possam, assim como aquelas aqui trabalhadas, instigar a postura autônoma nos aprendizes e conscientizá-los da importância de se gerir, controlar, avaliar e planejar a própria aprendizagem. Não somente professores devem estar envolvidos nesse engajamento com a MC e autonomia, mas também todos os envolvidos no ensino e aprendizagem, como escola, diretores, coordenadores. Os currículos precisam favorecer o papel ativo do aprendiz, reforçando a idéia de que a sala de aula é um lugar onde não é somente o professor que detém o saber, mas também o aluno, estabelecendo-se assim, um lugar que favorece a troca de saberes. Ensinar os alunos a aprender a aprender precisa ser parte integrante das aulas de LI. Conforme destacam Bertolini e Silva:

Depois de se diplomar numa escola, o ser humano precisará continuar aprendendo indefinidamente, a fim de acompanhar o acréscimo incessante de novos conhecimentos e informações que o mundo produz em qualquer área. Por conseguinte, saber aprender torna-se tão importante quanto a própria aquisição de conteúdos. (BERTOLINI E SILVA, 2005, p.60)

Assim, como a aprendizagem não para na escola, continua para toda a vida e o indivíduo precisa sair dela pronto para vivenciar aprendizagens constantes, é preciso que nos currículos estejam incluídos conteúdos que orientem os aprendizes a como aprender.

5.3 Limitações da pesquisa

Como toda pesquisa, esta também apresentou algumas limitações para sua execução.

A primeira delas diz respeito ao número de reuniões de discussão feitas com a professora. A proposta inicial da pesquisa era a realizar um mínimo de seis reuniões de discussão, para que se pudesse realmente falar

em mudança de conhecimento acerca dos temas de estudo. Entretanto, devido a questões de incompatibilidade de horários da professora, essas reuniões foram reduzidas para somente três, onde somente dois textos foram discutidos. Acredito que para que um trabalho de intervenção seja eficaz e possa realmente contribuir com a formação e conhecimento dos participantes, ele deve ser realizado por um maior período de tempo.

A segunda limitação foi com relação ao tempo e quantidade de aulas de aplicação das atividades. Como são apenas duas aulas de LI por semana, com duração de 50 minutos cada, o tempo para o trabalho do conteúdo da apostila pela professora fica muito reduzido. Assim, para que o conteúdo das aulas não fosse atrasado e prejudicado, as atividades nem sempre foram aplicadas utilizando os 50 minutos de aula. Muitas vezes, a pedido da professora, elas eram aplicadas somente no início ou fim das aulas, o que pode ter prejudicado a coleta dos dados e a eficácia do trabalho de intervenção. Além disso, nem todas as atividades preparadas foram aplicadas, pois o número de aulas cedido pela professora não foi suficiente para aplicação de todas.

Por fim, o tempo de realização da pesquisa também foi uma grande limitação. Seria mais proveitoso que mais dados pudessem ter sido coletados se a pesquisa pudesse ter sido realizada ao longo de todo um ano letivo. Porém, como já explicado, devido ao cronograma das aulas e do conteúdo programático, isso não foi possível.

5.4 Sugestões para pesquisas futuras

Tendo em vista as limitações da pesquisa, julgo que seja necessário que um estudo longitudinal para investigar o conhecimento da professora e dos aprendizes sobre MC e autonomia seja realizado. Em sequência, que um trabalho de intervenção longitudinal seja aplicado para que os alunos possam estar em contato constante com ferramentas que os auxiliem na tomada de atitudes e consciência com relação a importância da MC e da autonomia para a potencialização do processo de aprendizagem de LI.

Além disso, precisam ser realizadas pesquisas que investiguem os papéis desempenhados por professores e aprendizes na sala de aula, em busca de averiguar se ambos estão cientes do compartilhamento de responsabilidade pela aprendizagem que deve existir. Estas pesquisas precisam chamar a atenção para a questão do professor não desempenhar o papel de único responsável pela aprendizagem do aluno, de o aluno não desempenhar papel passivo nesse processo.

Também acredito ser de grande valia que sejam feitas pesquisas de intervenção que busquem trabalhar também com a autonomia do professor, incentivando-o a investir em sua formação, buscando alcançar diferentes formas de potencializar suas práticas, promovendo a autonomia e o uso da MC pelos alunos na aprendizagem de línguas. Segundo Bambilra (2009, p.202) “enquanto professores, que sejamos cada vez mais capazes de promovê-la”.

Por fim, sugiro pesquisas que investiguem se alunos com bom rendimento têm ou não suas habilidades metacognitivas mais desenvolvidas que outros alunos. Pois como cita Holt (1982 apud BERTOLINI E SILVA, 2005, p.53), aprendizes com bom rendimento têm maior consciência dos próprios processos cognitivos.

Para finalizar, trago Bambilra (2009), que faz um retrato fiel a concepção de aprendizagem autônoma:

A aprendizagem autônoma é muito mais do que uma maneira de aprender. Ela é autoconhecimento, vontade, decisão, postura diante da vida. É a única que se faz compatível com nossas reais necessidades de conhecimento e possibilidades individuais. Somente ela nos permite empreender a eterna e necessária reconstrução de nós mesmos, em busca de nossos desejos e expectativas, cientes de nossas limitações, demandas e responsabilidades, no verdadeiro encontro com as expectativas, possibilidades e necessidades dos outros. (BAMBIRRA, 2009, p. 202)

Tal qual destaca Bambilra (2009), para que a autonomia aconteça é preciso que haja vontade, que o aprendiz esteja disposto a esse engajamento com a aprendizagem e assim, ele poderá se conhecer melhor, conhecer suas necessidades, características como aprendiz. Exatamente como defende a

autora, busquei com esse trabalho mostrar a grande importância de os aprendizes mudarem suas posturas.

Encerro assim esta dissertação, reforçando o quanto o trabalho consciente com a MC e autonomia na sala de aula de LI pode trazer uma contribuição para a aprendizagem dos alunos. É preciso que exista vontade e que alunos e professores tenham consciência de que a palavra “responsabilidade” implica muito mais do que simplesmente cumprir obrigações, mas em tomada de decisões e busca por constante aprendizagem. Papéis devem ser revistos dentro da sala de aula, e somente a partir do momento em que a relação professor x alunos deixar de ser via de mão única e passar a ser marcada pela colaboração, poderemos vivenciar aprendizagens mais efetivas e motivantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, N. J. The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning. ERIC Digest. Washington, DC, 2002. Disponível em: <<http://www.ericdigests.org/2003-1/role.htm>>. Acesso em: 01/09/2009.

ANGROSINO, Michael. Etnografia e observação participante. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAMBIRRA, M.R.A. Desenvolvendo a autonomia pelas trilhas da motivação, autoestima e identidade: uma experiência reflexiva. 253f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2009.

BARBOUR, Rosaline. Grupos focais. Porto Alegre: Artmed, 2009. Tradução Marcelo Figueiredo Duarte.

BERTOLINI, E. A. S.; SILVA, M. A. M. Metacognição e motivação na aprendizagem: relações e implicações educacionais. *Revista técnica ipep*, São paulo, v. 5, n. 1/2, p. 51-62, jan./dez. 2005.

BENSON, P. & VOLLER, P. Introduction: autonomy and independence in language learning. In: BENSON, P. & VOLLER, P. (Eds). *Autonomy & independence in language learning*. London: Longman, 1997.

CARRUTHERS, P. How we know our own minds: The relationship between mindreading and metacognition. *Behavioral and Brain Sciences*. EUA, v. 32, p.121–182, 2009.

COTTERALL, S.; MURRAY, G. Enhancing metacognitive knowledge: Structure, affordances and self. *System*, v. 37, Issue 1, p.35-45, 2009.

COUCEIRO FIGUEIRA, A. P. Metacognição e seus contornos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2003. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/446Couceiro.pdf>. Acesso em: 29/08/2009.

CRESWELL, J. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

DAVIS, C; NUNES, M. M. R; NUNES, C. A. A. Metacognição e sucesso escolar: Articulando teoria e prática. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, maio/ago, 2005.

DE GRANDE, P.B. Desafios da pesquisa qualitativa: um percurso metodológico inicial. *Língua, Literatura E Ensino*, v. II, maio/2007.

DIAS, R.; BAMBIRRA, R; ARRUDA, C. Aprender a aprender, metodologia para estudos autônomos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DOMICIANO, R. M. G.; SANTOS, C. B. Autonomia em aprendizagem em Línguas Estrangeiras (Inglês): uma análise dos deslocamentos do conceito e das práticas pedagógicas. In: NICOLAIDES, C. et Al. *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras - II Fórum internacional de ensino de línguas estrangeiras*. Pelotas, Editora e Gráfica Universitária, 2003.

DÖRNYEI, Z. Questionnaires in second language research: construction, administration and processing, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

DOTA, M. I. M. Estratégias e adjacências: revisitando conceituações . *Alfa*, São Paulo, 41, p. 55-66, 1997.

FINCH, A. Autonomy: Where Are We? Where Are We Going? In: *JALT CUE Conference on Autonomy*, May 13/14th 2001 Disponível em: <http://www.finchpark.com/arts/autonomy/index.htm>. Acesso em: 05/2011

FLICK, U. Qualidade na pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANA, N. M. Autonomia: requisito na formação do professor de línguas para fins específicos. *The ESPECIALIST*, vol.29, nº especial, 2008.

FRANCO, M.M.S; BARROS, J.M.A. Abrindo caminhos para a construção da autonomia na aprendizagem de LE. *IV EDIPE*, 2011.

FREEMAN, D. L. Expanding roles of learners and teachers in learner-centered instruction. In: RENANDYA, W.A. & JACOBS, G.M. *Learners and language learning*. Singapore: Seameo, 1998.

GIBBS, G. Análise de dados qualitativos. Porto Alegre, Artmed, 2010.

HUEW, E.L.T. A Importância da autonomia no aprendizado de língua Estrangeira para Alunos de Cursos Livres. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/elisa.htm>. Acesso: 09/2011.

JOU, G. I.; SPERB, T. M. A Metacognição como Estratégia Reguladora. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (2), p. 177-185, 2006.

LEITE, E. A. P.; DARSIE, M. M. P. Implicações da metacognição no processo de aprendizagem da matemática. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v. 5, no. 2, p. 179-191, 2011. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 12/2011

LIVINGSTON, J. A. Metacognition: An Overview. 1997 Disponível em: <http://upmf-grenoble.fr/sciedu/grangeat/Ensl/Meta/MetaLivingstonOverview.pdf>. Acesso em: 08/2009.

MOURA, E. V.X. Autonomia: perspectiva vygtskiana sobre as estratégias de aprendizagem em LE. I In: NICOLAIDES, C. et Al. *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras - II Fórum internacional de ensino de línguas estrangeiras*. Pelotas, Editora e Gráfica Universitária, 2003.

MURRAY, G. Metacognition and imagination in self-access language learning. In D. Gardner (Ed.), *Fostering autonomy in language learning*. Gaziantep: Zirve University. Retrieved from <http://ilac2010.zirve.edu.tr> , p.5-16, 2001.

O'Malley, J. M.; Chamot, A. U.; Stewner-Manzanares, G.; Kupper, L ; Russo, R. P. Learning strategies used by beginning and intermediate students, *Tanguage teaming*. v. 35, p.21-46, 1985.

PAIVA, V.L.M.O. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. *Letras e Letras*. v. 14, n. 1, p. 73-88, jan./jul. 1998. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/strategies.htm>. Acesso em: 01/09/2009.

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

_____. Autonomia e complexidade. *Linguagem e Ensino*, v.9, n.1, p. 77-127, jan./jun. 2006.

_____. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D.C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, p.31-38, 2009.

PORTILHO, E. M. L. As estratégias metacognitivas de quem aprende e de quem ensina. In: *Aprendizagem. Tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade*. Petrópolis: Vozes. 2006, p. 47-59.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da lingüística aplicada. In: Luiz Paulo da Moita Lopes. (Org.). *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 149-166, 2006.

RIBAS, F.C. Variações motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto de escola pública. 354f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) – Unesp, São José do Rio Preto, 2008

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol.16, n.1, pp. 109-116, 2003.

ROCHA, M.L., AGUIAR, K. F. Pesquisa-Intervenção E A Produção De Novas Análises. *Revista Psicologia Ciência e Profissão do CFP*, n. 4, pp. 64-73 ano 23, 2003.

ROCHA, M.L. Psicologia e as práticas institucionais: A pesquisa-intervenção em movimento. *Psico*. v. 37, n. 2, pp. 169-174, maio/ago. 2006.

RUFINO, C. S.; MIRANDA, M. I. As contribuições da pesquisa de intervenção para a prática pedagógica. Uberlândia, 2006.

SANTOS, V. X. Entrevistas com Anita Wenden e Flávia Vieira sobre autonomia. *Linguagem & Ensino*, Vol. 5, No. 2, 2002, P.141-164.

SINCLAIR, B. Materials design for the promotion of learner autonomy: how explicit is 'explicit'? In: PEMBERTON, R.; ES L.; WF O.; HD P. (Eds) Taking control: autonomy in language learning. 1996.

TAVARES, K. C. A. Autonomia do aprendiz e formação do professor de línguas. In: O Desenvolvimento da Autonomia no Ambiente de Aprendizagem de Línguas Estrangeiras - II Fórum Internacional de Línguas Estrangeiras. Pelotas, Editora e Gráfica Universitária, 2003, p. 341-350.

VEENMAN, M. V. J.; VAN HOUT-WOLTERS, B. H. A. M.; AFFLERBACH, P. Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*. New York, v. 1, n.1, p.3-14, 2006.

VERGARA, S. C. Projeto e relatórios de pesquisa em administração. São Paulo: Atlas Editora, 2003

VIEIRA ABRAHÃO, M.H. Metodologia na Investigação das Crenças. In: Ana Maria Ferreira Barcelos; Maria Helena Vieira Abrahão. (Org.). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2006, v. 1, p. 219-232.

VILAÇA, M. L. C. O Ensino de Estratégias de Aprendizagem em Materiais Didáticos: ensinar a aprender línguas. *Revista Eletrônica Do Instituto De Humanidades da Unigranrio*. Volume VI. N. XXIV. Jan-março, 2008.

WENDEN, A. L. Metacognition: An expanded view on the cognitive abilities of L2 learners. *Language Learning*, 37, 573-96, 1987.

_____.Learner strategies for learner autonomy. London: Prentice Hall, 1991.

_____.Metacognitive Knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, v.19, n.4, p. 515-537, 1999.

_____.Meta-cognitive knowledge in SLA: The neglected variable. In M. P Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (p. 44-46). Harlow, Essex, United Kingdom: Pearson, 2001.

WENDEN, A.; RUBIN, J. Learner strategies in language learning. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1987.

ANEXOS

ANEXO I - CARTA DE APRESENTAÇÃO - DIRETORIA	135
ANEXO II - CARTA DE APRESENTAÇÃO – PROFESSORA.....	136
ANEXO III - TERMO DE CONSENTIMENTO – DIRETORIA	137
ANEXO IV - TERMO DE CONSENTIMENTO - PROFESSORA	138
ANEXO V - TERMO DE CONSENTIMENTO - PAIS	139
ANEXO VI - QUESTIONÁRIO PERFIL PROFESSORA/PARTICIPANTE .	140
ANEXO VII - QUESTIONÁRIO 1- PROFESSORA	142
ANEXO VIII - QUESTIONÁRIO 2 – PROFESSORA.....	144
ANEXO IX - ROTEIRO PARA ENTREVISTA 1 COM A PROFESSORA....	146
ANEXO X - ROTEIRO PARA ENTREVISTA 2 COM A PROFESSORA....	147
ANEXO XI - QUESTIONÁRIO PERFIL ALUNOS	148
ANEXO XII - QUESTIONÁRIO 1 – ALUNOS 8º ANO.....	150
ANEXO XIII - QUESTIONÁRIO 2 – ALUNOS 8º ANO.....	153
ANEXO XIV - QUESTÕES PARA O GRUPO FOCAL COM OS ALUNOS.	156
ANEXO XV - RESUMO DAS ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO	157
ANEXO XVI - ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 1.....	162
ANEXO XVII - ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 2.....	164
ANEXO XVIII - ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 3.....	165
ANEXO XIX - ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 4.....	165
ANEXO XX - ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 4.....	166
ANEXO XXI - ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 5.....	167
ANEXO XXII - ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 6.....	168
ANEXO XXIII - ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 7	172
ANEXO XXIV - ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 8	175

ANEXO XXV- ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 11	176
ANEXO XXVI - ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 12	178
ANEXO XXVII - MODELO DE FEEDBACK CARD	181
ANEXO XXVIII - ROTEIRO PARA REUNIÃO DE DISCUSSÃO COM A PROFESSORA (TEXTO 1).....	183
ANEXO XXIX - ROTEIRO PARA REUNIÃO DE DISCUSSÃO COM A PROFESSORA (TEXTO 2).....	184

ANEXO I

CARTA DE APRESENTAÇÃO - DIRETORIA

Viçosa, 17 de Março de 2011.

Prezada Diretora,

Como parte de minha pesquisa para dissertação do mestrado, estou conduzindo um estudo com um professor de Língua Inglesa e sua respectiva turma de 8º ano do Ensino Fundamental II. Meu projeto de pesquisa tem por objetivo investigar o que professor e aprendizes de Língua Inglesa (LI) do 8º ano do Ensino Fundamental II sabem a respeito do conhecimento metacognitivo (CM) e sua importância para o ensino e aprendizagem na sala de aula de LI. Além disso, busco implementar um trabalho de intervenção visando auxiliar o professor a trabalhar com o desenvolvimento das competências metacognitivas dos aprendizes nas aulas de LI e, ao mesmo tempo, promover maior autonomia desses aprendizes. Gostaria de pedir sua autorização para que a pesquisa fosse realizada nesta escola.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar identificação, pois os nomes dos participantes e da unidade escolar serão alterados. Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados documentais e o telefone da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação da escola, agora ou a qualquer momento.

Agradeço antecipadamente pela sua ajuda e cooperação nesse empreendimento. Se você concordar em participar, por favor, assine o termo de consentimento em anexo.

Atenciosamente,

Ádini Leite Nunes Thurck
Mestranda em Linguística Aplicada pelo Departamento de Letras – UFV
Professora de Língua Inglesa
Tel.: 8850-8861
e-mail: adini_thurck@hotmail.com

ANEXO II

CARTA DE APRESENTAÇÃO – PROFESSORA

Viçosa, 17 de Março de 2011.

Prezada professora,

Como parte de minha pesquisa para dissertação do mestrado, estou conduzindo um estudo com um professor de Língua Inglesa e sua respectiva turma de 7º ano do Ensino Fundamental II. Meu projeto de pesquisa tem por objetivo investigar o que professor e aprendizes de Língua Inglesa (LI) do 7º ano do Ensino Fundamental II sabem a respeito do conhecimento metacognitivo (CM) e sua importância para o ensino e aprendizagem na sala de aula de LI. Além disso, busco implementar um trabalho de intervenção visando auxiliar o professor a trabalhar com o desenvolvimento das competências metacognitivas dos aprendizes nas aulas de LI e, ao mesmo tempo, promover maior autonomia desses aprendizes. Ficarei feliz se você concordar em participar dessa pesquisa.

Caso você concorde em contribuir com essa pesquisa, sua participação envolverá as seguintes etapas: (a) responder a dois questionários abertos sobre o conhecimento metacognitivo e sua importância no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa; (b) participar de alguns encontros com a pesquisadora para discutir textos acerca do CM e autonomia; (c) aplicar, em sala, atividades (com foco metacognitivo) preparadas pela pesquisadora. Os dados coletados serão analisados de acordo com os padrões de análise da pesquisa qualitativa. Uma cópia ou resumo da análise estará a sua disposição, caso você assim o deseje.

Sua participação nesse estudo é voluntária e você tem a liberdade de desistir a qualquer momento. Entretanto, gostaria de poder contar com sua participação até o final. Sua vontade em relação à confidencialidade dos dados e sobre anonimidade serão respeitadas durante todo o período de coleta de dados e em quaisquer artigos ou relatórios que venham a ser publicados sobre esse projeto. Nada do que você compartilhar poderá ser usado para refletir positivamente ou negativamente no seu desempenho profissional.

Agradeço antecipadamente pela sua ajuda e cooperação nesse empreendimento. Se você concordar em participar, por favor, assine o termo de consentimento em anexo.

Atenciosamente,

Ádini Leite Nunes Thurck
Mestranda em Linguística Aplicada pelo Departamento de Letras – UFV
Professora de Língua Inglesa
Tel.: 8850-8861
e-mail: adini_thurck@hotmail.com

ANEXO III

TERMO DE CONSENTIMENTO – DIRETORIA

Estou ciente que o objetivo desta pesquisa de mestrado é investigar o que sabem professor e aprendizes de Língua Inglesa (LI) do 8º ano do Ensino Fundamental II a respeito do conhecimento metacognitivo (CM) e sua importância para o ensino e aprendizagem na sala de aula de LI, além da implementação de um trabalho de intervenção visando auxiliar o professor a trabalhar com esse conhecimento dos aprendizes nas aulas de LI e ao mesmo tempo promover maior autonomia desses aprendizes. Ficarei feliz se você autorizar a participação da escola na pesquisa. Também fui informado que o objetivo desta pesquisa não é fazer qualquer tipo de avaliação sobre as informações que serão aqui investigadas, muito menos julgar qualquer um dos participantes da pesquisa.

Afirmo que minha autorização é voluntária e que nenhum tipo de coerção foi utilizado para obtê-la.

Estou ciente que posso retirar meu consentimento em qualquer estágio desta pesquisa.

Estou ciente que todos os dados coletados na pesquisa, poderão ser divulgados na dissertação, relatórios, apresentações e artigos acadêmicos de forma anônima. O verdadeiro nome dos participantes (professor e alunos) assim como o nome da escola não será usado.

Declaro que entendi a proposta da pesquisa e autorizo o pesquisador à realização da mesma.

Nome: _____

Assinatura: _____

Telefone: _____

Endereço: _____

E-mail: _____

Data: _____

Se você tiver alguma dúvida sobre esta pesquisa, favor entrar em contato com:

Ádini Leite Nunes Thurck
e-mail: adini_thurck@hotmail.com

ANEXO IV

TERMO DE CONSENTIMENTO - PROFESSORA

Estou ciente que o objetivo desta pesquisa de mestrado é investigar o que professor e aprendizes de Língua Inglesa (LI) do 8º ano do Ensino Fundamental II sabem a respeito do conhecimento metacognitivo (CM) e sua importância para o ensino e aprendizagem na sala de aula de LI, além da implementação de um trabalho de intervenção visando auxiliar o professor a trabalhar com o desenvolvimento desse conhecimento dos aprendizes nas aulas de LI e, ao mesmo tempo, promover maior autonomia desses aprendizes. Ficarei feliz se você concordar em participar dessa pesquisa. Também fui informado que o objetivo desta pesquisa não é fazer qualquer tipo de avaliação sobre as informações que serão aqui investigadas, muito menos julgar qualquer um dos participantes da pesquisa.

Afirmo que minha participação é voluntária e que nenhum tipo de coerção foi utilizado para obter a minha participação.

Estou ciente que posso retirar meu consentimento e encerrar minha participação em qualquer estágio desta pesquisa.

Afirmo que fui informado(a) dos procedimentos que serão utilizados neste projeto e estou ciente que serei requisitado(a) como sujeito desta pesquisa.

Estou ciente que todas as minhas respostas, escritas ou orais, poderão ser divulgadas na dissertação, relatórios, apresentações e artigos acadêmicos de forma anônima. Meu verdadeiro nome não será usado, a não ser que eu prefira e manifeste por escrito essa preferência.

Desejo dar minha contribuição voluntária como participante.

Nome: _____

Assinatura: _____

Telefone: _____

Endereço: _____

E-mail: _____

Data: _____

Se você tiver alguma dúvida sobre esta pesquisa, favor entrar em contato com:

Ádini Leite Nunes Thurck

e-mail: adini_thurck@hotmail.com

ANEXO V

TERMO DE CONSENTIMENTO - PAIS

Viçosa, 21 de Março de 2011.

Prezados pais e responsáveis,

Como professora de Língua Inglesa do Ensino Fundamental I do Colégio Ângulo de Ensino e como mestrandia do Programa de Mestrado em Letras, gostaria de realizar uma pesquisa com a turma do 8º ano do Ensino Fundamental II com o objetivo de contribuir com a aprendizagem dos alunos em Língua Inglesa. Para isso, preciso de sua autorização para que seu filho(a) participe dessa pesquisa.

A participação de seu filho(a) envolverá as seguintes etapas: (a) responder a dois questionários abertos sobre questões relacionadas ao processo de aprendizagem de Língua Inglesa; (b) realizar atividades em sala de aula que auxiliem na aprendizagem de Língua Inglesa; (c) ao final da pesquisa, participar de um grupo de discussão na própria sala de aula. Todas essas atividades serão aplicadas ao longo das aulas.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar identificação, pois os nomes dos alunos e da unidade escolar serão alterados.

Agradeço antecipadamente pela sua ajuda e cooperação nesse empreendimento, que busca contribuir com o processo de aprendizagem de Língua Inglesa dos alunos.

Atenciosamente,

Ádini Leite Nunes Thurck

Mestranda em Linguística Aplicada pelo Departamento de Letras – UFV

Professora de Língua Inglesa do Colégio Ângulo de Ensino

e-mail: adini_thurck@hotmail.com

Declaro que entendi a proposta da pesquisa e autorizo meu filho(a) a participar desse projeto.

Nome: _____

Assinatura: _____

Telefone: _____

Endereço: _____

E-mail: _____

Data: _____

ANEXO VI

QUESTIONÁRIO PERFIL PROFESSORA/PARTICIPANTE ¹³

Este questionário faz parte da pesquisa “Metacognição e Autonomia como aliadas do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Por favor, responda as perguntas o mais honestamente possível. Muito obrigada pela sua colaboração.

1. Em que Instituição e que ano você se formou?

2. Qual a importância da sua formação acadêmica para a sua prática profissional? Que aspectos da sua formação acadêmica você acredita que mais contribuíram/influenciaram a sua prática profissional?

3. Fale um pouco sobre a sua experiência como aprendiz de Língua Inglesa. Como se deu sua aprendizagem? Qual era a sua postura como aprendiz? Você considera que foi um aprendiz autônomo?

3. Qual a contribuição das suas experiências como aprendiz de Língua Inglesa para a sua prática profissional em sala de aula?

4. Você já participou (participa) de algum curso de especialização, pós-graduação ou formação continuada? Se sim, qual (is)? Que contribuição(ões) esse(s) curso(s) trouxeram para sua prática enquanto professora?

5. Qual a sua experiência profissional como professora de Língua Inglesa? Há quantos anos leciona?

¹³ Questionário baseado em Ribas (2008)

6. Há quanto tempo leciona nessa escola? Quais as matérias que leciona?
Quantas e quais turmas possui?

ANEXO VII

QUESTIONÁRIO 1- PROFESSORA

Este questionário faz parte da pesquisa “Metacognição e Autonomia como aliadas do processo de ensino e aprendizagem de línguas”. Por favor, responda as perguntas o mais honestamente possível. Estamos interessados em saber sua opinião sobre o tópico de estudo, portanto, não existem respostas “certas” ou “erradas”. Muito obrigada pela sua colaboração com a pesquisa.

1. Quais aspectos você acredita que estão envolvidos no processo de aprendizagem de línguas? Explique.

2. Você conhece o termo metacognição? Se sim, como compreende esse termo?

3. Para você, é importante ensinar os aprendizes de línguas a como aprender uma língua? Justifique.

4. Como você acredita que seja a melhor maneira de ensinar um aprendiz a aprender uma língua? Como um aprendiz pode “aprender a aprender”?

5. Numere as estratégias a seguir de um (1) a catorze (14), em ordem de importância para o processo de aprendizagem de línguas, sendo a número um (1) a mais importante e a catorze (14) a menos importante, na sua opinião.

- () Planejar própria aprendizagem, ou seja, gerenciar o que sabe e o que ainda precisa saber;
() Estabelecer regras e objetivos ;

- () Buscar oportunidades de aprender além dos limites da sala de aula;
- () Monitorar a utilização das diversas estratégias de aprendizagem;
- () Planejar os estudos;
- () Procurar orientação sobre como melhorar a aprendizagem;
- () Buscar aprender com os próprios erros;
- () Estudar gramática;
- () Aprender novas palavras;
- () Realizar muitas atividades de “listening”;
- () Praticar a oralidade;
- () Utilizar o conhecimento já possuído para poder aprender novas estruturas;
- () Memorizar novo vocabulário;
- () Fazer os exercícios de casa, buscando sempre revisar o que foi aprendido na aula do dia.

Nas linhas abaixo, justifique suas escolhas pelas três primeiras alternativas e pelas três últimas.

6. O que você entende por autonomia no processo de aprendizagem de línguas?

7. Na sua opinião, quais as características de um aprendiz autônomo?

8. Qual é o papel do professor no que diz respeito à autonomia do aprendiz, na sua opinião?

ANEXO VIII

QUESTIONÁRIO 2 – PROFESSORA

Este questionário faz parte da pesquisa “Metacognição e Autonomia como aliadas do processo de ensino e aprendizagem de línguas”. Por favor, responda as perguntas o mais honestamente possível. Estamos interessados em saber sua opinião sobre o tópico de estudo, portanto, não existem respostas “certas” ou “erradas”. Muito obrigada pela sua colaboração com a pesquisa.

1. Após as reuniões de discussão, como você compreende o termo metacognição?

2. Para você, qual a relação entre metacognição e autonomia?

3. Na sua opinião, existe alguma relação entre autonomia e motivação? Se sim, como você explica essa relação?

4. Qual a importância de ensinar os alunos a “aprender a aprender” na sua opinião?

5. Como você acredita que seja a melhor maneira de ensinar um aprendiz a aprender uma língua? Como um aprendiz pode “aprender a aprender”?

6. Numere as estratégias a seguir de um (1) a catorze (14), em ordem de importância para o processo de aprendizagem de línguas, sendo a número um (1) a mais importante e a catorze (14) a menos importante, na sua opinião.

- () Planejar própria aprendizagem, ou seja, gerenciar o que sabe e o que ainda precisa saber;
- () Estabelecer regras e objetivos ;
- () Buscar oportunidades de aprender além dos limites da sala de aula;
- () Monitorar a utilização das diversas estratégias de aprendizagem;
- () Planejar os estudos;
- () Procurar orientação sobre como melhorar a aprendizagem;
- () Buscar aprender com os próprios erros;
- () Estudar gramática;
- () Aprender novas palavras;
- () Realizar muitas atividades de “listening”;
- () Praticar a oralidade;
- () Utilizar o conhecimento já possuído para poder aprender novas estruturas;
- () Memorizar novo vocabulário;
- () Fazer os exercícios de casa, buscando sempre revisar o que foi aprendido na aula do dia.

Nas linhas abaixo, justifique suas escolhas pelas três primeiras alternativas e pelas três últimas.

7. Após as discussões, o que você entende por autonomia no processo de aprendizagem de línguas?

8. Na sua opinião, o que define um aprendiz autônomo? Quais atitudes o caracterizam como tal?

9. O que o professor pode fazer para auxiliar a promover a autonomia dos aprendizes?

ANEXO IX

ROTEIRO PARA ENTREVISTA 1 COM A PROFESSORA

- Ao definir metacognição, você menciona a aprendizagem direcionada. Você poderia explicar melhor o que seria a aprendizagem direcionada e como ela se dá na sala de aula de línguas?
- Porque você considera importante ensinar os alunos a aprender uma língua?
- Como um professor pode direcionar o aluno a uma aprendizagem independente?
- Qual a importância dos seguintes aspectos para o processo de aprendizagem de línguas: a) independência; b) disciplina; c) objetivo?
- Além do desejo de independência, quais outras características um aluno autônomo possui? O que define um aluno autônomo, que tipos de atitudes o definem?
- Como o professor direciona o aluno a ser autônomo?

ANEXO X

ROTEIRO PARA ENTREVISTA 2 COM A PROFESSORA

- Ao definir metacognição você menciona a questão de o aluno adaptar o aprendizado a necessidade? Você pode me explicar isso melhor?
- Como se dá a relação entre metacognição e autonomia na sua opinião?
- O que são as estratégias metacognitivas?
- Qual a importância dessas estratégias para a aprendizagem de línguas?
- O que define um aluno autônomo na sua visão?
- Qual a importância da autonomia para o aprendiz?
- Como o professor pode auxiliar na promoção da autonomia em sala de aula?

ANEXO XI

QUESTIONÁRIO PERFIL ALUNOS¹⁴

Este questionário faz parte da pesquisa “Metacognição e Autonomia como aliadas do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Por favor, responda as perguntas o mais honestamente possível. Muito obrigada pela sua colaboração.

1. Qual a sua idade? _____ 2. Sexo: () Feminino () Masculino

3. Você estuda inglês fora da escola, em cursos particulares, por exemplo? Há quanto tempo?

4. Você já estudou inglês fora da escola alguma vez? Se sim, por quanto tempo e o que parou?

5. Você usa o Inglês em outras situações fora da escola?
() sim () não

6. Em que situações?

() lendo jornais/revistas/livros em inglês
() conversando com nativos da língua (estrangeiros)
() enviando e-mails em inglês
() conversando nos chats em inglês
() assistindo filmes
() assistindo a canais de Tv a cabo
() escutando músicas
() acessando sites em inglês na Internet
() jogando vídeo game ou jogos no computador
() outros: _____

¹⁴ Questionário adaptado de Ribas (2008)

7. Na sua opinião, qual a importância de se aprender Inglês?

☐	Aprender uma nova cultura;
☐	Poder conversar com falantes de Língua Inglesa;
☐	Poder viajar para países falantes de Língua Inglesa e poder me comunicar;
☐	Melhores oportunidades na minha carreira profissional no futuro;
☐	Para ser moderno, visto que o inglês é falado, atualmente, por várias pessoas ao redor do mundo;
☐	Para a prova do vestibular;
☐	Para acessar sites em Inglês;
☐	Somente para as provas da escola;
☐	Para poder entender jogos de vídeo game e computador em Inglês;
☐	Outros: _____

8. Que tipos de atividades você acredita que te motivam a aprender Inglês?

☐	Atividades com música	☐	Vídeos, filmes
☐	Leitura de textos	☐	Trabalhos no computador (com o uso da Internet, por exemplo)
☐	Interpretação de texto	☐	Pesquisas realizadas como parte da tarefa (livros, enciclopédias, Internet)
☐	Atividades de tradução	☐	Jogos
☐	Exercícios de gramática e vocabulário	☐	Diálogos/conversação em inglês simulados em grupos
☐	Explicação gramatical	☐	Discussões em geral (sobre temas específicos, sobre algum assunto da atualidade, por exemplo)
☐	Outros: _____		

ANEXO XII

QUESTIONÁRIO 1 – ALUNOS 8º ANO

Este questionário faz parte da pesquisa “Metacognição e Autonomia como aliadas do processo de ensino e aprendizagem de línguas”. Por favor, responda as perguntas o mais honestamente possível. Estamos interessados em saber sua opinião sobre o tópico de estudo, portanto, não existem respostas “certas” ou “erradas”. Muito obrigada pela sua colaboração com a pesquisa.

1. Na sua opinião, o que você acha que é importante para aprender inglês? Enumere as estratégias a seguir de um (1) a catorze (14), em ordem de importância para o processo de aprendizagem de línguas, sendo a número um (1) a mais importante e a catorze (14) a menos importante.

- () Planejar a própria aprendizagem, ou seja, gerenciar o que sabe e o que ainda precisa saber;
- () Estabelecer regras e objetivos ;
- () Buscar oportunidades de aprender além dos limites da sala de aula;
- () Escolher a melhor estratégia para realizar uma atividade;
- () Planejar os estudos;
- () Procurar orientação sobre como melhorar a aprendizagem;
- () Buscar aprender com os próprios erros;
- () Estudar gramática;
- () Aprender novas palavras;
- () Realizar muitas atividades de “listening”;
- () Praticar a oralidade;
- () Utilizar o conhecimento já possuído para poder aprender novas estruturas;
- () Memorizar novo vocabulário;
- () Fazer os exercícios de casa, buscando sempre revisar o que foi aprendido na aula do dia.

Nas linhas abaixo, justifique suas escolhas pelas duas primeiras alternativas e pelas duas últimas.

2. Na sua opinião, o que significa “aprender a aprender”?

3. Você sabe o que quer dizer *autonomia no processo de aprendizagem de línguas*? Se sim, o que é autonomia para você?

() Sim () Não

4. Para você, o que é necessário para ser um bom aprendiz?

5. O que você considera importante para aprender uma língua estrangeira?

6. Você reflete sobre as melhores estratégias para utilizar durante a realização de uma atividade?

() Sim () Não

7. Antes de fazer uma atividade, você pensa sobre o que espera aprender com essa atividade e como isso será importante para a sua aprendizagem de Inglês?

() Sim () Não

8. Você separa um horário de sua semana para estudar inglês fora do contexto escolar?

() Sim () Não

9. Você busca oportunidades de aprender inglês fora da sala de aula? Se sim, como?

() Sim () Não

10. Antes de começar a estudar, você planeja o que vai estudar nesse dia? Se sim, como você programa os seus estudos? Para o que dá prioridade?

() Sim () Não

11. Quando sua professora devolve uma prova corrigida, com erros, o que você faz com a prova?

12. Você já parou para pensar sobre quais são as suas dificuldades e facilidades com o Inglês? Se sim, quais são?

ANEXO XIII

QUESTIONÁRIO 2 – ALUNOS 8º ANO

Este questionário faz parte da pesquisa “Metacognição e Autonomia como aliadas do processo de ensino e aprendizagem de línguas”. Por favor, responda as perguntas o mais honestamente possível. Estamos interessados em saber sua opinião sobre o tópico de estudo, portanto, não existem respostas “certas” ou “erradas”. Muito obrigada pela sua colaboração com a pesquisa.

1. Na sua opinião, o que você acha que é importante para aprender inglês? Enumere as estratégias a seguir de um (1) a catorze (14), em ordem de importância para o processo de aprendizagem de línguas, sendo a número um (1) a mais importante e a catorze (14) a menos importante.

- () Planejar a própria aprendizagem, ou seja, gerenciar o que sabe e o que ainda precisa saber;
- () Estabelecer regras e objetivos ;
- () Buscar oportunidades de aprender além dos limites da sala de aula;
- () Escolher a melhor estratégia para realizar uma atividade;
- () Planejar os estudos;
- () Procurar orientação sobre como melhorar a aprendizagem;
- () Buscar aprender com os próprios erros;
- () Estudar gramática;
- () Aprender novas palavras;
- () Realizar muitas atividades de “listening”;
- () Praticar a oralidade;
- () Utilizar o conhecimento já possuído para poder aprender novas estruturas;
- () Memorizar novo vocabulário;
- () Fazer os exercícios de casa, buscando sempre revisar o que foi aprendido na aula do dia.

Nas linhas abaixo, justifique suas escolhas pelas duas primeiras alternativas e pelas duas últimas.

2. Após as atividades e discussões na sala de aula, o que significa “aprender a aprender” para você?

3. Após as atividades e discussões na sala de aula, o que você acha que quer dizer *autonomia no processo de aprendizagem*?

4. Depois das atividades e discussões trabalhadas nas aulas, o que você acha que é necessário fazer para ser um bom aprendiz?

5. Na sua opinião, é importante ser independente e buscar aprender por si próprio? Como você pode fazer isso?

6. O que você pode fazer para aprender inglês fora da sala de aula?

7. Depois das atividades dadas em sala, você passou a buscar mais oportunidades de aprender inglês fora da sala de aula? Se sim, como?

() Sim () Não

8. Ao fazer uma atividade que a professora pediu, quais são os passos importantes a seguir para que você consiga completar a atividade com êxito?

9. Quais passos você pode seguir para te auxiliar ao fazer um teste? Quando sua professora devolve uma prova corrigida, com erros, o que você acha importante fazer com a prova?

10. Você acha que as atividades extras trabalhadas nas aulas foram importantes para você entender sobre o que pode te ajudar a pensar sobre a própria aprendizagem de Inglês? Por quê?

8º ano A,

Agradeço muito por todo o apoio e ajuda que vocês me deram durante minha participação em suas aulas! Vou sempre lembrar de vocês! Take care!

Ádini Thurck



ANEXO XIV

QUESTÕES PARA O GRUPO FOCAL COM OS ALUNOS

- ❖ Você já parou para pensar como aprende melhor?
- ❖ O que você deve fazer para aprender melhor?
- ❖ Quando li o questionário de vocês, muitos mencionaram que planejar a aprendizagem é importante? Como podemos fazer isso?
- ❖ Com relação as atividades que a pesquisadora propôs para vocês. Vocês fizeram todas? O que você sentiu ao realizá-las? Elas realmente o fizeram aprender mais?
- ❖ Você gostaria que a professora tivesse dado outras atividades? De que tipo?
- ❖ E o tempo de pesquisa e das atividades? O que vocês acharam? Podia ter sido maior?
- ❖ Quem deve apresentar as atividades para serem feitas na sala de aula? Quem corrige as atividades?
- ❖ Qual é a função do professor na sala de aula? E a do aluno?
- ❖ O que o professor deve fazer para ajudar você a aprender?
- ❖ Vocês acham que existe um jeito “certo” de aprender algo? Ou cada um tem o seu?
- ❖ Você já parou para pensar sobre o que você já sabe de inglês e o que você pode fazer com esse conhecimento? E sobre o que você não sabe?
- ❖ Vamos relembrar os passos para fazer uma atividade? Quais são eles mesmo?
- ❖ E a autonomia? O que seria isso?

ANEXO XV

RESUMO DAS ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO

Atividade 1 – O bom aprendiz (02/06/2011)

Atividade de leitura com um texto sobre as características de um bom aprendiz. O texto aborda a necessidade de o aprendiz planejar a própria aprendizagem e ser mais responsável por ela. Duplas leram e discutiram o texto. Texto retirado de DIAS et. Al, 2006, p. 16.

Objetivo da atividade: Levar os alunos a refletir acerca da importância do planejamento e gerenciamento da aprendizagem de LI, assim como sobre como se mais independente e responsável pela aprendizagem.

Atividade 2 – Fazendo testes, lendo textos + correção de um teste (13/06/2011)

A partir de um handout, houve uma discussão na sala de aula sobre como fazer testes de LI (os alunos fazem testes de LI a cada 15 dias), técnicas de leitura de texto e ao fim foi corrigido com os alunos o teste de LI da semana anterior.

Objetivo da atividade: A partir do handout, incitar os alunos a refletir sobre como fazer um teste de LI da melhor maneira possível, ou seja, refletindo sobre as estratégias para realizar as atividades, planejando a execução do teste com organização e calma. Sobre a leitura de textos, o objetivo foi mostrar as estratégias de leitura e também abordando as metacognitivas, para prepará-los para leituras de textos em LI. Por fim, a correção do teste objetivou mostrar a importância da reflexão sobre os erros e sobre revisão e correção.

Atividade 3 – Lendo uma tirinha e o First Conditional (16/06/2011)

Atividade da apostila, com a apresentação do tópico gramatical 1ª condicional através de uma tirinha do personagem Calvin. (atividade pedida pela professora).

Objetivo da atividade: Trabalhar a reflexão sobre como realizar uma leitura efetiva; trabalhar a leitura de tirinhas e a reflexão acerca das estratégias de aquisição de novo vocabulário.

Atividade 4 – Passos para realizar uma atividade (20/06/2011)

Atividade preparada com base em Wenden (2001), explicando os passos importantes a serem considerados e seguidos pelos aprendizes ao realizar uma atividade em LI. Depois do handout, os alunos fizeram um exercício para fixar a 1ª condicional.

Objetivo da atividade: Conscientizar os alunos sobre a importância de seguir os seguintes passos na realização de uma atividade em LI: 1) considerar a proposta da atividade e o que irá aprender com ela; 2) classificar o tipo de atividade e tentar relacioná-la com outras similares já feitas; 3) refletir sobre o que a atividade pede, qual a melhor maneira de realizá-la e quais estratégias serão utilizadas.

Atividade 5– Estratégias de leitura (01/08/2011)

Atividade da apostila, que se tratava de um texto sobre violência nas grandes cidades. Primeiro os alunos precisavam ler um diálogo entre duas amigas e depois numerar as figuras na ordem em que elas eram citadas no texto. Para a execução da atividade, os alunos receberam um handout extra com perguntas do tipo: a) por que é importante aprender a ler?; b) o que eu espero aprender com essa atividade?; c) a partir do título e das figuras, o que você acha que o texto irá abordar?; d) escolha uma das opções de estratégias para lidar com o novo vocabulário. (atividade pedida pela professora)

Objetivo da atividade: Levar os alunos a entender que é importante seguir alguns passos ao ler um texto, uma vez que muitos afirmaram simplesmente ler e não refletir sobre como ler de maneira mais efetiva.

Atividade 6– Atividade de e-mail (04/08/2011)

Os alunos, em trios, tinham que escrever um e-mail em inglês para alguém que também fala inglês e mora no exterior. Eles tinham que contar alguma coisa interessante sobre o Brasil e também perguntar às outras pessoas coisas sobre onde elas moravam. Pessoas de diferentes países receberam o e-mail e responderam. Antes da execução do e-mail, o gênero e-mail foi trabalhado na sala de aula e também expressões usadas em e-mails. Nessa aula, a atividade foi explicada e eles tiveram 4 dias para trazer o email escrito. Na segunda fase da atividade, os alunos receberam os e-mails e fizemos uma discussão na sala sobre essas respostas e sobre como essa atividade foi importante para a aprendizagem de inglês deles. Ao fim, eles receberam sugestões de sites para se comunicarem com outras pessoas que também estão aprendendo inglês.

Objetivo da atividade: Mostrar aos alunos o quanto o Inglês é importante para a comunicação com pessoas de outros países e também como é importante utilizar ferramentas da internet como chats, sites e e-mails para praticar o Inglês fora da sala de aula. Com isso, mostrar que eles também são responsáveis pela própria aprendizagem e que, praticar fora da sala de aula é uma maneira de ser mais autônomo e mais independente. Ao dar exemplos de como procurar maior autonomia, acredito que os alunos vão ter em mãos ferramentas poderosas para potencializar a aprendizagem de LI e entender melhor esse processo de aprendizagem, a si próprio e ao seu conhecimento.

Atividade 7– Projeto de vídeo e música (08/08/2011)

Projeto em que os alunos receberam duas opções de atividades para serem feitas em casa: a) uma música que eles podiam ouvir online; b) um vídeo que eles também podiam assistir online. Eles puderam escolher qual das atividades fazer, mas a maioria escolheu fazer as duas atividades. Assim, eles receberam as instruções de como acessar os links e como proceder na realização da atividade escolhida. Quando os alunos devolveram os projetos, fizemos uma discussão na sala sobre o que eles acharam, se e como aprenderam e se gostariam de continuar com essa prática.

Objetivo da atividade: Levar os alunos a compreender que eles também podem aprender muito fora da sala de aula, com o auxílio de músicas e vídeos, uma vez que no questionário de perfil a maioria disse que gosta muito de aprender a partir desses instrumentos. Assim, com a realização das atividades, eles poderiam perceber a importância de buscar ferramentas de aprendizagem por conta própria.

Atividade 8– Song: Who’s laughing Now, Jessie J. (15/08/2011)

Essa atividade consistiu de duas fases. Primeiramente, eu levei algumas opções de músicas para sala, juntamente com opções de tipos de atividades que eles podiam fazer com a música. A partir daí, eles puderam votar qual música eles queriam ouvir e qual tipo de atividade gostariam de fazer com essa música. Esta primeira fase levou em consideração o que defende Paiva (2009, p.35): “Mudando as relações de poder, você poderá contribuir para atitudes mais autônomas de seus alunos. Envolve-os nas decisões, dê a eles opções de escolha de material e de atividades, transforme-os em seus colaboradores [...]”. Eles escolheram a música de Jessie J., Who’s laughing now e optaram por uma atividade de matching (relacione) onde eles tinham as opções de palavras que estavam faltando na música e tinham que ligá-las no espaço correto. Assim, na outra fase da atividade, eles fizeram a atividade e ouviram a música. Por essa atividade ter ocorrido apenas em uma parte da aula (como solicitado pela professora), nós não tivemos tempo de assistir ao

clipe da música em sala, então forneci a eles o link e eles puderam acessar o vídeo em casa.

Objetivo da atividade: Ao trabalhar com a música em sala de aula, objetivei mostrar aos alunos como eles podiam proceder para aprender com músicas também fora da sala. Essa seria mais uma maneira de procurar se responsabilizar mais pela própria aprendizagem de LI. Ao dá-los opções, busquei contribuir para que eles se sentissem mais envolvidos e buscassem assim, atitudes mais autônomas.

Atividade 9– Pesquisa sobre bullying (18/08/2011 – atividade não realizada)

Nesta atividade, os alunos teriam que se reunir em grupos e realizar uma pesquisa sobre bullying para que houvesse uma discussão sobre o tema na sala. Assim, eles teriam que entrar em sites em inglês e tentar buscar informação sobre este assunto que é tão debatido nas escolas hoje. Eles também teriam que colocar na pesquisa as palavras novas aprendidas, as dúvidas e que perguntas eles poderiam fazer aos colegas. Algumas sugestões de sites foram dadas:

- a) <http://www.stopbullying.gov/>
- b) www.pacerkidsagainstbullying.org
- c) en.wikipedia.org/wiki/Bully

Objetivo da atividade: A partir dessa atividade realizada na sala, levá-los a compreender que eles podem aprender fora da sala de aula, fazendo pesquisas por conta própria sobre tópicos que lhes interessam em sites em inglês. O objetivo da discussão era motivá-los a participar e motivá-los a buscar realizar este tipo de pesquisa com maior frequência. Mais uma vez, conscientizá-los da importância de serem mais responsáveis e gerenciarem mais a própria aprendizagem.

Atividade 10– Jogando em inglês (22/08/2011 – atividade não realizada)

Os alunos, em grupos, deveriam se reunir e escolher um jogo em inglês (de video game, ou de computador ou de internet) para sugerir aos outros grupos. Além disso, eles deveriam trazer para a sala algumas das frases ou expressões do jogo em inglês para que pudéssemos discuti-las na aula.

Objetivo da atividade: Com esta atividade, os alunos seriam levados a entender que ao jogar, eles também podem aprender inglês, o necessário é prestar um pouco mais de atenção na LI nos jogos e tentar compreender o novo vocabulário utilizando alguma estratégia já discutida nas aulas

Atividade 11– Atividade de filme – As Branquelas (29/08/2011)

A partir de uma cena do filme ‘As Branquelas’, foram trabalhadas dicas de como aprender inglês assistindo filmes. Os alunos receberam um ‘handout’ com as dicas, com questões a serem discutidas após assistirem a cena, com um glossário das palavras novas e com o script (falas) presentes na cena.

Objetivo da atividade: Mostrar aos alunos que seguindo alguns passos, eles podem aprender inglês também nos filmes. A cena passada para os alunos serviu como exemplo para que eles pudessem fazer essa atividade também fora da sala de aula. Mais uma atividade que conscientiza os alunos acerca da importância da autonomia e do planejamento e gerenciamento da própria aprendizagem.

Atividade 12– Como ser um bom aprendiz (31/08/2011)

Como última atividade do trabalho de intervenção, a partir de um ‘handout’, foi realizada uma discussão em torno dos passos a seguir para ser um bom aprendiz, organizando tempo de estudo, organizando o lugar de estudo e se identificando como aprendiz. Nessa discussão, também foram revisados tópicos discutidos nas outras atividades de intervenção.

Objetivo da atividade: Esta atividade visava frisar a necessidade de os alunos buscarem ser bons aprendizes e planejarem todos os passos da aprendizagem de LI.

ANEXO XVI

ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 1

AUTO-AVALIAÇÃO

1. Leia o texto abaixo. Com base nele, enumere algumas características de um bom aprendiz.

Você é um bom aprendiz?

O bom aprendiz sente-se responsável pela própria aprendizagem. Tem disposição para aprender, procura se conhecer para tomar decisões acertadas. Consegue selecionar e organizar a informação que precisa aprender, é disciplinado e planeja seu estudo, traça objetivos de curto e médio prazo e se empenha em alcançá-los um a um. Não desanima frente a um desafio de aprendizagem, pois tem sempre a certeza de que vai chegar lá. Além disso, é criativo e tem uma atitude positiva dirigida tanto ao estudo quanto a si próprio. Controla sua ansiedade quando percebe que não entende bem determinado conteúdo. Busca também oportunidades para praticar o que aprende, preferencialmente, como o (a) colega, pois entende a importância da interação. Faz, ainda, bom proveito do feedback de professores, colegas e até de desconhecidos, pois sabe que o erro faz parte do processo de aprendizagem. Não tem a pretensão de esgotar um conteúdo num primeiro momento de estudo e é capaz de fazer uso de estratégias para tentar descobrir o que ainda não sabe. O bom aprendiz faz pesquisa independente, usa os recursos da Internet e lança mão das novas tecnologias para se tornar cada vez mais autônomo.

Fonte: Aprender a aprender: metodologia para estudos autônomos – Renildes Dias, Raquel Bambirra, Climene Arruda – Belo Horizonte, 2006.

2. Agora, com um colega, discuta quais das características de um bom aprendiz você possui, quais você não possui e quais você gostaria de possuir.

O que vocês têm em comum?

ANEXO XVII

ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 2

PASSOS IMPORTANTES AO FAZER UM TESTE E LER UM TEXTO:	
1)	Primeiramente, você precisa ter uma atitude positiva, para que possa fazer o teste com calma e tranquilidade.
2)	Leia atentamente o enunciado, a partir dele você vai entender melhor o que o exercício pede e, assim, executar a atividade da melhor maneira possível.
3)	Ao ler um texto, você precisa lê-lo mais de uma vez. A releitura é de extrema importância para um bom entendimento.
4)	Circule as palavras que você não sabe e tente entendê-las com base no contexto. Porém, não se preocupe se não entender alguma palavra, pense que o texto não se resume somente àquela palavra não entendida.
5)	Releia as partes do texto que não estão muito claras.
6)	Marque as partes mais importantes do texto.
7)	Após fazer os exercícios, tente revisar tudo que fez. Muitas vezes na revisão você percebe algo que não percebeu ao fazer o exercício.
8)	Se teve alguma dificuldade com determinado conteúdo no teste, pense que isso foi bom para te mostrar o que ainda precisa focar e estudar mais. Depois do teste, procure revisar o conteúdo que teve dificuldade e perguntar para o professor e/ou colegas sobre isso.
9)	Esses passos podem te ajudar muito ao fazer um teste e a ler um texto. Pense que também é muito importante pensar sobre melhor maneira de aprender uma língua.

ANEXO XVIII

ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 3

READING A COMIC STRIP

1. Antes de ler a tirinha, reflita sobre o seguinte: o que espero aprender com essa leitura?
2. Para que a aquisição de vocabulário novo e estruturas novas serão importantes para a minha aprendizagem de inglês?
3. Durante a leitura da tirinha, escolha dentre as seguintes estratégias para lidar com o novo vocabulário: **A)** tentar entender as palavras pelo contexto; **B)** fazer inferências; **C)** discutir com o colega e ver quais palavras ele conhece; **D)** utilizar o dicionário.
4. Na seguinte frase da tirinha: If he gets your arm, you'll never find it again!, podemos dizer que essa sentença implica uma:
 - a) Imaginary situation
 - b) Possible situation
 - c) Totally certain situation

FIRST CONDITIONAL: About the consequence of a *possible* or *probable* future event or action. The first conditional refers to the future; it is used when there is a possibility that the **if**-event might happen.

If you do the homework, **you will have** extra points.

If I learn English, **I'll have** a good future.

If Calvin studies hard, **he'll pass** the exam.

If + *present tense sentence* + *future tense sentence*.

The first conditional describes the consequence of a *possible* if clause. This can be contrasted with the **second conditional** which describes the consequence of an *unlikely, improbable, or imaginary* if clause.

Let's practice now. Complete the sentences in the first conditional.

- a) If the bus is late, we _____ (walk).
- b) She _____ (call) them if she _____ (have) time.
- c) What will we do if the taxi _____ (not come)?
- d) I _____ (ask) Anthony if I _____ (see) him tomorrow.
- e) If it _____ (snow) this winter, we _____ (go) skiing.

ANEXO XIX

ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 4

Ao fazer uma atividade/exercício: (TASK KNOWLEDGE)

- 1) Considere a proposta da atividade – O que eu espero aprender com a atividade? Qual a relevância da atividade para a minha aprendizagem de inglês?
- 2) Classifique o tipo da atividade – Que tipo de atividade é essa? (complete, responda, relacione, etc.) e tente relacioná-la com outras similares que você já tenha feito.
- 3) Reflita sobre o que a atividade pede – Pense sobre a melhor maneira de realizar a atividade, que tipo de conhecimento você precisa ter e quais estratégias você precisa utilizar.

Agora seguindo as dicas acima, faça o exercício abaixo sobre First Conditional.

Read the text and complete the sentences:

Jennifer is a really nice girl. She is always polite and kind. She only gets a little angry when people aren't punctual. Her boyfriend, Dennis, is always arriving late and she gets really mad at him when this happens. She also gets mad when she sees Dennis talking to other girls. She is very jealous. Jennifer likes to study, but sometimes she is a little lazy. When she doesn't do well on a test, her mother doesn't let her see Dennis or her friends. Jennifer always says that when she becomes rich, she will travel around the world.

- a) Jennifer _____ (get) angry if people _____ (be) punctual.
- b) She _____ (get) mad if she _____ (see) her boyfriend talking to another girl.
- c) If she _____ (do) well on a test, her mother _____ (let) her see Dennis or her friends.
- d) If Jennifer _____ (become) rich, she _____ (travel) around the world.

ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 5

VAMOS PENSAR UM POUCO SOBRE COMO UTILIZAR AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA...

- Por que é importante aprender a ler em Inglês?

- O que eu espero aprender com essa atividade de leitura?

- A partir do título, o que você acha que o texto irá discutir?

- A partir das pictures, o que podemos pensar sobre o texto que vamos ler?

- Faça uma busca por palavras-chave (palavras importantes para o entendimento do texto) e cognatos.

- Durante a leitura de um texto, você tem a opção de selecionar estratégias (um plano) para lidar com o novo vocabulário: **A)** utilizar o dicionário; **B)** consultar os colegas; **C)** tentar entender pelo contexto. Qual dessas você acha que é mais adequada ao seu estilo de aprendizagem? Por quê?

- **Lembre-se:** bons leitores planejam como realizar a leitura de um texto. Muitas serão as situações em que você vai precisar ler um texto em Inglês! Ainda mais o Inglês sendo hoje uma das línguas mais faladas no mundo!

ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 6

Nome: _____

E-MAIL ACTIVITY

- Nessa atividade, vamos poder conversar com pessoas que moram em outros países e falam Inglês.
- O objetivo da atividade é mostrar o quanto o Inglês é importante para a comunicação com pessoas de outros países e também como é importante utilizar ferramentas da internet como chats, sites e e-mails para praticar o Inglês fora da sala de aula. Você também é responsável pela sua aprendizagem, assim praticar fora da sala de aula é uma maneira de ser mais autônomo e mais independente na aprendizagem.
- Steps:
 - o 1) Em grupos de 3 students, escrever um e-mail para um PEN PAL, contando alguma curiosidade do Brasil e fazendo perguntas sobre o país da outra pessoa. Examples: In my country, we like to....; In Brazil, we always/never..... / What about in your country? Do you like...? / Do you...? How do people...? What do you do...?
 - o 2) Vocês deverão entregar o e-mail na próxima aula (dia 08/08).
 - o 3) Os Pen pals receberão os e-mails e responderão contando coisas sobre o país de origem.
 - o 4) Para começar um e-mail em Inglês, vocês podem utilizar as seguintes expressões:
 - Hi, pen pal!
 - Hi, there!
 - Dear, pen pal.
 - o 5) Para finalizar um e-mail em Inglês, vocês podem utilizar as seguintes expressões:
 - Best wishes,

- Regards,
 - Thank you for taking the time to answer my questions. I look forward to your response.
 - Many thanks,
 - With anticipation,
 - Wishing you the best,
 - Write soon,
- o 6) Sugestões de sites para você se comunicar com outras pessoas que também estão aprendendo inglês:
1. <http://www.penpalworld.com/>
 2. <http://www.eslcafe.com/students/>
 3. <http://www.englishclub.com/esl-chat/index.htm>

MODELO DE E-MAIL ESCRITO PELOS ALUNOS

Windows Live™ Home Profile People

Hotmail

Send | Save draft | Attach | Spell check | Rich text ▼ | ! ↓ | Cancel

@hotmail.com

Inbox

Junk

Drafts

Sent

Deleted

[Manage folders](#)

From: _ @hotmail.com ▼

To:

Click the "To" button to see your contact list | ✕

Subject:

Verdana ▼ 10 ▼ **B** / U [List Icons]

Hi pen pal! What's your name? How old are you?

I'll talk a little about my country. I wanted to know if you can tell me a little about your country too.

In your country what you like to do? What they like to eat? What music do you like listen? What do you like do on your free time?

In Brazil there are plenty of lively parties as the Carnival. In your country is there some lively parties as the Carnival in Brazil?

It would be nice to know a little of your country and what you like to do out there. It was great to send you this e-mail.

Kisses,

Júlia and Brenda.

MODELO DE RESPOSTA RECEBIDA PELOS ALUNOS

Windows Live™ Home Profile People

Hotmail

@hotmail.com

Inbox
Junk
Drafts
Sent
Deleted
[Manage folders](#)

Send | Save draft | Attach | Spell check | Rich text ▼ | ! ↓ | Cancel

From: _ @hotmail.com ▼

To:

Click the "To" button to see your contact list | x

Subject:

Verdana 10 B / U

Dear **Júlia and Brenda,**

My name is Brianna and I am 25 and I live in Alabama USA. The cool thing about my country is it is a melting pot we have people from all over living or visiting here. For me that is great because I am very interested in other cultures. Here in my state we listen to a lot of country music because we are in the south. I love all kinds of music especially Spanish music. I can speak Spanish and English so I like to listen and talk both languages. I also love to watch movies we have a movie theater that only cost a dollar. Well thank you so much for your e-mail I look forward to talking and learning more about country.

Thanks your pen-pal,

Brianna Montes

ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 7

Extra activity – Online activities

- First, choose between listening to a song online or watching a video:
 - o Song link: <http://www.youtube.com/watch?v=BdCpASsqPuk>
 - o Video link: http://www.youtube.com/watch?v=6f_FtZgL9y4
- O objetivo da atividade é você compreender que também é responsável pela sua aprendizagem e que pode aprender muito fora da sala de aula, buscando ferramentas por conta própria.
- Se você escolher fazer a atividade de **MÚSICA**, você vai seguir os seguintes passos:
 - o 1) Assista o vídeo e tente refletir sobre o tema da música;
 - o 2) Leia a letra da música e procure palavras que você já conhece;
 - o 3) Escute a música mais uma vez, agora tentando completar a atividade da folha;
 - o 4) Sublinhe o novo vocabulário e relembrando as estratégias discutidas na sala, descubra o significado dessas palavras. Tente então, entender o significado da música como um todo.
 - o 5) Escute mais uma vez, agora prestando atenção a pronúncia das palavras e tentando pronunciá-las e cantá-las também.
- Se você escolher fazer a atividade de **VÍDEO**, você vai seguir os seguintes passos:
 - o 1) Assista o vídeo e tente entender o objetivo geral do vídeo, sem se preocupar em entender todas as palavras dele.
 - o 2) Assista novamente e vá anotando as palavras que o Misterduncan fala e você entende.
 - o 3) Tente agora completar o que a atividade da folha pede;
 - o 4) Assista mais uma vez, procurando por palavras novas e decidindo a melhor estratégia (vimos em sala de aula) para descobrir o significado dessas palavras.

Learning English - Lesson Two (Hello/Goodbye)

Nome: _____

1) No começo do vídeo, Misterduncan faz 2 perguntas a você. Quais são?

2) O que ele pretende ensinar nesse vídeo?

3) Escolha uma dentre as estratégias que vimos para entender o significado de uma palavra nova e descubra o significado da palavra GREETING: _____

4) Cite 4 expressões que Misterduncan usa para:

a. Cumprimentar alguém:

b. Conhecer alguém pela primeira vez:

c. Cumprimentar alguém que você não vê há muito tempo:

d. Se despedir de alguém:

5) Você já conhecia alguma das expressões acima? Marque com um tick (✓) as que você já tinha ouvido falar.

6) Misterduncan cita uma palavra que pode também ter um sentido de mostrar que você está surpreso. Que palavra é essa? _____

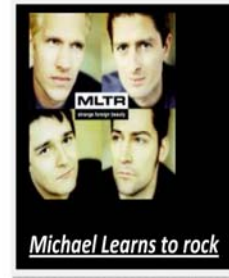
7) Where is Misterduncan from? _____

Take me to your heart

Listen and fill in the missing words. Also choose the correct words in bold.

Hiding from the ____ and **snow/slow**
Trying to ____ but I won't let ____
Looking at a **crowded/clouded** ____
Listening to my own ____ beat

So many people all around the ____
Tell me where do I find ____ like you girl

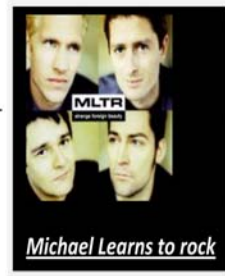


(Chorus)

Take/make me to your heart **take/make** me to your ____
Give me your **hand/heart** before I'm **old/cold**
Show me what love is - haven't got a **clue/crew**
Show me that wonders can be **true/through**

They say **nothing/something** lasts forever
We're only here ____
Love is now or never
Bring me far ____

Take me to your heart take me to your ____
Give me your **hand/heart** and hold me
Show me what love is _be my guiding ____
It's easy take me to your heart



____ on a mountain ____
Looking at the moon through a clear blue ____
I should go and see some ____
But they don't **really/ready** comprehend

Don't need too much **talking/walking** without saying ____
All I need is **someone/no one** who **makes/takes** me wanna **sing/think**
(Chorus)

Fonte: www.esl-galaxy.com

ANEXO XXIII - ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 8

Who's Laughing Now - Jessie J

Mummy they call me names
 They wouldn't let me play
 I'd run home, sit and cry almost ()
 "Hey Jessica, you look like an alien
 With green skin you don't fit in this playpen"
 Well they pull my hair
 They took away my ()
 I keep it in and pretend that I didn't care
 "Hey Jessica, you're so funny
 You've got teeth just like Bugs bunny"

Oh, so you think you know me now
 Have you forgotten how
 You would make me feel
 When you drag my spirit down
 But thank you for the pain
 It made me raise my ()
 And I'm still rising, I'm still rising
 Yeah

CHORUS: So make your jokes
 Go for broke
 Blow your smoke
 You're not ()
 But who's laughing now
 But who's laughing now
 So raise the bar
 Hit me hard
 Play your ()
 Be a star
 But who's laughing now
 But who's laughing now

Cos I'm in L.A
 You think I've made my fame
 If it makes us friends
 When you only really know my ()
 "Oh Jessie, we knew you could make it
 I've got a track and I'd love you to take it"
 So now because I'm signed
 You think my pockets lined
 4 years now and I'm still () in the line
 "Oh Jessie, I saw you on youtube
 I tagged old photos from when we was at ()"

Oh, so you think you know me now...

CHORUS

Jessie!
 She broke out of the ()
 Swallowed your pride
 You got that ego cough
 Let the haters hate
 You're like way too late
 See I got a () from you
 "Hola, I'm proud of you"
 "Oh my god babe your voice is like wow!"
 My reply: Who's laughing now

Oh, so you think you know me now...

CHORUS

So raise the bar
 Hit me hard
 Play your ()
 Be a star
 But who's laughing now (2x)

CHORUS

- **Match the words to the blanks:**

- (1) alone
- (2) everyday
- (3) name
- (4) waiting
- (5) school
- (6) chair
- (7) cards
- (8) box
- (9) game
- (10) message

ANEXO XXIV

ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 11

Watching a movie in English! Here we have some useful tips!

- *You can watch a movie you have already seen.*
- *Stop the movie whenever you don't understand a sentence.*
- *Use English subtitles.*
- *Pay attention to interesting things: new words, phrases, and grammar structures.*
- *Use your dictionary to learn about these interesting things. You can stop the movie to look up difficult words. You can also write down all the interesting sentences, and look them up later. But do use your dictionary.*
- *Try to read reviews, ask friends, know a little about the movie before watching it.*

Adapted from: <http://www.antimoon.com/how/movies.htm>

MOVIE: WHITE CHICKS

SCRIPT (part 1)

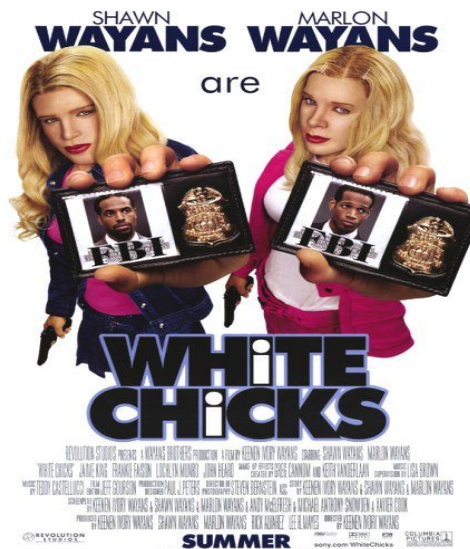
- Rosie's all right.
- Heads up. Here they are.
- Hold on. Who would you do?
- No time. We're on the job.
- He's got my gun and badge.
- Go get him!
- Get in! Get in the car.
- My God, I need a cigarette!
- Can you believe this?
- What do we do?
- We follow them.
- But we can't blow our cover.
- Give me back my bag.
- Oh, man.

SCRIPT (part 2)

- I'll rip your head off.
- What is this girl, a track star?
- You messed with the wrong blonde today, pal.
- Holy Christ.
- Now I'm pissed.
- I think she's bionic, dude.
- Holy smokes.
- That was nice.
- Jeez, lady. All that for a bag?
- It's not just a bag. It's Prada.
- It was like a reality show.
- It was so cool.

GLOSSARY

- **Hold on** – esperar
- **Badge** – distintivo
- **Believe** - acreditar
- **Follow** – seguir
- **Blow our cover** – estragar o nosso disfarce
- **Rip your head of** – arrancar sua cabeça fora
- **Messed** – mexeu
- **Pissed** – muito nervosa
- **Dude** – cara
- **Jeez** - Jesus
- **Holy smokes, Holy Christ** – Oh my God!



DISCUSSION QUESTIONS:

- 1) What characters appear on the scene?
- 2) What happens to the “blond girl”?
- 3) Can “she” solve the problem? How?
- 4) What do the men in the car think about the “blond girl”?

ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 12

How to be a good language learner

Organize your time

- MAKE A DETAILED SCHEDULE OF YOUR WEEK AND BOOK SOME STUDY TIME INTO YOUR SCHEDULE. If possible, plan to study at the time of day when you work best.
- Be sure to give yourself SHORT BREAKS and reward yourself when you've studied well.
- Schedule in some STUDY TIME EACH DAY.

Find a good place to study

- Work in a quiet environment at a table or desk that has enough room for everything you will need, such as: a textbook, a dictionary, a notebook and pens, pencils and highlighters.

Find a partner (or a few)

- Sometimes it helps to study English with someone else. You can ask each other questions and quiz each other. Discussing what you have read with your study partner will help you clarify your thinking.

How do you learn best?

When you know how you learn, you can choose learning techniques that will help you to study better



Learning by listening: Some people are able to remember things better if they HEAR INFORMATION. They enjoy reading aloud or studying with others, listening to recorded books or information, or listening to class presentations.



Learning by seeing: Some people remember what they see and prefer written instructions. They like visual sources of information such as videos or the internet. They learn better when they see charts and diagrams, posters, flashcards or textbooks with pictures.

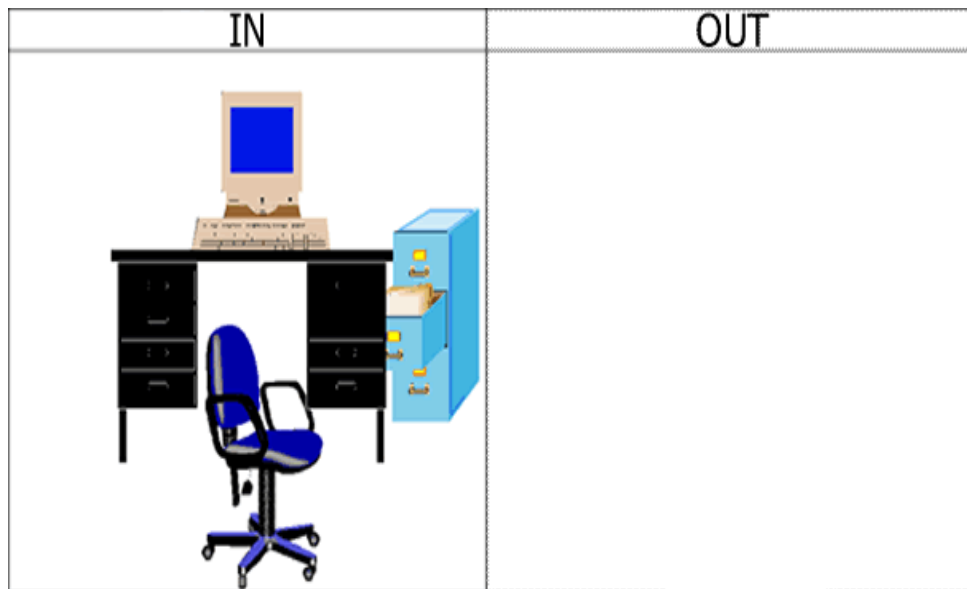


Learning by doing: Some people learn better if they do a task themselves. They are "hands on" learners. They understand directions best if they write them down. They remember what they learn if they draw pictures and diagrams, make models, solve puzzles, participate in an activity and use their hands.

http://www.language.ca/display_page.asp?page_id=634

LEARNING SPACE GAME!

The aim of the game is to place the right objects "IN" your learning space and those that don't belong in the "OUT" box.



<http://www.lern.org/applications/draganddrop/draganddrop.htm>

ANSWER KEY - LEARNING SPACE GAME!



Door. The door should be closed. Closing it helps you **CONCENTRATE** and lets others know you are learning.



Drink - A light beverage such as coffee, soda, tea or water **HELPS** most people to learn.



Food - If you are a young adult and food gives you **ENERGY** and helps you learn, then yes, have a meal or food before or during your time online. However, if you are an adult over 30 food may lessen your energy and make it harder to learn.



Music - There are many **KINDS OF MUSIC** that create a soothing background to help you learn online. However, there are also some kinds of music which interfere with your ability to concentrate.



Lighting - You should have as much light as possible. Most people need **ADEQUATE LIGHT**, either natural or artificial.

EMAIL OFF

Email/ Chats/ Msn/ Facebook - Getting email during your learning online is a **DISTRACTION** and **INTERRUPTION**. Now, if you are using your **EMAIL, MSN, FACEBOOK TO COMMUNICATE IN ENGLISH THAT'S GREAT!**

ANEXO XXVI

MODELO DE FEEDBACK CARD

- O que você achou da atividade de e-mail?
- Você acha que essa atividade te ajudou a aprender Inglês?
- Na sua opinião, atividades como essa te ajudam a ser mais independente? Se sim, como?
- Você pretende continuar com a troca de e-mails?

Eu achei uma experiência muito legal, porque além de ajudar na aprendizagem eu gostei muito de culturas diferentes.

Eu acho que é uma maneira de aprender sozinha, porque é independente dos professores...

Sim, eu pretendo continuar, na verdade eu já já me cadastrei em um site desse tipo, não tive sucesso mas eu tentei.

• Foi legal, mostrou que não é tão difícil se comunicar com pessoas que falam inglês e que podemos sim aprender através disso.

• Acho muito importante, a gente fazer isso é uma boa maneira de aprendermos sozinhos, é interessante descobrir um inglês fora dos livros.

• Gostaria sim de continuar, mais na prática não sei se realmente vou continuar, mais seria bem legal.

Eu achei muito produtivo e interessante.

Sim, pois é um meio de aprender e se avaliar, ir melhorando cada vez mais.

Sim, porque eu adorei essa atividade e acho que será muito importante para mim e meu dia-a-dia.

ANEXO XXVII

ROTEIRO PARA REUNIÃO DE DISCUSSÃO COM A PROFESSORA (TEXTO 1)

Discussão do texto: **Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem – Célia Ribeiro, 2003**

- ❖ A partir da leitura do texto, o que podemos entender por metacognição? P.109, 110, 112
- ❖ Você concorda que os bons alunos são mais aptos a utilizar as estratégias metacognitivas? P.109.
- ❖ O que diferencia o bom leitor do mau leitor?P. 110.
- ❖ Comentar sobre metacognição e motivação. P.110.
- ❖ Pela leitura do texto, como podemos explicar a importância da metacognição para o processo de aprendizagem de LI?
- ❖ Como o aprendiz de LI pode lançar mão da metacognição?
- ❖ Qual a importância de o aprendiz conhecer estratégias?
- ❖ Comentar sobre as estratégias metacognitivas - P. 112
- ❖ P.113: “Um outro ponto mais ou menos esclarecido no âmbito desta temática é de que o conhecimento metacognitivo requer um envolvimento ativo do aprendiz na aprendizagem.” Como você acha que o aprendiz pode se envolver ativamente no processo de aprendizagem?
- ❖ Comentar papel do professor no desenvolvimento da metacognição. P.114.

ANEXO XXVIII

ROTEIRO PARA REUNIÃO DE DISCUSSÃO COM A PROFESSORA (TEXTO 2)

Discussão do texto: **Abrindo caminhos para a construção da autonomia na aprendizagem de LE. – Franco e Barros, 2011**

- ❖ P.2 - “instigar no aluno o reconhecimento do papel que ele deveria desempenhar na sala de aula”. Qual seria esse papel a que as autoras se referem?
- ❖ P.2 – “falta de interesse dos nossos alunos”. Como essa falta de interesse afeta o professor e seu trabalho em sala?
- ❖ P.3 – referência a passividade dos alunos. Comente sobre sua opinião sobre essa passividade, dando enfoque para os alunos da turma pesquisada. Como torná-los mais proativos?
- ❖ P.3 – Finch (2002, p.19) – “aprender a aprender é mais importante que o próprio conhecimento em si, pois a aprendizagem é um processo infinito, ou seja para toda a vida (mencionado no questionário 1 e na entrevista).
- ❖ P.4 – Comentar os papéis do professor e do aluno.
- ❖ P.5 – Comentar sobre objetivo da pesquisa
- ❖ P.7 – O que você acha da sugestão de atividades fornecidas na pesquisa para promoção da autonomia?
- ❖ P.9 – Como negociar o conteúdo com a promoção da autonomia?
- ❖ P.10 – O que você acha desse contrato? Acha que funcionaria para a turma pesquisada?