



Metacognição e autonomia como aliadas do processo de ensino e aprendizagem de línguas

Ádini Leite Nunes Thurck¹

UFV

Resumo: O conhecimento que os aprendizes possuem sobre o próprio processo de aprendizagem ou sobre o próprio conhecimento (RIBEIRO, 2003) é considerado um grande aliado na promoção da autonomia dos aprendizes de línguas. Assim, a partir 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, uma maior motivação por parte dos aprendizes. (WENDEN, 1991; BENSON & VOLLER, 1997; SANTOS, 2002; DOMICIANO e SANTOS, 2003; PAIVA, 2005). Como base nisso, faço um relato sobre meu projeto de mestrado que tem como objetivo fazer uma investigação, através de questionários abertos, entrevistas e um grupo focal, acerca do que sabem professor e aprendizes de LI sobre a metacognição, autonomia 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. Esse trabalho abrangerá a aplicação de atividades aos aprendizes com foco metacognitivo e na autonomia e também reuniões de discussão acerca do tema de estudo com a professora-participante. Esse projeto de pesquisa visa não somente investigar, mas também intervir e contribuir com a sala de aula, com o conhecimento dos participantes e com a formação da professora-participante. Os resultados não são apresentados neste artigo, uma vez que os dados ainda não foram coletados.

Palavras-chave: metacognição, autonomia, processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Abstract: The knowledge learners have about their own knowledge and about their own learning process is of great importance to the promotion of their autonomy in learning. Thus, by the metacognition the learner is able to set goals for learning, pick out the best strategies, plan the studies, control their own performance and so become more autonomous, which can lead to a more effective learning and also contribute to the motivation of the learner (WENDEN, 1991; BENSON & VOLLER, 1997; SANTOS, 2002; DOMICIANO e SANTOS, 2003; PAIVA, 2005). Considering that, this article reports my master's research project which aims an investigation through open questionnaires, interviews and a focus group on what a teacher and English learners know about metacognition, autonomy and their importance to the learning process and after it, carry out an intervention in order to show the teacher and the learners the importance of both metacognition and autonomy. This intervention consists of several activities to the students related to metacognition and autonomy and also discussions between the teacher and the researcher on these topics of study. The aim of this project is not only to investigate something, but also contribute to the English classes, to the knowledge of the participants and to the education of the participant teacher. Since the data hasn't been collected yet, the results are not being presented in this article.

¹ adini_thurck@hotmail.com



Keywords: metacognition, autonomy, language teaching and learning process.

1. Introdução

Esse artigo traz o relato sobre meu projeto de mestrado que visa trabalhar com questões de grande importância para o processo de ensino e aprendizagem de línguas: metacognição e autonomia.

Ao longo da história do ensino e aprendizagem de línguas a professora e os aprendizes tiveram diferentes papéis com o passar do tempo. Primeiramente, 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, passa assim, a ser amplamente discutido, uma vez que é considerado um grande aliado na promoção da autonomia dos aprendizes de línguas. (BROWN, 1979; FLAVELL, 1979; LIVINGSTON, 1997; WENDEN, 1999; FIGUEIRA, 2003; RIBEIRO, 2003; COTERALL & MURRAY, 2009).

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 (um exemplo seria 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 (um exemplo seria o aprendiz ter consciência de que para se aprender uma língua estrangeira, precisa-se 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 à 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, o aluno refletir sobre o que já sabe sobre a língua, o que ainda não sabe e estabelecer metas de aprendizagem).

Como, então, fazer com que os aprendizes de línguas lancem mão da metacognição e se tornem mais autônomos em seu processo de aprendizagem? 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, p. 55). Holec (ibid) ainda enfatiza que a autonomia dos aprendizes de línguas deve ser “condicionada” pelo professor.

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, motivá-los.

Assim, diante dessa grande contribuição da metacognição e da autonomia para o processo de ensino e aprendizagem de línguas, o projeto de pesquisa relatado busca fazer uma investigação acerca do que sabem professor e aprendizes de LI de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental sobre a metacognição e sua importância para o ensino e aprendizagem de línguas e, a partir dessa investigação, implementar um trabalho de intervenção visando contribuir com o conhecimento dos participantes acerca da MC e da autonomia e auxiliar a professora a trabalhar com o desenvolvimento das competências metacognitivas dos



aprendizes nas aulas de LI. A pesquisa não será uma pesquisa simplesmente de natureza investigativa, mas também intervencionista, pois buscará intervir e contribuir com a realidade da sala de aula de LI e com a formação da professora-participante. Importante comentar que poucos estudos propuseram um trabalho de intervenção com a intenção de conscientizar, auxiliar e guiar os aprendizes de LI no uso da MC e na busca por maior autonomia no processo de aprendizagem de LI. Wenden (2001, p. 48) faz um levantamento dos estudos em MC e cita que até 2001, apenas dois estudos interventivos (HO, 1996; HUANG ET AL., 1998) foram realizados com o objetivo de expandir a MC dos aprendizes. Além disso, todos esses trabalhos foram realizados no exterior.

Com relação ao suporte teórico abordado na pesquisa em questão, esse visa discutir e conceituar metacognição, autonomia e sua importância para o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

A coleta de dados será realizada em três fases e vários instrumentos serão utilizados para que a interpretação dos dados seja o mais precisa possível, garantindo assim a validade e a qualidade da pesquisa.

Nas seções seguintes deste artigo, discuto alguns aspectos importantes do suporte teórico da pesquisa e a seguir, faço um breve relato sobre como a pesquisa será conduzida.

2. Metacognição: conceito

O conceito de metacognição 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”². A partir dessa definição, muitos outros termos passaram a ser utilizados para se referir a metacognição (VEENMAN et al., 2006, p.4) como: 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.

² Minha tradução de “knowledge about and regulation of one’s cognitive activities in learning processes”.



(2006, p.4) “[...] mais trabalho teórico precisa ser feito para se chegar a uma definição unificada de metacognição e de seus componentes”³.

Metacognição é definida na psicologia em termos de “pensamento sobre os nossos próprios pensamentos”⁴ (CARRUTHERS, 2009, p.170). Para Brown (1979, 1980 apud FIGUEIRA, 2003, p.10) a 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, p. 1) defendem que a metacognição representa o conhecimento do qual os alunos fazem uso conforme eles tomam decisões sobre sua aprendizagem. Assim, a MC auxiliaria os alunos no momento de 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.

Wenden (1998) explica que a metacognição ou conhecimento metacognitivo “se refere à informação que os aprendizes adquirem sobre sua própria aprendizagem”. Para a autora (ibid), esse conhecimento abrange todas as informações e conhecimento que os aprendizes têm sobre seus próprios processos cognitivos, como essas informações podem ser aplicadas e usadas para aprimorar o conhecimento e melhorar o processo de aprendizagem.

Ao discorrer sobre o conhecimento metacognitivo, Wenden (1999, p. 518) o separa em três categorias: a) “conhecimento pessoal (*person knowledge*)”, que seria o “conhecimento geral que os aprendizes adquirem sobre fatores humanos que facilitam ou atrapalham a aprendizagem”; b) “conhecimento da tarefa (*task knowledge*)”, que está relacionado ao “que os aprendizes sabem sobre o objetivo de determinada tarefa e como essa tarefa contribuirá para suas necessidades de aprendizagem”; c) “conhecimento estratégico (*strategic knowledge*)”, que 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”.

Do mesmo modo que Wenden (1998), Veenman et al. (2006) também separam a metacognição em categorias e afirmam que a MC é formada por dois elementos: o chamado conhecimento metacognitivo e as habilidades metacognitivas. O conhecimento metacognitivo

³ Minha tradução de “[...] more theoretical work needs to be done for attaining a unified definition of metacognition and its components”.

⁴ Minha tradução de “thought about our own thoughts”.



se refere ao conhecimento do aprendiz com relação à 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.

Para a execução da pesquisa foi adotada 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.

3. Metacognição: importância 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; FIGUEIRA, 2003; RIBEIRO, 2003; COTERALL & MURRAY, 2009). 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 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 (FIGUEIRA, 2003, p.14).

Assim, os aprendizes passam a ter uma participação muito maior nesse processo de aprendizagem de línguas. O professor deixa de ser o elemento fundamental para o processo e passa a dividir sua participação com o aprendiz.

Ribeiro (2003, p.110) também considera que a MC tem grande significância 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”.

Do mesmo modo, Davis et al. (2005) também mencionam a metacognição como fator propulsor da motivação. Os autores (ibid, p.227) consideram que a metacognição é essencial para que o aprendiz possa “adquirir autonomia na gestão das tarefas e nas aprendizagens,



auto-regulando-se e se auto-ajudando; construir uma auto-imagem de aprendiz produtivo e, com isso, obter motivação para aprender”.

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.

Rubin ao citar O'Malley (1983) ressalta a grande 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.

Ao incentivar o uso da MC na aprendizagem de línguas, estamos buscando desenvolver nos aprendizes o que chamamos de autonomia no processo de aprendizagem. Wenden (1991, p. 34), ao discutir a MC, defende que essa deve ser trabalhada na sala de aula para que se possa buscar desenvolver a autonomia do aprendiz. Portanto, faz-se necessário conceituar o termo autonomia e discutir a importância do incentivo dessa para a aprendizagem.

4. Autonomia

A autonomia vem sendo, há alguns anos, 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;), já que ela é vista como grande aliada do processo de ensino-aprendizagem de línguas.

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



A autora ainda acrescenta que “Estudar sozinho, por exemplo, não é necessariamente sinônimo de autonomia” (PAIVA, 2005, 5).

Da mesma maneira, Domiciano e Santos (2003, p.56) entendem que 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.

Holec (1981 apud Sinclair 1996, p. 150) define autonomia como “a capacidade do aprendiz de assumir, de se responsabilizar e autodirigir a própria aprendizagem”. Como exemplo, Holec cita que essa 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.

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.

A autonomia também tem relação com a motivação do aprendiz. Huew cita Dickinson (1995), que comenta que alunos são mais autônomos, ficam mais motivados, aprendem de maneira mais eficiente e produtiva.

Como então trabalhar com a autonomia na sala de aula? Como e quem deve incentivá-la? Wenden (1991, p.7) 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), é necessário que o professor seja capaz, motivado e informado acerca do processo de “treinamento do aprendiz”, ou seja, de treiná-lo a ser mais autônomo.



Assim como Wenden (1991), Paiva (1998, p. 81) 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), a autora 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 pode ser alcançado por meio do “treinamento envolvendo alunos e professores” (DICKINSON, 1991 apud PAIVA, 2005, p. 137).

Santos 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).

Não se pode deixar de comentar a importância de o aprendiz autônomo estar em busca da aprendizagem também constantemente 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.)

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)

No estudo aqui descrito, adoto o conceito de autonomia de Holec (1981): “a capacidade do aprendiz de assumir, de se responsabilizar e autogerir a própria aprendizagem”.



5. Metodologia da pesquisa

A pesquisa aqui descrita é uma pesquisa qualitativa de natureza intervencionista. A pesquisa qualitativa é caracterizada por ocorrer em um “cenário natural”, nesse caso, na sala de aula (CRESWELL, 2007, p.186). Para Creswell, nesse tipo de pesquisa, o importante é o pesquisador estar “envolvido nas experiências reais dos participantes” (p.186).

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 precisos. A escolha desses instrumentos será realizada levando em consideração os objetivos a serem alcançados.

Além disso, a pesquisa é natureza interventiva já que contém uma proposta de um plano de intervenção que almeja a resolução de um problema ou 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.

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.

Outra característica da pesquisa interventiva é que, por ser também qualitativa, a coleta de dados é realizada em contextos sociais integrantes do cotidiano dos participantes. Como explicam Rufino e Miranda a coleta de dados é realizada:

no cotidiano, valorizando e respeitando as diferenças, reconhecendo a individualidade no processo de aprendizagem, para possibilitar uma intervenção, por meio de práticas pedagógicas coerentes com as necessidades e que respeitam as singularidades diante dos contextos social e escolar (RUFINO e MIRANDA, 2006, p.7).

Os dados da pesquisa serão coletados em um ambiente natural, por meio de mais de um tipo de instrumento, serão analisados e interpretados pela pesquisadora e, uma contribuição, modificação na realidade em questão será proposta.



5.2. Contexto e participantes

A pesquisa terá como contexto uma escola regular particular. 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.

A turma participante será uma turma de 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 mais 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 acessibilidade e disponibilidade da professora da turma em questão, pois sabemos que devido as grandes cargas horárias 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 serão realizadas sessões de discussão periodicamente, a professora possui horários disponíveis para as participações em tais sessões.

A professora que participará da pesquisa será uma professora de LI, com formação acadêmica em Letras (habilitação Português/Inglês). Está graduada há dezoito (18) anos e possui vinte (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 2 anos e tem uma carga horária de 10 horas/aula semanais, distribuídos em turmas de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II.

A professora-pesquisadora também tem formação voltada para o ensino de LI. Graduada em Letras (habilitação Português/Inglês) há 3 anos, possui 7 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. Atualmente, a pesquisadora leciona LI



em um curso privado de idiomas e também leciona 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).

Para a execução da pesquisa, a diretora da escola, a professora e os pais dos alunos receberão uma carta de apresentação, explicando o objetivo e contribuição da pesquisa e também um termo de consentimento, autorizando a realização da mesma.

5.3. Fases da pesquisa

Por ser uma pesquisa de natureza interventiva, a pesquisa será realizada em três fases. A primeira fase será caracterizada como a fase de diagnóstico, a segunda, como fase de intervenção e a terceira, como verificação do processo de intervenção.

Mais de um instrumento de coleta de dados será utilizado. A escolha por mais de um instrumento se deu primeiramente levando em consideração os objetivos da pesquisa e, em segundo lugar, para que haja uma triangulação desses instrumentos. Como defende Vieira Abrahão (2006, p. 221) “[...] nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas”.

Flick (2009, p.78) explica que a triangulação utilizando diferentes instrumentos qualitativos “abrirá várias perspectivas para promover a qualidade na pesquisa qualitativa [...]”. A partir da utilização de mais de um instrumento, o pesquisador tem a oportunidade de obter resultados mais precisos e, por conseguinte, dar maior validade à sua pesquisa.

Para a fase 1, serão observadas aulas com o intuito de observar o perfil da turma, a rotina das aulas e a como a professora executa a aplicação e execução de atividades.

Nesta fase de diagnóstico, serão verificados os perfis da professora-participante e dos alunos do 8º ano, bem como que sabem a professora e os aprendizes acerca da MC, das estratégias metacognitivas e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem de LI. Em seguida, serão aplicados questionários semiabertos aos alunos e à professora para verificar o que eles sabem acerca da MC e sua importância para o processo de aprendizagem de LI. Por fim, será realizada uma entrevista semiestruturada com a professora para confirmar dados obtidos nos questionários e nas observações. Como a quantidade de alunos é considerável, a realização de entrevistas é inviável. Ao invés disso, um grupo focal será realizado na segunda fase da pesquisa.



Na segunda fase da pesquisa, serão realizadas reuniões com a professora para a discussão de textos sobre a importância da MC para o ensino e aprendizagem de LI, e sobre autonomia do aprendiz. Também serão aplicadas atividades que incentivem e promovam a autonomia dos aprendizes e também os conscientizem da importância da MC para o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, atividades que conscientizem os aprendizes sobre a importância de: a) refletir acerca da 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 acerca da 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. Durante essa fase, também serão observadas aulas para que o pesquisador possa estar em contato com os participantes e possa coletar qualquer tipo de nova informação que seja relevante para os objetivos da pesquisa.

Por fim, na fase 3 de verificação do processo de intervenção um novo questionário semiaberto será aplicado aos alunos e à professora com o intuito de investigar se a intervenção acarretou em alguma mudança no que os participantes pensam e sabem acerca da MC, autonomia e sua importância para o ensino e aprendizagem de LI. Também será realizado um grupo focal com os alunos para acessar qual impacto as atividades aplicadas tiveram no conhecimento dos aprendizes acerca da MC e autonomia e se essas atividades conscientizaram os aprendizes acerca da importância dessas para o processo de aprendizagem em LI. O grupo focal também será realizado para incitar 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.

6. Análise dos dados

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



Essa análise seguirá a proposta de Angrosino (2009). Para o autor, apesar de não haver um consenso com relação a 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 será realizada e conseqüentemente uma classificação, uma seleção de categorias será estipulada.

7. Algumas considerações

A partir do relato do projeto de pesquisa, busquei mostrar a importância de se trabalhar com a metacognição e autonomia como aliadas do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que 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.

Além disso, os resultados da pesquisa serão de grande valia para a área de Formação de Professores de Línguas, uma vez que outros professores poderão buscar nesse estudo maneiras de trabalhar com a autonomia e metacognição na sala de aula.

Por ser um trabalho que relata um projeto de pesquisa, os dados ainda não foram coletados e, portanto, não foram apresentados aqui.

Referências

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.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Tradução Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- 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.
- 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.
- DÖRNYEI, Z. **Questionnaires in second language research**: construction, administration and processing, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.
- 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: **O Desenvolvimento da Autonomia no Ambiente de Aprendizagem de Línguas Estrangeiras** - II Fórum Internacional de Línguas Estrangeiras. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2003, p. 50-69.
- FIGUEIRA, A. P. C.: Metacognição e seus contornos. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2003. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/446Couceiro.pdf>. Acesso em: 29/08/2009.
- 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.
- FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- 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: setembro-2011
- LIVINGSTON, J. A. **Metacognition: An Overview**. 1997 Disponível em: <http://upmf-grenoble.fr/sciedu/grangeat/Ensl/Meta/MetaLivingstonOverview.pdf>. Acesso em: 29/08/2009
- MOITA LOPES, L.P. Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil. In: **Letras**. Santa Maria, Jul/Dez. 1992.
- PAIVA, V.L.M.O. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. **Letras e Letras**. v. 14, n. 1, jan./jul. 1998. p. 73-88. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/strategies.htm>. Acesso em: 01/09/2009.
- PAIVA, V.L.M.O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M; ABRAHÃO, M.H.V; BARCELOS, A.M.F (Orgs.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p.135-153.
- PAIVA, V. L.M.O.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, 2009. p.31-38.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil . Repensar o papel da lingüística aplicada. In: Luiz Paulo da Moita Lopes. (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 149-166.



- RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol.16, n.1, pp. 109-116, 2003.
- 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**, v.5, n. 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.
- 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.
- WENDEN, A.L. Metacognition: An expanded view on the cognitive abilities of L2 learners. **Language Learning**, v.37, 1987, p.573-96.
- _____. **Learner strategies for learner autonomy**. London: Prentice Hall, 1991.
- _____. Metacognitive Knowledge and language learning. **Applied Linguistics**, v.19, n.4, 1999, p. 515-537.
- _____. Meta-cognitive knowledge in SLA: The neglected variable. In: M. P Breen (Ed.), **Learner contributions to language learning: New directions in research**. Harlow, Essex, United Kingdom: Pearson, 2001, p. 44-46.
- WENDEN, A., & RUBIN, J. (Eds.). **Learner strategies in language learning**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1987.