

O PAPEL DAS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS NO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DO ALUNO DE LÍNGUA INGLESA DO CURSO DE LETRAS

Giêdra Ferreira da Cruz*
(Uesb)

RESUMO

O propósito deste estudo consistiu em investigar a contribuição das estratégias metacognitivas para o desenvolvimento da autonomia dos alunos no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. A pesquisa foi realizada, no período de março a julho de 2004, com vinte alunos do Curso de Letras, com habilitação em inglês, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Ao final do estudo, verificou-se que os sujeitos do grupo de intervenção ao fazerem uso das estratégias metacognitivas, apresentaram mudanças significativas nas suas ações. Tais mudanças ocorreram a partir de uma conscientização de que é preciso se responsabilizar pelo próprio processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia; Estratégias de aprendizagem; Estratégias metacognitivas; Inglês como língua estrangeira.

INTRODUÇÃO

O conhecimento acerca do ensino e da aprendizagem de línguas aumentou consideravelmente a partir dos anos 70. Nesta época, os estudos centrados no aprendiz começaram a tomar corpo nas conferências e publicações sobre a aquisição de segunda língua e aprendizagem de língua estrangeira. Estas pesquisas contribuíram para que hoje se pudesse pensar sobre o aprender uma nova língua como uma experiência educacional direcionada ao aprendiz. Assim, com este novo olhar, surgiram, então, os estudos voltados para as *estratégias de aprendizagem* e para a *autonomia do aprendiz*.

A motivação para o desenvolvimento da pesquisa apresentada aqui decorreu da observação, ao longo de anos de experiência como professora de língua inglesa do curso de Letras, de que os alunos chegam à universidade

com muitas dificuldades, no que se refere às quatro habilidades básicas – ouvir, falar, ler e escrever. A experiência de sala de aula permitiu observar que, mesmo depois de terem estudado inglês por um período de, no mínimo, sete anos, nos ensinos Fundamental e Médio, esses alunos ainda apresentam dificuldades no processo de aprendizagem.

Na verdade, os desafios que os professores e alunos de línguas estrangeiras enfrentam são constantes. Como fazer com que o próprio aluno aprenda a aprender? Como ajudar o aluno a se tornar um aprendiz autônomo, mais responsável pela sua própria aprendizagem? Até que ponto as estratégias de aprendizagem, especialmente as metacognitivas, podem contribuir para a *autonomia* do aluno? Perguntas como essas têm sido levantadas ao longo das últimas décadas. Muito se tem discutido sobre esses tópicos, contudo, é imperativo que se pesquise e, que se busque tentar respondê-las com objetividade. Com o intuito de contribuir para a pesquisa na área de *autonomia* do aprendiz, este trabalho tenta responder a tais perguntas.

Ao ajudar o aluno a tornar-se consciente da sua capacidade para ser autônomo, este pode, conseqüentemente, sentir-se mais motivado para desenvolver sua própria aprendizagem (BENSON, 1997). Embora o termo *autonomia* tenha sido associado ao conceito de individualização, no começo dos anos 80, hoje, estudiosos da linguística aplicada preferem enfatizar a interdependência como uma dimensão do aprendizado autônomo. Apesar de os termos *self-direction* (autodirecionamento) e *self-directed learning* (aprendizagem autodirecionada) estarem sempre relacionados ao tema *autonomia*, tal associação não implica na minimização do papel do professor de línguas.

Benson (2001) reconhece ainda que não é simples a tarefa de descrever e alcançar *autonomia*, assim como parece difícil a tarefa de mensurá-la. No entanto, recomenda que necessário se faz procurar meios para empreender tais tarefas. Foi na busca de procurar meios adequados para realizar uma pesquisa nessa direção que o presente trabalho objetivou

* Mestre em Letras e Linguística. Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, giedra@uesb.br.

investigar a contribuição das estratégias metacognitivas no desenvolvimento da autonomia dos alunos no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, procurando constatar até que ponto essas estratégias podem contribuir para a formação de aprendizes autônomos.

A partir dos anos 70, estudos sobre a aquisição de segunda língua (*English as a Second Language*) e a aprendizagem de língua estrangeira (*English as a Foreign Language*) aumentaram consideravelmente. Professores e pesquisadores, percebendo que certos aprendizes pareciam ser mais bem sucedidos que outros, começaram a dar ênfase à variação individual no aprendizado de línguas. Assim, foram formuladas questões como: por que alguns aprendizes, apesar de utilizarem o mesmo método e de terem o mesmo professor, são mais bem sucedidos que outros? Por que alguns alunos parecem não ter a habilidade necessária para o aprendizado de línguas estrangeiras? Na tentativa de responder a tais perguntas, estudiosos como Rubin (1975) e Stern (1975) descreveram os *bons aprendizes*, em termos de suas características pessoais, estratégias e de seus estilos de aprendizagem. Rubin e Thompson (1992 apud BROWN, 1994, p.114) propõem que os bons aprendizes são aqueles que:

1. encontram seus próprios caminhos para aprender uma língua;
2. procuram organizar as informações recebidas sobre a língua-alvo;
3. são criativos, desenvolvendo um *feeling* para a língua-alvo, ao lidarem com a gramática e com questões de vocabulário;
4. criam oportunidades para praticar a língua-alvo dentro e fora da sala de aula;
5. quando ouvem ou falam, não se preocupam em entender cada palavra, mas buscam captar a ideia como um todo;
6. usam estratégias mnemônicas para lembrar do que aprendem;
7. aprendem com os próprios erros;
8. usam conhecimentos linguísticos sobre a sua primeira língua para desenvolver o aprendizado da segunda;

9. utilizam o contexto para ajudar na compreensão da informação recebida;
10. aprendem a fazer inferências inteligentes ao levantarem hipóteses;
11. não se preocupam em memorizar estruturas da língua, mas em aprender a língua nas situações do dia-a-dia;
12. usam de certos recursos para manter a conversação;
13. utilizam estratégias criativas para preencher espaços comunicacionais, lançando mão de suas próprias competências;
14. aprendem estilos diferentes de fala e escrita, variando seu discurso, de acordo com a situação.

Essas quatorze características usadas pelo aprendiz bem sucedido teriam servido de inspiração para pesquisas realizadas em Linguística Aplicada, doravante LA, na tentativa de identificar características e estratégias do aprendiz bem sucedido, sempre visando sugerir maneiras de ajudar os alunos com mais dificuldade de aprendizagem a também se tornarem bem sucedidos. As classificações mais usadas, na literatura, para a descrição das estratégias de aprendizagem são aquelas elaboradas por O'Malley e Chamot (1990), bem como por Oxford (1990).

Para que o aluno usufrua dos benefícios das estratégias de aprendizagem, é necessário que ele se conscientize da importância do uso das mesmas. Na verdade, o aprendizado de estratégias requer uma conscientização, ou seja, um conhecimento que torne possível se falar sobre ou descrever a língua em estudo. Dickinson (1992) argumenta que a conscientização, de fato, melhora a eficácia do aprendizado, na medida em que dá ao aprendiz as ferramentas necessárias para que ele possa atingir a sua independência. Essa autonomia não significa que o aluno não precise mais do professor, mas que se envolverá ativamente no processo de aprendizagem.

Neste trabalho, portanto, a discussão está centrada, especificamente, nas *estratégias metacognitivas*, isto é, aquelas que permitem ao aluno aprender a aprender. A metacognição, ou seja, esta habilidade de aprender a

aprender, segundo Flavell (1979), é a capacidade que os indivíduos têm de monitorar e regular os próprios processos cognitivos. Esse autor pontua que, enquanto as estratégias cognitivas levam o indivíduo a atingir um objetivo cognitivo, as estratégias metacognitivas proporcionam uma avaliação da eficácia das primeiras. Assim, aprendem-se as estratégias cognitivas para fazer progressos cognitivos, enquanto que as estratégias metacognitivas levam a uma monitoração do progresso cognitivo. Logo, neste contexto, entende-se metacognição como a reflexão sobre o que se faz, ao levar o aluno a discutir e a pensar sobre como desenvolve as atividades para a aprendizagem.

Há estudos realizados (como os de Wenden, 1991; Almeida Filho, 1993) que enfatizam que os aprendizes têm crenças sobre as diferentes maneiras como as línguas são aprendidas, sendo capazes de terem consciência sobre o que acontece em suas mentes, enquanto estão aprendendo (O'MALLEY; CHAMOT, 1990). Assim, diferentes autores (O'MALLEY; CHAMOT, 1990; OXFORD 1990; BROWN, 1994) criaram diferentes nomenclaturas para classificar as estratégias metacognitivas, mas todos enfatizam a importância do refletir sobre o processo de aprendizagem, enquanto ele está acontecendo.

Assim, baseadas em O'Malley e Chamot (1990), as classificações para as estratégias metacognitivas utilizadas, neste trabalho, são aquelas que envolvem:

1. A *identificação de problema(s)*, quando o aprendiz estiver identificando, explicitamente, um ponto central para a resolução de um determinado problema;
2. O *planejamento*, que deve acontecer quando o aprendiz identifica a natureza de um problema e traça um objetivo para a sua resolução;
3. A *monitoração* de determinada estratégia que está ligada à identificação de algum tipo de problema, o qual pode estar travando a aprendizagem. Monitorar é a habilidade de checar, verificar ou corrigir a produção na língua-alvo, visando adquirir proficiência, ou seja, é importante

que se analisem as melhores estratégias utilizadas para se alcançar os objetivos desejados;

4. A *auto-avaliação*, que é uma estratégia relacionada ao fato do aluno ser capaz de apreciar a própria produção. É a partir da auto-avaliação que ele observa, mais atentamente, o seu comportamento, e toma decisões de como lidar com os problemas encontrados.

Nos anos 70, os estudos centrados no aprendiz começaram a figurar entre as publicações, especialmente, no que se refere ao ensino de línguas (ESF/EFL). Esses estudos seguiram, a princípio, duas linhas distintas: (1); e (2) a aprendizagem voltada para a ênfase no uso das estratégias do aprendiz – *Learner strategies in language learning* (LSLL), (WENDEN, 2002).

1. A aprendizagem autodirecionada originou-se de uma tendência sócio-política, que influenciou a educação na Europa, nos anos 70. Assim, o campo educacional foi influenciado por um movimento social, baseado no respeito aos indivíduos, dentro de uma sociedade. Nessa ebulição de ideias, surge a noção de *autonomia* – um termo que envolve, além do significado puramente educacional, também, o social e o político, uma vez que pode gerar mudanças no contexto educacional, mais especificamente, no ensino e na aprendizagem de línguas. Esses estudos concernentes à LA, como os de Holec (1981), Wenden (1991), Little (1991), Dickinson (1987, 1994), Sheerin (1997), Benson e Voller (1997), Benson (1997, 2001), Scharle; Szabó (2000), compartilham de uma mesma filosofia, voltada para a necessidade de ajudar o aprendiz a desenvolver sua autonomia na aprendizagem para que ele torne-se bem sucedido na língua-alvo.

2. A base dos estudos concernentes às estratégias do aprendiz está na ciência cognitiva, que começou como um questionamento ao paradigma behaviorista de aprendizagem, conforme se pode observar em Rubin (1975), Cohen (1998), Ellis e Sinclair (1989), Dickinson (1992), Freitas (1997), McDonough (1995), Naiman (1996), O'Malley e Chamot (1995), Oxford (1990), Paiva (1997), Reid (1995), Rubim e Thompson (1992) e Wenden (1991). Tendo sempre em mente o aprendiz bem sucedido como um objetivo a ser atingido, os estudos sobre o funcionamento e o desenvolvimento da

cognição nortearam pesquisas, que documentam o uso das *estratégias de aprendizagem* por crianças, adolescentes e adultos. A noção de *metacognição* foi introduzida no discurso da LA, fazendo-se uma distinção entre: estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem.

No âmbito educacional, a discussão sobre esse termo teve início com Henry Holec, na década de 80, com o livro intitulado *Autonomy in Foreign Language Learning*. Para Holec (1981, p. 3) “autonomia é a habilidade de alguém se encarregar de sua própria aprendizagem”²⁰. Esta *autonomia* está associada à ideia de independência e individualidade. Assim, o aprendiz assume a responsabilidade pelas decisões referentes à escolha dos objetivos, métodos e técnicas de ensino a serem usados, ajudando a monitorar e a avaliar seu próprio aprendizado. Esta definição é bastante ampla e percebe-se, claramente, que o autor tem uma visão do “aprendiz autônomo ideal”, ou seja, o problema é que ele não explicita, em termos pedagógicos, como atingir tal nível de autonomia.

Na década de 90, Little (1991) tenta voltar à *autonomia* proposta por Holec (1981) para o ensino/aprendizagem de línguas, com uma proposta mais pedagógica, ao enfatizar que *autonomia* não é sinônimo de auto-instrução, não é um novo método e não dispensa a presença do professor. Assim, o aprendiz autônomo é aquele que reflete criticamente sobre o próprio processo de aprendizagem, que traça objetivos, de acordo com suas necessidades, e assume a tarefa de decidir o que, como e quando estudar para alcançar os resultados desejados. Assim, Little (1991) enfatiza que o aprendiz não é responsável pela totalidade do processo, salientando que o fato de um indivíduo optar por estudar sem o auxílio de um professor não significa, necessariamente, que ele atinja um alto nível de *autonomia*. Ao contrário, a presença do professor de modo algum é dispensável.

Dickinson (1994, p.4) apresenta *autonomia* “essencialmente como uma questão de atitude para a aprendizagem”²¹, enfatizando que ser responsável pela própria aprendizagem significa ser responsável pelos próprios atos.

²⁰ Autonomy is the ability to take charge of one's learning.

²¹ Autonomy in learning is essentially a matter of attitude to learning.

Dickinson ainda discute três crenças, que afirma estarem erroneamente associadas ao conceito de *autonomia*:

1. Autonomia significa uma licença para que o aprendiz faça o que quiser. Contrário a isso, o autor afirma que autonomia **não** significa uma licença para que o aprendiz faça o que quiser, acreditando que ele tem uma liberdade com limites, como ocorre em tudo na vida;

2. Para que a autonomia ocorra é importante que se tenha um local apropriado. Para Dickinson, é importante que fique claro que o aluno também pode desenvolver a sua autonomia em casa, bem como na sala de aula, sob a orientação do professor, paralelamente ao aprendizado do conteúdo programático;

3. O desenvolvimento da autonomia do aluno é uma ameaça à autonomia do professor. Discordando dessa assertiva, Dickinson pontua que o desenvolvimento da autonomia do aluno não significa uma ameaça à autonomia do professor.

Freire (1996), na sua obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, politiza o termo *autonomia* ao explicitar que ter respeito à *autonomia* e à identidade do educando exige dos professores uma prática coerente com o saber. Apesar de Freire não estar se referindo à *autonomia*, especificamente aplicada ao contexto de ensino e aprendizagem de LE, esta referência aplica-se, com perfeição, ao contexto do presente trabalho, uma vez que *autonomia* pode ser construída na prática do dia-a-dia dos aprendizes de línguas estrangeiras.

Benson (1997) define *autonomia* dentro de um campo teórico e apresenta três tipos de aprendizagem autônoma de línguas: (1) a técnica – apresentada como a aprendizagem da língua fora do contexto educacional, em que o objetivo é fornecer ao aprendiz as técnicas necessárias para que ele as use, quando for o momento adequado; (2) a psicológica – vista como uma transformação interna, ou seja, uma questão de atitude em tornar-se mais responsável pela sua própria aprendizagem; e (3) a política – voltada para

um nível de conscientização que o aprendiz pode ter em relação ao controle sobre sua própria aprendizagem.

Para Scharle e Szabó (2000), *autonomia e responsabilidade* estão inter-relacionadas. Dedicando mais atenção à parte pedagógica, não enfatizada pelos outros autores mencionados anteriormente, enumeram três fases para o desenvolvimento do processo de *autonomia*:

1. Na primeira fase, deve haver um processo de conscientização (*Raising awareness*) em que o aprendiz tem de se tornar consciente da diferença que sua contribuição pode fazer sobre a natureza do processo de aprendizagem de línguas;
2. Na segunda fase, ocorre a mudança de atitude (*Changing attitudes*), momento em que o aluno precisa assumir práticas bem estruturadas quanto às suas novas atitudes como aprendizes responsáveis;
3. Na terceira fase, troca de papéis (*Transferring roles*), o aluno estará pronto para assumir o controle de algumas tarefas do professor e apreciar tal controle, que advém do crescimento da própria responsabilidade (2004, p.4)

Benson (2001), por sua vez, define *autonomia* como a capacidade que o aprendiz tem de controlar seu próprio aprendizado. O autor justifica sua preferência pelo termo *control*, ao invés de *charge* ou *responsability*, por acreditar que *controle* oferece maiores possibilidades de investigação que os outros termos, pois, proporciona uma conceituação mais ampla de autonomia na aprendizagem de línguas.

Como pode ser observado, há muita teoria sobre o conceito de *autonomia*. Desde a década de 80, muitos educadores vêm se preocupando em implementar o aprendizado autônomo, mas o que se constata é que, quando se tenta essa implementação, educadores e aprendizes deparam-se com uma realidade bastante complexa. As principais razões desta dificuldade são as crenças e atitudes arraigadas em nossa cultura, por parte de professores e alunos, que vêem na figura do professor aquele único ser

que detêm o saber, acreditando que o aluno só pode melhorar e crescer com o professor por perto.

Neste trabalho, a *autonomia* é proposta dentro da perspectiva de que o aluno precisa aprender a aprender, e de que, para tal, tem de responsabilizar-se pelo seu processo de aprendizagem.

Quando Benson (1997) enfatizou a necessidade de que houvesse mais pesquisa para orientar a implantação de *autonomia* de modo eficiente e eficaz, ele salientava que era absolutamente essencial que se investigassem os estágios de desenvolvimento de autonomia e que também se estudassem as *estratégias de aprendizagem*, na tentativa de desenvolver a *autonomia* do aprendiz. Esse autor destaca que, seja qual for o caminho escolhido para se aprender ou ensinar LE, é imperativo que o aprendiz tenha as oportunidades para que tal caminho contribua para o seu aprimoramento. Essa orientação une as pesquisas sobre *autonomia* e *estratégias de aprendizagem* em LE, e, neste trabalho, relaciona-se *autonomia* com o uso das estratégias metacognitivas, especificamente, na tentativa de desenvolver a *autonomia* do aprendiz de língua inglesa.

MATERIAL E MÉTODOS

Decidiu-se por uma pesquisa interpretativista, por ser mais adequada à natureza subjetiva do objeto de estudo, parcialmente etnográfica por colocar em foco a percepção que os participantes tiveram do contexto social em que estavam envolvidos (MOITA LOPES, 1996). Assim sendo, para que a investigação ocorresse traçou-se uma proposta metodológica, na qual diferentes instrumentos foram utilizados, como o uso de questionários, entrevistas, diários reflexivos e notas de campo da pesquisadora. E, em função da metodologia utilizada, a coleta dos dados ocorreu em dois momentos: durante os períodos de observação e de intervenção, após os quais se fez o registro comparativo dos dados.

São sujeitos da pesquisa vinte alunos de Língua Inglesa do curso Letras, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), na cidade de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. Os alunos cursavam, então, o II

semestre, do ano de 2004. A escolha dos sujeitos se deu pelo fato de os alunos selecionados disporem de tempo para a realização das atividades propostas pela pesquisadora (compareciam a encontros semanais, respondendo os questionários, escrevendo os diários reflexivos), bem como, mostrarem interesse pelos tópicos a serem discutidos. O período de coleta dos dados foi de um semestre letivo, de março a julho de 2004. O ambiente de coleta foi o Centro de Aprendizagem Autônoma de Línguas Estrangeiras (CAALE), da UESB.

Os dados foram analisados em dois momentos distintos, a saber: o período de observação e de intervenção para, posteriormente, se fazer o registro comparativo dos dados.

No período de observação, traçou-se o perfil dos informantes, com as suas respectivas crenças enquanto aprendizes de LE. Os vinte sujeitos voluntários responderam a questionários, que foram analisados com base no princípio de que a responsabilidade pela aprendizagem deve ser partilhada entre professor e aluno (BENSON; VOLLER, 1997). Este princípio de responsabilidade compartilhada estabelece que um sujeito com postura autônoma deve atribuir a seu professor 50%, ou menos de 50%, da cota de responsabilidade sobre o processo de aprendizagem. Cabe ao sujeito, então, o papel de buscar recursos outros, além daqueles oferecidos pelo professor, para o aprimoramento das habilidades de fala, escrita, leitura e compreensão auditiva; além disso, é de responsabilidade do aprendiz refletir sobre o tempo que deve dedicar ao estudo da língua-alvo, fora da sala de aula. Por outro lado, para que um sujeito assuma uma postura não autônoma deve atribuir a seu professor mais de 50% da responsabilidade sobre o processo de aprendizagem.

Ao ficar evidenciado que não eram aprendizes autônomos, os sujeitos foram divididos em dois grupos, de forma aleatória, através de um sorteio, ficando separados da seguinte forma: **Grupo da intervenção (GI)** e o **Grupo de controle (GC)**, sendo cada grupo formado por 10 (dez) sujeitos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir desta divisão, os encontros semanais se davam somente com os sujeitos do GI, para um trabalho específico de intervenção, no que se referia a investigar a contribuição do trabalho com as estratégias metacognitivas na identificação de problema(s), no planejamento, na monitoração e na auto-avaliação das atividades, na medida em que essas iam acontecendo. Ressalta-se que o trabalho com as estratégias metacognitivas foi feito com o uso de discussões que buscaram conscientizar os sujeitos sobre a importância do aprender a aprender a fim de que eles tomassem consciência da necessidade de tornarem-se responsáveis por suas próprias aprendizagens.

Sendo assim, investigou-se até que ponto os sujeitos passaram a se responsabilizar mais por suas aprendizagens, ao exercitarem as estratégias metacognitivas, observando-se suas ações, através das atividades realizadas por eles, dentro e fora do CAALE. Desta forma, após o período de intervenção, fez-se um estudo comparativo dos dados colhidos, junto aos sujeitos de ambos os grupos, levando-se em consideração três aspectos, que constituíram o eixo central da presente análise:

1. A FREQUÊNCIA AO CAALE
2. AS REFLEXÕES ACERCA DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA
3. AS ATITUDES E ATIVIDADES AUTÔNOMAS

No que se refere aos três aspectos analisados, observou-se que:

A FREQUÊNCIA AO CAALE

▪ Grupo de Controle

Os sujeitos do grupo de controle não frequentaram o CAALE de forma espontânea, ou seja, só foram quando solicitados pela professora ou para “conversar” com a pesquisadora.

▪ Grupo de Intervenção

Como pode ser visto, no QUADRO 1, a seguir, os sujeitos do GI, antes da intervenção, também não frequentavam o CAALE, no início do semestre. Pode-se averiguar, também, que após o período de intervenção, tais sujeitos começaram a frequentar aquele espaço de forma espontânea.

Quadro 1: Frequência ao CAALE de forma autônoma: sujeitos do GI.

GI	Março	Abril	Maió	Junho	Julho
S1	Não frequentou	Não frequentou	2 vezes	2 vezes	2 vezes
S2	Não frequentou	Não frequentou	2 vezes	3 vezes	3 vezes
S3	Não frequentou	Não frequentou	Não frequentou	3 vezes	3 vezes
S4	Não frequentou	Não frequentou	Não frequentou	3 vezes	3 vezes
S5	Não frequentou	Não frequentou	Não frequentou	1 vez	2 vezes
S6	Não frequentou	Não frequentou	Não frequentou	1 vez	Não frequentou ²²
S7	Não frequentou	Não frequentou	Não frequentou	3 vezes	3 vezes
S8	Não frequentou	Não frequentou	Não frequentou	3 vezes	4 vezes
S9	Não frequentou	Não frequentou	Não frequentou	3 vezes	3 vezes
S10	Não frequentou	Não frequentou	Não frequentou	1 vez	1 vez

II - AS REFLEXÕES ACERCA DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

▪ Grupo de Controle

Nos encontros individuais com os sujeitos do GC, verificou-se que não havia por parte deles reflexões no que se refere ao identificar problema(s), planejar, monitorar e ao auto-avaliar o processo de aprendizagem. Nas conversas informais, eles opinavam sobre o ensino e aprendizagem de LE de uma maneira geral. Quando questionados sobre o porquê de não

²² S6 foi acidentado no início do mês de julho e isso o impossibilitou de frequentar o CAALE neste mês.

frequentarem o CAALE, davam respostas evasivas (não terem tempo ou estarem atarefados com as muitas disciplinas que cursavam). Dessa forma, ficou evidenciada uma irreflexão sobre o processo de aprendizagem, situação que se manteve do início até o final do semestre.

- Grupo de Intervenção

Com as discussões e a escrita dos diários reflexivos, os sujeitos do GI se mostraram capazes de refletir acerca de sua aprendizagem, pois, não somente identificavam problema(s), mas, principalmente, tentavam solucioná-los da melhor forma que eles encontravam, ao monitorarem e auto-avaliarem o processo de aprendizagem, como revela o exemplo extraído de um diário do Sujeito 5.

Como não estou fazendo nenhum curso no momento procuro estudar mais em casa e solucionar minhas dúvidas com a professora na sala de aula. A maior dificuldade que encontro é na pronúncia e no *listening*. Porém reconheço que estou melhorando pelo menos já consigo entender o contexto de uma frase, por exemplo, se compreendo apenas algumas palavras, o que antes não conseguia fazer.

Assim, com os dados colhidos nas notas de campo e nos diários reflexivos, observou-se que os sujeitos do GI, a partir do período de intervenção, faziam uso das estratégias metacognitivas ao ponderarem sobre as várias escolhas que teriam de fazer, para minimizar os problemas detectados. Desta forma, ao utilizarem tais estratégias os sujeitos estavam se tornando responsáveis por suas aprendizagens.

AS ATITUDES E AS ATIVIDADES AUTÔNOMAS.

Ao analisar as atitudes e atividades autônomas realizadas pelos sujeitos de ambos os grupos, verificou-se que,

- Grupo de Controle

Os sujeitos do GC continuaram com a postura inicial de passividade. O relato do Sujeito 19 (S19) - “ (...) não desenvolvi nenhuma atividade para

melhorar a compreensão oral porque sai do cursinho de inglês e não tive mais a ajuda da professora (...)” – é um exemplo que pode servir para comprovar que esses sujeitos esperavam, sempre, de um professor as “ordens” para que pudessem desenvolver alguma atividade que os ajudasse. Apesar de S19 saber que tem problemas relacionados à compreensão oral, não sabe o que fazer, ou seja, quais atitudes tomar e quais atividades realizar de forma a responsabilizar-se pelo seu processo de aprendizagem.

De acordo com as notas de campo, verificou-se que os sujeitos do GC não realizaram atividades autônomas nem dentro e nem fora do CAALE, por estarem esperando, de alguma forma, que alguém se tornasse responsável por eles.

- Grupo de Intervenção

Ao contrário da postura de passividade dos sujeitos do grupo de controle, os sujeitos do grupo de intervenção, ao fazerem uso das estratégias metacognitivas, começaram a responsabilizar-se por seus estudos, ao se conscientizarem de que precisavam tomar alguma atitude na tentativa de minimizar os seus problemas.

Comparando-se as atitudes e atividades realizadas pelos sujeitos do GC e GI, verificou-se que, enquanto os sujeitos do grupo de controle não realizaram atividades autônomas, os sujeitos do grupo de intervenção mostraram atitudes autônomas ao realizarem, com autonomia, atividades dentro e fora do CAALE, como: ouvir músicas, fazer leitura, comprar revistas, fazer palavras cruzadas, aproveitar oportunidades para falar em inglês (em casa com parentes, no esporte, com amigos, com colegas), sempre com o propósito de aprendizagem da língua-alvo em mente.

CONCLUSÕES

Verificou-se que os sujeitos do grupo de intervenção entraram em um processo de desenvolvimento da *autonomia*, uma vez que passaram a:

1. frequentar o CAALE. Essa frequência foi sendo aumentada gradativamente, à proporção que os sujeitos do grupo de intervenção se conscientizaram de que precisavam responsabilizar-se pelos seus estudos.

2. ter atitudes positivas no que tange à aprendizagem de LE, ao traçarem metas para serem atingidas.

3. realizar atividades diversificadas nos seus estudos, ou seja, os sujeitos do GI não se limitaram às tarefas rotineiras de sala de aula, como os sujeitos do GC. Os do grupo de intervenção conseguiram desenvolver uma postura mais autônoma em direção à construção do conhecimento e do uso da língua-alvo.

Não se pode afirmar, com este estudo, que os sujeitos do GI se transformaram em sujeitos autônomos, uma vez que tal afirmativa demanda uma coleta de dados com intervalo de tempo maior do que o que foi usado nessa pesquisa. Contudo, os resultados obtidos apontaram para o *desenvolvimento da autonomia* dos sujeitos submetidos à intervenção. Esta constatação de processo em desenvolvimento reforça a necessidade de se implementar atividades, nas classes de aprendizagem de línguas estrangeira, em que o aluno possa fazer uso das estratégias metacognitivas que o ajudem na conscientização de que se pode aprender a aprender.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. P. C. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. **Campinas: Pontes, 1993.**

BENSON, P. **Teaching and researching autonomy in language learning.** London: Longman, 2001.

_____. The Philosophy and Politics of Learner Autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. **Autonomy and independence in language learning.** London and New York: Longman, 1997. p.18-34.

BENSON, P.; VOLLER, P. (Org). **Autonomy and independence in language learning.** London and New York: Longman, 1997.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy.** NJ, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1994.

- COHEN, A. D. **Strategies in larning and using a second language**. London: Longman, 1998.
- DICKINSON, L. **Learner training for language learning**. Dublin: Authentic Language Learning Resources, 1992.
- _____. **Self-instruction in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- _____. learner autonomy: what, why and how? In: LEFFA, V. J. (Org.). **Autonomy in Language Teaching**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1994.
- ELLIS, G.; SINCLAIR, P. **Learning to learn English: A Course in Learner Training**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. **American psychologist**, v. 34, n.10,1979. p. 906-911.
- FREIRE, P. **pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, A. C. **Estratégias individuais de língua inglesa**. Uberlândia: Letras&Letras, 1997.
- HOLEC, H. **Autonomy in foreign language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.
- LITTLE, D. **Learner autonomy: definitions, issues and problems**. Dublin: Authentik Language Learning Resources, 1991.
- MCDONOUGH, S. H. **Strategy and skill in learning a foreign language**. London: Edward Arnold, 1995.
- MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- NAIMAN, N. et al. **The good language learner**. Clevedon, Philadelphia,: Multilingual Matters, 1996.
- O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. **Learning strategies in second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- OXFORD, R. L. **Language learning strategies**. New York: Newbury, 1990.
- PAIVA, V. L. M. de O. e. **Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa**. Uberlândia: Letras&Letras, 1997.
- RUBIN, J. What the good language learner can teach us. **TESOL Quarterly**. v. 9, 1975. p. 41-51.
- RUBIN, J.; THOMPSON, T. **How to be a more successful language learner**. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers, 1992.
- SCHARLE, Á.; SZABÓ, A. **Learner autonomy: A guide to developing leaner responsibility**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- SHEERIN, S. An exploration of the relationship between self-access and independent learning. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Org). **Autonomy and independence in language learning**. London and New York: Longman, 1997. p. 54-65.
- STERN, H. H. **What can we learn from the good language learner**. 1975: Canadian Modern Language Review, 1975, p. 31, 304-318.
- WENDEN, A. Learner development in language learning: **Applied Linguistics**. v. 23, n.1, Oxford University Press, 2002. p. 32-55.

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