

Universidade Federal de Minas Gerais

Tufi Neder Neto

**Uma concepção alternativa de educação formal aplicada ao ensino
de pronúncia de inglês**

Belo Horizonte

2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Tufi Neder Neto

**Uma concepção alternativa de educação formal aplicada ao ensino
de pronúncia de inglês**

Tese a ser submetida como pré-requisito parcial necessário para a obtenção do título de doutor pelo programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Área de Concentração: Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras. Orientadora: Dr^a. Heliana Ribeiro de Mello

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da UFMG**2006**

Dedicatória

Há alguém que está fazendo falta aqui hoje.

Obrigado por tudo, Kevin.

Agradecimentos

À minha querida esposa, Flávia, que evitou que eu parasse no meio do caminho pelo menos uma dezena de vezes.

Às minhas filhas amadas, Ananda e Júlia, que sofreram com minha presença ausente durante estes anos todos.

Aos meus pais, que cuidaram do menino que se transformou em uma pessoa digna e feliz.

À minha orientadora, Heliana, pelo exemplo de ética e dedicação à causa de educação pública.

Às professoras Avany Chiaretti, Laura Micolli e Marise Myrrha, pela disponibilidade em sempre ajudar e pelas observações valiosas na leitura deste trabalho.

A todos os parentes e amigos, que perguntavam: “E a tese, como vai?”. Obrigado pelo interesse e atenção.

Ao pessoal da biblioteca e aos responsáveis pela extensão do acesso ao Portal CAPES às residências dos alunos.

Aos professores e alunos que participaram como informantes deste trabalho, meu muito obrigado pelo incentivo à pesquisa brasileira.

Resumo

Este trabalho apresenta uma concepção alternativa de educação formal aplicada ao ensino de pronúncia de inglês. Sua inspiração foi o estado de descaso que a área de pronúncia enfrenta nas escolas básicas, resultando na falta de preparo dos alunos no domínio oral do idioma ao final do ensino médio. Quando ingressam nas instituições superiores, esses alunos apresentam defasagens significativas, as quais não são sanadas devido a fatores tais como a ausência de um programa estruturado na área. Assim, as escolas recebem profissionais com limitações sérias nas habilidades orais do idioma, criando um ciclo de ineficiência do seu ensino.

Para se buscar alternativas para a modificação desse quadro, foi conduzida, inicialmente, uma revisão da literatura sobre o ensino de pronúncia da língua inglesa. Essa revisão resultou na formulação de princípios que orientaram a criação de nossa abordagem, destacando: a) os processos de transferência da L1 para a L2, com a conseqüente utilização da Análise Contrastiva; b) o direcionamento da atenção do aluno para aspectos específicos da L2; c) o incentivo à aprendizagem indutiva; d) a utilização da metalinguagem na formação de novos conceitos fonológicos na L2; e) o incentivo à prática da pronúncia desde o início da aprendizagem; e f) a adoção do paradigma do Inglês como Língua Internacional como parâmetro para definir as prioridades curriculares, inclusive na determinação da inteligibilidade como o objetivo a ser alcançado pelos aprendizes.

O próximo passo foi investigar o contexto de Belo Horizonte. Foram pesquisados professores de escolas básicas públicas e particulares, professores das instituições formadoras de docentes e seus alunos para a coleta de suas percepções acerca do problema levantado. Os resultados obtidos confirmaram o ciclo de ineficiência e justificaram a proposta de transformações na prática atual, notadamente no programa curricular de escolas básicas e faculdades de Letras, com um enfoque sistemático e progressivo em pronúncia.

No decorrer da realização da pesquisa, contudo, ampliamos nosso foco para uma concepção ampla de educação. Consideramos a Língua Inglesa como um componente de um sistema complexo de educação, em interação com as demais disciplinas. Entendemos que a

função básica da escola seja desenvolver, no aluno, a capacidade de conduzir sua aprendizagem de forma autônoma.

Para a elaboração dessa nova concepção, baseamo-nos em estudos na área da filosofia e psicologia cognitiva, enfocando a responsabilidade e conscientização do aluno acerca de seu processo de aprendizagem. Nessa visão, o aluno deve ser levado a refletir sobre suas crenças nos três campos da aprendizagem (atitudinal, procedimental e conceitual); tal reflexão propiciaria um movimento de reestruturação cognitiva, o qual conduziria o aluno a um estado ideal para agir com maior eficácia sobre sua aprendizagem. Nesse processo, destaca-se o desenvolvimento da auto-regulação por meio do enfoque em habilidades metacognitivas.

Para testar essa nova concepção de educação aplicada ao ensino de pronúncia, 178 alunos de um colégio da rede particular de Belo Horizonte participaram como informantes. Eles expressaram suas reações e opiniões acerca da eficácia dessa nova abordagem em educação. Os resultados forneceram um suporte empírico bastante forte, o qual permite a projeção da aplicação de nossa concepção em outros contextos – tanto de ensino de língua inglesa como de outras disciplinas – para que suas potencialidades e limitações sejam postas à prova.

Palavras-chave: pronúncia, metacognição, consciência, responsabilidade, atenção

Abstract

This work introduces an alternative conception of formal education applied to the teaching of pronunciation of English. Its inspiration was the state of neglect faced by the area of pronunciation in Brazilian schools, which results in a poor level of students' oral abilities by the end of high school. When such students enter university, they show serious deficiencies, and these are not solved, mainly due to the lack of a structured program in the area. This way, schools receive professionals with considerable limitations in the oral abilities in the language, which creates a teaching cycle of inefficiency.

In order to search for alternatives aiming at changing this situation, a literature review about the teaching of the pronunciation of English was initially conducted. This review resulted in the formulation of the principles which oriented the creation of our own approach. It highlights: a) the processes of transfer from the L1 to the L2, which support the utilization of Contrastive Analysis; b) the focusing of students' attention to specific aspects of the L2; c) the use of inductive learning; d) the use of metalanguage as a support of the formulation of new phonological concepts in the L2; e) the opportunities of practice since the beginning of the learning process; and f) the adoption of the paradigm of English as an International Language as a parameter to the definition of curricular priorities, including the specification of intelligibility as the goal to be reached by the learners.

The next step was to investigate the context of the city of Belo Horizonte. School teachers, professors and undergraduates in the course of Letters exposed their perception about the problem of pronunciation teaching. The results confirmed the inefficiency cycle and justified the proposal of changes in the current practice, notably in the programs of schools and faculties of Letters, suggesting a systematic and progressive focus on pronunciation.

As the research progressed, however, we extended its focus into a more comprehensive conception of education. We viewed the subject English as a part of a complex educational system, in interaction with the other school subjects. We considered that the basic function of school education is to develop the students' ability to conduct their learning autonomously.

We departed from studies in philosophy and cognitive psychology in the elaboration of such new conception of education, focusing on the students' responsibility and awareness of their learning process. Within this view, the students must reflect on their beliefs about the three basic areas of learning (attitudes, procedures and subject matter content); such reflection would trigger a movement of cognitive restructuring, which would lead the students into an ideal state so they could act on their learning more efficiently. In this process, the development of self-regulation through the use of metacognition is highlighted.

Finally, in order to test this new conception of education, 178 students from a private school in Belo Horizonte participated as informants. They expressed their reactions and opinions on the efficacy of this new approach to education. The results provided it with a strong empirical basis, which allows us to suggest its application in other contexts – beyond that of the teaching of foreign languages – so that its limitations and potentialities could be tested more integrally.

Key words – pronunciation, metacognition, awareness, responsibility, attention

Sumário

1	Introdução	01
2	A pesquisa sobre pronúncia de inglês como L2	15
2.1	Definição de pronúncia e seu ensino	16
2.2	O ensino de pronúncia nos métodos e abordagens de ensino de L2	18
2.3	Teorias e fatores intervenientes sobre o ensino e aprendizagem de pronúncia	20
2.3.1	O aprendiz	21
2.3.1.1	O fator idade	21
2.3.1.2	A exposição à L2	22
2.3.1.3	A quantidade e qualidade da instrução prévia em pronúncia na L2	23
2.3.2	A língua materna (L1) do aprendiz	24
2.3.2.1	O papel da transferência dos aspectos da L1	24
2.3.2.2	A teoria da marcação (markedness)	30
2.3.2.3	Os universais lingüísticos	31
2.3.2.4	As representações subjacentes	32
2.4	O estado da arte sobre o ensino de pronúncia de L2	33
2.4.1	A proposta de Underhill (1994)	33
2.4.2	A proposta de Dalton & Seidlhofer (1994)	37
2.4.3	A proposta de Morley (1994)	39
2.4.4	A proposta de Pennington (1996)	42
2.4.5	A proposta de Celce-Murcia, Brinton & Goodwin (1997)	44
2.4.6	A proposta de Jenkins (2000)	47
2.4.6.1	O Núcleo da Língua Franca (NLF)	49
2.4.7	A proposta de Fraser (2001)	52
2.5	Técnicas de ensino de pronúncia de L2	58

3	Uma concepção alternativa de educação aplicada ao ensino de pronúncia	63
3.1	A representação de conhecimento e aprendizagem da L2 na literatura especializada	64
3.2	A evolução do conhecimento cognitivo primário para o metacognitivo autônomo	68
3.2.1	O nível cognitivo primário	69
3.2.2	O nível paracognitivo	71
3.2.2.1	A paracognição heterônoma	71
3.2.2.2	A paracognição autônoma	73
3.2.3	O nível metacognitivo	75
3.2.3.1	Conceituação e caracterização	76
3.2.3.2	A metacognição heterônoma	79
3.2.3.3	A metacognição autônoma	81
3.3	O processo de aquisição de conhecimentos	82
3.3.1	O paradigma simbólico	82
3.3.1.1	A percepção, a atenção e a consciência	83
3.3.1.2	A memória	85
3.3.2	O paradigma conexionista	89
3.4	Os campos atitudinal, procedimental e conceitual	92
3.4.1	O campo atitudinal	92
3.4.1.1	Os fatores afetivos	93
3.4.1.2	Os conceitos de crenças e representações do conhecimento	94
3.4.1.3	A responsabilidade e a autonomia na aprendizagem	98
3.4.1.4	Os fatores motivacionais	100
3.4.1.5	Os estilos de aprendizagem	104
3.4.2	O campo procedimental	107
3.4.2.1	A auto-regulação	107
3.4.2.2	Estratégias de aprendizagem na L2	109
3.4.3	O campo conceitual	112
3.4.3.1	O conhecimento sobre objeto de estudo	113

3.4.3.2	O conhecimento sobre a metodologia de ensino do objeto de estudo	115
3.4.4	A integração dos campos atitudinal, procedimental e conceitual na metacognição	123
4	Formalização da abordagem de ensino de pronúncia de ILI	128
4.1	Princípios da abordagem	128
4.2	Prioridades curriculares	130
4.3	Variedade da língua adotada	132
4.4	Objetivos	133
4.5	Metodologia de ensino	135
4.5.1	O papel do professor	138
4.5.2	O papel do aluno	139
4.5.3	As técnicas de ensino	139
4.6	A avaliação	140
4.6.1	Aspectos conceituais	140
4.6.2	Aspectos procedimentais	141
4.6.3	Aspectos atitudinais	142
4.7	Esquema de uma unidade de ensino de pronúncia	143
4.7.1	A preparação dos alunos	145
4.7.2	Exposição não focalizada ao insumo conceitual	147
4.7.3	O insumo focalizado: a atenção, a percepção e a consciência	149
4.7.4	Fatores que agem sobre o insumo	150
4.7.4.1	Características contextuais, institucionais e lingüísticas	151
4.7.4.2	A instrução focalizada	154
4.7.4.3	Fatores internos	155
4.7.5	O insumo absorvido (intake)	158
4.7.6	O processamento do input absorvido	159
4.7.6.1	A instrução	159
4.7.6.2	A memória	170
4.7.7	A produção (output)	171
4.7.8	O monitoramento e avaliação	171

4.7.8.1	O monitoramento do professor _____	172
4.7.8.2	O monitoramento em grupo _____	173
4.7.8.3	O automonitoramento _____	175
4.7.9	A nova produção alterada (uptake) _____	177
5	Método de pesquisa _____	180
5.1	Definição e caracterização _____	180
5.2	Justificativa e aplicações do estudo de caso _____	181
5.3	Métodos de coleta de dados _____	184
5.3.1	Os questionários _____	184
6	A pesquisa _____	187
6.1	Perfil dos informantes _____	188
6.2	O ensino de pronúncia em escolas básicas de Belo Horizonte _____	189
6.3	O ensino de pronúncia nas instituições formadoras de docentes _____	189
6.4	As crenças, conhecimentos e práticas dos professores e alunos universitários_	196
6.5	A aplicação da nova concepção de educação formal ao ensino de pronúncia _	201
7	Conclusão _____	218
8	Posfácio _____	231
9	Referências Bibliográficas _____	232
	Apêndice A _____	278
	Apêndice B _____	282
	Apêndice C _____	285
	Apêndice D _____	286

1- Introdução

Este trabalho representa o fruto de uma longa trajetória de transformação. Inicialmente, ele foi concebido como uma tentativa de se avaliar os conhecimentos, crenças e práticas de professores de escolas regulares com relação ao ensino de pronúncia de inglês, assim como realizar uma análise da preparação que tais profissionais receberam nas instituições de formação que freqüentaram. Nessa altura, nossa preocupação era propor uma abordagem alternativa tanto para a formação dos docentes quanto para o ensino da pronúncia de inglês na sala de aula de escolas básicas.

Para chegar a um retrato da situação de Belo Horizonte, primeiramente, procedemos a uma revisão bibliográfica, a qual indicou um quadro desalentador sobre o ensino básico e a qualidade dos docentes em língua inglesa no país. Para conferir se a situação local era semelhante, foram coletados dados de professores da rede pública e particular de escolas básicas de Belo Horizonte, assim como de instituições formadoras desses profissionais para que pudessemos ter informações concretas, a partir das quais poderíamos vislumbrar propostas de ações remediadoras sobre a situação que encontramos. Simultaneamente, foi feita uma leitura da literatura especializada na área para fundamentar nossas propostas de ação.

Com o desenrolar das leituras, todavia, chegamos à percepção de que uma proposta de ensino de pronúncia que fosse desvinculada da educação integral do aprendiz teria pouco efeito em termos de contribuição para o desenvolvimento deste. Nesse ponto, decidimos por alterar radicalmente o enfoque deste trabalho e nasceu a idéia de se criar uma nova concepção de educação que abrangesse tanto aspectos tão específicos como a pronúncia de inglês quanto temas mais gerais que compreendessem a formação do indivíduo como um todo. Já tínhamos clara a percepção de que o processo de educação em escolas básicas no Brasil precisaria ser transformado. Damos início, então, à leitura de fontes que enfocavam essa nova direção de pesquisa, chegando, assim, à nossa proposta de educação formal geral. Tal proposta foi, por fim, aplicada às nossas conclusões sobre o ensino de pronúncia, dando origem a uma abordagem para essa área específica.

Este capítulo introdutório vai conduzir o leitor na revelação da situação crítica do ensino de pronúncia nas escolas básicas, seus reflexos na formação dos professores e a parcela de responsabilidade das instituições de ensino superior. Em um segundo momento, discorreremos

sobre problemas do ensino em geral, enfocando a compartimentação do currículo em disciplinas e o enfoque nos conteúdos específicos das áreas de conhecimento, em detrimento de habilidades de aprendizagem e da reflexão acerca das crenças e atitudes dos alunos sobre o seu processo educativo. Introduzimos, em seguida, as primeiras noções acerca de nossa concepção particular de educação e sobre o ensino de pronúncia, como ponto de conexão com o desenvolvimento da revisão teórica e a apresentação de nossas propostas.

Partimos da noção inicial de que o mundo globalizado tem imposto às pessoas uma necessidade cada vez maior de se comunicarem com falantes de outras línguas e o inglês tem sido a “língua franca” na comunicação internacional, tornando o seu domínio uma obrigação dos profissionais em geral, pesquisadores e estudantes hoje em dia (Schutz, 1999) e podendo afetar, inclusive, as atitudes e a motivação em estudar o idioma em comparação com outros (Dörnyei & Csizér, 2002). O acesso a informações na língua inglesa, principalmente através da Internet, retrata bem as limitações que o monolingüismo pode infligir à população brasileira, dificultando a formação de pessoas tanto no âmbito técnico quanto no aspecto cultural em geral (Almeida Filho, 2003). Além do mais, sabe-se que o monolingüismo é a exceção, e não a regra, entre os cidadãos no mundo (Jenkins, 2000).

Para uma compreensão das razões pelas quais a língua inglesa ocupa tal posição de destaque no cenário internacional, seguem-se um histórico e uma caracterização do que vem a ser o inglês como língua franca. Vamos analisar como o termo central desta seção, Inglês como Língua Internacional (doravante, ILI), foi definido e interpretado na literatura.

O processo de expansão da língua inglesa pelo mundo deveu-se, primeiramente, ao crescimento do império britânico e, posteriormente, a do americano (Graddol, 2000; McKay 2002; Van-Essen, 2002; Crystal, 2003; Spichtinger 2003). Os autores afirmam que, já na metade do século XX, a língua inglesa já ocupava o posto de língua internacional e era aprendida e utilizada em praticamente todos os países do mundo.

A evolução desse processo originou um fenômeno interessante: o número de falantes nativos da língua foi ultrapassado pelo de não-nativos (Graddol, 2000; Jenkins, 2000; Rajagopalan, 2004). Crystal (2003:69) supõe que, para cada falante de inglês como língua materna (doravante, LM) existam, hoje, três falantes de inglês como língua estrangeira (doravante, ILE). Já Rajagopalan (ibid) supõe que a proporção esteja em um nativo para dois não-nativos. Independentemente de qual estatística estiver mais próxima da realidade, uma das

conseqüências desse acontecimento, conforme Jenkins (ibid) e Taylor (1991), é que a interação entre não-nativos passou a ser mais recorrente e mais importante para o ensino de inglês do que a interação entre não-nativos e nativos. O modelo do falante nativo perdeu, assim, a importância e a relevância como o objetivo a ser desejado e alcançado pelos aprendizes da língua¹.

Outra conseqüência é que, ao ser utilizada por todos os povos do planeta como uma verdadeira *língua franca* para a comunicação, o inglês sofreu um processo de “desnacionalização” (MacKay, 2003) e assumiu a condição de língua internacional, não sendo mais de posse exclusiva dos falantes nativos, os quais perderam a prerrogativa de ditar as normas e padrões de aceitabilidade a respeito do idioma (Widdowson, 1994 e 2003; Bamgbose, 1998). Widdowson (1997) ainda argumenta que uma das conseqüências do uso internacional da língua inglesa é que ela se difundiu como uma língua virtual passível de alterações pelos seus usuários, e não como uma norma seguida por todos de maneira uniforme.

Diante desse novo paradigma, Jenkins (2000) e Rajagopalan (2004) postulam que não se pode mais falar em falante nativo ou não-nativo dentro desse contexto, pois, se uma língua é considerada internacional e de uso e posse da humanidade, não é plausível a classificação de seus falantes da forma citada. Ainda, mesmo que se insista no conceito do falante nativo, sua idealização como um falante proficiente nas quatro habilidades, orais e escritas, deve ser reconhecida como, no mínimo, equivocada.

De acordo com McKay (2002), o termo inglês como língua internacional (ILI) foi primeiramente utilizado por Smith, que afirma que uma “língua internacional é aquela utilizada por indivíduos de diferentes nações para se comunicarem entre si” (Smith, 1976:38; apud McKay, 2002). Widdowson (1994:385) oferece a seguinte definição: “Ela [a língua] serve a uma variedade extensa de comunidades diferentes e a seus propósitos institucionais e estes transcendem as fronteiras culturais e comunais tradicionais”. McKay (2002:15) afirma que a língua inglesa é uma língua internacional, porque “é uma língua sendo aprendida por mais e mais indivíduos como uma língua adicional, é central à economia global crescente e é a língua principal do desenvolvimento da cultura em massa”. Para efeitos desta pesquisa, optamos pela simplicidade e adotamos o conceito de inglês como língua internacional de Smith (1976), pois ele expressa a essência da função de uma língua: servir de comunicação entre as pessoas. Assim,

¹ Cf. Taylor, 1991; Dalton & Seidlhofer, 1994; Pennington, 1996; Celce-Murcia, Brinton & Goodwin, 1997; Jenkins, 1998a, 1998b, 2000; Seidlhofer, 2000

ILI é a sigla utilizada para nos referirmos ao idioma da língua inglesa, cujo uso nas comunicações internacionais ocorre mais entre falantes não-nativos e cuja posse não pode ser reivindicada pelos países onde é falado como LM.

O que é necessário caracterizarmos, agora, é em que consiste o padrão do inglês internacional. Na verdade, esse é ainda um conceito virtual, cujo processo de tentativa de formalização só começou a ser discutido recentemente e ainda está longe de se tornar uma variedade coerente e concisa (Llurda, 2004). Ele seria, primariamente, constituído de uma mistura balanceada das variedades nativas e não-nativas, encontradas no mundo todo. Tal mistura implica que as variedades dialetais não-nativas recebam o mesmo tratamento e gozem do mesmo poder conferido às nativas (Hazen, 2001). Entendemos que esta proposição pode ser combatida por argumentos como: as variedades não-nativas possuem um alcance bastante limitado em relação à sua área de influência e uso; não foram feitos estudos sobre a sua aceitação no meio docente ou entre os alunos da língua ao redor do mundo. Widdowson (1997) argumenta que, pelos seus objetivos eminentemente econômicos, a comunicação internacional em língua inglesa poderia adotar registros que seriam adequados a cada área de especialização dos profissionais que a utilizam, complementados pelo uso da língua para a comunicação sobre aspectos cotidianos; os registros impediriam que o ILI se tornasse tão variado que, dentro de um certo tempo, irromperiam línguas independentes e o inglês poderia voltar a ser exclusivamente a língua dos países onde é nativo. Ainda, se o movimento em prol do novo paradigma do ensino de ILI realmente ganhar força e difundir-se no meio educativo, é provável que as variedades não-nativas assumam um papel de igualdade em relação às nativas. Qualquer que seja a situação, permaneceria a necessidade de se estabelecer um padrão mínimo a ser seguido pela comunidade internacional para a garantia da inteligibilidade mútua.

Com a definição de ILI em mente, retomamos a discussão da importância de se estabelecerem contatos pessoais, seja para se realizarem negócios, para se produzir turismo pelo planeta ou simplesmente para se conhecer pessoas diferentes. Esses contatos exigem de um aluno de inglês o alcance de um nível de inteligibilidade mínimo para realizar tal comunicação. Cabe, aqui, deixar claro o que entendemos por inteligibilidade, para delinear sua relação com a pronúncia e o sucesso da comunicação.

Há várias definições para a inteligibilidade. Dalton & Seidlhofer (1994) propõem uma definição que compreende dois aspectos: a acessibilidade, ou o aspecto da produção física dos

sons, e a aceitabilidade, ou o grau de aceitação que uma determinada variação da língua alcança na comunidade em geral. Assim, o conceito de inteligibilidade, na visão desses autores, incorpora conotações econômicas e sociais. McKay (2002:52) aborda outros aspectos e adota uma definição que compreende três conceitos: o que ela denomina “inteligibilidade, ou reconhecer uma expressão; a compreensibilidade, ou saber o sentido da expressão e a interpretabilidade, ou saber o que a expressão significa em um contexto sociocultural em particular”. Por sua vez, Jenkins (2000:78) define a inteligibilidade como a “habilidade de produzir e receber formas fonológicas”, dando destaque à recepção para o sucesso da comunicação, definição que será adotada para efeitos desta pesquisa. Esta escolha se justifica pelo fato de que estamos de acordo com a autora quando ela afirma (ibid) que a maioria dos problemas de comunicação oral enfrentados por aprendizes da língua inglesa encontra-se no nível segmental (ou seja, na produção dos fonemas) ou intersegmental (ou seja, na produção das palavras). Isso deixa claro que a qualidade da produção e da recepção de sons está na base do sucesso de uma boa pronúncia em língua estrangeira.

Se, como acabamos de definir, a inteligibilidade está relacionada a uma produção e recepção eficientes de formas fonológicas, ou seja, de enunciados orais, a sua relação com a pronúncia e o sucesso da comunicação oral fica óbvia: uma boa pronúncia contribuirá decisivamente para um grau satisfatório de inteligibilidade, a qual é um dos fatores que mais contribuem para o sucesso da comunicação oral entre as pessoas. Outros fatores, tais como a escolha adequada da entonação, do léxico ou a adequação do estilo também concorrem para a comunicação, mas escapam do âmbito desta pesquisa. Eles participam da composição de outro termo relacionado à comunicação oral, a fluência, a qual qualifica a capacidade de comunicação geral em uma língua (Lennon, 1990).

A relação entre pronúncia, inteligibilidade e comunicação oral que acabamos de estabelecer ajuda a explicar as razões para o fato de que, depois de estar ausente do centro de atenções da pesquisa em instrução da língua inglesa por um longo período, o ensino de pronúncia esteja de volta, recebendo o reconhecimento como um dos componentes fundamentais do processo de instrução global do idioma (Dalton & Seidlhofer, 1994; Morley, 1994; Silveira, 2002; Burgess & Spencer, 2000; Roach, 2000; Chela-Flores, 2001)². Entendemos que cabe aos

² Entretanto, no Brasil, a produção de estudos e textos científicos na área ocupa, apenas, a décima primeira posição em relação ao total no campo de ensino/aprendizagem de ILE (Moita Lopes, 1999).

professores a tarefa de auxiliar os alunos no desenvolvimento de sua pronúncia, tarefa que acreditamos poder ser realizada por meio de um trabalho estruturado e sistematizado na área. A partir de uma conscientização dos alunos a respeito dos vários aspectos que compõem a sua pronúncia e o desenvolvimento de estratégias e atividades para solucionar seus problemas na área, cremos que os alunos poderão alcançar um nível adequado de inteligibilidade, incrementando, dessa forma, sua capacidade comunicativa e favorecendo sua inserção na sociedade global.

Os professores em geral, todavia, parecem não atender às necessidades de desenvolvimento da comunicação oral de seus alunos. Esse problema já causava preocupação entre pesquisadores da área há duas décadas: Souza (1982, apud Silva, 2000) afirma que “um dos maiores problemas enfrentados pelo sistema educacional brasileiro é a ausência de um tratamento adequado, especialmente nas habilidades orais em língua estrangeira”³. As causas dessa deficiência podem se localizar, de acordo com Morley (1994), nas seguintes atitudes e crenças do docente a respeito do ensino de pronúncia: a) pronúncia não é importante; b) os alunos vão aprender por si mesmos; c) pronúncia não pode ser ensinada e d) os professores acham que não têm capacidade para trabalhar com pronúncia.

O último item reflete um problema na formação geral de muitos professores de L2, os quais não possuem competência para falar e/ou ensinar a língua (Amarante, 1990; Consolo, 2000; Silva, 2000; Celani, 2003; Lieff, 2003; Walker, 2003; Dutra & Mello, 2004). Com a competência para falar comprometida, espera-se naturalmente uma deficiência no ensino da pronúncia de inglês nas escolas brasileiras; entretanto é exatamente nessa área que se pode atuar, seja através de uma capacitação mais eficiente nos cursos de Letras ou por meio de educação continuada no âmbito da pós-graduação, para a transformação da situação atual. Se os professores se sentirem mais seguros e efetivamente forem mais capazes, é possível que os outros itens citados anteriormente (*a*, *b* e *c*), que refletem suas crenças, sejam modificados e possam atuar em prol de um ensino efetivo de pronúncia.

Além dessas questões, deve ser levada em conta a posição oficial do governo brasileiro. Paiva (2003) traça um histórico da legislação nacional a respeito do ensino de LEs e seus efeitos gerais no seu ensino. De acordo com os dados levantados pela autora, a situação das

³ Neste trabalho, adotamos as siglas L1 para designar a língua materna do aluno e L2 para designar a língua inglesa, tanto no contexto em que a língua inglesa é uma língua estrangeira quanto nos contextos onde é a língua oficial ou nativa, assim como qualquer outra língua estrangeira estudada.

LEs nas leis brasileiras passou por etapas diversas, refletindo uma atitude de descaso das autoridades brasileiras. De início, não havia obrigatoriedade de seu ensino e, quando se tornou obrigatória, foi considerada como uma matéria secundária, a qual não tem o poder de reprovação de alunos, e com uma carga horária ínfima sugerida, chegando a uma aula por semana. Quando a LDB de 1996 definiu sua obrigatoriedade no ensino básico como um todo, Paiva (ibid) comenta que, afinal, parecia que o valor das LEs estava sendo reconhecido; porém, ao formular os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o governo afirma que (PCNs, 1998:4):

“A inclusão de uma disciplina no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. Em relação a uma língua LE, isso requer uma reflexão sobre seu uso efetivo pela população. No Brasil (...) somente uma pequena parcela de população tem a oportunidade de usar LES como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. (...) o uso de uma LE no Brasil parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer.”

Como se pode ver, existe uma orientação governamental no sentido de se privilegiar o ensino instrumental de inglês com enfoque em habilidades de leitura. A justificativa do documento é a de que, devido a fatores como a carga horária pequena que as L2s possuem nas grades curriculares, o grande número de alunos por turma e o atendimento das necessidades mais imediatas dos alunos, por exemplo, a participação em concursos de vestibular, os resultados seriam melhores se o curso de inglês se limitasse à tentativa de formação de bons leitores (Consolo, 2000). O texto do documento também argumenta que “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral” (PCNs, 1998:20). O que vemos, assim, é o reconhecimento, por parte do governo, de uma situação deficiente causando o direcionamento do ensino das L2s para algumas habilidades específicas – como a leitura – em detrimento de outras, sem que sejam propostas ações para a solução da situação. Paiva (ibid) também comenta que o argumento do atendimento das necessidades imediatas dos alunos é usado para se direcionar somente o ensino das L2s, como se as outras disciplinas apresentassem um ensino plenamente satisfatório.

Como uma das conseqüências desse quadro geral, os alunos deixam as escolas despreparados para as exigências do mercado. Baghin (1993:4) destaca que:

“É de conhecimento geral que a situação do ensino de línguas estrangeiras nas escolas de 1º e 2º graus em nosso país apresenta um quadro bastante desalentador atualmente, com raríssimos casos de alunos que conseguem, ao término do curso secundário, alguma competência comunicativa na língua estrangeira que ‘estudaram’ durante tanto tempo”.

Coury (2001), na mesma linha, entrevistou profissionais do ensino superior a respeito de suas dificuldades de comunicação em língua inglesa e verificou que havia problemas recorrentes de pronúncia do passado dos verbos regulares. Entendemos, pois, que a parcela desprivilegiada da população, a qual freqüenta a escola pública, fica mais uma vez em desvantagem em relação à parcela com maior poder aquisitivo, a qual pode pagar por um ensino mais eficaz da língua estrangeira, oferecido por escolas particulares ou cursos livres de idiomas⁴.

Essa situação pode ser, também, parcialmente responsável pelo quadro de formação deficiente dos professores de L2s, pois os alunos ingressantes nos cursos de Letras possuem deficiências sérias na competência oral do idioma (Consolo, 2005). Amarante (1990:59-60) constata que:

“O problema da formação profissional para o ensino de línguas estrangeiras apresenta grande complexidade, uma vez que aos reclamos das instituições que atuam no 1º e 2º graus somam-se aqueles das instituições de ensino superior *que se defrontam com alunos ingressantes cujo nível de competência lingüística está aquém do esperado*. A situação vem se agravando ano a ano, dificultando e, muitas vezes, mesmo impossibilitando o desenrolar do processo ensino/aprendizagem de língua estrangeira no 3º grau, da forma como pretendido e planejado. (...) Vem reforçar tal conclusão o desempenho dos candidatos a docentes de língua estrangeira nos concursos para provimento de vagas na PUCCAMP. Temos constatado a dificuldade de encontrar profissionais competentes para a atuação no ensino superior...” (grifo meu).

Na

mesma direção, Walker (2003:44) afirma:

“Existe um verdadeiro círculo vicioso no ensino de inglês em nível nacional. *O mau aproveitamento dos sete anos de língua estrangeira moderna na grade curricular do ensino básico* leva muitos estudantes a ingressar na faculdade de Letras sem nenhum domínio da língua inglesa. Por sua vez, muitas universidades e institutos de ensino superior não conseguem suprir tais deficiências, formando, deste modo, profissionais fracos nos seus cursos de licenciatura” (grifo meu).

Não se pode culpar, entretanto, somente as escolas básicas pelo mau nível dos docentes de L2s. Farrell (2006) argumenta que as faculdades não preparam os formandos para a realidade da sala de aula. Lief & Pow (2000) e Paiva (2003) relatam que as faculdades e universidades são deficientes na formação dos docentes. Lief & Pow afirmam (2000: sem página):

“O maior desafio reside no fato de que, para a maioria dos professores, o insumo fonológico em inglês (quando existente) oferecido nos

⁴ Embora mesmo as escolas e cursos particulares apresentem uma qualidade de ensino aquém daquela desejada pelos alunos e especialistas da área (Almeida Filho, 2003).

cursos de educação superior geralmente não os equipam com as ferramentas necessárias para transformar, reorganizar ou adaptar o conteúdo do curso às suas necessidades como usuários da língua e como profissionais do ensino de inglês.”

Paiva (2003: 77-78) levanta problemas das instituições de ensino superior, as quais podem, também, ser consideradas responsáveis pela situação:

“A maioria dos projetos pedagógicos de licenciaturas em Letras que passaram pela Comissão de Especialistas de Ensino de Letras, na Sesu, nos dois últimos anos, seja para autorização ou reconhecimento, devotam ao ensino de inglês ou espanhol cerca de 360 horas ou no máximo 480 horas de ensino da língua estrangeira com o acréscimo de 60 a 120 horas de literatura inglesa e norte-americana. A parte do currículo dedicada à formação do professor é praticamente inexistente e, na maioria dos casos, é de competência de departamentos de educação, que não produzem reflexões sobre o ensino de línguas. As aulas de literatura estrangeira são dadas, geralmente, em português e as turmas chegam a ter 50, 70 e até 90 alunos, inviabilizando a oferta de um ambiente adequado à prática do idioma. Como resultado, o sistema educacional brasileiro coloca no mercado de trabalho professores despreparados”.

O quadro, portanto, que se delineia é de difícil solução: por um lado, as escolas regulares não conseguem oferecer um ensino de inglês de boa qualidade; por outro, as instituições de ensino superior não conseguem remediar a situação e formam profissionais de competência duvidosa para exercerem sua profissão. Podemos sugerir, assim, que se apresenta uma situação em que se evidenciam falhas no processo de formação de professores de inglês, as quais alimentam o quadro de falta de qualidade dos serviços prestados por esses profissionais aos seus alunos. Cremos que a situação justifica a necessidade de transformações na realidade para a preparação de professores de inglês no sentido de se incrementar o ensino de pronúncia. Tais transformações promoveriam uma formação mais completa do docente na L2 e poderiam ter como um dos principais resultados um aprendizado melhor para os alunos a fim de que estes tenham melhores condições de competir no mercado de trabalho e progredir na vida pessoal. Simultaneamente, as próprias instituições formadoras de professores de L2 se beneficiariam, no médio prazo, com a chegada dos alunos preparados de uma maneira mais eficiente, facilitando o processo de formação de novos profissionais.

Por outro lado, entendemos que os problemas enfrentados no âmbito específico do ensino da pronúncia de língua inglesa refletem uma situação preocupante estendida ao processo de aprendizagem geral das escolas brasileiras, e que seria resolvida somente por meio de uma abordagem abrangente. Como exemplo de nossa percepção, dados obtidos por meio da aplicação de um teste para determinar habilidades básicas em Língua Portuguesa e Matemática, o Prova Brasil, evidenciaram a fragilidade da educação básica em escolas públicas no Brasil. Nos dizeres

de Maranhão (2006): “Mais de 50% das [crianças] que estão na 4ª série mal decifram textos simples e são fracas ao lidar com números, não realizando sequer uma simples divisão”. Ainda segundo o autor (ibid), “As lacunas se refletem no mau desempenho das que tiveram sorte de alcançar o fim do ensino fundamental (de cada cem alunos da 1ª série, só 59 chegam à 8ª e 40 ao fim do ensino médio)”, situação que configura um quadro caótico em relação à educação formal em escolas públicas no Brasil.

Uma análise mais detalhada das causas dessa situação foge ao escopo deste trabalho; supomos, no entanto, que uma delas reside na divisão do conhecimento em áreas e sua concretização na estruturação do currículo escolar. O currículo da maioria das escolas no mundo todo é organizado de forma compartimentada, ou seja, as disciplinas são consideradas entidades isoladas no processo de educação formal (Zabala, 2002; Beane, 2003). Zabala (ibid) argumenta que não há problema em se dividir o currículo por disciplinas, mas, sim, de ensiná-las dentro de uma perspectiva isolada das outras áreas. Dentro dessa organização, os alunos assimilam os conteúdos de cada disciplina sem perceber sua conexão na formação integral do conhecimento humano. É como se estudassem os órgãos do corpo humano e não enxergassem sua interdependência primordial para a manutenção da vida.

Ainda para Beane (ibid), o tempo despendido, no currículo, para tal organização poderia ser preenchido por uma abordagem integradora sem prejuízo para sua integridade acadêmica. Esse seria um primeiro passo; no entanto, a visão de integração curricular preconizada por Beane atinge somente o âmbito conceitual (de conteúdo específico de cada área), propondo a organização do currículo em torno de temas geradores de estudos e trabalhos em grupo. Os aspectos procedimentais (ligados às competências e habilidades de raciocínio e estudo) e atitudinais (posturas e atitudes dos alunos frente ao aprendizado e à sua condição na sociedade)⁵ ficaram em segundo plano. A nossa concepção vai além e recomenda a conscientização do aprendiz acerca dos aspectos que envolvem a educação formal, processo esse que seria idealmente mediado pela metacognição, ou seja, a capacidade de refletir sobre seu aprendizado e conhecimento.

Essa concepção de aprendizagem na educação formal é corroborada por J. Silva (2005), que argumenta a favor de se estabelecerem pontos de contato entre as disciplinas por

⁵ Estes termos são utilizados nos PCNs (1998) e no relatório Jacques Delors (Unesco, 1996) a respeito dos aspectos fundamentais necessários à educação.

meio do desenvolvimento de estratégias baseadas em processos reflexivos, ou seja, metacognitivas:

Quanto à transferabilidade da estratégia desenvolvida, é necessário reconhecer que a natureza específica dos conhecimentos substantivo e processual de cada disciplina/ área de conhecimento tem um papel determinante na definição das respectivas estratégias didáticas. Contudo, estratégias assentes em procedimentos reflexivos são possíveis e desejáveis em qualquer cenário de formação orientado para o desenvolvimento de competências de (re)construção do conhecimento e intervenção crítica na sociedade. (J. Silva, 2005:46)

Na mesma linha, Arkoudis (2005:184) prega uma mudança da prática dos professores e da concepção dos currículos ao defender uma nova visão de ensino na qual a

“linguagem e o conteúdo não sejam apresentados como áreas separadas e onde os especialistas na língua e nos conteúdos não sintam que eles têm que defender suas disciplinas, mas sim compartilhar idéias e desenvolver novas práticas que assistam os alunos na aprendizagem”.

Enfim, nossa concepção de ensino seria semelhante aos princípios que inspiraram os sofistas gregos na determinação da *enkuklios Paidéia*; Aristóteles no alcance da virtude pela formação física, intelectual e moral; a *orbis doctrinae* da era medieval, formada pela conjunção do *trivium* (gramática, retórica, dialética) com o *quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia, música) e que integrava as letras e as ciências; e o *pansofismo* de Comênio, que integraria os diversos campos do saber (Zabala, 2002). Como podemos ver, essa concepção remonta aos primeiros ideais de educação da história da humanidade, os quais foram alterados pela especialização por disciplinas iniciada pelo período Napoleônico no século XIX e que perdura até hoje (ibid).

Dentro da organização vigente, há um enfoque nos aspectos conceituais, conforme atestado pela organização curricular das escolas básicas e de nível superior. Assim, os aspectos procedimentais e atitudinais ficam à margem dos currículos.

Uma das possibilidades de se atuar na transformação desse quadro pode ser por meio de mudanças na formação dos professores. Um exemplo é Torff (2003), que investigou a evolução do nível de conhecimentos especializados (expertise) de 60 professores de História de escolas secundárias e concluiu que, ao adquirirem experiência e conhecimentos, tendem a focar o ensino de habilidades superiores de pensamento e o aprendiz, deslocando o foco dos aspectos conceituais; os professores experientes, no entanto, não apresentaram um domínio abrangente de habilidades. Similarmente, Baumfield & Oberski (1998), em defesa de uma mudança curricular

baseada no desenvolvimento de habilidades de pensamento, relatam as dificuldades geradas pelo despreparo dos professores, pelas expectativas da instituição e dos pais em relação ao produto imediato (em contraposição a uma ênfase no processo) e pela necessidade dos professores de um material elaborado especificamente de acordo com esse paradigma. Ainda, Perry & Stewart (2005) argumentam a favor da formação de equipes interdisciplinares de ensino pautadas pela troca de idéias entre os professores; uma vantagem seria a explicitação das crenças pelos professores no processo de partilha, o que poderia atuar na sua modificação.

Mas por que insistimos na necessidade de se inserir os aspectos procedimentais e atitudinais no currículo e de forma integrada com outras disciplinas? Cremos que os alunos chegam à escola com percepções acerca da aprendizagem que podem dificultar o seu desenvolvimento cognitivo. Tais percepções (ou crenças) podem condenar o aluno, por exemplo, a um papel de eterno receptáculo de conhecimentos devidamente mastigados pelo professor. Tradicionalmente, o aluno tem assumido um papel passivo no desenvolvimento de sua aprendizagem, papel esse referendado pela pedagogia de ensino de língua estrangeira (Bohn, 2003). Ele se esquivava da responsabilidade sobre seu crescimento, não se enxergando como o principal responsável pelo seu processo. Sartre (2005) já alertava para a estreita relação entre a responsabilidade e a própria existência. Ele (ibid) argumenta que o fato de existirmos já nos coloca com inteira responsabilidade sobre todas as nossas ações e sobre o que ocorre à nossa volta; se o adolescente está matriculado em uma escola, portanto, mesmo por força de uma lei e/ou por vontade expressa dos pais, ele deverá assumir a inteira responsabilidade sobre todas as suas atribuições como aluno e agir para que o seu aprendizado alcance os resultados almejados.

Ainda no campo das atitudes, Yang & Lau (2003) atestam a importância de uma atitude positiva do aluno em relação à L2 e a seu aprendizado. O aluno deve ser preparado para aprender a L2, compreendendo tudo o que o processo implica não só em termos de aquisição de conhecimentos, mas, fundamentalmente, como o acolhimento de uma nova forma de ver o mundo. Ao aprender um idioma, podemos, de uma certa maneira, sair de nós mesmos e assumir outra identidade, representada por uma maneira peculiar de se expressar (Humboldt, 1990), principalmente na área de pronúncia (Jenkins, 2000).

Por outro lado, no campo procedimental, o aluno tem o direito de conhecer novas formas de aprender, de se relacionar com as informações para transformá-las em conhecimento, evitando que recaia em um estado de imobilidade e impotência (learned helplessness) devido a

percepções de incompetência e desmotivação frente a tarefas que considere impossível de realizar ou nas quais não enxergue relevância pessoal (Dörnyei, 1994). Se esse aluno pudesse ter acesso e refletir sobre estratégias diferenciadas de aprendizagem, ele poderia ser mais ativo sobre seu crescimento e menos dependente do professor. Nesse sentido, a literatura sobre psicologia e a aquisição de L2 apresenta estreitas ligações entre a autonomia e a motivação para aprender (Deci & Ryan, 1987; McCombs, 1997; Dörnyei, 1994, 1998, 2001a). Para que atinja a autonomia, o aluno deve, outrossim, ser capaz de monitorar o andamento das atividades em que ele estiver envolvido, avaliando a eficácia das estratégias aplicadas em situações específicas e decidindo, quando for o caso, substituí-las por outras que se mostrarem potencialmente mais promissoras para o alcance dos objetivos pretendidos (Oxford & Burry-Stock, 1995).

Defendemos, portanto, a elaboração interdisciplinar de um currículo que apresente, de modo balanceado, um enfoque nos campos conceituais, atitudinais e procedimentais. Os currículos de cada disciplina devem ser integrados de forma a propiciar um crescimento harmônico do conhecimento do aluno nessas três áreas como uma maneira de conduzi-lo a um estado de autonomia tal que lhe possibilite a condução do seu aprendizado por toda a vida. A elaboração de tal currículo não é tarefa de um ou outro professor, mas de todos os profissionais envolvidos no ensino e sua aplicação deve extrapolar os muros da escola, alcançando as famílias e a comunidade com vistas a proporcionar a experimentação real dos conhecimentos adquiridos no ambiente escolar. É um processo de fazer reflexivo o qual, enfim, conduziria à prática democrática (Dewey, 1936).

Considerando o exposto até o momento, o objetivo geral deste trabalho é, na verdade, duplo: a) construir uma concepção de construção de conhecimento no contexto de educação formal de sala de aula e b) aplicar essa concepção ao ensino de pronúncia. Por extensão, serão propostas sugestões para a formação dos professores de língua inglesa no ensino de pronúncia. Acreditamos que seria possível quebrar o ciclo vicioso de ineficiência no ensino, mencionado nesta introdução. Além disso, as informações obtidas por este trabalho poderão servir como base e fonte de referência para outros trabalhos que investigarem este tema.

O trabalho vem organizado da seguinte forma: o capítulo 2 cuida da análise da literatura sobre ensino de pronúncia e está dividido nos seguintes itens: a) a definição do objeto específico de estudo no campo conceitual, ou seja, o ensino de pronúncia; b) uma breve análise do enfoque oferecido ao ensino de pronúncia pelos métodos de ensino de L2 mais influentes do

século XX; c) a identificação dos aspectos que intervêm no processo de aquisição da pronúncia em uma L2 e a análise de seus possíveis reflexos na prática do professor; d) um levantamento do estado da arte sobre o ensino de pronúncia, com a análise de propostas de 7 autores; e) a investigação das técnicas e procedimentos de ensino de pronúncia.

O capítulo 3 apresenta a proposição de uma concepção alternativa de educação formal ancorada em uma visão progressiva da consciência do indivíduo acerca do conhecimento e aprendizado variando do nível cognitivo, passando pelo paracognitivo e alcançando o metacognitivo. Em seguida, adotamos o paradigma simbólico e a Teoria do Processamento da Informação como base para a explicação da aquisição do conhecimento. Finalmente, sugerimos uma base programática dividida em três campos da aprendizagem (atitudinal, conceitual e procedimental) para orientar a elaboração interdisciplinar do currículo escolar.

O capítulo 4 realiza a fusão dos capítulos 2 e 3 para apresentar nossa abordagem de ensino de pronúncia, destacando um esquema de uma etapa inicial de unidade didática com as seguintes partes: a) preparação para a reestruturação cognitiva; b) exposição do aprendiz ao insumo, com a ação de elementos do contexto que o transformam no insumo absorvido; c) o processamento do insumo absorvido via instrução e ação da memória; d) a produção do aluno e seu monitoramento pelo professor, o grupo e o automonitoramento e e) a produção final do aluno.

O capítulo 5 apresenta o estudo de caso como nosso método de pesquisa, especialmente pela sua capacidade de testagem da aplicação prática de novas teorias. Já o capítulo 6 oferece uma análise e discussão dos resultados obtidos.

O capítulo 7, por sua vez, representa a conclusão deste trabalho, na qual são destacados seus aspectos fundamentais e apresentadas perspectivas para o futuro de nossas investigações, com possibilidades de aplicação para a sala de aula das escolas regulares e no processo de formação de professores de Língua Inglesa.

Enfim, elaboramos um posfácio que poderá advertir o leitor quanto a algumas dificuldades enfrentadas na elaboração desta tese, as quais podem servir para se evitarem os mesmos problemas em outros estudos.

2 - A pesquisa sobre pronúncia de inglês como L2

Efetuiremos, primeiramente, a definição de nosso objeto específico de estudo, qual seja, a pronúncia de inglês. Com o objeto definido, segue-se um levantamento bibliográfico que compreende um histórico do ensino de pronúncia a partir do início do século passado. Acreditamos que uma análise do que já se pensou e se fez na área poderá nos munir de dados para uma melhor compreensão do presente e para vislumbrarmos as alternativas que podemos traçar para o futuro.

O histórico vem seguido de uma análise de fatores intervenientes no ensino/aprendizagem de pronúncia de L2. O conhecimento de tais fatores seria, sob nosso ponto de vista, fundamental para um embasamento teórico da prática dos professores. Dando seqüência à revisão bibliográfica, é levantado o estado da arte da área, enfocando as propostas dos autores mais influentes. O objetivo é analisar os aspectos e fundamentos de suas propostas. Por fim, é apresentada uma descrição de técnicas e procedimentos de ensino derivados das propostas dos autores analisadas na seção anterior, com o fim de proporcionar uma visão abrangente das possibilidades de atuação prática para o professor.

Desejamos, apenas, fazer uma ressalva importante quanto à pesquisa bibliográfica que sustenta nosso suporte teórico. Enquanto há um número expressivo de pesquisas realizadas no âmbito das instituições formadoras de professores, é preocupante a quase inexistência de pesquisa realizada dentro de sala de aula de ensino básico, situação confirmada por Charlot (2002) e Pimenta (2002). Uma análise do conjunto de trabalhos publicados em periódicos sobre o ensino/aprendizagem de língua estrangeira, tanto no Brasil quanto no exterior, revela uma grande predominância de pesquisa com adultos como voluntários, invariavelmente estudantes de Letras, por exemplo, Amarante (1990); Barcelos (2004); Coury (2001), ou alunos imigrantes ou que freqüentam cursos de ensino de línguas, por exemplo, Jenkins (2000); Fraser (2001). Como resultado, o pesquisador que deseja investigar os processos que ocorrem na sala de aula acaba por utilizar os trabalhos de outros pesquisadores que não possuem semelhança de contexto com sua situação específica. Essa dificuldade aponta a necessidade de se realizarem mais pesquisas tendo como contexto a sala de aula de escolas regulares.

2.1 Definição de pronúncia e seu ensino

Iniciaremos por tentar definir o nosso objeto de estudo, ou seja, o que se entenderá por pronúncia e o seu ensino. Uma confusão que pode ser criada quando se define pronúncia é se pensar que seja equivalente ao conceito de fluência na L2. Enquanto a pronúncia englobará, nesta pesquisa, os aspectos exclusivamente ligados à percepção e produção de sons da L2, o conceito de fluência é mais abrangente, compreendendo aspectos tais como a escolha e adequação do léxico em situações formais ou informais ou as estratégias que os falantes utilizam para se comunicarem eficientemente. Essa separação é corroborada por Fraser (2001:6) que oferece a seguinte definição:

“Pronunciation here includes all those aspects of speech which make for an easily intelligible flow of speech, including segmental articulation, rhythm, intonation and phrasing, and more peripherally even gesture, body language and eye contact. Pronunciation is an essential ingredient of *oral communication*, which also includes grammar, vocabulary choice, cultural considerations and so on”.

De acordo com o MacMillan English Dictionary (2002), fluência seria a habilidade de “falar bem e sem dificuldade, (...) se expressando de um modo claro e confiante, sem parecer fazer esforço”. Silva (2000) realizou um estudo a respeito da fluência oral de formandos em Letras em uma universidade pública do estado do Rio de Janeiro, no qual a autora propõe uma definição que sugere o nível de fluência verbal que o professor de inglês deve possuir. Assim, ela postula que: “Não basta que um professor de línguas seja capaz de se comunicar. É preciso que ele produza um discurso contínuo, sem interrupções e fácil de ser acompanhado pelo ouvinte” (Silva, 2000:98). Esta definição é questionável no aspecto da necessidade de se produzir um discurso sem interrupções. Jenkins (2000) nota que, quando se analisa a interação entre dois aprendizes de uma língua, estes lançam mão de interrupções para organizar melhor seu pensamento e decidir a respeito da forma como produzirão seus enunciados. A interrupção (não exagerada) constitui-se, assim, em uma estratégia de comunicação que não pode ser classificada como negativa na fala de uma pessoa, mesmo sendo esta um professor da língua.

Nossa definição de pronúncia, assim, compreende os aspectos relativos aos sons da L2 e suas combinações para a veiculação de sentido. É com esses aspectos que o ensino de pronúncia se ocupará neste trabalho.

Por sua vez, o ensino de pronúncia será definido como toda ação intencional, seqüenciada e estruturada do professor no sentido de desenvolver a precisão da percepção e produção orais dos seus alunos na língua inglesa. Acreditamos que o ensino deve ser caracterizado assim com base nas afirmações de Pimenta (1997:52), a qual afirma que a escola é o local por excelência onde se deve ocorrer o “processo sistemático e intencional (...) de tornar os indivíduos participantes no processo civilizatório”, ou seja, a educação. Assim, desejamos deixar clara a noção de que entendemos o ensino de pronúncia não como uma ação fortuita e sujeita ao acaso, ou ainda desvinculada do ensino de língua inglesa ou da educação do estudante, mas como parte do processo de crescimento integral do indivíduo. Serão levadas em conta, portanto, tanto as atividades estruturadas sistematicamente e orientadas à instrução sobre aspectos prosódicos complexos de acentuação (stress) como a conscientização e estudos a respeito da pronúncia palavras ou sons específicos.

A conseqüência imediata da percepção do ensino de pronúncia como uma ação intencional e direcionada é que ele não poderia ocorrer casualmente ou apenas inserido como um detalhe em uma aula sobre, por exemplo, leitura de texto. Também não poderia ser representado exclusivamente pela aplicação dos exercícios sobre pronúncia que aparecem nos livros didáticos, os quais, obviamente, não consideram a realidade de cada turma ou das condições gerais de trabalho do professor. A nossa concepção é que o ensino reativo ou improvisado deve ser um complemento a um plano de ensino estruturado e sistematizado desde o primeiro ano de aprendizagem de uma L2. Em aulas voltadas para o ensino da pronúncia integrada às outras habilidades, como pregam autores como Oxford et alii (1994), Chela-Flores (2001) e Burgess & Spencer (2000), o professor poderia, por exemplo, trabalhar explicitamente um aspecto específico que ele considera problemático para os seus alunos e desenvolvê-lo com eles.

Consideramos importante destacar que as aulas concentradas em pronúncia serviriam para demonstrar o quanto esta habilidade é importante no conjunto do processo de aprendizagem da L2. Em termos pedagógicos, elas possibilitariam uma análise mais detalhada dos aspectos em estudo, ou seja, os alunos teriam sua atenção quase que exclusivamente voltada para a pronúncia. Psicologicamente, os alunos poderiam ser mais motivados pelo fato de estarem desenvolvendo seu potencial comunicativo. Além disso, o aprendizado de itens como, por exemplo, os símbolos fonêmicos da L2, poderia levar o aluno a se tornar mais autônomo em seus estudos individuais.

Finalmente, o ensino de pronúncia preconizado por nós se encaixa na abordagem de Foco na Forma (Focus on Form), pois objetiva um aspecto específico do ensino de língua estrangeira – a pronúncia –, o qual pode ser trabalhado de forma planejada e sistematizada (Doughty & Williams, 1998; Williams, 2001)⁶.

Com a definição e justificação do objeto de estudo em mente, passaremos agora a uma análise histórica do ensino de pronúncia de L2 preconizado pelos métodos de ensino mais influentes do século XX.

2.2 O ensino de pronúncia nos métodos e abordagens de ensino de L2

Comparativamente a outras áreas do ensino de línguas como a gramática e vocabulário, o ensino de pronúncia é uma área nova, a qual recebeu um tratamento sistematizado somente um pouco antes do início do século XX (Murcia, Brinton & Goodwin, 1997). Segundo essas autoras, o ensino de línguas apresentou, até hoje, duas abordagens principais no ensino de pronúncia: uma abordagem intuitivo-imitativa, a qual confia na habilidade do aprendiz em perceber e imitar os ritmos e sons da L2 sem a intervenção do professor, e uma abordagem analítico-lingüística, a qual oferece uma instrução explícita ao aluno por meio de várias ferramentas, tais como um alfabeto fonético, descrições articulatórias e análise contrastiva. As autoras (ibid) ainda revelam que o ensino de pronúncia flutuou ao sabor dos enfoques que os diversos métodos de ensino da língua lhe dirigiam. Como a análise de cada um escapa do âmbito deste trabalho, optamos por apresentar uma crítica geral do assunto.

Não será discutido o tratamento dado ao ensino de pronúncia em métodos nos quais ele é considerado irrelevante, como no *Grammar Translation* ou o *Cognitive Approach*. Vamos criticar somente aqueles que se propuseram a tentar ensinar a pronúncia de alguma forma.

Uma primeira característica que salta aos olhos, quando se analisa o ensino de pronúncia nos métodos de ensino de L2 influentes no século XX, é o papel passivo do aluno nas atividades a serem realizadas. Ao aluno é reservado o papel de repetidor e imitador na maioria dos métodos, não tendo a oportunidade de refletir, criticar ou avaliar o seu desenvolvimento nas habilidades orais. Tem-se a impressão de que os proponentes dos métodos acreditavam que o aprendizado da pronúncia dar-se-ia naturalmente como decorrência dos “*drills*” que dominaram

⁶ A abordagem de Foco na Forma é estudada detalhadamente no capítulo 3 desta obra.

e ainda são adotados em aulas de L2s, como acontece nos métodos naturalistas. O *Audiolingualism*, com sua base psicológica comportamentalista, introduziu o uso de recursos analíticos como o IPA (International Phonetic Alphabet), porém o papel do aluno continuou a ser essencialmente passivo e os procedimentos em sala de aula totalmente baseados na repetição com o objetivo de reforçar bons hábitos lingüísticos sem reflexão. E o *Communicative Approach*, apesar de convidar o aluno a participar mais livremente e ativamente no aprendizado da L2, não apresenta um plano definido de ação no que se refere à pronúncia, limitando-se ao levantamento de aspectos intersegmentais, porém, repetimos, sem a preocupação de sistematizar o ensino (Murcia, Brinton & Goodwin, 1997).

O aluno também não participa da seleção das atividades destinadas ao ensino de pronúncia em nenhum dos métodos descritos, ou até mesmo de nenhuma atividade de todo o processo de aprendizagem da L2. Esse fato revela, no nosso entendimento, uma falha crucial de todos os métodos, a de não levar em conta a realidade e a vontade dos alunos. Não se encontra qualquer referência a uma análise das necessidades ou desejos dos alunos a respeito do que precisam ou querem aprender, ou de como querem aprender, o que pode trazer conseqüências negativas para o aprendizado da L2 como um todo, pois atua no sentido de diminuir a motivação para aprender (Neder Neto, 2000). O que percebemos através do contato com profissionais da área de ensino de inglês e da análise de livros didáticos é que todo o programa dos cursos já vem pré-definido, como se fosse uma dieta balanceada que serviria a todos os alunos sem distinção. A realidade, entretanto, mostra-nos que as pessoas ou grupos são diferentes, com toda sua cultura, crenças e atitudes particulares, assim como são distintos os próprios professores, não cabendo, assim, a pretensão de se alcançarem objetivos através de uma padronização universal de materiais e técnicas de ensino. Cada professor deve, em nossa concepção, ser sensível à sua realidade de trabalho e mobilizar os recursos e conhecimentos que tem à disposição de forma a maximizar o aprendizado de seus alunos.

Finalmente, quanto à sistematização do ensino, os métodos e abordagens não parecem deixar claras as formas como se deve seqüenciar ou avaliar o desenvolvimento das habilidades orais dos alunos. Logo, não há referências a progressões estruturadas de exercícios, testes ou outros instrumentos quaisquer que serviriam para acompanhar a evolução dos alunos ao longo de seu aprendizado.

Essa análise do tratamento oferecido ao ensino de pronúncia pelos métodos e abordagens de ensino de L2s servirá como base para a formulação dos instrumentos de coleta de dados no sentido de se investigar se as instituições formadoras de docentes adotam algum desses métodos como modelo ou base do curso. Continuaremos, a seguir, com uma análise dos fatores que podem exercer alguma influência no processo de ensino e aprendizagem da pronúncia.

2.3 Teorias e fatores intervenientes sobre o ensino e aprendizagem de pronúncia

Assim como acontece nas outras áreas de ensino e aprendizagem em L2, há diversas teorias que procuram explicar a co-ocorrência de vários fatores que exercem influência na área de pronúncia (Murcia, Brinton & Goodwin, 1997). Segundo essas autoras, tais teorias e fatores podem ser agrupados nas seguintes categorias:

a) relacionados ao aprendiz, como a idade, a exposição à L2, a quantidade e o tipo de instrução em pronúncia, a aptidão, a atitude e a motivação e;

b) relacionados à L1 do aprendiz, como a hipótese da análise contrastiva, a análise de erros e estratégias de evitá-los, a hipótese da interlíngua, a teoria da marcação (*markedness*), os universais lingüísticos e a teoria do processamento da informação.

Keys (2002) propõe que as teorias e os fatores se classificariam em um grande grupo que compreenderia a fonologia da interlíngua do aprendiz. Eles seriam: a idade, a personalidade, o papel da transferência (transfer) de aspectos da L1 para a L2, a teoria da marcação, fatores de desenvolvimento universal e as representações subjacentes.

Há coincidências nas duas listas, assim como ligeiras diferenças quanto à sua classificação. Nós as apresentaremos por meio de uma seqüência que mesclará as duas classificações mencionadas. Assim, analisaremos:

a) **o aprendiz**, em relação à idade, a exposição à L2, a quantidade e a qualidade de instrução prévia em pronúncia na L2⁷;

b) **a língua materna do aprendiz**, em relação ao papel da transferência dos seus aspectos para a L2, a teoria da marcação, os universais lingüísticos e as representações subjacentes⁸.

⁷ Os fatores relacionados à personalidade serão analisados no próximo capítulo.

⁸ A Teoria do Processamento da Informação será analisada detalhadamente a seguir.

2.3.1 O aprendiz

O aprendiz está sujeito a uma série de fatores que influenciam o seu processo de aprendizagem: a idade, a exposição à L2, a quantidade e a qualidade de instrução prévia em pronúncia e, possivelmente os mais importantes, suas atitudes e motivação em relação à aquisição da L2 (Murcia, Brinton & Goodwin, 1997). Cabe ao professor entender como esses fatores interagem no processo e tentar agir sobre aqueles que puder (alguns, obviamente, não podem ser alterados, como a idade do aprendiz ou a sua instrução prévia na L2).

2.3.1.1 O fator idade

O aspecto que tem mais interessado aos pesquisadores na aquisição de pronúncia de inglês como L2 em relação ao fator idade é a **hipótese do período crítico (HPC)**. Essa hipótese postula que há um período, que corresponde aproximadamente ao início da puberdade, durante o qual o processo de lateralização cerebral atinge sua completude, ou seja, os hemisférios cerebrais concluem a especialização para suas funções. Após esse fenômeno, haveria uma sensível diminuição da plasticidade cerebral, a qual afetaria diretamente e negativamente a capacidade de perceber e produzir os sons de uma L2. Essa é a explicação muitas vezes dada ao fato de que uma criança adquire o sistema fonológico de uma L2 com muito mais facilidade do que um adulto, atingindo uma pronúncia semelhante à do nativo sem maiores problemas, o que é considerado praticamente inalcançável para o aprendiz adulto (Ellis, 1985; Major, 1987; Dalton & Seidlhofer, 1994; Scarcella & Oxford, 1994; Pennington, 1996; Murcia, Brinton & Goodwin, 1997; Lightbown & Spada, 1999)⁹.

Um estudo de Piske, MacKay & Flege (2001) confirmou o peso do fator idade na determinação do sotaque do aprendiz; porém estudos como Bialystok & Miller (1999), Flege et al. (1999), Moyer (1999), Birdsong & Molis (2001) e Marinova-Todd, Marshall & Snow (2000) sugerem que outros fatores podem também exercer influência no processo, por exemplo, a motivação do aprendiz adulto, o ambiente onde a aprendizagem acontece, a forma como a L1 interage com a L2 à medida que o sistema fonológico da interlíngua do aprendiz se desenvolve,

⁹ Embora o aprendiz adulto possa não alcançar o nível de pronúncia próximo à do falante nativo, Ellis (1985) postula que ele adquire habilidades fonológicas mais rápido que crianças e adolescentes.

ou também a quantidade de instrução formal prévia do aluno, como levantado no estudo de Hakuta, Bialystok & Wiley (2001). Na mesma linha, Silverberg & Samuel (2004) recorrem ao processamento cognitivo para concluir, em seu estudo, que a idade de início de estudo de uma L2 influenciam a maneira como o aprendiz representa e acessa as palavras na L2, mas não mencionam restrições à aprendizagem; e Flege & MacKay (2004) encontraram evidência de que a aprendizagem de uma L2 na infância não garante a percepção das vogais nessa L2. Além disso, a HPC já foi desafiada por relatos de adultos que adquiriram uma pronúncia semelhante à do nativo da L2, o que sugere que o sistema nervoso humano pode ser modificado pela experiência (Johnstone, 2002) ou pela instrução em aspectos fonológicos (Callan et alii, 2003). Finalmente, DeKeyser (2000) ressalta o fato de que a HPC parece ter fundamento no que diz respeito à aprendizagem implícita da L2, não se aplicando à aquisição da L2 derivada do aprendizado explícito, que é o processo pelo qual a L2 é ensinada em contextos de educação formal.

Uma conclusão a que pode se chegar, em termos práticos, portanto, é que, embora o fator idade seja reconhecidamente influente no processo de aquisição fonológica da L2 e o professor nada possa fazer a respeito da idade de seus alunos ou a idade em que eles foram expostos à L2, a plasticidade cerebral presente que perdura a vida toda indica que ele pode trabalhar com eles no sentido de desenvolverem sua pronúncia da melhor forma possível, principalmente pela procedimentalização de conhecimento declarativo explícito.

2.3.1.2 A exposição à L2

Algumas teorias de aquisição de uma L2, como a teoria do input de Krashen (1982, apud Murcia, Brinton & Goodwin, 1997), propõem que os aprendizes adquirem a língua principalmente através dos insumos¹⁰ que recebem. Quanto mais insumos receberem, mais os alunos evoluirão no seu aprendizado na L2. Se considerarmos essa teoria em contextos em que o inglês é ensinado como língua estrangeira, como é o caso do Brasil, alguns alunos têm raras oportunidades de ter contato com a língua fora da sala de aula, portanto recebendo uma “dieta” insuficiente de exposição à L2. Esse fato aumenta a responsabilidade do professor em fornecer oportunidades do contato com a L2 aos seus alunos, o que nos leva a concluir que a comunicação em sala de aula deveria ocorrer principalmente nesse idioma.

¹⁰ Denominamos insumo qualquer enunciado na L2 ao qual o aluno é exposto.

Poderíamos, todavia, questionar o fato de um professor não-nativo ser o modelo de pronúncia a ser seguido pelos alunos. Ao conversar informalmente com seus alunos, o autor desta pesquisa apurou a predominância da crença de que somente o professor nativo da L2 poderia servir como modelo a ser imitado. Esse posicionamento dos alunos pode, inclusive, refletir a atitude da sociedade em que vivem, espelhando o pensamento dos seus pais e amigos. Tal fato não nos surpreende na medida em que a pronúncia “perfeita” ou semelhante à do nativo foi um objetivo a ser perseguido em vários métodos de ensino de L2, os quais gozam de uma certa penetração nos meios de ensino de línguas até os dias atuais e exercem, por meio dos professores, um papel forte de formação de opinião entre as pessoas que estudaram ou estudam inglês (Richards & Rogers, 1986; Stern, 1992).

A literatura recente da área, entretanto, indica que o melhor modelo para o aluno é o professor que comunga sua L1, pois ele, assim como o aluno, passou pelo processo de aprendizagem da L2 e experimentou as dificuldades que o aluno poderá ter, adquirindo, dessa maneira, indícios sobre as possíveis fontes de problemas que o seu aluno enfrentará (Pennington, 1996; Jenkins, 2000). Também reforça esse posicionamento o movimento recente que considera válidos não somente os modelos oficiais britânicos e americanos de pronúncia, mas outras variedades existentes em países como a Índia ou a Austrália, e que apregoa o ensino de inglês como língua internacional (ILI). Os defensores desse movimento argumentam que a pronúncia do professor não-nativo que possui a mesma L1 de seus alunos pode servir como modelo para estes (Jenkins, 1998b, 2000; McKay, 2002).

2.3.1.3 A quantidade e qualidade da instrução prévia em pronúncia na L2

É importante que o professor saiba se os alunos já receberam alguma forma de instrução em pronúncia da L2. Com esse conhecimento em mãos, ele poderá dar continuidade ao trabalho realizado anteriormente e/ou propor as modificações que julgar pertinentes (Murcia, Brinton & Goodwin, 1997). No nosso ponto de vista, o ensino de pronúncia se comporta, nesse aspecto, como qualquer outra área de ensino da L2: deve ter uma seqüência lógica estruturada a fim de proporcionar um desenvolvimento consistente das habilidades do aluno.

2.3.2 A língua materna (L1) do aprendiz

A influência da L1 do aprendiz é, talvez, um dos fatores mais importantes para a prática do ensino de pronúncia da L2 (Keys, 2002b). Os estudos nessa área receberam destaque inicialmente a partir da análise contrastiva, passando para os estudos que utilizaram a análise de erros até chegar às investigações a respeito da interlíngua, a qual seria um estágio intermediário de domínio da L2. Vamos analisar cada um desses conceitos.

2.3.2.1 O papel da transferência dos aspectos da L1

Quando se considera o papel da transferência dos aspectos da L1 para a L2, cremos que seja necessária uma discussão que leve em conta as circunstâncias que subjazem esse processo. Para dar início a essa discussão, vamos analisar algumas relações entre língua e pensamento as quais, em nossa concepção, nos ajudarão a entender a essência do processo de transferência entre línguas.

As discussões e investigações sobre a relação entre língua e pensamento foram abordadas na área da filosofia orientadas a aspectos genético-funcionais (Carruthers, 1998; Bloom & Keil, 2001; Viger, 2005). Uma primeira perspectiva, situada em uma concepção comunicativa da linguagem, é a de que a linguagem não afeta nossa maneira essencial de pensar, mas serve, basicamente, como um veículo de transmissão do pensamento. De acordo com essa concepção, a mente é capaz de realizar abstrações complexas e possui conceitos sobre os seres e eventos que são formados anteriormente ao domínio de uma L1, ou seja, todos nós possuímos uma espécie de linguagem do pensamento (Bloom & Keil, 2001). Vista dessa forma, a aquisição da língua materna seria, de fato, a aquisição de uma L2, pois a criança aplicaria a estrutura da sua língua materna sobre a estrutura dessa suposta língua inicial (Fodor, 1975).

A concepção comunicativa também foi estendida aos estudos sobre a memória. De Groot & Poot (1997) discutem concepções a respeito de como as unidades lingüísticas são representadas na memória e apresentam uma divisão entre memória conceitual e memória formal. Basicamente, a memória conceitual diz respeito às noções e conceitos semânticos que possuímos sobre os eventos, os objetos e assim por diante; tal memória antecederia a linguagem, ou seja, é formada independentemente de códigos lingüísticos. Já a memória formal seria aquela formada

por itens lexicais, os quais seriam representações formais dos conceitos “puros” da memória conceitual; nesse sentido, a memória formal seria a interface entre o mundo exterior e as idéias. Ora, se aceitamos essa representação da memória como válida, podemos argumentar que a língua não modifica o pensamento, mas apenas serve como veículo para sua concretização no ato comunicativo. Podemos, inclusive, supor que a convivência na sociedade, as raízes históricas, a cultura e os costumes, todos esses aspectos influenciam o modo de pensar dos indivíduos, mas não a linguagem.

De acordo com Merleau-Ponty (1973), esta era a crença de Husserl a respeito da relação entre pensamento e linguagem no início de sua carreira de estudos sobre a Fenomenologia. Em sua busca de uma ciência eidética, Husserl pregava a apreensão de uma essência da linguagem, ou uma gramática universal, que seria constituída por princípios aplicáveis a todas as línguas do mundo; somente a partir dessa língua universal e pura, seria possível se pensar as diferentes línguas como variantes empíricas de sua manifestação; em suma, seria um exercício de separação entre a essência e a existência do objeto, o que se caracteriza como o fim último da ciência eidética (Merleau-Ponty, *ibid*). No final de sua carreira, entretanto, Husserl altera sua concepção de linguagem em consequência de uma transformação radical em seu próprio modo de conceber a Fenomenologia. Nesse ponto, ele admite a existência como inseparável da essência e fundamental para a compreensão desta última, ou seja, a reflexão sobre a língua implicaria na sua objetivação por meio da experimentação.

Merleau-Ponty (*ibid*) destaca que, então, Husserl afirmava que tal experimentação dar-se-ia, por excelência, pelo exercício da língua materna. Dessa forma, “o presente, o atual, o efetivo, a linguagem de fato torna-se modelo para se compreender o que podem ser outras linguagens” (*ibid*:63). Podemos perceber, nesse sentido, que Husserl já formulava sua concepção do processo de aquisição de uma L2, introduzindo um conceito semelhante ao da Análise Contrastiva e ressaltando a importância da experimentação para a apreensão da essência da linguagem. Conforme destaca Merleau-Ponty (*ibid*:62), “Para saber o que é linguagem, primeiramente, é preciso falar. Não basta refletir sobre as línguas tais como elas se apresentam diante de nós. É necessário frequentá-las”. E a análise contrastiva é apresentada claramente na continuação desse pensamento: “Somente em relação ao que sou enquanto sujeito que fala é que posso em seguida representar-me o que são as outras línguas ou nelas me introduzir” (*ibid*:62).

Essa concepção da relação entre pensamento e linguagem pertence à concepção cognitiva da linguagem, cuja premissa é a de que a linguagem está implicada na constituição do pensamento, além de servir para propósitos comunicativos. Nesta perspectiva, a linguagem afeta profundamente nossa maneira de pensar; por exemplo, credita-se o desenvolvimento cognitivo espantoso da criança em seus primeiros anos de vida ao aumento do seu repertório lexical nessa fase (Bloom & Keil, 2001).

Outra premissa desta visão é aquela derivada da influência da relatividade lingüística (influência da linguagem sobre o pensamento) quando se pensa na transferência de aspectos entre as línguas. Reale & Antiseri (ibid:387) comentam a noção básica da relatividade lingüística criada por Humboldt: “toda língua tem sua própria estrutura, típica e distintiva, que por um lado reflete e por outro condiciona o modo de pensar e de se expressar das pessoas que a usam” e acrescentam ainda que “assim como os números servem para calcular, as palavras servem para pensar”. Essa noção é estendida e Humboldt afirma que as línguas não representam uma realidade já conhecida, mas são o meio para descobrir uma realidade desconhecida. Dessa forma, as línguas formulam conceitos que são reflexos de sua forma única de interpretar o mundo e que levam a diferenças na maneira como pensamos (Whorf, 1956). Humboldt (1836, apud Odlin, 2005) considerava o aprendizado de uma L2 como a aquisição de uma nova maneira de enxergar o mundo e que tal aprendizado nunca seria completo, pois as pessoas não conseguem evitar a influência de suas concepções primárias do pensamento, derivadas de sua L1.

Em princípio, a concepção cognitiva da linguagem, principalmente na interpretação de Humboldt, representa um obstáculo ao aprendizado bem sucedido de uma L2. Whorf (1956), contudo, apresentou uma noção um pouco diversa de Humboldt. Ao mesmo tempo em que reconhece o papel dificultador da influência da L1, ele postula que o conhecimento lingüístico da L1 é tipicamente inconsciente¹¹ e que a conscientização do aprendiz a respeito dos princípios que regem a L1 poderia funcionar como um elemento de ruptura das dificuldades impostas por esta ao aprendizado de uma L2, noção corroborada por Fraser (2001), Doughty (2001) e N. Ellis, (2006). O próprio exercício eidético fenomenológico de Husserl seria caracterizado pela apreensão da essência das linguagens via explicitação por meio da conscientização intencional (Reale & Antiseri, 1991). Nessa mesma linha, Truscott & Smith (2004) apresentam uma teoria de aquisição de L2 baseada em um modelo de processamento de informações que inclui, como

¹¹ Ver capítulo 3 para uma discussão sobre o assunto.

premissa, a noção de que a supremacia da L1 na cognição do indivíduo só pode ser superada com insumos apresentados por meio de instrução explícita, utilizando-se a metalinguagem para que os alunos possam, conscientemente, modificar sua produção. Essa noção, junto à qual nos situamos, está subjacente ao ensino explícito e à teoria da análise contrastiva, amplamente utilizadas neste trabalho. Aceitamos a idéia de que a forma como a linguagem estrutura seus princípios fonológicos, sintáticos, morfológicos ou lexicais pode afetar a organização da cognição e influenciar diretamente a aquisição de uma L2; e que uma exteriorização e conscientização intencional de tais princípios tais como eles são formulados na L1 pode atuar na compreensão dos conceitos da L2.

Podemos, todavia, utilizar a concepção comunicativa da linguagem relacionada à noção de que os conceitos ficam armazenados de forma discreta na memória e que seriam organizados de uma maneira particular no momento em que um indivíduo se comunicasse em uma língua específica. Essa idéia encontra eco na representação da memória como um estado de ativação momentâneo de informações necessárias à realização da tarefa corrente. Assim, caímos em uma visão conexionista de aquisição de conhecimentos, na qual a comparação e incorporação de informações ocorrem por meio de aproximações probabilísticas concretizadas via estabelecimento de padrões elétricos nos neurônios, e não por meio da formulação de princípios¹². Decorre que, se os conceitos são armazenados no cérebro independentemente de uma superestrutura que os prenda em seus domínios (no caso, a língua), então, podemos assumir como essencialmente verdadeira a possibilidade de transferência de conceitos de uma língua para outra e de habilidades entre domínios diversos de conhecimento.

Por outro lado, se consideramos a concepção cognitiva, uma língua carrega uma organização das estruturas mentais que são aplicadas ao pensamento. Quando uma pessoa dá início a um processo intencional consciente de reflexão, essa reflexão é necessariamente veiculada por uma língua, o que quer dizer que, pelo menos nesse nível, a linguagem está intrinsecamente ligada ao pensamento. Como, nesta pesquisa, enfocamos a modalidade intencional e consciente de pensamento e aprendizagem, devemos aceitar a necessária ligação e influência da linguagem no processo. Nessa direção, podemos concluir que o domínio de termos técnicos, ou seja, a metalinguagem, pode ampliar a capacidade de raciocínio (Bloom & Keil, 2001) do aprendiz, como também acreditamos que o domínio de uma L2 pode transformar a

¹² Widdowson (1994) considera a hipótese de que o conhecimento implícito da L1 é formado dessa maneira.

maneira como uma pessoa organiza suas informações, ampliando sua noção de funcionamento das línguas e refinando sua estruturação cognitiva como um todo (Viger, 2005).

Podemos inferir, assim, que os processos de transferência de uma L1 para uma L2 envolvem mais do que os aspectos formais da L1, concretizando-se em uma maneira específica de organizar o pensamento, ou seja, os conceitos e princípios de funcionamento da língua. Dessa forma, quando o processo de aprendizagem de uma L2 se inicia, ocorre a transferência tanto no âmbito dos itens lexicais e fonológicos quanto no nível conceitual (Pavlenko, 2000), onde estão os aspectos gramaticais e semânticos.

No âmbito fonológico, a situação é semelhante. Pinker & Jackendoff (2005), ao discorrerem sobre a faculdade da linguagem inerente aos seres humanos, argumentam que, assim como ocorre com os outros aspectos de uma língua, o seu sistema fonológico difere-se dos outros idiomas em relação ao repertório de segmentos da fala, de padrões silábicos, de entonação e as limitações de combinações de fonemas; ou seja, a estrutura fonológica da língua constitui-se em um nível de representações que influenciam a maneira particular por meio da qual seus usuários percebem e produzem os sons. Uma consequência desse fato para a aprendizagem de uma L2 é relatada por Keys (2002a) e Jenkins (2000), os quais argumentam que, durante uma interação entre dois falantes não-proficientes de inglês, de L1s diferentes, o aspecto que mais dificulta a comunicação é a transferência fonológica de aspectos de cada L1. Keys (2002b) argumenta que um elemento complicador, nesse caso, é a falta de consciência que os aprendizes apresentam acerca das suas representações subjacentes¹³ na L1 e na L2, sugerindo a conscientização como uma forma de se remediar o problema, conforme Whorf (ibid) também recomenda. Assim, a consciência acerca dos aspectos fonológicos da L2 facilitaria sua aprendizagem, conforme resultados obtidos por Hu (2003).

Essa noção adquiriu importância a partir da Hipótese da Análise Contrastiva. Essa hipótese sugere que, através da comparação entre a L1 e a L2, podem ser identificados ou previstos todos os aspectos da L2 que apresentariam alguma dificuldade de aprendizagem para os alunos. Basicamente, a L1 facilitaria o aprendizado da L2 nos casos em que as duas línguas fossem similares, e interferiria negativamente naqueles em que as estruturas na L2 fossem diferentes ou não existissem na LM (Murcia, Brinton & Goodwin, 1997; Keys, 2002).

¹³ Este conceito será desenvolvido adiante.

A literatura sobre o desenvolvimento da interlíngua (ou o estágio intermediário de desenvolvimento da L2 de cada aluno), contudo, sugere que o desenvolvimento das habilidades fonológicas ocorre de maneira diversa daquele referente às habilidades morfo-sintáticas ou semânticas no que diz respeito à influência da L1 (Keys, 2002). O autor afirma:

“Quando dois elementos fonológicos são vistos pelo aprendiz como praticamente iguais, este utilizará uma versão do fonema da L2 baseada no fonema da L1 ao invés de criar uma nova categoria fonológica para aquele som. Os fonemas da L2 que forem totalmente estranhos à L1 serão mais facilmente adquiridos, pois nenhuma categoria fonológica pré-estabelecida da L1 será ativada” (Keys, 2002:79)

Assim, as similaridades e as diferenças entre as duas línguas poderiam determinar, pelo menos em parte, um grau de maior facilidade ou dificuldade na aprendizagem de aspectos diversos da pronúncia da L2. Um exemplo pode ser observado nas diferenças entre os fonemas vocálicos do português e do inglês. Alguns estudos sobre a percepção indicam que há dificuldades por parte dos alunos em identificar fonemas de uma L2. As causas desse fenômeno são diversas, variando das diferenças entre falantes, contextos consonantais, acentuação, estilos de fala e inventários diferentes entre a L1 x L2 (Uchanski et al., 1992; Ingram & Park, 1997). Dalton & Seidlhofer (1994) referem-se a uma espécie de “filtro da L1” o qual, enquanto estiver acionado, impede que a pessoa perceba diferenças que são cruciais na L2. Um estudo que corrobora estas afirmações é Neder Neto (2002), que consistiu de baterias de exercícios de compreensão auditiva para a percepção das diferenças entre fonemas vocálicos de inglês por estudantes brasileiros, cujos resultados indicaram dificuldades na percepção de contrastes de pares mínimos envolvendo os fonemas /æ/ vs. /ʌ/ vs. /e/. O estudo sugeriu que, devido à dificuldade da percepção da diferença entre /æ/ e /e/, os estudantes mostravam uma tendência a perceber ambos como /e/. Nesse caso, a transferência da L1 para a L2 é imediata (Jenkins, 2000; Eckman, 2004).

Jenkins (ibid) exemplifica uma outra situação que pode causar problemas para o aprendiz da L2: quando dois sons são alofones (sons diferentes mas com o mesmo valor semântico) na L1 e fonemas distintos na L2, como, por exemplo, os sons /l/ e /r/ são alofones na língua japonesa, mas são fonemas distintos na língua inglesa, o que causa dificuldades para os alunos japoneses em perceber e produzir as diferenças entre eles quando aprendem inglês, dificuldade confirmada pelo estudo de Iverson et alii (2003), o qual relacionou essa dificuldade à incapacidade de perceber as pequenas diferenças de frequência entre tais sons.

De qualquer forma, a Hipótese da Análise Contrastiva, em sua forma original, foi criticada pela sua incapacidade de prever o grau de dificuldade no aprendizado de um item qualquer da LE (Murcia, Brinton & Goodwin, 1997) e também pelo fato de que ela poderia explicar somente uma parte dos erros de pronúncia do aprendiz (Eckman, 2004). No entanto, ela forneceu a base sobre a qual evoluíram as outras investigações na área. Além disso, quando consideramos a realidade do Brasil, na qual o professor compartilha a L1 dos alunos e as turmas são monolíngües, a análise contrastiva assume um papel fundamental como um suporte ao professor na previsão a respeito das dificuldades que os alunos encontrarão no sistema fonológico de inglês e, conseqüentemente, como ponto de partida para a seleção e arranjo dos itens que serão inseridos no curso da língua. Dessa forma, em termos práticos, caberia ao professor determinar: a) quais aspectos da L1 seriam nocivos à inteligibilidade na L2 e b) a viabilidade de tentar fazer com que os alunos substituam suas formas da L1 pelas da L2.

2.3.2.2 A teoria da marcação (markedness)

Em essência, a teoria da marcação sugere que há formas marcadas e não-marcadas em todos os aspectos de uma língua. A forma será marcada se for menos freqüente entre a maioria das línguas, e não-marcada se for recorrente entre as línguas. Um exemplo é a constituição fechada de sílabas no inglês (CCCVC), por exemplo, na palavra *street*, fenômeno marcado em relação à formação aberta do português (CVCV), como na palavra *casa*, mais comum e, portanto, não marcado (Keys, 2002).

Desta teoria foi derivada a hipótese diferencial de marcação, a qual postula que, quanto mais marcada, ou rara, for uma forma lingüística da L2, mais difícil ela será de ser adquirida por um estudante (Jenkins, 2000). A hipótese diferencial de marcação ofereceu um avanço em relação à teoria da análise contrastiva, pois ela se propõe não só a prever quais sons representariam dificuldades para os alunos, mas também quais problemas seriam mais recorrentes para um grupo de alunos lingüisticamente homogêneo, como é o caso da maioria dos grupos de alunos no Brasil (Murcia, Brinton & Goodwin, 1997; Keys, 2002); contudo, ela pode ser desafiada pelos estudos apresentados nesta pesquisa que apontam que, quanto mais afastada (ou marcada) uma forma fonológica da L2 estiver em relação à forma correspondente na L1 do aluno, mais fácil será sua percepção e aquisição devido à sua saliência. Entendemos que aspectos como

as características individuais dos alunos ou de sua L1 poderão apontar tendências em relação ao grau de dificuldade de aspectos diversos da aquisição fonológica da L2. A análise de tais estudos, no entanto, foge ao escopo desta pesquisa, ficando a sugestão ao professor de estudá-los antes de iniciar um trabalho de pronúncia com seus alunos.

2.3.2.3 Os universais lingüísticos

Os estudos sobre os universais lingüísticos sugerem que, se compararmos diversas línguas, os processos de aquisição delas como L1 possuem muitas características em comum, os chamados princípios universais lingüísticos. Por exemplo, existe uma ordem previsível de aquisição de sons consonantais: plosivas, nasais e fricativas são adquiridas nesta ordem; assim, uma criança conseguiria produzir a consoante plosiva /b/ antes da nasal /m/, a qual, por sua vez, seria adquirida antes da fricativa /ʃ/. É também derivada desta linha de pensamento a proposição de que, se uma língua contém fricativas, ela também possuirá nasais e plosivas; o inverso, no entanto, não se aplicaria: a presença de plosivas não implicaria na presença de fricativas na língua (Murcia, Brinton & Goodwin, 1997). Por outro lado, há estruturas que não funcionam de maneira semelhante nas línguas; são os chamados parâmetros. Um exemplo é a estrutura fechada da constituição das sílabas da língua inglesa (CVC), descrita no item anterior, em comparação com a constituição da língua portuguesa (CV) (ibid).

A teoria dos universais lingüísticos, expressa nos estudos sobre a Gramática Universal (GU), é bastante apropriada para a explicação da aquisição da língua materna, pois se acredita que a aquisição seria o resultado da imposição de estruturas da língua aos insumos recebidos pela criança por meio de expectativas construídas internamente por ela, em um processo holístico e não-analítico (Skehan, 1998).

O problema da aplicação da teoria da GU para explicar a aquisição de uma L2 reside em alguns pontos levantados por Skehan (ibid), os quais são: a) as previsões feitas quanto à aquisição na LE não tiveram sua precisão confirmada por estudos na área; b) as teorias da GU não permanecem inalteradas, dificultando sua utilização na lingüística aplicada e c) os pesquisadores da GU concentram-se somente nos aspectos considerados importantes pela teoria da própria GU, os quais não são necessariamente tidos como relevantes no campo da aquisição de uma L2.

Há ainda um último aspecto que, pela sua relevância para este trabalho, reservamos para uma análise mais detalhada. A abordagem que defendemos nos estudos de aquisição de uma L2 assume como axioma o processamento (análise proposital) de informações como um processo primordial de aquisição da língua pelo aprendiz. Vamos partir da admissão da veracidade da hipótese do período crítico para a aprendizagem de línguas¹⁴. No período anterior ao crítico, antes da puberdade, o cérebro processa as informações lingüísticas de uma forma essencialmente holística e sensível aos insumos. Depois desse período, passamos a exibir uma predominância do processamento analítico, com a primazia conferida ao uso estratégico da língua e a formulação de generalizações e princípios a respeito de seu funcionamento. Assim, podemos dizer que, de uma maneira geral, essa nova fase é caracterizada pela ênfase à conscientização e atenção analítica a pontos discretos da língua, fundamentalmente, a base para a abordagem de Foco na Forma, defendida neste trabalho.

Defendemos, portanto, a opinião de que as abordagens que utilizam a GU como teoria de aquisição de uma L2 – entre elas, as naturalistas como a teoria do input de Krashen (1980) – não são apropriadas para a aplicação no seu ensino formal em escolas regulares ou para adultos.

2.3.2.4 As representações subjacentes

Conceito derivado da fonologia gerativa, as representações subjacentes seriam, em termos gerais, a noção da realização de um item qualquer da L2 que o aprendiz formula na sua busca de compreensão do novo sistema fonológico (Keys, 2002). Em outras palavras, elas constituem-se nas formas mais rudimentares de um item antes que lhe sejam aplicadas regras fonológicas (Kenstowicz & Kisseberth, 1979, apud Loos, 2003). A capacidade de percepção de sons do aprendiz vai contribuir para a formação de suas representações subjacentes da língua que ele está estudando: ele pode não ser capaz de perceber certos sons (como já discutimos na seção sobre transferência e na teoria sobre o processamento de informações), não sendo, assim, capaz de produzi-los. Também pode ocorrer que o aprendiz seja capaz de perceber certos sons, mas seja incapaz de produzi-los. Por exemplo, ele pode conseguir perceber a diferença entre /mæn/ e /men/, porém não conseguindo produzi-la em seu desempenho oral (ibid, 2002).

¹⁴ Embora acreditemos que as pessoas não ficam impedidas de aprender, pois o cérebro pode ser modificado com a experiência por meio do desenvolvimento de estratégias compensadoras da perda da plasticidade.

A incapacidade de percepção de sons da L2 pode se manifestar em outro contexto. Guion, Flege & Loftin (2000) estudaram a interferência da quantidade de uso da L1 (Quéchua) na pronúncia da L2 (Espanhol) em falantes bilíngües. Eles chegaram à conclusão de que aqueles que usavam mais a L1 apresentavam um sotaque “estrangeiro” mais carregado. Uma das explicações dadas pelos autores foi a de que, como as duas línguas ocupam espaços fonológicos semelhantes e nenhuma delas pode ser desativada totalmente, os elementos fonológicos das duas vão interagir na produção e, talvez, na percepção de sons dos falantes.

Concluindo, esta seção objetivou analisar os fatores que podem exercer uma influência direta ou indireta no ensino/aprendizagem da pronúncia de uma L2. O fator da idade do aluno, o aspecto da motivação e a interferência da língua materna são particularmente relevantes para nosso trabalho, como veremos adiante. Ainda, pela constituição de seus fundamentos, adotamos a análise contrastiva e a teoria do processamento de informações para a composição da base teórica do modelo de ensino de pronúncia proposto neste trabalho. Dessas teorias foram derivadas implicações para a prática de sala de aula, as quais estão descritas e incorporadas ao novo modelo de ensino de pronúncia proposto nesta pesquisa mais adiante. Agora, nos remetemos à investigação das várias propostas de estruturação presentes no estado da arte sobre o ensino de pronúncia de L2.

2.4 O estado da arte sobre o ensino de pronúncia de L2

O objetivo desta seção é delinear o estado da arte sobre o ensino de pronúncia de L2 através da análise de propostas encontradas na literatura. Verificamos que essas propostas podem tanto assumir a forma de um programa estruturado e sistematizado quanto serem representadas por um conjunto de princípios a serem aplicados de acordo com os interesses e necessidades do professor e seus alunos.

2.4.1 A proposta de Underhill (1994)

A proposta de Underhill para o ensino de pronúncia é desenvolvida em seu livro *Sound Foundations* (1994). O livro é dividido em duas seções básicas, chamadas de Conjunto de Ferramentas de Descoberta (*Discovery Toolkit*) e Conjunto de Ferramentas de Sala de Aula (*Classroom Toolkit*).

Cada uma dessas seções aborda a pronúncia nos níveis segmental, intersegmental e supra-segmental¹⁵. A progressão do nível segmental até o supra-segmental caracteriza o que se denomina abordagem ascendente de ensino de pronúncia, ou seja, uma abordagem essencialmente analítica pois divide o todo em unidades mínimas (fonemas) e inicia o estudo a partir dessas unidades.

O principal recurso pedagógico utilizado em ambas seções é um quadro fonêmico desenvolvido pelo autor, o qual apresenta os fonemas mais ou menos de acordo com a região do aparelho fonador em que eles são produzidos, conforme podemos observar na figura 1 a seguir:

ɪ	I	ʊ	u:	ɪə	eɪ	ɪ̯	ɔ̯
e	ə	ɜ:	ɔ:	ʊə	ɔɪ	əʊ	
æ	ʌ	ɑ:	ɒ	eə	aɪ	aʊ	
p	b	t	d	tʃ	dʒ	k	g
f	v	θ	ð	s	z	ʃ	ʒ
m	n	ŋ	h	l	r	w	j

Figura 1: O Quadro Fonêmico, Underhill (1994:2).

O Quadro Fonêmico foi desenvolvido com base nos símbolos da pronúncia RP¹⁶, da Grã-Bretanha, variedade padrão no trabalho do autor. Entretanto, Underhill (ibid) ressalta que, se outra variedade for adotada, devem ser feitas as modificações necessárias no quadro, o qual deve funcionar como um suporte para o treinamento do professor e a aprendizagem do aluno.

Underhill defende a idéia de que a aprendizagem de pronúncia é uma experiência fundamentalmente sinestésica, envolvendo a experimentação física dos movimentos articulatórios envolvidos na produção de sons ou enunciados mais longos, a percepção auditiva de tais sons, a observação da sua representação gráfica e os gestos corporais que acompanham a comunicação oral, sem se esquecer dos aspectos afetivos e cognitivos presentes no processo. Porém, a base do seu trabalho reside nos aspectos articulatórios e auditivos; assim, a grande maioria das técnicas sugeridas por ele no livro envolve o aluno em atividades nas quais ele deve concentrar-se em posicionar os membros do aparelho fonador o mais próximo possível do modelo oferecido na sala

¹⁵ O nível segmental corresponde aos fonemas isoladamente; o nível intersegmental corresponde à combinação de fonemas para formar palavras e o nível supra-segmental refere-se à prosódia.

¹⁶ Received Pronunciation. Este dialeto, embora de pequeno alcance em termos de número de usuários, ainda predomina na publicação de materiais didáticos em língua inglesa na Inglaterra.

de aula, assim como se espera que ele construa uma imagem sonora na mente para a introjeção da forma estudada. Em suma, a aprendizagem deve envolver a pessoa como um todo, o que levou o autor a afirmar que sua abordagem de ensino é “humanista, holística e positiva” (1994:xii). A premissa subjacente a essa afirmação é a crença no desenvolvimento do potencial dos indivíduos, dentro das condições ideais de aprendizagem, ou seja, um ambiente confortável favorável à experimentação, no qual o aluno não tema assumir riscos e errar. Para o autor, a motivação e o prazer em aprender são intrínsecos a todo ser humano, bastando serem estimulados de forma criativa para que apareçam e se desenvolvam (Underhill, 1998).

O autor reserva uma grande parte da obra para o tratamento de erros. Primeiramente, ele argumenta sobre a necessidade de o professor realizar as experiências do Conjunto de Ferramentas de Descobertas para que ele realize um treinamento da boca e dos ouvidos a fim de diagnosticar com propriedade os erros dos alunos. Os erros devem ser vistos, pelos alunos, como oportunidades de reflexão para o crescimento pessoal e, para o professor, como uma etapa natural e necessária do processo de aprendizagem dos alunos e uma base precisa para o programa do curso, pois eles mostram as suas necessidades mais prementes. Underhill ainda divide os erros entre lapsos (*slips*), ou seja, aqueles que os alunos cometem por falta de atenção, mas já sabendo a forma correta, e erros (*errors*), ou aqueles que eles cometem por não conhecerem a forma correta. Esta distinção é importante, porque a maneira de corrigir será diferente para cada caso.

Em termos de correção, há uma classificação de formas como o aluno corrige os erros: 1) há uma produção aceitável, mas sem compreensão interna do processo; 2) há uma compreensão interna do erro, mas a produção ainda não incorporou a compreensão; e 3) há uma produção aceitável decorrente da compreensão interna do problema. Obviamente, deseja-se que o aluno chegue ao terceiro tipo de correção dos seus erros¹⁷.

Em relação ao tratamento dos erros, o autor propõe que, para os lapsos, deve haver um mínimo de intervenção do professor, apenas suficiente para que o aluno se conscientize de que há uma lacuna entre o que ele sabe e o que ele faz. Por sua vez, os erros exigem o fornecimento de informações novas para que se chegue a formas aceitáveis de produção. Em ambos os casos, entretanto, o autor advoga a idéia do “mínimo que é suficiente” (ibid:135), ou seja, deve-se oferecer ao aluno a ajuda mínima para que ele chegue à resolução de seus problemas.

¹⁷ Underhill parece utilizar as modalidades de aprendizado da Teoria do Processamento da Informação em relação à aquisição de LE, ou seja, acréscimo, acomodação e refinamento.

No plano intersegmental, são destacadas a acentuação e a proeminência. O autor sugere atenção a aspectos como a relação entre a ortografia e a pronúncia, o uso de blocos Cuisenaire como um suporte visual para a comparação entre sílabas tônicas e átonas e um sistema de correção através do uso dos dedos.

Finalmente, no aspecto supra-segmental são abordados fenômenos como a simplificação e redução de sons, assim como a acentuação, o ritmo e a entonação. Queremos destacar aqui que o autor refina o objetivo geral de inteligibilidade confortável dividindo-o em duas partes: o discurso coloquial cuidadoso para a produção dos alunos e o discurso coloquial rápido para a percepção, ambos tendo-se em mente a variedade RP.

Em síntese, um dos aspectos destacados da proposta de Underhill talvez seja a experimentação fonológica que o professor é convidado a realizar. Ao experimentar e refletir sobre a produção de sons ou sentenças, o professor pode desenvolver uma compreensão interna preciosa para seu ensino em sala de aula. Ele passa pelo caminho da descoberta, munindo-se de informações sobre as dificuldades que os seus alunos poderão encontrar e a melhor maneira de ajudá-los a superá-las. Além do mais, Underhill também oferece uma variedade de técnicas e atividades para a instrução de pronúncia.

Outro ponto relevante é a construção progressiva da autonomia do aluno, à medida em que ele desenvolve uma percepção holística a respeito dos processos envolvidos na pronúncia e é levado a analisar e atuar sobre seus lapsos ou erros. A autonomia também é favorecida pelo fornecimento mínimo de informações para a resolução dos problemas que aparecem (o mínimo suficiente).

Também consideramos eminente a distinção que Underhill faz dos três modos como o aluno corrige seus erros. A compreensão de que a correção dos alunos está ocorrendo apenas como uma imitação irrefletida pode oferecer ao professor oportunidades para discutir e aprofundar o entendimento dos alunos em aspectos que se lhe mostrem difíceis.

Finalmente, similarmente a outros autores que serão analisados em seguida, Underhill defende a idéia de que o repertório receptivo (percepção auditiva) do aluno deve ser mais refinado que o produtivo (produção de fala) com vistas a um poder comunicativo maior do aluno em relação à compreensão de sotaques diferentes.

Em termos de deficiências, o autor não apresenta dados ou estudos que comprovem suas afirmações a respeito dos processos de construção da imagem interna dos sons e a introjeção

deles por parte dos alunos. Ele também não ofereceu suporte à premissa de que os alunos serão capazes de realizar a observação adequada dos movimentos articulatórios e transferi-la de maneira eficaz para a sua produção de fala.

Ainda, Underhill experimenta vários modelos de apresentação de sons para os alunos, mas não apresenta estudos que apontem para sua eficácia. Mais uma vez, o referido autor aparece como um experimentador que especula ao utilizar sua intuição e percepção para propor técnicas novas de ensino.

Finalmente, o fato dos pontos sobre pronúncia serem abordados somente à medida que problemas surjam em sala indicam uma falta de sistematização e programação que corre o risco de omitir algum ponto não abordado por não “aparecer em sala”.

2.4.2 A proposta de Dalton & Seidlhofer (1994)

As autoras apresentam sua proposta no livro *Pronunciation* (1994). Segundo elas, ao invés de tentar oferecer uma abordagem, o objetivo da obra é “engajar os professores de línguas em um processo de desenvolvimento profissional contínuo, a fim de capacitá-los a uma avaliação crítica e aplicação informada das idéias” a respeito do ensino de pronúncia (Dalton & Seidlhofer: x).

Elas partem das seguintes premissas:

- a) a escolha de modelos de pronúncia para se seguir na prática de sala de aula é mais importante do que a adoção integral de uma norma¹⁸;
- b) os itens de pronúncia que são mais relevantes na LE e que os alunos conseguiriam dominar são mais importantes para a pronúncia do que a correção e a precisão;

Tais premissas apresentam como corolário o fato de que há um deslocamento do foco daquilo que é considerado desejável e viável como objetivo do ensino de pronúncia: não mais a norma do falante nativo, mas sim um nível adequado de inteligibilidade, posição que defendemos neste trabalho.

Na definição do objeto de estudo, a pronúncia é entendida como a produção de sons significativos. Os sons seriam significativos por dois motivos: a) no aspecto de produção e

¹⁸ As autoras fazem uma distinção entre modelo e norma. Uma variedade de um idioma é adotada como modelo quando não se procura seguir suas regras integralmente, adaptando-as à realidade dos alunos e sua LM. Uma variedade é adotada como norma quando ocorre a adoção integral de suas regras de pronúncia.

recepção de sons da fala, são partes de um código de uma língua específica; b) no aspecto dos atos da fala, são empregados para produzir sentido em contextos de uso. Elas destacam o aspecto discursivo do ensino de pronúncia, ao afirmar que ele não tem um fim em si mesmo, mas deve estar a serviço da negociação de sentido.

Em seguida, vem a proposta de aplicação prática. Segundo as autoras, é fundamental que se trabalhe explicitamente com a pronúncia em sala de aula, pois a maioria dos alunos não consegue identificar o que deve ser feito para se desenvolver. As autoras seguem com a argumentação de que, se o ensino de pronúncia deve ser explícito, faz-se necessário estabelecer qual abordagem será utilizada para tal empreitada e delimitar o conteúdo a ser trabalhado.

Para Dalton & Seidlhofer, há duas dimensões que estabelecem os princípios básicos para o ensino de pronúncia: o modo como o conteúdo é selecionado e apresentado (a prioridade ao estudo de segmentos, ou abordagem ascendente, ou aquela que prioriza os sons no contexto, a abordagem descendente). A segunda dimensão refere-se a uma distinção existente no foco do curso: se na origem dos alunos ou onde se deseja chegar com eles. No primeiro caso, a L1 dos aprendizes assume um papel fundamental na determinação da seleção do conteúdo, já que, como já vimos anteriormente, a transferência da L1 exerce uma forte influência no aprendizado da L2, principalmente na área de pronúncia. Assim, o enfoque ocorrerá em aspectos que se mostrarem mais difíceis para os aprendizes da L1 específica. No segundo caso, enfocam-se os aspectos mais importantes para o uso comunicativo da L2, elegendo-se, como também já foi exposto, um modelo para se aproximar e não uma norma a se seguir.

Em termos de prioridades curriculares, as autoras sugerem a acentuação (stress) como o ponto ótimo entre os itens que podem ser ensinados/aprendidos e aqueles que possuem importância comunicativa, sendo, portanto, o item que deveria receber prioridade em qualquer curso de pronúncia, argumento corroborado por Cruz (2001). A entonação recebe um tratamento secundário devido às dificuldades inerentes à sua aprendizagem, chegando a ser excluída do programa por Jenkins (2000).

Em nossa concepção, a proposta de Dalton & Seidlhofer prima pelo suporte didático e pedagógico. O livro atinge seu intento de fornecer subsídios para uma reflexão crítica e uma prática informada dos professores a respeito dos aspectos que devem ser levados em consideração ao se elaborar e aplicar uma aula, uma unidade ou até mesmo um programa de pronúncia. Fica claro que, ao invés de seguir receitas e normas rígidas, o professor deve ser capaz de analisar sua

realidade e compor uma situação de ensino que seja a melhor possível para o desenvolvimento de seus alunos. Nesse sentido, a obra é muito mais uma orientação global sobre o ensino de pronúncia do que apenas uma proposta de ensino.

Também destacamos o enfoque explícito na pronúncia em sala de aula, pela própria razão levantada pelas autoras de que os alunos não têm condições de, sozinhos, detectarem seus problemas e agirem sobre eles.

Por outro lado, como defendemos que o ensino de pronúncia seja estruturado e sistematizado, sentimos que o professor, principalmente o iniciante, fica carente de orientações mais palpáveis sobre como proceder concretamente, embora, como já tenha sido enfatizado, não seja essa a intenção das autoras. Assim, não são abordados, por exemplo, os possíveis critérios para se eleger um modelo de pronúncia a ser seguido ou detalhes de como realizar um diagnóstico das necessidades dos alunos para se elaborar um programa adequado a eles. Outro aspecto da obra é a omissão a respeito da avaliação, que sequer é mencionada. Entendemos que seria desejável que o professor tivesse acesso a diretrizes sobre como obter um retorno qualquer do progresso do desempenho de seus alunos para melhor orientá-los a respeito de maneiras de modificar ou incrementar sua aprendizagem.

2.4.3 A proposta de Morley (1994)

Morley propôs a elaboração de um currículo multidimensional para a instrução de pronúncia e da fala no capítulo 5 do livro *Pronunciation Pedagogy and Theory* (1994)¹⁹.

A autora inicia o capítulo com uma discussão a respeito de alguns mitos populares sobre o ensino de pronúncia: pronúncia não é importante; os alunos vão “pegá-la” por eles mesmos; você não pode ensiná-la; você pode não saber como ensiná-la, mesmo que quisesse. Morley admite que pode haver consenso somente no último deles, do que se conclui que o professor que não souber ensinar pronúncia deve passar por um processo de capacitação para estar em condições de fazê-lo.

¹⁹ Embora claramente direcionado ao público de alunos de inglês como segunda língua (ISL, de agora em diante), ou seja, aqueles que residem em um país onde se fala inglês como L1, veremos que suas idéias e concepções a respeito do ensino de pronúncia podem ser estendidas à situação brasileira de ensino.

Com relação à elaboração de um programa de ensino de pronúncia, ela propõe quatro elementos básicos que devem estar sempre presentes (Morley, 1994: 69):

- a) um cuidadoso diagnóstico das necessidades do aprendiz;
- b) a especificação, junto ao aprendiz, de objetivos de curto e longo prazos;
- c) a preparação de programas de ensino para o grupo e para cada aprendiz;
- d) implementação do programa através de uma diversidade de atividades de ensino e tarefas comunicativas apropriadas de pronúncia.

Como se pode ver, Morley acredita que a base do programa reside na consideração das necessidades do aprendiz²⁰. A autora afirma que as necessidades do aprendiz podem se originar de problemas diversos causados por suas dificuldades de pronúncia, variando desde uma incapacidade total de se comunicar até a formação de julgamentos negativos a respeito de suas qualidades pessoais. Ela também destaca a importância da motivação do aprendiz para alcançar resultados positivos. Dessa forma, é defendida a idéia de que o aluno deve ser levado a assumir uma atitude mais positiva e se envolver mais no seu aprendizado.

Em termos de proposta concreta, Morley sugere a adoção de seis características instrucionais para a elaboração e implementação de um programa. Elas seriam:

a) Uma filosofia de enfoque duplo para o programa de pronúncia: O foco seria dividido em dois níveis: o micro e o macro (ibid: 73, 75). O micro enfocaria basicamente o aspecto segmental, o acento, o ritmo e a entonação, além da velocidade, volume e qualidades vocais. Por sua vez, o macro compreenderia os aspectos globais, ou mais comunicativos, tais como a precisão e clareza do discurso, a habilidade de manter uma conversa, o desenvolvimento de aspectos gerais da inteligibilidade, um domínio comunicativo da gramática cada vez maior, a expansão do vocabulário e a exibição de comportamentos não-verbais apropriados e expressivos.

b) Os objetivos comunicativos do aprendiz: O objetivo principal do ensino de pronúncia reside, atualmente, no alcance de uma inteligibilidade satisfatória. Segundo a autora, a chave para se atingir esse objetivo se encontra em quatro áreas distintas: a inteligibilidade funcional, a comunicabilidade funcional, a autoconfiança no uso oral da língua e a habilidade de monitorar e modificar padrões da fala.

²⁰ Essa concepção reflete uma abordagem humanista ao ensino de pronúncia, no sentido de que considera a pessoa do aprendiz como o ponto de partida para qualquer ação pedagógica.

c) Um paradigma de uma abordagem integrada de objetivos de ensino e envolvimento do aprendiz: Este paradigma prega a combinação de três dimensões de envolvimento do aprendiz: a cognitiva, a afetiva e a de desempenho prático. A área cognitiva se centraria na informação a respeito da língua e dos procedimentos de sala de aula; a área afetiva compreenderia aspectos tais como a responsabilidade, as habilidades de automonitoramento, de modificação do discurso e de reconhecimento das próprias realizações, além do estabelecimento, por parte do professor, de uma atmosfera segura para as tentativas dos alunos; finalmente, os objetivos práticos referem-se à experiência propriamente dita da fala e da compreensão auditiva, assim como das relações entre a ortografia e a pronúncia.

d) Orientações curriculares para o planejamento de ensino: As orientações para o planejamento de ensino são concernentes à progressão do tipo de atividades que os alunos devem realizar em sala. Para Morley, os alunos devem principiar com uma prática imitativa e passar pelo que ela denomina prática de fala ensaiada até chegar à prática de fala improvisada.

e) O papel do aprendiz: O aluno deve desenvolver um grupo de atitudes que seriam, de acordo com Morley, benéficas para a melhoria de sua pronúncia. Elas são: uma conscientização a respeito da fala, incluindo as suas características de produção oral; desenvolvimento de habilidades de auto-observação e de uma atitude positiva em relação a processos de automonitoramento; habilidades de modificação da fala; a consciência do seu papel de modificador da própria fala; o desenvolvimento de um senso de responsabilidade e autonomia sobre o próprio aprendizado e um sentimento de orgulho pelas conquistas individuais.

f) O papel do professor: Morley compara o professor a um técnico (coach), o qual deve monitorar e guiar o desenvolvimento do aluno assumindo as seguintes responsabilidades: analisar e diagnosticar o desempenho do aluno a fim de prescrever ações para a sua modificação; ajudar o aluno a estabelecer objetivos de curto e longo prazo; planejar um programa para o grupo e para cada aluno em particular; desenvolver uma diversidade de atividades que propiciem o uso da fala em situações próximas do real; promover conversas com falantes nativos e não-nativos; planejar tarefas que propiciem a prática fora da sala de aula, em duplas ou grupos; monitorar e avaliar continuamente o progresso dos alunos; sempre apoiar o aluno e elogiar seus esforços, mesmo quando não resultarem em sucesso.

Como conclusão, queremos ponderar que talvez o diferencial da proposta de Morley seja a importância conferida à integração entre os papéis do professor e o do aluno. De maneira

única, ela destaca a atuação crucial do professor, em envolver e conferir poder, responsabilidade e autonomia ao aluno, o qual se torna o operário principal de suas mudanças e progresso. Também merece destaque a exploração minuciosa dos variados aspectos do ensino de pronúncia, a qual oferece aos professores, principalmente os iniciantes, um modelo de estruturação com uma base sólida para que desenvolvam seus próprios programas de ensino.

A proposta, no entanto, carece de uma exploração do aspecto da avaliação da pronúncia e, como já foi exposto, deixa de considerar a situação de aprendizagem de inglês em contextos em que a língua não é utilizada na comunicação cotidiana, tendo como conseqüência uma necessidade de adaptação de sua proposta à realidade brasileira.

2.4.4 A proposta de Pennington (1996)

Pennington escreve, na introdução de sua obra *Phonology in English Language Teaching* (1996), algumas premissas que fundamentam seu trabalho e refletem suas crenças a respeito de como o ensino de pronúncia deve ser realizado na sala de aula. Ela afirma, a respeito do livro (1996: xvi): “The course examines phonology from a variationist, accent-neutral and international point of view”. Assim, ela diz assumir uma posição em relação ao status da língua inglesa no mundo contemporâneo que reflete um movimento na área de ensino de inglês que tem ganhado força nas duas últimas décadas: o ensino de inglês como língua internacional ou como língua franca.

As premissas de Pennington deixam claro que o objetivo a ser atingido pelo ensino de pronúncia não é o ideal do sotaque do falante nativo, mas sim uma inteligibilidade mínima para a comunicação bem sucedida; entretanto ela não nega aos alunos a possibilidade de alcançar o primeiro objetivo. Ela apenas adverte: “Objetivos fonológicos acima da meta básica da inteligibilidade têm relação com o que é viável dentro das limitações do curso” (1996: 222). Esta afirmação subentende que o professor deve ser capaz de conjugar os anseios de seus alunos com a realidade e limitações de sua situação de ensino. Segundo Pennington, a necessidade e desejos dos alunos formam a base para se decidir o que ensinar (1996: 218).

Pennington dedicou todo um capítulo do livro para a análise da pronúncia no currículo de um curso de L2. Ela lança alguns princípios norteadores para se elaborar um programa de ensino:

- a) adultos, mais do que crianças, necessitam de atenção explícita aos aspectos de pronúncia para melhorá-la;
- b) os alunos esperam um retorno (feedback) do professor em relação ao seu progresso;
- c) as atividades de compreensão auditiva (listening activities) são uma parte importante do ensino de pronúncia, mas não podem ser a única;
- d) pode-se melhorar a pronúncia através da prática, principalmente utilizando-se atividades em pares ou grupos, as quais devem estar em consonância com uma metodologia mais comunicativa e centrada no aluno;
- e) a motivação e a atenção do aluno são essenciais para o seu progresso, sendo mais facilmente ativadas através do uso de atividades que ele reconheça como relevantes para seus interesses e objetivos, pela possibilidade do aluno monitorar seu próprio desenvolvimento, corrigindo sua pronúncia e oferecendo ao aluno suporte para desenvolver a capacidade de realizar seu automonitoramento;
- f) o papel do professor em auxiliar o aluno a desenvolver as habilidades mencionadas no item anterior assemelha-se ao de um técnico ou treinador, o qual informa, orienta, oferece modelos e dá sugestões gerais para o aluno.

Tendo estabelecido esses princípios, Pennington parte para uma análise detalhada dos aspectos envolvidos na elaboração de um programa de pronúncia. Destacamos a proposta de uma seqüência de passos para a elaboração de uma aula ou unidade de pronúncia. O seu método é essencialmente ascendente e analítico, pois sugere que se deve partir de itens isolados (por exemplo, pares mínimos) até se atingir a comunicação real. Outros aspectos das atividades, como a carga cognitiva, a modalidade, a participação e a troca de informações também seguiriam uma progressão, que está representada no quadro a seguir:

Estrutura da unidade	Tipo de atividade	Nível de prática	Carga cognitiva	Modalidade	Participação	Informação
Apresentação Prática	Foco	Mecânico	Baixa inferência	Produção menor	Interação menor	Menos comunicativo
	Contextualização Controlado	Contextualizado	Alta inferência	Produção maior	Interação maior	Mais comunicativo
	Estruturado	Significativo				
	Livre	Quase real				
		Real				

Quadro 1: Progressão padrão de uma unidade ou aula comunicativa de língua; Pennington (1996: 226)

Como podemos constatar, a autora utiliza um método basicamente analítico. Parte-se do isolamento de itens para sua análise e prática em atividades mais simplificadas. Portanto,

inicia-se com atividades enfocadas em uma prática mecânica, que exigem baixa inferência dos alunos e pouca produção e interação, sendo, conseqüentemente, menos comunicativas. À medida que a aula ou unidade evolui, aumentam-se os níveis de liberdade e domínio do aluno, chegando-se à prática livre, com um alto nível de inferência na carga cognitiva, com produção do próprio aluno, uma maior interação e, assim, uma maior carga comunicativa no sentido de uma troca de informações mais semelhante à da vida real.

Em nossa concepção, o aspecto mais relevante do método analítico de Pennington se encontra na oportunidade de apreensão e prática dos alunos a respeito do aspecto a ser estudado. A evolução progressiva e sistematizada das atividades possibilita ao professor identificar um momento específico de maior dificuldade enfrentada pelos alunos, permitindo que ele tenha uma compreensão mais aprofundada a respeito das possíveis causas dos seus problemas e possa efetivar uma ação remediadora mais pontual e eficaz.

2.4.5 A proposta de Celce-Murcia, Brinton & Goodwin (1997)

A obra *Teaching Pronunciation* (1997), de Celce-Murcia, Brinton e Goodwin, é talvez uma das mais completas em termos de abrangência dos aspectos relacionados com o ensino e aprendizagem de pronúncia de inglês. As autoras incluíram não só conhecimentos gerais sobre fonética e fonologia, mas, principalmente, a base teórica para se elaborar o programa de pronúncia dentro do currículo do curso, assim como uma lista de técnicas para a aplicação prática dos princípios teóricos e também um capítulo dedicado somente à avaliação dos alunos.

As autoras afirmam que, possivelmente, o aspecto mais importante do ensino de pronúncia se encontra na fundamentação das escolhas do professor, pois erros nesta etapa poderiam comprometer todo o restante do processo. Tais escolhas abrangeriam o conteúdo e sua seqüência, os objetivos e a metodologia e deveriam ser baseadas levando-se em consideração cinco variáveis:

a) As variáveis do aprendiz: São listadas várias características do aprendiz que poderiam influenciar as decisões a respeito da elaboração do programa. Elas seriam (Celce-Murcia, Brinton & Goodwin, 1997: 320): a idade, o nível de proficiência, suas origens lingüísticas e culturais, o nível de alfabetização, a exposição prévia à L2 e à instrução em pronúncia, a aptidão

lingüística, o estilo de aprendizagem, a exposição prévia a uma outra L2, a atitude em relação à L2 e a motivação em se alcançar desde um nível básico de inteligibilidade até um nível de pronúncia próximo ao do nativo.

b) As variáveis do contexto: As autoras consideram, basicamente, dois tipos diversos de contexto onde os professores atuariam: contexto de inglês como língua estrangeira (doravante, ILE) e de inglês como segunda língua. No contexto de ILE, como é o caso do Brasil, a L2 estudada não é utilizada como língua oficial ou nativa e os alunos possuem, quase que exclusivamente, a mesma L1. Já no contexto de ISL, a língua estudada é a língua nativa ou oficial do local. Os grupos de alunos são, por sua vez, geralmente heterogêneos lingüística e culturalmente. O professor é geralmente um nativo.

Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (ibid) destacam que as conseqüências metodológicas dessa variedade de contextos são importantes. No contexto de ILE, o acesso à L2 é geralmente restrito à sala de aula e os professores, geralmente, não são falantes nativos da L2, o que pode fazer com que relutem em trabalhar a pronúncia. As autoras afirmam que um dos resultados dessa situação é que a exposição dos alunos à pronúncia nativa é limitada. Apesar destas dificuldades (as quais, como veremos adiante, não são verdadeiras na concepção de Jenkins (2000)), as autoras lembram que o fato dos alunos possuírem a mesma L1 nos contextos de ILE facilita o trabalho do professor, pois ele pode utilizar o conhecimento dos alunos na elaboração do programa de pronúncia.

c) As variáveis institucionais: As variáveis institucionais, ou seja, das escolas ou instituições onde os professores trabalham, determinarão a viabilidade ou possibilidade da realização dos projetos na área de pronúncia. Há que se considerar fatores diversos, como: a) a formação dos professores; b) se há materiais disponíveis para os diversos níveis de alunos e se o currículo é orientado para o desenvolvimento da pronúncia; e c) outros aspectos, que incluem o material didático disponível, a existência de monitoria e até mesmo o tamanho das turmas.

d) As variáveis lingüísticas: Como já foi exposto anteriormente, em situações de ensino como a do Brasil em que a L1 dos alunos é a mesma, esta exerce uma grande influência (ou transferência) no aprendizado da L2, principalmente na área de pronúncia. Assim, as autoras sugerem um enfoque contrastivo nas características supra-segmentais – as quais, segundo elas, contribuem mais para a inteligibilidade –, concentrando-se nas diferenças (ou semelhanças) em aspectos tais como o ritmo, a estrutura silábica e a entonação.

e) **As variáveis metodológicas:** Este é um aspecto que pode sofrer influência das idéias da instituição, ou, em um nível mais amplo, das políticas oficiais de ensino a respeito de como deve ser realizado o ensino de pronúncia ou de L2s em geral. Dessa forma, as autoras oferecem como exemplo situações em que os professores tenham que enfatizar a correção e precisão da pronúncia, ou não realizar nenhum tipo de tratamento explícito na área.

Além de considerar as variáveis anteriores, Celce-Murcia, Brinton e Goodwin afirmam que o professor tem que decidir a respeito da seleção, arranjo e apresentação dos conteúdos. Em relação à seleção e seqüência dos conteúdos, as restrições de tempo e recursos e, principalmente, o diagnóstico das necessidades dos alunos exigem que se limite o ensino a aspectos que conjuguem, conforme sugeriram Dalton & Seidlhofer (1994), uma maior importância comunicativa e uma “ensinabilidade”, ou seja, a possibilidade de serem ensinados – e, obviamente, aprendidos – por meio de instrução formal. Por sua vez, a apresentação dos conteúdos, ou o modo como os alunos são expostos a eles, se refere a técnicas e procedimentos utilizados para o desenvolvimento do aprendizado.

Um aspecto que, segundo as próprias autoras, é negligenciado na literatura sobre o ensino de pronúncia e ao qual elas dedicam um capítulo inteiro é a avaliação. Elas propõem que seja realizada, inicialmente, uma avaliação diagnóstica da percepção e da produção do aluno e do grupo, para fins de checagem do tipo de atividades que eles conseguem realizar e para classificação do seu nível de proficiência oral. Tal diagnóstico cobriria tanto o nível segmental quanto o intersegmental e o supra-segmental. As autoras também destacam a importância da avaliação ser contínua e sempre ser seguida de um *feedback* aos alunos. Elas sugerem que os professores devem auxiliar os alunos a desenvolverem habilidades de automonitoramento e autocorreção como formas de envolvê-los e tornarem-nos mais autônomos em seu aprendizado.

Finalmente, elas concluem que uma das características mais importantes da avaliação é o seu poder de orientar o professor quanto a mudanças necessárias no currículo ou nos próprios procedimentos avaliativos. Para o aluno, o grande ganho cognitivo consistirá em ser capaz de monitorar o seu progresso e corrigir os próprios erros, ficando cada vez mais independente e consciente de seu aprendizado.

2.4.6 A proposta de Jenkins (2000)

Com o seu livro *The Phonology of English as an International Language* (2000), Jenkins realiza um trabalho pioneiro na área de ensino de pronúncia. Enquanto autoras como Dalton & Seidlhofer (1994), Pennington (1996) e Celce-Murcia, Brinton & Goodwin (1997) defendiam, em suas propostas, uma abordagem do ensino de inglês desvinculada dos padrões de objetivos e avaliação em termos de comparação à norma nativa, Jenkins foi a primeira a utilizar, na composição de sua pesquisa, dados obtidos com falantes não-nativos de inglês, o que confere à sua obra uma prerrogativa que as outras não possuem: uma base empírica apropriada a um novo paradigma: o conceito de inglês como língua internacional (ILI).

Uma das primeiras conseqüências desse novo paradigma encontra-se no plano terminológico: já que não se podem classificar os falantes de inglês em nativos ou não-nativos, pois o conceito de ILI é incompatível com tal classificação. Em um trabalho posterior ela afirma “os falantes de ILI não são falantes estrangeiros da língua, mas falantes internacionais” (Jenkins, 2002:85). Assim, Jenkins sugere uma nova lista de termos para suprir o vácuo criado:

- a) FMI – falante monolíngüe de inglês: fala somente inglês, como L1;
- b) FBI – falante bilíngüe de inglês: fala fluentemente inglês e uma outra língua, não importando se como L1 ou L2;
- c) FNBI – falante não bilíngüe de inglês: o falante pode ser bilíngüe, mas não em inglês, língua na qual ele se encontra no estágio da interlíngua, ou domínio não proficiente.

Jenkins (ibid) supõe que a maioria das interações que ocorrerão em contextos internacionais será entre dois FNBI de L1s diferentes, pois, percentualmente, estes ultrapassam os FBIs. Tal interação é marcada pela dificuldade de domínio da língua inglesa e, principalmente, por problemas de pronúncia devidos à transferência de aspectos das L1s para o inglês²¹. Além disso, a autora postula que, devido ao seu domínio restrito da língua inglesa, os FNBI ficam praticamente limitados ao processamento ascendente da informação, o qual representa a percepção de sons como uma série de sinais em seqüência, desde os fonemas até palavras e sentenças. Dessa forma, o uso de pistas contextuais é virtualmente inexistente nesse tipo de interação. Pode-se concluir, portanto, que a maioria dos problemas que ocorrem na

²¹ Jenkins afirma que a pronúncia da L1 exerce maior transferência na L2 do que a gramática ou o léxico.

comunicação entre FNBIIs são resultado de falhas na interpretação dos fonemas, ou no nível segmental²².

Devido às dificuldades geradas por essas limitações da interação entre FNBIIs, Jenkins propõe que estes devem ser levados a desenvolver habilidades de acomodação de sua fala, ou seja, serem capazes de ajustar sua fala para que seu interlocutor a compreenda com maior facilidade (convergência).

A autora também postula que os aspectos psico-cognitivos, concretizados, por exemplo, na identidade cultural, são mais importantes que o controle motor na manutenção de traços da L1 na pronúncia da L2 (ver Goh, 2000). Para ela, falantes de uma determinada L1 optarão por manter os traços da sua L1 por questões de valorização e sentimento de pertencimento ao grupo social de sua origem.

Uma decorrência dessa postura em relação aos sotaques diversos é a oposição que Jenkins assume em relação à idéia da redução do sotaque, ou seja, a eliminação dos traços da L1 como um dos objetivos dos cursos de pronúncia. Ela defende o que chama de “acréscimo de sotaque”, argumentando que não há necessidade de se erradicar as características fonológicas que identificam os falantes como pertencentes a um grupo específico e que, pedagogicamente, esta idéia é, no mínimo, estranha, pois subentende ‘desaprender’ algo para aprender outra coisa²³.

Jenkins sugere o que ela denominou “Programa de cinco fases de acréscimo de sotaque” como uma seqüência de passos a serem seguidos pelo professor. Apenas o estágio 1 é obrigatório para o domínio dos alunos e os estágios de 1 a 4 são obrigatórios para o domínio do professor. Os estágios são (ibid: 209-210):

- 1- Adição dos itens nucleares ao repertório receptivo e produtivo;
- 2- Adição de uma gama de sotaques nativos ao repertório receptivo;
- 3- Adição de habilidades acomodativas;
- 4- Adição dos itens não-nucleares ao repertório receptivo;
- 5- Adição de uma gama de sotaques de diferentes L1s ao repertório receptivo do

aluno.

²² Cf. Dalton & Seidlhofer (1994) e Derwing & Rossiter (2002)

²³ Cf. Rajadurai (2002) e Munro & Derwing (1995)

A obrigatoriedade de o professor dominar os itens de 1 a 4 justifica-se, segundo Jenkins, pelo fato de que o professor deve ser capaz de fornecer informações fundamentadas sobre as variedades nativas aos alunos por meio do conhecimento receptivo e produtivo de todo o sistema fonológico da língua inglesa, ao mesmo tempo em que deve desenvolver as habilidades acomodativas para que, em algum momento do curso, possa ajudar os alunos a desenvolverem suas próprias.

Assim, a autora afirma que, em uma situação ideal, o ILI deveria ser capaz de expressar as identidades dos falantes, ou os seus sotaques, ao mesmo tempo em que promoveria a compreensão mútua (posição comungada por Hewings, 2004). Com essa concepção em mente, Jenkins partiu para a construção do que ela denominou o Núcleo da Língua Franca (NLF), o qual analisaremos a seguir.

2.4.6.1 O Núcleo da Língua Franca (NLF)

Jenkins (2002) afirma que as variedades não-nativas de inglês tendem a divergir umas das outras mais em termos de pronúncia do que nos outros aspectos. Assim, para evitar que a comunicação oral se torne impossível no futuro, faz-se necessário se definir as características fonológicas mínimas que garantiriam a inteligibilidade internacional para o idioma e que estariam representadas no NLF.

Jenkins afirma que o NLF foi idealizado com o objetivo de minimizar as demandas sobre o aprendiz, enfocando os itens que são essenciais para uma pronúncia inteligível. O parâmetro de aceitabilidade do NLF, coerentemente, passaria a ser dos falantes não-nativos e não mais do pequeno grupo de nativos que ainda domina o que se pensa e se produz em termos de material de ensino de inglês no mundo. E, para ganhar essa aceitabilidade, o NLF seria constituído de uma mistura de variedades nativas e não-nativas.

Para superar um dos maiores problemas da constituição do NLF, segunda a opinião dela própria, a autora procurou construí-lo com uma base empírica sólida. Ela levou em conta, também, a noção de que faz-se necessário distinguir o que se pode aprender através da instrução ou, em oposição, somente pela exposição extensiva a falantes da L2. Ela afirma que, felizmente, os itens menos sujeitos à instrução em sala de aula são aqueles que menos afetam a inteligibilidade, tais como as nuances de entonação que denotam a atitude do falante.

Em relação ao velho debate da importância relativa dos aspectos segmentais e os supra-segmentais, Jenkins tem uma opinião que, segundo ela mesma, vai contra o que se pensa atualmente na área do ensino de pronúncia (por exemplo, Seidlhofer & Dalton-Puffer, 1995). De acordo com ela, os aspectos segmentais são tanto ou até mais importantes que os supra-segmentais para a preservação da inteligibilidade, se tomarmos como base sua afirmação que os FNBI's trabalham a percepção da mensagem em um nível muito mais acústico do que utilizando o contexto.

Em termos de constituição, o NLF seria formado pelos seguintes itens (ibid: 159):

a) Inventário consonantal, com as seguintes ressalvas:

- a) [ɹ] rótico, ao invés das outras variedades de /r/ (cf. Roach, 2002);
- b) /t/ intervocálico, ao invés de /r/;
- c) a maioria das substituições de /θ/, /ð/ e /ʒ/ são permitidas;
- d) aproximações de sons consonantais são geralmente permitidas;
- e) algumas aproximações não são permitidas, ou seja, onde haja risco de que o som consonantal seja percebido como diferente do pretendido.

b) Requerimentos fonéticos

- a) aspiração após as consoantes plosivas fortes: /p/, /t/ e /k/;
- b) o efeito diverso das consoantes fortis e lenis na duração vocálica precedente.

c) Encontros consonantais

- a) encontros em posição inicial não podem ser simplificados;
- b) encontros em posição média ou final podem ser simplificados somente de acordo com as regras de elisão da L1.

d) Sons vocálicos

- a) Os contrastes de duração de vogais são mantidos;
- b) As qualidades vocálicas regionais da L2 são permissíveis se consistentes, mas o fonema /ɜ : / deve ser preservado.

e) Produção do acento nuclear e divisão do fluxo da fala em grupos de palavras

Mantém-se o acento nuclear das sentenças, assim como a divisão da fala em grupos de palavras constituídos semanticamente (*thought groups*).

Jenkins propõe que aquelas características regionais que estejam fora do NLF sejam ensinadas para uso receptivo somente. Ela também afirma que o erro fonológico, em contextos de ILI, será definido em termos de inteligibilidade e levando em consideração a questão da “ensinabilidade” de certos itens.

Em síntese, Jenkins (2000, 2002, 2004, 2005) destaca a importância capital de se considerar o ensino da pronúncia da língua inglesa tendo como pano de fundo seu papel de língua utilizada para a comunicação internacional, ou seja, o ILI. Nesse sentido, são necessários trabalhos que se ocupem de determinar suas características essenciais para que tal comunicação ocorra, o que motivou a construção de seu NLF, o qual adotamos como uma referência para o professor orientar-se na elaboração de seu programa. Ela ainda destaca o enfoque nas atitudes dos alunos por meio do desenvolvimento das habilidades receptivas no trabalho em sala de aula, com o intuito de ampliar a percepção e trabalhar a tolerância dos alunos acerca dos diversos sotaques da L2 que identificam os falantes de L1s diversas.

No âmbito da formação de professores, são necessárias, segundo Jenkins, a conscientização e a coragem dos professores, principalmente os não-nativos, de assumirem a posição do inglês como língua internacional ou franca e atuar, na sala de aula, de uma forma coerente com os princípios decorrentes desse novo paradigma (também, Jenkins, 2005). Um desses princípios reside na mudança de atitude dos professores e alunos no que diz respeito ao seu sotaque, que de forma alguma deve ser considerado inferior ao do nativo. Além disso, a autora argumenta que o tipo de vantagem do professor nativo – conhecimento de gírias ou provérbios – é amplamente irrelevante para o ILI.

Em relação ao aspecto da formação dos professores, a autora chega a afirmar que (ibid: 199): “o maior obstáculo para a modernização do ensino de pronúncia é o fracasso em se educar os professores”, deixando clara a importância fundamental dos cursos de Letras e de aperfeiçoamento no processo de desenvolvimento docente, os quais falham em prepará-los para tomar decisões informadas sobre sua atuação pedagógica.

Jenkins sugere que, primeira e fundamentalmente, os cursos de educação de professores devem abandonar o paradigma do falante nativo. Eles deverão, também, contemplar o estudo de uma variedade de sotaques de L2s. Por sua vez, os professores deverão entender mecanismos de transferência e conhecer maneiras de usar a análise contrastiva nas aulas.

Uma das grandes falhas do trabalho de Jenkins, possivelmente, esteja no tratamento superficial que ela conferiu ao contexto de turmas monolíngües em países onde a língua inglesa não é usada para a comunicação cotidiana, como é o caso do Brasil. Ela não menciona a vantagem de se trabalhar com aspectos contrastivos e não faz nenhuma sugestão acerca de problemas que os alunos possam ter com itens fonológicos, tanto no âmbito segmental quanto no inter ou supra-segmental.

Outro problema que visualizamos nessa mesma direção é a questão da avaliação. Jenkins se refere praticamente o tempo todo à avaliação oficial de certificação de domínio da língua, por exemplo, os certificados de Cambridge (FCE, CAE ou CPE) e não à da sala de aula. Um fato que comprova nossa afirmação é o uso do termo *candidato*, e não *aluno*, na obra. Dessa forma, está implícita uma falta de preocupação com outros aspectos da aprendizagem.

2.4.7 A proposta de Fraser (2001)

A proposta de Fraser está concretizada em seu livro *Teaching pronunciation: a handbook for teachers and trainers*. O material, como o próprio nome sugere, pretende ser um guia para professores na área do ensino de pronúncia de L2.

Fraser destaca que o seu trabalho não se constitui em um método de ensino, mas em um conjunto de princípios que foram adaptados à abordagem comunicativa de ensino. Ela enfoca o uso de materiais que sejam úteis para a comunicação real e a comunicação metalingüística a respeito de pronúncia. Percebe-se, também, uma preocupação com a aplicação prática do que é feito em sala de aula. O critério fundamental da sua proposta é (Fraser, 2001:12): “Tudo deve ser julgado pela pergunta: ‘Isso conduz diretamente a melhorias observáveis na pronúncia dos alunos?’”. O problema que enxergamos nessa pergunta é o seu viés comportamentalista representado na expressão “comportamentos observáveis”. Nem sempre os progressos obtidos pelos alunos serão observáveis, principalmente aqueles que não acarretarão mudança de comportamento, no caso, desempenho oral na L2. A autora ignora, similarmente, os estudos sobre interlíngua, que propõem que, para chegar em um nível de domínio fluente na L2, o aluno passa por diversos estágios, os quais compõem a sua interlíngua, atravessando, inclusive, momentos de queda no desempenho (Nunan, 1999).

Fraser procurou identificar algumas práticas que, de acordo com ela, se tornaram aceitas na literatura como fatores chave no ensino efetivo de pronúncia. Ela as apresenta e justifica sua efetividade, a seguir, através do desenvolvimento de conceitos que as norteariam. Tais práticas são (Fraser, 2001:17-18):

- 1- O enfoque na prosódia, ou seja, nos aspectos intersegmentais (nível da palavra) ou supra-segmentais (nível da sentença);
- 2- A oportunidade de prática de fala ao invés da aprendizagem de regras ou fatos a respeito de pronúncia, mais intensamente nos estágios iniciais;
- 3- O ensino de pronúncia requer um trabalho abrangente na percepção e análise contrastiva dos sons e a formação de conceitos fonológicos.

A autora afirma que o maior problema na empreitada de se aprender a pronúncia de uma L2 é a re-conceituação dos sons no sistema dessa língua. Para Fraser, as dificuldades dos alunos residem no âmbito cognitivo (cf. Fraser, 1999; Jenkins, 2000) e não no físico, já que os alunos estão biologicamente habilitados a perceber e produzir quaisquer sons produzidos pela fala humana.

Ela define a **conceituação** como a “formação de estruturas mentais que realizam a mediação entre a realidade externa e a nossa compreensão dessa realidade” (Fraser, 2001:21). Fraser afirma que, basicamente, saber um assunto envolve aplicar um conceito, ou uma estrutura mental, a ele. O problema para os aprendizes de uma L2 é que as línguas formam conceitos de maneiras diversas, o que causa dificuldades de compreensão mútua entre os falantes de L1s diferentes. Dessa forma, o processo cognitivo interno que os alunos devem realizar é de uma **re-conceituação**, ou seja, uma nova conceituação a partir dos parâmetros da L2. Esse processo também é denominado de **reformulação** na literatura e, de acordo com autores como Tocalli-Beller & Swain (2005), envolve um conflito cognitivo que, ao ser resolvido por meio da metalinguagem, é fundamental para o aprendizado da L2.

Um outro aspecto levantado pela autora a respeito dos conceitos é que eles podem ser formados em dois níveis: do consciente e do inconsciente. Para Fraser, os conceitos inconscientes seriam os responsáveis pelo nosso comportamento e compreensão do mundo, o que se aplica também aos conceitos fonológicos que guiam nossa pronúncia²⁴. A autora sugere que, pelo fato de que os conceitos aprendidos em sala de aula serem retidos apenas no nível do

²⁴ Esta concepção é similar ao funcionamento das crenças, aspecto já abordado neste trabalho.

consciente, eles não causam mudanças no nosso desempenho fonológico. Dessa forma, para ser eficiente, o ensino de pronúncia deve ajudar o aluno a re-conceituar a pronúncia da L2 no nível do inconsciente, o que poderia ser alcançado, segundo a autora, através da comunicação metalingüística e da experiência e prática intensa dos conceitos aprendidos²⁵. A comunicação metalingüística atua na construção de novos conceitos na L2 a partir daqueles existentes na L1, enquanto que a experiência e a prática possibilitariam a alteração e introjeção dos conceitos novos no nível do inconsciente. Fraser preconiza que o professor só pode ser um facilitador desse processo, pois o ensino explícito só pode afetar os conceitos no nível do consciente, ficando o processo interno a cargo exclusivo do aluno.

Estes fundamentos foram utilizados por Fraser para elaborar os princípios que regem as atividades realizadas em sala de aula. Eles são os seguintes:

a) Um currículo apropriado: a autora argumenta que, quando se ensina um assunto qualquer, deve-se partir de conceitos básicos, os quais formarão a base para conceitos mais complexos;

b) O aluno como centro do processo: a autora destaca alguns pontos que colocariam o aluno no centro do processo educativo: a) é essencial que os professores entendam que os alunos estão passando por um processo de re-conceituação da fala. Assim, não basta apenas fornecer um bom modelo de desempenho oral, pois isso significaria deixar os alunos conceituando o que eles ouvem em termos de sua L1; b) é importante que as informações metalingüísticas favoreçam a aplicação prática dos conceitos; c) o ponto de partida deve ser o conhecimento atual dos alunos (um teste diagnóstico se torna extremamente importante no início do curso); d) a autonomia dos alunos deve ser desenvolvida desde o início; a oportunidade de praticar é colocada como fundamental; os alunos devem ser conscientizados sobre o *que* e *como* eles devem aprender.

Após estabelecer os princípios derivados dos fundamentos, a autora parte para as sugestões de como a prática de sala de aula deve incorporá-los. Dentre elas, destacamos:

1. A construção de um sistema comunicativo – os alunos precisam de um sistema (framework) para compreender o que está envolvido na aprendizagem de pronúncia.

2. A integração – a autora coloca como base do seu trabalho a integração entre a pronúncia e o ensino da língua como um todo.

²⁵ Ao contrário de Krashen (1980; 1982), Fraser acredita que o aprendizado, ou seja, o esforço consciente de compreensão, pode levar à aquisição no nível do inconsciente.

3. O dever de casa e a autonomia – Fraser destaca o papel fundamental da prática fora da sala de aula através do dever de casa.

4. A motivação e o incentivo – por causa das dificuldades inerentes ao aprendizado de pronúncia, os alunos necessitam de motivação e incentivo constantes. É papel do professor fazê-los acreditar no processo e elogiar seus avanços, ainda que sejam bem pequenos.

O trabalho de Fraser foi capital para nossa pesquisa ao desenvolver a concepção de que o aprendizado de uma L2 só se efetiva quando o aprendiz a reconhece como um sistema complexo que funciona de forma diferente de sua L1, apreende seus princípios e consegue automatizá-los em seu desempenho lingüístico, por meio da metalinguagem e da oportunidade de prática dos novos conceitos da L2. Queremos conferir maior destaque ainda à noção de que o aluno deve ter consciência acerca dos fatores que envolvem sua aprendizagem, o que é o ponto fundamental de nossa proposta de ensino.

Um fator negativo que encontramos na obra é que a autora exibe uma atitude de depreciação da pronúncia dos alunos, em comparação com o “bom inglês” dos falantes nativos. Encontram-se afirmativas como: “learners who live in Australia hear good English all around them every day” (ibid, 34), “learners can be quite comprehensible even if they have an accent” (ibid, 37), “a foreign accent in itself is not a bad thing – provided it is functionally comprehensible to native speakers of moderate good will in understanding” (ibid, 47). A última citação revela que o padrão de correção a ser seguido é o do falante nativo, o qual deve ser o juiz para a adequação da pronúncia dos alunos.

Esta seção objetivou investigar o estado da arte sobre o ensino de pronúncia através de uma rápida descrição das propostas mais influentes dos últimos dez anos. Uma análise comparativa dessas propostas nos permite chegar a algumas conclusões importantes a respeito do que os autores pensam e prescrevem acerca de como a pronúncia deve ser ensinada em sala de aula.

Optamos pela confecção de um quadro para nos auxiliar na visualização e comparação de diferentes aspectos de cada proposta:

	Prioridades curriculares	Variedade da LE sugerida	Características do processo de ensino/aprendizagem de pronúncia	Metodologia de ensino
Underhill (1994)	- pontos devem ser tratados à medida que aparecem	- RP britânica	- objetivo principal: inteligibilidade - abordagem humanista e holística do ensino de pronúncia - erros como oportunidades de crescimento - experimentação do professor é fundamental	- exploração dos processos articulatórios - técnicas que levem à experimentação física da pronúncia - fornecimento mínimo de informações para a resolução dos problemas dos alunos
Dalton & Seidlhofer (1994)	- acento (stress)	- distinção entre modelo e norma	- objetivo principal: inteligibilidade - característica discursiva da pronúncia - autonomia e capacitação do professor para a análise e tomada de decisões quanto ao seu contexto	- ensino explícito de pronúncia: exposição, exercício e explicação - abordagens bottom-up e top-down - foco na L1 dos alunos ou na L2
Morley (1994)	- equilíbrio: segmental e intersegmental	- Não especificada	- objetivo principal: inteligibilidade - base do trabalho: necessidades do aprendiz	- aluno deve ser levado a assumir uma atitude de envolvimento e controle - professor como um técnico (coach)
Pennington (1996)	- aspectos intersegmentais	- variacionista (não ligada a nenhuma variedade)	- objetivo principal: inteligibilidade - adultos necessitam mais de explicitação de regras - atenção e motivação são essenciais para o progresso - erros diagnosticados e tratados de acordo com sua recorrência e relevância na L2	- atividades em pares ou grupos são essenciais - professor como um técnico ou orientador - aluno deve ser conscientizado sobre seus erros de forma explícita
Celce-Murcia, Brinton & Goodwin (1997)	- aspectos supra-segmentais	- Não especificada	- importância fundamental do professor e suas escolhas de acordo com as variáveis: características do aprendiz; contexto, institucionais e lingüísticas - avaliação como orientação para mudanças - autonomia progressiva do aluno	- submetida à instituição ou a políticas oficiais - avaliação com <i>feedback</i> contínuo aos alunos
Jenkins (2000)	- aspectos segmentais - programa de cinco fases	- uma composição de várias variedades (NLF)	- objetivo principal: inteligibilidade - enfoque nos problemas de processamento do interlocutor de outra L1, principalmente segmentais - importância da motivação na acomodação - identidade cultural mais importante que o controle motor na manutenção de sotaque da L1	- desenvolvimento de habilidades de acomodação da fala - aplicação de atividades que envolvam troca real de informações - ditados lidos por alunos em turmas multilíngües
Fraser (2001)	- aspectos supra-segmentais, principalmente o acento	- variedades nativas	- objetivo principal: inteligibilidade - enfoque na comunicação metalingüística sobre a pronúncia: formação de conceitos novos da L2 - dificuldades dos alunos residem no âmbito cognitivo e não no físico/motor	- uso de materiais autênticos - oferecimento de oportunidades constantes de prática para a automatização (interiorização inconsciente) dos conceitos aprendidos em sala

Quadro 2: aspectos fundamentais das propostas de ensino de pronúncia

1) Prioridades curriculares: há, principalmente, três posições distintas: uma ênfase em relação aos aspectos segmentais, aos supra-segmentais e um equilíbrio entre eles. É de se destacar que existe uma preferência pelos aspectos supra-segmentais, com o acento (*stress*) indicado em mais de uma proposta como o ponto ótimo de estudo em sala de aula, quando se consideram os critérios de relevância para comunicação e facilidade relativa de aprendizagem.

2) Variedade da língua inglesa sugerida: verifica-se uma predominância da rejeição das variedades nativas como a norma a ser seguida. As propostas formam um contínuo que parte de uma variedade nativa (Underhill, 1994; Fraser, 2001), passa pela adaptação de uma variedade que serviria como modelo (Dalton & Seidlhofer, 1994), adota uma posição variacionista (Pennington, 1996) até chegar a uma formulação híbrida que representaria os aspectos mais relevantes para a inteligibilidade para a comunicação entre falantes de quaisquer LMs (Jenkins, 2000). Há também uma ausência de especificação em Morley (1994) e Celce-Murcia, Brinton & Goodwin (1997).

3) Características do processo de ensino/aprendizagem de pronúncia: o aspecto que mais chama a atenção é o consenso em relação ao objetivo do alcance de um nível de inteligibilidade mínimo, ao invés do ideal de aproximação do sotaque nativo, sinalizando uma mudança do foco no falante nativo para a perspectiva do aprendiz (Jenkins, 2004). Também gostaríamos de enfatizar a concepção de que os aspectos físicos/motores exercem uma influência secundária nos problemas de pronúncia, se comparados aos aspectos culturais e cognitivos (com a exceção de Underhill, 1994), o que sugere que há possibilidades reais de desenvolvimento da pronúncia em sala. Uma outra dimensão é a importância de se considerarem as necessidades dos alunos para a elaboração do programa curricular para que se motivem e se envolvam mais no seu crescimento pessoal, conforme sugerimos na introdução deste trabalho, assim como a percepção da necessidade de levá-los a serem autônomos nesse processo de crescimento.

4) Metodologia: os acarretamentos metodológicos retirados das concepções de ensino encontram-se nos seguintes aspectos: os professores devem atuar como orientadores ou técnicos para guiar os alunos em seu desenvolvimento; as atividades desenvolvidas devem levar os alunos a assumirem, cada vez mais, autonomia e controle sobre seu processo de aprendizagem; as atividades em pares e em grupo devem ser privilegiadas para proporcionarem oportunidades de prática; deve-se realizar uma avaliação contínua dos alunos com *feedback* constante a respeito de suas dificuldades e progressos.

Esta breve análise comparativa serviu para identificar os aspectos mais recorrentes nas diversas propostas de ensino investigadas os quais, se partirmos do princípio de que a teoria deve informar, mas não determinar a prática, podem servir como guia para os professores que desejarem um suporte epistemológico à sua atuação docente. Esses aspectos também compõem a nova abordagem de ensino de pronúncia que defendemos nesta pesquisa.

Partiremos, agora, para uma síntese das técnicas e procedimentos encontrados na literatura.

2.5 Técnicas de ensino de pronúncia de L2

Nesta seção, serão abordadas diversas técnicas de ensino de pronúncia propostas na literatura. Observaremos que, de acordo com as concepções dos diversos autores acerca dos processos cognitivos e afetivos envolvidos no ensino e aprendizagem de pronúncia, as técnicas assumirão orientações bastante variadas. Não é nosso objetivo realizar uma discussão aprofundada sobre o assunto, tampouco chegar a conclusões prescritivas quanto às diversas técnicas existentes na área. No nosso parecer, o professor bem informado será capaz de pesquisar e até mesmo desenvolver as técnicas que lhe convenham, de acordo com sua realidade de ensino.

Inicialmente, vamos definir o que vem a ser técnica²⁶ e posteriormente, apresentaremos uma classificação das diversas formas que esses podem concretizar-se no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de pronúncia de L2.

O Macmillan English Dictionary for Advanced Learners (2002:1449) define técnica como “um método de fazer algo usando uma habilidade especial que você desenvolveu”. O Novo Aurélio (Ferreira, 1999:1935) define técnica como “maneira, jeito ou habilidade especial de executar ou fazer algo”. Como não é objetivo deste trabalho traçar uma discussão aprofundada a respeito dos conceitos de técnica, vamos considerá-la como as estratégias ou conjuntos de passos que são utilizados pelos professores para atingir um objetivo imediato, como, por exemplo, ensinar um fonema específico. Para efeitos deste trabalho, destacamos os seguintes tipos:

a) o nível de análise: intuitivo ao analítico – as técnicas que são desenvolvidas atingindo o plano intuitivo dos alunos são aquelas essencialmente de imitação de um modelo, como os

²⁶ O termo procedimento é também utilizado por alguns autores, com sentido semelhante.

famosos *drills* que dominaram o método áudiovisual. Por outro lado, no plano analítico, o aluno é convidado a refletir e analisar o aspecto sendo aprendido; as técnicas que utilizam a análise normalmente utilizam instrumentos didáticos como o AFI ou descrições articulatórias (Celce-Murcia, Brinton & Goodwin, 1996);

b) habilidades enfocadas: compreensão auditiva, produção oral, sinestésica - pode haver uma orientação ao desenvolvimento de uma habilidade específica; há técnicas que se propõem a desenvolver a capacidade de compreensão auditiva dos alunos; outras se especializam em desenvolver a produção oral, como Morley (1994:87), que dá conselhos como “Não murmure”, ou “Articule claramente”; poderá, similarmente, ocorrer um enfoque em modalidades múltiplas, ou seja, um enfoque sinestésico, incorporado, por exemplo, em técnicas como pedir que os alunos identifiquem o número de sílabas de uma palavra levantando o número correspondente de dedos assim que eles a pronunciam (Celce-Murcia, Brinton & Goodwin, 1996:297);

c) a correspondência com outras áreas de ensino de L2: ortografia, gramática, vocabulário, leitura – o ensino de pronúncia pode ser relacionado a outras áreas do ensino de L2. Há técnicas que utilizam pontos gramaticais como base para o estudo, como a pronúncia do final *-s* encontrado em plurais ou na conjugação do Presente Simples. O aluno é convidado a analisar e praticar as diferenças de pronúncia do final *-s*, por exemplo, entre as palavras *books /s/*, *bags /z/* e *faces /ɪz/* (Celce-Murcia, Brinton & Goodwin, 1996:249). Outro exemplo é a sensibilização quanto aos grupos semânticos de palavras que compõem as sentenças. Parker (2000) sugere técnicas que envolvem o uso de vídeos de novelas ou músicas com os *scripts* ou as letras impressas para que os alunos possam se dar conta das relações entre as pausas na fala e a formação dos grupos semânticos; no caso do uso da ortografia, existem certas tendências ou regras definidas de acentuação de palavras de acordo com suas características. Exemplos deste fato são: palavras terminadas em “*cy*” *democracy*, “*ty*” *capacity*, “*phy*” *geography* e “*gy*” *biology* são proparoxítonas (Rogerson & Gilbert, 1990:23). Um exemplo similar a este é encontrado em Murphy (2004), que utiliza a acentuação de palavras polissílabas no ensino de vocabulário em cursos de inglês instrumental. Finalmente, Dalton-Puffer & Seidlhofer (1995) argumentam em prol de um ensino de pronúncia atrelado a expressões idiomáticas ou fixas da língua, envolvendo os aspectos lexical e gramatical simultaneamente.

d) o nível de autonomia: professor x aluno, aluno x aluno, aluno autônomo – Morley (1994) reitera a importância de se levar o aluno a se tornar independente na condução do seu processo

de aprendizagem. Ela sugere que a prática em sala de aula deva ser iniciada com atividades em que o aluno seja mais dependente do professor, como a imitação de falas cujo modelo é o professor, passando pela observação de seu progresso monitorada por ele próprio com a orientação do professor, por exemplo, por meio da técnica que consiste em o aluno gravar a própria fala em momentos diversos para analisar sua evolução, até chegar ao ponto de o aluno atingir a “construção de um repertório de habilidades de monitoramento e modificação da fala para continuar a melhorar a efetividade de sua comunicação oral quando o período de instrução formal acabar” (Morley, 1994:88);

e) o nível de linguagem: segmental, intersegmental, supra-segmental – de acordo com o aspecto abordado, uma técnica pode servir ao estudo de fonemas (segmental), como os pares mínimos utilizados para se identificar fonemas específicos, por exemplo, a diferença entre /bæt/ e /bet/; no plano do item lexical (intersegmental), pode-se abordar a acentuação de palavras, por exemplo, as diferenças de pronúncia entre substantivos e verbos homógrafos tais como /'rɛkərd/ e /rɪ'kɔrd/ e, no nível prosódico (supra-segmental), aspectos como a proeminência na acentuação de sentenças (Rogerson & Gilbert, 1990);

f) nível de prática da língua: do mecânico ao real – autores como Pennington (1996), Morley (1994) e Burgess & Spencer (2000) advogam que a prática da pronúncia deve se iniciar com estruturas mais simples e mecânicas, com técnicas como a repetição de pares mínimos, passando por níveis que contextualizam o ponto em prática, como a repetição de diálogos prontos, chegando finalmente à prática livre, na qual os alunos são convidados a participarem de discussões sobre um tema qualquer, sem preparação prévia. A justificativa para essa progressão reside no fato de que o aluno sente mais segurança em praticar estruturas mais simples sem ter que se preocupar com o conteúdo inicialmente; posteriormente, quando ele estiver mais seguro e independente, ele estará em condições de praticar com mais desenvoltura e sem a necessidade de orientação contínua;

g) carga cognitiva: baixa inferência a alta inferência – estreitamente relacionada ao item anterior, a carga cognitiva exigida nas atividades deve, segundo Pennington (1996), corresponder ao nível de domínio do idioma e das habilidades orais do aluno. Assim, a prática nas esferas iniciais deve focar técnicas que demandem um esforço cognitivo baixo dos alunos, como a imitação de um modelo, passando para atividades que aumentem a demanda cognitiva

progressivamente. Similarmente, a interação significativa, ou seja, a comunicação em forma de troca de informações reais avançará na medida que a carga cognitiva progredir (ibid);

h) conteúdo: metalinguagem x linguagem – Morley (1994) chama de informação procedimental, Fraser (2001) de metalinguagem. Essencialmente, nesse caso, a metalinguagem consiste em se utilizar a língua para falar sobre ela mesma. Em outras palavras, professor e aluno utilizarão termos próprios do campo da fonologia, como vogais longas ou curtas, para analisar aspectos de pronúncia. Eles não estarão praticando a L2, mas refletindo a respeito dos seus processos de funcionamento e do que os alunos podem fazer para incrementar sua pronúncia. Nesse caso, os professores podem trabalhar com os alunos diversas estratégias e técnicas explicitamente, as quais deverão ser aplicadas quando do uso efetivo da língua. Um exemplo é a explicação sobre a articulação de fonemas através da utilização de termos como consoantes plosivas ou líquidas;

i) reflexão direcionada aos professores e aos alunos – Dalton & Seidlhofer (1994) propõem técnicas para os professores refletirem a respeito de como o ensino de pronúncia está inserido em sua prática. Um exemplo é a escrita de diários sobre a frequência com que o professor aplica atividades ligadas à área ou a análise crítica da presença do ensino de pronúncia nos livros didáticos utilizados. Para os alunos, as autoras sugerem que também seja feito um trabalho de conscientização sobre a aprendizagem, por exemplo, através da aplicação de técnicas que estimulem a sensibilidade à pronúncia de outras pessoas ou que motivem o aluno a se interessar pela aprendizagem de pronúncia;

j) motivação – o papel da motivação na aprendizagem de L2 vem sendo estudado e reconhecido há várias décadas (Au, 1988; Oxford & Shearin, 1994). Dalton & Seidlhofer (1994) destacam a importância de se motivar os alunos a se interessarem por aspectos relacionados à pronúncia da L2. Elas apresentam técnicas que convidam os alunos a refletirem, por exemplo, sobre os efeitos que eles experimentam quando um estrangeiro pronuncia seus nomes de maneira equivocada;

Para realizar, portanto, uma atividade ou um conjunto de tarefas em sala de aula, o professor e os alunos poderão lançar mão de técnicas ou procedimentos variados, selecionados de acordo com o grau de habilidade exigido, as necessidades dos alunos e as limitações das tarefas em si.

Concluindo, este capítulo ocupou-se de investigar como o ensino de pronúncia tem sido tratado nos estudos, teorias e metodologias sobre o ensino de inglês como L2. Analisamos

as teorias e abordagens de ensino mais influentes na história da área e chegamos à conclusão que nenhum deles conferiu um tratamento sistemático e progressivo ao ensino da pronúncia, ao mesmo tempo em que relegavam o aluno a um papel secundário e passivo de seguidor de instruções no processo de aprendizagem, não lhe abrindo a possibilidade de refletir acerca de sua importância primária como condutor de sua evolução.

Efetuamos também a análise de alguns fatores e teorias que influenciam a percepção dos profissionais da área com relação ao assunto e destacamos o papel da transferência da L1 para a L2 – e sua influência sobre os estudos na área da Análise Contrastiva – como um fenômeno abrangente, que ultrapassa as fronteiras dos aspectos lingüísticos, abrangendo a psicologia e a filosofia.

Em seguida, analisamos sete propostas de ensino de pronúncia encontradas na literatura, com destaque para Jenkins (2000) e seu trabalho pioneiro na área de ILI e Fraser (2001), com suas noções acerca do desenvolvimento de conceitos na L2 aliado a uma prática constante para uma aprendizagem consistente. Em grosso modo, as propostas nos levaram a reconhecer a importância de um equilíbrio entre os planos segmental e inter/supra-segmental no currículo, a inteligibilidade como a meta mínima a ser alcançada pelos aprendizes, um papel de orientador para o professor e de construtor ativo de conhecimento para o aluno e a adoção do ILI como o paradigma para a determinação do conteúdo a ser dominado pelos aprendizes na área.

Finalmente, descrevemos uma variedade de técnicas de ensino de pronúncia que podem ser utilizadas de diversas maneiras, com propósitos variados e em situações múltiplas para atender às necessidades do professor e seu grupo de alunos.

Nosso próximo passo será a proposição de uma concepção alternativa de educação formal, à qual serão aplicadas e testadas nossas conclusões acerca do ensino de pronúncia.

3 – Uma concepção alternativa de educação

O objetivo deste capítulo é a descrição da nossa proposta de uma concepção alternativa de educação formal. Ela baseia-se, fundamentalmente, na nossa crença de que a função básica da educação é o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem e da autonomia dos indivíduos. Dessa maneira, o ensino da língua inglesa em escolas regulares não pode ser visto como um processo à parte da educação do indivíduo, ou seja, um ensino somente da língua, alienado das outras áreas do conhecimento humano representadas pelas disciplinas escolares. Conforme Littlewood (1996:427) salienta, “o objetivo do ensino de línguas (e, de fato, de toda a educação) é desenvolver capacidades independentes em domínios relevantes”. Somos adeptos da universalidade do conhecimento e de sua aplicação interdisciplinar na construção ontológica e holística dos alunos.

Para agirmos coerentemente em relação a essa visão de ensino, entendemos que o papel fundamental do ensino de Língua Inglesa em escolas regulares (assim como o das outras disciplinas) compreende uma atuação em três campos:

- a) atitudinal: o desenvolvimento da consciência acerca das próprias crenças e representações de conhecimento²⁷ sobre si mesmo e o processo de aprendizagem, assim como de uma atitude de responsabilidade e autonomia;
- b) procedimental: o desenvolvimento de habilidades gerais de pensamento e aprendizagem integradas ao programa curricular. Tais habilidades seriam, em tese, independentes dos domínios de conhecimento e transferíveis para outros domínios, quando desenvolvidas em uma área específica (Higgins & Baumfield, 1998; Zohar, 1999) e seriam aplicadas por meio de estratégias de aprendizagem cuja eficácia estaria sob o monitoramento do aluno, no processo denominado autoregulação;
- c) conceitual: a aprendizagem da língua inglesa, em especial sua pronúncia neste trabalho.

Dessa forma, vamos delinear nossa abordagem de aprendizagem tendo em mente três aspectos principais: a atitude do aluno frente ao aprendizado, a relação entre a aprendizagem e conhecimento e a interdependência de domínios específicos, inerente à construção do conhecimento holístico dos indivíduos. A conjunção desses aspectos será aplicada ao ensino da

²⁷ Estes conceitos serão desenvolvidos neste capítulo.

L2 no sentido de se tentar definir a quantidade e qualidade da mediação a que o aluno deve ter acesso para facilitar o seu processo de aquisição de conhecimentos.

Para apresentarmos nossa concepção de construção de conhecimento, analisaremos, primeiramente, uma visão mais tradicional na literatura de L2, baseada na dicotomia entre conhecimento implícito e explícito. Em seguida, introduziremos nossa proposta de descrição do conhecimento, a qual supera essa dicotomia ao postular planos diferenciados de consciência desenvolvidos pelo aprendiz ao longo de seu crescimento cognitivo. Como próximo passo, reportar-nos-emos à psicologia cognitiva para constituir nossa concepção acerca do processo geral de aquisição de conhecimentos. Finalmente, sugeriremos uma proposta curricular, a qual passa pelo desenvolvimento simultâneo da consciência do aprendiz nos três campos da aprendizagem: o atitudinal, o procedimental e o conceitual.

3.1 A representação de conhecimento e aprendizagem da L2 na literatura especializada

Um dos pontos que diferencia nosso trabalho de outros tantos na esfera de ensino e aprendizagem de L2 é o acolhimento da participação de outras áreas, representadas pelas disciplinas escolares, na construção dos conhecimentos do aprendiz. Um fato que comprova esta afirmação é a ausência quase que absoluta de estudos publicados que adotam essa perspectiva. Em nosso ponto de vista, os pesquisadores e profissionais da área de aquisição de L2 ainda não se deram conta das possibilidades de trabalho integrado que poderiam abrir-se caso olhássemos para o lado e iniciássemos diálogos com os colegas de escola.

Uma segunda característica, a mais relevante, é a primazia conferida à conscientização do aprendiz como o caminho mais eficaz para seu controle e ação sobre sua aprendizagem. Não conhecemos trabalhos que assumam esta posição de forma tão aberta e incisiva. A literatura especializada destaca a explicitação e conscientização no campo conceitual (por exemplo, as abordagens de Instrução com Foco na Forma) e no procedimental, restringindo-se ao trabalho metacognitivo concretizado na auto-regulação do conhecimento, conforme veremos a seguir. O âmbito atitudinal ainda é tratado de forma bastante tímida e vem mais relacionado a pesquisas acerca das crenças dos alunos sobre seu aprendizado do que como um elemento presente no programa curricular, conforme defendemos neste trabalho.

De que forma, então, os estudos na área de aquisição de L2 tratam a aprendizagem e o conhecimento? A maior parte da literatura especializada não incorpora a idéia da inter-relação dos conhecimentos da L2 com as outras áreas para explicar a sua aquisição²⁸, restringindo-se à descrição do conhecimento da língua em dois grandes blocos, representados pelo conhecimento implícito e explícito da L2 (Ellis, 2004, 2005b), os quais são geralmente equiparados àqueles derivados da aprendizagem implícita ou explícita, respectivamente.

A dicotomia entre conhecimento implícito e explícito de uma L2 remete, primeiramente, à concepção da natureza dos conhecimentos lingüísticos (Ellis, 2005b). O autor (ibid) destaca a oposição, por um lado, das teorias inatistas com base na Gramática Universal (com as quais Krashen se alinha), as quais creditam o desenvolvimento da língua a uma capacidade inata do ser humano de construir conhecimentos intuitivamente, sem precisar de evidência negativa (correção) para eliminar conceitos errôneos sobre a língua. Para os inatistas, o conhecimento implícito da L1 é desenvolvido por meio da construção intuitiva de regras e princípios acerca de seu funcionamento à medida que a criança é exposta a instâncias de produção oral da língua. Essa posição é debatida por Schmidt (1995), que argumenta que não há evidência da construção de tais regras implícitas, creditando a construção do conhecimento lingüístico a aproximações probabilísticas realizadas pela criança em um processo de tentativa e erro. Gentner & Medina (1998), por sua vez, tentam conciliar as duas posições argumentando que uma visão de aprendizagem por meio de processos de comparação cognitiva abarcaria essas duas posições opostas, atuando como uma ponte entre os processos baseados em semelhanças e aqueles constituídos pela formulação de regras. Esta nos parece uma visão mais realista e aquela que pode ter uma aplicação prática mais imediata para o professor de idiomas no que tange à utilização da análise contrastiva para o ensino da L2.

Por outro lado, as teorias conexionistas equiparam a construção dos conhecimentos lingüísticos aos processos de aprendizagem em geral, postulando que a aprendizagem é essencialmente direcionada por evidência positiva de insumo e de evidência negativa pela correção de produção negativa do indivíduo, implicando em uma conscientização sobre o conhecimento. Esses dois processos de aquisição levariam ao que a literatura da área denomina, respectivamente, de conhecimento *implícito* e *explícito* (Ellis, 2004; Hulstijn, 2005).

²⁸ Com a exceção da abordagem baseada em conteúdos, a qual procura relacionar a aprendizagem da L2 à de outros domínios de conhecimento e ao desenvolvimento de habilidades de aprendizagem geral.

Para melhor visualizarmos as distinções entre esses dois tipos de conhecimento, recorremos a Ellis (2005b) e Hulstijn (2005) para a confecção de um quadro comparativo:

Características	Conhecimento Implícito	Conhecimento Explícito
Consciência	Consciência intuitiva de normas lingüísticas	Consciência explícita das normas lingüísticas
Tipo de memória ativado	Memória implícita, ativada inconscientemente	Memória explícita, ativada conscientemente
Influências ontogenéticas	Relativamente não influenciado	Influenciado
Tipo de instrução	Insumo sem menção a regras	Ensino indutivo ou dedutivo de regras
Tipo de conhecimento	Conhecimento procedimental de regras e fragmentos	Conhecimento declarativo de regras gramaticais e fragmentos
Sistematicidade	Conhecimento variável mas sistemático	Conhecimento anômalo e inconsistente
Acessibilidade	Acesso ao conhecimento por meio de processamento automático	Acesso ao conhecimento por meio de processamento controlado
Uso do conhecimento da língua alvo	Acesso ao conhecimento durante desempenho fluente	Acesso ao conhecimento durante dificuldades de planejamento
Auto-relato	Não é passível de verbalização	É passível de verbalização
Fases de aprendizagem	Potencialmente, dentro da fase do período crítico	Em qualquer idade

Quadro 3: Comparação entre conhecimento implícito e explícito

Pelo que podemos observar, o conhecimento implícito é basicamente intuitivo, sistemático, não pode ser verbalizado e é acessado de forma automática e inconsciente durante um evento comunicativo. Por outro lado, o conhecimento explícito é caracterizado por ser consciente, declarativo (portanto, passível de verbalização), inconsistente, baseado na formulação de regras e/ou princípios e é acessado de forma controlada quando o aluno se defronta com dificuldades no planejamento de sua produção na L2.

Ainda de acordo com Ellis (ibid), a teoria inatista assume a posição de não-interface, ou seja, não há possibilidade do conhecimento explícito converter-se em implícito, apenas o contrário, na versão reduzida dessa vertente teórica. Por outro lado, os teóricos da posição de interface (junto aos quais nos alinhamos) defendem que o processo de conversão do conhecimento explícito para o implícito não só é possível, como apregoam que é a oportunidade de prática aliada à reflexão que possibilita tal processo, conforme defendem Stevick (1996), Schraw (1998) e o modelo de ensino de pronúncia de Fraser (2001).

De nossa parte, achamos improvável supor que toda a carga de experiências e conhecimento adquiridos pela criança no período pré-escolar não integre o processo de

aprendizagem explícito que acontece a partir dos seis anos de idade na escola. Por extensão, cremos que o aprendizado implícito pré-escolar sobre a L1 pode exercer alguma influência tanto na sua própria consolidação no ensino formal da escola quanto na aprendizagem da L2. Para tanto, podemos nos reportar à influência dos aspectos da L1 na L2, no processo de transferência amplamente estudado pela análise contrastiva (Celce-Murcia, Brinton & Goodwin, 1997).

Ademais, ainda não se conseguiu provar que as estruturas epilingüísticas (intuitivas) de aquisição, que formariam a base do aprendizado implícito da L1, sejam extintas por volta do início da puberdade (conforme advoga a Hipótese do Período Crítico), ou que não exerçam algum papel no aprendizado da L2. Por extensão, em termos biológicos, não sabemos de estudos que tenham comprovado que as redes neuronais responsáveis pelo aprendizado implícito das funções lingüísticas, se existirem, fiquem inabilitadas a realizar novas conexões com conhecimento de origem analítica gerado posteriormente ao período crítico. Além disso, não há estudos conclusivos sobre a (im)possibilidade da ocorrência do aprendizado implícito, entendido como inconsciente, durante o processo de instrução formal (Ellis, 2004).

Se algum dia houver um vencedor nessa batalha de argumentações, entendemos que esse dia não chegará em breve. Para nós, todavia, o que os educadores precisam saber não é, exatamente, quem tem razão, mas sim como esse debate se relaciona com a aprendizagem e quais proposições práticas ele pode apresentar para seu cotidiano.

Um outro ponto meritório de debate diz respeito à própria dicotomia entre conhecimento explícito e implícito. Ellis (2004) defende a posição dicotômica radical entre esses dois tipos de conhecimento, embora admita a conversão de um para outro, mas de forma radical, sem estágios intermediários, ou seja, o conhecimento só pode ser implícito ou explícito. Por outro lado, Dienes & Perner (1999) postulam que esses opostos são os pontos extremos de um continuum, não havendo uma transformação radical de um tipo para outro, mas sim uma progressão, apesar de não propor quais estágios compreenderiam essa progressão. Essa noção dos estágios será desenvolvida adiante quando expusermos nossa categorização de conhecimento da L2.

De qualquer forma, queremos reforçar a noção de que não é muito significativo ao professor saber se um aluno específico aprenderá mais de forma implícita e intuitiva fora de sala quando é exposto a insumos na L2 (por exemplo, assistindo a um filme), do que quando estuda o idioma de forma explícita em sua sala de aula. Wenden (1999) argumenta que o conhecimento é

construído de ambas as formas, e esse argumento encontra suporte no estudo de Jefferies, Ralph & Baddeley (2004), que propõem que a recuperação de sentenças pela memória ocorre tanto pelo processamento automático quanto pela intervenção do processamento controlado por meio da memória de trabalho. O grande ponto de interrogação que se apresenta é qual relação de ensino e aprendizagem que melhor auxiliará o aluno na construção de seus conhecimentos. Em outras palavras, temos que investigar que tipo de mediação ativará o processo interno, de forma implícita e/ou explícita, de aquisição do idioma e possibilitará ao aluno uma compreensão abrangente acerca do que significa saber uma língua e ter consciência de suas representações sobre ela para que possa assumir um maior controle sobre seu processo de aprendizagem.

3.2 A evolução do conhecimento cognitivo primário para o metacognitivo autônomo

Este trabalho encontra-se na área de Linguística Aplicada. Dessa forma, para delinear nossa concepção de conhecimento e aprendizagem, optamos por partir da análise de qual tipo de conhecimento sobre a língua estamos levando em consideração. Sob nosso ponto de vista, o processo amplo de aprendizagem compreende o desenvolvimento de níveis²⁹ diferenciados de consciência sobre o objeto de estudo e o seu processo de construção por meio da aprendizagem explícita e implícita, mescladas com os conhecimentos de mundo acumulados pelo aluno em ambientes formais e informais de educação. Em outras palavras, supomos que a matéria-prima básica do aluno para o aprendizado da L2 sejam seu domínio cognitivo implícito da L1 e suas experiências educativas vividas dentro e fora da escola até chegar ao que denominamos de domínio metacognitivo autônomo³⁰ da aprendizagem.

Já rejeitamos, neste trabalho, a dicotomia entre conhecimento implícito e explícito por ser insuficiente e, em parte, irrelevante para explicar o processo de ensino e aprendizagem. No nosso entendimento, faz mais sentido referir-se a níveis variados de consciência do indivíduo sobre o seu conhecimento e como este pode ser construído. Assim, criamos uma nova classificação que define conhecimento e aprendizagem como duas entidades indissociáveis, cujas inter-relações se encontram em um estado ativado permanente de novas combinações e

²⁹ A seqüência de tais níveis será discutida a seguir.

³⁰ Este termo será definido a seguir.

reorganização. Dessa forma, visualizamos cinco níveis diferentes e progressivos de consciência sobre a aprendizagem e o conhecimento.

3.2.1 O nível cognitivo primário

O nível cognitivo primário pode ser comparado ao primeiro plano de consciência do eu proposto por Pinku & Tzelgov (no prelo). Nesse nível, o indivíduo não tem consciência de si como dissociado do ambiente em que se encontra: ele está totalmente imerso em suas ações e não tem consciência sequer da intencionalidade do que faz. Vamos analisá-lo à luz dos campos conceitual, procedimental e atitudinal.

No campo conceitual, o nível cognitivo primário faz parte da construção da L1 do aprendiz. Ele coincide largamente com o conceito de conhecimento implícito apresentado anteriormente, sendo caracterizado pelo conhecimento intuitivo a respeito do funcionamento da língua nativa e do mundo que cerca a criança. Um aspecto fundamental desse tipo de conhecimento, assim, é a ausência da reflexão a respeito dos princípios, regras ou padrões de funcionamento da língua. De acordo com Ellis (2005b), a criança utiliza-se somente desse tipo de conhecimento até aproximadamente os cinco anos de idade, quando ela começa, então, a pensar sobre a língua. O autor (ibid) argumenta, no entanto, que a aprendizagem de um idioma de forma implícita pode ocorrer até o início da puberdade, fase que é denominada o período crítico. Em termos funcionais, todavia, a utilização desse tipo de conhecimento perduraria pela vida toda do indivíduo e também se daria por meio do processamento automático de informações, durante o ato comunicativo.

No campo da aquisição de L2, o nível cognitivo primário pode ser definido como a porção intuitiva do conhecimento que compõe a interlíngua do aprendiz, constituindo suas representações subjacentes. Especificamente, as representações subjacentes no campo fonológico são compostas pelas primeiras noções intuitivas que os alunos formulam a respeito dos aspectos sonoros da L2 assim que são expostos a eles. O primeiro momento de formação dessas representações, no nível segmental, é a experimentação sensorial auditiva (na recepção) e, em seguida, a experimentação motora/auditiva (na produção) dos sons em questão. Nos níveis intersegmental e supra-segmental, as representações subjacentes assumem a forma de hipóteses a respeito da construção de palavras ou sentenças.

Nessa primeira fase de noções rudimentares, o aluno possui o que foi denominado de conhecimento epilingüístico (Gombert, 1992, apud van Lier, 1998), ou seja, intuitivo, do aspecto fonológico. Como tal, suas características básicas são semelhantes às atribuídas na constituição do conhecimento implícito descritas anteriormente: é sistematizado (embora fragmentado e inexato), permite o acesso por meio de processamento automático, não é passível de verbalização e utiliza-se da memória implícita (Ellis, 2005b; Hulstijn, 2005). Nosso ponto de discordância em relação a esses autores nos remete à Hipótese do Período Crítico. Defendemos o ponto de vista que, em relação à aprendizagem formal do idioma (na sala de aula ou fora dela, quando o aluno faz suas tarefas de casa), o nível cognitivo primário participa de uma interação contínua com o aprendizado implícito e explícito, sofrendo um processo de refinamento constante conhecido na literatura como a evolução da interlíngua do aluno em direção às formas da L2 (Doughty, 2001). Essa crença é a base da noção de que o conhecimento explícito pode ser convertido em implícito e que, por consequência, vale a pena ensinar uma L2.

No campo procedimental, o nível cognitivo primário é praticamente inexistente na aprendizagem de L2. Isso porque a própria instrução explícita anula a possibilidade de um aprendizado naturalista derivado da exposição pura a insumos da L2, o qual é o processo básico de aprendizagem da L1. A existência de exercícios de prática da L2 orientados para a aprendizagem pressupõe atividades cognitivas de apoio ao desenvolvimento da aquisição da L2 que não são próprias do uso da língua, tais como exercícios gramaticais de preenchimento de lacunas ou a classificação morfo-sintática de vocábulos.

Finalmente, no campo atitudinal, o nível cognitivo primário seria encontrado em situações em que o aluno não tem consciência, seja espontaneamente ou motivado por forças externas, acerca de suas atitudes em relação ao aprendizado em geral e da L2. O aluno entra para as aulas absorvido pelo contexto e incapaz de se enxergar como um elemento volitivo importante para as relações sociais que se estabelecem na sala de aula. Podemos supor que, mesmo nas situações em que um aluno demonstra consciência a respeito de um aspecto qualquer do processo da educação formal, por exemplo, quando exterioriza sua opinião sobre o professor ou o livro didático, não há uma intenção transformadora nem uma sequência educativa que possa desenvolver uma reflexão acerca daquela manifestação.

O segundo estágio de consciência do aprendiz é o nível paracognitivo, o qual apresentaremos a seguir.

3.2.2 O nível paracognitivo

O termo **paracognição** é novo para a área de educação em geral. Ele é originado da união do prefixo grego *para*, o qual denota a idéia de proximidade ou de uma entidade acessória ao funcionamento de outra, com a forma *cognição*, do latim “cognitione”, que significa aquisição de conhecimento (Ferreira, 1999). Dessa forma, a paracognição é aqui entendida, basicamente, como os procedimentos utilizados por um indivíduo como um suporte ou um acessório para a aquisição de conhecimento.

A paracognição assume duas formas, a heterônoma e a autônoma, classificadas de acordo com sua origem e/ou motivação e o grau de consciência e controle do indivíduo sobre seu conhecimento e aprendizagem. Convém ressaltar que a característica básica do nível paracognitivo é a ausência da reflexão e planejamento sobre o processo de aprendizagem, pois a reflexão é, conforme veremos a seguir, a marca do nível metacognitivo de conhecimento.

3.2.2.1 A paracognição heterônoma

A paracognição heterônoma pode ser relacionada aos três campos da aprendizagem. No campo conceitual, ela diz respeito ao julgamento que o aluno é capaz de fazer da correção de sua interlíngua (automonitoramento) em comparação com o sistema da L2 e da capacidade de corrigir seus erros (autocorreção). Uma característica da cognição heterônoma da L2 a este respeito é que ela pode ser variável para áreas diversas de domínio da L2 e, mesmo dentro da mesma área, ela pode apresentar variações. Como exemplo, podemos citar a situação de disparate entre o domínio gramatical e o oral de um idioma de um mesmo indivíduo, reconhecida na literatura da área (Jenkins, 2000; Walker, 2003). Dentro de um mesmo domínio, por exemplo, o vocabulário, não seria de se estranhar um aluno não saber palavras referentes ao vocabulário sobre procedimentos médicos, por exemplo, e dominar de maneira bastante satisfatória o vocabulário sobre culinária. O que importa é que, se o aluno não for capaz de identificar sozinho as lacunas de conhecimento de sua interlíngua, ele fica dependente da intervenção do professor para essa tarefa, o que caracteriza a paracognição heterônoma, ou seja, aquela que vem de fora, em contraste com a autônoma, que seria originada do próprio aluno.

No campo procedimental de conhecimento, a paracognição heterônoma pode ser visualizada na utilização de estratégias de aprendizagem da L2. Vamos descrever esse nível por meio de um exemplo: Durante o aprendizado de uma L2, há uma cena que é comum para os professores e alunos: o professor pede que os alunos abram o livro e façam os exercícios *x*, *y* e *z*. Os alunos lêem as instruções e realizam as tarefas. Por fim, o professor as corrige e a aula termina.

Uma análise mais próxima desse evento nos permite avaliar que tipo de consciência e controle os alunos apresentam sobre sua aprendizagem. Vamos supor que essa seqüência de exercícios vise ao aprendizado de vocabulário sobre o tema “peças de vestuário masculinas e femininas”. Esse objetivo não foi informado aos alunos pelo professor, o que lhes impede a ativação do senso de agência e motivação para chegar até ele. O exercício *x* demanda que os alunos leiam um texto e sublinhem todas as palavras e expressões relacionadas ao tema da unidade. Com a ajuda do professor que vai traduzindo o que os alunos perguntam o primeiro exercício é concluído. O exercício *y*, por sua vez, solicita que os alunos classifiquem os termos sublinhados de acordo com o critério *roupas masculinas vs roupas femininas*. Já existe, no livro, um quadro com as duas categorias pré-definidas acima. Tudo que o aluno deve fazer é colocar as palavras no local certo. Durante a correção, o professor lê as respostas do livro para os alunos acompanharem. Finalmente, o exercício *z* pede o acréscimo de mais dois itens de vocabulário em cada categoria, além dos que estavam no texto, para depois o aluno compartilhar com o colega.

Qualquer professor de idiomas já deve ter se deparado com uma seqüência semelhante a esses exercícios fictícios. Eles levam o aluno a utilizar algumas estratégias de aprendizagem de vocabulário, tais como sublinhar itens pertencentes ao mesmo campo semântico para direcionar sua atenção, classificá-los em categorias para facilitar a memorização e fornecer mais exemplos para a socialização e a extensão coletiva do vocabulário. Essas atividades ativam o uso tanto de conhecimentos conceituais lingüísticos (reconhecimento de itens pertencentes a um campo semântico) como de conhecimentos procedimentais (estratégias para aprendizagem de vocabulário). O problema é que o aluno não foi informado por que, como e nem para que ele realizou os exercícios. Sua consciência a respeito das atividades restringiu-se à observação e cumprimento de ordens, assim como faz um funcionário que opera uma máquina. Ele não teve controle algum sobre as atividades e nem a oportunidade de refletir a respeito do que estava fazendo. A sua utilização das estratégias de aprendizagem de vocabulário foi, talvez, inconsciente

a ponto de ele nem saber que os exercícios demandavam sua aplicação ou, se houve a consciência de que uma estratégia estava sendo aplicada, não houve reflexão acerca de seus objetivos ou sua eficácia. Em suma, ele exercitou sua paracognição heterônoma, pois sua motivação foi originada externamente e sua consciência sobre a estratégia de aprendizagem de vocabulário foi praticamente inexistente ou irreflexiva.

Por sua vez, o campo atitudinal na paracognição heterônoma é concretizado nas situações em que o aluno exterioriza suas atitudes ou crenças sobre a L2 ou sobre seu aprendizado motivado por demandas, por exemplo, do professor. Apesar dessa exteriorização, o aluno não necessariamente refletirá ou impetrará alguma ação para modificar suas atitudes. O processo de reflexão esperado fica a cargo da vontade ou da capacidade do aluno em levá-lo a termo, pois não há uma atuação pedagógica que o faça.

É importante ressaltar, a essa altura, que há um ponto polêmico quanto à nossa classificação. O uso de estratégias de aprendizagem, mesmo que inconsciente, é considerado um caso de conhecimento metacognitivo na literatura da área (Wenden, 1998; Ellis, 2004, 2005b). Nossa nova terminologia de paracognição veio preencher, no nosso ponto de vista, uma lacuna na própria definição do que venha a ser o conhecimento metacognitivo. As definições encontradas na literatura utilizam a noção da reflexão consciente como característica intrínseca e *sine qua non* na construção do conceito de metacognição. Ora, se um aluno utiliza uma estratégia de aprendizagem inconscientemente, conseqüentemente não se pode dizer que essa atividade possa assumir o status de aplicação de conhecimento de ordem metacognitiva. Por outro lado, não se pode dizer que tal atividade seja somente cognitiva (equiparando-se a noção de cognitivo ao conhecimento implícito de uso da língua), pois ela ultrapassa o âmbito do uso comunicativo da língua. Por essa razão, concluímos que se faz necessária uma nova categorização da natureza daquela atividade, o que justifica nossa proposta da criação do conceito de conhecimento paracognitivo.

3.2.2.2 A paracognição autônoma

Assim como a paracognição heterônoma, a paracognição autônoma manifesta-se nos campos conceitual, procedimental e atitudinal.

No campo conceitual, ela apresenta-se nas situações em que o aprendiz é capaz de monitorar e corrigir seus erros sem a necessidade da mediação externa. Levelt (1993) criou a estrutura do “conceituador” da fala, o qual serviria como uma central que analisa e julga a produção oral, comparando-a com a forma desejada ou correta; Krashen (1980) propôs o conceito do “monitor” para o mesmo fim. O fato é que, independentemente da terminologia, o aprendiz torna-se, em um dado momento, capaz de avaliar seu desempenho e executar as devidas correções, quando for o caso. Essa capacidade é ativada automaticamente e de maneira inconsciente (Levelt, 1993), e seu funcionamento relaciona-se à produção lingüística do aprendiz. Entendemos, assim, que ela apresenta um caráter essencialmente paracognitivo, pois atua como um acessório ao uso comunicativo do idioma que é acessado de forma automática e não como um fator intencional ou controlado do processo de aprendizagem.

Nesse aspecto, queremos ressaltar que, na nossa área de interesse particular, o ensino e aprendizagem de pronúncia, os alunos sofrem, de maneira particular, com a falta dessa capacidade de automonitoramento e autocorreção. Isso se deve, basicamente, a dois fatores: a falta de enfoque em pronúncia nas escolas e a não saliência de algumas características fonológicas da L2, as quais, sem a intervenção do professor, passam despercebidas pelos alunos.

No plano procedimental, uma situação na qual vislumbramos a paracognição autônoma em ação é a utilização irrefletida de uma estratégia de aprendizagem, por iniciativa do aluno. Isso parece um paradoxo, uma vez que, se alguém opta por utilizar uma estratégia, estaria implícita a reflexão acerca das possibilidades de incrementar a aprendizagem, configurando o nível metacognitivo. Há uma possibilidade, todavia, de tal opção representar um hábito originado da observação ou treinamento, os quais não envolvem a reflexão. Como exemplo, podemos citar um aluno hipotético que utilize exclusivamente a confecção de um dicionário no caderno como estratégia de aprendizagem de vocabulário. Ele o organiza em ordem alfabética e, à medida que novos itens aparecem, eles são inseridos no local correspondente. As razões da adoção dessa estratégia podem ser variadas: o nosso aluno poderia ter visto um colega se utilizando dela, ela pode ter aparecido no livro texto ou a professora pode ter ensinado somente essa estratégia para os alunos. O ponto a que queremos chegar é que, embora o aluno aplique a estratégia de forma consciente e voluntária, tal escolha não envolveu, por exemplo, a reflexão a respeito da sua eficácia ou a comparação com outras estratégias que poderiam substituí-la eventualmente. Dessa forma, julgamos que a reflexão está ausente no processo descrito. Essa situação nos remete à

analogia com o cozinheiro: o aprendiz de cozinheiro pode utilizar uma faca para cortar uma carne sem refletir se a maneira como está cortando é a melhor ou se outra faca poderia substituí-la. O aprendiz encontra-se no segundo nível de consciência do eu (Pinku & Tzelgov, no prelo), no qual ele tem consciência de sua existência individualizada do meio e da intencionalidade de suas ações (aprender o idioma), mas não reflete a respeito dessas ações. Nesse sentido, ele se situa apenas como sujeito de uma ação (cognoscente) e não como um objeto de análise de sua reflexão. É exatamente nesse ponto que a intervenção da instrução, na figura da mediação do professor (ou de um colega), pode agir para fazer com que o aprendiz supere esse estágio e assuma sua aprendizagem integralmente.

Finalmente, no campo atitudinal, a paracognição autônoma pode ser representada por situações em que o aluno toma a iniciativa de exteriorizar uma crença ou atitude, porém, como forma de assegurar seu direito de opinião ou defender sua posição frente a um acontecimento ou uma situação, e não como forma de entender por que ele possui aquela crença ou atitude com o intuito de modificá-la. Como exemplo, um aluno pode manifestar seu desejo de alcançar a pronúncia de um falante nativo, crença essa fruto da influência da mídia, de seus pais ou até mesmo de colegas de sala. O aluno não pretende entender por que ele apresenta aquela crença; nem menos possui conhecimento sobre o paradigma de ILI ou acerca da necessidade ou não de falar como um nativo. Dessa forma, não conferimos ao ato mencionado a característica da reflexão intencional com objetivo de transformação interior, o qual seria característico da metacognição.

3.2.3 O nível metacognitivo

O nível metacognitivo do conhecimento e aprendizagem apresenta uma importância capital neste trabalho. O termo é composto do prefixo grego “meta”, o qual significa transcendência ou reflexão sobre algo, aliado ao termo cognição, do latim “cognitione”, que significa aquisição de conhecimento (Ferreira,1999), portanto, reflexão sobre a aquisição de conhecimento. Na área de aquisição de língua estrangeira, ele tem merecido uma atenção especial pela literatura somente desde o início da década passada, apresentando um volume de publicações crescente, porém ainda escasso, se comparado a outras áreas (Wenden, 1999). As

origens de seu uso, no entanto, remontam à área da filosofia na década de 50, com a cunhagem do termo *metaconceito* (Nelson, 1996).

3.2.3.1 Conceituação e caracterização

Embora não haja consenso na sua conceituação (Veenman, Hout-Wolters & Afflerbach, 2006), o termo *metacognição* tem sido definido como “a habilidade de pensar sobre o pensamento” (Boström & Lassen, 2006) ou como “o conhecimento sobre a aprendizagem” (Wenden, 1998). Ele pode também apresentar conceitos mais elaborados como “o conhecimento e controle sobre o próprio sistema cognitivo” (Zohar, 1999), ou como “o conhecimento e a regulação das habilidades cognitivas de um indivíduo nos processos de aprendizagem” (Flavell, 1979). Tais definições, contudo, não nos permitem vislumbrar aqueles que consideramos os constituintes básicos da metacognição; assim, realizaremos um detalhamento de tais constituintes para elaborar nossa definição própria de metacognição.

Há uma divisão recorrente nos conceitos de metacognição: o conhecimento sobre os processos mentais e as habilidades ou estratégias de aprendizagem (Veenman, Hout-Wolters & Afflerbach, 2006). Com relação aos processos mentais, o conhecimento metacognitivo pode ser caracterizado, basicamente, como verdadeiro ou falso, declarativo (Wenden, 1998; Ellis, 2004) e de estrutura geralmente resistente a mudanças (Wenden, 1999). Chamot (2005:124), por sua vez, afirma que a metacognição envolve tanto “o conhecimento declarativo (autoconhecimento, conhecimento de mundo, da tarefa e de estratégias) quanto o procedimental (planejamento, monitoramento e avaliação da aprendizagem)”.

As habilidades ou estratégias, por sua vez, seriam procedimentos que podem ser planejados e avaliados com maior facilidade, sendo mais fáceis de serem alterados pela experiência (Veenman, Hout-Wolters & Afflerbach, 2006). Elas possuem um componente de avaliação implícito no sentido de que são utilizadas com um fim específico; a realização ou não desse fim possibilita tal avaliação³¹.

Flavell (1979) foi um dos precursores dos estudos sobre metacognição e apresenta uma divisão em quatro categorias: conhecimento metacognitivo, experiências metacognitivas, objetivos (ou tarefas) e ações (ou estratégias). Posteriormente, ele as refinou para três categorias:

³¹ As estratégias de aprendizagem serão abordadas com maiores detalhes adiante.

o autoconhecimento (englobando o conhecimento e as experiências), o conhecimento sobre a tarefa e o conhecimento estratégico (Wenden, 1998). Basicamente, o autoconhecimento envolveria julgamentos pessoais do aluno sobre sua capacidade de executar as tarefas e atingir os objetivos propostos nas atividades, ou seja, a crença na sua autoeficácia (Dörnyei, 1998); o conhecimento sobre a tarefa compreenderia aquilo que o aprendiz sabe sobre a natureza, os propósitos e as demandas de uma tarefa específica (ver Wenden, 1995); por fim, o conhecimento estratégico abrangeria as noções sobre quando e como selecionar e utilizar diversas estratégias de aprendizagem.

Schraw (1998) sugere três dimensões para a metacognição, as quais são mais ou menos coincidentes com a classificação de Flavell: o conhecimento declarativo, o qual inclui o conhecimento sobre si mesmo como um aprendiz e sobre os fatores que influenciam o desempenho; o conhecimento procedimental, representado por heurísticas e estratégias que atuam na forma como um indivíduo realiza as tarefas; e o conhecimento condicional, o qual informa *quando* e *por que* utilizar o conhecimento declarativo e procedimental e que atua na alocação seletiva de recursos e o uso efetivo de estratégias. Como podemos ver, as poucas diferenças encontram-se no último campo: enquanto Flavell afirma que o conhecimento estratégico possibilita a determinação de *quando* e *como* agir, o conhecimento condicional de Schraw diz respeito ao *quando* e *por que* utilizar estratégias específicas de aprendizagem.

Outro aspecto, levantado por Veenman, Hout-Wolters & Afflerbach (2006), é a dificuldade de se separar o conhecimento metacognitivo do cognitivo, pelo fato de que o conhecimento metacognitivo sobre as habilidades ou competências é geralmente aplicado a um ou mais domínios do conhecimento no seu planejamento, execução e avaliação. Nelson (1996), ao relacionar o plano do objeto (cognitivo) com o nível metacognitivo, apresenta um modelo no qual as informações do nível cognitivo são recebidas e monitoradas pela metacognição, a qual responde com atividades de controle sobre o nível do objeto. Esse fluxo de informações revela a natureza interdependente dos dois domínios de conhecimento (ver Purpura, 1997, para uma fundamentação empírica).

Além disso, a metacognição também comporta a distinção entre o processamento consciente controlado ou inconsciente automático, a qual remete à distinção entre conhecimento implícito e explícito. Nelson (1996) defende a posição de que a metacognição é basicamente consciente, ou seja, ela envolve o controle intencional e reflexivo do indivíduo sobre o

aprendizado. Veenman, Hout-Wolters & Afflerbach (2006) levantam a hipótese de que as idéias e os hábitos regulatórios menos conscientes podem ser considerados metacognitivos, ou seja, a automatização de um procedimento por meio da repetição e experiência não lhe subtrairia a essência metacognitiva. Esse debate refere-se, no fim das contas, à distinção entre habilidade, a qual seria automática, e estratégia, que seria controlada e intencional (ibid). Talvez possamos considerar tais conceitos como etapas de um processo de aprendizagem; de fato, a passagem do processamento controlado para o automático parece ser inerente à aprendizagem humana nos mais diversos campos, por exemplo, quando aprendemos a andar de bicicleta ou a dirigir um carro, a cozinhar ou a nadar, em todas as áreas a fluência parece ser alcançada após um processo de controle e concentração nos detalhes, o qual levaria à automatização.

Um outro ponto relevante é a capacidade das habilidades metacognitivas de serem transferidas a domínios de conhecimentos diferentes. Nossa concepção de educação foi deixada clara neste capítulo: visualizamos o ensino de L2 como uma parte de um processo educativo integrado, no qual as habilidades cognitivas e metacognitivas seriam inseridas no currículo de maneira interdisciplinar, o que conduziria à interdependência das diversas disciplinas e à construção holística da aprendizagem. Essa concepção é fundamentada na crença da capacidade de transferência de certas habilidades cognitivas e, principalmente, metacognitivas entre os domínios de conhecimento. Nesse aspecto, Higgins & Baumfield (1998) apresentam uma discussão interessante na defesa da existência e do desenvolvimento de habilidades gerais de pensamento, classificando-as como partes eficientes, necessárias e desejáveis do processo de aprendizagem. Wenden acrescenta que, na transferência de habilidades, o “conhecimento metacognitivo facilita a escolha adequada de estratégias aprendidas previamente para o alcance de objetivos ou para lidar com problemas encontrados durante o aprendizado” (1998:526).

A próxima característica da metacognição que discutiremos é a reflexão. Para Wenden (1999), ao refletirem sobre sua aprendizagem, os aprendizes podem rever seus conceitos e adotar outros, assim como se beneficiar da experiência ou do conhecimento oriundo do contato com o professor ou os colegas. Essa característica remete à comparação geralmente feita entre conhecimento metacognitivo e crenças (Wenden, 1998, 1999). Segundo a autora, embora as crenças sejam equiparadas ao conhecimento metacognitivo na literatura, elas, na verdade, constituem-se em um subgrupo dele e são caracterizadas por terem valores inerentes a suas atribuições e serem mais resistentes a mudanças. Para a autora (1999), o conceito de crenças é

importante para se entender a auto-regulação na aprendizagem, pois são elas que determinam, em última instância, como o aprendiz aborda uma tarefa e seleciona as estratégias e conhecimentos necessários para sua realização. Entendemos, por extensão, que uma das funções da educação é promover a reflexão para alterar ou refinar as crenças dos alunos acerca de seus conhecimentos e de como aplicá-los. Em suma, significa dar aos alunos a possibilidade de reflexão e controle sobre sua aprendizagem e suas atitudes como o método principal de transformação interior.

Para concluir esta seção e apresentar nossa definição, vamos destacar oito elementos básicos para compor o núcleo da caracterização da aprendizagem metacognitiva: a consciência, o controle, a intenção, a reflexão, a universalidade, o planejamento, o monitoramento e a avaliação. Nossa definição de metacognição é, portanto, *a reflexão intencional sobre si mesmo e a própria aprendizagem com vistas a uma transformação interior, envolvendo a análise dos processos mentais que lhe são inerentes e o planejamento, o monitoramento e a avaliação de seu desenvolvimento em direção à universalidade do conhecimento.*

Note-se que os aspectos da reflexão e da intenção mereceram destaque na definição. Isto se deve ao fato de que entendemos que é a reflexão motivada por uma intenção educativa que difere, essencialmente, a metacognição da cognição primária e da paracognição. Ao refletir intencionalmente sobre si mesmo e seu processo de aprendizagem, o aprendiz torna-se um agente ativo de seu crescimento e pode atuar nas diversas fases da aquisição de conhecimento com maior consciência. A premissa que fundamenta essa idéia é a seguinte: quanto maior consciência e controle do aprendiz, maior sua responsabilidade e possibilidade de tornar-se intencionalmente autônomo em sua aprendizagem. Esta noção é corroborada por Cotterall (2000), que propõe a incorporação da reflexão sobre a aprendizagem no currículo dos estudos na L2 como a condição *sine qua non* para o desenvolvimento de sua autonomia.

A próxima seção concluirá a classificação nova proposta neste trabalho: a metacognição heterônoma e a autônoma.

3.2.3.2 A metacognição heterônoma

A metacognição heterônoma representa o plano de autonomia em que o aluno passa a realizar uma reflexão sobre seu conhecimento e aprendizagem, porém com a mediação do professor, de um colega ou de uma fonte de estudos. Essa mediação pode se dar tanto na ignição

do processo de reflexão quanto na sua execução, ou ambas. O ponto mais importante, em qualquer que seja o caso, é que o aluno ainda não é capaz de conduzir sua aprendizagem de maneira autônoma.

Como ilustração, um professor pode solicitar aos alunos, antes de iniciar uma tarefa, que eles analisem sua natureza e seus objetivos a fim de avaliar o seu grau de dificuldade, de prever o tempo que será gasto e de julgar quais recursos serão necessários para sua execução.

Ao agir assim, o professor lhes oferece a oportunidade de comparar o nível de demanda dos objetivos da tarefa com o seu nível atual de conhecimento para, dessa forma, avaliar o grau de dificuldade da tarefa para si mesmos. Além disso, eles poderão planejar seu aprendizado por meio da seleção de estratégias apropriadas para cada fase da etapa e dos recursos (fontes de consulta, ajuda do professor ou dos colegas, entre outros) disponíveis para sua realização bem sucedida.

Similarmente, o processo de monitoramento da execução da tarefa pode ser mediado pelo professor. Este pode solicitar que os alunos avaliem a eficácia das estratégias utilizadas ou o andamento da tarefa para fazerem os ajustes que forem apropriados no seu decurso. Ele também pode desenvolver a utilização da metalinguagem como um catalisador dessa análise, fornecendo os termos técnicos necessários para uma reflexão mais profunda sobre o processo de aprendizagem do seu domínio específico e como este se relaciona com a aprendizagem como um todo.

Finalmente, o aluno pode ser orientado a respeito da avaliação de seus esforços. Ele deve aprender a comparar seu nível atual de conhecimentos com os objetivos da tarefa para julgar se eles foram atingidos e se a tarefa está concluída. Em caso negativo, o professor deve auxiliá-lo na identificação dos possíveis problemas ocorridos na execução e na retomada das atividades de forma a superá-los.

Em suma, a metacognição heterônoma é a última etapa da aprendizagem para a autonomia. O aluno aprende a conduzir seu crescimento de maneira independente e a avaliar o resultado de suas ações. Quando ele for capaz disso, podemos dizer que ele alcançou a metacognição autônoma.

3.2.3.3 A metacognição autônoma

O conceito da metacognição autônoma está diretamente ligado ao da metacognição heterônoma no que diz respeito à fonte de sua motivação e à sua condução. Enquanto na metacognição heterônoma a iniciativa e/ou a condução do processo são mediadas por outra entidade (professor, colegas, pais, livros, entre outras), na metacognição autônoma o aprendiz é o agente ativo principal, ou o maestro do processo de aprendizagem. Ele pode até chegar à conclusão de que, para aprender um tipo específico de conhecimento, ele necessite do auxílio de um especialista; esse julgamento, todavia, terá sido o fruto de uma análise independente e o especialista atuará como fonte de informações e não como mediador do processo, tal como ocorre na sala de aula. Pode-se dizer, portanto, que o aluno atingiu a independência no processo de aprendizagem, pelo menos quando nos referimos ao tipo de aprendizado formal praticado nas escolas regulares.

Esse nível de autonomia e reflexão remete à última categoria de Pinku & Tzelgov (no prelo) em relação à consciência do sujeito sobre suas ações. Os autores descrevem o indivíduo como um ser consciente e reflexivo acerca dos eventos e de sua situação e atuação no meio. Eles não visualizam, entretanto, a possibilidade da origem dupla do processo reflexivo, conforme apresentamos aqui a dualidade heterônoma e autônoma da metacognição. Embora tanto os autores quanto nós estejamos partindo de uma perspectiva fenomenológica do ato cognitivo, nós estamos preocupados com a sua característica evolutiva ontogenética durante o processo de educação do indivíduo, enquanto os autores apresentam uma análise filogenética de um estado atual de consciência.

Concluindo, diferentemente de todos os trabalhos na área de educação e em especial de aquisição de L2, apresentamos uma concepção de conhecimento e aprendizagem baseada fundamentalmente em níveis progressivos de consciência³². Utilizamos a aquisição de L2 nos exemplos dados, mas cremos que nossa classificação seja pertinente a qualquer área de conhecimento.

Sua originalidade consiste na quebra da dicotomia existente entre conhecimento explícito e implícito, até então vistos como radicalmente opostos. Ao propormos a existência do

³² Não queremos afirmar que o aprendiz evolua nos três níveis de forma linear, ou seja, a progressão da aprendizagem pode apresentar trajetões nem sempre previsíveis.

nível paracognitivo, postulamos uma progressão da consciência que se localiza entre o nível cognitivo primário e o metacognitivo. Acreditamos, ainda, que a instrução formal pode facilitar o caminho do aprendiz até o nível metacognitivo autônomo, no qual ele estaria pronto para dar prosseguimento à sua aprendizagem de forma independente.

Antes de sugerirmos um programa curricular que possibilite essa caminhada, precisamos estabelecer a forma como cremos que o processo de aquisição de conhecimentos se concretize. Esse assunto será desenvolvido na próxima seção.

3.3 O processo de aquisição de conhecimentos

Uma das áreas que mais tem contribuído para as pesquisas em L2 no tocante à aquisição de conhecimentos é a psicologia cognitiva (Mota & Zimmer, 2005). Segundo as autoras, os processos mentais de percepção, apreensão e sistematização de conhecimento são estudados nessa área a partir de dois paradigmas: o simbólico (representado pela Teoria do Processamento da Informação) e o conexionista, com sua visão ecológica da aprendizagem.

3.3.1 O paradigma simbólico

O paradigma simbólico baseia-se em representações mentais em forma de símbolos organizados de forma lógica na descrição dos objetos e eventos que compõem o mundo real (ibid). Ele apresenta uma representação computacional da mente, na qual os símbolos são apreendidos em arquivos (softwares) e processados de maneira serial pelo cérebro (o hardware), em uma distinção clara entre a realidade mental e a física.

Segundo as autoras (ibid), esse paradigma apresenta como teoria principal a Teoria do Processamento da Informação, a qual apresenta a cognição como uma função do processamento coordenado pela memória. A Teoria do Processamento da Informação (doravante, TPI) procura explicar como o conhecimento é representado, processado e reestruturado na mente a partir de construtos como a percepção, a atenção e a consciência e um sistema de memória multicomponencial. Estes compõem a base para a explicação sobre o processo de aquisição de conhecimento, sobre o qual versamos agora.

3.3.1.1 A percepção, a atenção e a consciência

A percepção, atenção e consciência constituem-se em conceitos básicos quando se analisa o processamento dos insumos e sua posterior incorporação pela memória do aprendiz. Em grosso modo, a percepção relaciona-se à captação dos estímulos do ambiente por meio dos sentidos e sua interpretação pelo indivíduo (Grossberg, 1999); por sua vez, a atenção é um mecanismo de seleção de tais estímulos e a consciência diz respeito ao processo intencional de relação das experiências subjetivas às estruturas cognitivas do indivíduo (Schmidt, 1995).

Vamos conferir um destaque inicial à atenção. A atenção é um recurso mental seletivo, de capacidade limitada e estreitamente ligado ao controle voluntário das ações (Mota & Zimmer, 2005). Para que a atenção entre em ação, é necessária, inicialmente, uma intenção em participar do ato comunicativo. Nesse sentido, Grossberg (1999) postula que o aprendiz passa por um estado de **intenção** que implica **atenção** e **consciência**, noção corroborada por Stevick (1996). Vale notar que, embora essa argumentação se coloque como uma negação do aprendizado incidental, cuja existência é aceita na literatura da área (Schmidt, 1995), assumimos uma interpretação de que, quando a atenção é direcionada a um foco qualquer, a intenção e consciência sobre o ato de aprender estão presentes e se inter-relacionam agindo como facilitadores.

Essa relação é de importância capital para este trabalho. Para que o estado de consciência elevada que apregoamos se concretize, é necessário, primeiramente, o aprendiz ter sua atenção direcionada a aspectos do seu aprendizado os quais, sem a intervenção pedagógica, poderiam escapar à sua percepção. Esse processo ocorre de forma que a percepção direcionada pela atenção a um estímulo será necessariamente seguida da disponibilidade de tal estímulo, na esfera da consciência, à introspecção e aprendizagem subsequente (Roessler, 1999).

Em termos do funcionamento do processamento de informações, a relação entre esses conceitos foi explorada por Levelt (1993) para destacar o grau de atenção necessário para a realização de uma tarefa. O autor chegou à dicotomia entre o processamento automático e inconsciente e o processamento controlado e consciente das informações. Para ele (ibid), o processamento automático ocorre sem a intenção ou a consciência do indivíduo. Ele é baseado fundamentalmente na percepção e é caracterizado por ser extremamente rápido e por não partilhar recursos de memória com outros processos cognitivos, os quais podem correr em

paralelo com ele. Isso o torna muito eficiente; por outro lado, por conta da sua agilidade e interiorização no sistema cognitivo, ele se torna inflexível e difícil de alterar em sua constituição.

Por sua vez, no processamento controlado e consciente, quando há uma demanda de recursos da atenção para uma determinada tarefa, o indivíduo adquire consciência e controle sobre o que está fazendo. O processamento, nesse caso, é serial (ocorre um a cada vez) e, por isso, mais lento. Isso explica por que os aprendizes não conseguem se expressar com fluência nos estágios iniciais da aprendizagem, pois eles têm que direcionar muitos recursos para a atenção no que estão ouvindo ou dizendo, ou seja, a precisão se sobrepõe à fluência. Por outro lado, o autor (*ibid*) argumenta que, ao contrário do processamento automático, o processamento controlado ainda não está totalmente fixado na memória, tornando-se, assim, flexível e passível de adaptações de acordo com as demandas da tarefa.

Uma outra linha de estudos relaciona a percepção, a atenção e a consciência ao conceito de memória multicomponencial. Engle (2002) define o potencial da memória de trabalho (MT, doravante) como uma função direta da capacidade de atenção concentrada de um indivíduo; ele menciona, por exemplo, nossa capacidade de bloquear outros insumos quando estamos concentrados em uma atividade, por exemplo, assistindo a uma cena tensa de um filme. Rosen & Engle (1998), na mesma direção, relacionaram a capacidade de suprimir pensamentos ou comportamentos intrusivos, ou seja, de focalizar a atenção à capacidade da MT. Estudos de Conway et alii (2002) reforçam essa ligação apresentando a MT como composta por um componente de armazenamento de informações e a atenção. Na mesma linha, Kane et alii (2001) e Cowan et alii (2005) estabelecem uma relação entre a capacidade da MT e o controle da atenção. Por fim, há estudos que ratificam a importância de se trabalhar com modalidades diferentes de insumo como um suporte para a fixação do insumo na memória, tais como Bird & Williams (2002), que recomendam a exibição do texto de uma passagem na L2 acompanhando o insumo oral.

Já na área da psicologia motivacional, Kane & Engle (2003) estabelecem uma relação entre a atenção e a manutenção de objetivos. Segundo os autores, o controle consciente e a manutenção do foco no objetivo têm uma relação direta com a atenção seletiva, o que indica a importância da conscientização dos alunos a respeito dos objetivos estabelecidos em uma tarefa para que possam enfocar seus esforços e atenção para sua realização.

As discussões levantadas nos parágrafos anteriores confirmam nossa percepção de que, devido à sua relação com o processamento controlado de informações, a MT e a motivação, a **atenção** do aluno é um fator primordial a ser trabalhado pelos professores. Ela deve ser enfocada por meio de uma **intenção pedagógica** que a direcione para os aspectos essenciais do fenômeno sob estudo, ativando a **consciência** e possibilitando uma **ação voluntária e motivada** no sentido da facilitação do ato de aprender.

A atenção ganha um destaque especial na literatura da aquisição de L2s. Cowan (1997) postula que a atenção torna a percepção do objeto focado mais integrada, completa e semanticamente mais rica do que para os outros componentes do campo perceptivo. Com base nessa noção, Schmidt (1994) condicionou a aprendizagem da L2 à atenção direcionada à forma lingüística que se deseja estudar em sua “Hipótese da Percepção”. Essa relação entre a percepção e a atenção direcionada fundamentou a abordagem de Instrução com Foco na Forma (Doughty, 2001). Na visão de Doughty (ibid), a atenção é o componente cognitivo central da abordagem de Foco na Forma, pois ela direciona o aprendiz a perceber o aspecto que o professor deseja destacar. Schmidt (1995, 2001) postula que um nível maior de atenção leva a uma maior aprendizagem; Leow (1997) argumenta que a atenção favorece a metaconsciência, ou a consciência sobre o processo de aprendizagem, o que proporciona um maior uso de processamento conceitual da informação; Gass, Svetics & Lemelin (2003) postulam que a atenção induzida serve como uma lupa para o aluno perceber lacunas em seu conhecimento; finalmente, Doughty (2003) e Taube-Schiff & Segalowitz (2005) relatam a importância da atenção para o aprendiz evitar que o sistema da L1 interfira no aprendizado da L2.

3.3.1.2 A memória

Os estudos sobre a estrutura da memória têm assumido um papel fundamental na área da psicologia cognitiva nos últimos trinta anos (Baddeley, 1998). A área de aquisição em L2 acompanhou esse movimento um pouco mais tarde, mais precisamente desde o início dos anos 90 (Robinson, 2001). Esse interesse não é difícil de se explicar, dado que uma compreensão acerca do funcionamento da memória poderia levar, em última instância, ao conhecimento de como as informações são decodificadas, armazenadas e recuperadas pelas pessoas (Baddeley, 1998). Especificamente em nossa área, poderíamos entender como uma língua é adquirida.

Três conceitos são utilizados na representação da composição da memória na TPI: a memória de trabalho (MT), a memória de curto prazo (MCP) e a memória de longo prazo (MLP) (Robinson, 2003). Eles são metáforas que tentam explicar como aprendemos, retemos e recuperamos informações. Não existe no paradigma simbólico, todavia, um consenso a respeito da estruturação da memória humana, especialmente em relação à separação ou não entre a MCP e a MT. É desse dilema e sua relação com a MLP de que as próximas seções se ocuparão.

a) A Memória de Longo Prazo

Comparado aos conceitos de MCP e MT, o conceito da memória de longo prazo (MLP) produziu bem menos polêmica na literatura especializada. De acordo com Mota & Zimmer (2005), ela tem sido classificada de acordo com dicotomias do tipo memória episódica (experiências autobiográficas) vs. semântica (informação enciclopédica) ou declarativa (factual, explícita, de acesso à consciência e passível de verbalização) vs. procedimental (implícita, não acessível à consciência e não passível de verbalização). Stevick (1996:29), por sua vez, apresenta uma definição baseada no aspecto temporal da MLP e a define como “tudo que permanece na memória por mais de 20 segundos”. Já Robinson (2003:631) destaca o seu aspecto funcional e sugere que a MLP “é [o local] onde porções de insumo decodificado são armazenadas e assumem o contorno de representações que os processos de reconhecimento relacionam a novas porções de insumo na MT durante o processamento e a compreensão”. Como podemos perceber nesta definição, a MLP é uma metáfora que representa o conjunto de informações armazenadas pelos indivíduos e interpretadas por eles de maneira idiossincrática, ou seja, cada pessoa tem sua forma de representar o resultado da aquisição, do processamento e da recuperação das informações por meio do trabalho conjunto da MLP, a MT e a MCP. Stevick (1996) destaca que, se por um lado a MLP permite a retenção de uma quantidade imensa de informações, por outro lado ela não pode ser explorada ou modificada diretamente, necessitando da interface da MCP e da MT para ser ativada.

Em uma outra interpretação da MLP, os aprendizes interpretam novas informações a partir de estruturas de conhecimento chamadas de esquemas, as quais são construídas a partir de nossas experiências e são utilizadas sempre que a atividade executada envolve aspectos relacionados aos esquemas específicos; como exemplo, quando alguém nos pede que paguemos

uma conta no banco, ativamos imediatamente os conhecimentos e procedimentos que acumulamos e que estão relacionados a essa atividade (Murcia, Brinton & Goodwin, 1997). A TPI prevê que, durante a aquisição fonológica de uma L2, os alunos interpretam os sons de acordo com o sistema (esquemas) de sons de sua L1. Além disso, eles processariam os novos sons de maneira automática, o que explicaria, em parte, os processos de fossilização da pronúncia prevalente nos adultos, pois sua capacidade de percepção estaria comprometida pela idade e eles já não conseguiriam identificar alguns sons da L2 (ibid).

Em ambos os casos, a MLP é reconhecida como a porção da memória por meio da qual o conhecimento é arquivado. Quando o assunto é o processamento da informação, a TPI recorre aos conceitos da MT e MCP.

b) O conjunto Memória de Curto Prazo / Memória de Trabalho

Os conceitos de MCP e MT aparecem na literatura de três formas distintas: distintamente separados, mesclados em uma só entidade ou admitindo a existência da MT acumulando as funções geralmente atribuídas à MCP.

Na primeira linha, pesquisadores, como Stevick (1996), Engle et alii (1999) ou Engle (2002), propõem a separação entre os dois conceitos, definindo a MCP como um local de passagem de informações retidas por um tempo limitado, enquanto que a MT estaria ligada ao processamento de informações com uma capacidade limitada. Majerus et alii (2004), por exemplo, associam a aprendizagem de novos princípios fonológicos sublexicais a um melhor desempenho no trabalho conjunto entre a MCP e a MLP na recuperação de itens lexicais. Outra linha de estudiosos, na qual está Robinson (2003), apresenta esses dois tipos de memória como um conjunto único, o qual funciona como uma seção da MLP que se encontra em um estado de ativação elevada em um determinado momento. Uma terceira linha, dentre eles Baddeley (1998), praticamente abandona o termo MCP e descreve a MT como responsável tanto pela retenção temporária quanto pelo processamento das informações.

Os estudos que abandonaram a noção de MCP analisam a MT sob vários aspectos. De interesse para este trabalho, veremos que o conceito de atenção apresenta uma conexão íntima com a MT. Em termos de instrução, Kane & Engle (2003) relacionam a capacidade da MT a habilidades cognitivas e metacognitivas, tais como a compreensão da linguagem, o aprendizado

e o raciocínio. Por sua vez, Fedorenko, Gibson & Rohde (2006) argumentam que, por natureza, os recursos da MT ligados a um domínio específico podem ser transferidos a outros domínios, o que dá suporte à nossa crença acerca da possibilidade de transferência das habilidades de pensamento entre domínios diversos de conhecimento.

Já os estudos que assumem a possibilidade da existência conjunta das duas entidades sugerem, por exemplo, que a MT pode desenvolver-se em conjunto com a MCP ao facilitar o armazenamento de informações por meio da repetição oral dos itens (Levelt, 1993; Doughty, 2001). Essa idéia é corroborada por Jensen & Vinther (2003), que obtiveram resultados positivos na retenção de fragmentos orais por meio da repetição, principalmente quando não houve sobrecarga da capacidade de atenção da MT por direcionamento simultâneo à forma e ao sentido. Os autores (ibid) destacam, por esse motivo, que textos orais autênticos são inviáveis para se prestar atenção à forma desejada³³. Similarmente, a repetição é realizada por meio do tipo de processamento ascendente de informações (bottom-up), cujo aperfeiçoamento é recomendado por Jenkins (2000) e Tyler (2001) e referendado por nós, também, neste trabalho.

Assumiremos como verdade que o conjunto MCP/MT realiza a interface entre o insumo e a MLP, ou seja, relaciona o mundo exterior aos conhecimentos já adquiridos e que a capacidade desse conjunto pode ser operacionalizada como a capacidade de sustentar a atenção. Por esse motivo, adotaremos, neste trabalho, a interpretação da existência conjunta da MCP/MT representando um estado de ativação de uma porção da MLP referente ao assunto que está sendo estudado, conforme proposta de Robinson (2003).

Resumindo, o paradigma simbólico, representado pela TPI, baseia-se em uma concepção computacional metafórica da aprendizagem, a qual reconhece a importância da percepção, atenção e consciência como mediadores do insumo a ser processado por um sistema múltiplo de memória. O produto desse processamento é um sistema de símbolos, os quais atuam como uma interface entre a mente e o mundo exterior.

³³ Esse fato dá sustentação empírica aos famosos exercícios de repetição (drills), propostos pelo método Áudiolingual, e que são recomendados nesta pesquisa

3.3.2 O paradigma conexionista

O paradigma conexionista, contudo, desafia algumas dessas concepções básicas. Ele aparece como uma oposição à visão simbólica da arquitetura da mente como um sistema de compartimentos responsáveis por funções distintas, tais como armazenar ou processar informações. O conexionismo assume uma visão que interpreta os processos cognitivos em função da interação entre o cérebro e o ambiente (Mota & Zimmer, 2005).

Segundo as autoras (ibid), o aprendizado dar-se-ia por meio da estimulação de redes neuronais, as quais gerariam sinapses com padrões de atividade elétrica mais fortes do que outros; tais padrões formariam trilhas de processamento e incorporação de informação. Esse processamento aconteceria simultaneamente em regiões distintas do cérebro, daí seu nome, Processamento de Distribuição em Paralelo.

Uma vertente do conexionismo, o emergentismo, critica as teorias inatistas da aquisição de conhecimentos e tenta explicar a cognição como fruto de interações entre componentes biológicos, como os genes, e o ambiente; nessa visão, a epigênese da linguagem é explicada como um acúmulo de experiências e exposição a insumos, o que conduz à criação de um sistema emergente complexo, dinâmico e não-linear de representações lingüísticas baseado em restrições derivadas da interpretação dos dados (N. Ellis, 1998).

Os pesquisadores conexionistas procuram por princípios gerais que regeriam o funcionamento da cognição. Eles não negam a existência de sistemas simbólicos, mas questionam sua relevância ou necessidade para explicar a cognição humana (Mota & Zimmer, 2005).

Na concepção de memória do conexionismo, as representações espaciais de compartimentos da memória do paradigma simbólico são rejeitadas em favor de uma visão temporal de ativação de padrões elétricos durante a estimulação de um insumo específico. Nessa concepção, a própria distinção entre conhecimento e processamento fica diluída, pois o conhecimento ativado por padrões elétricos só se manifesta durante o processamento.

O paradigma conexionista possui o HipoCort (McClelland, McNaughton & O'Reilly, 1995) como modelo que explica o funcionamento do processo de aquisição de conhecimento via rede neuronal. Assim como o paradigma simbólico, os autores (ibid) utilizaram-se de um mecanismo computacional para representar as inter-relações entre as redes neuronais, postulando

que a memória e a aprendizagem ocorrem por meio de reestruturações sinápticas no sistema do hipocampo, um sistema de processamento veloz de informações. Tais mudanças, quando realizadas pelo aprendiz, são incorporadas pelo neocórtex de maneira lenta e gradual. A aprendizagem, dessa forma, resultaria da atuação integrada dessas duas áreas cerebrais e formaria trilhas elétricas de memória que poderiam ser reativadas por insumos semelhantes ao que as originou (ibid). A incorporação da informação, todavia, seria efetivada no neocórtex, e seria caracterizada como lenta e implícita, já que as mudanças sinápticas resultantes seriam sutis demais para serem ativadas via conhecimento explícito.

O modelo HipoCort interessa para a área de pesquisa em L2, pois ele pode oferecer uma explicação biológica para o processo de transferência da L1 para a L2 e a aquisição da L2. No início da aprendizagem, o aprendiz traz um sistema neurolingüístico bastante organizado, o qual representa uma estrutura emergente (da L1) que entra em contato com outra, o sistema da L2 (MacWhinney, 2001). Nessa fase, o sistema da L2 é extremamente dependente da L1 e a transferência da L1 para a L2 é praticamente automática (ibid). À medida que o aprendiz desenvolve seu sistema da L2 via transformações lentas no neocórtex, o aprendiz constrói novas trilhas sinápticas que representam os novos conceitos apreendidos. Dessa forma, ao utilizar a L2, o aprendiz processará a informação por meio das novas trilhas formadas, as quais atuariam como uma barreira contra a influência do sistema da L1 (ibid). A reestruturação sináptica seria responsável pela separação dos dois sistemas, embora alguma transferência sempre esteja presente.

Um exemplo da resiliência da transferência é a fossilização de aspectos fonológicos. Mota & Zimmer (2005) destacam a proposição de que os mecanismos de modificação sináptica tendem a reforçar o padrão que um determinado insumo tenha ativado. O problema é que, se um insumo na L2 for muito semelhante a um insumo na L1 (como o caso dos fonemas /æ/ do inglês e /ɛ/ do português), o cérebro tende a interpretar ambos como um único insumo, ativando, assim, os mesmos padrões sinápticos em resposta a eles.

Finalmente, a alteração dos padrões sinápticos desejáveis para a aquisição da L2 ocorreria por meio da repetição intensa de informação no hipocampo para que as associações desviantes da L1 no neocórtex fossem superadas (ibid). Dessa maneira, justificam-se a instrução explícita e a utilização de repetidas exposições à forma alvo como pré-requisitos para o monitoramento e efetivação da aprendizagem da L2.

Concluindo, tanto o paradigma simbólico quanto o conexionista são convergentes no que diz respeito ao valor da instrução explícita e da repetição para que o aprendiz possa monitorar a sua aprendizagem da L2, como forma de superar a barreira imposta pela influência da L1. Suas diferenças mais latentes referem-se às representações do conhecimento e do processo de aprendizagem, com o paradigma simbólico destacando a formação de sistemas de símbolos em uma arquitetura determinada e um modelo multicomponencial de memória; e o paradigma conexionista, por outro lado, assumindo uma visão ecológica dos processos cognitivos, apregoando uma interação íntima entre o cérebro e o ambiente na formação de sistemas emergentes de padrões sinápticos, os quais seriam responsáveis pelo conhecimento, a memória e a aprendizagem.

Em nossa concepção, os dois paradigmas referem-se basicamente a processos semelhantes. O conjunto MCP/MT pode ser comparado ao hipocampo, pois ambos são ágeis no processamento da informação e atuam como mediadores ativados em complementação a um sistema mais lento e inflexível de armazenamento de informação perene, a MLP e o neocórtex, respectivamente. A grande diferença está na representação dos processos cognitivos: metafórica no paradigma simbólico, e biológica no paradigma conexionista.

Neste trabalho, adotaremos o paradigma simbólico como o sistema para explicar a aquisição de conhecimentos, pelo destaque conferido à percepção, à atenção e à consciência e à sua relação com o modelo múltiplo de memória, principalmente o conjunto MCP/MT, pelo seu papel fundamental no processamento e a possibilidade de modificação via instrução explícita. Reconhecemos as críticas conexionistas às concepções simbólicas, principalmente ao conceito de memória como formada por compartimentos físicos responsáveis por funções diferentes; essas observações, contudo, não anulam, em nosso entendimento, a validade das proposições simbólicas, pois, repetimos, trata-se de uma visão metafórica em confronto com uma visão neurológica de interpretações semelhantes sobre o mesmo fenômeno.

Do paradigma conexionista, destacamos a tentativa de relacionar o sistema biológico ao mental, com a conseqüente quebra da dicotomia essência versus existência, ruptura a qual Husserl defendeu ao final de sua carreira nos estudos fenomenológicos. É exatamente essa visão que advogamos em relação à estreita relação entre o sujeito como ser existente em um contexto real e a mente e suas representações de conceitos.

Parece-nos que uma união entre os dois paradigmas não só é possível como útil para uma visão mais abrangente sobre o conhecimento e a aprendizagem, a qual compreenda tanto as metáforas que o indivíduo constrói em sua tentativa de entender o mundo quanto os processos biológicos envolvidos na evolução cognitiva humana. Esta visão é a nossa concepção sobre a aquisição de conhecimentos e também a base de nossa concepção de educação formal, para a qual nos dirigimos agora.

3.4 Os campos atitudinal, procedimental e conceitual

Introduzimos nossa visão acerca da evolução do grau de consciência do indivíduo sobre a aprendizagem e o conhecimento, assim como nossa concepção de como a aprendizagem ocorre. Apresentaremos, agora, nossa proposta de uma base programática para um currículo multidimensional na escola, composto pelos campos atitudinal, procedimental e conceitual. É uma base que, em tese, pode servir de parâmetro para qualquer disciplina devido ao seu aspecto abrangente e orientação para o desenvolvimento da habilidade de refletir sobre a aprendizagem.

Nossa concepção de aprendizagem compreende o conhecimento em um campo não contemplado por Flavell (1979) e Schraw (1998): o campo conceitual, ou seja, o conhecimento metacognitivo acerca do conteúdo da L2. Dessa forma, vamos reelaborar a classificação de Flavell e Schraw e incorporá-las aos níveis de conhecimento propostos nos PCNs (1998). Assim, o autoconhecimento será relacionado ao estudo do indivíduo em sua totalidade, incluindo os aspectos atitudinais; o conhecimento estratégico e das tarefas serão relacionados aos aspectos procedimentais e o conhecimento sobre a L2 será ligado aos aspectos conceituais.

3.4.1 O campo atitudinal

O estudo do aprendiz em sua dimensão holística e integrada ao meio ambiente assume uma importância fundamental neste trabalho. O aprendiz deve perceber-se como um agente que sofre a influência e atua na sociedade continuamente. Essa percepção deve ser mediada pela metacognição, em um processo de **introspecção** que levaria ao **autoconhecimento**, principalmente no que diz respeito às atitudes do aluno frente à sua

aprendizagem. Tal reflexão possibilitaria uma **transformação interior**, a qual consideramos o ponto fundamental e necessário para o sucesso do seu processo educativo integral.

Dizemos isso fundamentados na crença de que o aluno deve ser preparado para aprender. Essa preparação envolve, basicamente, a reestruturação das crenças que os alunos possuem acerca de si mesmo e do mundo no tocante ao seu processo de aquisição de conhecimentos no meio da educação formal. Ela apresenta-se como um impulso inicial facilitador da aprendizagem o qual o professor deve efetuar, em um processo semelhante ao que realiza um engenheiro agrônomo ao equilibrar o solo para que as plantações produzam bons frutos.

Dentro desta concepção, cremos que os aprendizes devem estar conscientes dos seguintes aspectos: os fatores afetivos, as crenças e representações do conhecimento, a responsabilidade e a autonomia, a motivação para aprender e o conhecimento a respeito dos estilos pessoais de aprendizagem.

3.4.1.1 Os fatores afetivos

A característica emocional dos fatores afetivos torna os aprendizes particularmente conectados a outros conceitos relacionados ao seu autoconhecimento.

Inicialmente, as atitudes e crenças dos alunos acerca da aprendizagem estão ligadas a fatores afetivos (Horwitz, 1995), o que pode representar um obstáculo à aprendizagem. É bem provável que o leitor conheça alguém que relate um trauma com uma disciplina ou um professor, ou até mesmo em outras situações fora do âmbito escolar. Tais traumas estão comumente ligados a situações de estresse emocional, às quais o indivíduo associou a disciplina ou professor com os quais o problema aconteceu (ibid). Assim, o professor pode levantar reflexões que envolvam a confrontação de tais traumas e derivem ações para que eles possam ser superados³⁴.

Em termos sociais, os fatores afetivos estão relacionados diretamente à percepção do aluno em relação ao contexto da aprendizagem, enfocando o relacionamento dos alunos com o grupo, com o professor e até com o idioma. Ehrman (1996) sugere, por exemplo, a utilização do trabalho em grupos como forma de reduzir a ansiedade experimentada por alguns alunos em

³⁴ Isto pode ser entendido como uma intromissão sem embasamento teórico na área da psicologia. O que estamos sugerindo que o professor faça é tentar suscitar uma introspecção que ajude o aluno a entender suas dificuldades para melhor enfrentá-las. Nos casos mais difíceis, o professor pode encaminhar o aluno para a supervisão pedagógica.

situações de exposição à sala toda ou em interações diretas com o professor. Oxford (1995) ressalta que um professor percebido como encorajador pelos alunos aliado a um clima positivo em sala podem aumentar a motivação e a auto-estima dos alunos e, simultaneamente, reduzir as tensões que debilitam a aprendizagem.

Os fatores afetivos também apresentam uma conexão íntima com os fatores motivacionais no sentido de que a afetividade positiva pode canalizar as energias dos alunos para o aprendizado, assim como experiências negativas de convívio no ambiente escolar, como situações de estresse, podem impedir que os alunos aprendam até os pontos mais simples, pois a sua capacidade de atenção será prejudicada, comprometendo, assim, todo o processo de aprendizagem (Sergi, 2004).

Além disso, Horwitz (ibid) relaciona os fatores afetivos à auto-regulação na aprendizagem ao apregoar o incentivo ao controle do aprendiz sobre a aprendizagem e a utilização de reflexões e discussões sobre os seus objetivos, progressos e reações emotivas, assim como Ehrman, Leaver & Oxford (2003), que apresentam os fatores afetivos como intrinsecamente ligados aos diversos estilos e estratégias de aprendizagem. Na mesma linha, Oxford & Burry-Stock (1995) realçam o caráter holístico da experiência de aprender uma L2, envolvendo a pessoa como um todo integrado e não apenas a área cognitiva.

Pode-se perceber, portanto, a importância da consideração da influência dos fatores afetivos na educação. A formação de um clima de respeito e confiança é essencial para que obstáculos, como a ansiedade ou desentendimentos, não interfiram na aprendizagem.

3.4.1.2 Os conceitos de crenças e representações do conhecimento

Os conceitos de crenças e representações de conhecimento referem-se a entidades bastante semelhantes no que diz respeito à sua influência em nossa maneira de interpretar a realidade e conduzir nossas ações. Eles, todavia, têm sido investigados sob pontos de vista diferentes pela literatura especializada da área.

Os estudos que investigam as crenças enfocam sua **gênese e constituição**. Pajares (1992:316) propõe um conceito de crença que diz respeito ao “julgamento de um indivíduo acerca da verdade ou falsidade de uma proposição, o qual só pode ser inferido partindo-se de uma compreensão coletiva a respeito do que os seres humanos dizem, pretendem e fazem”. Dessa

forma, as crenças se constituiriam, basicamente, de sistemas de valores julgados sob a ótica da coletividade. De acordo com Tomasello & Rakoczy (2003:121) a formação desses sistemas ocorre já ao primeiro ano de idade, quando a criança “percebe as pessoas como agentes intencionais, o que possibilita [a aquisição de] habilidades de aprendizagem cultural e intencionalidade compartilhada”. Os autores (ibid) reforçam que, aos quatro anos, a compreensão inicial de crenças e a participação na intencionalidade coletiva dão início a um convívio de troca de perspectivas e interações reflexivas acerca das atitudes das pessoas. Breen et alii (2001) confirmam esse caráter coletivo em um grupo de professores de L2, cujas práticas refletem princípios aceitos por todos como importantes para um suporte teórico; similarmente, Bosse et alii (2006) e Tollefsen (2006) argumentam a respeito de estados mentais externos compartilhados que possibilitam a existência de conteúdos coletivos de representação de conhecimentos. Finalmente, Husserl (1980) considera a subjetividade transcendental uma intersubjetividade, ou seja, a concepção pessoal do indivíduo acerca da realidade só se materializa na relação com as concepções de outrem.

Por outro lado, Pajares (1992) sustenta que, quanto mais cedo os sistemas de crenças são formados nos indivíduos, mais difícil será modificá-los o que lhes confere as características de rigidez e persistência. Ele comenta que essa natureza rígida, entretanto, é fundamental para a nossa compreensão e posicionamento frente à sociedade, munindo-nos de significados pessoais e nos auxiliando na determinação da relevância de nossas ações.

Essa determinação da relevância nos remete ao ponto seguinte, a influência das crenças na prática pedagógica cotidiana. Nespor (1987) postula que os sistemas de crenças são preponderantemente utilizados na definição de tarefas, ou seja, que eles se **sobrepõem aos recursos cognitivos e às estratégias metacognitivas** que utilizamos para definir o modo como trabalhamos (grifo meu); ele argumenta que os indivíduos lançam mão das crenças para decidir que linhas de ação adotarão quando se confrontam com os problemas do processo de aprendizagem, por natureza multi-facetados. Similarmente, Bohn (2003) recorre à psicologia para argumentar que as ações humanas são regidas pelo inconsciente. Assim, o estudo das crenças se torna essencial quando se deseja compreender por que e como as pessoas tomam suas decisões a respeito das tarefas realizadas em sala de aula, por exemplo, em relação ao estabelecimento de objetivos, a utilização de procedimentos ou técnicas ou a escolha de meios de resolução de problemas complexos.

Dessa forma, podemos dizer que as crenças configuram-se em sistemas complexos e geralmente inflexíveis que atuam de maneira decisiva na nossa maneira pessoal de entender e agir no mundo e que são influenciados pelo entorno social em que vivemos. Como elas apresentam tamanha influência, a qual se sobrepõe aos conhecimentos que o indivíduo venha a adquirir no decurso da aprendizagem formal, entendemos que qualquer trabalho educativo deve tentar explicitá-las, para agir no sentido de transformar aquelas que se revelarem como empecilhos à aprendizagem.

Ainda, devemos estar cientes de que nem sempre uma crença declarada por uma pessoa corresponde efetivamente à sua prática na vida cotidiana, conforme destacam Basturkmen, Loewen & Ellis (2004); Winne & Jamieson-Noel (2003) também destacam o fato de que os aprendizes são imprecisos nos relatos de como eles realmente estudam, como também possuem concepções equivocadas a respeito da eficácia de seu modo de aprendizagem. Considerando a natureza rígida das crenças, o trabalho de transformação dessas em novas crenças que derivem ações concretas demanda tempo e estudo, devendo os professores, portanto, estudar as crenças que os alunos possuem sobre a aprendizagem de L2 (Cotterall, 1999) e oferecer-lhes o tempo necessário para que os processos de mudança interna possam acontecer efetivamente.

Por sua vez, os estudos sobre o conceito das representações do conhecimento enfocam a **relação do eu (self) com o conhecimento** e a **exteriorização** dessa relação por meio da linguagem ou ações concretas (Pinku & Tzelgov, no prelo). Esse conceito pode auxiliar-nos na compreensão de como o aprendiz relaciona o seu conhecimento implícito com o explícito. Basicamente, nossas concepções de mundo são relativas e dependentes de nossa visão de realidade e como a interpretamos (Dienes & Perner, 1999). Uma representação seria entendida como a atitude do indivíduo frente a uma idéia (ibid); por exemplo, se vejo um livro sobre a mesa, eu tenho uma representação individual daquele fato e o uso funcional interno dessa representação se constitui no meu conhecimento. Wenden (1998), por sua vez, define as representações como o conhecimento e experiências de um indivíduo armazenados na memória de longo prazo da forma como são percebidos por ele.

Pinku & Tzelgov (no prelo) destacam que há níveis variados de consciência do eu em relação aos eventos, partindo de uma situação em que o indivíduo está imerso nos acontecimentos sem nenhuma consciência de si, passando por um nível intermediário em que ele

percebe sua existência e intencionalidade nas ações, mas sem refletir sobre elas para, finalmente, chegar a um nível em que ele se torna conhecedor e cognoscível de sua situação no mundo.

O conceito das representações implica, para a área de educação, que aquilo que o aluno efetivamente demonstra saber não é o conhecimento armazenado pelas suas experiências, mas como tal conhecimento é interpretado e exteriorizado por ele, donde se conclui que sua forma de processar e codificar as informações são fundamentais para a exteriorização de suas crenças e atitudes frente ao mundo. Em suma, podemos dizer que as representações configuram-se na nossa forma idiossincrática de agir no mundo, atuando como uma espécie de interface que organiza os conceitos do indivíduo para sua exteriorização, enquanto as crenças constituem-se em sistemas de informações que, em geral, situam-se no nível do inconsciente e que governam nossas ações. De acordo com essa divisão, aquilo que estudos em diversas áreas de conhecimento denominam crenças são, na verdade, representações do conhecimento pois, à medida que são exteriorizadas, passam pelo crivo da interpretação individual particular para cada indivíduo. Nós continuaremos, entretanto, a utilizar os dois termos para nos referirmos às percepções exteriorizadas pelos indivíduos.

Bem, vamos partir da premissa de que as representações são formas pessoais de conceber o mundo. Como veremos adiante, as teorias de processamento de informações comparam o funcionamento do cérebro ao de um computador; essa visão deu origem à noção da memória de longo prazo; ponto em que estariam todas as informações armazenadas pelo indivíduo. Ora, os objetos ou eventos possuem atributos que são inerentes à sua natureza; por exemplo, para entidades concretas, podemos falar a respeito de sua cor, consistência, cheiro ou a capacidade de se mover. Esses atributos não podem ter sua existência contestada, a priori, pois se tratam de convenções aceitas por todos (vermelho será vermelho em qualquer lugar do mundo). As representações, contudo, impingem julgamentos de valor aos conceitos “puros”, ou seja, cada indivíduo interpreta um objeto ou evento como bom ou ruim, como saboroso ou insípido e assim por diante. Estamos falando agora de propriedades extrínsecas aos objetos, cuja atribuição não é fundamentada por convenções unânimes, mas por opiniões, tendências ou percepções distintas e dependentes da história e das experiências acumuladas por cada indivíduo. O ponto a que queremos chegar, enfim, é que embora as entidades concretas ou abstratas possuam atributos internos indiscutíveis, as percepções que cada pessoa tem delas são variáveis, podendo tornar-se causa de polêmicas e desentendimentos.

Essa reflexão nos permite concluir que o professor provavelmente perceberá a aprendizagem e o conhecimento e como estes se relacionam com a vida de uma forma distinta dos seus alunos (cf. Spratt, 1999; Hawkey, 2006) e as percepções destes também diferirão entre si. Isso é um fato inexorável, uma consequência da condição humana, cujo entendimento será capital para estabelecer as relações, muitas vezes confusas (Ellis, 2004), entre conhecimento implícito e explícito. Daí que se torna importante que se exteriorize tais percepções, tendo em vista dois objetivos: primeiro, os alunos poderiam entender com mais clareza sua forma pessoal de interpretar o mundo e agir de maneira mais pontual na modificação de suas percepções que pudessem ser originadas, por exemplo, de preconceitos ou da falta de abertura para considerar pontos de vista diferentes; segundo, o professor teria uma oportunidade rara de acesso às crenças e representações dos alunos, visto que estes normalmente não são consultados a respeito deste assunto (Schmidt, 1995). Se partirmos da premissa de que a verdadeira aprendizagem é aquela que realiza transformações internas no indivíduo, então entendemos que o caminho para uma transformação cognitiva significativa pode começar por aqui.

3.4.1.3 A responsabilidade e a autonomia na aprendizagem

No que concerne a aprendizagem em geral, estamos partindo da premissa de que os alunos, em geral, não estão familiarizados com o papel de construtores ativos de seu conhecimento e suas consequências para a prática escolar cotidiana. Acreditamos que eles devem ter clareza quanto à sua responsabilidade para o alcance de sua autonomia.

Nossa concepção de educação assume como seu objetivo final o desenvolvimento da autonomia dos alunos, entendida como a possibilidade e capacidade de conduzir sua própria aprendizagem. Ao torná-los mais autônomos, julgamos que o professor está lhes auxiliando a serem independentes no seu processo de crescimento individual, não apenas para o aprendizado de pronúncia, mas para sua educação integral.

O desenvolvimento da autonomia concentra-se, primeiramente, na formação da noção de que autonomia anda de mãos dadas com responsabilidade (Scharle & Szabó, 2000; Sartre, 2005). Sartre (ibid) preconizava que a responsabilidade sobre si e seus atos é um traço inescapável de todo ser humano; tudo que fazemos ou deixamos de fazer deve refletir nossa consciência de que as consequências recairão necessariamente sobre nós. Por extensão, os alunos

devem entender que eles são os principais responsáveis pelo sucesso de seu aprendizado e que seus esforços são a chave para seu progresso (Scharle & Szabó, *ibid*). Dessa forma, eles compreenderão que não é somente o professor o responsável pelo curso e descobrirão que eles podem e devem fazer tudo que estiver a seu alcance para incrementar sua evolução. As autoras (*ibid*) apresentam uma lista de blocos constitutivos do desenvolvimento da responsabilidade e autonomia, os quais consideramos particularmente úteis para nossa pesquisa:

a) a motivação e a autoconfiança: em linha com a seção sobre motivação apresentada neste trabalho, elas propõem o enfoque na motivação intrínseca e na autoconfiança para que os alunos se envolvam e acreditem na sua evolução;

b) monitoramento e avaliação: ao levar os alunos a concentrar-se no processo de aprendizagem, criam-se mais oportunidades de analisarem conscientemente sua própria evolução e aumenta-se a sua parcela de responsabilidade e contribuições para seu desenvolvimento. Simultaneamente, a auto-avaliação possibilita a percepção de pontos fracos e fortes e indica direções a serem tomadas no futuro;

c) estratégias de aprendizagem: os professores devem ser responsáveis por mostrar aos alunos novas estratégias de aprendizagem, assim como lhes ensinar a selecioná-las e utilizá-las;

d) cooperação e trabalho em grupo: o trabalho em grupo estimula o aluno a desenvolver um sentimento de confiança nos colegas, ao mesmo tempo em que proporciona uma apreciação crítica recíproca sobre o desempenho dos participantes, além de envolver mais os alunos para que completem as atividades propostas.

As autoras ainda propõem uma série de atitudes dos professores que seriam conducivas à autonomia do aluno. Primeiro, o professor deve compartilhar informação com os alunos, seja na forma de apresentação de novos pontos de vista ou de experiências de aprendizagem. Eles também devem ser estimulados a exteriorizar os processos internos de seu aprendizado para o nível consciente, para que eles possam realizar descobertas sobre sua maneira própria de pensar. A partir daí, inicia-se um processo lento de mudança de atitudes até que os hábitos dos alunos sejam transformados.

Como poderemos constatar, as idéias de Scharle e Szabó a respeito da conscientização dos alunos guardam uma semelhança clara com as características das crenças; no

fim das contas, as crenças estão na base das argumentações das autoras, reforçando a importância de sua inclusão no programa escolar.

3.4.1.4 Os fatores motivacionais

A motivação tem sido considerada um dos aspectos fundamentais para o aprendizado de LE na literatura, recebendo contribuições principalmente da área da psicologia cognitiva (Crookes & Schmidt, 1990; Dörnyei 1994, 1998, 2001; Oxford & Shearin 1994). Ela compõe a fundamentação teórica desta pesquisa ao integrar-se a outros conceitos fundamentais; Schmidt (2001:29), por exemplo, argumenta que “*objetivos e motivação* são determinantes importantes do foco na *atenção*, assim, prestar atenção deliberada a aspectos menos salientes ou redundantes do insumo da L2 pode se tornar uma necessidade prática” (destaques meus).

Foram desenvolvidas várias teorias psicológicas que foram aplicadas à área de ensino de L2; aquelas que são relevantes para nossa pesquisa são as teorias da expectativa, dos objetivos e da autodeterminação.

As **teorias da expectativa** englobam componentes cognitivos representados na teoria da atribuição e da auto-eficácia, além dos conceitos de autoconfiança e ansiedade (Dörnyei, 1994). Em suma, este conjunto de teorias sugere que, baseado em seu desempenho anterior na L2 (atribuição), o aluno adquire uma percepção de si mesmo a respeito das atividades que ele consegue ou não realizar (auto-eficácia, autoconfiança). Assim, quando confrontado com atividades percebidas como difíceis de realizar, o aluno desenvolve um nível de ansiedade específico para aquela atividade, também chamada de ansiedade situacional (Oxford & Shearin, 1994; Ehrman, 1996).

As teorias da expectativa são importantes neste trabalho no sentido de que é desejável que o aluno não seja muito desafiado no início da construção de um conceito fonológico da L2. Idealmente, o professor deve destacar as possíveis semelhanças entre os sistemas da L1 e da L2 para que o aluno se sinta mais seguro para prosseguir com a aprendizagem.

As **teorias dos objetivos** têm uma mensagem clara aos professores de L2: ajudem os alunos a estabelecerem objetivos que sejam desafiadores, porém dentro de seu alcance. Objetivos muito fáceis ou difíceis contribuem para uma queda do nível de motivação geral, além do fato de que, em teoria, alunos que optam por objetivos desafiadores demonstram desempenho melhor que

alunos com objetivos mais fáceis. É também importante que se estabeleçam objetivos (ou sub-objetivos, como fazer uma prova) específicos para facilitar sua consecução e manter o foco do aluno sobre eles (Tremblay & Gardner, 1995).

A **teoria da autodeterminação** foi incluída como uma das teorias mais relevantes nos estudos em educação em L2 (Dörnyei, 1998; 2001c). Seus fundamentos são discutidos por Ryan & Deci (2000), os quais distinguem basicamente a motivação intrínseca da extrínseca como etapas de uma progressão da origem dos processos motivacionais das ações humanas.

A **motivação intrínseca** é derivada de uma ação inerentemente interessante ou agradável e que, em ambientes escolares, resulta em aprendizagem de alta qualidade e criatividade. De acordo com os autores (ibid), a motivação intrínseca é um elemento essencial no desenvolvimento cognitivo e social, pois é por meio dela que o indivíduo adquire conhecimentos e habilidades. Os autores a concebem como a satisfação de necessidades psicológicas, especialmente de competência, autonomia e socialização. Neste sentido, eles a relacionam à teoria dos objetivos e da auto-eficácia ao afirmar que eventos que proporcionam um sentimento de competência e que promovem a autonomia são geradores de motivação intrínseca nos indivíduos, posição já defendida em Deci & Ryan (1987) e corroborada em estudos como Levesque et alii (2004).

A **autonomia** do aluno, concebida aqui como seu progressivo controle e independência em relação a seu processo de aprendizagem, tem como um de seus princípios a sua possibilidade de escolhas (Cotterall, 1995; McCombs, 1997; Neder Neto, 2000; Ryan & Deci, 2000; Reeve & Nix, 2003; Tocalli-Beller & Swain, 2005). De acordo com este princípio, os estudantes desenvolvem sua autonomia, e conseqüentemente sua motivação, se puderem assumir um grau de controle e escolha sobre sua aprendizagem a respeito do *que* e *como* preferem estudar. Cotterall (1995) lista razões para se incentivar a autonomia do aluno: a) filosoficamente, o aluno deve ter o direito de fazer escolhas em relação a seu aprendizado; b) em termos pragmáticos, há a importância de se preparar o aluno para um futuro de mudanças rápidas, no qual a independência no aprendizado individual será uma qualidade valorizada; c) psicologicamente, alunos acostumados a fazer escolhas e tomar decisões tendem a se sentir mais seguros no seu aprendizado e d) em termos de instrução formal, pode-se argumentar que nem sempre o professor estará à disposição do aluno para auxiliá-lo em suas dificuldades. Reeve & Nix (2003) advertem, contudo, que a possibilidade de escolhas somente atuará sobre a motivação

intrínseca se estiver necessariamente relacionada à vontade e necessidades do aprendiz e a um grau de autonomia progressivo deste no processo de aprendizagem; para o professor, isso indica que a possibilidade de escolhas deve ser legitimamente oferecida aos alunos e não apresentada como um rol de opções limitadas controladas pelo professor.

Um outro fator que afeta diretamente a motivação intrínseca é o oferecimento de recompensas externas. Para Ryan & Deci (2000), as recompensas externas atuam na diminuição da motivação intrínseca, pois são vistas pelo aprendiz como uma forma de controle sobre ele; estudos como Deci, Nezlek & Sheinman (1981) sustentam essa visão. Os alunos devem enxergar as recompensas que podem advir do aprendizado para seu próprio crescimento.

Por outro lado, a **motivação extrínseca** é aquela originada pela realização de uma atividade com vistas a recompensas externas, tais como a obtenção de aprovação de uma pessoa influente ou de uma nota em uma prova (Ryan & Deci, *ibid*). Como as atividades escolares não são intrinsecamente interessantes (*ibid*), os professores devem atuar na internalização e integração de valores referentes a tais atividades pelos alunos.

De acordo com os autores, a motivação exhibe níveis diferenciados de autonomia do aluno em relação à atividade em questão, os quais reproduzimos abaixo:

Estilos regulatórios	Desmotivação	Motivação extrínseca				Motivação intrínseca
		Regulação externa	Introjeção	Identificação	Integração	
Processos associados	Percepção de irrelevância, incompetência e falta de intenção	Saliência de recompensas extrínsecas ou punições	Envolvimento do ego; Enfoque na aprovação alheia e pessoal	Valoração consciente da atividade; endossamento pessoal dos objetivos	Síntese hierárquica dos objetivos; congruência	Interesse, prazer, satisfação inerente
Percepção da origem de causalidade	Impessoal	Externa	Relativamente externa	Relativamente interna	Interna	Interna

Quadro 4: Uma taxonomia da motivação humana (Ryan & Deci, 2000:61).

Na primeira coluna temos a **desmotivação**, cujas características principais são a falta de intenção e de um senso de causa nas ações, podendo ser originada por um senso de falta de competência ou pela percepção de irrelevância de uma atividade. Já a **regulação externa** caracteriza-se pela realização da atividade com vista à aprovação de alguém ou uma forma como evitar uma punição (por exemplo, quando um aluno faz a tarefa de casa por receio da punição pelos pais ou professores); a origem da ação ainda é percebida como externa pelo aprendiz. Por sua vez, a **regulação introjetada** já apresenta uma necessidade de aprovação própria na

realização da tarefa, embora a origem do movimento do aprendiz ainda seja relativamente externa. Em seguida, na **identificação**, o aprendiz identifica-se com a importância pessoal da realização da tarefa e aceita sua regulação como pessoal; nesse nível, a percepção da origem da causalidade começa a se aproximar do movimento interno do indivíduo. Por fim, a **regulação integrada** representa a forma mais autônoma da motivação extrínseca, com as regulações totalmente assimiladas ao eu do aluno e congruente com seus valores e necessidades. A última instância, a motivação intrínseca, já foi apresentada anteriormente.

Ryan & Deci (ibid) alertam para o fato de que, embora seja desejável que o aluno evolva ao longo desse contínuo, ele não necessariamente atingirá a motivação intrínseca; assim, o professor deve se preocupar em conduzir o aluno aos estados mais autônomos da motivação extrínseca. Isso pode ser alcançado, segundo os autores, por meio de atividades que reforcem o senso de identificação e pertencimento do aluno com o professor e com o grupo e que lhe possibilitem uma percepção de competência na condução de sua aprendizagem (auto-eficácia). Estas noções estão diretamente ligadas ao nível de regulação (externa ou interna) ao qual o aluno é submetido durante sua aprendizagem e estão em consonância com os estudos acerca da relação entre a auto-regulação e a autonomia nos estudos sobre a metacognição. Queremos completar com o comentário de que o aluno pode apresentar níveis de motivação diferentes para disciplinas escolares variadas e até mesmo dentro da mesma disciplina, dependendo do assunto que está sendo estudado; assim, consideramos que o objetivo geral do professor seria o de assegurar níveis de motivação variáveis, porém cada vez mais próximo da motivação intrínseca.

Como podemos perceber, as teorias de motivação mencionadas nesta seção apresentam pontos que se interpõem e atuam na composição da motivação geral do aluno na sua aprendizagem. Por exemplo, a teoria da autodeterminação está intimamente ligada à teoria dos objetivos. Schraw et alii (1995) encontraram uma relação positiva entre a orientação para a aprendizagem e o alcance de resultados, a utilização de estratégias e o uso da metacognição. Similarmente, McWhaw & Abrami (2001) estabeleceram relações entre a orientação para a aprendizagem, o interesse, a auto-regulação e a seleção de estratégias metacognitivas. Vandergrift (2005), por exemplo, estabeleceu uma relação positiva entre a motivação intrínseca para aprender, a autonomia e a metacognição entre estudantes adolescentes de francês.

No âmbito deste trabalho, outro aspecto relevante é destacado por Pennington (1996), que postula que a atenção e a motivação do aprendiz são cruciais para ativar e facilitar a mudança e o progresso no processo de aquisição fonológica. A autora sugere que

“instructional approaches for second language phonology should seek to motivate and engage learners to make a greater self-investment in their own phonological development by considerations of such factors as learners’ interests and goals, interactional dynamics and classroom climate, and appropriate feedback and reward systems.” (1996:219)

Conforme já discutimos, a atenção do aluno é também colocada como um aspecto chave no desenvolvimento de sua aprendizagem, por exemplo, na abordagem de Foco na Forma e na proposta de Fraser para o ensino de pronúncia (2001).

Em relação à teoria da autodeterminação, nossa abordagem postula, como uma das funções básicas da educação, o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Isso será concretizado, por exemplo, por meio do oferecimento de escolhas quanto a quais exercícios eles devem realizar e a escolha de estratégias que compreenda, idealmente, estilos de aprendizagem variados.

Finalmente, embora, conforme veremos a seguir, nossa abordagem de aquisição fonológica situe os fatores motivacionais na fase do input, queremos deixar claro em nossas observações que seu alcance perpassa todo o processo de aprendizagem e não pode ser subestimado pelo professor³⁵.

3.4.1.5 Os estilos de aprendizagem

Os estilos de aprendizagem podem ser definidos como “a forma característica por meio da qual um indivíduo prefere abordar uma tarefa de aprendizagem” (Skehan, 1998:237). Ehrman, Leaver & Oxford (2003) ressaltam que tanto pesquisadores quanto professores utilizam-se de pesquisas na área para incrementar o ensino e realizar previsões quanto ao desempenho dos alunos.

Existem várias classificações de estilos, enfocando diferentes aspectos. Nam & Oxford (1998) mencionam: visual, auditivo, sinestésico; extrovertido e introvertido; intuitivo e concreto; analítico e global. Outras classificações abrangem o conceito de dependência ou

³⁵ Para uma análise detalhada do papel da motivação nas fases do modelo de processamento em aprendizagem de uma L2, ver Sergi (2004).

independência de domínio (Skehan, 1998) ou a distinção entre sinóptico e ectático (Ehrman & Leaver, 2003). Uma descrição detalhada de cada classificação foge ao escopo deste trabalho; vamos nos limitar a considerar alguns pontos que julgamos relevantes.

Advogamos a noção de que os diversos estilos de aprendizagem devem ser contemplados na elaboração e aplicação das atividades em sala de aula (Underhill, 1994; Peacock, 2001; Lieff, 2003). Dörnyei & Skehan (2003) destacam que o conceito de estilo cognitivo difere de estilo de aprendizagem: o primeiro refere-se a uma pré-disposição de processar a informação de uma forma específica, enquanto o último expressa uma preferência típica de abordar o aprendizado em geral. Os autores (ibid) levantam dois pontos atraentes em relação a estilos: ao contrário da aptidão, uma predisposição para se relacionar com situações de aprendizagem ou no processamento de informações implica que cada um dos estilos pode ter pontos fortes; eles são passíveis de treinamento e apresentam flexibilidade para adaptação a novas situações. A flexibilidade e possibilidade de treinamento foram atestadas por Clump (2005), que relata modificações nas preferências de aprendizagem por alunos após terem recebido instrução sobre o assunto.

Um ponto decorrente desses aspectos é que o ensino que leva os estilos de aprendizagem em conta torna-se inclusivo, na medida em que tenta abranger o maior número de alunos possível na sala de aula. Alunos sinestésicos, por exemplo, são tradicionalmente marginalizados no processo de educação em geral, o qual privilegia a aprendizagem visual e mnemônica (Lieff, 2003). Portanto, quanto mais estilos forem contemplados, maiores as chances de aproveitamento da maioria dos alunos. Krätzig & Arbuthnott (2006), no entanto, advertem para os perigos de se analisar as respostas dos alunos em questionários elaborados para identificar seus estilos preferenciais de aprendizagem, uma vez que eles podem ser imprecisos ao utilizar, por exemplo, memórias gerais ou crenças ao invés de situações específicas de aprendizagem para fundamentar essas respostas.

Resulta dessa argumentação o fato de que, ao elaborar as atividades a serem aplicadas em sala, o professor deve oferecer opções de escolha para os alunos em relação ao mesmo conteúdo. Como exemplo, um exercício de identificação de proeminência de acentuação em sentenças pode ser elaborado para ser analisado em silêncio, apenas visualmente, ou o aluno pode ser convidado a ouvir as sentenças em um exercício de compreensão auditiva, ou, ainda, o exercício pode demandar ao aluno que represente, graficamente, os níveis diferentes de

acentuação presentes na sentença. Peacock (2001) oferece uma lista de sugestões que pode atuar em prol da inclusão dos diversos estilos:

- a) Visuais: utilize apostilas e vídeos, sugira a utilização de anotações, leituras diversas e utilize o quadro com frequência;
- b) Auditivos: utilize discussões na sala ou em grupos, palestras, gravações, trabalhos em duplas e dê explicações oralmente;
- c) Sinestésicos: utilize atividades que envolvam solução de problemas, dramatizações e incentive a participação ativa;
- d) Tácteis: utilize materiais que possam ser manuseados, incentive projetos que envolvam a construção de algo;
- e) Grupais: utilize as atividades em grupo e incentive os alunos a buscar contato com pessoas fora da sala de aula;
- f) Individuais: dê atenção individualizada, incentive os estudos independentes e as reflexões individuais.

Peacock (ibid) ressalta que, obviamente, não é possível atender a todos alunos na mesma aula; entretanto, um equilíbrio na distribuição dos estilos entre as atividades de uma unidade, por exemplo, pode oferecer a oportunidade da inclusão de todos.

Resumindo, o autoconhecimento proporcionado pela explicitação das atitudes dos alunos possibilitará sua atuação no sentido de modificar aqueles traços de suas crenças ou posturas que podem se constituir em obstáculos para o desenvolvimento de sua aprendizagem, colocando-o em um estado de motivação, responsabilidade e de conhecimento acerca de uma noção ampla do que significa aprender. Para Friedrich (2000), somente a partir do momento que professores e legisladores entenderem as atitudes dos alunos em relação ao aprendizado da L2 é que eles estarão em condições de agir sobre suas necessidades e lidar com uma multiplicidade de sentimentos e posturas, as quais, se forem positivas, podem auxiliar na aquisição do idioma. Sugerimos, por extensão, que seja elaborado um programa específico a ser incluído no currículo das escolas regulares, o qual abranja os aspectos discutidos nesta seção e seja aplicado de maneira balanceada entre todas as disciplinas, de acordo com as necessidades da comunidade educativa local. Partiremos agora para a análise do campo procedimental.

3.4.2 O campo procedimental

O campo procedimental da aprendizagem abrange o conhecimento metacognitivo sobre a tarefa e as estratégias de aprendizagem. Esse conhecimento vem inserido no conceito de auto-regulação da aprendizagem, auxiliando o aluno a controlar o seu processo de aprendizagem durante a realização das tarefas.

3.4.2.1 A auto-regulação

O conceito de auto-regulação remete, inicialmente, às noções de controle e ação (Garcia, 1996). Para a autora (ibid), o controle envolve a consideração do “eu” como agente de independência e confiança nos próprios recursos, enquanto que a ação remete aos atos concretos de atuação sobre a aprendizagem e o conhecimento, sujeitos às crenças, valores, interesses e objetivos do indivíduo. Boekaerts (1999:446) destaca a possibilidade de transferência inerente à auto-regulação e a classifica como o desenvolvimento de “conhecimentos, habilidades e atitudes que podem ser transferidos de um contexto de aprendizagem para outro” e de situações de aprendizagem para a vida real. Para a autora, a auto-regulação envolve três níveis de atuação: a regulação de modos de processamento, por meio de escolha de estratégias cognitivas; a regulação do processo de aprendizagem por meio da metacognição e a auto-regulação por meio da seleção de recursos e estabelecimento de objetivos. Essa visão coincide largamente com Schraw, Crippen & Hartley (2006), que conceituam a auto-regulação como envolvendo a utilização de estratégias cognitivas, o controle metacognitivo e crenças relacionadas a fatores motivacionais. Especificamente, as estratégias cognitivas referem-se às técnicas utilizadas pelo aluno na solução de problemas e pensamento crítico (em nosso trabalho, classificamos esse nível como paracognitivo); o controle metacognitivo assume os estágios de planejamento, monitoramento e avaliação da aprendizagem e as crenças acerca do componente motivacional referem-se à percepção dos alunos sobre sua capacidade de realizar as tarefas (auto-eficácia). Na mesma linha, Pintrich (1999:459) define a auto-regulação na aprendizagem como “as estratégias que os alunos usam para regular sua cognição (isto é, o uso de várias estratégias cognitivas e metacognitivas), assim como as estratégias de gerenciamento de recursos que os alunos utilizam para controlar sua aprendizagem”. Pintrich ainda ressalta os fatores motivacionais ao destacar a relação íntima da

motivação intrínseca, da percepção de auto-eficácia e da atribuição de valor à tarefa com a auto-regulação.

Como o nível paracognitivo e os fatores motivacionais da aprendizagem já foram abordados neste trabalho, vamos nos concentrar no aspecto metacognitivo da auto-regulação, mais precisamente, uma investigação dos conceitos de planejamento, monitoramento e avaliação. Com base na psicologia cognitiva, Nelson (1996) e Wenden (1998) postulam que, inicialmente, o aprendiz realiza um julgamento da tarefa acerca da sua natureza (se é semelhante a outra que ele já realizou), os objetivos (em comparação com seus próprios), do nível de facilidade/dificuldade (em comparação com seus conhecimentos) e da sua relevância para o seu aprendizado, a fim de decidir se é capaz ou se vale a pena realizá-la. Isso envolve uma avaliação e planejamento dos recursos, esforços e tempo que serão despendidos para sua conclusão. Por sua vez, Schraw (1998:115) destaca que o planejamento “envolve a seleção de estratégias apropriadas e a alocação de recursos que afetam o desempenho”. Para Lemos (1999), um dos aspectos mais importantes na etapa de planejamento é a análise que o aprendiz realiza acerca de como os objetivos influenciam a realização das tarefas, ao mesmo tempo em que destaca a confrontação dos objetivos dos professores e dos alunos ao interpretar a mesma atividade. Na área de aquisição de L2, Ortega (1999) defende a oportunidade de planejamento para uma tarefa como uma forma de o aprendiz direcionar sua atenção para aspectos formais da L2. Em suma, o planejamento refere-se à fase de preparação interna e externa que o aprendiz executa para estar pronto para dar início a uma tarefa, englobando a previsão de tempo, a escolha de estratégias e a preparação do ambiente de trabalho.

Com o planejamento concluído, a tarefa é iniciada, simultaneamente ao monitoramento. Durante essa fase, o aprendiz utiliza-se da metacognição para avaliar se o processo está ocorrendo conforme planejado e se o seu andamento conduzirá ao objetivo pretendido. Ele poderá identificar a causa de problemas que podem aparecer tomar decisões quanto a mudanças de planos frente a esses problemas (Schraw, 1998; Wenden, 1998; Zabala, 2002). Wenden (ibid) destaca que o próprio conhecimento metacognitivo pode ser beneficiado nesse ponto, pois o aluno pode avaliar determinadas estratégias de aprendizagem e optar pela sua substituição frente a atividades específicas da tarefa, refinando, assim, seu uso.

Nelson (1996) reitera que, durante o monitoramento, o aprendiz realiza julgamentos constantes da aprendizagem. Essa capacidade de julgamento é fundamental para que ele avalie se a aprendizagem está evoluindo a contento e, em caso negativo, decida quais rumos deve tomar

para modificá-la (Carrell, Gajdusek & Wise, 1998). Um processo de monitoramento preciso também é benéfico aos resultados da aprendizagem, conforme sugerem Thiede, Anderson & Therriault (2003), ao relacionar uma melhor aprendizagem de leitura de textos ao monitoramento; Vandergrift (2003), o qual relacionou uma maior utilização de estratégias metacognitivas por alunos mais hábeis em exercícios de compreensão auditiva; e Souvignier & Mokhlesgerami (2006), que encontraram uma relação entre o desenvolvimento da auto-regulação por meio da instrução de estratégias para melhorar a compreensão de leitura. Devido ao reconhecimento da sua importância, Vandergrift (ibid), assim como nós, propõe a inclusão do seu ensino no programa escolar.

A avaliação final, ou seja, a análise se os objetivos foram atingidos, se dará quando o aprendiz decidir que a tarefa foi concluída. Nesse ponto, ele julgará se o conhecimento adquirido corresponde às suas expectativas, ou da tarefa ou do professor e, ainda, se um novo processo de aprendizagem será necessário (Schraw, 1998).

Resumindo, vemos que a auto-regulação proporciona ao aprendiz um domínio fundamental para a condução de sua aprendizagem e autonomia futura por meio do desenvolvimento da capacidade de planejamento, monitoramento e avaliação. Um ponto central desse conceito é o conhecimento sobre as estratégias de aprendizagem, para as quais nos voltamos agora.

3.4.2.2 Estratégias de aprendizagem na L2

As estratégias de aprendizagem são definidas pela literatura como os “passos dados pelos alunos para melhorarem sua aprendizagem” (Oxford, 1990); como “os comportamentos e pensamentos especiais que os indivíduos usam para ajudá-los a compreender, aprender ou reter novas informações” (O'Malley and Chamot, 1990:1); como ferramentas que os aprendizes utilizam para alcançar a autonomia no aprendizado (Skehan, 1998); como “participação ativa e criativa dos estudantes no processo de aprendizagem por meio da aplicação de técnicas de aprendizagem individualizadas” (Dörnyei & Skehan, 2003:608) ou simplesmente como “procedimentos que facilitam uma tarefa de aprendizagem” (Chamot, 2005:112). Elas podem ser diferenciadas das habilidades no sentido de que estas são rotinas cognitivas delimitadas por nossas capacidades, enquanto aquelas envolvem decisões tomadas pelo aprendiz (Dörnyei &

Skehan, 2003), sendo, portanto, essencialmente conscientes e orientadas para um objetivo (Chamot, 2005).

Embora elas sejam classificadas diferentemente pelos autores citados, uma categorização é importante para nós: a distinção entre estratégias cognitivas e metacognitivas. Basicamente, as estratégias cognitivas são os procedimentos aplicados diretamente sobre o objeto de estudo (Skehan, 1998), por exemplo, a memorização de itens de vocabulário novo, enquanto que as estratégias metacognitivas envolvem a reflexão, a coordenação e a flexibilidade a respeito do processo de aprendizagem (Oxford, 1990; Skehan, 1998). Segundo Skehan (ibid), as estratégias metacognitivas possuem um campo de atuação mais amplo do que as estratégias cognitivas e podem, inclusive, acomodá-las como um subgrupo, enquanto Oxford (ibid) acrescenta que elas são fundamentais para uma aprendizagem de L2 bem sucedida³⁶. Devido a essa importância e sua relação com a discussão sobre metacognição realizada neste trabalho, as estratégias metacognitivas serão analisadas com maior profundidade.

Oxford (ibid) classifica as estratégias metacognitivas em três grupos:

a) a centralização da aprendizagem, englobando uma revisão e conexão do material novo com material conhecido previamente, a focalização da atenção e a postergação da produção da fala para a concentração na compreensão auditiva;

b) o arranjo e planejamento da aprendizagem, que envolvem descobertas sobre a aprendizagem de línguas, a organização, o estabelecimento de objetivos, a identificação do propósito de uma tarefa, o planejamento para uma tarefa e a procura de oportunidades de prática;

c) a avaliação da aprendizagem, compreendendo o automonitoramento e a auto-avaliação.

As estratégias levantadas por Oxford coincidem, em parte, com as categorias de conhecimento metacognitivo propostas por Flavell (1979), ou seja, o autoconhecimento, o conhecimento sobre a tarefa e o conhecimento estratégico, assim como as etapas de planejamento, monitoramento e avaliação da auto-regulação. Quando o aluno compara o material novo com o seu conhecimento, ele realiza uma auto-análise e pode fazer previsões quanto à sua capacidade de realizar a tarefa proposta. Essa análise permite que ele inicie um planejamento por meio do conhecimento sobre a tarefa: ele estuda a sua natureza, seus objetivos e demandas para planejar a sua execução. No planejamento, o aprendiz lança mão de seu conhecimento

³⁶ Ver Carson & Longhini (2002) para um estudo de caso sobre o uso de estratégias metacognitivas.

estratégico para selecionar as estratégias que podem ser utilizadas no decorrer do processo; por exemplo, ele focaliza sua atenção para os insumos relevantes e procura oportunidades de prática para incrementar seu desempenho. Chamot (2005) destaca que o aluno utilizará seu conhecimento de mundo e suas expectativas quanto à realização das tarefas para auxiliá-lo na seleção das estratégias que utilizará; um exemplo pode ser retirado de uma situação relativamente comum: um aluno opta por memorizar itens de vocabulário (ao invés de praticar seu uso comunicativo) pois sabe que o professor sempre cobra tradução na prova. Acontece, assim, que o contexto e o conhecimento anterior podem acabar moldando e restringindo as decisões tomadas pelos alunos na seleção das estratégias, cabendo ao professor variar sua forma de ensinar e cobrar os conteúdos em suas avaliações. Por fim, o automonitoramento e a auto-avaliação o auxiliarão na condução e conclusão da tarefa.

Parece haver uma espécie de consenso quanto à importância e caracterização do conhecimento e estratégias metacognitivas relevantes para a construção do conhecimento do aluno, o que nos dá suporte para sua adoção neste trabalho e a recomendação de sua abordagem na sala de aula de maneira explícita (Oxford & Burry-Stock, 1995; Ayaduray & Jacobs, 1997). Pedagogicamente falando, o estudo das estratégias tem duas funções potencialmente importantes: a) serve como fonte de informações para o professor a respeito dos processos metacognitivos, cognitivos, sociais e afetivos da aprendizagem e b) pode ser um meio de ajuda aos alunos com mais dificuldades ao incrementar sua capacidade de aprender, pois eles aparentemente não possuem o conhecimento metacognitivo necessário para a seleção de estratégias apropriadas (Chamot, 2005). Os questionários ou diários reflexivos podem ser instrumentos úteis para o aluno e o professor terem acesso à utilização que aquele faz das estratégias (Carson & Longhini, 2002).

Além disso, Chamot (ibid:123) descreve as vantagens do ensino explícito das estratégias, destacando que ele inclui “o desenvolvimento da consciência dos alunos sobre suas estratégias, a modelagem do professor sobre pensamento estratégico, a identificação de estratégias pelo nome e o oferecimento de oportunidade de prática e auto-reflexão”. Ela realça, dessa forma, que não adianta simplesmente pedir aos alunos que usem uma determinada estratégia, pois eles não saberiam como fazê-lo. A autora ainda recomenda que, para os alunos nos níveis iniciais, os quais ainda não dominam a L2, deve-se recorrer à L1 para o ensino das estratégias. Griffiths (2003) argumenta que, como alunos em níveis iniciais exibem um uso mais

restrito, tanto qualitativa quanto quantitativamente, se comparados com alunos em níveis avançados, um trabalho de conscientização com os iniciantes pode servir como um impulso para sua aprendizagem. Essa noção alinha-se com nossa concepção de desenvolvimento integrado de habilidades entre as áreas de conhecimento diversas; os professores de outras disciplinas, especialmente da L1, podem trabalhar em conjunto nesse ponto.

Relacionado ao aspecto da interdisciplinaridade está a advertência que fazem VanderStoep, Pintrich & Fagerlin (1996) e Peacock & Ho (2003) quanto ao fato de que a eficácia da utilização de estratégias de aprendizagem nos domínios diversos de conhecimento depende de fatores variados; não podemos simplesmente crer que uma estratégia que funcionou bem para um grupo de alunos em um determinado domínio transferirá sua eficácia automaticamente para outras áreas de conhecimento. Cabe ao professor e aos alunos, portanto, a tarefa de selecionar as estratégias de acordo com sua eficiência para cada tipo específico de habilidade requisitada pelos diversos domínios do conhecimento.

3.4.3 O campo conceitual

O campo conceitual compreende a área de conhecimento específico. Podemos falar em disciplinas escolares ou de áreas distintas como as artes culinárias, a biotecnologia ou as artes circenses. Em nossa pesquisa, o campo conceitual enfocado é a aprendizagem da disciplina Língua Inglesa, especialmente sua pronúncia.

Vamos partir do pressuposto de que o aluno tem o direito de aprender a aprender a L2. Isso implica na sua conscientização a respeito de suas crenças e atitudes com relação ao seu aprendizado da L2 e como modificá-los, o que não tem sido pesquisado pela área de aquisição de L2 (Friedrich, 2000). Para Scharle & Szabó (2000), essa mudança só ocorrerá quando a reflexão sobre as atitudes for abordada de maneira explícita na sala de aula.

Vamos estender a noção das autoras e acrescentar que, além das habilidades (campo procedimental) e as atitudes (campo atitudinal), o aprendiz deve ser educado em relação à aprendizagem do seu objeto de estudo, a L2. Isso envolve sua conscientização em dois campos distintos: as características do objeto de estudo e a metodologia de ensino utilizada pelo professor.

3.4.3.1 O conhecimento sobre objeto de estudo

No primeiro caso, utilizamos a noção da formulação de conceitos preconizada por Fraser (2001) e postulamos que o aprendiz deve ser levado a realizar o que Husserl chamava de redução eidética, ou seja, captar a essência dos fenômenos com os quais se depara; em síntese, significa perceber os princípios e regularidades da L2 e ser capaz de aplicá-los na sua interlíngua, assim como estender os frutos desse aprendizado a outras áreas do conhecimento sob a forma de desenvolvimento de heurísticas de identificação de princípios, por exemplo.

Essa posição está consoante à nossa noção de currículo interdisciplinar, no qual a disciplina de Língua Inglesa não pode se ocupar somente de seu objeto de estudo conceitual, mas sim deve orientar-se para a construção de um aprendiz autônomo em conjunto com as demais disciplinas. Tal aprendiz deveria ser capaz de perceber, desde o início, que uma língua é regida por princípios e regras que a tornam única e que, assim, sua aquisição depende da apreensão das diferenças entre essa língua e sua L1. Há também diferenças entre os princípios que fundamentam as línguas e as ciências biológicas, por exemplo, levando à necessidade da compreensão das especificidades da aprendizagem da L2 em relação aos outros campos de conhecimento, assim como as similaridades que os compõem.

Mori (1999) levanta vários aspectos que podem ser trabalhados na percepção sobre o que envolve aprender uma L2. Para ele, os alunos:

- a) devem ter consciência da natureza da aprendizagem em geral e no campo da aquisição de uma L2;
- b) devem relacionar a aprendizagem a habilidades que podem ser desenvolvidas, e não a capacidades inatas dos indivíduos;
- c) devem perceber que as línguas, diferentemente das ciências exatas, são caracterizadas pela fluidez e irregularidades dos princípios que norteiam seu funcionamento. Assim, regras claras e respostas únicas são, muitas vezes, impossíveis de se obter;
- d) podem apresentar diferenças de percepção do aprendizado da L2 de acordo com o seu nível de domínio do idioma, o que requer um diagnóstico do professor para a checagem de tais diferenças;

e) possuem sistemas de crenças complexos e resistentes à mudança. Essa mudança requer paciência, a apresentação de conhecimento avançado e o fornecimento de experiências de aprendizagem significativas.

O desenvolvimento das habilidades metacognitivas pode compreender todos os aspectos levantados por Mori (ibid), pois a mudança de atitudes e crenças parece passar, fundamentalmente, pela oportunidade de reflexão e estabelecimento de novos paradigmas pelo aprendiz. Podemos também inserir esses aspectos nas etapas de aprendizagem metacognitiva: os itens *a* e *c* dizem respeito à preparação dos alunos para a aprendizagem, pois se referem ao conhecimento da natureza do objeto de estudo; os itens *b*, *d* e *e* estão relacionados ao conhecimento pessoal, à crença sobre a própria capacidade de aprender, à consideração das diferenças individuais e à abertura a novos conhecimentos para o estabelecimento de novas crenças.

No tocante ao conhecimento sobre o aprendizado do objeto conceitual específico deste trabalho, ou seja, a pronúncia de ILI, o aluno deve ser conscientizado, primeiramente, acerca do novo paradigma de ILI e suas decorrências para a prática de sala de aula (Jenkins, 2004). Ele deve saber, por exemplo, que não é mais preciso falar como um nativo, reconhecer a necessidade de se tolerarem as diferenças dos sotaques como formas legítimas de expressão e, também, reconhecer na figura de seu professor, falante não-nativo da L2, um modelo plenamente aceitável de usuário competente da língua. O aluno deve conhecer, outrossim, as peculiaridades que envolvem a sua aquisição. Isso abrange conhecimentos sobre a estrutura fonológica básica da língua inglesa, englobando os conceitos de sílabas, acentuação de palavras e sentenças, proeminência e inventário de fonemas, entre outros. O aluno deve entender, acima de tudo, que a L2 formula seus princípios e conceitos fonológicos de uma forma diferenciada da sua língua materna (Fraser, 2001), e que a tentativa de se aprender a L2 por meio dos conceitos da L1 sem adaptação pode ser frustrada (Doughty, 2001; N. Ellis, 2006).

Portanto, cabe ao professor possibilitar o acesso dos alunos a informações quanto ao funcionamento da estrutura fonológica da língua inglesa para aplicar seus princípios na sua aprendizagem. Essa não é uma tarefa fácil, pois envolve a mudança de hábitos que já estão arraigados e automatizados na sua estrutura cognitiva (Levelt, 1993). Podemos comparar essa aprendizagem à de uma pessoa que aprendeu, há muito tempo, a movimentar seus braços e pernas de uma forma específica para nadar; repentinamente, ela é orientada a modificar o contorno de

suas braçadas na água, a alterar o ritmo de movimentação das pernas e até de sua respiração. No início, a pessoa poderá apresentar grandes dificuldades até que, por meio da análise e prática controlada, consiga se adaptar ao novo estilo de natação.

3.4.3.2 O conhecimento sobre a metodologia de ensino do objeto de estudo

Para assumir um grau de consciência elevado acerca de todos os aspectos que influenciam seu aprendizado, o aluno deve conhecer a metodologia que é utilizada para ensinar-lhe a L2. Esse conhecimento pode torná-lo um aprendiz mais eficiente, pois ele saberá as razões pelas quais o professor está lançando mão de uma técnica de ensino específica ou os objetivos que subjazem a escolha de uma determinada seqüência de atividades e, assim, agir de uma maneira mais harmônica com relação ao que ocorre na sala de aula.

O ensino da L2 tem sido considerado, neste trabalho, sempre em função de um objetivo maior educativo: o desenvolvimento do aprendiz autônomo. A abordagem de ensino que mais se aproxima dessa concepção é a Instrução Baseada em Conteúdos; similarmente, exteriorizamos nossa crença na necessidade da atenção direcionada para o sucesso da aprendizagem; nesse aspecto, destaca-se a Instrução com Foco na Forma.

a) A Instrução com Foco na Forma

No tocante à abordagem de ensino da L2 com enfoque na atenção, defendemos a noção de que somente a exposição à língua não é suficiente para a sua aprendizagem, havendo necessidade de um tratamento formal e explícito na sala de aula. Nesse aspecto, advogamos o uso da Instrução com Foco na Forma (IFF, doravante) como abordagem de ensino da L2. A IFF vem definida como “qualquer esforço pedagógico que é usado para direcionar a atenção do aprendiz para a forma da língua, seja explicitamente ou implicitamente” (Spada, 1997:73) ou como “qualquer atividade instrucional planejada ou incidental que é dirigida a induzir os aprendizes da língua a prestar atenção à forma lingüística” (Ellis, 2001)³⁷.

38 Vale salientar que a palavra “forma” refere-se a aspectos fonológicos, lexicais e gramaticais da língua (Ellis, 2001).

Suas raízes teóricas podem ser relacionadas aos trabalhos de Schmidt e sua “Hipótese da Percepção” (Noticing Hypothesis), segundo a qual o aprendiz deve perceber uma forma de maneira consciente para que possa ser processada pela memória de trabalho e adquirida (Schmidt, 1990). Há trabalhos também relacionados às diferentes maneiras como o aprendiz processa o insumo, como a “Instrução em Processamento” (VanPatten, 2002) e a transformação de conhecimento explícito declarativo em implícito procedimental (DeKeyser, 1997, 1998), sendo esta última uma das bases de nossa concepção de aprendizagem. Tal internalização do conhecimento ocorre também na L1, conforme sugerem De La Paz & Graham (2002), ao afirmar que a instrução explícita foi a responsável pela utilização de estratégias e a aquisição de habilidades e conhecimentos na área de redação. Podemos dizer, então, que a IFF atua tanto na aprendizagem implícita (não intencional e inconsciente) quanto na explícita (intencional e consciente) da L2, em níveis variados, conforme a modalidade utilizada pelo professor.

A IFF defende basicamente uma posição intervencionista, ou seja, a noção de que uma combinação entre a instrução formal em uma forma (no nosso caso, a pronúncia/fonologia) e oportunidades de interação comunicativa conduzem à aquisição da L2 ou, pelo menos, apresentam resultados superiores que a instrução implícita ou a ausência de instrução (Spada, 1997; Skehan, 1998; Norris & Ortega, 2000; Chan & Li, 2002; R. Ellis, 2005; Gass & Torres, 2005, Radwan, 2005)³⁸. A IFF poderia atuar na aquisição do próprio conhecimento implícito, dependendo da forma enfocada e da duração da instrução (R. Ellis, 2002). Podemos especular que a atenção à forma seja, inclusive, uma necessidade e uma condição para o aprendiz adquirir a L2; Williams (1999) oferece um exemplo de foco na forma gerado pelos próprios alunos durante a interação entre eles e Ellis, Basturkmen & Loewen (2001) sugerem que a própria qualidade das produções finais dos alunos alteradas pela negociação (uptake) pode ser melhor quando os próprios alunos enfocam uma forma espontaneamente.

A noção da necessidade desse foco encontra-se frontalmente oposta à teoria de aquisição de uma L2 preconizada por Krashen (1980), que postula uma divisão entre aprendizado, que seria resultado de instrução formal e se realizaria no âmbito do consciente, sendo utilizado para a aprendizagem de regras da L2, e aquisição, que seria um processo inconsciente e que aconteceria através do recebimento de um insumo imediatamente superior à capacidade do aprendiz. Para Krashen (ibid), a instrução formal não conduziria à aprendizagem,

³⁸ Para uma crítica à IFF, ver Sheen (2003) e Sheen & O'Neill (2005)

ou seja, o aprendizado não se transformaria em aquisição, o que o levou a defender a chamada posição não-intervencionista de ensino de L2³⁹.

Widdowson (2003) reconhece a possibilidade de que a aprendizagem natural de uma L2 possa ser mais efetiva, ou seja, o papel do professor seria o de oferecer oportunidades em sala de aula para que o processo ocorra naturalmente. Ele argumenta, contudo, que as condições práticas do processo de educação (tempo restrito do estudo da L2 em uma grade composta por outras disciplinas ou a artificialidade intrínseca da situação de sala de aula) impossibilitariam que um aprendizado satisfatório fluísse naturalmente. O autor ainda adverte que “o ensino não pode determinar o processo de aprendizagem, mas pode guiá-lo por caminhos que os alunos não seguiriam facilmente sozinhos, ou não encontrariam de forma alguma” (ibid:144-145). Portanto, ele defende a necessidade de se ativar o processo de percepção e reflexão dos alunos a respeito dos aspectos da L2 que são relevantes para a comunicação, construindo uma argumentação que fundamenta a intervenção pedagógica levada a efeito na IFF.

Vamos analisar a IFF, agora, em termos da modalidade da abordagem, o grau de explicitação do ensino formal de regras e a integração da forma com o sentido.

O termo IFF é, na verdade, um conceito geral que abrange modalidades diferentes de aplicação na prática pedagógica, a saber, o Foco em Formas e o Foco na Forma, esta última subdividida em espontânea e planejada (Spada, 1997; Ellis, 2001).

O Foco em Formas pressupõe um enfoque principal na aprendizagem de uma forma específica, em oposição ao uso comunicativo da L2 (Ellis, 2001). Segundo o autor (ibid), ela pode ser explícita e compreender o ensino dedutivo ou indutivo de regras, ou implícita e abranger a memorização de exemplos da língua ou a inferência de regras sem a consciência do ponto que está sendo aprendido. Um ponto fundamental é que deve haver oportunidades para o aprendiz produzir a forma em questão.

Por sua vez, o Foco na Forma apresenta dois tipos. O primeiro é o planejado, no qual a instrução é preparada de maneira a propiciar o contato com insumo que contenha a forma a ser estudada. O ponto básico que distingue esta modalidade da de *Foco em Formas* é que o objetivo principal das atividades é a apreensão e prática do uso comunicativo da L2. Por fim, temos o

³⁹ Na realidade, em Dulay, Burt & Krashen (1982), Krashen chega a recomendar o uso do ensino formal de gramática para adultos, com a ressalva de que esse uso serviria mais como um suporte psicológico que os adultos necessitam do que propriamente como um fator necessário para a aquisição.

Foco na Forma de tipo espontâneo, no qual a forma estudada é selecionada de maneira reativa aos erros e necessidades dos alunos que surgirem ao longo da aula e não previamente selecionada, como acontece no tipo planejado. O enfoque na forma ocorre brevemente durante a instrução, de forma a não desviar os alunos demasiadamente do foco comunicativo da lição (Ellis, Loewen & Basturkmen, 2006) e é o tipo recomendado por alguns estudiosos como Seedhouse (1997). Ellis (ibid) ainda destaca o fato de que, na realidade, mesmo a modalidade de Foco em Formas pressupõe um certo enfoque na comunicação, assim como o Foco na Forma pode compreender o estudo isolado de uma forma lingüística, contanto que não se perca de vista seu objetivo comunicativo.

Um outro ponto interessante é levantado sobre o contexto de ILE, como é o caso do Brasil. Fotos (1998) expressa a necessidade de se diferenciar os contextos de ensino de IL2 e ILE. No primeiro caso, o Foco na Forma é utilizado para se incluir a instrução da forma dentro uma situação de uso comunicativo intenso fora de sala de aula. Por outro lado, a autora (ibid) destaca que, nos contextos de ILE, há poucas oportunidades de uso da L2 fora de sala e o uso dentro de sala é surpreendentemente escasso. Dessa forma, ela sugere que se façam adaptações na abordagem de Foco na Forma para permitir a inclusão da instrução formal **antes** (grifo meu) da atividade comunicativa, seguida de um retorno (feedback) ao aluno. Com base nestas argumentações, neste trabalho nos aproximamos de um misto entre o Foco em Formas, quando enfocamos um tipo específico de forma e lhe aplicamos um tratamento intensivo (Ellis, 2005a), e o tipo planejado de Foco na Forma, adotando o seu uso pró-ativo. Conforme temos afirmado neste trabalho, entendemos a prática educativa como um processo intencional sistemático e progressivo cuja elaboração cuidadosa objetiva primariamente o desenvolvimento cognitivo do educando. Somos, dessa forma, frontalmente contrários à percepção que os itens fonológicos devem ser abordados somente quando emergjam nas aulas (uso reativo), conforme sugere Underhill (1994)⁴⁰. Nessa linha, Rosa & O'Neill (1999) postulam que graus maiores de explicitude e consciência do aluno a respeito do ponto estudado melhoram a qualidade do insumo absorvido por eles ao início da atividade.

No caso do ensino de pronúncia, há aspectos que, devido à sua pouca saliência para os aprendizes de uma determinada L1, como discutimos neste trabalho, podem passar despercebidos, inviabilizando, assim, o ensino reativo. É papel dos professores, portanto,

⁴⁰ Essa modalidade de ensino é chamada de reativo, pois o professor reage a um estímulo que ocorre durante a aula.

estabelecer um programa progressivo de estudo da pronúncia a ser desenvolvido com seus alunos para assegurar que as formas relevantes para a comunicação na L2 sejam percebidas e adquiridas por eles.

Em relação ao grau de explicitação de ensino formal de regras, há alguns pontos que devem ser considerados. A escolha em se adotar uma posição não-intervencionista em oposição à intervencionista já foi parcialmente discutida no início desta seção. Ela depende, basicamente, do grau de dificuldade de aprendizagem do item em questão. Dessa forma, um item que é exatamente igual na L1 e na L2, por exemplo, o fonema /b/ no português e no inglês, não demandaria ensino explícito. À medida que o grau de complexidade e dificuldade de apreensão do item aumentarem, deve haver mais suporte e tempo em sala de aula para sua análise e prática. Entretanto, o principal ponto que desejamos destacar é que nosso modelo defende a idéia de Underhill (1994) a respeito do fornecimento mínimo de suporte lingüístico e/ou metalingüístico aos alunos a fim de garantir a aquisição. A premissa educativa é a de que, se oferecermos todas as respostas prontas aos alunos, furtando-os, assim, da possibilidade de levantar questionamentos, de analisar e experimentar, pouco estaremos contribuindo para seu desenvolvimento lingüístico-cognitivo. Esta noção justifica a utilização da aprendizagem indutiva na elaboração das atividades do modelo, embora, dependendo do grau de dificuldade da regra em questão, seja mais indicado o uso do ensino dedutivo (DeKeyser, 2003).

Em relação à integração da forma com o sentido, outro aspecto fundamental da abordagem do Foco na Forma, o modelo que mais se adapta à nossa proposta é resumido por Doughty & Williams da seguinte maneira (1998:250):

- 1- Fornecimento de insumo;
- 2- Instrução explícita de um aspecto do conhecimento formal;
- 3- Fornecimento de um tempo necessário ao aluno apreender o conhecimento de forma declarativa, ou seja, que ele seja capaz de se expressar sobre o aspecto utilizando a metalinguagem;
- 4- Prática extensiva das formas por meio de comportamentos controlados, utilizando o conhecimento declarativo como suporte;
- 5- Prática extensiva das formas em atividades comunicativas improvisadas, com vistas à automatização.

Quanto ao modelo acima, conferimos destaque às teorias de construção de habilidades e processamento automático (Ellis, 2003). Segundo o autor (ibid), essas teorias apregoam, basicamente, que o conhecimento explícito (ou declarativo) sobre regras pode desenvolver um conhecimento procedimental de uso da língua através da prática. Assim, o processamento da informação evoluiria de um estágio controlado (consciente) para a automatização (inconsciente). Alguns pontos são meritórios de destaque: a) o processamento controlado é mais flexível e passível de modificação, porém o aluno só é capaz de processar uma informação de cada vez (daí a necessidade de se iniciar o estudo de um item qualquer com uma prática imitativa, pois sua atenção está toda direcionada na precisão da produção do som); b) é reconhecida a possibilidade de que nem todo conhecimento inicial seja declarativo, ou seja, o fornecimento de um insumo pode dar início à construção do processo; c) a utilização da repetição é encorajada e necessária para a internalização ocorrer, porém o contexto deve ser de comunicação real; d) há a necessidade de oferecer um retorno ao aluno em termos de monitoração e correção de seus erros.

Nessa mesma linha, nossa concepção de ensino sustenta que o aluno forma uma noção implícita ou intuitiva inicial do funcionamento de um item especificado⁴¹. A partir dessa noção, o conhecimento declarativo entra em ação e funciona como um suporte para a reconceitualização da interlíngua do aluno (daí a participação crucial da metalinguagem na construção dos novos conceitos). Em nosso ponto de vista, a aprendizagem de novos conhecimentos se dá, principalmente, de forma consciente, explícita e analítica, não cabendo, portanto, uma posição não intervencionista.

Resumidamente, a teoria de ensino da L2 como uma disciplina isolada que advogamos baseia-se na IFF, destacando a importância da ativação da atenção do aluno (noticing) para um aspecto fonológico da L2 e a construção do conhecimento sobre tal aspecto com a aprendizagem indutiva e a mediação da metacognição e da metalinguagem. Essa teoria será utilizada em composição com a Instrução Baseada em Conteúdos para a formação de nossa abordagem de ensino de língua.

⁴¹ O que Gombert (1992, apud van Lier, 1998) denomina conhecimento epilingüístico.

b) A Instrução Baseada em Conteúdos

Quando consideramos a aprendizagem da L2 como necessariamente pertencente à educação geral, podemos nos reportar a abordagens como a Instrução Baseada em Conteúdos (IBC) e suas derivações como a Instrução em Leitura Orientada para Conceitos (ILOC) ou a Tarefa-Conteúdo-Linguagem (TCL). Stoller (2004) as menciona como exemplos de abordagens que inserem o ensino de outros conteúdos ou de estratégias de aprendizagem no programa de ensino da L2. O enfoque geral, todavia, é no ensino de conteúdos por meio da linguagem, a qual não é tratada de forma explícita, daí a classificação dessa abordagem como comunicativa (Larsen-Freeman, 2000; Richards & Rodgers, 2001).

Richards & Rodgers (ibid:207) argumentam que a CBI é fundamentada em dois princípios: “as pessoas aprendem melhor uma L2 quando elas usam essa língua como meio de aquisição de informações”, daí seu viés comunicativo e “a IBC reflete melhor as necessidades dos aprendizes da L2”, ou seja, a aprendizagem de conteúdo acadêmico ou específico de escolas regulares. Kasper (1997), por exemplo, atribui o sucesso na aprendizagem da L2 e em habilidades acadêmicas gerais à instrução pela IBC; Ayaduray & Jacobs (1997) recomendam o ensino de estratégias de aprendizagem em conjunto com as disciplinas da escola; Guthrie et alii (1998) aplicaram a abordagem de ILOC para a leitura de textos e chegaram à conclusão de que os alunos desenvolveram seu conhecimento de conceitos mediados por estratégias de aprendizagem, assim como foram capazes de transferir tais conceitos para outras atividades; e Guthrie, Wigfield & Vonsecker (2000) relacionaram a aplicação da ILOC a uma maior motivação e utilização de estratégias de leitura.

Larsen-Freeman (2000) ainda mencionam outros princípios complementares, dentre os quais são de interesse para este trabalho: o ensino deve partir das experiências prévias do aprendiz (no nosso caso, as experiências com o sistema fonológico de sua L1); quando o aprendiz percebe relevância no uso da língua, eles se motivam a aprender (coincidente com nossa visão de motivação); o professor fornece suporte para o aluno se comunicar, provendo informações para que este complete seus enunciados (o suporte do professor é fundamental para o desenvolvimento lingüístico dos alunos); a competência comunicativa envolve mais do que a utilização da língua em conversas (incluindo, também, as habilidades metalingüísticas).

Os autores ainda mencionam o fato de que a IBC integra diversas habilidades, tanto lingüísticas como de conhecimento e pensamento. Stoller (2004) cita um exemplo na abordagem denominada “Tarefa-Conteúdo-Linguagem”, na qual o componente da Tarefa diz respeito às atividades acadêmicas que estimulam o aprendiz a utilizar estratégias para melhorar seu desempenho. O enfoque, contudo, é que difere: enquanto a IBC enfoca a transmissão de conteúdos acadêmicos, nossa abordagem objetiva um desenvolvimento integral do aprendiz acerca do aprendizado e do conhecimento visando à sua autonomia.

Quanto ao papel desempenhado pelo aprendiz, Richards & Rodgers (ibid) destacam o desenvolvimento da compreensão e autonomia do aprendiz sobre sua aprendizagem. Neste aspecto, a IBC é coincidente com nossa abordagem, embora consideremos que o enfoque em conteúdos e a ausência de um ensino explícito da língua sejam empecilhos para se atingir tal objetivo. O aprendiz ainda deve atuar como um “intérprete ativo do insumo, o qual tolera a incerteza ao longo da aprendizagem, explora estratégias de aprendizagem alternativas e busca interpretações múltiplas para textos orais e escritos” (Richards & Rodgers, 213).

Especificamente, uma das grandes limitações dessa abordagem, conforme apontado por Langman (2003, apud Stoller, 2004) reside no fato de que os alunos, por não receberem instrução explícita dos aspectos lingüísticos, fiquem restritos à sua aprendizagem incidental, o que resulta em pouco desenvolvimento da área de L2. Dessa forma, o autor (ibid) sugere um trabalho de instrução focada na forma (IFF) em conjunto com a IBC como uma condição *sine qua non* para que tal desenvolvimento ocorra efetivamente.

A análise da IFF e da IBC serviu para descrevermos a abordagem de ensino da L2 sob dois pontos de vista: um interno, no qual a língua é aprendida quando há um enfoque na forma (IFF) e outro externo, que apregoa o desenvolvimento da L2 em conjunto com as outras áreas do conhecimento humano (IBC). Estas duas noções são básicas para a composição de nossa abordagem de ensino.

Vamos partir agora para uma integração dos campos atitudinal, procedimental e conceitual.

3.4.4 A integração dos campos atitudinal, procedimental e conceitual na metacognição

À guisa de retomada, na metacognição autônoma o aprendiz tem condições de refletir intencionalmente sobre seu conhecimento e aprendizagem. Em face de uma nova tarefa, ele é capaz, inicialmente, de analisar sua natureza e objetivos, confrontando-os com seu nível atual de conhecimento e objetivos pessoais na área. Essa comparação lhe permite avaliar o nível de dificuldade e relevância que a tarefa apresenta e, dessa forma, julgar a sua capacidade momentânea e motivação em realizá-la. Ele poderá, em seqüência, calcular o tempo, o nível de esforços e os recursos necessários para sua conclusão.

Após iniciar as atividades, ele realizará uma avaliação contínua do andamento das atividades, da eficácia da escolha e execução das estratégias selecionadas e do cumprimento do prazo destinado a cada etapa da empreitada. Essa avaliação lhe permitirá realizar os ajustes que se fizerem necessários, até que ele chegue à conclusão de que a tarefa está finalizada.

A última etapa, a avaliação, lhe permitirá a visualização do alcance total ou parcial dos objetivos cognitivos (ou seja, do domínio de conhecimento) pretendidos, ao mesmo tempo em que possibilitará a análise acerca do cumprimento do cronograma pré-estabelecido e das estratégias utilizadas. Essa análise lhe proporcionará o vislumbramento de novas opções de ação para a realização de tarefas futuras com natureza semelhante, ou a sua aplicação em outras áreas do conhecimento, constituindo a transferência de habilidades desejada no processo educativo.

Em suma, podemos dizer que, assim como um médico conhece seus instrumentos de trabalho e a melhor maneira de combiná-los para o tratamento de seus pacientes ou o cozinheiro sabe escolher quais ferramentas e ingredientes ele precisa para preparar uma boa refeição, o aprendiz, cujo ofício principal é a aquisição de conhecimentos, tem o **direito** de conhecer e dominar os processos e instrumentos necessários à boa realização desse ofício. Em última instância, ele precisa ser orientado a aprender a aprender para que seja capaz de alterar seus sistemas de crenças e representações acerca do conhecimento e processos de aprendizagem, por meio da reflexão e conscientização metacognitivas.

O desenvolvimento das habilidades metacognitivas, assim, deve ser incluído no programa das disciplinas escolares como um todo, e não somente na Língua Inglesa. Nossa posição encontra suporte, primeiramente, em Boekaerts (1997), Schraw (1998), Mentis (1998), Gomes (2002), Wenden (2002) e Veenman, Wilhelm & Beishuizen (2004), os quais defendem a

noção de que a metacognição pode ser ensinada. O ensino da metacognição, segundo esses autores, é mais eficiente se for realizado por meio da **modelagem** da cognição e da metacognição pelo professor, inicialmente, ou por colegas mais capazes. Schraw (ibid:118) destaca que, “quanto mais explícita for a modelagem, será mais provável que os alunos desenvolvam habilidades cognitivas e metacognitivas”. Essa noção é corroborada por Sengupta (2000), que obteve resultados positivos com o ensino explícito de estratégias de revisão de redação durante o processo de escrita; também Guterman (2003), que utilizou um guia escrito para a conscientização dos alunos acerca da metacognição e Pani (2004), em um estudo cujos resultados sugerem uma melhoria na motivação para a utilização de estratégias de leitura em alunos expostos à instrução por meio da explicitação de processos mentais ao longo da leitura de textos. Podemos ver, portanto, que a instrução explícita não diz respeito somente ao ensino conceitual, mas pode ser aplicada também ao campo procedimental e o atitudinal. Em suma, representa ensinar o aluno a ser um aprendiz mais completo.

A metacognição é destacada, ainda, em trabalhos como Hartman (1998:1), que afirma que ela é “especialmente importante porque afeta a aquisição, a compreensão, a retenção e a aplicação daquilo que é aprendido, além de afetar a eficiência do aprendizado, o pensamento crítico e a resolução de problemas”. Também nos reportamos a Veenman, Wilhelm & Beishuizen (2004), Veenman & Spaans (2005) e Veenman, Hout-Wolters & Afflerbach (2006), os quais postulam que as variações em potencial de aprendizagem são maiores nas capacidades metacognitivas do que no campo cognitivo dos domínios específicos, o que sugere que um trabalho na área metacognitiva pode compensar as deficiências dos aprendizes na área cognitiva/conceitual; Ayaduray & Jacobs (1997) relatam resultados significativos do ensino de estratégias de aprendizagem para alunos com dificuldades de aprendizagem; Carlisle et alii (1999) recomendam o ensino de habilidades metacognitivas para crianças como suporte para a leitura na L2; similarmente, Veenman, Kok & Blöte (2005) estudaram a relação entre habilidades metacognitivas e inteligência (medida com um teste padronizado) na aprendizagem de adolescentes e chegaram a resultados expressivos de que as maiores responsáveis pela aprendizagem são as habilidades metacognitivas. Nelson (1996) e Millrood (2001) postulam que o ensino intencional e explícito de habilidades metacognitivas beneficiaria, principalmente, os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, pois lhes daria maior precisão no julgamento dos resultados de seus esforços, posição confirmada em estudo de Goh & Taib (2006), em que

alunos mais fracos foram os que mais se beneficiaram de um enfoque metacognitivo no ensino de compreensão auditiva em L2 e corroborada por Sternberg (1998) que condiciona o alcance de aprendiz “especialista” ao desenvolvimento da metacognição. Isso é compreensível, pois são os alunos mais “fracos” que se sentem mais perdidos e com menor capacidade de reverter suas dificuldades, de acordo com as teorias motivacionais da autodeterminação, e da expectativa (Dörnyei, 1998). Ainda, De la Paz & Graham (2002) pregam o ensino explícito de habilidades e conhecimentos necessários para a utilização de estratégias de redação, em contraposição a uma abordagem em que tal aprendizagem ocorreria de maneira incidental naturalística. Finalmente, Schraw (1994) descreve um estudo que demonstrou que a maioria dos aprendizes possui conhecimento metacognitivo sobre sua aprendizagem, embora uma grande parte deles reconheceu não utilizá-lo em benefício próprio. Acreditamos, assim, que temos argumentos suficientes para recomendar a inclusão da metacognição no currículo escolar.

Não queremos dizer, contudo, que advogamos um enfoque excessivo nas habilidades metacognitivas procedimentais em detrimento do enfoque nos conteúdos; Bonnett (1995) adverte para o perigo de se considerar os procedimentos como fins em si mesmos e privar os alunos de formular as relações entre o pensamento, a compreensão e a verdade sobre os conteúdos. O autor ainda descreve sua apreensão acerca do que ele denomina “movimento metacognitivista”, em relação à metodologia, cujas desvantagens seriam: o aprendiz deve se moldar na forma de pensar do mestre; a aprendizagem é vista como inerentemente ligada a problemas a serem resolvidos, cujo sucesso reside na identificação de uma conclusão (e não em especulações sobre a abertura de novas possibilidades). Em suma, Bonnett está preocupado com uma modelagem da forma de pensar que possa tornar o aprendiz um mero repetidor de heurísticas pré-concebidas e não um agente reflexivo que procura seu próprio caminho no desenvolvimento para a autonomia. Essas considerações devem ser analisadas, em nossa opinião, tendo em mente o fato de que o professor, pelo seu conhecimento técnico, tem o dever de ampliar o campo (meta)cognitivo do aluno ao ensinar-lhe formas variadas de aprendizagem.

Na área de aquisição de L2, Schoonen, Hulstijn & Bossers (1998), em um estudo comparativo de habilidades de leitura em L1 e L2, obtiveram como resultado uma limitação da transferência das habilidades metacognitivas da L1 para a L2 em função de restrições do domínio da L2 pelos alunos. Vandergrift (2006) credita ao domínio de vocabulário na L2 o sucesso na transferência de habilidades de compreensão auditiva da L1 para a L2. Acreditamos

também que, se os alunos não assumirem uma atitude positiva de motivação e responsabilidade com relação ao aprendizado, de pouco adiantará o conhecimento na L2 e dos processos metacognitivos. Defendemos, dessa maneira, um equilíbrio entre o campo conceitual, o procedimental e o atitudinal de forma que o aluno possa abordar seu processo de aprendizagem com maior responsabilidade, controle e autonomia.

Nossa visão de educação formal compreende, assim, um ensino que engloba três campos do conhecimento: o atitudinal, o procedimental e o conceitual. Para que eles sejam aplicados em conjunto, o professor deve elaborar suas unidades e aulas de acordo com as características e necessidades de sua turma, enfocando cada um deles quando for o caso. Por exemplo, se o conteúdo da unidade for a pronúncia do passado regular dos verbos em inglês, o professor poderá abordar o campo atitudinal ao trabalhar com os alunos a noção de que as línguas formulam regras de pronúncia de formas diferentes; no campo procedimental, o professor pode solicitar que os alunos levantem estratégias que seriam efetivas para o aprendizado da pronúncia (em contraste, por exemplo, com outras utilizadas em outras áreas); por fim, no campo conceitual, o professor poderia chamar a atenção dos alunos para a existência de formas diferentes de pronúncia para a terminação /ed/. Os três campos podem ser trabalhados em conjunto, ou cada um deles pode ser focado e tratado separadamente em uma aula. O importante é que o aluno tenha a oportunidade de passar por todos eles, a fim de que possa conhecer o conjunto de aspectos que envolvem a aprendizagem de maneira integral.

Essa inter-relação íntima dos três campos mediada pela metacognição pode ser vislumbrada na figura adiante. Nesse caso, apresentamos os itens que constam nos campos do aprendizados já relacionados ao objeto de estudo deste trabalho: o ensino de pronúncia de inglês.

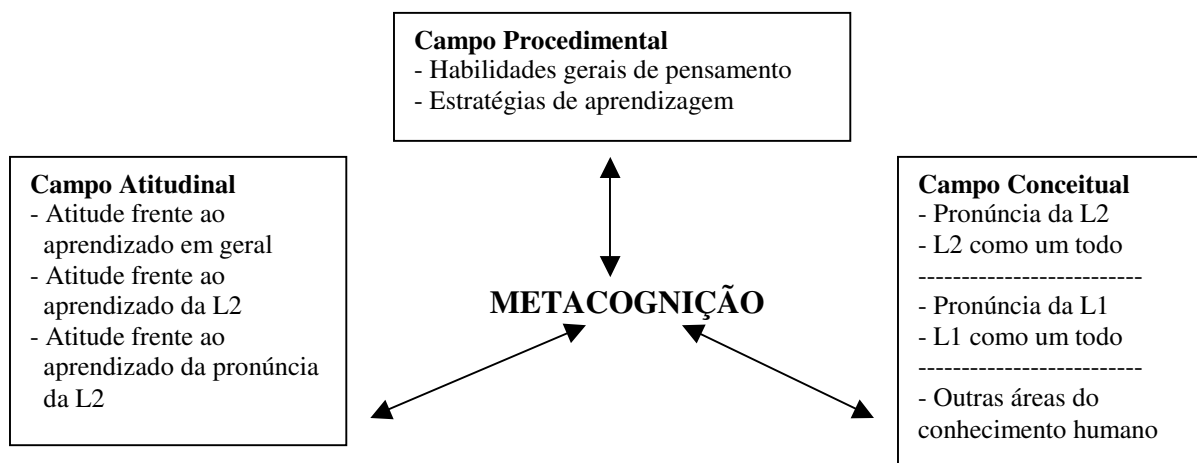


Figura 2: Currículo Tridimensional de Ensino Atitudinal, Procedimental e Conceitual

O esquema apresenta os três campos fundamentais constituintes da aprendizagem, cuja integração se fará por intermédio da metacognição. Esta propiciará a reflexão necessária para a integração, resultando em uma compreensão mais holística do aluno a respeito do que significa conhecer e vivenciar o ato de aprender.

Uma observação se faz necessária na conclusão deste capítulo. Nós reconhecemos a importância dos aspectos sociais e afetivos para a aprendizagem e os abordamos superficialmente. Nossa intenção maior, com esta concepção de educação, é oferecer uma contribuição mais aprofundada no campo cognitivo, com destaque à construção do conhecimento.

Partiremos agora para uma tentativa de concretização de nossa concepção de aprendizagem em uma abordagem de ensino de pronúncia.

4 – Formalização da abordagem de ensino de pronúncia de ILI

Nossa abordagem de ensino de pronúncia procura incorporar a essência das idéias expostas no capítulo 2, além de nossa concepção de educação formal proposta no capítulo 3. Ela será discutida em termos de princípios gerais, prioridades curriculares, variedade da língua adotada, objetivos e metodologia.

4.1 Princípios da abordagem

A formulação da concepção de educação formal e como ela é aplicada no ensino de pronúncia encontra-se, agora, sintetizada em uma abordagem norteada por princípios e procedimentos que servem de base para a prática do professor. Eles são:

- a) a educação formal é um processo **integral**, no qual as disciplinas atuam de forma **interdependente** na constituição dos saberes do aluno em direção à sua **autonomia**;
- b) a autonomia é obtida quando o aluno passa do nível da **cognição primária** para a **paracognição** e alcança o nível da **metacognição autônoma**;
- c) para ser autônomo, o aluno, primeiramente, tem que passar por um processo de **transformação interior** objetivando o **autoconhecimento**, o **conhecimento procedimental** e o **conhecimento sobre seu objeto de estudo** da maneira mais completa e **explícita** possível;
- d) para que isso ocorra, faz-se necessária uma **preparação** no início das unidades ou aulas, por meio da **introspecção** objetivando uma **reflexão individual** e/ou uma **discussão em grupo** acerca das **crenças e representações** em relação aos campos **atitudinal, procedimental e conceitual**. Um ponto de importância primária é o esclarecimento da **responsabilidade do aluno** frente ao seu processo de crescimento;
- e) após a preparação, a aula é iniciada e o aluno tem sua **percepção** e **atenção** direcionadas a um **insumo** específico, para que tenha **consciência** de um aspecto fonológico da L2. Tal insumo sofre a ação de elementos do contexto até se transformar no **insumo absorvido** pelo aluno;
- f) o processamento desse insumo ocorre por meio da ação da instrução (**análise contrastiva, indução/dedução** e **transferência de habilidades**) e da atuação do conjunto **memória de curto prazo/memória de trabalho**, para que a **memória de longo prazo** seja modificada. Esse processo de aprendizagem, no campo da aquisição de uma L2, é essencialmente controlado e

explícito, passando pela descoberta de como essa língua formula seus **conceitos** e regras de funcionamento. Tal descoberta é um exercício de **intuição eidética** da L2 mediado pela utilização da **metalinguagem** e da **modelagem** do professor. A introjeção dos conceitos formulados, em termos de mudança de desempenho dos alunos, é facilitada pela **oportunidade de prática** em sala de aula;

g) após o processamento, o aluno exterioriza sua **produção**, a qual passa pelo **monitoramento e avaliação** do professor, dos colegas e do próprio aluno;

h) se a produção do aluno for considerada satisfatória, o ciclo estará encerrado; caso contrário, há uma **produção alterada**, a qual é novamente submetida ao processo, o que pode se repetir até que o objetivo seja alcançado.

Além dos pontos citados, podemos mencionar outros que são diretamente ligados ao campo conceitual específico deste trabalho, ou seja, o ensino de pronúncia:

a) o conceito das **representações subjacentes** sugere que os professores devem estar cientes de que seus alunos podem ter problemas na produção de algumas formas da L2 simplesmente porque não conseguem percebê-las, situação que pode ser agravada pelo fato de que o próprio professor não as produz de forma adequada;

b) a prática dos alunos deve partir de uma imitação mecânica (**drills**) e evoluir a uma prática improvisada livre;

c) o professor deve oferecer condições para exposição máxima dos alunos à L2 na sala de aula, em interações professor-aluno e aluno-aluno;

d) o professor deve se lembrar de que ele é o melhor modelo de pronúncia para os seus alunos, de acordo com os novos conceitos de ensino de ILI;

e) é desejável que o professor conheça o trabalho que foi feito anteriormente com a pronúncia de seus alunos a fim de que possa dar seqüência lógica ao seu desenvolvimento;

f) o aprendiz deve ser envolvido cognitivamente e afetivamente no processo de aprendizagem para desenvolver a sua **motivação intrínseca**. As oportunidades de escolha e controle sobre a aprendizagem são essenciais para se atingir este fim;

g) o aprendiz deve ser levado a assumir uma atitude de tolerância aos diversos sotaques do ILI, encarando-os como traços das L1s que se mostram na produção oral dos falantes;

h) os diversos **estilos de aprendizagem** devem ser contemplados quando as atividades são elaboradas, para que um maior número de alunos seja beneficiado;

- i) o ensino de pronúncia deve ser integrado às outras áreas da L2 (Murcia, Brinton & Goodwin, 1997). Vandergrift (2006), por exemplo, condiciona o sucesso em atividades de compreensão auditiva a um domínio razoável de vocabulário na L2;
- j) o tratamento de erros demanda uma conscientização dos alunos a respeito desses erros e dos seus efeitos sobre a comunicação, com o intuito de focar a atenção dos alunos e torná-los mais receptivos ao ensino;
- l) a avaliação do progresso dos alunos na pronúncia deve levar em conta que eles podem passar por estágios híbridos, ou sua interlíngua fonológica, até chegar às formas alvo da L2; assim, é desejável que se avalie continuamente o seu progresso, e não seu desempenho somente na época das avaliações;
- m) não interessa a idade dos alunos ou a idade com a qual eles começaram a estudar inglês; o professor pode orientá-los a desenvolver suas capacidades orais;
- n) o ensino de pronúncia deve ser iniciado desde o primeiro nível de aprendizagem, pois minimiza o risco de fossilização e impulsiona a aprendizagem através da motivação crescente do aluno por ser capaz de falar, mesmo que rudimentarmente, a L2.

Com as bases de nossa concepção de educação determinadas, podemos passar para a especificação das prioridades curriculares.

4.2 Prioridades curriculares

Já analisamos a inter-relação entre os campos atitudinal, procedimental e conceitual em detalhes; não especificamos, porém, as prioridades do campo conceitual para o ensino de pronúncia. Assim, em relação à seleção e progressão dos itens prioritários, sugerimos a realização de uma análise das necessidades dos alunos através da aplicação de um diagnóstico, ao mesmo tempo em que devem ser considerados os estudos sobre o aprendizado da pronúncia de inglês por alunos brasileiros, especialmente aqueles que envolverem a análise contrastiva das duas línguas. Autores como Hebert (in Richards & Renandya, 2002) sugerem que o professor deve procurar conhecer os contextos comunicativos nos quais os alunos utilizam a L2 para a determinação das prioridades; contudo, essa sugestão nos parece mais apropriada para contextos de IL2, nos quais o aluno precisa utilizar a L2 diariamente para sua comunicação. Em contextos como o brasileiro, defendemos a noção de que as prioridades e a seqüência do conteúdo do

programa podem ser determinadas através de uma análise comparativa entre dois fatores: a) os itens que são mais relevantes para a comunicação na L2 e b) os itens que um estudo contrastivo revelar mais problemáticos para os alunos brasileiros. Os itens que estiverem dentro da área em comum destes dois fatores deverão compor a base curricular.

A maioria dos autores da área sugere que deve haver um enfoque no nível supra-segmental, embora essa posição seja criticada principalmente pela falta de evidência empírica (Levis, 2005). Há autores que pregam um equilíbrio entre os níveis segmental, intersegmental e supra-segmental, os quais podem ser ensinados alternadamente, sendo que o ponto ótimo entre a capacidade dos alunos aprenderem e a relevância na L2 encontraria-se na acentuação, tanto no nível intersegmental quanto no supra-segmental (Dalton & Seidlhofer, 1994). Em face aos argumentos apresentados por Jenkins (2000) e Jensen & Vinther (2003), contudo, defendemos um início de trabalhos com o nível segmental, passando para o intersegmental e, finalmente, o supra-segmental⁴².

Em relação à elaboração do programa, coerentemente com a proposta de ensino de ILI, sugerimos o Núcleo da Língua Franca de Jenkins (2000) como o programa básico a ser alcançado pelos alunos, sendo que o professor pode, de acordo com o desejo ou a necessidade de seus alunos, enfatizar uma variedade qualquer do idioma, sejam aquelas que gozam de prestígio ou variações regionais ou locais (Keys & Walker, 2002). O argumento que fundamenta essa decisão pode ser reforçado por Seidlhofer (2005), que postula que quando o tempo de sala de aula é dedicado somente aos aspectos decisivos para a inteligibilidade, cria-se tempo para o desenvolvimento de outros pontos cruciais para a aprendizagem, tais como a consciência sobre a língua ou sobre estratégias de comunicação. Além disso, evita-se a perda de tempo que pode resultar da tentativa de ensinar pontos que não são passíveis de aprendizagem formal de sala de aula (Jenkins, 2000; Seidlhofer, 2005).

Queremos destacar que, qualquer que seja a opção adotada, o professor deve ter em mente que a manutenção do sotaque da L1 de seus alunos não deve ser desencorajada, pois através do seu sotaque o aluno preserva sua identidade cultural e social (Jenkins, 2000). É o acréscimo de sotaque preconizado pela autora (ibid) e contra o qual existe uma verdadeira “indústria da redução do sotaque”, a qual assume como princípio fundamental o parâmetro do

⁴² Simultaneamente ao trabalho segmental, o professor pode dar dicas para os alunos para o incremento das características prosódicas, até que chegue o momento de um trabalho mais detalhado e explícito nessa área.

falante nativo (Levis, 2005). Além disso, Levis chama a atenção para o fato de que não há registros de estudos na área que tenham confirmado a hipótese de que os sotaques possam afetar necessariamente a inteligibilidade a ponto de impedir a comunicação (ibid).

Finalmente, sugere-se um desenvolvimento mais amplo das habilidades perceptivas (compreensão auditiva) em comparação com as produtivas (fala) na L2 (Dalton & Seidlhofer, 1994; Jenkins, 2000). As autoras apresentam a premissa de que, na comunicação internacional, o aprendiz deve ser capaz de entender sotaques variados de expressão da L2, mas precisa ser capaz de produzir apenas o seu próprio sotaque. Dessa forma, faz-se necessário um enfoque nas habilidades de compreensão auditiva, com a exposição dos alunos a sotaques variados de falantes com L1s diversas. A melhor maneira de desenvolver essas habilidades, a nosso ver, é o desenvolvimento do conhecimento metacognitivo sobre elas (Vandergrift, 2006; Vandergrift et alii, 2006).

4.3 Variedade da língua adotada

Como acabamos de expor, defendemos que, prioritariamente, o NLF (Jenkins, 2000) forme a base do programa de pronúncia em ILI. Assim, a variedade defendida por nós seria uma variedade híbrida, a qual seria composta por traços que facilitariam a comunicação internacional; entretanto, quando for viável ou desejável que os alunos dominem uma variedade específica (nativa ou não-nativa), deve-se ter liberdade de optar por ela (Setter & Jenkins, 2005). Pode-se, por exemplo, adotar a variedade norte-americana como modelo de referência (mas não como norma, conforme defendem Dalton & Seidlhofer, 1994), estando os alunos expostos ao modelo do sotaque brasileiro do seu professor. Consideramos, também, perfeitamente aceitável que o professor adapte uma variedade qualquer ao NLF. Entendemos que, se o objetivo da inteligibilidade for alcançado, a variedade adotada não se configura no aspecto mais importante na pronúncia de inglês.

Vale reiterar que, enquanto é desejável que os alunos dominem o NLF ou uma variedade específica no âmbito da produção, seu repertório receptivo deve ser mais abrangente, compreendendo características próprias das variedades mais influentes e traços pertencentes a falantes nativos de outras L1s (Jenkins, 2000; Kelly, 2000; Setter & Jenkins, 2005).

Talvez o maior obstáculo na adoção do NLF seja a sua aceitação por professores e alunos (Jenkins, 2000, 2004, 2006). Para Jenkins (2006), um grande passo seria o seu acolhimento pelas instituições que dominam o mercado de titulação de proficiência em âmbito mundial, pois seus certificados gozam de ampla aceitação tanto pela comunidade leiga quanto por instituições de ensino ou pelo mercado de trabalho. Quando tal convencimento for levado a cabo, as chances de incorporação do NLF nos currículos das escolas regulares aumentarão consideravelmente. Em termos de convencimento dos professores, Jenkins (2004) relata as dificuldades de professores não-nativos em reconhecer, por um lado, que o paradigma de ILI é aceitável e desejável ideologicamente e, por outro, libertar-se da opressão exercida pelas crenças acerca da superioridade dos professores nativos e pelo julgamento de suas próprias capacidades como professores mediante a avaliação de seus sotaques por si mesmos, por colegas e por alunos. Por fim, os alunos precisam ser conscientizados a respeito da nova situação do ILI e reformular suas crenças em relação ao seu favoritismo pelas variedades nativas que gozam de maior prestígio no mundo.

4.4 Objetivos

A especificação dos objetivos derivada de nossa concepção de educação abrange os campos conceitual, procedimental e atitudinal. Como o nosso enfoque nesta seção é no campo conceitual, os outros dois campos serão mencionados brevemente.

No campo atitudinal, recorreremos primeiramente a Dalton-Puffer, Kaltenboegk & Smit (1997), que descrevem a atitude negativa que os alunos apresentam com relação a sotaques não-nativos da L2, ressaltando, assim, a importância de se conscientizar os aprendizes a respeito da validade de seu próprio sotaque e outros não-nativos para a comunicação internacional, posição reforçada por Morrison & White (2005). Jenkins (2000) também destaca que o aluno deve assumir uma atitude de tolerância e aceitação dos sotaques das L1s diversas como formas autênticas de expressão das identidades culturais dos indivíduos. Além disso, o aluno deve ser capaz de entender que os seus colegas de turma estão passando pelo processo de aprendizagem da L2 e que, por essa razão, sua pronúncia poderá apresentar várias deficiências; ele deve ter, da mesma maneira, uma tolerância aos erros dos colegas concretizada na cooperação para a

formação de um clima de respeito e confiança em sala de aula, no qual as pessoas se sintam à vontade para errar sem receio de serem ridicularizadas.

No campo procedimental, nosso objetivo é proporcionar ao aluno as habilidades necessárias para que aprenda a pronúncia da L2 com mais eficácia. A instrução tentará chegar a tal meta por meio do desenvolvimento da metacognição, da aprendizagem indutiva, do desenvolvimento da metalinguagem, da experimentação física dos sons e, principalmente, da formulação (individual e coletiva) de novos conceitos na L2, mostrando aos alunos que o processo de aprendizagem fonológica passa por etapas as quais, se eles conseguirem aplicar a outros campos do conhecimento, poderão conduzi-los à autonomia no seu crescimento cognitivo em geral.

Por outro lado, o nosso enfoque mais imediato é no aspecto conceitual. Nesse ramo, um dos aspectos que se apresentam como essencial no processo de ensino/aprendizagem de pronúncia é o estabelecimento de objetivos atingíveis. Uma extensa literatura sobre o ensino de pronúncia sugere, atualmente, que a meta principal dos aprendizes de uma língua é ser inteligível (Otlowski, 1988; Taylor, 1991; Morley, 1994; Pennington, 1996; Celce-Murcia, Brinton & Goodwin, 1997; Jenkins, 1998a, 1998b, 2000; McKay, 2002, 2003b; Hewings, 2004)⁴³. Isso representa um abandono da meta irrealista de se atingir uma pronúncia igual à do falante nativo. Já existem, inclusive, propostas a respeito das características fundamentais da fonologia da língua inglesa que deveriam ser ensinadas para a inteligibilidade mútua em nível internacional. É o caso do Núcleo da Língua Franca de Jenkins (2000), mencionado anteriormente nesta pesquisa, que compreende uma combinação de aspectos segmentais e intersegmentais que seriam, na opinião da autora, suficientes para garantir uma comunicação bem sucedida.

No que tange as relações sociais, a meta da inteligibilidade atuaria no sentido de se evitar que os aprendizes enfrentassem problemas relacionados a sua pronúncia, tais como impossibilidade de comunicação, julgamentos negativos a respeito de suas qualidades pessoais e formação de estereótipos pejorativos (Morley, 1994). Esse aspecto social, o qual está também compreendido nos objetivos atitudinais, diz respeito ao desenvolvimento, no aluno, de uma atitude de tolerância e aceitação em relação a pessoas de LMs diferentes da sua. Isso poderia ser feito por meio do incentivo ao aluno em compreender a pronúncia dessas pessoas, como Jenkins

⁴³ Embora haja autores que utilizam o termo “pronúncia sem falhas” para se referirem ao ideal da aprendizagem, por exemplo, Kuo (2006).

(2000) defende no processo que denominou de acomodação convergente. Para tanto, o repertório receptivo do aluno deve ser mais amplo que seu repertório produtivo (Underhill, 1994; Jenkins, 2000; Fraser, 2001), ou seja, ele deverá ser capaz de entender sotaques que não precisará dominar na sua produção de fala.

Além disso, advogamos que o objetivo da inteligibilidade, conforme expusemos na seção anterior, seja alcançado através do acréscimo dos itens do NLF (Jenkins, 2000) ao repertório fonológico do aluno. O acréscimo subentende que algumas marcas fonológicas da L1 podem estar presentes no sotaque da L2, para que sejam preservados os traços culturais do falante, uma parte importante de sua identidade (ibid).

Finalmente, queremos colocar em evidência a importância do estabelecimento, pelo professor e, idealmente, pelos alunos, de objetivos de curto e médio prazo que sejam atingíveis para que estes se sintam capazes e se motivem a progredir em seus estudos, conforme advoga a teoria dos objetivos (Tremblay & Gardner, 1995).

4.5 Metodologia de ensino

As orientações metodológicas para o ensino de pronúncia são derivadas dos princípios de nossa concepção de educação formal e das propostas de ensino de pronúncia encontradas na literatura especializada. Elas devem ser entendidas pelo professor como uma seqüência cujos passos não precisam ser realizados em todas as unidades de ensino; o professor deve analisar sua situação específica e julgar quais pontos carecem de maior trabalho junto aos alunos. O enfoque das atividades poderá flutuar entre os campos atitudinal, procedimental e conceitual, conforme a necessidade e a possibilidade de sua adoção.

Dessa forma, nossa metodologia de ensino é orientada para as seguintes práticas:

- a) possibilite uma reflexão e/ou discussão com seus alunos a respeito de suas crenças e representações acerca do conhecimento e da aprendizagem, englobando os campos atitudinal, procedimental e conceitual. Essa reflexão é fundamental para a transformação cognitiva interna necessária à melhoria da sua capacidade de aprendizagem;
- b) direcione a percepção e a atenção dos alunos para as formas do insumo da L2 que serão estudadas, a fim de que eles tenham consciência de sua existência;

- c) auxilie os alunos no planejamento de seu processo de aprendizagem, incentivando a análise e seleção de estratégias de aprendizagem apropriadas para as tarefas em questão. Para alunos iniciantes, é recomendável uma modelagem das heurísticas de realização desse processo, ou seja, que o professor explicita a seqüência de seu raciocínio como um suporte para os alunos;
- d) privilegie atividades que objetivem melhorar a capacidade de processamento do aluno por meio do conjunto MCP/MT. Para tanto, enfoque a aprendizagem indutiva, a análise contrastiva e a transferência de habilidades entre as áreas do conhecimento. Assim como no ponto anterior, modele sua heurística para os alunos que não possuem confiança ou não aprenderam as competências básicas para tal aprendizagem; por exemplo, a análise contrastiva utiliza amplamente as operações mentais de identificação, análise, comparação e síntese (Gomes, 2002) das propriedades fonológicas da L2 em contraste com a L1; assim, os alunos poderiam apresentar deficiências no conjunto MCP/MT e não estar capacitados a extrair os atributos intrínsecos dos fenômenos fonológicos (identificação), analisar tais atributos à luz de suas funções comunicativas (análise), contrastar esses atributos da L2 com atributos semelhantes da L1 (comparação) ou inferir regras ou padrões derivados da análise comparativa de tais atributos (síntese). Eles necessitariam, portanto, da orientação do professor até que sejam capazes de realizar tais processos de forma autônoma;
- e) aplique atividades em pares ou grupos como uma das formas de se desenvolver a autonomia dos alunos por meio de tarefas que permitam a detecção de problemas de pronúncia coletivamente para que, posteriormente, eles sejam capazes de se transformar em um sujeito consciente de sua própria produção oral e possa realizar seu automonitoramento e a autocorreção;
- f) utilize extensivamente a metalinguagem para a formação de novos conceitos na L2. O professor deve se lembrar de que as crianças e pré-adolescentes têm dificuldade de apreender conceitos abstratos, ficando o uso de elementos concretos, dessa forma, indicado como suporte para facilitar sua aprendizagem;
- g) considere os diferentes estilos de aprendizagem na elaboração e aplicação dos materiais didáticos como uma forma de atender ao maior número possível de alunos e oferecer opções quanto à forma de realização das atividades;
- h) inicie as unidades de ensino com uma prática imitativa (exemplo, pares mínimos) até chegar à prática improvisada. Isso possibilita, no início, o direcionamento dos recursos cognitivos da MCP/MT do aluno exclusivamente para a forma do item fonológico em estudo, possibilitando o

processamento serial e controlado das informações. Nos estágios iniciais, por exemplo, os exercícios de repetição (*drills*) podem ser utilizados em contextos significativos para facilitar a automatização dos conceitos aprendidos. Uma outra justificativa para a utilização da repetição é encontrada em Ellis (2001:44):

“Quanto mais uma palavra nova, seja na L1 ou na L2, é repetida na memória de trabalho fonológica, mais suas regularidades e tendências de agrupamento são abstraídas e mais precisamente e prontamente essas podem ser disponibilizadas para a memória de trabalho, seja para a pronúncia exata em uma produção com base articulatória ou na formação de rótulos para a associação com outras representações”.

À medida que o item for dominado e automatizado, a progressão das atividades permite uma demanda cognitiva maior no sentido da mensagem que se deseja transmitir. Além disso, a progressão permite a identificação de momentos de dificuldades específicas enfrentados pelos alunos e a tomada de uma ação remediadora mais pontual e eficaz;

i) utilize, para o trabalho no nível segmental, uma combinação equilibrada do desenvolvimento de capacidades perceptivas através de atividades de compreensão auditiva (*listening*) e produtivas, por meio de explicações e experimentação com propriedades articulatórias dos fonemas. É o momento para o aluno aliar a percepção auditiva à produção oral por meio da coordenação motora de músculos. Como podemos ver, essa característica diferencia a aprendizagem de pronúncia das demais áreas da aprendizagem da L2, as quais são eminentemente abstratas. Para os níveis intersegmental e suprasegmental, o enfoque na articulação dá lugar a um trabalho de cunho eminentemente analítico e metalingüístico aliado à percepção e à produção;

j) ofereça aos alunos a opção de escolhas no trabalho em sala, no espírito das teorias psicológicas da motivação, como uma das formas de se desenvolver sua autonomia;

l) utilize recursos didáticos variados como aparelhos de som, aparelhos de vídeo, computadores, o AFI, textos, blocos sólidos com representações dos fonemas, sistemas gráficos de marcação de acentuação, objetos de cores variadas, enfim, quaisquer recursos que julgar apropriados para o seu grupo de alunos. Convide-os a inventar e produzir recursos próprios para serem utilizados em suas aulas, o que poderia contribuir para aumentar a sua motivação. Dessa forma, pode-se contemplar os diversos estilos de aprendizagem, fornecer canais múltiplos de apresentação do insumo com um incremento das possibilidades de associação para a memória, ao mesmo tempo

em que se aumenta a motivação e se estimula a participação e responsabilidade dos alunos sobre sua aprendizagem.

Dentro dessas orientações metodológicas atuam os dois sujeitos principais da educação: o aluno e o professor. Para a definição dos papéis desempenhados por eles, tomamos como base e adaptamos as idéias de Morley (1994), Pennington (1996), Jenkins (2000) e Fraser (2001). Assim, temos:

4.5.1 O papel do professor

Neste trabalho, o professor tem o papel primário de orientar o aluno na condução de suas descobertas fonológicas na L2. Para desempenhar bem esta função, ele deve: realizar uma pesquisa a respeito da instrução prévia dos alunos em pronúncia; aplicar um diagnóstico para ter uma idéia do desempenho dos alunos e de suas necessidades e interesses como forma de aumentar seu envolvimento e motivação; desenvolver no aluno uma atitude de introspecção e responsabilidade em relação ao seu papel ativo no processo de aprendizagem; selecionar e seqüenciar os itens fonológicos do programa; propiciar a formação de um clima de confiança e respeito em sala de aula; aplicar atividades que possibilitem a experimentação dos itens fonológicos; prover os alunos com a informação metalingüística necessária para a formação dos novos conceitos na L2; reservar momentos para o exercício da reflexão metacognitiva acerca do andamento das atividades; aplicar técnicas de ensino diferenciadas para cada situação; utilizar, adaptar ou produzir material didático que seja adequado à sua situação de ensino; utilizar uma variedade de atividades que compreendam os diversos estilos de aprendizagem para atingir o maior número possível de alunos e, ao mesmo tempo, auxiliá-los na descoberta de seus estilos preferenciais; possibilitar a escolha de atividades pelos alunos como uma forma de incentivar sua participação e desenvolver sua autonomia; acompanhar e avaliar o desenvolvimento dos alunos; considerar os erros como uma fase necessária pela qual os alunos devem passar até internalizar as formas fonológicas corretas e dialogar com os alunos para que eles também assumam esta atitude frente aos seus erros; orientar os alunos a respeito de como realizar a auto-avaliação e autocorreção; reformular o programa com o suporte de uma análise reflexiva, quando for o caso (Yang, 1998; Jorge, 2001; MacKay, 2003).

4.5.2 O papel do aluno

O aluno passa a desempenhar um papel mais ativo no seu processo de aprendizagem. Ele é convidado a abandonar o papel passivo que a pedagogia tradicional lhe atribui (Bohn, 2003) e passa a assumir as rédeas de seu crescimento.

Dessa forma, ele deve: desenvolver seu processo de tomada de decisões por meio da possibilidade de realizar escolhas sobre quais atividades deseja realizar; tornar-se mais autônomo ao assumir maior controle sobre suas ações; encarar os erros como etapas necessárias para o seu crescimento; desenvolver sua percepção e produção orais; dominar os termos técnicos fonológicos necessários à formulação de seus novos conceitos na L2, utilizando a comunicação metalingüística; assumir riscos e procurar oportunidades de exercitar sua pronúncia; reconhecer que ele próprio, e não o professor, é o **principal responsável** pelo seu crescimento; realizar descobertas a respeito dos princípios e regras de funcionamento do sistema fonológico da L2; desenvolver a capacidade de trabalhar e refletir dentro de um grupo, aceitando os pontos de vista dos colegas e sabendo expor suas idéias; descobrir qual é o seu estilo preferencial de aprendizagem e utilizar essa informação em prol de seu desenvolvimento; desenvolver e/ou selecionar estratégias próprias de apreensão e execução dos conceitos da L2.

Se tais papéis não estiverem claros para os alunos, cabe ao professor guiar uma reflexão para que estes possam introjetá-los e assumi-los de uma maneira comprometida. Dessa forma, cremos que o processo de aprendizagem transcorrerá com maior fluidez e lhes trará mais benefícios.

4.5.3 As técnicas de ensino

As técnicas de ensino sugeridas por nós devem ser utilizadas pelo professor, como mencionamos anteriormente, levando em consideração aspectos de sua situação de ensino como o objetivo específico, o perfil dos alunos, o item fonológico a ser estudado e assim por diante. Para evitar uma repetição desnecessária, convidamos o leitor a dirigir-se à seção 2.5 deste trabalho para uma descrição detalhada da tipologia de várias técnicas e procedimentos encontrados na literatura.

4.6 A avaliação

A avaliação, nesta abordagem, apresenta-se dividida em três áreas: os aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais:

4.6.1 Aspectos conceituais

Os aspectos conceituais dizem respeito à percepção e produção dos itens fonológicos da L2. Sua avaliação apresenta algumas dificuldades inerentes à sua natureza. Por se tratar de análise de sons em transformação, nem sempre o professor ou o aluno conseguirão perceber mudanças sutis na qualidade da produção dos aspectos segmentais, por exemplo, ou alterações na força relativa das sílabas ou das palavras para determinar sua proeminência em sentenças. Nesse caso, a avaliação ficará muito mais a cargo do professor, o qual, com seu conhecimento e experiência, deverá ajudar os alunos a perceberem os seus progressos como forma de motivá-los a prosseguirem com sua evolução.

Ainda em relação aos aspectos conceituais, queremos sugerir uma avaliação que leve em consideração o fato de que o aluno pode passar pelos seguintes estágios progressivos em relação ao domínio de um item fonológico:

- 1- ele não consegue perceber o item em questão, situação já abordada nesta pesquisa ao citarmos os itens que são muito próximos nas duas línguas;
- 2- ele consegue perceber o item mas não consegue produzi-lo, talvez por restrições no uso do campo motor (Lyubimova, 2004) ou porque o conceito do item ainda não foi incorporado e automatizado;
- 3- ele consegue perceber o item e produzi-lo corretamente, porém com esforço cognitivo representado pela atenção direcionada para a produção. Neste caso, o aluno perde em fluência e concentração na mensagem comunicativa em si;
- 4- ele consegue perceber e produzir o item de maneira automática, não comprometendo, assim, sua fluência e a comunicação.

Esta seqüência deve ser encarada pelo professor como fases necessárias do aprendizado ou, se preferirmos, do desenvolvimento da interlíngua fonológica do aluno. Para avaliá-las, o professor deve realizar testes constantes e dar um retorno ao aluno de forma que ele

seja capacitado a perceber os problemas na sua percepção e/ou discurso e possa conduzir conscientemente o seu processo de correção. Para tanto, é fundamental que ele domine dos termos metalingüísticos e desenvolva a capacidade de discorrer sobre a sua aprendizagem (conhecimento declarativo), o que nos leva aos aspectos procedimentais da avaliação.

4.6.2 Aspectos procedimentais

Os aspectos procedimentais constituem-se, possivelmente, na instância mais importante de nossa abordagem. Primeiramente, ao incentivar a aprendizagem indutiva, o professor possibilita ao aluno o desenvolvimento da capacidade de considerar mais de uma fonte de informação (por exemplo, a análise de vários pares mínimos enfocando um fonema específico), o desenvolvimento do pensamento lógico e a capacidade de abstrair princípios ou regras de funcionamento de um sistema (Gomes, 2002), no nosso caso, o sistema fonológico da L2.

A utilização da análise contrastiva desenvolve no aluno a capacidade de identificar e relacionar unidades discretas que se tornam significativas em sistemas inter-relacionados (Mentis, 1998), ou seja, o refinamento da capacidade de comparação seletiva para o estabelecimento de semelhanças e diferenças.

Por sua vez, o exercício da metacognição por meio da utilização da metalinguagem torna possível o próprio ato de pensar sobre sua aprendizagem. Ao ver-se capaz de expressar suas dificuldades e progressos com a utilização de termos metalingüísticos, o aluno alcança um estágio importante de seu amadurecimento cognitivo. Sua capacidade de reflexão é aumentada consideravelmente com a apreensão de novos conceitos cognitivos (Gomes, 2002) e ele torna-se capaz de movimentar-se do concreto para o abstrato com mais facilidade (Mentis, 1998).

O trabalho em duplas ou grupos assume um papel importante nos aspectos procedimentais. Por meio do embate de idéias e percepções a respeito da sua produção oral e a dos colegas, o aluno desenvolve a capacidade de trabalhar em equipe, de aceitar o ponto de vista alheio e propor suas idéias de maneira clara. Ele tem sua atenção direcionada para um aspecto fonológico específico e aprende, coletivamente, a desenvolver sua percepção a respeito das diversas etapas da interlíngua dos seus colegas. Ao analisá-las, ele estará mais apto a

desenvolver, também, sua capacidade de auto-análise para a autocorreção e automonitoramento, tornando-se mais autônomo em sua aprendizagem.

4.6.3 Aspectos atitudinais

A avaliação dos aspectos atitudinais, conforme mencionamos anteriormente, concentra-se na observância do desenvolvimento de uma atitude de tolerância e aceitação pelo aluno, em uma primeira instância, da interlíngua fonológica dos colegas. Ele deve perceber que ela é uma etapa necessária ao aprendizado (Klein, 1998) e que cada pessoa tem seu ritmo diferente de evolução. Similarmente, o professor deve incentivar a aceitação das opiniões e colocações dos colegas quando estiverem trabalhando em grupos; ao fazer isso, o aluno não só estará ampliando sua capacidade de percepção e análise da produção oral dos colegas e sua própria, mas também suas habilidades de trabalhar em equipe e acolher pontos de vista que podem divergir dos seus.

Ademais, a aceitação das interlínguas fonológicas dos colegas deve levar os alunos à aceitação dos diversos sotaques da L2 oriundos das L1s de cada interlocutor com quem eles tenham a oportunidade de interagir, contanto que tais produções não interfiram na inteligibilidade do interlocutor (Keys & Walker, 2002). O repertório receptivo do aluno deve ser mais abrangente que seu repertório produtivo, justamente para que ele seja capaz de considerar os sotaques não como formas desviantes da L2, mas como expressões legítimas da identidade de cada pessoa (Jenkins, 2000).

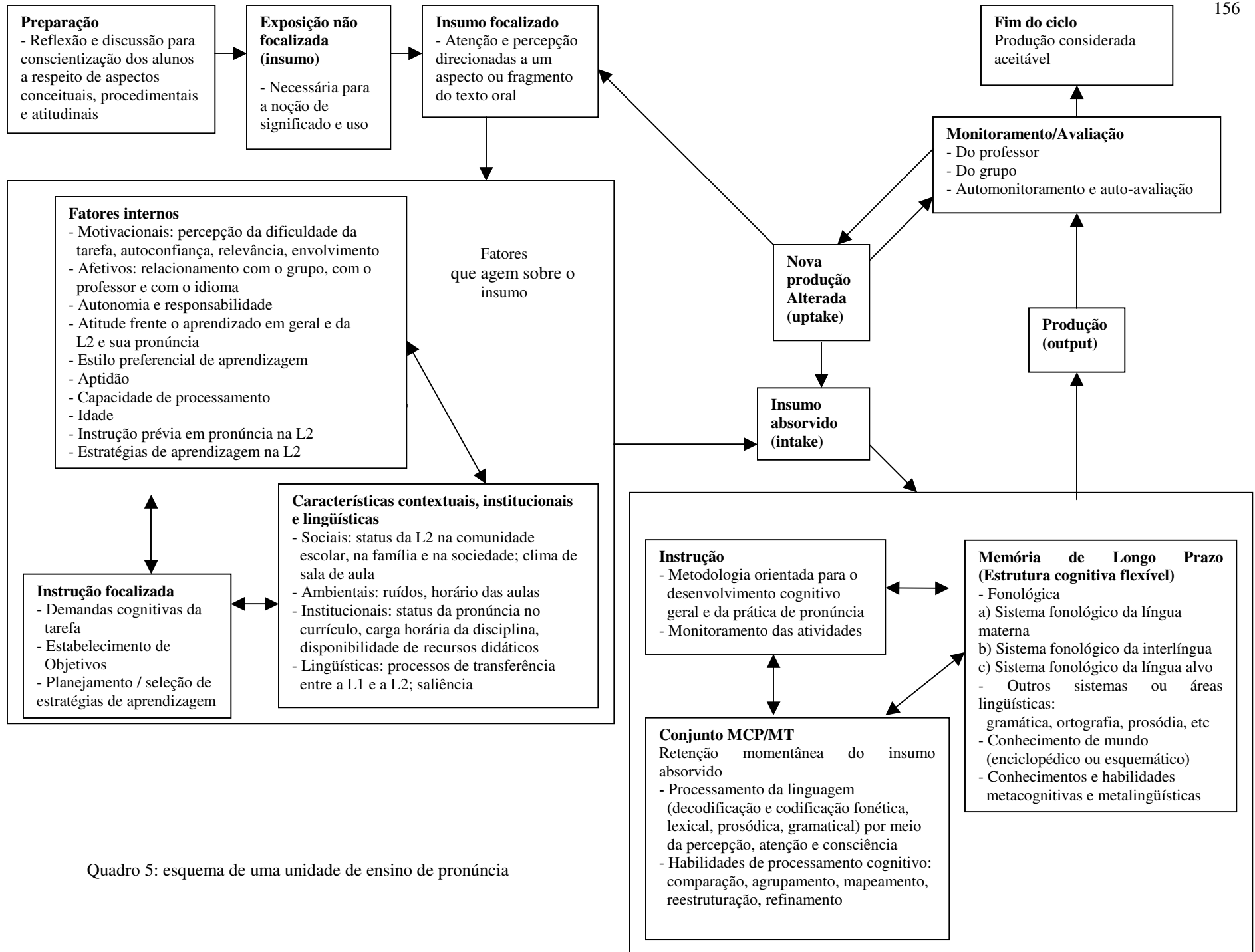
Essa atitude de aceitação do outro deve levar o aluno a compreender a função dos próprios erros e aceitá-los naturalmente, fomentando uma atitude positiva frente ao seu processo de aprendizagem. Ele deve entender que ele mesmo está passando por um processo de aprimoramento e que seus erros não devem ser motivo de desânimo, mas sim a evidência de que o processo de aprendizagem está em andamento. Daí a importância do registro da produção oral do aluno em diversos momentos da aprendizagem, para que ele possa perceber que está evoluindo e, ao mesmo tempo, tenha consciência de quais aspectos merecem um esforço mais concentrado para serem incrementados.

Após formalizarmos nossa abordagem de ensino de pronúncia nos termos apresentados, partiremos agora para sua concretização em um esquema básico de uma unidade de ensino.

4.7 Esquema de uma unidade de ensino de pronúncia

Para tentar explicar como o processo de aquisição de novos conceitos fonológicos ocorre na estrutura cognitiva do aluno, recorreremos à análise de um esquema de processamento de informações. Queremos salientar, previamente a essa análise, que nosso esquema refere-se somente à aquisição de conhecimentos na situação de sala de aula, contexto que nos interessa na realidade brasileira. Ele também adota como premissas alguns processos intracerebrais que ainda não foram totalmente elucidados pela ciência, dentre eles, a forma como o ser humano armazena ou acrescenta informações ao seu conhecimento. Assim, as análises e conclusões apresentadas devem ser entendidas dentro dessa limitação. No entanto, estamos nos arvorando em uma série de estudos já realizados na área e não apenas tomando como base nossa intuição a respeito do assunto.

Em termos de paradigma, o esquema segue a tendência simbólica, utilizando o processamento da informação como teoria para representar a aquisição de conhecimento. Com essas colocações em mente, vamos partir para a análise das diversas etapas do esquema, conforme podemos visualizar no quadro 5:



Quadro 5: esquema de uma unidade de ensino de pronúncia

O esquema constitui-se em uma representação dos aspectos que exercem alguma influência no processo de aprendizagem de pronúncia de uma L2, na situação específica de sala de aula dentro do contexto desta pesquisa. Esses aspectos abordados variam de acordo com sua importância nas diversas etapas e merecerão, por conseguinte, níveis variados de aprofundamento da análise.

4.7.1 A preparação dos alunos

Assumimos que a única forma de um aprendiz realmente evoluir integralmente nos campos atitudinais, procedimentais e conceituais seja por meio de uma transformação interior, movida inicialmente por uma exteriorização de suas crenças e representações até que cheguem ao plano da consciência. Isso se deve ao fato da resistência das crenças a mudanças e, principalmente, de sua influência fundamental na determinação de nossas ações. A conscientização intencional propiciaria a transformação dessas crenças e deixaria o caminho preparado para a incorporação de novos paradigmas nos três campos citados. Moreira (2000) já chamava a atenção para a importância e a necessidade de se estudarem as crenças como um processo catalisador de maior motivação e autonomia dos alunos, o que influenciaria diretamente a aprendizagem.

Dessa forma, quando mencionamos que o aluno tem o direito de conhecer os aspectos que envolvem o ato de aprender, assumimos como consequência o fato de que ele deve estar preparado ao iniciar um curso ou uma aula. Assim como o lavrador prepara o campo para o plantio, o professor deve garantir que o aluno esteja consciente do que implicará sua participação no decorrer das aulas, por exemplo, suas responsabilidades, as metas que precisa atingir, como deve agir para alcançá-las e assim por diante.

A importância dessa preparação já foi reconhecida na área da psicologia. Schraw (1998), por exemplo, afirma que o desenvolvimento da metacognição inicia-se com a conscientização dos alunos a respeito do que ela significa, como ela se difere da cognição e como é importante para o sucesso da sua aprendizagem. Grossberg (1999) postula que o aprendizado passa, necessariamente, por um estado de **intenção** que implica **atenção** e **consciência**. Para o autor (ibid), ao nos colocarmos com a intenção de aprender, nós ativamos um estado de preparação necessário para o direcionamento da atenção e a conscientização da

situação de aprendizagem. Na área de aquisição de L2, Stevick (1996) segue na mesma linha ao destacar a importância da preparação para o aprendizado.

Um outro aspecto está relacionado ao campo atitudinal de conhecimento, mais precisamente a área motivacional. Case & Gunstone (2006) argumentam que o sucesso da inserção da metacognição em um programa de ensino passa, necessariamente, pela preparação emocional dos alunos, pois um estado afetivo instável pode atuar como um empecilho à incorporação de novos conhecimentos.

No campo da pronúncia em L2, a preparação envolverá a conscientização dos alunos a respeito do paradigma do ILI, com suas decorrências na aceitação do professor como um modelo plenamente aceitável de pronúncia do idioma e da tolerância a formas diferenciadas de expressão na L2. Friedrich (2000) reforça essa preocupação de inserir no currículo, além dos aspectos da estrutura formal da língua, elementos culturais e atitudinais que a comunidade local apresenta sobre a aprendizagem do idioma.

Em nosso ponto de vista, a preparação intermediada pela metacognição configura-se no primeiro passo necessário para a identificação e modificação das crenças de modo benéfico para o nosso crescimento. Pinku & Tzelgov (no prelo) destacaram a necessidade da “consciência do eu” para o alcance de estágios superiores de compreensão acerca da situação do indivíduo frente à sua cognição e como esta se relaciona com o mundo exterior. Essa consciência pode ser obtida por meio da exteriorização de nossas representações internas. Ao exteriorizarmos e verbalizarmos nossas estruturas e processos cognitivos que estavam organizados de forma intuitiva e implícita, podemos melhor compreendê-los e reorganizá-los objetivando seu refinamento e abertura para a incorporação de novas informações. Visto dessa forma, o processo de aquisição de conhecimentos pode ser comparado à arrumação dos móveis de uma casa de modo que fiquem melhores funcionalmente e que permitam a acomodação de outros que estão chegando.

Para o professor, essa explicitação feita pelos alunos pode ajudá-lo a identificar os pontos que precisam de maior intervenção (por exemplo, nos casos em que suas concepções de aprendizagem diferem muito das do professor ou estão errôneas) ou aqueles que já estão desenvolvidos neles, porém cujo potencial ainda pode ser explorado (Lambert, 2001). Ela poderá, outrossim, servir como um instrumento de percepção das representações dos alunos (Winne, 2005) e como um diagnóstico do nível de consciência e autonomia do aluno em relação

ao seu aprendizado e conhecimento, possibilitando sua classificação desde o nível da cognição, passando pela paracognição e chegando à metacognição, tanto em suas formas heterônomas quanto autônomas. Tal diagnóstico poderia ser um aliado do professor na detecção de pontos específicos que demandariam de sua maior atenção nos campos atitudinal e procedimental. Além disso, ao discutirem sobre suas atitudes em geral a respeito do aprendizado, os alunos teriam a oportunidade de conhecer a opinião de seus colegas e trocar idéias, por exemplo, acerca da importância do aprendizado, da L2 em sua vida e da sua responsabilidade sobre seu próprio crescimento. Este ponto é destacado por Matsumoto (1996), no qual os aprendizes relatam que a retrospectiva possibilitada pela escrita de diários ajudou a aumentar a consciência sobre sua aprendizagem, enquanto que os questionários e as discussões em grupo atuaram como oportunidades para direcionar sua atenção para as atitudes, crenças e estratégias utilizadas por si mesmos e pelos colegas; o autor destaca que a reflexão individualizada e coletiva foram efetivas em contribuir para tornar os aprendizes totalmente responsáveis pela sua aprendizagem.

As aulas devem, portanto, incluir uma reflexão individual e/ou discussão em grupo a respeito de temas pertencentes aos campos atitudinal, procedimental e conceitual. Essa preparação servirá para conduzi-los a um estado propício para a aprendizagem, aumentando sua motivação e atenção nas suas tarefas. Após a realização da preparação, os alunos estão prontos para receber o insumo conceitual “bruto”, isto é, ainda não focalizado na forma lingüística que desejamos abordar. Esse é o assunto que abordaremos na próxima seção.

4.7.2 Exposição não focalizada ao insumo conceitual

O insumo é, provavelmente, um dos conceitos sobre os quais existe mais unanimidade na área de aquisição de L2 no que diz respeito à necessidade do contato do aprendiz com material lingüístico para dar início à aprendizagem (VanPatten, 2002). Não importa a teoria de aquisição lingüística à qual os pesquisadores se alinham, todos concordam que, sem o insumo, não se aprende uma L2. Nesta pesquisa, em decorrência do enfoque no desenvolvimento geral da capacidade de aprender especificamente aplicada ao ensino de pronúncia de ILI, consideramos a L2 como uma das três fontes essenciais de insumo, as outras duas constituindo as habilidades metacognitivas e a atitude em relação ao aprendizado e à

pronúncia na L2. Assim, a Língua Inglesa seria o insumo conceitual, a metacognição o insumo procedimental e a atitude o insumo atitudinal.

Como corolário dessa percepção tripla de insumo, podemos falar em um processo de educação para a aprendizagem, englobando os insumos procedimentais e atitudinais, concomitante e intimamente vinculado ao processo de aquisição da L2. Ora, acreditamos que o programa da disciplina de Língua Inglesa, no currículo das escolas regulares, deve ser ligado ao das outras disciplinas de forma a criar uma interdependência e interdisciplinaridade no desenvolvimento das habilidades metacognitivas e no fomento a uma atitude de responsabilidade e autonomia frente ao processo de aprendizagem. Decorre que o programa de Língua Inglesa pode acomodar, dentro dessa visão, insumos conceituais das outras disciplinas à guisa, por exemplo, de facilitar a transferência de habilidades entre os campos de conhecimento conceitual. Não seria impensável, então, que em determinados momentos as aulas de inglês deixassem de lado o foco na aquisição do idioma para concentrar-se nos conteúdos procedimentais e atitudinais, inclusive com a utilização da L1 quando houver dificuldade de se encontrar textos na L2 que permitam a abordagem dos procedimentos a serem explorados no momento. Não se trataria, outrossim, da abordagem de Instrução Baseada em Conteúdos, pois o enfoque não seria no aspecto conceitual das outras disciplinas, mas sim nos aspectos procedimentais e atitudinais (embora não esteja descartada a aprendizagem **incidental** daquele conteúdo).

Feitas essas considerações, vamos nos voltar à aquisição do idioma. O processo de aquisição conceitual inicia-se, portanto, com uma exposição não focalizada de um insumo, seja um texto oral ou escrito, em sala de aula. Ela é denominada “não focalizada” porque não chama a atenção do aluno para o ponto fonológico que será investigado em seguida. Dessa forma, ela tem como objetivo mostrar o valor comunicativo de significado e uso do ponto que será enfocado a seguir, como demanda a abordagem de Foco na Forma (Doughty & Williams, 1998), pois, ao ser exposto àquele fragmento, o aluno o acolhe como um representante legítimo da comunicação naquele idioma.

4.7.3 O insumo focalizado: a atenção, a percepção e a consciência

Logo em seguida, um fragmento oral de um texto, que pode ser o mesmo que iniciou o processo, é focalizado para análise e torna-se o insumo sujeito à percepção, atenção e consciência do aluno.

No campo específico da pronúncia, por meio da atenção focalizada, o aprendiz pode ter sua percepção direcionada ora para as categorias conceituais (por exemplo, os fonemas ou as sílabas de uma palavra), ora para as suas inter-relações prosódicas, alternando, assim, os níveis segmentais, inter e supra-segmentais, o que pode não ser uma tarefa fácil na L2 (Taube-Schiff & Segalowitz, 2005). Em Toro, Sinnett & Soto-Faraco (2005), por exemplo, a capacidade de segmentação do fluxo contínuo da fala em unidades significativas ficou comprometida quando a atenção dos informantes foi direcionada para outros aspectos do insumo. Field (2003) argumenta que os aprendizes devem receber orientação quanto à percepção do fluxo da fala, principalmente no que diz respeito à segmentação do discurso em seus fenômenos recorrentes, tais como formas reduzidas, a assimilação ou a elisão.

Finalmente, vamos nos ater aos conceitos de atenção focal e atenção periférica (Robinson, 2003) e como eles possuem uma ligação direta com a percepção, a memória e a consciência. O autor (*ibid*) postula que, ao ser exposto, por exemplo, a um fragmento do insumo em uma tarefa que demande a atenção a certos sons consonantais, podemos dizer que a atenção focal do aprendiz está direcionada a tais sons. Nesse sentido, Schmidt (1995) já destacou a importância da atenção focal para a solidez da memória do aprendiz. Tais sons são, então, submetidos ao processamento pela MCP/MT por meio de processos que envolvem tanto os conceitos e esquemas quanto os bancos de dados existentes na MLP. Simultaneamente, a atenção periférica do aluno perceberá, inconscientemente, os outros sons consonantais ou vocálicos presentes no fragmento oral enfocado, sem, contudo, direcioná-los para a memória de trabalho. A aprendizagem que pode ocorrer neste nível é chamada de implícita, não requerendo consciência nem controle.

A capacidade de percepção do aprendiz depende, entretanto, não somente da atenção focal; mesmo que ele esteja atento a um som específico, por exemplo, não o perceberá como significativo ou não o identificará se não possuir os embasamentos conceituais (domínio da L2) e procedimentais (capacidade de comparação) necessários para essa empreitada (Doughty, 2001).

A autora (ibid) chama o processo de “percepção de lacunas” entre a L2 e a interlíngua do aluno e argumenta que, para que essa percepção seja possível, o aluno tem que possuir recursos suficientes disponíveis na MCP/MT, a fim de possibilitar uma comparação cognitiva. Nessa linha, Schmidt (2001) argumenta que aquilo que é percebido pelo aprendiz é o resultado da sua capacidade de interpretação do insumo baseada em esquemas internos, ou seja, seus recursos cognitivos.

Uma das causas da possível dificuldade de percepção reside no campo conceitual. Ela pode se constituir na não saliência do som em questão na sua L1, principalmente se for uma forma marcada da L2 ou se for muito semelhante à forma da L1, conforme levantado neste trabalho. Schmidt (2001:29), por exemplo, postula que “práticas instrucionais que enfocam a atenção do aprendiz em coisas menos prováveis de eles perceberem por si mesmos estão justificadas...”

No campo procedimental, devido a limitações metacognitivas e metalingüísticas, o aluno pode não possuir a capacidade de abstração e identificação das propriedades essenciais dos fonemas da L2 ou, ainda, não ser capaz de explicitá-las verbalmente. Em ambos os casos, todavia, há empecilhos cognitivos à percepção e identificação das lacunas supracitadas, o que pode emperrar todo o processo de aprendizagem.

Concluindo, como o nosso interesse está voltado para o ensino explícito da L2, priorizamos a aprendizagem controlada e consciente do insumo resultante da percepção e processamento, os quais, por sua vez, são mediados pela atenção focal. Há outros fatores, no entanto, que intervêm para a formação do insumo que será efetivamente absorvido e processado pela memória de trabalho, para os quais voltaremos agora nossa atenção.

4.7.4 Fatores que agem sobre o insumo

Imediatamente à percepção e atenção ao estímulo, entram em ação três elementos que interagem para agir sobre o insumo que será efetivamente absorvido pelo aluno. Eles são as características contextuais, institucionais e lingüísticas; os fatores internos do aprendiz e a instrução focalizada.

4.7.4.1 Características contextuais, institucionais e lingüísticas

As características contextuais, institucionais e lingüísticas compõem a situação específica do ensino de pronúncia na qual professor e alunos atuam. Supomos que nem sempre eles têm consciência de tudo que os influencia e advogamos, desde já, que é papel do professor tornar os alunos conhecedores dessas influências.

Para justificar este ponto de vista, vamos recorrer a uma analogia com uma consulta médica: o paciente sabe que está ali para se tratar e o médico tem consciência das influências possíveis que levaram o paciente a adoecer, assim como os tratamentos possíveis para se chegar à cura. O bom médico, assim como o bom professor, deveria tornar o paciente consciente a respeito das causas de seu problema para que ele possa evitar adoecer novamente no futuro, e não apenas prescrever-lhe o tratamento e sugerir que siga as orientações à risca. Da mesma forma, o professor que apenas aplica as atividades aos alunos, sem explicar-lhes seus fundamentos e objetivos, não os envolve integralmente no processo de aprendizagem. O aluno fica restrito à crença de que o professor sabe o que está fazendo e faz o que ele manda sem refletir por que ou como as atividades o levarão a aprender. Como exemplo, o aluno provavelmente não terá consciência ou não atentará para o fato de que o valor que a escola, sua família e a sociedade atribuem ao domínio da língua inglesa afeta a forma como ele mesmo valoriza ou não aprender o idioma. Assim, justifica-se a atuação do professor como suscitador de reflexões do aluno a respeito, no fim das contas, das razões pelas quais se aprende o idioma e dos vários fatores que agem sobre o que acontece na sala de aula.

a) Características contextuais

As características contextuais vêm subdivididas em: ensino de inglês como língua estrangeira (ILE), aspectos sociais e ambientais.

Em contexto de ILE, como é o caso do Brasil⁴⁴, há uma exposição à língua oral bastante restrita, praticamente limitada à sala de aula. Dessa forma, é recomendável que os professores propiciem o contato com a L2 na maior parte do tempo possível em sala. Por outro

⁴⁴ O conceito de ILE vem utilizado aqui para caracterizar a não utilização do idioma na comunicação entre os brasileiros.

lado, a L1 em comum do professor e dos alunos facilita o ensino, pois o professor passou pelo mesmo processo de aprendizagem que os seus alunos estão experimentando, estando, assim, em condições de prever as dificuldades que eles enfrentarão (Seidlhofer, 1999; Jenkins, 2000). Além disso, a constituição dos grupos de alunos como falantes da mesma L1 possibilita um trabalho extenso de análise contrastiva.

Os aspectos sociais estão concretizados no status da L2 na comunidade escolar, na família e na sociedade, assim como no clima de sala de aula. Na comunidade escolar, a disciplina Língua Inglesa recebe pouca importância se comparada com Português ou Matemática, por exemplo, conforme relatos de professores informantes desta pesquisa e em Neder Neto (2000). É uma situação paradoxal, pois Neder Neto (ibid) constatou que o domínio do idioma goza de bastante prestígio nas famílias e na sociedade. As explicações para esse fenômeno podem residir, principalmente, na percepção de uma má qualidade do ensino de inglês nas escolas (Walker, 2003). Quanto ao clima de sala de aula, já foi constatada a importância de um clima de confiança mútua e respeito para que os alunos tenham a coragem de assumir riscos nas suas tentativas de aprendizagem da L2 (Williams & Burden, 1997; Millrood, 2001), principalmente na pronúncia, pois, nessa área, devido à saliência perceptiva (todos ouvem o que o aluno diz), os erros expõem o aluno a avaliações pejorativas e gozações dos colegas (Sergi, 2004)⁴⁵. Cabe ao professor o estabelecimento de um pacto com os alunos para a criação do clima de respeito, o que ele pode fazer ao conscientizá-los de que os erros são etapas necessárias no processo de aprendizagem. Similarmente, no paradigma de ILI, a manifestação da identidade da L1 por meio do sotaque é plenamente aceitável e os alunos devem aprender a acolher as diferenças e aceitar a forma de se expressar dos colegas, assumindo uma nova atitude e consciência sobre o que significa aprender a língua inglesa nesse paradigma.

As próximas características contextuais são aquelas referentes ao ambiente onde as aulas acontecem. Principalmente em aulas de pronúncia, os ruídos (internos e externos) prejudicam o andamento das atividades. Se houver opção, convém que o professor escolha uma sala isolada ou, idealmente, o laboratório de línguas para as aulas, o que remete à disponibilidade de recursos tecnológicos/didáticos pela instituição. É importante que o professor tenha à sua disposição os equipamentos necessários à realização das atividades, por exemplo, aparelhos de

⁴⁵ Acreditamos que qualquer professor de inglês já tenha passado pela experiência de ouvir as correções imediatas e risos dos colegas quando um aluno comete um erro ao falar.

som, computadores, retro-projetores, jogos e, no caso do laboratório de línguas, cabines com fones de ouvido.

b) Características institucionais

Com relação às características institucionais, visualizamos um quadro de predominância de fatores prejudiciais ao desenvolvimento da pronúncia. O primeiro aspecto é o status que o ensino de pronúncia assume no currículo. Os PCNs (1998) defendem a priorização de aspectos instrumentais para o ensino da língua inglesa, ou seja, o ensino de leitura com vistas a objetivos profissionais. Decorre que o currículo de uma escola, se estiver em conformidade com as orientações governamentais, deverá focar esse aspecto. Em conjugação com a pequena carga horária reservada para o ensino do idioma, que chega a apenas uma aula semanal (Paiva, 2003), pode-se concluir que existem fatores dificultadores para a inclusão do ensino de pronúncia nas escolas regulares. Além disso, como a formação e a competência dos professores são deficientes em relação ao domínio oral do idioma (Paiva, 2003b; Walker, 2003), estes podem acabar não abordando a pronúncia em suas aulas. Ainda, a marginalização do ensino de pronúncia acaba refletida no pouco investimento em recursos didáticos na área, principalmente na ausência de laboratórios de línguas, conforme veremos nos dados coletados nesta pesquisa.

c) Características lingüísticas

As salas de aula no Brasil são formadas, essencialmente, por falantes nativos de português. Com um grupo lingüisticamente homogêneo, o professor tem uma ótima oportunidade de utilizar a análise contrastiva nas aulas como forma de desenvolver os processos de análise e comparação, fundamentais para o crescimento cognitivo do aluno (Mentis, 1998; Gomes, 2002). Uma outra característica importante, inclusive para os processos de atenção e percepção, diz respeito à saliência da forma fonológica da L2 em relação ao inventário fonológico da L1. Quanto mais semelhante for uma forma da L2 a uma da L1, menor será sua saliência e mais dificuldades terão os alunos em identificá-la e aprendê-la. Daí a importância da intervenção da instrução focalizada para ajudar os alunos na aprendizagem de tal forma.

4.7.4.2 A instrução focalizada

O segundo elemento constitui-se na intervenção da instrução focalizada. Nesta etapa, a instrução determina o foco de atenção dos alunos ao especificar, primeiramente, quais os objetivos a serem alcançados na aula ou na unidade de ensino. Conforme já vimos, o estabelecimento de objetivos auxilia na motivação e envolvimento do aluno, pois ele enxerga relevância no que faz e sabe o que deve atingir. Dessa forma, ele pode atuar no planejamento do tempo e esforços que julgar necessários para alcançar as metas (Mentis, 1998). Similarmente, os próprios alunos podem ser motivados a traçarem sub-objetivos pessoais dentro de uma unidade ou curso.

Segundo, como já vimos anteriormente, as pessoas interpretam a realidade de acordo com suas crenças e representações. A própria interpretação sobre as características de uma atividade, por exemplo, sobre seus objetivos, a forma de realização ou a sua relevância para o aprendizado dependem dessa visão individual dos aprendizes, a qual pode diferir bastante da concepção do professor a respeito da mesma atividade (Broekkamp et alii, 2002). Dessa forma, para se evitar que a interpretação dos alunos divirja muito dos objetivos pretendidos pelo professor, é recomendável que as instruções sejam claras e, se necessário, acompanhadas de uma discussão do professor com eles para clarear pontos dúbios (Mayo, 2002).

A instrução também estabelece as demandas cognitivas que as tarefas exigirão dos alunos. É muito importante para o professor ter em mente que, nos estágios iniciais do aprendizado de um aspecto fonológico, o processamento de informações é predominantemente controlado, o que significa que os recursos atentos do aluno estarão direcionados para a análise do aspecto fonológico. Dessa forma, sugerimos que as tarefas iniciais sejam eminentemente de prática imitativa, enfocando a percepção e detecção do aspecto em questão. À medida que o aluno evoluir no domínio desse aspecto, as atividades podem apresentar uma carga cognitiva maior e serem direcionadas para o desenvolvimento de processos automáticos, característicos da fluência no idioma.

Finalmente, a instrução deve atuar no sentido de orientar os alunos na seleção das estratégias a serem utilizadas na realização das tarefas. Schraw (1998) sugere a utilização de uma “Matriz de Avaliação de Estratégias”. Tal matriz funcionaria como um suporte para incrementar o conhecimento do aluno acerca de sua cognição. Segundo o autor (ibid), os alunos devem ter

tempo para refletirem e discutirem a respeito da utilização de estratégias de aprendizagem. Um exemplo segue abaixo:

Estratégia	Como utilizar	Quando utilizar	Por que utilizar
Skimming	Procurar por cabeçalhos ou palavras destacadas	Antes de ler um texto	Possibilita uma visão geral, ajuda a focar a atenção
Integração mental	Relacionamento de idéias principais	Aprendizagem de informações complexas ou compreensão aprofundada de um tema	Redução da sobrecarga sobre a memória; Promoção de um nível mais profundo de compreensão

Quadro 6: Adaptação de Schraw (1998:118) “Uma matriz de avaliação estratégica”

Schraw (ibid) afirma que a utilização dessa matriz apresenta as seguintes vantagens: elas promovem o uso de estratégias, promovem conscientização explícita sobre a metacognição e encorajam os alunos a desenvolver a utilização eficaz das estratégias de aprendizagem, às quais acrescentamos outras duas: elas servem como um suporte necessário para o aluno no início do processo de aprendizagem e como um registro escrito que propicia ao professor uma comparação evolutiva da utilização de estratégias pelos alunos.

A utilização da matriz de Schraw é apenas uma das possibilidades de abordagem do ensino da utilização de estratégias de aprendizagem; o professor deve ficar livre para adotar outras técnicas de ensino, tendo em mente, todavia, que o aluno necessita de uma orientação nos estágios iniciais de seu desenvolvimento; nesse sentido, a modelagem pode se tornar um aliado da aprendizagem.

4.7.4.3 Fatores internos

Os fatores internos representam, ao mesmo tempo, um desafio e uma porta de acesso ao universo do aprendiz. Conforme discutimos neste trabalho, aspectos como as crenças ou atitudes dos alunos acerca da L2 e seu aprendizado podem se constituir em obstáculos para o seu desenvolvimento devido à sua resistência, ao mesmo tempo em que os consideramos, possivelmente, os fatores fundamentais para o seu sucesso. Há elementos os quais não podem ser alteradas pelo professor, como, por exemplo, a idade e a instrução prévia em pronúncia dos alunos. Por outro lado, há várias características que podem ser desenvolvidas de forma a beneficiar a aprendizagem, por exemplo, os fatores afetivos ou a capacidade de processamento.

Alguns fatores já foram debatidos extensivamente neste trabalho e não serão mencionados nesta seção, tais como os fatores afetivos, a motivação, a autonomia e responsabilidade e a idade.

a) A aptidão

Os estudos sobre aptidão lingüística para o aprendizado de uma L2 são ainda inconclusivos, embora haja estudos (como Kiss & Nikolov, 2005) que a apontem como um conceito válido para se prever o desempenho na L2 e algumas tendências já tenham sido observadas, principalmente no que diz respeito às capacidades fonológicas (Skehan, 1998). De acordo com Dörnyei & Skehan (2003), o que parece diferenciar alunos com maior ou menor aptidão para a aquisição de uma L2 é a capacidade de codificação fonêmica, ou seja, de transformar o fluxo de sons em informação organizada e significativa e retê-los na memória por mais do que poucos segundos. Sparks & Ganschow (2001) chegam a sugerir que medidas de desempenho fonológico na L1 podem ser utilizados na previsão de aptidão lingüística na L2.

Também é de conhecimento de professores de L2 que as capacidades fonológicas dos alunos não correspondem necessariamente a habilidades em outras áreas da aprendizagem da L2 (Murcia, Brinton & Goodwin, 1997). Portanto, o sistema de avaliação por provas ou testes iguais para todos não parece adequado ou justo para a mensuração do desenvolvimento dos alunos, cabendo uma avaliação individual processual mais constante, assunto que será retomado adiante na seção de avaliação.

Sparks & Ganschow (2001) relatam estudos que relacionam a aptidão a processos de processamento ascendente no campo da leitura, sugerindo uma conexão entre esse tipo de processamento com uma aprendizagem mais eficaz da L2, posição defendida por Jenkins (2000) no campo fonológico.

Por fim, Dörnyei & Skehan (2003) afirmam que os estudos em aptidão têm assumido um papel de destaque na área de aquisição de L2 na última década e que ela pode ser um fator central na instrução de Foco na Forma. Robinson (2005), por exemplo, relaciona a eficiência de reformulações com a capacidade fonológica da memória de trabalho, a qual está diretamente ligada à aptidão⁴⁶. De nossa parte, contudo, consideraremos que a aptidão, principalmente levando em conta sua relação com a área fonológica, será considerada como um fator que possa

⁴⁶ Observe, contudo, nossas considerações acerca da eficácia das reformulações neste trabalho.

vir a ser utilizado mais na previsão de facilidade de aprendizagem do que propriamente como um item central para nossa proposta de ensino de pronúncia.

b) Capacidade de processamento

A capacidade de processamento pode ser definida como a habilidade do aluno de lidar com as informações recebidas do meio ambiente, oriunda ou de uma capacidade de atenção a um número variável de insumos (quantitativa) ou pela velocidade do processamento analítico de informações (qualitativa) (Skehan, 1998). Ela seria formada pela conjunção eficaz destes dois aspectos: quanto maior o número simultâneo de informações e maior a velocidade de sua análise, maior a capacidade de processamento do aprendiz.

Uma das características mais importantes da capacidade de processamento diz respeito ao seu modo de operação, dentro do qual podemos distinguir o processamento ascendente (bottom-up), caracterizado pela identificação e análise de itens discretos da língua para posterior agrupamento cognitivo (chunking), e o processamento descendente (top-down), no qual o aprendiz utiliza-se de seu conhecimento de mundo e de pistas contextuais para uma análise mais integrada do fluxo de insumo da L2 (Nunan, 1999). Para Ellis (2001), estes dois modos de processamento estão ligados ao nível de domínio do aprendiz. Para o aprendiz menos proficiente, há seqüências da L2 que são desconhecidas ou fonemas que não são salientes. Ao entrar em contato com essas estruturas, o aprendiz não tem como recorrer a recursos da sua memória ou confiar em pistas contextuais para auxiliá-lo na decodificação da mensagem, realizando, assim, um processamento ascendente das informações. À medida, contudo, que o aluno aprende o idioma, o processamento passa progressivamente a ser descendente. Tsui & Fullilove (1998) e Jenkins (2000), contudo, postulam que o processamento dos aprendizes é fundamentalmente ascendente, não importando o seu nível de domínio do idioma.

Ainda na visão de Ellis (ibid), a capacidade de agrupar fragmentos inter-relacionados é básica para o aprendizado da L2. Uma explicação para tal fato é que os agrupamentos fonológicos, sejam sílabas ou seqüências recorrentes, são armazenados na memória de longo prazo para serem recuperados quando necessário. Decorre que a descoberta de princípios do sistema fonológico passa pela formação de associações e detecção de tendências ou padrões da L2 pois, ao se deparar com seqüências desconhecidas, o aluno poderia acessar os dados da sua

interlândia para realizar um julgamento acerca da possibilidade da ocorrência daquelas seqüências e interpretá-las convenientemente. Essa visão relacional da aquisição de itens fonológicos é referendada pelo estudo de Winkler & Cowan (2005), o qual postula que o cérebro armazena características de fonemas individuais inseridos em representações de regularidades acústicas detectadas nos padrões e seqüências aos quais tais fonemas foram relacionados.

O que vem subentendido nessas afirmações é que um dos papéis da instrução, então, seria o de aumentar a capacidade de processamento tanto em níveis quantitativos quanto qualitativos, pois, em suma, ela forma a base da capacidade de aprendizagem. Isso pode ser feito por meio da orientação quanto à percepção e atenção aos insumos apropriados para cada tarefa e o desenvolvimento de habilidades metacognitivas.

c) Instrução prévia em pronúncia da L2

É fundamental que o professor conheça o trabalho em pronúncia que já foi realizado com os alunos para que possa lhe dar uma continuidade lógica. Entendemos que o ensino de pronúncia deve ser planejado de forma sistemática e progressiva para que os alunos possam desenvolver suas habilidades fonológicas. Esta linha de pensamento reflete nossa crença de que a construção do processo de aprendizagem deve ser conduzida de forma planejada e direcionada na escola. Disso resulta, então, que o trabalho dos professores de uma escola deve ser coordenado como garantia de sua progressão, com a observância de um programa curricular integrado em todos os níveis.

Esta análise dos fatores que agem sobre o insumo serviu para esclarecer as influências que moldam a percepção do aluno e podem agir sobre o ensino e aprendizagem da pronúncia de inglês em ambiente formal de sala de aula. Após ser processado por eles, o insumo passa a insumo absorvido (intake), para o qual voltamos nossas atenções agora.

4.7.5 O insumo absorvido (intake)

O conceito de insumo absorvido (intake) foi cunhado por Corder (1967, apud Robinson, 2003) como o registro mental do insumo ao qual o aprendiz foi exposto. Doughty (2001:214) o define como “a porção do insumo disponível extraída do fluxo da fala à qual a

atenção é seletivamente voltada para processamento posterior”, enquanto VanPatten (2002:757) apresenta um conceito também relacionado à área de processamento de informações e o define como “os dados lingüísticos realmente processados a partir do insumo e mantidos na memória de trabalho para processamento subsequente”. Podemos dizer, então, que o insumo absorvido seria aquela porção de informações do insumo para o qual foi voltada a atenção do aluno e que foi percebida conscientemente por ele. É com esse material que o aluno vai trabalhar daí em diante, ou seja, é a sua matéria-prima do aprendizado, a qual será incorporada (ou não) ao seu conhecimento por meio do processamento que ocorrerá em seguida.

4.7.6 O processamento do input absorvido

O insumo absorvido, nesta etapa, sofrerá a atuação de duas instâncias: uma externa, representada pela instrução mediada pelo professor, e uma interna, executada pelas estruturas de aprendizagem do aluno, mais especificamente, o conjunto MCP/MT e a MLP. Vamos analisar como elas interagem como catalisadoras do processamento do insumo absorvido pelo aluno.

4.7.6.1 A instrução

A instrução, nesta etapa, tem como objetivo facilitar o processo de incorporação da informação (item fonológico da L2) à estrutura cognitiva do aluno. Em termos metodológicos, ela incorpora as noções de desenvolvimento do nível cognitivo para o metacognitivo autônomo, destacando a instrução metalingüística, a importância da modelagem para a aquisição de conhecimentos e a transferência de habilidades entre domínios diversos, e as características da IFF, concentrando-se nas noções derivadas da Análise Contrastiva, dos estudos da interlíngua e da dicotomia entre ensino dedutivo e indutivo.

a) A análise contrastiva e a interlíngua

Os estudos sobre a análise contrastiva estão fundamentados no papel exercido pela transferência de aspectos da L1 para a L2. Em termos pedagógicos, já vimos que uma alternativa recomendada por vários autores (Whorf, 1956; Benson, 2002; Truscott & Smith, 2004) é a

conscientização a respeito das diferenças entre a L1 e a L2 por meio da comparação de suas características essenciais.

Para que os alunos possam realizar a comparação cognitiva essencial para o aprendizado da L2, eles necessitam adquirir os meios procedimentais e conceituais necessários (Spada & Lightbown, 1999). Essa comparação entre os aspectos da L1 e da L2 é a base para o trabalho de análise contrastiva, a qual não goza de muito prestígio em países onde o inglês é a língua nativa (Seidlhofer, 1999). Esse fato é compreensível, já que os professores, em tal contexto, geralmente são falantes monolíngües da L2 e não podem contar com alunos falantes da mesma L1 (Jenkins, 2000).

O nosso contexto, porém, facilita o uso da análise contrastiva: o professor compartilha a L1 com os alunos. Além disso, a sua utilização também encontra defesa na argumentação de que, em se tratando de aquisição de novos conhecimentos (a L2), nós geralmente nos baseamos no conhecimento anterior da área (a L1) por meio da ativação de nossos esquemas sobre o funcionamento de linguagens, segundo a Teoria de Processamento de Informações (Celce-Murcia, Brinton & Goodwin, 1997). Qualquer professor de inglês no Brasil concordará com a afirmação de que os alunos realizam constantes comparações entre a L1 e a L2 no curso da aprendizagem desta última.

Dessa forma, o que o professor deve saber, em nosso entendimento, é utilizar o conhecimento comparativo como apoio à aprendizagem dos alunos. Dentre os vários aspectos na área de pronúncia, destacamos que, quanto mais as formas fonológicas da L2 forem semelhantes (mas não iguais) às da L1, mais dificuldade os alunos terão em adquiri-las. Essa dificuldade resultaria do fato de que a interpretação dos sons se dá no nível do processamento automático de informações, o qual é muito rápido e difícil de modificar (Schmidt, 2001; Levelt, 1993). Seguindo nessa linha de raciocínio, Schmidt (ibid) argumenta que o aluno percebe as características fonéticas do insumo primeiramente por meio do sistema fonológico da L1 e, posteriormente, pela sua interlíngua fonológica. Esta suposição encontra eco em Baptista (2004), a qual levanta a hipótese de que, ao incorporar um item da L2 ao sistema fonológico da L1, o aprendiz ajusta o posicionamento da percepção e produção dos itens da L1 que forem próximos ao item incorporado, ou seja, a L1 seria a base de todo o processo. Na mesma linha, Cowan (1997) postula que a percepção antecede a atenção, fazendo com que o processamento automático entre em ação antes que o processamento controlado. Schmidt (ibid) conclui que a

modificação do tipo de processamento requer a inibição de rotinas fortemente estabelecidas (processamento automático) a fim de que novas rotinas (processamento controlado) possam substituí-las⁴⁷. A alternativa seria a substituição do processamento automático, que não requer a atenção, pelo processamento controlado, baseado na atenção e característico dos processos de aprendizagem. Isso é evidente quando observamos uma pessoa aprendendo a dirigir ou a tocar um instrumento musical. A fluência só é obtida à medida que os processos controlados são internalizados e tornam-se automáticos. Um processo similar parece ocorrer no aprendizado de uma L2: a fluência (mais automática) só é obtida à medida que o conhecimento e a prática permitam que ela se sobreponha à precisão (mais controlada).

Um outro aspecto desse fenômeno, sob a ótica da Teoria de Processamento de Informações, é que o aluno tenta preencher lacunas de sua interlíngua fonológica em relação à L2. Para que a percepção da forma da L2 seja realizada, o aluno deve possuir recursos suficientes ativados em sua MCP/MT a fim de realizar uma comparação cognitiva (Doughty, 2001). A autora (ibid) não aborda aspectos didáticos que atuariam como suporte para que esse processo ocorra, mas a formação de conceitos por meio da metalinguagem poderia facilitá-lo (Spada & Lightbown, 1999). Isso nos leva a sugerir que o professor faça a previsão de quais aspectos se encaixam nesse perfil e utilize mais tempo no seu ensino para que sejam adquiridos de maneira mais efetiva pelos alunos.

Ainda em relação à interlíngua, os alunos são estimulados a formar novos conceitos (estruturas ou esquemas) que possam ser aplicados à L2. Assim, fazendo uma analogia com as etapas descritas por Celce-Murcia, Brinton & Goodwin (1997), os alunos realizam o acréscimo de um novo item fonológico através da percepção e produção, realizam a reestruturação de seu sistema fonológico para acomodar o novo item e, posteriormente, por meio da formação dos novos conceitos, refinam seu sistema fonológico da língua através da formulação de princípios mais precisos. Esse processo, todavia, não ocorrerá de forma linear e nem simultaneamente para todos os alunos (Skehan, 1998). Alguns deles poderão formular hipóteses incompletas ou errôneas sobre o conceito da L2 estudado, o que é perfeitamente normal, pois se trata de conceitos da interlíngua dos alunos, os quais serão alterados até serem aceitáveis na L2. Assim, os alunos devem ter tempo e oportunidades de aprendizagem até que seus conceitos sobre a

⁴⁷ É um processo bastante semelhante ao que ocorre com o sistema de crenças dos indivíduos.

pronúncia da L2 estejam formados e sua produção oral corresponda a seus conhecimentos lingüísticos.

Finalmente, já desenvolvemos nesta obra a noção de que a consciência do “eu” é condição fundamental para o alcance da metacognição plena. A compreensão acerca de como concebemos nossas representações e crenças nos ajuda a conhecê-las e modificá-las. Analogamente, nossa consciência a respeito de nossas representações sobre nossa L1 (isto é, o processo de explicitar conhecimentos implícitos) fundamenta a percepção e a comparação dos princípios de funcionamento entre a L1 e da L2; essa noção vem corroborada pelos estudos sobre a transferência conceitual (Benson, 2002; Odlin, 2005), a qual reitera a importância da apreensão dos conceitos que fundamentam o funcionamento da língua, e não de suas características superficiais. Estamos falando de uma abordagem fenomenológica de compreensão da língua, em que a essência das entidades deve ser investigada por meio da intencionalidade da consciência (Reale & Antiseri, 1991). No campo da aprendizagem de uma L2, o aprendiz deve, inicialmente, realizar uma introspecção para trazer à consciência os seus conhecimentos sobre a L1. Essa intenção consciente será focada na descoberta das essências que estão ocultas nos objetos. Uma das formas de se fazer isso é a comparação dos fenômenos lingüísticos, tal como eles se apresentam nas línguas.

Vale a pena lembrar que a comparação baseia-se, primariamente, na extração das semelhanças e diferenças dos atributos entre objetos distintos em observação (Gomes, 2002) ou, ainda, conforme realçam Gentner & Medina (1998), ao facilitar a apreensão das semelhanças estruturais, a comparação propicia a abstração de regras (estando, assim, relacionada à aprendizagem indutiva) e também facilita a aplicação e extensão do conhecimento abstrato adquirido a novas situações de aprendizagem (relacionando-se à transferência de habilidades entre domínios diferentes de conhecimento). Ao compararmos, portanto, a L1 com a L2, devemos estar explicitamente cientes de suas características essenciais para nos beneficiarmos das vantagens que tal comparação pode oferecer.

Em suma, para desenvolver atividades que enfoquem a análise contrastiva simultaneamente à consideração da interlíngua dos alunos na área da pronúncia, o professor deve utilizar tarefas que os orientem no desenvolvimento de suas habilidades de percepção, identificação e classificação das propriedades dos itens pertencentes aos sistemas fonológicos de sua L1, de sua interlíngua e da L2. Para tanto, os aprendizes devem ser munidos de um repertório

lexical metalingüístico tanto no campo procedimental (vocábulo associado ao estabelecimento de relações contrastivas) como no campo conceitual (vocábulo associado ao campo da fonologia) que possam conduzir uma análise comparativa.

Tal análise formaria a base cognitiva, enquanto que a experimentação (produção oral) formaria a base fisiológica para a reformulação dos princípios e conceitos na L2. Esses conceitos abrangem, por exemplo, os aspectos articulatórios da produção dos sons, representados por fonemas da L2 inexistentes na L1, ou os cognitivos, como o funcionamento das regras de acentuação e proeminência de palavras em sentenças. Além disso, a noção da importância do desenvolvimento dos conceitos é corroborada pela idéia de que os aspectos cognitivos são mais influentes do que os aspectos fisiológicos na percepção e produção orais de uma L2 (Jenkins, 2000; Fraser, 2001). No fim das contas, estamos falando de uma maneira de construir conhecimento inspirada na captação das essências dos objetos, concretizada na Fenomenologia. Husserl (2001:86-87) lançava as bases de uma maneira de pensar que influencia a filosofia e a ciência até hoje ao postular que:

“... entender o conhecimento significa elucidar genericamente os nexos teleológicos do conhecimento que vão desembocar em certas relações de essência entre diversos tipos essenciais de formas intelectuais. E aí se insere também a clarificação última dos princípios que, como normas, como condições ideais da possibilidade da objetividade científica, regulam todo o conhecimento científico empírico.”

Vale apenas lembrar que não estamos defendendo a redução eidética pura como norma de construção científica – o próprio Husserl restaurou a relação existência/essência ao final de sua carreira (Merleau-Ponty, 1973). Nossa concepção de construção do saber passa pela apreensão dos conceitos, mas reitera a necessidade de sua experimentação e aplicação por meio do uso da língua. A experimentação solidifica, tanto em termos cognitivos quanto em termos fisiológicos (articulatórios), os conceitos fonológicos incorporados por meio da comparação cognitiva das duas línguas.

b) A dicotomia entre o ensino indutivo e dedutivo

Conforme acabamos de discutir, uma das maneiras pelas quais se aprende uma língua é a apreensão de princípios ou regras segundo os quais ela formula seus conceitos e funciona na prática (R. Ellis, 2001). Essa apreensão ocorre por meio da instrução explícita de forma indutiva

ou dedutiva; a aprendizagem indutiva acontece quando o aprendiz deriva regras por meio da análise de exemplos de uso da língua; por sua vez, a aprendizagem dedutiva pressupõe o fornecimento da regra para que o aluno possa gerar exemplos de uso da língua (R. Ellis, 2001; DeKeyser, 2003).

Schmidt (1995a) argumenta que o processo de indução das regras acontece exclusivamente de forma explícita e consciente, descartando a indução inconsciente dos princípios da L1 defendida pelos adeptos da Gramática Universal; isso porque a aprendizagem da L1 ocorreria em termos de confirmações probabilísticas das frequências de instâncias da língua, e não por generalização e abstração de regras. Na mesma linha, DeKeyser (2003) argumenta que a aprendizagem implícita funciona apenas para elementos concretos e contíguos, e não para regras e conceitos abstratos. Ele complementa apontando a IFF como “necessária para fazer os aprendizes perceberem conscientemente os padrões abstratos que não são facilmente aprendidos de maneira implícita” (ibid:336).

Se estamos de acordo que é necessária a instrução explícita para a aprendizagem dos conceitos abstratos da L2, temos que determinar que tipos de regras seriam passíveis dessa instrução. DeKeyser (ibid:331-332) propõe uma tabela progressiva, relacionando o nível de dificuldade das regras e o papel da instrução, a qual reproduzimos abaixo:

Dificuldade da regra	Papel da instrução
Muito fácil	Não é necessária
Fácil	Apressa a aprendizagem explícita
Moderada	Aumenta os limites da aprendizagem
Difícil	Aumenta as chances de aquisição implícita posterior por melhorar a percepção
Muito difícil	Não é efetiva

Quadro 7: Relações entre dificuldade de compreensão de regras e o papel da instrução

Podemos aplicar a figura à instrução de pronúncia em ILI e citar exemplos de itens fonológicos muito fáceis, como fonemas iguais na L1 e na L2 (exemplo, /b/), os quais dispensam a instrução, até chegar a itens muito difíceis, como a entonação, nos quais a instrução seria inútil (conforme postula Jenkins, 2000).

Podemos inferir, pela análise da figura, que os itens que se situam entre os níveis de dificuldade baixa a moderada poderiam ser ensinados por meio da aprendizagem indutiva, enquanto que aqueles considerados difíceis deveriam ser ensinados forma dedutiva e os muito difíceis poderiam ser omitidos do programa. DeKeyser (ibid) reforça nossa idéia ao afirmar que

o ensino dedutivo é essencialmente eficaz na aprendizagem de princípios abstratos. Devemos lembrar que a figura refere-se a níveis de dificuldade das regras, e não de produção ou percepção dos itens em si.

c) A modelagem como suporte para a aprendizagem

A modelagem da aprendizagem aparece como um passo importante na construção do conhecimento dos alunos. Ela se mostra importante principalmente para aqueles alunos com dificuldades para aprender, os quais geralmente não sabem o que fazer para melhorar suas capacidades cognitivas e se encontram em um estado de apatia (*learned helplessness*) e desmotivação na escola (Dörnyei, 1994). Tais alunos estariam, teoricamente, situados no nível da paracognição heterônoma em relação ao seu processo de aprendizagem: eles utilizam estratégias de aprendizagem somente da maneira que o livro didático ou o professor requisitarem. Eles não compreendem a razão da utilização daquelas estratégias e não saberiam selecionar outra como alternativa para aquela tarefa, ou ainda julgar a sua eficácia.

Dessa forma, não adianta simplesmente o professor solicitar a utilização da estratégia X para aquela tarefa; ele deve modelar sua heurística de seleção e avaliação de seu uso (Ayaduray & Jacobs, 1997). Nessa mesma direção, Schraw (1998), Yang (1998), Sengupta (2000), Guterman (2003), Pani (2004) e Veenman, Wilhelm & Beishuizen (2004) advogam uma abordagem de instrução explícita passo a passo até que o aluno seja capaz de alcançar a autonomia na utilização de uma estratégia ou uma habilidade específica.

Para esses autores, a modelagem deve incluir uma explicação acerca das razões pelas quais um procedimento ou estratégia será utilizado em uma tarefa específica, assim como a explicitação do raciocínio durante a sua realização e uma avaliação dos resultados obtidos, ou seja, deve envolver todo o processo característico da auto-regulação do comportamento.

Por outro lado, o suporte do professor ou do colega deve ser oferecido na medida certa para que não furte ao aprendiz o direito de refletir e chegar às próprias conclusões (similar ao conceito do mínimo de informações necessárias defendido por Underhill, 1994); dessa forma, a explicitação das heurísticas deve envolver os alunos de forma que sua participação se faça presente, principalmente na formulação de princípios ou regras gerais, em um processo essencialmente indutivo de síntese.

À medida que os alunos se mostrarem seguros e mais autônomos nos pontos trabalhados pelo professor, o suporte deverá ser retirado e o aluno poderá seguir com sua aprendizagem individualmente.

d) O desenvolvimento da metalinguagem

O desenvolvimento da metalinguagem diz respeito, basicamente, à incorporação de termos técnicos de uma área específica pelos alunos. Neste trabalho, a metalinguagem é encarada como uma mediadora importante da evolução do aluno do nível cognitivo para a metacognição autônoma. A sua utilização em sala de aula tem sido tema de debate na área de ensino de L2: há aqueles que argumentam que ela não representa a linguagem naturalmente utilizada na comunicação diária entre os usuários de uma língua; por outro lado, não se deve esquecer que a metalinguagem é um recurso para se explicar e exemplificar as características lingüísticas do insumo, principalmente aquelas que, devido às peculiaridades de cada língua, são difíceis ou até impossíveis dos alunos captarem por si próprios (Widdowson, 2003). O autor (ibid) ainda destaca que, devido à sua característica artificial como matéria escolar, com a carga horária restrita e aulas em intervalos regulares e mescladas às das outras disciplinas, não se deve esperar que a língua estrangeira seja aprendida em circunstâncias semelhantes às aquelas que ocorrem com a aprendizagem natural da L1 pelas crianças. Para Widdowson, o ensino não pode determinar o aprendizado, mas pode conduzi-lo por caminhos que o facilitam, o que justifica a utilização da metalinguagem na sala de aula.

Além disso, a versatilidade vocabular influencia diretamente a capacidade de pensar e de se expressar do indivíduo (Mentis, 1998; Gomes, 2002). Para esses autores, quanto mais rico e variado for o vocabulário de uma pessoa, mais condições ela tem de negociar sentidos e expressar com precisão as nuances complexas do pensamento humano.

Em nosso trabalho, o desenvolvimento da metalinguagem está diretamente relacionado ao desenvolvimento da metacognição em geral e sua atuação nos campos atitudinal, procedimental e conceitual do conhecimento. No campo da metacognição, o próprio conceito de metacognição será desenvolvido, assim como os conceitos de auto-regulação, planejamento, monitoramento e avaliação.

No campo atitudinal, em especial, será desenvolvida a noção da atitude do aluno frente à nova situação do idioma no paradigma de ILI. Dessa forma, conceitos como falante nativo ou língua franca poderão ser abordados em sala. Similarmente, na área motivacional, os termos motivação intrínseca e extrínseca receberão ênfase especial.

O campo conceitual, contudo, é o que receberá maior atenção neste trabalho. Uma razão é a ausência praticamente total de ensino de pronúncia nas escolas regulares, a qual priva os alunos do conhecimento dos termos relativos à área, como fonemas, o AFI, a acentuação de palavras e sentenças, os aspectos articulatórios e assim por diante. Um outro aspecto é a importância da incorporação dos conceitos fonológicos da língua inglesa pelos alunos por meio da utilização da metalinguagem como mediadora (Fraser, 2001). Ademais, a metalinguagem tem sua importância reconhecida não só na área de aprendizagem de pronúncia, mas na aquisição de L2 (Spada & Lightbown, 1999) ou, ainda, na área de Ciências, por exemplo, Beeth (1998) ressalta a sua utilização como uma forma eficiente de fomentar a evolução dos conceitos dos alunos na disciplina.

Dessa forma, o desenvolvimento da metalinguagem abrangerá todos os aspectos da educação formal de que este trabalho trata. A premissa subjacente a essa postura é a capacitação do aluno em termos de ampliação de seu repertório lexical com vistas a muni-lo dos instrumentos lingüísticos necessários para seu desenvolvimento metacognitivo pleno.

e) A transferência de habilidades entre domínios de conhecimentos

Queremos iniciar esta seção reafirmando nossa idéia de que a instrução em língua estrangeira é parte do processo geral da educação e tem objetivos que transcendem o aprendizado do idioma. Decorre que o domínio da L2 não se constitui em um bloco destacado do restante do conhecimento do aluno, apresentando-se, sim, como um dos componentes integrantes da sua cognição. Como tal, devemos concebê-lo como um elemento dinâmico, o qual interage constantemente com todos os outros aspectos do conhecimento do aluno de forma mais ou menos íntima, conforme o tipo de tarefa ou habilidade que estiver sendo ativada em um momento qualquer. Sendo assim, a aprendizagem da L2 ultrapassa a sala de aula de inglês e se interconecta com as demais disciplinas e habilidades gerais do pensamento e experiência do indivíduo, a ponto de podermos afirmar que, quando alguém aprende a leitura de mapas em geografia, por exemplo,

suas habilidades no aprendizado da L2 podem, em tese, ser influenciadas. Widdowson (2003:177) reforça esta idéia ao defender a proposição de que, em termos de educação, “seria preferível, e mais prático, focar o desenvolvimento de uma habilidade mais geral que serviria como um investimento para um aprendizado subsequente”.

Essa concepção a respeito da função da língua estrangeira na escola regular ancora-se na crença de que as habilidades e conhecimentos aprendidos em um domínio do conhecimento podem ser transferíveis a um outro qualquer e que a capacidade de transferência pode ser desenvolvida por meio da instrução (Veenman, Elshout & Meijer, 1997; Higgins & Baumfield, 1998; Schraw, 1998; Vanderwood et alii, 2002; Veenman & Verheij, 2003; Veenman, Wilhelm & Beishuizen, 2004; Stoller, 2004; Fedorenko, Gibson & Rohde, 2006; James, 2006; Sohn, Doane & Garrison, 2006; Veenman, Hout-Wolters & Afflerbach, 2006; Waters, 2006). Especificamente, há estudos que apresentaram evidência da transferência de habilidades da L1 para a interlíngua do aluno/L2 (Jarvis, 2000; Meschyan & Hernandez, 2002; Schoonen et alii, 2003; Gelderen et alii, 2004; Vandergrift, 2006). Decorre dessa linha de argumentação a necessidade de adoção de uma visão de educação, por parte dos profissionais de ensino de línguas estrangeiras e de outras disciplinas, que contemple o desenvolvimento integrado de habilidades no aprendiz.

Para que tal integração ocorra na prática, reforçamos a noção que seria necessária a elaboração de currículos interdisciplinares nas escolas, os quais apresentariam graus diversos de interdependência entre as disciplinas, conforme o conteúdo e as habilidades que poderiam ser desenvolvidas concomitantemente (J. Silva, 2005). Esta noção foi uma das inspirações para o desenvolvimento da IBC, conforme vimos anteriormente. Dessa forma, os programas de cada disciplina na escola seriam incompletos em sua completude.

Fazendo uma analogia com as artes culinárias, os domínios de conteúdos podem ser comparados a pratos diferentes, as técnicas e estratégias de aprendizagem podem ser vistas como os instrumentos necessários para preparar os alimentos e a habilidade de preparo dos pratos pode ser equiparada às competências dos alunos em aprenderem. Assim, vamos supor que sejam colocados à mesa dez ingredientes para o preparo de um prato salgado e uma sobremesa. O bom cozinheiro conhece as receitas e sabe quais passos são necessários para prepará-las. Inicialmente, ele separa os ingredientes que serão utilizados para cada uma e deixa de lado aqueles dos quais não necessitará. Sabe, também, quais ele deverá processar primeiro, pois demandam mais tempo

para ficarem prontos a fim de serem incorporados ao prato no momento certo. Ele segue preparando os ingredientes, associando-os de maneira que, ao final, eles possam oferecer o melhor sabor e nutrição. Ele possui conhecimentos que lhe permitem utilizar o mesmo instrumento, por exemplo, uma faca, para preparar ambos os pratos. Ele também conhece os pratos prontos e pode julgar se seu preparo das receitas foi bem sucedido ou não, inclusive podendo ser criativo ao substituir ingredientes da receita original por outros que tiver à sua disposição para dar um toque especial ao seu trabalho.

Um processo similar ocorre com o aprendiz competente. Consideremos que ele tenha, como tarefas de casa, que ler um texto em língua estrangeira e também um em geografia na língua materna. Primeiramente, ele deve ler os exercícios para conhecer, de antemão, seus objetivos e poder planejar os procedimentos para chegar até eles. Antes de começar a trabalhar, ele tem uma noção aproximada de quanto tempo levará para realizar os exercícios e quanto tempo tem disponível; portanto, ele pode planejar uma ordem ideal para realizá-los, se a seqüência deles assim o permitir. Quando ele começa a ler os textos, ele será exposto a insumos de natureza diversa, devendo ser capaz de selecioná-los de forma a utilizar somente aqueles que forem relevantes para as tarefas que ele tem que realizar. Ele domina estratégias de leitura e seleciona aquelas que podem auxiliá-lo de maneira mais eficiente, assim como sabe utilizar uma mesma estratégia para compreender ambos os textos. Se ele se deparar com um problema, por exemplo, se não souber aplicar uma técnica específica demandada por uma tarefa, ele pode tentar substituí-la por outra que o conduza à realização da tarefa de forma similar. Ao final, ele é capaz de avaliar seu sucesso tanto em relação ao cumprimento de seu planejamento quanto no que diz respeito à realização das demandas das tarefas.

Salvo os casos de autodidatas, o cozinheiro e o aprendiz retratados aqui são o resultado da construção bem sucedida de um processo de aprendizagem mediada por outrem. Eles não nasceram prontos, tiveram que acumular experiências, sucessos e fracassos. Eles aprenderam de forma intuitiva e informal, mas também pela mediação de alguém que os orientou em seu crescimento. A escola deve cumprir o papel de orientação da aprendizagem. Ela deve oferecer ao aluno a construção das habilidades necessárias para relacionar as diversas áreas do conhecimento, a fim de que ele seja capaz de entender as suas conexões e funcionalidade no mundo que o cerca. Os professores, por conseguinte, têm que saber, com precisão, qual seu papel no conjunto da instituição para trabalhar em equipe com os outros professores e com os alunos.

O isolamento entre as áreas representa, portanto, uma lacuna significativa da educação escolar (Zabala, 2002; Beane, 2003), incluindo-se, aí, o ensino de Língua Inglesa.

Em suma, conforme podemos observar no esquema da página 144, a instrução deve agir como um catalisador da aquisição de conhecimentos novos. Em termos práticos, argumentamos a favor da utilização da análise contrastiva, da metalinguagem, do ensino indutivo, da modelagem e da transferência de conhecimentos e habilidades entre áreas diferentes. Essa orientação metodológica reflete os princípios da nossa concepção de educação, a qual prega a elevação do nível de consciência dos indivíduos acerca de seu desenvolvimento cognitivo.

A próxima seção abordará o papel da memória na aprendizagem.

4.7.6.2 A memória

Creemos que a aprendizagem seja mediada pelo conjunto MCP/MT e que ocorra por meio de processos de comparação (análise contrastiva), agrupamento (indução/dedução), mapeamento (conexão da informação nova com os dados da memória de longo prazo), reestruturação do conhecimento a partir da incorporação dos novos itens e o refinamento dos conceitos fonológicos afins. Todos esses processos seriam permeados por operações mentais que não pertenceriam necessariamente ao domínio da aquisição de pronúncia, mas, sim, seriam constituídos e aplicados em âmbito interdisciplinar.

Em nosso esquema de representação da aquisição de conhecimentos, o conjunto MCP/MT executa o armazenamento temporário do insumo absorvido e o processamento da linguagem por meio de processos sensório-cognitivos. A percepção, a atenção e a consciência filtram as informações e as habilidades de comparação, agrupamento, mapeamento, reestruturação e refinamento atuam sobre a MLP relacionando-a ao novo material processado.

Se admitimos a idéia de que é o conjunto MCP/MT que atua como interface entre a MLP e o mundo exterior e que a MLP não é acessível diretamente (Stevick, 1996), a instrução deve agir para aumentar a eficiência daquele conjunto. Palladino & Cornoldi (2004), por exemplo, creditam problemas de aprendizagem em L2 a limitações na MT fonológica dos aprendizes. Ampliar a capacidade de aprendizagem envolve, nesse caso, munir os alunos com estratégias cognitivas e metacognitivas mais eficientes de processamento do insumo absorvido. A instrução agiria, assim, como o facilitador do processamento das novas informações pelo

conjunto MCP/MT. Por meio de processos cognitivos como a comparação, o agrupamento e a reestruturação, a MLP pode ser alterada, o que configura, em grosso modo, a aprendizagem.

4.7.7 A produção (output)

Após a etapa de processamento do insumo absorvido, o aluno exterioriza sua produção (output). Ela consistirá no resultado da percepção e processamento dos insumos ao qual o aluno foi exposto. Convém lembrar que essa produção não representa, simplesmente, o seu conhecimento, mas a forma idiossincrática por meio da qual o aprendiz interpreta e exterioriza sua interlíngua reestruturada em conformidade com as demandas da tarefa, ou seja, suas representações do conhecimento e da atividade que está realizando. Dessa forma, problemas na produção final podem ser derivados tanto da estruturação ainda imperfeita da interlíngua como de uma interpretação equivocada a respeito da tarefa.

Ainda, o uso da produção como fonte de aprendizagem de uma L2 foi advogado por Swain (1993) na hipótese da produção (output hypothesis). Basicamente, ela diz que a produção pode ativar processos mentais que compõem o aprendizado da L2, realizando as funções de testagem de hipóteses, análise metalingüística e percepção de lacunas entre a interlíngua do aluno e a forma da L2 (Swain, 1998). Essa noção é corroborada em estudos tais como Izumi (2002), Erlam (2003) e Morgan-Short & Bowden (2006). Tais funções serão discutidas na seção seguinte de monitoramento e avaliação.

4.7.8 O monitoramento e avaliação

A fase de monitoramento é importante para o aluno receber uma avaliação instantânea de seu desempenho. Embora possamos considerar o monitoramento como um processo subjacente aos campos atitudinal, procedimental e conceitual, vamos nos concentrar na análise do campo conceitual, pois este é o enfoque desta seção. Os campos procedimental e atitudinal serão mencionados, aqui, em função do campo conceitual. Para realizar essa análise, consideraremos três instâncias atuantes na sala de aula: o professor, o grupo de colegas de sala e, por fim, o próprio aluno.

4.7.8.1 O monitoramento do professor

O monitoramento do professor é a primeira etapa rumo à autonomia a ser alcançado no automonitoramento. É um processo essencial, pois o professor é o especialista que orienta o aprendiz na condução de sua aprendizagem.

Quando nos referimos ao monitoramento do professor no campo conceitual, queremos dizer toda ação por meio da qual o professor dá um retorno ao aluno em termos de sua produção durante a execução de uma atividade. De acordo com R. Ellis (2001), tal retorno geralmente é efetivado via correção implícita ou explícita.

Segundo o autor (*ibid*), a modalidade implícita ocorre quando o professor evita uma correção direta e negativa da produção do aluno; ela é concretizada, basicamente, por meio das reformulações (*recasts*) das sentenças equivocadas ou parte delas, ou solicitações de repetições ou de reformulações da parte dos alunos.

As reformulações dos professores (por exemplo, por meio de alterações na entonação para destacar o erro) têm sua validade discutida por pesquisadores. Por um lado estão os que as consideram eficientes (Long & Robinson, 1998). Outros pesquisadores questionam o fato de que pode não ficar claro para o aprendiz se a reformulação está direcionada à forma e não à mensagem (Lyster, 1998), ou ainda que o aprendiz pode não ser capaz de perceber a lacuna entre sua interlíngua e a reformulação (Philp, 2003). Um meio termo pode ser a situação sugerida por Spada (1997), Doughty & Varela (1998) e Nicholas, Lightbown & Spada (2001), na qual deve ficar claro para o aluno que a sua atenção para as reformulações deverá ser direcionada exclusivamente à forma, e não ao conteúdo.

As correções explícitas, por sua vez, ocorrem quando o professor indica explicitamente que um aluno cometeu um erro e fornece a forma correta (Lyster & Ranta, 1997). Os autores (*ibid*) caracterizam as reformulações implícitas como ineficientes se comparadas, por exemplo, com correções explícitas como as explicações metalingüísticas ou as repetições, posição comungada por Ellis, Loewen & Erlam (2006).

Por coerência com nossa concepção de educação e abordagem de ensino de L2, vamos definir nossa posição em relação à correção dando prioridade às explicações metalingüísticas; quando a opção for pelas reformulações, que fique claro aos alunos que o enfoque será direcionado à forma.

No caso das explicações metalingüísticas, Lyster & Ranta (ibid:47) as definem como “os comentários, informações ou questões relacionadas à formação correta dos enunciados dos alunos, sem o fornecimento da forma correta”. Elas podem simplesmente indicar que há um erro, solicitar ao aluno que o identifique ou fornecer explicações a respeito do erro. As variações em sua utilização deverão ser adotadas pelo professor de acordo com o nível de complexidade do ponto em questão ou do domínio dos alunos na L2.

Pontos mais complexos exigirão maior suporte, enquanto que pontos simples poderão ser detectados e corrigidos simplesmente com o direcionamento da atenção dos alunos sobre eles.

As explicações metalingüísticas também executarão a função reforçar o trabalho de desenvolvimento da capacidade de análise e expressão dos alunos por meio da extensão lexical decorrente da aquisição dos termos técnicos da área (Mentis, 1998; Gomes, 2002), realizado nos diversos momentos de instrução na seqüência das atividades. Essa análise poderá conduzir à compreensão dos princípios e conceitos existentes na L2, assim como a identificação desses conceitos tal como são formulados na L1, possibilitando a exteriorização dos conhecimentos intuitivos implícitos da L1 e a comparação cognitiva por meio da análise contrastiva entre os idiomas, idéia corroborada por Ellis, Loewen & Erlam (2006).

Além disso, espera-se que as explicações metalingüísticas levem, no fim das contas, a uma reestruturação da MLP do aluno em sua interlíngua fonológica, em direção às formas na L2, o que é o nosso objetivo primário no campo conceitual, ou seja, elas podem afetar tanto o conhecimento explícito quanto o implícito, conforme postulam Ellis, Loewen & Erlam (2006).

O monitoramento do professor poderá ocorrer previamente ou mesmo simultaneamente ao monitoramento em grupo. Para que isso seja possível, basta que o professor percorra a sala durante a realização de tarefas realizadas em grupos. O ideal, no entanto, é que os alunos sejam progressivamente capazes de trabalhar de forma independente para se tornarem autônomos em sua aprendizagem. Assim, podemos passar à próxima etapa.

4.7.8.2 O monitoramento em grupo

Esta etapa representa o meio do caminho para uma maior autonomia no processo de aprendizagem, até que o aluno consiga ser capaz de avaliar sua própria produção. Além disso,

esse é um momento que apresenta várias vantagens em comparação com as atividades feitas individualmente, pois possibilita ao aluno:

a) o enfoque nos pontos fundamentais de observação da produção dos colegas. O aluno tem sua atenção direcionada para aquilo que é relevante para a análise metacognitiva da produção dos colegas;

b) o desenvolvimento de uma atitude de tolerância em relação às diferentes formas de expressão das pessoas. Essa atitude de aceitação deve ser estendida aos sotaques da L2 produzidos por falantes de várias L1s (Dalton-Puffer, Kaltenboegk & Smit, 1997; Jenkins, 2000; Morrison & White, 2005);

c) o desenvolvimento da capacidade de julgamento da produção dos colegas (Choi, Land & Turgeon, 2005). Esse é um momento crucial no processo de refinamento da interlíngua do aluno, durante o qual ele é levado a contrastar a interlíngua dos colegas com o modelo da L2 e chegar à conclusão se ela se aproxima de tal modelo o suficiente para ser aceita;

d) a avaliação da sua produção individual, pelos colegas, por meio dos mesmos critérios. Esse ponto desenvolve a capacidade de aceitação da avaliação por pessoas que normalmente não possuem a autoridade ou oportunidade para fazê-lo. Um problema pode surgir nessa etapa; Morris & Tarone (2003) relatam o caso de alunos que rejeitaram as reformulações de suas produções feitas por colegas por considerá-las como críticas ou gozações, ressaltando, assim, a necessidade de se preparar os alunos para lidar com esse tipo de situação. O professor pode incluir, no programa, uma reflexão destacando que o aluno tem a oportunidade de perceber sua produção a partir de outros pontos de vista e enxergar aspectos que passariam despercebidos nas atividades individuais;

e) o trabalho em um contexto menos ameaçador. O grupo pode possibilitar um incremento qualitativo e quantitativo na participação, pois o aluno pode se sentir à vontade para errar. Há também um aumento na motivação, ao mesmo tempo em que se proporciona um estímulo à autocorreção (Ehrman, 1996; Ayaduray & Jacobs, 1997; Foster & Ohta, 2005);

f) a troca de experiências sobre estratégias de aprendizagem entre os alunos. Ao dialogar sobre suas produções, os alunos têm a oportunidade de trocar experiências acerca das estratégias de que se utilizam em sua aprendizagem (Swain, 1998).

O bom funcionamento do monitoramento em grupo, contudo, impõe a observação de algumas condições. Dörnyei & Valderez (1997) oferecem numerosas sugestões de como tirar o

máximo proveito do trabalho em grupos para a aprendizagem de L2; dentre elas, destacaremos as seguintes: inicialmente, sugere-se que o professor: dispense algum tempo refletindo com os alunos acerca da importância e vantagens do trabalho em grupo como forma de conscientização e preparação dos alunos; coloque em destaque a importância da contribuição de cada um para a construção do conhecimento do grupo; formule as regras de funcionamento explicitamente e promova sua discussão e aceitação pelos alunos; no que se refere à formação dos grupos, sugerimos que os alunos possam escolher os colegas com quem desejam trabalhar, pois, se eles se sentirão mais seguros em se expor a pessoas com as quais eles têm mais intimidade.

Um outro aspecto, e talvez o mais importante, é a condução da aprendizagem de questionar e refletir sobre o objeto de estudo. Não se pode esperar que, uma vez em grupo, os alunos levariam a tarefa a cabo sem maiores problemas. Choi, Land & Turgeon (2005), por exemplo, argumentam que os alunos, notadamente dos níveis elementares ou que estão iniciando a vida acadêmica, não teriam o conhecimento específico da área ou a familiaridade com os instrumentos metacognitivos para, por exemplo, levantar questionamentos ricos o suficiente para promover o crescimento do grupo. Dessa forma, uma das funções do professor seria a de provê-los com suporte para gerar tais questionamentos (modelagem), tanto no âmbito cognitivo quanto no metacognitivo. Muranoi (2000) relata os benefícios da intervenção enfocada na forma durante a interação entre os alunos como uma maneira de ajudá-los na reestruturação de suas interlínguas. É interessante notar que é justamente essa visão que temos defendido como o papel fundamental da educação e que norteia este trabalho, o de orientar o educando na construção de suas habilidades cognitivas e metacognitivas, na composição de seu conhecimento como uma entidade integral, inseparável das outras disciplinas.

4.7.8.3 O automonitoramento

Consideramos o automonitoramento como a última fase de evolução do aprendiz em relação à sua autonomia no que diz respeito à avaliação de seu processo de aprendizagem. Para chegar a esse ponto, ele deverá possuir os meios conceituais (domínio de conteúdo da L2) e procedimentais (capacidade de análise e monitoramento) necessários. A metacognição representa o veículo que conduzirá essa evolução, permitindo ao aluno passar do estágio cognitivo para o metacognitivo autônomo.

No domínio conceitual, o automonitoramento refere-se à capacidade do aluno detectar e corrigir os desvios fonológicos de sua produção oral na L2. Essa tarefa não é simples devido a vários fatores.

Inicialmente, já abordamos a dificuldade gerada pelos itens fonológicos da L2 cuja semelhança com itens da L1 dificulta sua identificação pelos aprendizes; em outras palavras, eles não são salientes para os aprendizes falantes daquela L1 específica. Se o aprendiz não consegue perceber a diferença entre tais itens, podemos dizer que eles se encontram na fase de paracognição heterônoma, ou seja, o professor ou um colega ou outra pessoa qualquer deve auxiliá-lo na tarefa de identificação daqueles itens problemáticos.

Em seguida, consideremos o nível da paracognição autônoma, no qual o aprendiz é capaz de perceber o erro por si mesmo. Sabe-se que a percepção, por essência automática, sempre precede a atenção, a qual é controlada (Cowan, 1997); assim, quando o aprendiz consegue detectá-los, os erros fonológicos são processados automaticamente por meio da sua L1. Esses erros são percebidos antes que os erros lexicais ou gramaticais (Kormos, 1999), o que deixa ao aprendiz pouco tempo hábil para reformular sua produção oral. Essa dificuldade gera um conflito: um insumo na L2 e um processamento na L1 (Doughty, 2003). Para resolver tal conflito, os aprendizes devem ser informados que as pistas fornecidas pela L1 não são sempre confiáveis e, portanto, sua atenção deve ser direcionada às pistas relevantes da L2. Acontece que o processamento automático é parte de um sistema de crenças já interiorizado profundamente pelos aprendizes e que exige tempo e oportunidade de reflexão e prática para ser alterado (Levelt, 1993).

Daí a importância da prática reflexiva sobre a própria produção, realizada por meio da metacognição, e do fornecimento de informações relevantes acerca do sistema fonológico da L2 para que os alunos sejam capazes de executar a comparação cognitiva entre as formas alvo na L2 e a produção de sua interlíngua, passando, assim, para o estágio da metacognição heterônoma. O monitoramento do professor e do grupo assumem uma importância primária para essa evolução. Finalmente, quando o aprendiz for capaz de realizar todo o processo de maneira independente, ele terá chegado à metacognição autônoma no campo conceitual.

O automonitoramento nos campos procedimental e atitudinal apresenta uma configuração semelhante. Vimos que as reflexões sobre as crenças e representações acerca dos próprios conhecimentos da L2 e sobre a aprendizagem, aliadas às oportunidades de prática de

auto-regulação são introduzidas, inicialmente, pelo professor. Numa fase posterior, elas são estendidas às discussões e trabalhos em grupo, possibilitando uma prática reflexiva que, em última instância, desenvolveria no aprendiz a capacidade de realizar julgamentos independentes, levando-o à metacognição autônoma.

Concluindo, após o monitoramento, o aprendiz deve ser capaz de identificar a presença tanto de erros conceituais (sua produção) quanto de procedimentais (por exemplo, derivados da interpretação equivocada das atividades, da escolha ou da aplicação insatisfatória de estratégias de aprendizagem) e modificar sua produção para sanar os problemas. Essa nova produção alterada pelo monitoramento é a próxima fase do processo.

4.7.9 A nova produção alterada (uptake)

A fase de monitoramento pode encerrar o ciclo da aula ou da unidade de ensino se a produção do aluno for considerada satisfatória. Caso contrário, o aluno estará em condições de realizar uma nova produção alterada por sua observância das correções do professor, dos colegas e/ou de sua própria análise a respeito das imperfeições de sua produção anterior⁴⁸. Kebede (1999) adverte, entretanto, que a eficiência da interação e do monitoramento sobre a nova produção é limitada e seu sucesso depende das características idiossincráticas dos alunos; ele considera que o processo pode ajudar, mas não basta para a aquisição da forma em questão.

Essa nova produção será novamente submetida ao monitoramento até que seja aceitável (Lyster & Ranta, 1997). Dessa forma, ela pode tornar-se um insumo focalizado sobre o qual poderão agir novamente os fatores apresentados no primeiro ciclo do esquema. O insumo focalizado poderá transformar-se em outro insumo absorvido, o qual o professor poderá utilizar para propor a realização de novas atividades ou, ainda, ser diretamente monitorado e avaliado. Quando a nova produção for considerada satisfatória, o ciclo é considerado encerrado.

Como conclusão, desejamos, inicialmente, retomar e reforçar a idéia de que a nova concepção de educação formal apresentada neste trabalho pretende ser inovadora no sentido de que adota, como foco principal da ação pedagógica, a elevação de consciência do aluno sobre aspectos variados que influenciam sua aprendizagem. Enquanto a educação tem tradicionalmente visto a instrução de forma fragmentada e tem relegado o aluno a um papel essencialmente

⁴⁸ Ver Lyster & Ranta, 1997.

passivo na construção de seus conhecimentos, nós o colocamos no centro do processo ao oferecer-lhe a oportunidade de refletir sobre fatores diversos da aprendizagem. Cremos que a construção desse modo de aprendizagem possa ser estendida a outras áreas do conhecimento humano, com as devidas adaptações, e possa contribuir para o desenvolvimento da autonomia do aluno.

Alguns aspectos são meritórios de uma palavra final. Inicialmente, o autoconhecimento que pode ser atingido por meio de uma abordagem fenomenológica de educação é um dos pontos chave para o alcance da autonomia. A Fenomenologia influenciou a produção de pesquisas em torno da maneira como entendemos e atuamos no mundo (Reale & Antiseri, 1991), nos estudos sobre crenças e representações do conhecimento. Em nosso ponto de vista, se o aluno permanecer com as mesmas crenças e representações sobre o saber e seus modos de aquisição ao longo de sua educação, as transformações em sua capacidade de aprender serão apenas superficiais. Assim, a abordagem fenomenológica apresenta-se como uma opção valiosa para mediar essas transformações ao realçar o papel fundamental da intencionalidade da consciência e da apreensão das essências dos objetos como condições fundamentais para se construir conhecimento (ibid). Essa noção norteou, por exemplo, o trabalho de Ellis & Sinclair (1989), que convidam o aluno a realizar várias reflexões acerca de suas atitudes, motivações e procedimentos como uma forma de facilitar a construção de seu modo de aprender.

Outro ponto que precisa ser reforçado é nossa visão do ensino da Língua Inglesa nas escolas. A educação formal em escolas regulares é um processo integral, cujas partes devem trabalhar em sintonia (Perry & Stewart, 2005) para o alcance do crescimento holístico do aluno. Os professores têm o papel principal de servir como suporte e guia do aluno na condução de seu crescimento em direção à autonomia; o aluno deve assumir a responsabilidade pela sua educação, aprender a trabalhar em grupo, acolher as diferenças e buscar motivação para alcançar suas metas.

Finalmente, estamos cientes que as limitações e problemas certamente aparecerão e deverão ser superados por meio da re-elaboração dos pontos que apresentarem deficiências. Acreditamos, porém, que suas características mais marcantes, quais sejam, a introspecção para a explicitação das crenças e representações de conhecimento; o exercício da metacognição visando à auto-regulação; o incentivo ao desenvolvimento da capacidade de aprendizagem por meio da aprendizagem indutiva, da Análise Contrastiva e a transferência de habilidade entre áreas de

conhecimento; a formulação e experimentação física de novos conceitos fonológicos da L2 por meio da metalinguagem e conhecimentos articulatórios; a construção coletiva de conhecimento e o estímulo à participação e motivação dos alunos com vistas ao seu crescimento autônomo e crítico o colocam como uma alternativa valiosa para os professores em contribuir com o crescimento integral dos seus alunos.

5 – Método de pesquisa

Este capítulo objetivará especificar o método de pesquisa adequado aos propósitos deste trabalho e justificar sua escolha. A justificativa será desenvolvida à medida que o método for caracterizado e procurará respeitar seus critérios de elaboração tal como são sugeridos pelos especialistas da área.

O estudo de caso é o método escolhido para a realização da pesquisa. Vamos abordar os seguintes aspectos: a sua definição e caracterização, a justificativa de seu uso e suas aplicações e, finalmente, seus métodos de coleta e análise de dados. Simultaneamente, localizaremos nossa pesquisa ao analisar cada aspecto.

5.1 Definição e caracterização

Na literatura, o estudo de caso é considerado uma abordagem de pesquisa qualitativa que se configuraria como um tipo especial de pesquisação (Wallace, 1998), pois diz respeito a uma situação específica, a um contexto único. André (1995:49) define estudo de caso como o “estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e dinamismo próprio, fornecendo informações relevantes para tomada de decisão” e, através desta definição, destaca o potencial diagnóstico da metodologia. Brown & Rodgers (2002:21) sugerem que “a pesquisa de estudo de caso compreende um estudo intensivo da origem, do estado atual e as interações de uma unidade social específica.” Eles ainda destacam a natureza fortuita ou casual da metodologia, a qual coloca o pesquisador constantemente frente ao acaso, a situações inusitadas. Por sua vez, Nunan (1992) sugere a definição de estudo de caso como “a investigação de uma instância única no contexto em que ela ocorre”. Em resumo, observamos que o estudo de caso é a investigação de uma instância em ação num contexto específico, com a análise de suas nuances e a consideração dos vários aspectos que interagem no seu funcionamento.

A instância desta pesquisa é a avaliação da aplicação de nossa concepção alternativa de educação ao ensino de pronúncia de ILI. Obviamente, a análise de apenas três aulas não servirá para uma conclusão geral sobre a viabilidade prática de nossa concepção de educação; entretanto, tal análise se constituirá no primeiro embasamento empírico que deverá ser seguido de outros para que possamos ter uma visão mais completa acerca do assunto.

5.2 Justificativa e aplicações do estudo de caso

Para se justificar o uso do estudo de caso, pode-se recorrer a critérios definidos na literatura. Para André (1995), a definição do uso do estudo de caso depende do que o pesquisador quer saber. O objetivo do pesquisador serviria também para definir todo o restante da pesquisa: o contexto, o foco das observações, a coleta e a interpretação dos dados e as conclusões. Na área específica dos estudos de caso sobre a motivação em L2, por exemplo, Dörnyei (2001:239) afirma que “No estado atual da pesquisa em motivação em uma L2, que é caracterizado por buscas por uma nova compreensão do intrincado e múltiplo constructo da motivação, a adoção de métodos de pesquisa qualitativos parece ser bastante apropriada”. Ele destaca que a característica principal do estudo de caso é a sua flexibilidade, que vem traduzida na grande variedade de técnicas de obtenção e coleta de dados. Wallace (1998), por sua vez, destaca o caráter de geração de interesse por aspectos humanos, o que é fundamental para a educação. Ele também menciona que, por sua característica de localidade e especificidade, o estudo de caso atende às demandas dos professores em compreenderem as peculiaridades de sua situação de ensino.

Mais especificamente, Wallace (ibid) postula que os estudos de caso podem ser utilizados para:

- a) a resolução de problemas, por exemplo, compreender as dificuldades de aprendizagem de um aluno em especial;
- b) a aplicação de teorias à prática**, por exemplo, um professor pode testar a viabilidade de utilizar uma determinada proposição teórica de um autor em suas aulas;
- c) a geração de hipóteses, por exemplo, por meio da aplicação bem sucedida de uma estratégia de ensino de pronúncia, um professor pode se questionar se essa mesma estratégia funcionaria em outros contextos;
- d) o fornecimento de ilustrações a respeito de idéias ou proposições abstratas.

Nesta pesquisa, o estudo de caso encaixa-se no segundo caso, pois é analisada a viabilidade prática da aplicação da nova concepção de educação para o ensino de pronúncia via percepção dos alunos.

A literatura da área acrescenta, ainda, que o pesquisador deve estar ciente das vantagens e limitações da metodologia. As vantagens seriam (Nunan, 1992; André, 1995; Wallace, 1998):

- a) as conclusões derivadas do estudo de caso podem ser estendidas a outras instâncias ou à população da instância estudada. Esta pesquisa pretende chegar a conclusões que podem, devido às semelhanças lingüísticas dos alunos e professores no Brasil, ser utilizadas por professores de língua inglesa no contexto nacional, ficando o professor com a tarefa de adaptar a nossa abordagem à sua realidade local;
- b) o estudo de caso representa uma visão multifacetada, profunda e holística da instância, permitindo várias interpretações possíveis de sua essência. No nosso caso, vários aspectos da concepção de educação serão investigados em sua individualidade e sua interrelação. Esperamos que a confrontação da teoria com a prática traga à tona potencialidades e/ou limitações que podem ter passado despercebidas;
- c) um estudo de caso bem conduzido e estruturado pode servir de base de dados para pesquisas futuras. Nosso trabalho pode servir, por exemplo, de base e fonte de pesquisa para o desenvolvimento de novas teorias ou modelos de ensino;
- d) as interpretações e conclusões produzidas podem ser utilizadas de várias maneiras, seja para alterar a prática pedagógica ou para aperfeiçoar o treinamento de professores. Ambos os casos são contemplados em nossa pesquisa;
- e) os dados são mais acessíveis ao público em geral, alcançando um número maior de leitores. A natureza qualitativa dos dados os torna mais compreensíveis ao leitor leigo, o qual não necessita de ser capaz de realizar interpretações estatísticas complexas ou dominar um vocabulário técnico aprofundado;
- f) os estudos de casos possuem uma capacidade heurística considerável, levando o pesquisador a descobrir novas relações e significados a respeito da instância investigada.

Por outro lado, as limitações e críticas endereçadas ao estudo de caso não devem ser ignoradas. Há problemas de ordem estrutural cujas críticas mais comuns dizem respeito à validade e fidedignidade do estudo de caso (André, 1995; Brown & Rodgers, 2002):

- a) a validade dos constructos: os conceitos estudados devem receber mensurações operacionais corretas. Isso é particularmente relevante, pois podem ser utilizados julgamentos subjetivos para a coleta de dados ou os instrumentos de análise dos dados podem não ser adequados aos resultados que se deseja obter;
- b) a validade interna: o estabelecimento de uma relação causal, na qual certas condições levam a outras. Neste caso, corre-se o risco de se ignorar a influência de outros aspectos em uma relação

de causa/efeito entre as variáveis estudadas, ou de se realizar inferências errôneas a respeito da instância;

c) a validade externa: a generalização adequada à população representada pela instância. Uma crítica que se faz em relação a este aspecto é que, por falta de tempo de observação, pode-se incorrer no erro de se produzir falsas impressões ou interpretações duvidosas a respeito da instância investigada, comprometendo, assim, as conclusões e generalizações do estudo. Apesar de Wallace (1998) posicionar-se entre os que não defendem a generalização dos dados obtidos por estudos de caso, ele argumenta que, em ciências sociais, as generalizações resultam mais em probabilidades do que em regras universais;

d) fidedignidade (confiabilidade): o estudo deveria poder ser repetido por outros pesquisadores com resultados semelhantes. Neste aspecto, as críticas giram em torno da inviabilidade ou impossibilidade de uma mesma instância ser analisada e interpretada da mesma maneira por pesquisadores diferentes. Tais críticas são rebatidas, entretanto, com a argumentação de que esse fato é, na verdade, uma vantagem do estudo de caso, a de derivar interpretações múltiplas que contribuiriam para uma compreensão integral dos fenômenos em estudo;

Há problemas também de ordem prática, dentre os quais destacam-se os seguintes pontos:

a) o estudo de caso pode se tornar tão essencialmente descritivo que pode padecer da falta de uma base teórica que o oriente, acrescentando pouco ao conhecimento da área;

b) o potencial de iluminar os vários aspectos de uma instância e sugerir mudanças no tratamento de seus problemas pode levar a problemas se aplicado incorretamente em instâncias que não correspondem estruturalmente à investigada;

c) a questão ética: podem ser omitidos dados importantes de acordo com a conveniência do pesquisador.

O desenho de nossa pesquisa procurou, na medida do possível, precaver-se contra as desvantagens levantadas, por exemplo, por meio da utilização integral ou parcial de questionários cujos constructos já foram testados e aprovados por outros pesquisadores.

Gostaria de destacar também que, epistemologicamente, parece-me um pouco arriscado (mas vamos assumir o risco) aventurar-se em interpretações da realidade sem uma base sólida de conhecimentos na área de ciências sociais tais como a psicologia, a antropologia e a sociologia. Uma compreensão mais acurada acerca das razões das crenças e atitudes das pessoas

pode apresentar-se inviável se não se pode contar, por exemplo, com um arcabouço teórico freudiano. Assim, qualquer afirmativa ou conclusão derivada da interpretação dos dados obtidos nesta pesquisa deve ser compreendida como limitada e passível de críticas a respeito de sua validade e confiabilidade pela própria incapacidade do pesquisador (e dos próprios informantes) de analisar as razões verdadeiras dos seus pensamentos e atos. Esse fato também indica a necessidade de se incluírem disciplinas que ataquem essa deficiência, nos cursos de formação de docentes.

5.3 Métodos de coleta de dados

Os métodos de coleta de dados prevalentes em estudos de caso são do tipo introspectivo e convidam a um auto-relato dos processos cognitivos internos utilizados pelo informante durante a realização das tarefas (Chamot, 2005; Mackey & Gass, 2005). Eles podem ser questionários, entrevistas, narrativas orais e escritas. Além disso, o pesquisador pode se utilizar de notas de campo, fichas e observação de aulas (Brown & Rodgers, 2002). Nesta pesquisa, utilizamos basicamente questionários aplicados em professores de escolas básicas, de instituições formadoras de professores e em alunos, alguns acompanhados de exercícios feitos nas aulas para a análise de nossos dados. Concentraremos, portanto, nossa análise nos questionários.

5.3.1 Os questionários

Segundo Brown & Rodgers (2002) e Mackey & Gass (2005), os questionários não possuem um padrão de tamanho e podem ser aplicados por correio, telefone ou pessoalmente. Eles podem obter tanto dados quantitativos como qualitativos, o que torna sua utilização bastante difundida na área de pesquisas em L2 (Mackey & Gass, *ibid*).

A sua elaboração, no entanto, não é tão simples quanto parece. Primeiramente, pode-se recorrer ao uso de instrumentos que foram desenvolvidos com uma base teórica sólida e testados em estudos anteriores, pois isto contribui para melhorar a qualidade dos instrumentos e permite que se relacione a pesquisa com outras similares.

Em segundo lugar, é essencial que se desenvolva cuidadosamente um questionário por meio de questionários pilotos. Os respondentes do questionário piloto devem ser semelhantes àqueles que participarão da pesquisa e cada item problemático deve ser revisto e re-elaborado. Inclusive, é recomendável que o próprio pesquisador aplique o questionário aos respondentes e os auxilie no esclarecimento de suas dúvidas (Seliger & Shohamy, 1989).

Em relação aos itens do questionário, eles podem ser basicamente de dois tipos: de respostas abertas ou fechadas. Os itens abertos são particularmente úteis nos primeiros questionários ou nos questionários pilotos, pois, ao permitir que os respondentes redijam e coloquem suas idéias, podem-se enxergar aspectos que ainda não haviam sido levados em consideração e incorporá-los posteriormente como itens fechados. Já os itens fechados são de grande utilidade para a obtenção de informação quantitativa e são mais fáceis de analisar. Mackey & Gass (2005) ainda destacam que, devido a problemas como o baixo nível de proficiência de alguns alunos, os questionários devem ser aplicados na sua L1. Além disso, Brown & Rodgers (2002:143) sugerem uma lista extensa de situações que devem ser evitadas quando se elaboram os itens:

- a. itens muito extensos
- b. itens ambíguos ou confusos
- c. itens negativos
- d. itens incompletos
- e. itens com respostas que se sobrepõem
- f. itens escritos em páginas diferentes
- g. itens que abordem dois assuntos simultaneamente
- h. itens com palavras carregadas de valor ou opinião
- i. itens com palavras absolutas
- j. itens tendenciosos
- k. itens que envolvem situações de prestígio
- l. itens embaraçosos
- m. itens preconceituosos ou parciais
- n. itens escritos em um registro incompatível com o dos respondentes
- o. itens que os respondentes não terão competência para responder

- p. presumir-se que todos os respondentes poderão responder a todos os itens
- q. itens que não se aplicam à pesquisa
- r. itens irrelevantes
- s. itens com informações supérfluas

Os questionários têm sido utilizados extensivamente em pesquisas que enfocam a determinação de utilização de estratégias de aprendizagem, a identificação de estilos de aprendizagem, a mensuração da aptidão para aprender uma L2 e a relação entre a metacognição e a aprendizagem em geral e de L2s, assim como obter informações sobre sua motivação e crenças acerca do aprendizado, de instruções e de atividades de sala de aula (Mackey & Gass, 2005). Exemplos podem ser encontrados em Schraw & Dennison (1994), Victori & Lockhart (1995), Cotterall (1999), Mokhtari & Reichard (2002), Mokhtari & Sheorey (2002), Mayer & Massa (2003), Thomas (2003), Wintergest, DeCapua & Verna (2003), DeCapua & Wintergest (2005), Krätzig & Arbuthnott (2006), Nakatani (2006) e Vandergrift et alii (2006).

Tais questionários servirão como fontes de inspiração para a criação dos questionários utilizados nesta pesquisa, dependendo de sua relevância e ou especificidade para nossos propósitos.

Concluimos destacando a necessidade de se entender a coleta e análise de dados desta pesquisa como geradora de dados empíricos bastante limitados, se comparados à magnitude do trabalho que consideramos necessário para a implementação integral de nossa concepção de ensino, ou seja, a participação de professores de todas as áreas, da instituição de ensino e até mesmo da comunidade na formação do aprendiz. Isto, todavia, não anula sua validade em termos da revelação de aspectos ou limitações que possam ter passado despercebidos pelo pesquisador.

6 – A pesquisa

Como consequência da mudança de direcionamento do enfoque no decorrer desta pesquisa, ela foi conduzida com duas frentes principais: a) a investigação do quadro atual de ensino de pronúncia da língua inglesa em escolas básicas e nas instituições formadoras de professores e b) a análise da nossa concepção de educação formal aplicada ao ensino de pronúncia em uma escola básica. Para que a abrangência dos dados atingisse essas duas frentes, os informantes foram selecionados dentre quatro grupos distintos: professores de escolas regulares da rede pública e particular da cidade; professores das instituições formadoras de docentes; alunos dessas instituições e alunos de um colégio da rede particular de Belo Horizonte.

Devido aos motivos expostos na introdução, a pesquisa com os professores das escolas básicas e com os alunos e professores das instituições de ensino superior ficaram restritas à área de ensino de pronúncia; a nossa nova proposta de educação formal foi investigada somente com os alunos do referido colégio da rede particular de Belo Horizonte.

Procurou-se, inicialmente, identificar a percepção sobre o ensino de pronúncia que os professores de escolas e os alunos das universidades receberam, desde a escola básica até o nível superior. É importante delinear essa evolução para a confirmação (ou não) do ciclo vicioso que foi levantado na introdução: a escola básica não ensina bem a pronúncia do idioma para os alunos, os quais ingressam com defasagens sérias nas universidades e, provavelmente, se tornarão professores com deficiências na parte oral; assim, o ciclo se inicia novamente e se perpetua. Os professores universitários também opinaram sobre o ensino de pronúncia nas instituições onde trabalham.

Em seguida, colhemos as percepções dos professores de escolas básicas e dos alunos universitários sobre seus próprios conhecimentos, crenças e práticas com relação ao assunto. O objetivo da obtenção desses dados foi o de contrastar a situação do ensino descrita pelos informantes com a percepção de si próprios.

A partir da constatação da situação atual, foi proposta uma alternativa para o ensino de pronúncia, porém, dentro de uma concepção muito mais abrangente de educação. Essa concepção considera o ensino da disciplina Língua Inglesa na escola como uma peça de um sistema complexo orientado para o crescimento integral do aprendiz com vistas à sua autonomia. A aplicação dessa concepção de educação foi efetivada, por questões de coerência, em uma escola

regular e sua viabilidade e potencialidade práticas foram colocadas sob o julgo crítico dos alunos dessa escola.

Os dados obtidos, tanto da investigação restrita ao ensino de pronúncia quanto da aplicação da nova concepção de educação, poderão gerar conclusões que apontem sugestões de melhoria do processo educativo como um todo e, particularmente, do ensino de pronúncia da língua inglesa.

6.1 Perfil dos informantes

Os 306 informantes foram pesquisados em quatro grupos diferentes, conforme as necessidades deste trabalho. Contamos, inicialmente, com 66 professores de escolas regulares, os quais apresentam uma média de 8,5 anos de experiência em escolas. É um grupo cuja vivência de sala de aula, possivelmente, já lhe proporcionou oportunidades de reflexão a respeito dos problemas e potencialidades de sua situação de ensino, representando, portanto, uma fonte valiosa de informações. Eles trabalham tanto em escolas públicas quanto particulares, o que evita que sejam traçados preconceitos com relação a qualquer um destes dois grupos e amplia a capacidade de generalização dos resultados obtidos.

Participaram da pesquisa, também, 58 alunos dos cursos de graduação das principais instituições formadoras de professores de inglês de Belo Horizonte. Como lhes foi solicitada uma análise crítica do ensino de pronúncia ministrado nessas instituições, foram privilegiados alunos dos dois últimos anos do curso, os quais perfazem 88% do total pesquisado (53% do total cursando o último período). Em nossa concepção, tais alunos estariam em melhores condições de analisar e julgar a qualidade do ensino pela sua maior visão mais global do curso e suposto maior domínio do idioma.

Da parte das instituições superiores colaboraram 4 professores, os quais lecionam para níveis variados de alunos. Destes, dois professores trabalham com disciplinas específicas de Fonética ou Fonologia.

Finalmente, para a investigação da nossa concepção alternativa de educação formal aplicada ao ensino de pronúncia, participaram 178 alunos de um colégio da rede particular da cidade. Esse colégio foi escolhido, pois é onde o pesquisador trabalha há 14 anos e onde lhe foi oferecida a possibilidade de realização da pesquisa. São alunos da 8ª série do ensino fundamental

e da 2ª série do ensino médio, cujo nível de domínio do idioma varia de elementar a intermediário, no geral. Pelo fato da maioria desses alunos ser menor de idade, foi requisitada a autorização de seus pais para a utilização dos dados pelo pesquisador.

6.2 O ensino de pronúncia em escolas básicas de Belo Horizonte

O ensino de pronúncia em escolas básicas foi investigado tanto com os professores desse nível de ensino quanto com os alunos de universidades. Nosso objetivo foi checar a fundamentação da existência do ciclo vicioso de ineficiência a partir dessas escolas.

As respostas confirmaram a situação levantada na literatura: tanto para os professores como para os universitários, o ensino de pronúncia que receberam na escola básica foi considerado de fraco a regular. As causas mais citadas para esse quadro foram semelhantes para os dois grupos, conforme podemos observar na tabela 1:

Tabela 1: causas da deficiência do ensino de pronúncia em escolas básicas.

Causas da deficiência do ensino de pronúncia	Professores	Alunos universitários
Não havia enfoque	55%	74%
Professores não qualificados	13%	12%
Aulas em português	10%	Não citada
Desinteresse dos alunos	Não citada	7%
Turmas grandes	6%	Não citada

A primeira causa mais citada destaca-se das demais: a falta de enfoque em pronúncia é percebida como o maior problema, seguida da falta de qualificação dos professores. Podemos sugerir, ainda, uma relação estreita entre as causas mais citadas: a pronúncia não era abordada porque os professores não sabiam como lidar com turmas grandes, não tinham recursos disponíveis ou não se sentiam seguros/capacitados a ensiná-la; essa conjunção de fatores podia levar ao uso da língua portuguesa em sala de aula, o que levaria ao desinteresse dos alunos na área.

6.3 O ensino de pronúncia nas instituições formadoras de docentes

Ao ingressar na universidade, os futuros professores provavelmente não possuem uma boa base na pronúncia da língua inglesa. Alguns comentários dos professores universitários neste sentido foram: “*Como o nível de aprendizagem e desempenho dos grupos, em geral, é baixo ...*”,

“Não posso afirmar nada sobre o nível de habilidade oral dos alunos quando ingressaram na faculdade, mas posso concluir que era nulo.”.

Essa situação, contudo, não leva as instituições a formularem um programa progressivo que contemple a área no currículo. De acordo com as respostas dos professores universitários participantes da pesquisa, em nenhuma das instituições pesquisadas há um programa específico para pronúncia desde o início do curso. Existem, sim, disciplinas voltadas para a área, mas restritas a um número de uma ou duas, às vezes com caráter optativo; ou há um enfoque diluído nas disciplinas de Língua Inglesa, mas sem uma progressão sistematizada.

Isso pode ter levado os professores das escolas básicas e os alunos dos cursos de formação a classificarem o ensino de pronúncia como regular na média, em uma escala que varia entre fraco, regular, bom e ótimo. Se agruparmos as classificações em duplas, houve um predomínio da classificação “fraco/regular”, com 109 citações, contra 62 para a classificação “bom/ótimo”. Para efeito de análise, vamos manter estes dois grupos de classificação, começando pelo “fraco/regular”. As razões mais citadas foram:

Tabela 2: causas da classificação do ensino de pronúncia em universidades como fraco ou regular

Razões	Professores	Alunos universitários
Não era focado	34%	9%
Escassez de disciplinas na área	Não citada	34%
Método ineficiente	21%	11%
Aulas em português	11%	Não citada
Turmas grandes	9%	Não citada
Turmas heterogêneas	8%	20%
Ausência de recursos didáticos	8%	2%
Professores com má pronúncia	Não citada	7%
Carga horária reduzida	6%	11%

Como se pode observar, as causas mais recorrentes dizem respeito à ausência de enfoque na área, uma metodologia de ensino ineficiente, falta de oferta de disciplinas na área, a formação de turmas heterogêneas e a carga horária reduzida destinada à pronúncia. As diferenças de percepção entre os dois grupos de informantes foram sensíveis, principalmente com relação à causa principal; por exemplo, a causa mais citada pelos alunos universitários, a escassez de disciplinas na área, sequer foi citada pelos professores. Isso pode se dever ao fato de que a maioria dos professores já se graduou há muito tempo e não estão a par da oferta de disciplinas pelas instituições pesquisadas. Por outro lado, a diferença percentual na falta de enfoque em pronúncia (34% dos professores a 9% dos alunos) pode refletir uma tendência recente de uma maior atenção à área por parte dos professores universitários.

As informações obtidas dos professores universitários confirmam os dados acima. Quando perguntados sobre o enfoque em pronúncia no curso e a oferta de disciplinas na área, algumas respostas foram: *“Creio que a produção oral seja o elo mais fraco, o aluno não tem tantas oportunidades de desenvolvê-la quanto as outras habilidades.”*, *“As dicas [sobre pronúncia] servem principalmente para que eles se conscientizem de suas deficiências e tentem saná-las.”*, *“não há disciplinas específicas na área”*, *“Acho que ele [o ensino de pronúncia] está “à margem do curso”.*”, *“Há uns 5 anos atrás, ainda havia uma disciplina, de 30 horas, que era de Fonética, era um curso compacto mas muito útil e valorizado pelos alunos, mas houve mudanças e ela foi extinta”*, *“[existe] uma tendência a valorizar a leitura como ponto de partida, ensinar estratégias de leitura, ler nas entrelinhas, vocabulário.”*, *“A partir, então, do quarto período, as turmas são divididas e aí, o Inglês é dado de forma a atender as outras habilidades: listening, speaking, writing.”*

Um dado que confirma a falta de preocupação institucional quanto à pronúncia é a inexistência de disciplinas específicas na área, nas instituições pesquisadas. Em apenas uma instituição há uma disciplina de Fonologia, oferecida somente em 1 semestre. Este dado confirma nossa percepção quanto à necessidade de se reformular o programa curricular das instituições superiores no sentido de se contemplar o ensino da pronúncia como um componente necessário para a formação dos futuros professores de L2.

Por outro lado, as causas mais recorrentes para uma percepção do ensino como “bom/ótimo” foram:

Tabela 3: razões para a classificação do ensino de pronúncia em universidades como bom ou ótimo.

Razões	Professores	Alunos universitários
Professores capacitados	28%	64%
Aulas em inglês	15%	Não citada
Disciplinas específicas	15%	10%
Área enfocada	10%	Não citada
Recursos disponíveis	5%	9%
Metodologia eficiente	10%	Não citada
Alunos interessados	3%	9%

A grande causa da qualidade do ensino de pronúncia foi creditada à qualificação do corpo docente das instituições (64%, na visão dos universitários). Isso demonstra a importância que tais profissionais assumem como referência de capacitação perante à comunidade escolar. Foram ainda destacados pelos dois grupos de informantes: a presença de disciplinas específicas da área no currículo, os recursos didáticos disponíveis e o interesse dos alunos na área. Os

professores mencionaram, também, as aulas dadas em inglês, o enfoque na área e a eficiência da metodologia. Nenhum destes itens, entretanto, foi citado pelos alunos universitários, o que pode refletir, conforme acabamos de conjecturar, uma transformação da prática dos professores universitários nos últimos anos.

Uma maneira de se verificar a eficiência do ensino das instituições formadoras de profissionais é investigar os conhecimentos técnicos que os seus alunos e profissionais formados possuem na área. Com esse fim, foram utilizadas duas questões do questionário (apêndice A). A primeira (questão 3b) diz respeito a conhecimentos técnicos mais gerais ligados à prática. A segunda une aspectos técnicos mais aprofundados também à prática dos professores. Vamos reproduzi-las aqui para facilitar a visualização dos resultados.

3b) Seu conhecimento técnico específico

- 1- () Eu sei quais aspectos da pronúncia da língua inglesa são difíceis para meus alunos.
- 2- () Eu conheço as diferenças fonológicas entre a língua inglesa e a portuguesa.
- 3- () Eu conheço os símbolos fonêmicos da língua inglesa.
- 4- () Eu sei onde e como os fonemas da língua inglesa são produzidos.
- 5- () Eu sei organizar um curso de pronúncia.
- 6- () Eu sei diagnosticar problemas de pronúncia em meus alunos.
- 7- () Eu sei avaliar a evolução do aluno em pronúncia.

Os resultados obtidos estão apresentados na tabela abaixo:

Tabela 4: crenças a respeito de conhecimentos técnicos gerais em pronúncia

Questões	Professores		Alunos universitários	
	Respostas percentuais			
	Sim	Não	Sim	Não
1	66	34	71	29
2	63	37	63	37
3	38	62	49	51
4	36	64	40	60
5	03	97	25	75
6	52	48	62	38
7	66	34	72	28

Há uma série de considerações que podem ser feitas com base nos dados acima. Primeiramente, a percepção acerca dos próprios conhecimentos dos alunos universitários supera a dos professores em todos os itens. Isso pode ser devido ao fato de os alunos estarem com as informações “frescas” ainda na memória, pois eles podem ter feito a disciplina específica há pouco tempo. Os resultados dos itens 3 e 4 apontam a necessidade de um trabalho mais concentrado no nível segmental/articulatório. O item 5 engloba uma série de fatores, como o diagnóstico do conhecimento dos alunos ou uma clareza quanto à melhor relação entre nível de dificuldade/relevância para comunicação de determinados itens fonológicos, os quais

demandariam uma prática extensiva em sala de aula até que os professores pudessem dominá-lo a contento.

A impressão geral que fica, todavia, é que os informantes estariam, em sua maioria, aptos a trabalhar pronúncia com seus alunos e que as instituições estão oferecendo um ensino razoável na área, situação que não se confirma ao analisarmos as respostas dos professores universitários. Podemos sugerir que há um descompasso entre as crenças destes, contrastadas com as dos professores de escolas básicas e de alunos das instituições formadoras de docentes.

Vamos partir, agora, para a análise da segunda questão que investigou o conhecimento dos informantes. É a última questão do questionário (apêndice A). Os resultados foram inseridos em termos de porcentagens. Como alguns alunos universitários ainda não lecionam, a questão foi elaborada de forma diferente para eles, contemplando apenas o conhecimento técnico, sem levar em conta a aplicação em sala. Assim, primeiramente apresentaremos os resultados dos professores na tabela seguinte, em termos percentuais, seguidos da média. Os valores para se calcular a média foram inseridos em parênteses e correspondem a: (1) não conheço, (2) conheço parcialmente e não ensino, (3) conheço parcialmente mas ensino, (4) conheço integralmente mas não ensino e (5) conheço integralmente e ensino.

Tabela 5: percepção dos professores sobre seus conhecimentos de aspectos técnicos em pronúncia

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Média	DP
1- Símbolos do alfabeto fonético	5	48	13	25	9	2,86	1,13
2- Sons surdos vs. sonoros	28	31	19	14	8	2,42	1,25
3- Alofones	67	24	2	5	2	1,50	0,89
4- Duração de vogais	16	35	28	6	15	2,68	1,24
5- Aspectos articulatórios	32	36	13	11	8	2,27	1,24
6- Acentuação de palavras	14	18	34	8	26	3,13	1,36
7- Acentuação de sentenças	22	18	35	7	18	2,82	1,35
8- Diferenças de sons vocálicos (L1 vs. L2)	21	32	26	2	19	2,66	1,35
9- Diferenças de sons consonantais (L1 vs. L2)	25	25	28	5	17	2,63	1,35
10- Entonação	6	22	47	2	23	3,16	1,19
11- Ritmo	8	30	42	1	19	2,94	1,17

Uma análise global das médias das respostas revela o pouco domínio que os professores possuem sobre os pontos levantados, situado entre “conheço parcialmente e não ensino” e “conheço parcialmente mas ensino”. Tal fato reforça nossa crença de que o ensino de pronúncia deve ser considerado com mais cuidado pelas instituições formadoras de professores e que é necessário remodelar o programa curricular de tais instituições no sentido de possibilitar

uma abrangência mais distribuída do tratamento da pronúncia entre as disciplinas básicas do curso.

Uma análise mais detalhada evidencia pontos específicos que precisam de uma atenção ainda maior no programa, tais como os alofones ($M = 1,50$) e os aspectos articulatórios ($M = 2,27$). Por outro lado, são preocupantes os casos em que os professores assumem um domínio parcial de um aspecto, principalmente os mais complexos (por exemplo, item 10) e, mesmo assim, o ensinam aos alunos, sob o risco de transmitirem informações incompletas ou até mesmo equivocadas sobre o assunto.

Já os resultados dos alunos universitários estão apresentados abaixo. Neste caso, os valores para se calcular a média correspondem a: (1) não conheço, (2) conheço parcialmente e (3) conheço integralmente.

Tabela 6: percepção dos estudantes universitários sobre seu conhecimento de aspectos técnicos de pronúncia

	(1)	(2)	(3)	Média	DP
1- Alfabeto fonético	4	54	42	2,38	0,55
2- Sons surdos vs. sonoros	10	53	37	2,26	0,63
3- Aspectos articulatórios	19	49	32	2,12	0,70
4- Duração de vogais	7	62	31	2,19	0,56
5- Alofones	28	50	22	1,95	0,70
6- Acentuação (stress) de palavras	5	62	33	2,27	0,55
7- Acentuação de sentenças	10	65	25	2,14	0,57
8- Diferenças de sons vocálicos entre a L1 e a L2	14	64	22	2,09	0,59
9- Diferença de sons consonantais entre a L1 e a L2	14	59	27	2,14	0,63
10- Entonação	5	72	23	2,17	0,50
11- Ritmo	5	69	26	2,21	0,52

Os resultados nos revelam que os aspectos que causam dificuldades para os professores também estão entre os que os universitários menos dominam: os alofones e os aspectos articulatórios, com a inclusão dos sons vocálicos para os universitários. Esta informação reforça a necessidade de um enfoque em tais assuntos no curso.

Uma análise conjunta dos dados acima nos permite chegar a algumas conclusões acerca dos fatores que os informantes percebem como importantes para um bom ensino de pronúncia nas instituições: professores competentes; enfoque durante o curso; aulas dadas em inglês; uma metodologia eficaz; oferta de disciplinas na área; turmas reduzidas e mais homogêneas; e uma boa disponibilidade de recursos didáticos, tais como laboratórios de língua ou computadores. Já que o corpo docente foi considerado qualificado, podemos supor que há

necessidade de se reverem as prioridades curriculares das instituições, principalmente quanto ao enfoque despendido ao ensino de pronúncia no programa, com atenção concentrada nos aspectos que apresentaram médias mais baixas nas respostas dos informantes.

Em suma, os resultados obtidos nesta seção nos permitem confirmar a existência de um ciclo vicioso de ineficiência do ensino de pronúncia no contexto pesquisado. O ensino foi considerado fraco/regular nas escolas básicas; os alunos ingressam para a universidade com defasagens que essas instituições não conseguem sanar e chegam ao mercado de trabalho despreparados para atuar nas escolas. Na visão dos estudantes universitários, 38% declararam não se considerarem aptos a lecionar o idioma quando concluíssem o curso. Eles também responderam à pergunta: “Qual porcentagem de seus colegas você considera que terá condições de lecionar a língua ao concluírem o curso?”. As respostas foram, em termos percentuais:

- | | |
|------------------|-----|
| a) menos de 20%: | 28% |
| b) de 20 a 40%: | 22% |
| c) de 41 a 60% | 24% |
| d) de 61 a 80%: | 19% |
| e) mais de 80%: | 7% |

Metade dos estudantes universitários consideram que, no máximo, 40% dos seus colegas terão condições de lecionar o idioma, e apenas 7% dos estudantes responderam que mais de 80% dos seus colegas estarão aptos a ensinar. Os números se aproximam dos 38% dos estudantes que não se consideravam aptos a lecionar.

Estes números são reforçados pelos depoimentos dos professores universitários: *“Essa falta de ênfase no ensino de pronúncia pode afetar o desempenho comunicativo deste aluno/professor que, muito possivelmente, reproduzirá suas “deficiências” em sua sala de aula.”*, *“Creio que há uma lacuna na formação dos futuros professores por não haver uma disciplina que especificamente trate do ensino de pronúncia.”*

O próximo passo desta pesquisa é a investigação de como os professores e alunos percebem suas crenças e práticas na área.

6.4 As crenças, conhecimentos e práticas dos professores e alunos universitários

Se, por um lado, professores e alunos universitários concordam em relação aos maiores problemas do ensino de pronúncia, quais seriam suas crenças, conhecimentos e práticas com relação ao assunto? A questão 3 do questionário (apêndice A) procurou investigar este tema. Ela vem reproduzida abaixo.

3) Sua posição a respeito do ensino de pronúncia

Escreva **S** (Sim) ou **N** (Não) a respeito de suas outras atitudes, conhecimentos e práticas em relação ao ensino de pronúncia:

a) Suas atitudes, conhecimentos e crenças

- 1- () Pronúncia é importante.
- 2- () Tenho base teórica no assunto.
- 3- () Deve haver aulas reservadas ao ensino de pronúncia no curso.
- 4- () Os alunos se interessam por pronúncia.
- 5- () Eu procuro estudar e me capacitar a respeito do ensino/aprendizagem de pronúncia.
- 6- () Eu me sinto insegura(o) para ensinar pronúncia.
- 7- () É possível ensinar/aprender a falar inglês na escola regular.
- 8- () Os alunos ‘pegam’ sozinhos.
- 9- () A minha pronúncia serve como modelo para os meus alunos.
- 10- () Meus alunos devem ter como objetivo a pronúncia próxima de um falante nativo.
- 11- () Adultos conseguem aprender a pronúncia de uma língua estrangeira.
- 12- () A pronúncia de uma língua estrangeira é uma questão de aptidão e não de aprendizado.

As respostas à questão 3 estão apresentadas na tabela abaixo:

Tabela 7: crenças a respeito do ensino/aprendizagem de pronúncia

Questões	Professores		Alunos universitários	
	Respostas percentuais		Sim	Não
	Sim	Não	Sim	Não
1	100	0	100	0
2	51	49	54	46
3	86	14	93	07
4	86	14	79	21
5	82	18	91	09
6	51	49	65	35
7	86	14	43	57
8	16	84	17	83
9	9	91	20	80
9	79	21	86	14
10	51	49	72	28
11	98	02	91	09
12	03	97	12	88

A análise da tabela revela que os informantes possuem crenças bastante semelhantes com relação ao ensino/aprendizagem de pronúncia. A única unanimidade foi a importância do

assunto, com 100% de respostas afirmativas (item 1), sendo que os informantes consideram que seus alunos também se interessam por pronúncia (item 4).

Os itens 2, 5 e 6 podem ser analisados em conjunto. Somente metade dos informantes afirma ter base teórica na área (item 2), o que pode levar a uma insegurança para ensinar (item 6), mas que pode servir de estímulo para a busca de uma capacitação constante (item 5).

A preponderância de respostas negativas nos itens 8 e 12 reforça a nossa premissa de que pronúncia deve ser ensinada aos alunos, inclusive com aulas exclusivas reservadas no curso (item 3). Os informantes também concordam que vale a pena ensinar pronúncia para adultos (item 11).

Além disso, a maioria dos professores e universitários considera sua pronúncia como um bom modelo para os alunos, o que chega a ser uma surpresa devido à cultura de valorização de professores nativos do idioma.

Reservamos para o final a discussão dos itens 7 e 10, destacados em negrito na tabela. O item 10 revela uma diferença considerável entre os grupos de informantes com relação ao objetivo final dos alunos de escolas básicas: enquanto metade dos professores assume o paradigma do falante nativo como meta, 72% dos alunos universitários apresentam essa visão. Tal diferença pode se dever ao fato de que os professores, pela sua prática, reconhecem a inviabilidade de tal objetivo em termos práticos; por sua vez, os alunos universitários podem estar se baseando em seus desejos de realização profissionais, pois não possuem o embasamento prático que a experiência pedagógica pode proporcionar.

Com relação ao item 7, é de causar preocupação a crença de uma ligeira maioria dos estudantes universitários de que não se ensina/aprende a falar inglês nas escolas regulares. Apesar da situação atual da instrução em LE justificar uma atitude pessimista por parte dos universitários, é bastante nocivo à área que futuros profissionais assumam a percepção de que não vale a pena ensinar o idioma em escolas e entrem para a sala de aula com essa visão. Além do mais, essa atitude representa uma crença sem fundamento na experiência de vida dessas pessoas, pois elas mesmas apresentaram a falta de enfoque na área como o maior problema do ensino de pronúncia nas escolas básicas que freqüentaram. Ora, como eu posso acreditar que o ensino não funciona se eu não tive experiência com ele? Fica o apelo às instituições formadoras no sentido de trabalhar as crenças de seus alunos para uma conscientização acerca dos problemas e o vislumbramento de soluções possíveis para minimizá-los.

Mas e a prática? Alguns questionamentos que se poderia fazer a respeito dos professores informantes são: “Será que eles reproduzem o quadro que delinearam nos seus depoimentos?”, ou ainda, “Será que sua prática corresponde a suas crenças?”. Para tentar responder a esta pergunta, foram aplicadas as questões *f* e *g* no questionário (apêndice A), as quais seguem abaixo:

f) Sua prática de sala de aula

- 1- () Eu pergunto aos alunos o que eles gostariam de aprender e atendo aos seus pedidos.
- 2- () Eu trabalho com pronúncia com meus alunos.
- 3- () Eu realizo um diagnóstico para conhecer as dificuldades e pontos fortes dos alunos.
- 4- () Eu procuro saber que tipo de trabalho foi realizado com eles anteriormente na área.
- 5- () Eu tento integrar o ensino de pronúncia às outras áreas do ensino de inglês.
- 6- () Eu encorajo os alunos a anotarem a pronúncia de novos itens lexicais.
- 7- () Eu sei como trabalhar os erros mais comuns cometidos pelos alunos.
- 8- () Eu tento conscientizar os alunos a respeito dos aspectos fonológicos do inglês.
- 9- () Eu normalmente enfoco a pronúncia quando eu trabalho com *listenings*.
- 10- () Eu “dou” somente o que está no livro texto, da maneira sugerida no manual.
- 11- () Eu simplesmente corrijo as palavras que os alunos falam errado.
- 12- () Eu trabalho a acentuação de palavras e sentenças.
- 13- () Eu peço que os alunos leiam em voz alta.
- 14- () Eu trabalho a entonação e o ritmo da língua inglesa.
- 15- () Eu falo inglês o máximo possível durante as aulas.
- 16- () Eu me comunico com os alunos exclusivamente em português.
- 17- () Eu trabalho com comparações entre português e inglês para ensinar pronúncia.
- 18- () Eu encorajo os alunos a falarem inglês nas aulas.
- 19- () Eu motivo os alunos a valorizarem mais o aprendizado de inglês.
- 20- () Eu reconheço que nem todos os alunos conseguem identificar os sons de maneira correta.
- 21- () Eu reflito sobre os problemas que ocorrem nas aulas.

g) Os próximos itens devem ser respondidos somente por quem trabalha em escolas onde há mais professores de inglês:

- () Eu trabalho pronúncia de forma integrada com os outros professores.
- () Nós discutimos sobre nossas dificuldades e sucessos no ensino de pronúncia.
- () Nós realizamos pesquisas sobre o ensino/aprendizado de pronúncia de nossos alunos.
- () A coordenação de área (ou a área, quando for o caso) determina uma progressão no trabalho com pronúncia.
- () A área reflete e discute sobre os problemas do ensino da matéria em geral.

As respostas dos professores seguem abaixo, respectivamente, em termos percentuais.

A sigla “M” refere-se à média das respostas e “DP”, ao desvio padrão:

Tabela 8: percepção dos professores acerca de sua prática em ensino da língua inglesa

Questões	Nunca (1)	Às vezes (2)	Freqüentemente (3)	Sempre (4)	M	DP
1	17	63	18	2	2,04	0,64
2	0	52	34	14	2,61	0,72
3	18	38	21	23	2,48	1,03
4	3	18	25	54	3,29	0,87
5	12	31	42	15	2,60	0,89
6	32	33	24	11	2,14	0,98
7	3	56	27	14	2,51	0,76
8	8	51	27	14	2,47	0,82
9	6	27	33	34	2,94	0,92
10	58	32	8	2	1,52	0,70
11	16	44	30	10	2,38	0,88
12	29	29	36	6	2,20	0,92
13	3	30	35	32	2,95	0,86
14	9	38	46	7	2,45	0,74
15	11	40	38	11	2,45	0,82
16	26	47	20	7	2,09	0,83
17	23	42	21	14	2,26	0,96
18	3	21	38	38	3,11	0,84
19	6	3	23	68	3,75	0,85
20	2	10	36	52	3,38	0,73
21	0	6	31	63	3,57	0,61

Tabela 9: percepção de professores acerca da prática em sua equipe

	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre	M	DP
1	63	31	6	0	1,44	0,61
2	44	40	12	4	1,77	0,82
3	69	29	2	0	1,33	0,51
4	81	15	4	0	1,23	0,51
5	32	28	13	27	2,31	1,19

Alguns resultados foram destacados em negrito. Na tabela 8, apresentaram as maiores médias os itens 4, 18, 19, 20 e 21. A presença do item 4 nesta lista é surpreendente, uma vez que o ensino de pronúncia não é uma das prioridades no ensino da L2 nas instituições onde os professores trabalham e a maioria deles (63%) respondeu não trabalhar a pronúncia de forma integrada com outros professores da escola (item 1 da tabela 9). Aparentemente, os professores imaginam uma situação ideal de sua prática individual e a relatam como sua prática na equipe; existe também a possibilidade de se tratarem de professores os quais, apesar do contexto adverso em que trabalham, procuram ensinar da forma como acreditam ser a melhor para seus alunos, mesmo que em dissonância com sua equipe de área. Finalmente, pode ocorrer que os professores procurem, de fato, saber que trabalho foi realizado com os alunos em pronúncia, mas não utilizam essa informação na prática, pois a média de respostas para o item “eu trabalho pronúncia com meus alunos” (item 2 da tabela 8) foi 2,61, bem longe dos 3,29 de média do item 4.

A média baixa no item 1 da tabela 8 (2,04) revela que os professores normalmente não levam em conta a opinião dos alunos para a elaboração de seu programa curricular e não estimulam o desenvolvimento de sua autonomia, pois ao ser solicitada sua participação, o aluno assume um grau maior de responsabilidade e exercita a autonomia. Essa situação pode ser uma das causas da falta de motivação dos alunos com o ensino da disciplina na escola, pois, conforme discutimos neste trabalho, uma das maneiras de se motivar e desenvolver a autonomia do aluno é conferir-lhe um grau de controle e possibilidade de escolhas sobre seu aprendizado.

Ainda na tabela 8, a questão 3 apresentou o maior valor de DP = 1,03, demonstrando que realizar um diagnóstico inicial dos alunos não é uma prática uniforme quando se considera o ensino de pronúncia e a maioria dos professores (56%) não a realiza ou a realiza às vezes. Estes números também representam uma contradição na prática dos professores, se contrastados com a média das respostas do item 4. Os professores investigam que tipo de trabalho foi feito com o aluno mas a maioria não realiza um diagnóstico freqüente para checar seu nível atual na área.

A prática da análise contrastiva (item 17) também apresentou uma média baixa (2,26) na prática declarada dos professores. Isso pode ser um reflexo do combate que essa prática sofreu nas décadas recentes. Entendemos que se faz necessária uma reflexão com o intuito de retomar o tema para que os professores possam reassumi-la como um suporte para o aprendizado. Há vários pontos que podem ser levantados a favor do seu uso, os quais já foram discutidos nesta obra.

Um outro ponto meritório de discussão é a utilização da L1 em sala. Os números revelados pelas questões 15 e 16 evidenciam uma presença forte da L1 nas aulas de inglês. Esse fato pode ser uma conseqüência da própria falta de segurança dos professores no uso do idioma ou uma falta de conscientização a respeito do valor de se expor os alunos à L2, mesmo que pelo tempo restrito das aulas. Somente se houver o insumo é que os alunos poderão desenvolver suas habilidades orais, o que justifica a utilização da L2 durante o maior tempo possível nas aulas.

Finalmente, a menor média foi encontrada no item 10, o que é um dado positivo, pois representa a presença da reflexão dos professores no sentido de não se restringirem ao livro didático para pautar sua prática de sala de aula. O resultado do item 11 também revela que os professores não se limitam a corrigir problemas no âmbito inter-segmental; o trabalho no nível supra-segmental (itens 12 e 14), contudo, ainda precisa ser mais estimulado, pois apresentaram média relativamente baixas nas respostas (2,20 e 2,45, respectivamente).

Uma análise final dos dados revela que o ensino de pronúncia está presente mais no discurso que na prática dos professores pesquisados. Quando se analisa a prática, nota-se que se faz necessária uma reciclagem dos conhecimentos e uma reflexão mais constante por parte deles, inclusive apresentando as contradições presentes em seu discurso para uma auto-avaliação balizada em dados concretos. A explicitação das contradições pode ser um dos primeiros passos em direção à construção de uma prática reflexiva mais coerente e eficiente.

6.5 A aplicação da nova concepção de educação formal ao ensino de pronúncia

Com o intuito de testar a receptividade de alunos de escolas básicas à nossa concepção de educação, ela foi aplicada como uma introdução de uma unidade para o estudo da pronúncia da terminação *-ed* no final de verbos regulares. Queremos enfatizar que é apenas uma introdução porque ela promove a prática do ponto em questão por meio, somente, da percepção e produção de palavras isoladas de contexto (imitação descontextualizada); entretanto, nós a chamaremos de unidade de ensino por razões práticas. Este ponto foi escolhido porque, apesar de já terem estudado o passado de verbos regulares há pelo menos 2 anos, a maioria (72%) dos alunos não conhecia as três maneiras diferentes de se pronunciá-lo. Dessa forma, o primeiro ponto que é importante destacar é a necessidade da IFF para que os alunos notem nuances da pronúncia da L2 que passam despercebidas, pelo menos para a maioria deles.

Convém salientar, também, que a nossa intenção não foi medir o progresso dos alunos na pronúncia. Isso se deve ao fato de que, como o programa da disciplina já estava fechado para este ano, foi impossível inserir o ensino de pronúncia de forma progressiva ao longo do curso. Assim, um acompanhamento longitudinal da evolução dos alunos se mostrou inviável, o que nos levou a optar pela captação das opiniões dos informantes acerca das limitações e potencialidades da nossa concepção de educação. De qualquer forma, os alunos também foram convidados a opinar sobre sua evolução na pronúncia, porém, somente para que eles refletissem sobre seu progresso e não como uma fonte de dados para a pesquisa.

Para a aplicação da unidade de ensino foram utilizadas 3 aulas consecutivas de 45 minutos, distribuídas em um período de 2 semanas. Ela foi elaborada tomando como base os princípios norteadores de nossa concepção de educação formal e de ensino de pronúncia

concretizados no esquema da página 144, os quais serão comentados por meio de uma análise de cada exercício proposto, juntamente com os dados obtidos⁴⁹.

Também vale a pena salientar que os informantes foram orientados constantemente pelo pesquisador, durante o desenrolar das atividades, no sentido de que eles deviam responder às questões de maneira sincera e, não, escrever aquilo que eles achavam que o pesquisador queria como resposta. O grau de sinceridade dos alunos, todavia, não tem como ser medido. Nós não nos preocupamos muito com esse fato, todavia, pois esse não é um problema exclusivo desta pesquisa. Acreditamos que qualquer estudo que envolva a participação de seres humanos, principalmente quando há uma relação de hierarquia entre pesquisador e informantes, padeça de limitações dessa natureza.

Em nossa concepção, o primeiro passo de toda unidade de ensino é a preparação dos alunos. O objetivo dessa preparação é a sua conscientização sobre aspectos dos três campos de conteúdos programáticos: atitudinais, procedimentais e conceituais. Neste caso, a preparação consistiu em um questionário sobre a aprendizagem de pronúncia (apêndice D).

A primeira pergunta do questionário foi:

“1- Qual seria o seu objetivo em relação à pronúncia da língua inglesa?”

Esta pergunta objetivou captar as crenças dos alunos acerca do que constitui uma boa pronúncia, já que, durante a orientação para respondê-la, solicitamos aos alunos que imaginassem em qual nível desejariam que sua pronúncia estivesse ao final de um longo curso de inglês. As respostas mais recorrentes foram, em termos percentuais:

Tabela 10: objetivos de pronúncia dos informantes

1- Falar bem, ter uma pronúncia perfeita/ótima	23
2- Ter uma pronúncia próxima/igual à de um nativo	16
3- Falar fluentemente	14
4- Inteligibilidade	12
5- Comunicar-me bem	10
6- Comunicação no trabalho	10
7- Comunicar com estrangeiros	08
8- Comunicar com falantes nativos	07

⁴⁹ A versão integral da unidade de ensino está no apêndice D.

Podemos notar que a idéia de se comunicar bem permeia a maioria das respostas mais gerais (1, 3, 4, 5 e 7). O paradigma do falante nativo ainda é importante (itens 2 e 8), embora tenha aparecido com um percentual (23%) surpreendentemente baixo de acordo com nossas expectativas, dada a importância geralmente atribuída por informantes em vários estudos na área para o falante nativo. O item 6, de orientação instrumental, aparece com 10% das citações, o que revela que ainda esta não é uma preocupação importante para a grande maioria dos jovens pesquisados nessa faixa etária (de 15 a 17 anos). Um outro aspecto que merece ser destacado é que, apesar do fato de que a diferença entre pronúncia e fluência ter sido discutida previamente com os alunos, 14% das respostas apresentaram a fluência como objetivo maior.

As três perguntas seguintes do questionário serão analisadas conjuntamente:

“2- Você utiliza alguma estratégia para melhorar sua pronúncia? O quê?”

“3- Troque suas idéias com um colega perto de você. Anote uma ou mais estratégias que ele utiliza e que você não conhecia ou não usa.”

“4- Você acha que foi válido trocar idéias de estratégias de aprendizagem com o colega? Por quê?”

Estas questões tinham um objetivo duplo: primeiro, conscientizar o aluno sobre o fato de que ele utiliza, mesmo sem se dar conta, várias estratégias como suporte para sua aprendizagem e, segundo, propiciar uma troca de estratégias com o colega para enriquecer o repertório de todos. A importância do uso de estratégias foi retomada adiante, durante a realização das atividades da unidade.

Em termos de resultados, queremos destacar, na pergunta 2, que 95% dos alunos declararam utilizar pelo menos uma estratégia para aprender a pronúncia. Quanto à troca de estratégias, 71% responderam que a atividade foi válida para aumentar seus conhecimentos/estratégias; 23% declararam que a atividade não foi muito válida, pois os colegas utilizavam as mesmas estratégias que as suas; 3% não gostaram das estratégias dos colegas e 3% responderam que o colega não utiliza nenhuma estratégia. Em conjunto, esses resultados nos mostram que os informantes já têm introjetado o valor das estratégias para a aprendizagem. É necessária cautela, contudo, no sentido de não formularmos conclusões generalizantes baseados no fato de eles declararem que utilizam uma estratégia para a aprendizagem de pronúncia, pois isso não significa que façam o mesmo para outras áreas da aprendizagem da L2 ou em outras disciplinas escolares.

As próximas questões visavam a uma preparação para uma atividade em grupo que seria realizada posteriormente, assim como possibilitar uma reflexão sobre os erros cometidos pelos colegas e pelos próprios informantes. As perguntas foram:

“5- Você sabe detectar problemas na pronúncia de colegas de sala? Dê um exemplo.”

“6- Você sabe detectar problemas na própria pronúncia? Dê um exemplo.”

Nesse caso, 74% dos informantes declararam que conseguem sempre perceber erros de pronúncia dos colegas, 12% conseguem perceber às vezes e 14% afirmaram que não conseguem fazê-lo. Quanto a perceber os próprios erros, 44% declararam conseguir fazê-lo sempre, 16% às vezes e 38% nunca. Um dado interessante é que 2% dos alunos alegaram não ter problemas de pronúncia. Podemos ver, assim, que um exercício em grupo seria de grande valia para melhorar a percepção dos alunos sobre os colegas e sobre si próprios.

Concluindo a análise da preparação, queremos destacar que é importante que os três aspectos da aprendizagem sejam contemplados nesta etapa, em graus variados de intensidade conforme a percepção do professor sobre a turma. Em nosso caso, o aspecto atitudinal foi explorado na explicitação das crenças dos alunos acerca do que significa ter uma boa pronúncia na língua inglesa. Os aspectos procedimentais foram investigados por meio das estratégias de aprendizagem e os aspectos conceituais foram abordados sob o ponto de vista da capacidade dos alunos em perceber os erros de pronúncia dos colegas e de si próprios.

Convém frisar que a característica marcante da preparação é a reflexão constante sobre aspectos variados da aprendizagem, e não somente o campo conceitual. Acreditamos que o aluno deva ter consciência sobre tudo que pode influenciar seu crescimento para que possa agir de forma mais eficaz sobre seus problemas e limitações.

Após a preparação, foram iniciadas as atividades relativas à pronúncia dos verbos regulares no passado. A primeira atividade foi de compreensão auditiva. Ela não enfocou o ponto de pronúncia especificamente, pois a intenção era que os alunos fossem expostos às formas em uma atividade comunicativa. Dessa forma, atendemos a uma das características marcantes da IFF, que é o desenvolvimento da percepção de valor comunicativo do ponto em estudo, antes de se estudar seus aspectos formais. A atividade foi adaptada de Hewings & Goldstein (1998:122):

1- Last week, Jane Garfield saw an accident from her office window. Later she told a friend about what she had seen. Listen to the conversation. As you listen, decide which of these headlines appeared in the local newspaper the day after the accident.

Before you listen. Talk to your classmates and identify at least one strategy that you can use to do this exercise. Write it here:

-
- () Man knocked down by speeding motorbike
 () Man injured by ambulance
 () Man and woman killed crossing road
 () Man injured by car at intersection

Did the strategy work well?

Um dos objetivos desta atividade foi a prática da troca de estratégias, sobre a qual os alunos refletiram na preparação. Similarmente, os alunos puderam planejar sua aprendizagem ao ter o tempo necessário para refletir sobre qual estratégia seria eficaz para a realização da atividade. Por fim, eles puderam avaliar a eficácia da estratégia utilizada para, assim, vislumbrar outras possibilidades de ação no futuro, caso houvesse necessidade para tal. Como podemos ver, o exercício abrange tanto os aspectos conceituais quanto os procedimentais, configurando-se em um verdadeiro exercício da metacognição.

Após a introdução feita pelo exercício 1, o ponto de pronúncia é abordado explicitamente pela primeira atividade de prática da produção oral. Veremos que a possibilidade de prática da produção oral permeia toda esta unidade de ensino, em coerência com nossa crença acerca de sua importância para a aprendizagem significativa dos conteúdos. O exercício 2 é o seguinte, também adaptado de Hewings & Goldstein (ibid):

2- Work with a classmate. Read to each other these words from the conversation you've just heard.

walked knocked jumped wanted looked explained arrested stopped called arrived started
 helped carried missed

At this point, you may have noticed the pronunciation objective of this lesson. What is it?

Este é o momento em que a atenção do aluno é direcionada para a pronúncia do final *-ed* dos verbos regulares e o insumo bruto torna-se insumo focalizado. Ao direcionarmos sua atenção, permitimos que eles ampliem os recursos cognitivos direcionados para o processamento da atividade, estendendo imediatamente os limites do conjunto MCP/MT. Ao mesmo tempo, a repetição de itens isolados de contexto retira a carga cognitiva que agiria no sentido de limitar a atenção do aluno caso o exercício demandasse, por exemplo, o uso espontâneo dos verbos em uma atividade comunicativa. Por fim, esta produção oral servirá de base de comparação para os alunos avaliarem seu progresso no aspecto em questão, ao final da unidade.

O exercício que dá prosseguimento à unidade introduz os três tipos de pronúncia do final *-ed*. Nesse momento, já estamos falando do insumo absorvido que será processado pelos alunos. Vale salientar que as três possibilidades foram conferidas explicitamente, assim como se introduziu o conceito da adoção de barras para a transcrição de símbolos fonéticos e os símbolos fonêmicos utilizados para o *-ed*:

3- The *-ed* ending is pronounced in one of three ways. Listen again to the past tense *-ed* words from the story and write them in the table according to the pronunciation of the *-ed* ending.

/ /	/ /	/ /
Walked		

Were you able to identify the three kinds of pronunciation correctly?

Este exercício enfoca a capacidade perceptiva do aluno. Ele é levado a distinguir os sons e classificá-los entre as três possibilidades apresentadas. Após a correção do exercício, os alunos são levados a refletir acerca do seu desempenho na atividade e poderão começar a identificar problemas específicos com alguma das pronúncias, de acordo com o tipo de erros que possa ter cometido.

Já no exercício 4, os alunos são convidados a praticar a aprendizagem indutiva e tentar estabelecer alguma regra ou princípio que orienta a distribuição das três pronúncias. Essa atividade permite que o conjunto MCP/MT seja exercitado e, com o suporte da instrução, possa ser reestruturado no sentido de desenvolver as habilidades indutivas. A pergunta foi:

4. What can you say about the correspondence spelling x pronunciation for the *-ed* ending in English?

Como os exemplos oferecidos pelo exercício 3 não possibilitam que os alunos formem as regras completas, eles conseguiram agrupar algumas tendências, como “*sons que vibram fazem o –ed soar como / d / ou sons que não vibram fazem o –ed soar como / t /*”. Alguns não conseguiram formular nenhuma regra, talvez devido à escassez deste tipo de exercício na escola, o qual demanda uma capacidade indutiva de abstração no sentido de extrair princípios ou tendências existentes em exemplos do uso oral/escrito da língua.

O exercício 5 é semelhante ao exercício 3. Ele objetivou reforçar a capacidade de perceber as diferenças de pronúncia e possibilitar aos alunos a checagem de suas hipóteses a respeito de suas regras de distribuição. Podemos notar que, embora haja muitas oportunidades de produção oral durante a unidade, existe uma predominância de exercícios de recepção oral. Isto se deve à nossa observação da sugestão da literatura especializada de enfoque nas habilidades receptivas (cf. Jenkins, 2000). O exercício segue, abaixo:

5. Listen to the teacher and classify these other verbs according to their pronunciation of the –ed ending:

created	decided	died	disappeared	suffered	laughed
enjoyed	slammed	hated	refused	introduced	mixed
planned	watched	believed	started	washed	showed

/ /	/ /	/ /

Listen again and check your answers. Now, repeat the verbs after the teacher.

Were you able to classify all/most the verbs correctly?

O monitoramento em forma de reflexão é uma constante em uma unidade nos moldes de nossa concepção de educação. O aluno deve ter oportunidade de parar para analisar o seu progresso, suas estratégias de aprendizagem, suas crenças e assim por diante. Dessa maneira, ele criará, paulatinamente, as condições necessárias para realizar a transformação interna orientada a tornar o aprendizado mais eficiente e duradouro.

O exercício 6 realiza a formalização das regras. Como os alunos formularam suas hipóteses de maneira incompleta devido à escassez de dados disponíveis, este é o momento de apresentar a regra integral. Novos símbolos fonêmicos são introduzidos, assim como a

metalinguagem entra em ação com o conceito de sons vozeados e desvozeados. Espera-se que haja uma ampliação da capacidade de análise dos aprendizes com a incorporação de termos técnicos e da regra integral:

6. As you can see, there are three rules for the pronunciation of the *-ed* ending in English. Let's complete them below:

a) If a verb ends in a /t/ sound or a /d/ sound, the final *-ed* is pronounced _____.

b) If a verb ends in a voiceless consonant sound (/p/, /s/, /k/, /f/, /ʃ/, /tʃ/, or /θ/), the final *-ed* ending is pronounced _____.

c) If a verb ends in a voiced consonant sound (/b/, /g/, /dʒ/, /ð/, /ŋ/, /l/, /z/, /v/, /m/, /n/, /r/) or a vowel sound, the final *-ed* is pronounced _____.

Did you understand the concept of voiced and voiceless sounds?

Os alunos foram convidados a colocar as mãos sobre suas gargantas ao pronunciar, por exemplo, os pares de consoantes /f/ - /v/ e /s/ - /z/. Esta atividade proporcionou a experimentação física da diferença entre a vibração presente nos sons vozeados e ausente nos sons desvozeados. Com isso, o tato representou um suporte no incremento da atuação da metalinguagem via aumento de canais de associação (visual, aural e tátil) e também a contemplação de estilos diferentes de aprendizagem, mais especificamente, dos aprendizes predominantemente sinestésicos.

A atividade também permitiu que os alunos comparassem as suas regras formuladas de forma indutiva com a regra integral. Este momento representa uma possibilidade de reconceituação da pronúncia do *-ed*. A formalização de suas regras atua na explicitação cognitiva do processo indutivo implícito iniciado pela exposição aos sons dos verbos e a formação de hipóteses sobre a pronúncia. É nesta etapa que deve ocorrer o processo inconsciente de reestruturação da MLP, caso a aprendizagem esteja promovendo a modificação dos conceitos do aprendiz. Por fim, o exercício também consistiu em outra oportunidade de prática das habilidades receptivas e produtivas da pronúncia.

O exercício 7 introduz uma discussão sobre a relação ortografia vs. pronúncia e também aborda o efeito do acréscimo do *-ed* no número de sílabas dos verbos. Estes são aspectos que nunca haviam sido abordados por outros professores que tinham ensinado as pronúncias do *-ed* para alguns informantes, principalmente em cursos livres. Quando perguntados, todos que já haviam visto o assunto declaram que jamais foram alertados para tais relações. Isto revela que há

uma deficiência na formação ou, pelo menos, na prática desses professores, pois consideramos que os aspectos mencionados são fundamentais para uma aprendizagem mais significativa da pronúncia de *-ed*. O exercício foi o seguinte:

7. Now, pay attention. The final sound of a word in English doesn't always coincide with its last letter. Observe the verbs below and write their final sound:

observe _____ dictate _____ determine _____
apologise _____ promise _____ dare _____

We can say, then, that when a verb ends in one *-e*, this final *-e* _____.

However, when we put those verbs in the past form, that *-e* is pronounced _____ when the verb ends in a /t/ or /d/ sound. We can conclude that one syllable is added to the verb. The same doesn't happen with the other pronunciations of the *-ed* ending.

Write the number of syllables for the pairs of words below:

complete _____ completed _____ dance _____ danced _____
live _____ lived _____ apologise _____ apologized _____
decide _____ decided _____ dare _____ dared _____

Were you successful in determining the number of syllables of the words? Why?

Primeiramente, o exercício representou uma oportunidade de integração do ensino de pronúncia com uma outra área da aprendizagem de L2, a saber, a ortografia. O próprio ponto de ensino da unidade – o final *-ed* – concretiza a integração da pronúncia com a gramática da língua. Estes pontos de contato da pronúncia com outras áreas são essenciais para o aluno percebê-la como uma parte integrante da língua, a qual não atua de forma isolada das outras na construção do sentido.

Com relação à realização da atividade, houve uma dificuldade dos alunos logo percebida pelo professor. Assim, recorreu-se à modelagem dos dois primeiros verbos (*complete*, *live*) para lhes dar maior segurança. O professor mencionou que uma boa dica era contar o número de vezes que alguém tem que abrir a boca para falar a palavra e deu o exemplo com os dois verbos mencionados.

O exercício também possibilitou a análise contrastiva com a L1. Ao concluí-lo, os alunos tiveram que refletir acerca de seu sucesso e dificuldades de realização. Como suporte para essa reflexão, o professor mencionou que, diferentemente da língua portuguesa, a qual pauta a divisão silábica principalmente pela forma escrita, a língua inglesa orienta-se basicamente pela pronúncia das palavras. Dessa forma, ao lerem uma palavra, os alunos podem ter tido mais

dificuldades de determinar o seu número de sílabas corretamente na L2 devido à interferência da L1⁵⁰.

O exercício 8, por sua vez, foi elaborado para propiciar um momento de análise e testagem dos conhecimentos de cada aluno e dos colegas. Ele consistiu de uma atividade em grupo, na qual cada aluno pronunciava um certo número de verbos no passado enquanto os outros anotavam sua pronúncia de *-ed*. Ao final, todos pronunciaram alguns verbos e analisaram a pronúncia de, pelo menos, 2 colegas. As análises eram comparadas e, se houvesse discrepâncias, o aluno que leu o verbo classificado diferentemente pelos outros devia repeti-lo para tentar resolver a dúvida.

Esta é a etapa do monitoramento em grupo. O desenho da atividade demanda que cada aluno analise a produção dos colegas e a compare com a análise dos outros membros do grupo como exercício da capacidade de acolher pontos de vista diversos e de argumentação para defesa de sua própria opinião.

O monitoramento do professor, por sua vez, ocorreu em todas as atividades anteriores, de forma diluída e de acordo com a necessidade de cada turma. Convém salientar que, dentro do paradigma de nossa concepção de aprendizagem, o monitoramento do professor não pode restringir-se meramente ao campo conceitual, devendo ser estendido também ao atitudinal e ao procedimental. É fundamental que o professor não se omita frente a cada oportunidade de atuar na conscientização dos alunos para que estes tenham a possibilidade de transformar suas crenças e desenvolver suas habilidades de aprendizagem. O exercício segue adiante:

⁵⁰ Não houve tempo para uma comparação que se poderia fazer para medir as diferenças entre a habilidade de contar o número de sílabas na língua inglesa. Um grupo de alunos seria exposto somente à forma oral, outro somente à forma escrita e, por fim, um último a ambas. Fica a sugestão para estudos subsequentes.

8. Now, form groups of three or four. Each of you is going to read some verbs from the list below. The others are going to analyse your pronunciation and say if you pronounced the verbs correctly. Take note of your classmates' pronunciation in the table below:

Verb	Student 1	Student 2	Student 3	Student 4
Created				
Died				
Suffered				
Laughed				
Enjoyed				
Slammed				
Hated				
Refused				
Introduced				
Mixed				
Planned				
Watched				
Believed				
Landed				
Washed				
Showed				

When you all finish, compare your notes. See if there are differences in the analysis of the pronunciations. Ask the person to repeat the verb(s) which the others classified differently and check their pronunciation again.

What did you find most difficult about this exercise?

Este exercício representou mais uma oportunidade de desenvolver a percepção e a produção do item fonológico. Reiteramos a importância de tais momentos durante a aula de pronúncia para que esta não se torne uma aula teórica de regras fonológicas.

Ao término da atividade, foi solicitada uma avaliação dos alunos sobre o que eles acharam mais difícil na sua realização. As respostas mais citadas seguem abaixo, em porcentagens:

- a) identificar a pronúncia exata do colega: 42%;
- b) identificar o som final do verbo e lembrar a regra para pronunciar-lo: 20%;
- c) resolver as discordâncias entre as análises dos colegas: 15%;
- d) identificar a diferença entre os sons /t/ e /d/: 10%;
- e) não acharam nada difícil: 9%.

A maioria dos problemas diz respeito às capacidades perceptivas, com a exceção do item *b*, o qual se refere às capacidades produtivas. Dessa forma, podemos reforçar a importância dessa área para uma comunicação mais eficaz entre os falantes da L2, pois um aluno com

capacidades perceptivas mais desenvolvidas será capaz de lidar com problemas de pronúncia de outros falantes com mais eficiência, ampliando suas habilidades acomodatórias (Jenkins, 2000).

Em termos de trabalho no campo atitudinal e no procedimental, além de incentivar a tolerância a formas diferentes de expressão, a atividade em grupo desenvolve a capacidade de aceitar o ponto de vista dos outros e de avaliar tanto aos colegas como a si mesmos. A capacidade de auto-avaliação deve ser estimulada ao longo de todo o processo de aprendizagem formal na escola para que, ao formar-se, o aprendiz esteja apto a realizá-la de maneira autônoma.

Finalmente, os alunos foram convidados a fazer uma análise global da unidade de ensino, marcando questões fechadas e respondendo a uma pergunta aberta. As questões fechadas abordaram os aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais. Os resultados seguem abaixo, em termos percentuais. Ela foi dividida em seções correspondentes a blocos separados por temas:

Comparing with the beginning of this lesson, I think:

- | | |
|---|-----|
| <input type="checkbox"/> my pronunciation of the <i>-ed</i> sounds did not improve. | 11% |
| <input type="checkbox"/> only my perception of the final <i>-ed</i> sounds improved. | 21% |
| <input type="checkbox"/> only my production of the final <i>-ed</i> sounds improved. | 14% |
| <input type="checkbox"/> both my perception and production of the <i>-ed</i> sounds improved. | 53% |

-
- | | |
|--|-----|
| <input type="checkbox"/> I am more aware of how to determine the number of syllables of English words. | 81% |
| <input type="checkbox"/> I am not more aware of how to determine the number of syllables of English words. | 19% |

-
- | | |
|---|-----|
| <input type="checkbox"/> I am more motivated to learn the pronunciation of English. | 75% |
| <input type="checkbox"/> I am not more motivated to learn the pronunciation of English. | 25% |

-
- | | |
|---|-----|
| <input type="checkbox"/> The activity in group helped me analyse my classmates' pronunciation of the <i>-ed</i> ending. | 58% |
| <input type="checkbox"/> The activity in group helped me analyse my pronunciation of the <i>-ed</i> ending. | 55% |

Os dados obtidos revelam uma percepção amplamente favorável dos alunos com relação à viabilidade de aplicação prática futura. Primeiramente, embora não tenhamos medido o progresso dos alunos no campo conceitual, apenas 11% declararam que seus conhecimentos sobre o ponto estudado não aumentaram, e 53% afirmaram ter desenvolvido tanto os aspectos perceptivos quanto os produtivos. Quanto ao outro aspecto conceitual – a capacidade de determinar o número de sílabas – 81% pensam que desenvolveram essa habilidade, um número bastante expressivo. Um aspecto que deve ser levantado aqui é que, como os alunos nunca estudaram os pontos mencionados, seria óbvio se esperar que suas respostas confirmassem uma

percepção de melhora. Isto deve, realmente, ter sido a causa das respostas dos alunos, o que dá suporte à defesa do uso da IFF como uma abordagem de ensino que permite ao aluno perceber aspectos não salientes da L2 e aprendê-los.

As questões seguintes abordaram a motivação a continuar aprendendo a pronúncia da L2. Três em cada quatro alunos (75%) declararam estar mais motivados a aprender mais sobre o assunto. Esse número pode ser explicado por alguns fatores: os alunos enxergaram relevância no que aprenderam; as aulas podem ter representado uma novidade que os agradou; ao fazer uma auto-avaliação, eles podem ter se conscientizado que precisam aprender; ou a abordagem de ensino, que foi aprovada pela maioria conforme veremos adiante, contribuiu para aumentar a motivação dos alunos.

As duas últimas questões fechadas eram independentes uma da outra, por isso a soma das porcentagens ultrapassou 100%. Elas objetivaram avaliar o impacto do trabalho em grupo na percepção dos alunos quanto à sua capacidade de análise da pronúncia do aspecto fonológico estudado nos colegas e em si mesmos. Uma ligeira maioria dos alunos (58% e 55%, respectivamente) afirmou ter incrementado tal habilidade. Se analisarmos os dados desta resposta conjuntamente aos dados obtidos da questão 8, podemos supor que aqueles que responderam negativamente a estas duas questões fechadas podem ter sido os informantes que tiveram maiores dificuldades em realizar a atividade, principalmente devido a fatores ligados às habilidades orais receptivas. Este fato reforça a necessidade de se focar tal área no trabalho em pronúncia de ILI, conforme sugere a literatura especializada.

Quanto à questão aberta, os alunos deviam expressar sua opinião de maneira mais livre. A pergunta foi:

Como você avalia a reflexão que permeou esta unidade de ensino de pronúncia, incluindo a preparação, as reflexões durante os exercícios e esta avaliação final?

Os resultados obtidos pela análise das respostas também mostram números que conferem um suporte empírico bastante promissor com relação à nossa nova proposta de ensino: 98% dos alunos se mostraram favoráveis à sua utilização na sala de aula. Dentre estes, os motivos ou comentários mais citados foram⁵¹:

⁵¹ Os alunos não utilizaram os termos exatos (ex: auto-regulação), mas suas afirmações puderam ser classificadas de acordo com as categorias mencionadas.

- a) desenvolve a aprendizagem conceitual (da pronúncia/língua): 35%
- b) favorece a auto-regulação da aprendizagem: 22%
- c) pode ser estendido a outras disciplinas: 17%
- d) melhora a aprendizagem: 8%
- e) aumenta a motivação para aprender: 8%
- f) o método é interessante/eficaz: 7%

Aproximadamente um terço das citações (35%) destacaram que a conscientização proporcionada pelas reflexões, troca de idéias e trabalho em grupos os ajudou a desenvolver sua pronúncia ou domínio do idioma. Esse destaque do aspecto conceitual na percepção dos informantes pode ser explicado pelo fato de que a tradição da escola seja avaliar tal aspecto, em detrimento, por exemplo, dos aspectos procedimentais (utilização de estratégias) ou atitudinais (crenças a respeito da aprendizagem de pronúncia); por extensão, os próprios alunos podem tender a fazer uma avaliação baseada nos mesmos critérios. Vamos destacar algumas citações acerca das reflexões sugeridas na unidade de ensino: *“acho que ajudaram a melhorar minha fala e minha percepção de certos sons”, “a pronúncia melhorou bastante”, “à medida que fizemos as atividades com a turma, fui aprendendo a correta pronúncia das palavras”*.

Logo a seguir, um bom percentual de respostas (22%) abordou os aspectos procedimentais, na forma da auto-regulação. Algumas citações podem ser utilizadas como exemplo, ao destacarem:

- a) o planejamento da aprendizagem: *“muito válida, principalmente para saber o objetivo e, assim, prestar atenção nas partes mais importantes”, “eu pude ver melhor as minhas dúvidas e meus objetivos, e melhor direcionar meus estudos”, “permite analisar o aprendizado e modificar a prática seguinte”, “nos permitem analisar o que foi melhor aprendido e o que se pode fazer, na próxima vez, para que o estudo seja mais ‘rendoso’ e tenha melhor índice de aproveitamento”*;
- b) o automonitoramento: *“me ajudou a identificar e corrigir problemas na pronúncia, tornando meu aprendizado mais eficaz”, “podemos acompanhar o nosso rendimento durante os exercícios”, “o exercício incentiva a pessoa a se policiar e querer falar de forma correta”*;
- c) o conhecimento sobre as tarefas: *“melhorou a compreensão das atividades”, “positivo, a pessoa passa a ter mais consciência do que faz”*;

- d) a utilização da metacognição: *“ajudou a entender as regras da pronúncia, que normalmente não são um ponto forte abordado pelo inglês escolar”, “eu melhorei minha pronúncia, pois percebi o quão complexas e extensas são as regras e decidi que realmente devo aprendê-las”;*
- e) as habilidades cognitivas: *“melhorou minha capacidade de abstração”, “ajudou a memorizar o que aprendemos por mais tempo”, “aprendi novas maneiras de estudar inglês”, “estimulam uma revisão, mesmo que rápida, o que é muito bom para fixar o conteúdo visto”;*
- f) auto-avaliação: *“podemos perceber e chegarmos à conclusão se conseguimos melhorar ou não”, “a minha avaliação é que eu preciso urgentemente melhorar minha pronúncia e gostaria de ter mais aulas”, “o trabalho foi interessante para aprender a diferenciar os sons, a pronúncia é mais complicada para mim”, “as reflexões posteriores aos exercícios foram essenciais para a conclusão final, para a verdadeira avaliação da minha aprendizagem”, “a reflexão é muito útil para identificar os erros e avaliar o progresso”;*

Vale a pena mencionar uma citação que possibilita a uma análise dos níveis progressivos de consciência cognitiva e de motivação extrínseca para intrínseca. Um aluno respondeu: *“As reflexões são úteis porque somos ‘obrigados’ a pensar sobre o que acabamos de aprender, assim a matéria fica mais bem guardada”*. O aluno tem consciência de que ainda não realiza as reflexões de forma espontânea, mas reconhece seu valor para a aprendizagem. Dessa forma, com relação aos níveis de consciência cognitiva, o informante está utilizando reflexões propostas pelo professor, sob a orientação deste; ele não escolheu realizá-las e não as conduziu de forma autônoma, o que configura o nível paracognitivo heterônomo. No que diz respeito ao nível de motivação, ele pode ser classificado no estágio de identificação da motivação extrínseca (Ryan & Deci, 2000), pois há uma valoração consciente da atividade e um endossamento pessoal dos objetivos (*“a matéria fica bem mais guardada”*); além disso, a percepção de origem da causalidade é relativamente interna, ou seja, o aluno sabe que está realizando a atividade porque é obrigado a fazê-lo, mas sua percepção de que sua realização vale a pena confere um caráter de causalidade interna na sua ação.

Um terceiro grupo de respostas (17%) relevou a receptividade dos alunos, manifestada na sugestão da possibilidade da extensão da concepção de ensino para outras disciplinas. Algumas citações neste sentido foram: *“é interessante, e acho que pode ser aplicado em outras disciplinas”, “os outros professores poderiam adotá-lo”, “acho que deveria ser aplicado em outras séries e escolas”;* *“acho que é um bom método para ser utilizado e aprimorado na sala de*

aula não só em inglês mas em outras matérias”, “o ‘roteiro’ para o aprendizado melhorou a minha pronúncia, penso que isso é válido para outras matérias”, “acho que essa reflexão é um ponto importante na aprendizagem de qualquer matéria, pois nos motiva a aprender”.

Em seguida, obtivemos 8% de menções destacando a motivação para aprender. Algumas respostas foram: *“faz pensar e querer melhorar o aprendizado”, “me motivei a prestar mais atenção na minha pronúncia e dos outros também”, “me fez ter maior preocupação e interesse de estar sempre aprimorando minha pronúncia”, “faz prestar mais atenção do que na forma convencional de aulas”, “me fez gostar um pouco de inglês”, “me despertou curiosidade sobre pronúncia”, “eu senti mais vontade de melhorar a minha pronúncia, pois percebi que tenho muito o que aprimorar”.*

Por fim, 7% das citações destacaram a eficiência do método de ensino em geral. Exemplos de respostas são: *“acho que esse novo jeito é uma maneira melhor de ensinar aos alunos”, “acho que é uma boa técnica a ser aplicada em estudantes da língua”, “essa nova maneira foi muito boa não só para aprender inglês mas também para ter um novo jeito mais fácil de estudá-lo”, “aprendi outras formas de ter mais conhecimento sobre a língua”.*

Um outro ponto digno de menção é a questão da importância de se focar a atenção dos alunos para aspectos não salientes da L2. Houve várias citações que relevaram a importância das atividades para chamar a atenção dos alunos acerca do conhecimento que envolve a pronúncia do *-ed*. Exemplos dessas citações são: *“as reflexões me fizeram ficar mais atenta às pronúncias”, “nunca tinha prestado muita atenção na pronúncia e, com isso, minha percepção melhorou”, “os exercícios me chamaram a atenção para erros que cometia, portanto foi positivo”; “eu pude melhorar a minha pronúncia e perceber o meu erro”, “aprendi coisas sobre pronúncia que eu não sabia”, “valeu a pena, pois aprendi como se dividem as palavras em inglês em sílabas”.*

Finalmente, houve uma citação que sugere a aplicação das reflexões desde o início da aprendizagem do idioma como uma das formas de se evitar a fossilização de problemas de pronúncia: *“considero a reflexão útil, mas acho que precisa ser aplicada no início do ensino pois nesse nível do aprendizado já estamos com a pronúncia ‘viciada’”.* Embora não estejamos de acordo com a crença de que hábitos de pronúncia não possam ser modificados, reiteramos a necessidade de o trabalho com pronúncia ser encarado como um item básico do programa curricular da disciplina de Língua Inglesa, desde o primeiro dia de aula.

Em suma, a análise dos dados obtidos nos permite afirmar que nossa concepção de ensino tem um potencial bastante promissor, tanto no ensino de L2 quanto para qualquer matéria escolar. Trata-se de uma inovação no campo da educação que coloca o aluno no centro das atenções ao conferir uma importância capital à transformação interna de seus processos cognitivos via reflexão e análise de suas representações de conhecimento nos campos atitudinal, procedimental e conceitual. Obviamente, serão necessários vários estudos posteriores que possam testar a concepção em contextos variados: escolas públicas, instituições superiores orientadas ou não à formação de docentes, cursos técnicos e assim por diante. No momento, podemos dizer que a semente foi lançada e traz muitas expectativas para o futuro.

7 – Conclusão

Este trabalho se propôs a abordar dois temas distintos: o ensino de pronúncia e uma concepção alternativa de educação formal, que foram, posteriormente, entrelaçados por meio de uma proposta de ação prática.

O ensino de pronúncia foi investigado a partir de informações da literatura especializada, as quais apresentam um quadro de ineficiência na área, gerado, principalmente, pela falta de capacitação dos professores no domínio oral do idioma. Para checarmos a validade dessas afirmações no contexto de Belo Horizonte, aplicamos um questionário (apêndice A) em professores de escolas básicas e alunos e professores de instituições superiores formadoras de docentes em Língua Inglesa. Os seus depoimentos confirmaram a situação precária da área de pronúncia, porém acrescentaram dados que possibilitaram uma compreensão mais integrada e detalhada dos seus problemas.

Para pesquisarmos as escolas básicas, os professores de escolas desse nível e os alunos dos cursos universitários de formação docente responderam a questionários (apêndices A e B, respectivamente) sobre a sua experiência como alunos. Suas respostas reforçam as afirmativas da literatura da área, destacando, entretanto, a falta de enfoque como a maior causa da deficiência do ensino, seguida da falta de capacitação dos professores. Podemos estabelecer uma relação direta entre essas causas: os professores não são capacitados por não possuírem domínio das habilidades orais do idioma; portanto, não enfocam a pronúncia em sala de aula.

Por sua vez, os alunos das escolas básicas chegam aos cursos de formação docente com sérias defasagens na área. Para investigar as instituições superiores, participaram da pesquisa, além dos dois grupos citados no parágrafo anterior, professores dessas instituições. As respostas dos informantes novamente reforçam a literatura especializada ao resultarem na conclusão de que uma percentagem significativa dos futuros professores chega ao mercado de trabalho com limitações consideráveis no domínio oral da L2.

Os problemas mais freqüentes em tais instituições, segundo os informantes, são: a ausência de enfoque na área, uma metodologia de ensino ineficiente, falta de oferta de disciplinas na área, a formação de turmas heterogêneas e a carga horária reduzida destinada à pronúncia. Quando há percepções positivas quanto à qualidade de ensino em pronúncia nessas instituições, os maiores responsáveis pela boa impressão dos informantes são os professores, que

são vistos como competentes e qualificados na área. Podemos perceber, portanto, que a solução para o problema nas instituições superiores poderia passar por uma reformulação do programa dos cursos de Letras, de forma a abrir mais espaço para o ensino de pronúncia.

A metodologia também poderia ser repensada, uma vez que foi um dos aspectos mais citados para a classificação de “fraco a regular” para o ensino, na visão dos alunos universitários. Podemos sugerir alguns rumos de ação: primeiro, se os professores explicitassem-na para os alunos, deixando claros os princípios que a orientam, talvez essa percepção possa ser alterada e os alunos possam, inclusive, modificar seu comportamento para entrar em sintonia com a prática de sala de aula. O segundo caso seria a metodologia estar realmente inadequada, ficando o professor, então, com a incumbência de reconsiderá-la e transformá-la.

A nossa suposição acerca da inadequação do tratamento dado ao ensino de pronúncia no nível básico e superior, confirmada pelos dados obtidos em nossa pesquisa, levou-nos a buscar alternativas na literatura especializada. Nossos estudos concentraram-se, inicialmente, nos fatores que atuam na aprendizagem da pronúncia de IL2. Dentre eles, destacamos a transferência entre a L1 e a L2. Argumentamos que tal processo de transferência atua não somente no âmbito lingüístico, mas também no campo conceitual de formação dos pensamentos. Acolhemos a concepção cognitiva de linguagem, a qual defende uma íntima relação entre esta e o pensamento. Em suma, a forma como vemos e interpretamos o mundo seria afetada pela maneira como organizamos nossa linguagem. Essa relação estreita representaria um obstáculo à aprendizagem de uma L2, uma vez que nós, inconscientemente, aplicaríamos os conceitos de nossa L1 à estrutura da L2. Para evitar que tal influência ocorra, foi proposta uma abordagem de explicitação dos conceitos lingüísticos da L1 para que o aprendiz possa realizar uma comparação cognitiva destes com a L2 e, dessa forma, reformular seus conceitos para assimilar os princípios que regem a L2.

Esse processo de explicitação promoveria a apreensão da essência dos objetos e eventos. Suas raízes podem ser encontradas em Husserl, na base da Fenomenologia, sob o nome de redução eidética; Husserl (2001), contudo, destaca que é necessário aplicar os conceitos elaborados por meio da experimentação concreta da L2, a fim de que a aprendizagem seja realmente significativa.

Dando prosseguimento aos nossos estudos da literatura especializada, analisamos 7 propostas de ensino de pronúncia dentre as mais influentes na área. Nossa análise revelou alguns

aspectos que eram recorrentes nessas propostas, os quais incorporamos à nossa abordagem de ensino. Merecem destaque: um equilíbrio entre os aspectos fonológicos segmentais e supra-segmentais, com enfoque especial na acentuação de palavras e sentenças; a adoção do paradigma do ILI como o parâmetro na definição do programa curricular em pronúncia, especialmente considerando o Núcleo da Língua Franca de Jenkins (2000) como referência de prioridades a serem abordadas no programa; a determinação de um nível mínimo de inteligibilidade como a meta a ser atingida pelos aprendizes, a fim de serem capazes de se comunicar em contextos de uso internacional do idioma; e algumas orientações metodológicas, tais como: os professores devem atuar como orientadores do desenvolvimento dos alunos; um enfoque na autonomia e controle dos alunos sobre seu processo de aprendizagem; um enfoque em atividades em pares e em grupo como oportunidades de prática e uma avaliação contínua dos alunos.

Em um dado momento da pesquisa, todavia, decidimos mudar o foco de nossos estudos. Tal mudança aconteceu pela nossa percepção da disciplina Língua Inglesa como integrante de um sistema complexo formado por todas as disciplinas escolares. O objetivo da educação, nesse paradigma, é o de formar aprendizes autônomos e críticos, que saibam aplicar as habilidades adquiridas em todas as áreas do conhecimento. Considerada sob essa ótica, a disciplina Língua Inglesa passa a assumir características que lhe conferem um caráter bastante diverso do inglês como língua de comunicação cotidiana entre as pessoas. Primeiramente, Widdowson (2003) destaca a presença marcante da metalinguagem como um componente indispensável para que a disciplina cumpra o seu papel, no âmbito conceitual, de levar o aluno a notar os aspectos variados que poderiam passar despercebidos, assim como a adquirir o léxico necessário para dominar o idioma de forma consciente e consistente. Em segundo lugar, ao objetivarmos a autonomia dos aprendizes, entendemos que o papel de cada disciplina escolar é fornecer-lhes subsídios em forma de habilidades cognitivas e metacognitivas, os quais permitam que eles consigam transformar informações em conhecimento sistematizado de uma maneira crítica.

Estas reflexões foram a inspiração para a criação de nossa proposta de educação. Inicialmente, analisamos a literatura especializada da área de L2 e rejeitamos sua visão dicotômica de conhecimento explícito vs. implícito. Como alternativa, criamos uma nova classificação que postula uma interação permanente entre conhecimento e aprendizagem em três níveis.

O nível cognitivo primário representa um estado de imersão do indivíduo no ambiente de maneira totalmente irrefletida; ele age sem refletir sobre suas intenções ou o significado de suas ações. Nesse contexto, o âmbito lingüístico caracteriza-se pelo uso intuitivo da língua sem um monitoramento por parte do falante.

O nível paracognitivo é proposto pela primeira vez neste trabalho. Sua função básica é assessorar o desenvolvimento da aprendizagem, porém ainda com a ausência da reflexão. O indivíduo tem consciência de sua agência sobre o meio, não refletindo, todavia, acerca dos fatores que exercem alguma influência sobre si e os reflexos e desdobramentos de suas ações.

Ele pode assumir a forma heterônoma, na qual seu funcionamento tem motivação e/ou controle externo ao indivíduo, por exemplo, quando o professor solicita que o aprendiz utilize uma estratégia de aprendizagem determinada sem a exigência de uma análise crítica sobre seu uso. A outra modalidade, autônoma, caracteriza-se, por exemplo, pela utilização espontânea de alguma estratégia ou pela exteriorização de uma crença sobre o processo de aprendizagem. O aspecto que a difere da metacognição, contudo, é que ela ainda ocorre à margem da reflexão do aprendiz, o qual pode optar pelo uso de uma estratégia somente por ser a única que ele domina.

Finalmente, o nível metacognitivo envolve a reflexão intencional acerca dos vários aspectos que abrangem a aprendizagem e o conhecimento. Nessa fase, o aluno é capaz de planejar, monitorar e avaliar o desenrolar das suas atividades, configurando sua auto-regulação. Ele tem consciência de si como agente e objeto da sua situação no mundo, ou seja, reflete e reconhece que influencia e é influenciado pelo que ocorre à sua volta.

A metacognição também apresenta duas modalidades. A metacognição heterônoma designa a execução de atividades de forma planejada e monitorada pelo aluno, porém, com uma orientação ou motivação externa. Na esfera escolar, tal motivação geralmente origina-se no professor ou no livro didático. Por fim, a metacognição autônoma constitui-se na última etapa do desenvolvimento da aprendizagem do aluno. O aluno é capaz, sozinho, de conduzir seu crescimento de forma reflexiva.

Esta classificação tem um potencial abrangente no campo da educação. Sua aplicação mais importante, em nossa opinião, é servir como base de elaboração de um diagnóstico mais preciso da etapa de desenvolvimento em que o educando se encontra, nos três campos da aprendizagem, porém, mais acentuadamente no campo procedimental. Não será surpresa, por exemplo, o professor concluir que um aluno está no nível paracognitivo

heterônomo com relação ao uso de pronomes objetos em inglês, ao mesmo tempo em que está no nível metacognitivo heterônomo na seleção e utilização de estratégias de leitura de textos. Com esse diagnóstico refinado, o professor poderá agir com maior precisão na condução da aprendizagem dos seus alunos.

O próprio aluno deverá estar consciente desse diagnóstico, pois sua participação e responsabilidade são primordiais no processo. Se ele souber que suas limitações mais significativas estão localizadas no campo procedimental, ele também poderá agir com maior eficácia sobre tais limitações. No fim das contas, vislumbramos uma situação em que professor e alunos atuem como verdadeiros grupos de aprendizagem, sintonizados com relação aos seus objetivos, direitos e deveres. Não podemos exigir que os alunos assumam suas responsabilidades se não compartilharmos informações fundamentais com eles ou se não lhes dermos algum tipo de controle sobre sua aprendizagem.

Tendo em mente que o objetivo da educação deve ser a condução do aprendiz ao nível metacognitivo autônomo, partimos para o estabelecimento de nossa concepção de aquisição de conhecimento. Essa concepção ancora-se na psicologia cognitiva, mais precisamente no paradigma simbólico. Esse paradigma apresenta como formulação teórica central a Teoria do Processamento da Informação (TPI). Esta releva a atenção como o ponto chave a ser trabalhado pelos professores. A atenção deve ser enfocada por meio de uma intenção pedagógica que eleve o fenômeno sob estudo para o plano da consciência e possibilite uma ação voluntária e motivada do aluno como condição básica do ato de aprender.

Quando a atenção está voltada para um aspecto específico do insumo, ela ativaria o conjunto MT/MCP do aprendiz de forma que este traria à tona a porção da MLP relativa àquele aspecto. Essa porção, em nossa visão, abrangeria informações nos três campos da aprendizagem. Como exemplo, quando uma aula de L2 abordasse o tema da alimentação saudável, a memória do aluno ativaria suas atitudes com relação a esse assunto, seus conhecimentos lingüísticos (vocabulário) e os procedimentos (compra, higienização e preparação de alimentos) relacionados ao tema. É no plano da MT/MCP que a aprendizagem ocorre, de acordo com a TPI.

Após estabelecermos nossa concepção de aquisição de conhecimentos, partimos para a proposição de uma base programática que servisse para orientar a formulação de um currículo escolar interdisciplinar. A elaboração desse currículo deve ser conduzida por representantes de

todas as disciplinas, de forma que haja um equilíbrio de atenção aos aspectos atitudinais, procedimentais e conceituais.

No campo atitudinal, são enfocados os seguintes aspectos: os fatores afetivos, as crenças e representações do conhecimento, a responsabilidade e a autonomia, a motivação para aprender e o conhecimento a respeito dos estilos pessoais de aprendizagem.

Os fatores afetivos estão intimamente ligados a situações de estresse emocional que podem interferir negativamente na aprendizagem e que devem ser evitadas por meio da criação de um clima de respeito e confiança na sala.

As crenças e representações de conhecimento precisam ser bem entendidas por professores e alunos, pois elas influenciam a forma como pensamos e aprendemos. As crenças têm sido caracterizadas, fundamentalmente, pela sua resistência a mudanças e pela sua predominância sobre os conhecimentos adquiridos racionalmente na determinação das ações dos indivíduos. Em outras palavras, somos movidos por razões que muitas vezes ignoramos e que são difíceis de serem alteradas, pois são inflexíveis. Quanto mais cedo as crenças são formadas, mais trabalho deverá ser dedicado para transformá-las.

Isto representa um desafio para esta pesquisa, uma vez que nossa concepção de educação altera de forma substancial a atitude e participação do aluno frente sua aprendizagem. Ora, as crenças que os indivíduos apresentam acerca do processo de educação escolar começam a ser formadas desde os primeiros dias que eles freqüentam a sala de aula e percebem, à sua maneira, como os professores e alunos devem pensar e agir. Um aluno no ensino médio, portanto, já terá sido exposto, por cerca de 10 anos, a modelos de educação que atuaram na composição de suas crenças. Podemos concluir, assim, que a transformação destas não é uma tarefa fácil e nem de sucesso em curto prazo.

Uma conclusão a que se poderia chegar partindo do que já foi exposto é que o processo de formação profissional na universidade não levaria a modificações no modo de atuar dos futuros professores, já que os sistemas de crenças se sobreporiam às informações e conhecimentos adquiridos posteriormente, a respeito do que fazer em sala. Oliveira (2001) e Dutra & Magalhães (2000) argumentam, todavia, que se os professores tiverem a oportunidade de refletir sobre suas crenças e puder confrontá-las com conhecimentos adquiridos, eles poderão modificá-las e transformar sua prática pedagógica. Gil (2005) afirma que a reflexão pode alterar a prática, mas não profundamente devido à natureza rígida das crenças. Breen et alii (2001)

postulam que os sistemas de crenças mais periféricos são mais flexíveis e passíveis de modificação e Jorge (2000) descreve os resultados de um trabalho com formandos que relataram ter modificado sua prática a partir de reflexões sobre as aulas observadas. Ainda não existem na literatura, contudo, trabalhos longitudinais que poderiam comprovar a manutenção da mudança das crenças e práticas de professores em longo prazo, e deve-se levar em consideração que nem sempre as crenças declaradas por professores correspondem exatamente à sua prática real, conforme afirmam Basturkmen, Loewen & Ellis (2004), ficando indicada a necessidade de estudos mais completos para a área.

O problema das crenças é agravado quando consideramos as representações de conhecimento. Estas vêm sido investigadas por meio da maneira como o “eu” (self) se posiciona no meio ambiente e exterioriza suas concepções da realidade. Por um lado, o indivíduo pode apresentar níveis variados de consciência acerca de sua condição no mundo, desde imerso no contexto sem ciência de suas ações, passando pelo reconhecimento da sua agência mas de forma irrefletida, até chegar ao ponto em que consegue perceber que ele age e sofre a ação do meio em que vive.

Estas noções são importantes neste trabalho no sentido de que o educando pode situar-se em um ponto qualquer entre os três níveis descritos acima com relação à sua aprendizagem. Já traçamos semelhanças destes com os três estágios da cognição propostos por nós (cognição primária, paracognição e metacognição), de forma que eles podem ser utilizados em conjunto para uma análise mais consistente do professor sobre o estágio de autonomia e consciência em que cada aluno se situa no momento. Note o leitor que as possibilidades no campo da avaliação serão abertas consideravelmente dentro desse novo parâmetro.

Um outro ponto importante com relação às representações do conhecimento é que aquilo que um indivíduo exterioriza não são suas experiências tal como se encontram em sua memória, mas transformadas pela maneira única como ele as interpreta e é capaz de comunicar. Dessa forma, todo enunciado é o fruto da conjunção de três fatores: as informações “puras”, a interpretação do indivíduo e a sua capacidade de comunicação. As implicações destas considerações para a educação são claras: um aluno poderá ampliar sua capacidade de aprender e de comunicar suas idéias com mais precisão se:

- a) tiver acesso a um montante maior de informações (e souber, obviamente, incorporá-las à sua MLP);

- b) puder compreender melhor sua maneira individual de interpretar a realidade, ou seja, suas crenças e representações do conhecimento;
- c) ampliar sua capacidade de expressar idéias, por meio do suporte da metalinguagem e da extensão de seu léxico.

Quanto à relação entre responsabilidade e autonomia, queremos reiterar que somente por meio de uma conscientização dos alunos quanto ao seu papel de principal responsável pela sua aprendizagem, desde os primeiros anos escolares, é que sua aprendizagem será efetiva. Esse é um processo de convencimento, que pode levar bastante tempo para se concretizar, uma vez que estamos falando novamente de crenças que precisam ser transformadas.

Uma das grandes aliadas nesse processo de transformação interna pode ser a motivação. Ela fornece a energia necessária para levar a aprendizagem a atingir os objetivos almejados, principalmente se o aluno conseguir desenvolver sua motivação intrínseca para aprender. Este, também, é um processo lento, uma vez que a situação atual revela adolescentes e jovens com pouca motivação para estudar. Dessa forma, entendemos, mais uma vez, que se trata de transformar as concepções do aluno sobre o que significa aprender, mostrando-lhes os benefícios que podem ser alcançados quando o aprendizado se torna significativo. Ao se convencer dessa importância, o aprendiz tenderá a mover seu estado de motivação de totalmente desmotivado, passando pelos níveis de motivação extrínseca até chegar à motivação intrínseca.

A área da psicologia nos fornece sugestões de como aumentar a motivação dos alunos. Entre elas, destacamos o oferecimento, aos alunos, de opções de escolha sobre o aprendizado, a consideração das suas necessidades e preferências (para, inclusive, aumentar o prazer em aprender) e a transferência progressiva de responsabilidades e controle sobre sua aprendizagem.

Finalmente, o enfoque nos estilos de aprendizagem é importante para o sucesso da educação por dois motivos principais. Primeiro, ao utilizar modalidades variadas de apresentação e prática de novos conhecimentos, o professor abrange um número maior de alunos e lhes dá mais oportunidades de realizar associações dos novos conhecimentos com os pré-existentes. Segundo, ao abordar a questão dos estilos explicitamente em sala, o professor pode ajudar os alunos a descobrirem suas preferências e desenvolver as áreas em que eles possuem maiores limitações. Dessa forma, eles ampliarão seu leque de habilidades e, conseqüentemente, sua capacidade de aprender.

Já o campo procedimental abordou a auto-regulação e as estratégias de aprendizagem. A auto-regulação caracteriza a utilização da metacognição em três etapas da aprendizagem: o planejamento, o monitoramento e avaliação. Sua inserção no programa curricular significa, em termos práticos, que os professores devem desenvolver a capacidade dos alunos de:

- a) estabelecerem objetivos realistas de curto, médio e longo prazo;
- b) analisarem as tarefas propostas e selecionarem as estratégias apropriadas para sua realização;
- c) monitorarem constantemente o andamento das atividades e realizarem as mudanças que se fizerem necessárias;
- d) julgarem quando a tarefa foi concluída e contrastar os resultados obtidos com os objetivos estabelecidos.

Com relação às estratégias de aprendizagem, seu potencial pedagógico fica evidente ao servir como fonte de dados para o professor sobre os processos metacognitivos, cognitivos, sociais e afetivos da aprendizagem, assim como constiur-se em um suporte aos alunos com mais dificuldades para ampliar sua capacidade de aprender. Além disso, cremos que as estratégias de aprendizagem possam ser aplicadas a áreas diversas do conhecimento, observando-se, é claro, as limitações inerentes a áreas específicas com relação a determinadas estratégias.

Um outro ponto que queremos discutir sobre o campo procedimental é que, sob nosso ponto de vista, ele se rende mais facilmente a uma avaliação do professor acerca da autonomia dos alunos, medida por meio do nível cognitivo, paracognitivo e metacognitivo. Lembrando que o objetivo maior defendido por nós é o desenvolvimento da autonomia, então se faz necessário criar um instrumento para sua mensuração objetiva; o candidato mais forte para tal instrumento é o campo procedimental. Não queremos dizer, com isso, que o campo atitudinal e o conceitual tenham uma importância menor, mas que consideramos o procedimental como a medida mais próxima do conceito de como entendemos a autonomia para aprender.

Finalmente, o campo conceitual abrange o conhecimento sobre o objeto de estudo e a metodologia utilizada para ensiná-lo. Quanto ao objeto de estudo em si, a pronúncia de inglês, destacamos o novo paradigma de ILI e suas decorrências para os aprendizes. Estes devem ser conscientizados, por exemplo, que não é preciso falar como um nativo, reconhecer os sotaques como formas perfeitamente aceitáveis de expressão e, também, reconhecer seu professor como

um modelo de usuário competente da língua. O aluno deve ter acesso, além disso, a conhecimentos sobre a estrutura fonológica da língua inglesa, tais como os conceitos de sílabas, a acentuação de palavras e sentenças ou o inventário de fonemas. Principalmente, deve haver a consciência de que a L2 formula seus princípios e conceitos fonológicos diferentemente da sua L1 e que, portanto, a aprendizagem da L2 deve se pautar pelos seus conceitos próprios.

Quanto à metodologia de ensino, advogamos a sua explicitação pelo professor para que os alunos possam entender melhor o que acontece na sala de aula e possa, ele mesmo, agir em consonância com os princípios que norteiam a aplicação das atividades. Por sua identificação com nossa concepção de educação, destacamos a Instrução com Foco na Forma e a Abordagem Baseada em Conteúdos. A primeira pelo direcionamento da atenção do aluno aos aspectos relevantes para sua aprendizagem e a segunda pela noção de integração do conhecimento da L2 às outras disciplinas e ao enfoque às estratégias de aprendizagem.

Concluindo nossas considerações à nossa concepção de educação, sua base metodológica é a elevação de qualquer aspecto que possa influenciar o aprendizado para o nível da consciência. Nossa premissa é a de que, quando o aluno explicita suas representações, elas se tornam passíveis de reflexão e transformação. Esse processo reflexivo está na base, portanto, das transformações cognitivas internas necessárias para uma aprendizagem significativa. Quanto mais acesso um educando tiver sobre sua aprendizagem, maiores condições ele terá de agir para que ela seja bem sucedida.

Ao unirmos a nossa concepção de educação aos princípios obtidos com a análise do ensino de pronúncia na literatura especializada, chegamos a uma abordagem cujas características mais marcantes são: a introspecção para a explicitação das crenças e representações de conhecimento; o exercício da metacognição visando à auto-regulação; o incentivo ao desenvolvimento da capacidade de aprendizagem por meio da aprendizagem indutiva, da análise contrastiva, o suporte da metalinguagem e a transferência de habilidades entre áreas de conhecimento; a formulação e experimentação física de novos conceitos fonológicos da L2; o desenvolvimento de conhecimentos articulatórios; a construção coletiva de conhecimento e o estímulo à participação e motivação dos alunos com vistas ao seu crescimento autônomo e crítico.

Finalmente, a nova abordagem de ensino de pronúncia foi aplicada a 178 alunos de uma escola particular. Os resultados produzidos foram bastante animadores. A grande maioria

dos informantes (98%) considerou as reflexões realizadas como válidas para serem adotadas, inclusive, por outras disciplinas na escola. Na avaliação final, os alunos mencionaram vantagens em várias áreas da aprendizagem, tais como a aprendizagem conceitual, a auto-regulação, o uso da metalinguagem e o aumento da motivação para aprender. As observações feitas pelos alunos também apontaram a necessidade de se focar as habilidades orais receptivas, pois parece que há uma dificuldade maior percebida por estes nas atividades desenvolvidas em sala.

Em termos de extensão de sua aplicação, a nossa concepção de educação precisa ser testada em várias situações para que suas limitações sejam descobertas e sanadas. Gostaríamos de destacar, primeiramente, que qualquer professor deve ter em mente que o seu contexto de trabalho determinará, necessariamente, adaptações na sua aplicação. Os grupos de pessoas são diversificados, apresentando necessidades e potenciais que variam de forma progressiva e que demandam um acompanhamento constante.

Em segundo lugar, os professores tornam-se responsáveis por desenvolver os três campos da aprendizagem com os alunos de maneira balanceada. Isso acarreta a necessidade de se elaborar um currículo interdisciplinar harmônico, o qual permitiria um enfoque alternado em cada campo, simultaneamente, pelas disciplinas escolares. A elaboração bem feita possibilitaria, por exemplo, algumas disciplinas a abordarem uma mesma estratégia de aprendizagem, propiciando uma fixação maior de sua aquisição. Outras disciplinas, ao mesmo tempo, poderiam tratar do seu campo conceitual específico, mas beneficiar-se daquele trabalho realizado no campo procedimental pelas primeiras. Um terceiro grupo de matérias, por sua vez, poderia trabalhar um aspecto do campo atitudinal que tenha sido identificado como uma fonte de possíveis obstáculos ao desenvolvimento da motivação dos alunos, beneficiando, assim, todas as áreas. Como podemos ver, um currículo elaborado dessa forma poderia tornar-se um grande aliado dos alunos e dos professores no alcance de seus objetivos imediatos e de longo prazo.

Outro aspecto que é importante mencionar é a noção de avaliação. Como base de orientação, sugerimos que o professor aplique uma atividade diagnóstica, ao início do curso, que abranja os três campos para que tenha uma visão mais integral das necessidades de seus alunos. Na esfera interdisciplinar, uma situação ideal seria a elaboração de um diagnóstico em cada disciplina, o qual mediria aspectos exclusivamente conceituais, simultaneamente a aspectos atitudinais e procedimentais que poderiam ser estendidos à aprendizagem em geral. A análise dos resultados poderia ser feita, primeiramente, por cada professor e, posteriormente, por todas

as disciplinas. Isso possibilitaria uma visão nunca antes obtida do perfil de aprendizagem do aluno, revelando suas carências e potencialidades tanto em aspectos relativos a cada disciplina quanto em aspectos gerais. Podemos perceber que o conceito de avaliação seria ampliado consideravelmente dentro desse novo paradigma, extrapolando as fronteiras dos aspectos conceituais unidisciplinares e compreendendo uma esfera interdisciplinar, a qual enxergaria o aprendiz como um ser humano dotado de emoções, crenças e habilidades específicas de aprender e conviver na sociedade.

Outro destaque é a elevação das crenças dos alunos para o plano do consciente e o compartilhamento de informações do professor com eles a respeito dos três campos da aprendizagem. Eles representam o oferecimento de um conhecimento sobre a aprendizagem que é inédito para os aprendizes. É justamente essa transparência e explicitação que nos permitem demandar deles o reconhecimento de sua responsabilidade única na sua aprendizagem, pois, uma vez que eles tenham posse dos instrumentos necessários para conduzir seu crescimento de uma forma mais autônoma e consciente, pode-se exigir deles uma atitude condizente com sua responsabilidade.

Cremos, também, que pelas possibilidades abertas por ela, nossa concepção de educação represente uma fonte de informações para estudos futuros tanto na área da aquisição de L2 quanto da educação em geral.

Para concluir nossas considerações, gostaríamos de tecer alguns comentários acerca da formação dos professores nas instituições superiores, os quais remetem à nossa visão de educação escolar formal. Não acreditamos na formação ou no exercício da profissão de professor de língua estrangeira como sendo processos desvinculados do grande quadro geral da educação. Em outras palavras, queremos dizer que não enxergamos valor em se tentar, por analogia, entender o funcionamento do coração sem conhecer suas relações com os outros órgãos do corpo humano. Em nosso ponto de vista, o professor de língua estrangeira é, primeiramente, um educador situado histórica e socialmente na sua comunidade, e que deve atuar como um elemento de transformação social, donde concluímos que sua prática cotidiana deve estar orientada para a formação integral do estudante. Assim, a prática do ensino de pronúncia de ILI deve, sob esta ótica, ser compreendida e investigada como uma parte de um processo mais amplo, que é o ensino de uma língua estrangeira, o qual, por sua vez, está inserido em um sistema de ensino global, contextualizado histórica e socialmente. Seria a percepção, segundo

Freire (2001:45), da “educação mesmo como um *fazer* dos homens e das mulheres, por isto mesmo, um *que fazer* que se dá no domínio da cultura e da história”.

8 – Posfácio

Esta tese foi marcada por dificuldades que limitaram sua elaboração, principalmente quanto à formulação de uma base empírica sólida que pudesse dar um suporte maior às conclusões derivadas da análise dos resultados obtidos. Primeiramente, houve um período de mais de um ano no qual ficamos sem orientação devido ao afastamento do primeiro orientador por motivos de saúde. O programa de Estudos Lingüísticos não apresentou uma solução imediata para o problema, deixando os trabalhos praticamente paralisados neste período.

Este primeiro problema foi parcialmente responsável pelo segundo, a nossa mudança de foco tardia na tese. Conforme expusemos na introdução, por volta do início deste ano a tese sofreu uma mudança de foco motivada pela percepção da Língua Inglesa em um contexto maior de educação integral. Como a paralisação que mencionamos atrasou os trabalhos como um todo, não foi possível realizarmos a coleta de dados durante um prazo significativo para um estudo dessa magnitude. Assim, pudemos aplicar nossa pesquisa apenas em duas semanas de aula e não pudemos estender sua aplicação a outras disciplinas, o que poderia enriquecê-la e nos permitiria delinear uma visão prática da aplicação de nossa concepção em contextos variados.

Os resultados obtidos, contudo, indicam a viabilidade de tal aplicação, o que nos motiva a planejar novos estudos práticos no sentido de testar nossas idéias com maior profundidade e abrangendo um espectro mais amplo de atuação.

9 - Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, C., CUNHA, M. (org.). *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. Cap. 1: p. 19-34.

ALPTEKIN, C. Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, v. 56, n. 1, p. 57-64. 2002.

AMARANTE, M. de F. S. Desempenho em sala de aula: reflexo da formação? *Letras*, v. 9, n. 1/2, p. 58-62, dez. 1990.

ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.

ARKOUDIS, S. Fusing pedagogic horizons: language and content teaching in the mainstream. *Linguistics and education*, v. 16, n. 2, p. 173-187. 2005.

AU, S. A critical appraisal of Gardner's social-psychological theory of second language (L2) learning. *Language learning*, v. 38, n. 1, p.75-94, 1988.

AYADURAY, J., JACOBS, G. Can learner strategy instruction succeed? The case of higher order questions and elaborated responses. *System*, v. 25, n. 4, p. 561-570, Dec. 1997.

BADDELEY, A. Working memory. *Sciences de la vie*, v. 321, n. 2-3, Feb/Mar. 1998.

BAGHIN, D. *A motivação para aprender língua estrangeira (inglês) em contexto de ensino interdisciplinar*. Campinas: UNICAMP, 1993. (Dissertação de mestrado)

BAKER, A., GOLDSTEIN, S. *Pronunciation pairs: an introductory course for students of english*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 152p.

BAMGBOSE, A. Torn between the norms: innovations in world englishes. *World englishes*, v. 17, n. 1, p. 1-14. 1998.

BAPTISTA, B. O. Categorias fonéticas na aprendizagem de língua estrangeira. *Revista de estudos da linguagem*, v. 12, n. 2, p. 475-489, jul/dez, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem e ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BASTURKMEN, H., LOEWEN, S., ELLIS, R. Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. *Applied linguistics*, v. 25, n. 2, p. 243-272. 2004.

BAUMFIELD, V., OBERSKI, I. What do teachers think about thinking skills? *Quality assurance in education*, v. 6, n. 1, p. 44-51. 1998.

BEANE, J. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem fronteiras*, v. 3, n. 2, p. 91-110. 2003.

BEETH, M. Facilitating conceptual change learning: the need for teachers to support metacognition. *Journal of science teacher education*, v. 9, n. 1, p. 49-61. 1998.

BELTRÁN, F. John Dewey: democracia como vida. In SEBARROJA, J. C. et al. (org) *Pedagogias do século XX*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p.49-59.

BENSON, C. Transfer/crosslinguistic influence. *ELT Journal*, v. 56, n. 1, p. 68-70, Jan. 2002.

BERGIN, D. A., LAFAVE, C. Continuities between motivation research and whole language philosophy of instruction. *Journal of literacy research*, v. 30, n. 3, p.321-356, 1998.

BEZERRA, M. A. Perfil real, perfil ideal do professor de língua: avaliação do exame nacional de letras. *Linguagem & ensino*, v. 6, n. 2, p. 81-105, 2003.

BIALYSTOK, E., MILLER, B. The problem of age in second-language acquisition: influences from language, structure and task. *Bilingualism: language and cognition*, v. 2, n. 2, p. 127-145. 1999.

BIRD, S., WILLIAMS, J. The effect of bimodal input on implicit and explicit memory: an investigation of the benefits of within-language subtitling. *Applied psycholinguistics*, v. 23, p. 509-533. 2002.

BIRDSONG, D., MOLIS, M. On the evidence for maturational constraints in second-language acquisition. *Journal of memory and language*, v. 44, p. 235-249, 2001.

BLOOM, P., KEIL, F. Thinking through language. *Mind & language*, v. 16, n. 4, p. 351-367, Sep. 2001.

BOEKAERTS, M. Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and instruction*, v. 7, n. 2, p. 161-186. 1997.

_____. Self-regulated learning: where we are today. *International journal of educational research*, v. 31, n. 6, p. 445-457. 1999.

BOHN, H. The educational role and status of english in brazil. *World englishes*, v. 22, n. 2, p. 159-172. 2003.

BONNETT, M. Teaching thinking, and the sanctity of content. *Journal of philosophy of education*, v. 29, n. 3, p. 295-309. 1995.

BOSSE, T. et alii. Collective representational content for shared extended mind. *Cognitive systems research*, v. 7, n. 2-3, p. 151-174. 2006.

BOSTRÖM, L., LASSEN, L. Unraveling learning, learning styles, learning strategies and meta-cognition. *Education and training*, v. 48, n. 2/3, p. 178-189. 2006

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais; terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília, 1998.

BREEN, M. P., LITTLEJOHN, A. (ed.) *Classroom decision making: negotiation and process syllabuses in practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 310p.

BREEN, M. P. et alii. Making sense of language teaching: teachers' principles and classroom practices. *Applied linguistics*, v. 22, n. 4, p. 470-501. 2001.

BROEKKAMP, H. et alii. Importance in instructional text: teachers' and students' perceptions on task demands. *Journal of educational psychology*, v. 94, n. 2, p. 260-271. 2002.

BROWN, H. D. *Teaching by principles*. New Jersey: Prentice Hall, 1994.

BROWN, J. D. *Understanding research in second language learning: a teacher's guide to statistics and research design*. Cambridge: Cambridge University Press. 1988. 219p.

BROWN, J. D., RODGERS, T. S. *Doing second language research*. Oxford: Oxford University Press. 2002. 314p.

BURGESS, J., SPENCER, S. Phonology and pronunciation in integrated language teaching and teacher education. *System*, v. 28, p.191-215. 2000.

CALLAN, D. E. et alii. Learning-induced neural plasticity associated with improved identification performance after training of a difficult second-language phonetic contrast. *NeuroImage*, v. 19, p. 113-124. 2003.

CAMERON, L. *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, 258p.

CARLISLE, J. et alii. Relationship of metalinguistic capabilities and reading achievement for children who are becoming bilingual. *Applied psycholinguistics*, v. 20, p. 459-478. 1999.

CARRELL, P., GAYDUSEK, L., WISE, T. Metacognition and EFL/ESL reading. *Instructional science*, v. 26, n. 1, p. 97-112. 1998.

CARRUTHERS, P. Conscious thinking: language or elimination?. *Mind & language*, v. 13, n. 4, p. 457-476, Dec. 1998.

CARSON, J., LONGHINI, A. Focusing on learning styles and strategies: a diary study in an immersion setting. *Language learning*, v. 52, n. 2, p. 401-438, Jun. 2002.

CASE, J., GUNSTONE, R. Metacognitive development: a view beyond cognition. *Research in science education*, v. 35, n. 1, p. 51-67. 2006.

CELANI, M. A. A. (org.) *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras. 2003.

CELCE-MURCIA, M., BRINTON, D. M., GOODWIN, J. M. *Teaching pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

CHAMOT, A. Language learning strategy instruction: current issues and research. *Annual review of applied linguistics*, v. 25, p. 112-130. 2005.

CHAN, A., LI, D. Form-focused remedial instruction: an empirical study. *International journal of applied linguistics*, v. 12, n. 1, p. 24-53. 2002.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (orgs.) *Professor reflexivo no brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 89-108.

CHELA-FLORES, B. Pronunciation and language learning: an integrative approach. *IRAL*, v. 39, p. 85-101. 2001.

CHOI, I., LAND, S., TURGEON, A. Scaffolding peer-questioning strategies to facilitate metacognition during online small group discussion. *Instructional science*, v.33, n. 5-6, p. 483-511, Nov. 2005.

CLUMP, M. Changes to students' learning processes following instruction on the topic. *Journal of instructional psychology*, v. 32, n. 4, p. 293-297. 2005.

COLLINS, H. Re-estruturação e re-culturação no trabalho com o texto e a gramática. In: CELANI, M. A. A. (org.) *Professores e formadores em mudança*; relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2003. Cap. 9: p.133-146.

CONSOLO, D. A. Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. *Revista de Estudos Universitários*, v. 26, n. 1, p. 59-68, jun. 2000.

_____. Posturas sobre a avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira: foco na aprendizagem colaborativa. In: FREIRE, M., ABRAHÃO, M. H. V., BARCELOS, A. M. F. (org.) *Linguística aplicada & contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 269-287.

CONWAY, A. R. et alii. A latent variable analysis of working memory capacity, short-term memory capacity, processing speed, and general fluid intelligence. *Intelligence*, v. 30, n. 2, p. 163-183, Mar-Apr. 2002.

CORDER, P. The significance of learners' errors. *IRAL*, v. 5, p.161-170. 1967. apud ROBINSON, P. Attention and memory. In: DOUGHTY, C., LONG, M. (ed.) *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing, p.631-678. 2003.

COTTERALL, S. Developing a course strategy for learner autonomy. *ELT Journal*, v. 49, n. 3, p. 219-227, 1995.

_____. Key variables in language learning: what do learners believe about them? *System*, v. 27, n. 4, p. 493-513, Dec. 1999.

_____. Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language courses. *ELT Journal*, v. 54, n. 2, p. 109-117, Apr. 2000.

COURY, J. G. *English as a lingua franca in the brazilian academic world*, 2001. Disponível em: < <http://www3.telus.net/linguisticsissues/linguafranca.htm> > Acesso em: 17 mar. 2005.

COWAN, N. *Attention and memory: an integrated framework*. Oxford: Oxford University Press, 1997. 321p.

COWAN, N. et alii. On the capacity of attention: its estimation and its role in working memory and cognitive aptitudes. *Cognitive psychology*, v. 51, n. 1, p. 42-100, Aug. 2005.

CROOKES, G., SCHMIDT, R. W. Motivation: reopening the research agenda. *Language learning*, v. 41, n. 4, p. 469-512, Dec. 1991.

CRUZ, N. C. Foreign accent variation due to style shifting: a small scale study with brazilian speakers of english. *Uniletras*, n. 23, Dec. 2001.

CRYSTAL, D. *English as a second language*. 2.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 212p.

CUNNINGHAM, S., MOOR, P. *New headway pronunciation course*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

DALTON, C., SEIDLHOFER, B. *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press, 1994. 191p.

_____. Appropriate units to pronunciation teaching: some programmatic pointers. *International journal of applied linguistics*, v. 5, n. 1, p. 135-146, 1995.

DALTON-PUFFER, C., KALTENBOEGK, G., SMIT, U. Learners attitudes and L2 pronunciation in austria. *World englishes*, v. 16, n. 1, p. 115-128. 1997.

DECAPUA, A., WINTERGEST, A. Assessing and validating a learning style instrument. *System*, v. 33, n. 1, p. 1-16, Mar. 2005.

DECI, E., NEZLEK, J., SHEINMAN, L. Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of personality and social psychology*, v. 40, n. 1, p. 1-10. 1981.

DECI, E., RYAN, R. The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of personality and social psychology*, v. 53, n. 6, p. 1024-1037. 1987.

DEKEYSER, R. Beyond explicit rule learning. *Studies in second language acquisition*, v. 19, n. 2, p. 195-221, Jun. 1997.

_____. Beyond focus on form: cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. Doughty & J. Williams (ed.) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 1998. p. 42-63.

_____. The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in second language acquisition*, v. 22, n. 4, p. 499-533, Dec. 2000.

_____. Implicit and explicit learning. In: DOUGHTY, C., LONG, N. (ed.), *The Handbook of Second Language Acquisition*: Malden, MA: Blackwell Publishing. p. 313-348. 2003.

DE LA PAZ, S., GRAHAM, S. Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: writing instruction in middle school classrooms. *Journal of educational psychology*, v. 94, n. 4, p. 687-698. 2002.

DERWING, T. M., ROSSITER, M. J. ESL learners' perceptions of their pronunciation needs and strategies. *System*, v. 30, p. 155-166, 2002.

DEWEY, J. *How we think*. Lexington, MA: D.C. Heath, 1933.

_____. *Democracia e educação*. Trad. Godofredo Rangel & Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

DÖRNYEI, Z. Motivation and motivating in foreign language classroom. *The modern language journal*, v. 78, n. 3, p. 273-284, 1994.

_____. Motivation in second and foreign language learning. *Language teaching*, Cambridge, v. 31, p. 117-135. 1998.

_____. *Teaching and researching motivation*. Essex: Pearson Education Limited, 2001a. 295p.

_____. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001b.

_____. New themes and approaches in second language motivation research. *Annual review of applied linguistics*, v. 21, p. 43-59. 2001c.

DÖRNYEI, Z., VALDEREZ, A. Group dynamics and foreign language teaching. *System*, v. 25, n. 1, p. 65-81, Mar. 1997.

DÖRNYEI, Z., CSIZÉR, K. Some dynamics of language attitudes and motivation: results of a longitudinal nationwide survey. *Applied linguistics*, v. 23, n. 4, p. 421-462. 2002.

DÖRNYEI, Z., SCOTT, M. Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies. *Language learning*, v. 47, n. 1, p. 173-210, Mar. 1997.

DÖRNYEI, Z., SKEHAN, P. Individual differences in second language learning. In: DOUGHTY, C., LONG, N. (ed.), *The Handbook of Second Language Acquisition*: Malden, MA: Blackwell Publishing, 2003. p. 589-630.

DOUGHTY, C. Cognitive underpinnings of focus on form. In: ROBINSON, P. (ed.) *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Cap. 8, p.206-257.

DOUGHTY, C., LONG, N. (ed.), *The Handbook of Second Language Acquisition*: Malden, MA: Blackwell Publishing, 2003.

DOUGHTY, C., VARELA, E. Communicative focus on form. In: DOUGHTY, C., WILLIAMS, J. (ed.) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 114-138. 1998.

DOUGHTY, C., WILLIAMS, J. (ed.) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 301p.

DULAY, H., BURT, M., KRASHEN, S. *Language two*. Oxford: Oxford University Press, 1982.

DUTRA, D. P., MAGALHÃES, C. M. Aprendendo a ensinar: a autonomia do professor aprendiz no projeto de extensão da Faculdade de Letras da UFMG. *Linguagem & Ensino*, v. 3, n. 2, p. 61-73, 2000.

DUTRA, D. P., MELLO, H. *A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa*. In: Maria Helena Vieira Abrahão. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões..* 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2004, v. 1, p. 31-43.

ECKMAN, F. From phonemic differences to constraint rankings. *Studies in second language acquisition*, v. 26, n. 4, p. 513-549. 2004.

EDGE, J., WHARTON, S. Autonomy and development: living in the materials world. In: TOMLINSON, B. (ed.) *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. Cap. 13: p. 295-310.

EHRMAN, M. *Understanding second language learning difficulties*. London: Sage, 1996.

_____. The learning alliance: conscious and unconscious aspects of the second language teacher's role. *System*, v. 26, p. 93-106, 1998.

EHRMAN, M., LEAVER, B. Cognitive styles in the service of language learning. *System*, v. 31, n. 4, p. 393-415. 2003.

EHRMAN, M., LEAVER, B., OXFORD, R. A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, v. 31, n. 3, p. 313-330, Sep. 2003.

ELLIS, G., SINCLAIR, B. *Learning to learn English: a course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. 118p.

ELLIS, N. Emergentism, connectionism and language learning. *Language learning*, v. 48, n. 4, p. 631-664, Dec. 1998.

_____. Memory for language. In: ROBINSON, P. (ed.) *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Cap. 2: p. 33-68.

_____. Selective attention and transfer phenomena in L2 acquisition: contingency, cue competition, salience, interference, overshadowing, blocking, and perceptual learning. *Applied linguistics*, v. 27, n. 2, p. 164-194. 2006.

ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985. 327p.

_____. SLA and language pedagogy. *Studies in second language acquisition*, v. 19, n. 1, p. 69-92, Mar. 1997.

_____. Introduction: investigating form-focussed instruction. *Language learning*, v. 51, n. s1, p. 1-46, Jan. 2001.

_____. Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? *Studies in second language acquisition*, v. 24, n. 2, p. 223-236, Jun. 2002.

_____. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003. 387p.

_____. The definition and measurement of L2 explicit knowledge. *Language learning*, v. 54, n. 2, p. 227-275, Jun. 2004.

_____. Principles of instructed language learning. *Asian EFL Journal*, v. 7, n. 3, Sep. 2005a.

_____. Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: a psychometric study. *Studies in second language acquisition*, v. 27, n. 1, p. 141-172, Mar. 2005b.

ELLIS, R., BASTURKMEN, H., LOEWEN, S. Learner uptake in communicative esl lessons. *Language learning*, v. 51, n. 2, p. 281-318, Jun. 2001.

ELLIS, R., LOEWEN, S., BASTURKMEN, H. Disentangling focus on form: a response to Sheen and O'Neill (2005). *Applied linguistics*, v. 27, n. 1, p. 135-141. 2006.

ELLIS, R., LOEWEN, S., ERLAM, R. Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in second language acquisition*, v. 28, n. 2, p. 339-368, Jun. 2006.

ENGLE, R. Working memory capacity as executive attention. *Current directions in psychological science*, v. 11, n. 1, p. 19-23, Feb. 2002.

ENGLE, R. et alii. Working memory, short-term memory, and general fluid intelligence: a latent-variable approach. *Journal of experimental psychology: general*, v. 128, n. 3, p. 309-331, 1999.

ERLAM, R. Evaluating the relative effectiveness of structured-input and output-based instruction in foreign language learning. *Studies in second language acquisition*, v. 25, n. 4, p. 559-582, Dec. 2003.

FARRELL, T. Reflective practice in an efl teacher development group. *System*, v. 27, n. 2, p. 157-172, Jun. 1999.

_____. The first year of language teaching: imposing order. *System*, v. 34, n. 2, p. 211-221, Jun. 2006.

FEDORENKO, E., GIBSON, E., ROHDE, D. The nature of working memory capacity in sentence comprehension: evidence against domain-specific working memory resources. *Journal of memory and language*, v. 54, n. 4, p. 541-553, May. 2006.

FERREIRA, A. B. De H. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. 2128p.

FIELD, J. Promoting perception: lexical segmentation in L2 listening. *ELT Journal*, v. 57, n. 4, p. 325-334, Oct. 2003.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, v. 34, p. 906-911. 1979.

FLEGE, J., YENI-KOMSHIAN, G., LIU, S. Age constraints on second language acquisition. *Journal of memory and language*, v. 41, p.78-104. 1999.

FLEGE, J., MACKAY, I. Perceiving vowels in a second language. *Studies in second language acquisition*, v. 26, n. 1, p. 1-34, Mar. 2004.

FODOR, J. A. *The Language of Thought*. New York: Crowell. 1975.

FOSTER, P., OHTA, A. Negotiating for meaning and peer assistance in second language classrooms. *Applied linguistics*, v. 26, n. 3, p. 402-430. 2005.

FOTOS. S. Shifting the focus from forms to form in the EFL classroom. *ELT Journal*, v. 52, n. 4, p. 301-307. 1998.

FRASER, H. ESL Pronunciation teaching: could it be more effective? *Australian language matters*, v. 7, n. 4, p. 7-8. 1999.

_____. *Teaching pronunciation: a handbook for teachers and trainers*. Sydney: TAFE-NSW Access Division, 2001. 110p. Disponível em:
<http://www.detya.gov.au/ty/litnet/docs/Teaching_Pronunciation.pdf> Acesso em: 08 abr. 2003.

FREIRE, P., FREIRE, A. M. A. (org.) *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Unesp, 2001, 300p.

FRIEDRICH, P. English in brazil: function and attitudes. *World englishes*, v. 19, n. 2, p. 215-223. 2000.

FRY, D. *The physics of speech*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

FULLAN, M. Change forces. Probing the depths of educational reform. Londres: The Falmer Press, 1993, apud CELANI, M. A. A. (org.) *Professores e formadores em mudança*; relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2003. 223p.

GARCIA, T. Self-regulation: an introduction. *Learning and individual differences*, v. 8, n. 3, p. 161-163. 1996.

GARCIA, T., PINTRICH, P. The effects of autonomy on motivation and performance in the college classroom. *Contemporary educational research*, v. 21, p. 477-486. 1996.

GASS, S., SVETICS, I., LEMELIN, S. Differential effects of attention. *Language learning*, v. 53, n. 3, p. 497-545, Sep. 2003.

GASS, S. M., TORRES, M. J. A. Attention when? An investigation or the ordering effect of input and interaction. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 27, n. 1, p. 1-31, Mar. 2005

GELDEREN, A. et alii. Linguistic knowledge, processing speed, and metacognitive knowledge in first- and second-language reading comprehension: a componential analysis. *Journal of educational psychology*, v. 96, n. 1, p. 19-30. 2004.

GENTNER, D., MEDINA, J. Similarity and the development of rules. *Cognition*, v. 65, n. 2-3, p. 263-297. 1998.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no brasil. In: FREIRE, M., ABRAHÃO, M. H. V., BARCELOS, A. M. F. (org.) *Lingüística aplicada & contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 173-182.

GOH, C. Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal*, v. 51, n. 4, p. 361-369, Oct. 1997.

_____. A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems.

System, v. 28, n. 1, p. 55-75, Mar. 2000.

GOH, C., TAIB, Y. Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, v. 60, n. 3, p. 222-232, Jul. 2006.

GOMES, C., M., A. *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002. 298p.

GRADDOL, D. *The future of English?*. The British Council, 2000. Disponível em:

<www.britishcouncil.org> Acesso em: 17 nov. 2004.

GRAHAM, S. Listening comprehension: the learners' perspective. *System*, v. 34, n. 2, p. 165-182, Jun. 2006.

GRIFFITHS, C. Patterns of language learning strategy use. *System*, v. 31, n. 3, p. 367-383, Sep. 2003.

GROOT, A., POOT, R. Word translation at three levels of proficiency in a second language: the ubiquitous involvement of conceptual memory. *Language learning*, v. 47, n. 2, p. 215-264, Jun. 1997.

GROSSBERG, S. The link between brain learning, attention and consciousness. *Consciousness and cognition*, v. 8, n. 1, p. 1-44. 1999.

GUION, S. G., FLEGE, J. E., LOFTIN, J. D. The effect of L1 use on pronunciation in quichua-spanish bilinguals. *Journal of phonetics*, v. 28, p. 27-42, 2000.

GUTERMAN, E. Integrating written metacognitive awareness guidance as a 'psychological tool' to improve student performance. *Learning and instruction*, v. 13, n. 6, p. 633-651. 2003.

- GUTHRIE, J. et alii. Does concept-oriented reading instruction increase strategy use and conceptual learning from text?. *Journal of educational psychology*, v. 90, n. 2, p. 261-278. 1998.
- GUTHRIE, J., WIGFIELD, A., VONSECKER, C. Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of educational psychology*, v. 92, n. 2, p. 331-341. 2000.
- HAKUTA, K., BIALYSTOK, E., WILEY, E. *Critical evidence: a test for the critical period hypothesis for second language acquisition*. Stanford: Stanford University. 2001. Disponível em: <<http://www.stanford.edu/~hakuta/docs/Critical%20Evidence.pdf>> Acesso em: 11 mar. 2005.
- HARTMAN, H. Metacognition in teaching and learning: an introduction. *Instructional science*, v. 26, n. 1, p. 1-3. 1998.
- HASMAN, M. A. The role of english in the 21st century. *Forum*, v. 38, n. 1, jan-mar, 2000. Disponível em: <<http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol38/no1/p2.htm>> Acesso em: 8 jul 2003.
- HAWKEY, R. Teacher and learner perceptions of language learning activity. *ELT Journal*, v. 60, n. 3, p. 242-252, Jul. 2006.
- HAZEN, K. *Teaching about dialects*. 2001. Disponível em: <<http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed456674.html>> Acesso em: 7 out. 2004.
- HEBERT, J. PracTESOL: it's not what you say, but how you say it! In: RICHARDS, J., RENANDYA, W. *Methodology in language teaching: current practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 2002. Cap. 17: p. 188-200.
- HEWINGS, M. *Pronunciation practice activities*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- HEWINGS, M., GOLDSTEIN, S. *Pronunciation plus: practice through interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 146p.

HIGGINS, S., BAUMFIELD, V. A defence of teaching general thinking skills. *Journal of philosophy of education*, v. 32, n. 3, p. 391-398. 1998.

HORWITZ, E. Student affective reactions and the teaching and learning of foreign languages. *International Journal of Educational Research*, v. 23, n. 7, p. 573-579. 1995.

HU, C. Phonological memory, phonological awareness, and foreign language word learning. *Language learning*, v. 53, n. 3, p. 429-462, Sep. 2003.

HULSTIJN, J. H. Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning. *Studies in second language acquisition*, v. 27, n. 2, p. 129-140, Jun. 2005.

HUMBOLDT, W. *On language*. Cambridge: Cambridge University Press. 1836.

_____. Trad. Ana Agud. *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*. Barcelona: Anthropos. 1990. 435p.

HUSSERL, E. Trad. Zeljko Loparic e Andréa Maria. *Investigações lógicas: sexta investigação: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento*. São Paulo: Abril Cultural. 1980. 184p.

_____. *A idéia da fenomenologia*. Lisboa: Ed. 70. 2001. 133p.

INGRAM, J., PARK, S. Cross-language vowel perception and production by japanese and korean learners of english. *Journal of phonetics*. Academic Press. v. 25. p.343-370. 1997.

IVERSON, P. et alii. A perceptual interference account of acquisition difficulties for non-native phonemes. *Cognition*, v. 87, n. 1, p. B47-B57, Feb. 2003.

IZUMI, S. Output, input enhancement, and the noticing hypothesis. *Studies in second language acquisition*, v. 24, n. 4, p. 541-577, Dec. 2002.

JAMES, M. A. Teaching for transfer in ELT. *ELT Journal*, v. 60, n. 2, p. 151-159, Apr. 2006.

JARVIS, S. Methodological rigor in the study of transfer: identifying L1 influence in the interlanguage lexicon. *Language learning*, v. 50, n. 2, p. 245-309, Jun. 2000.

JEFFERIES, E., RALPH, M., BADDELEY, A. Automatic and controlled processing in sentence recall: the role of long-term and working memory. *Journal of memory and language*, v. 51, n. 4, p. 623-643, Nov. 2004.

JENKINS, J. Which pronunciation norms and models for english as an international language? *ELT Journal*, v. 52, n. 2, p.119-126, Apr. 1998a.

_____. Rethinking phonology in teacher education. *Views*, v. 7, n. 1, p.40-46. Jun. 1998b.

_____. *The phonology of english as an international language*. Oxford: Oxford University Press, 2000. 258p.

_____. A sociolinguistically based, empirically researched pronunciation syllabus for english as an international language. *Applied linguistics*, v. 23, n. 1, p. 83-103. 2002.

_____. Research in teaching pronunciation and intonation. *Annual review of applied linguistics*, v. 24, p. 109-125. 2004.

_____. Implementing an international approach to english pronunciation: the role of teacher attitudes and identity. *TESOL Quarterly*, v. 39, n. 3, p. 535-543, Sep. 2005.

_____. The spread of EIL: a testing time for testers. *ELT Journal*, v. 60, n. 1, p. 42-50, Jan. 2006.

JENSEN, E., VINTHER, T. Exact repetition as input enhancement in second language acquisition. *Language learning*, v. 53, n. 3, p. 373-428, Sep. 2003.

JOHNSON, D. M. *Approaches to research in second language learning*. Nova Iorque: Longman, 1992. Cap. 5: Survey research. p.104-131.

JOHNSTONE, R. *Adressing 'the age factor': some implications for age policy*. Strasbourg: Council of Europe. 2003. 23p. Disponível em:
<http://www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/Languages/Language_Policy/Policy_development_activities/Studies/JohnstoneEN.pdf> Acesso em: 19 jun. 2005.

JORGE, M. L. Novas perspectivas na formação de professores de inglês: a formação do profissional reflexivo. *Anais do III Congresso da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais & 3º Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras do CEFET-MG*. Belo Horizonte: 2001. p. 28-34.

KANE, M. et alii. A controlled-attention view of working-memory capacity. *Journal of experimental psychology: general*, v. 130, n. 2, p. 169-183. 2001.

KANE, M., ENGLE, R. Working-memory capacity and the control of attention: the contributions of goal-neglect, response competition, and task set to stroop interference. *Journal of experimental psychology: general*, v. 132, n. 1, p. 47-70. 2003.

KASPER, L. The impact of content-based instructional programs on the academic progress of esl students. *English for specific purposes*, v. 16, n. 4, p. 309-320. 1997.

KEBEDE, S. The relationship between uptake and questioning. *System*, v. 27, n. 2, p. 261-275, Jun. 1999.

KELLY, G. *How to teach pronunciation*. Harlow: Pearson. 2000.

KENSTOWICZ, M., KISSEBERTH, C. *Generative phonology*. San Diego: Academic. 1979.

KEYS, K. J. Interlanguage phonology: theoretical questions and empirical data. *Linguagem e ensino*, v. 5, n. 1, p.75-91. 2002a.

_____. First language influence on the spoken english of brazilian students of efl. *ELT Journal*, v. 56, n. 1, p. 41-46, Jan. 2002b.

KEYS, K., WALKER, R. Ten questions on the phonology of english as an international language. *ELT Journal*, v. 56, n. 3, p. 298-302, Jul. 2002.

KISS, C., NIKOLOV, M. Developing, piloting and validating an instrument to measure young learners' aptitude. *Language learning*, v. 55, n. 1, p. 99-150, Mar. 2005.

KLEIN, W. The contribution of second language acquisition research. *Language learning*, v. 48, n. 4, p. 527-550, Sep. 1998.

KORMOS, J. Monitoring and self-repair in L2. *Language learning*, v. 49, n. 2, p. 303-342, Jun. 1999.

KRASHEN, S. D. The theoretical and practical relevance of simple codes in second language acquisition. In: KRASHEN, S. D., SCARCELLA, R. D. (ed.) *Research in second language acquisition*. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1980. Cap. 1: p. 7-18.

KRÄTZIG, G. P., ARBUTHNOTT, K. Perceptual learning style and learning proficiency: a test of the hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, v. 98, n. 1, p. 238-246, Feb. 2006.

KUO, I. Addressing the issue of teaching english as a língua franca. *ELT Journal*, v. 60, n. 3, p. 213-221, Jul. 2006.

LAMBERT, C. The viability of learners' beliefs and opinions as input for second language course design. *RELC*, v. 32, n. 1, p. 1-15. 2001.

LANGMAN, J. The effects of ESL-trained content-area teachers: reducing middle-school students to incidental language learners. *Prospect*, v. 18, n. 1, p. 14-26. 2003. apud STOLLER, F. Content-based instruction: perspectives on curriculum planning. *Annual review of applied linguistics*, v. 24, p. 261-283. 2004.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000. 189p.

LEMOS, M. S. Students' goals and self-regulation in the classroom. *International Journal of Educational Research*, v. 31, n. 6, p. 471-485. 1999.

LENNON, P. Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*, v. 40, n. 3, p.387-417, 1990.

LEOW, R. Attention, awareness, and foreign language behavior. *Language learning*, v. 47, n. 3, p. 467-505, Sep. 1997.

LEVELT, W. J. M. *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge: MIT Press, 1993. 566 p.

LEVESQUE, C. et alii. Autonomy and competence in german and american university students: a comparative study based on self-determination theory. *Journal of educational psychology*, v. 96, n. 1, p. 68-84. 2004.

LEVIS, J. M. Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, v. 39, n. 3, p. 369-377, Sep. 2005.

LIEFF, C. D. O ensino da pronúncia do inglês numa abordagem reflexiva. In: CELANI, M. A. A. (org.) *Professores e formadores em mudança*; relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2003. Cap. 7: p.107-117.

LIEFF, C. D., POW, E. Understanding and empowering the teacher-learner in pronunciation instruction: key issues in pronunciation course design. *Humanising language teaching*, v. 6, nov. 2000. Disponível em: <<http://www.htmlmag.co.uk/nov00/sart6.htm>> Acesso em: 29 out. 2004.

LIGHTBOWN, P., SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 1999. 192p.

LITTLE, D. Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, v. 23, n. 2, p. 175-181, May. 1995.

LITTLEWOOD, W. "Autonomy": an anatomy and a framework. *System*, v. 24, n. 4, p. 427-435, Dec. 1996.

LLURDA, E. Non-native-speaker teachers and english as an international language. *International journal of applied linguistics*, v. 14, n. 3, p. 314-323. 2004.

LONG, M., ROBINSON, P. Focus on form: theory, research and practice. In: DOUGHTY, C., WILLIAMS, J. (ed.) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 15-41. 1998.

LOOS, E. (ed.) *Glossary of linguistic terms*. LinguaLinks Library, version 5.0, 2003. Disponível em: <<http://www.sil.org/linguistics/GlossaryOfLinguisticTerms/WhatIsGenerativePhonology.htm>> Acesso em: 01 ago. 2005.

LYSTER, R. Recasts, repetition and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in second language acquisition*, v. 20, n. 1, p. 51-80. 1998.

LYSTER, R., RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake. *Studies in second language acquisition*, v. 20, n. 1, p. 37-66, Mar. 1997.

LYUBIMOVA, N. A. Interpretação fonológica e realização fonética durante o aprendizado de uma LE. *Revista de estudos da linguagem*, v. 12, n. 2, p. 505-513, jul/dez. 2004.

MACDONALD, S. Pronunciation – views and practices of reluctant teachers. *Prospect – An Australian journal of tesol*, v. 17, n. 3, 2003. Disponível em:
<http://www.nceltr.mq.edu.au/prospect/17/pros17_3smac.asp> Acesso em: 20 jan. 2004.

MACKEY, A., GASS, S. *Second language research: methodology and design*. London: Lawrence Erlbaum, 2005. 405p.

MACWHINNEY, B. The competition model: the input, the context, and the brain. In: ROBINSON, P. (ed.) *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press. 2001. p. 69-90.

MAJERUS, S. et alii. Verbal short-term memory reflects the sublexical organization of the phonological language network: evidence from an incidental phonotactic learning paradigm. *Journal of memory and language*, v. 51, n. 2, p. 297-306, Aug. 2004.

MAJOR, R. C. Foreign accent: recent research and theory. *IRAL*, v. 25, n. 3, p.185-202, 1987.

MARANHÃO, M. *Reprova Brasil*. 2006. Disponível em:
<http://www.administradores.com.br/conteudo.jsp?pagina=colunistas_artigo_corpo&idColuna=1011&idColunista=1152>. Acesso em 26-08-06.

MARINOVA-TODD, S., MARSHALL, D., SNOW, C. Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL QUARTERLY*: v. 34, v. 1, p.9-34, spring. 2000.

MATSUMOTO, K. Helping L2 learners reflect on classroom learning. *ELT Journal*, v. 50, n. 2, p. 143-149, Apr. 1996.

MAYER, R., MASSA, L. Three facets of visual and verbal learners: cognitive ability, cognitive style, and learning preference. *Journal of educational psychology*, v. 85, n. 4, p. 833-846. 2003.

MAYO, M. Interaction in advanced efl pedagogy: a comparison of form-focused activities. *International journal of educational research*, v. 37, n. 3-4, p. 323-341. 2002.

MCALPINE, L. et alii. Building a metacognitive model of reflection. *Higher education*, v. 37, p. 105-131. 1999.

MCCLELLAND, J., MCNAUGHTON, B., O'REILLY, R. Why there are complementary learning systems in the hippocampus and neocortex: insights from successes and failures of connectionist models of learning and memory. *Psychological review*, v. 102, n. 3, p. 419-457. 1995.

MCCOMBS, B. *Understanding the keys to motivation to learn*, 1997. Disponível em: <<http://www.mcrel.org/resources/noteworthy/barbaram.asp>> Acesso em: 10 mar. 1999.

MCKAY, S. L. *Teaching english as an international language*. Oxford: Oxford University Press, 2002. 150p.

_____. Teaching english as an international language: the chilean context. *ELT journal*, v. 57, n. 2, p. 139-148, Apr. 2003a.

_____. Toward an appropriate eil methodology: re-examining common elt assumptions. *International journal of applied linguistics*, v. 13, n. 1, p. 1-22. 2003b.

MCWHAW, K., ABRAMI, P. Student goal orientation and interest: effects on students' use of self-regulated learning strategies. *Contemporary educational psychology*, v. 26, n. 3, p. 311-329. 2001.

MENTIS, M. Trad. José Francisco Azevedo. *Aprendizagem mediada dentro e fora de sala de aula*. São Paulo: Ed. Senac, 1998. 202p.

MERIKLE, P., SMILEK, D., EASTWOOD, J. Perception without awareness: perspectives from cognitive psychology. *Cognition*, v. 79, n.1-2, p. 115-134, Apr. 2001.

MERLEAU-PONTY, M. Trad. Salma Tannus Muchail. *Ciências do homem e fenomenologia*. São Paulo: Saraiva, 1973. 77p.

MESCHYAN, G., HERNANDEZ, A. Is native-language decoding skill related to second-language learning?. *Journal of educational psychology*, v. 94, n. 1, p. 14-22. 2002.

MILLROOD, R. Unsuccessful learners: in search of a neglected cornerstone. *ELT Journal*, v. 55, n. 4, p. 405-407, Oct. 2001.

MOKHTARI, K., REICHARD, C. Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of educational psychology*, v. 94, n. 2, p. 249-259. 2002.

MOKHTARI, K., SHEOREY, R. Measuring esl students' awareness of reading strategies. *Journal of developmental education*, v. 25, n. 3, p. 2-10. 2002.

MOREIRA, M. L. *Investigando as inter-relações entre crenças, autonomia e motivação*. Belo Horizonte: UFMG, 2000. (Dissertação de mestrado)

MORGAN-SHORT, K., BOWDEN, H. Processing instruction and meaningful output-based instruction: effects on second language development. *Studies in second language acquisition*, v. 28, n. 1, p. 31-65, Mar. 2006.

MORI, Y. Epistemological beliefs and language learning beliefs: what do language learners believe about their learning? *Language learning*, v. 49, n. 3, p. 377-415, Sep. 1999.

MORLEY, J. (Ed.) *Pronunciation pedagogy and theory: new views, new directions*.
Bloomington: Pantagraph Printing, 1994.

MORRIS, F., TARONE, E. Impact of classroom dynamics on the effectiveness of recasts in second language acquisition. *Language learning*, v. 53, n. 2, p. 325-368, Jun. 2003.

MORRISON, R., WHITE, M. Nurturing global listeners: increasing familiarity and appreciation of world englishes. *World englishes*, v. 24, n. 3, p. 361-370. 2005.

MOTA, M., ZIMMER, M. Cognição e aprendizagem de L2: o que nos diz a pesquisa nos paradigmas simbólico e conexionista. *Revista brasileira de lingüística aplicada*, v. 5, n. 2, p. 155-187. 2005.

MOYER, A. Ultimate attainment in L2 phonology. *Studies in second language acquisition*, v. 21, n. 1, p. 81-106, Mar. 1999.

MUNRO, M. J., DERWING, T. M. Foreign accent, comprehensibility and intelligibility in the speech of second language learners. *Language learning*, v. 45, n. 1, p.73-97, 1995.

MURANOI, H. Focus on form through interaction enhancement: integrating formal instruction into a communicative task in efl classrooms. *Language learning*, v. 50, n. 4, p. 617-673, Dec. 2000.

MURPHY, J. Attending to word-stress while learning new vocabulary. *English for specific purposes*, v. 23, n. 1, p. 67-83. 2004.

NAKATANI, Y. Developing an oral communication strategy inventory. *The modern language journal*, v. 90, n. 2, p. 151-168. 2006.

NAM, C., OXFORD, R. Portrait of a future teacher: case study of learning styles, strategies, and language disabilities. *System*, v. 26, n. 1, p. 51-63. 1998.

NEDER NETO, T. *A aplicação de atividades que privilegiam o uso da criatividade e sua influência na motivação do aprendizado de inglês como língua estrangeira*. Belo Horizonte: UFMG, 2000. (Dissertação de mestrado)

_____. A small action research project on pronunciation. *Apliemge*, v. 7, n. 3, set. 2002.

NELSON, T. Consciousness and metacognition. *American Psychologist*, v. 51, n. 2, p. 112-116, Feb. 1996.

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, v. 19, n. 4, p. 317-328, 1987.

NICHOLAS, H., LIGHTBOWN, P., SPADA, N. Recasts as feedback to language learners. *Language learning*, v. 51, n. 4, p. 719-758, Dec. 2001.

NORRIS, J., ORTEGA, L. Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language learning*, v. 50, n. 3, p. 417-528, Sep. 2000.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. 249p.

_____. *Second language teaching & learning*. Boston: Heinle & Heinle, 1999. p.330.

ODLIN, T. Crosslinguistic influence and conceptual transfer: what are the concepts?. *Annual review of applied linguistics*, v. 25, p. 3-25. 2005.

OLIVEIRA, E. C. de. Crenças de professores em formação. *Anais do III Congresso da Apliemge*. Belo Horizonte, 2001. p.43-55.

O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*.

Cambridge: Cambridge University Press. 1990.

ORTEGA, L. Planning and focus on form in L2 oral performance. *Studies in second language acquisition*, v. 21, n.1, p. 129-148, Mar. 1999.

OTLOWSKI, M. Pronunciation: what are the expectations? *The internet TESL journal*, v. IV, n. 1, jan. 1998. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Otlowski-Pronunciation.html>> Acesso em: 15 jul. 2000.

OXFORD, R. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle. 1990. 342p.

_____. When emotion meets (meta)cognition in language learning histories. *International Journal of Educational Research*, v. 23, n. 7, p. 581-594. 1995.

OXFORD, R., LEE, D., SNOW, M., SCARCELLA, R. Integrating the language skills. *System*, v. 22, n. 2, p.257-268, 1994.

OXFORD, R., SHEARIN, J. Language learning motivation; expanding the theoretical framework. *Modern language journal*, v. 78, n. 1, p.12-18, Jan. 1994.

OXFORD, R., BURRY-STOCK, J. Assessing the use of language learning strategies worldwide with the esl/efl version of the strategy inventory for language learning (SILL). *System*, v. 23, n. 1, p. 1-23, Mar. 1995.

PAIVA, V. L. M. DE O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C., CUNHA, M. (org.). *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. Cap. 3: p. 53-84.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, v. 62, n. 3, p.307-332, Oct. 1992.

PALLADINO, P., CORNOLDI, C. Working memory performance of italian students with foreign language learning difficulties. *Learning and individual differences*, v. 14, n. 2, p. 137-151. 2004.

PANI, S. Reading strategy instruction through mental modelling. *ELT Journal*, v. 58, n. 4, p. 355-362, Oct. 2004.

PARKER, M. Pronunciation & grammar: using video and audio activities. *Forum*, v. 38, n. 1, jan-mar, 2000. Disponível em: <<http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol38/no1/p24.htm>> Acesso em: 30 mai. 2004.

PAVLENKO, A. New approaches to concepts in bilingual memory. *Bilingualism: language and cognition*, v. 3, n. 1, p. 1-4. 2000.

PEACOCK, M. Match or mismatch? Learning styles and teaching styles in efl. *International journal of applied linguistics*, v. 11, n. 1, p. 1-20, 2001.

PEACOCK, M., HO, B. Student language learning strategies across eight disciplines. *International journal of applied linguistics*, v. 13, n. 2, p. 179-200. 2003.

PENNINGTON, M. *Phonology in english language teaching*. New York: Longman, 1996.

PERNER, J., DIENES, Z. Developmental aspects of consciousness: how much theory of mind do you need to be consciously aware? *Consciousness and cognition*, v. 12, n. 1, p. 63-82, Mar. 2003.

PERRY, B., STEWART, T. Insights into effective partnership in interdisciplinary team teaching. *System*, v. 33, n. 4, p. 563-573, Dec. 2005.

PHILP, J. Constraints on “noticing the gap”. *Studies in second language acquisition*, v. 25, n. 1, p. 99-126, Mar. 2003.

PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970, 387p.

PIMENTA, S. G. Saberes da docência e identidade do professor. *Revista de educação AEC*. Brasília: AEC, 1997. p. 45-61.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (orgs.) *Professor reflexivo no brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p.17-52.

PINKER, S., JACKENDOFF, R. The faculty of language: what’s special about it?. *Cognition*, v. 95, n. 2, p. 201-236. 2005.

PINKU, G., TZELGOV, J. Consciousness of the self (COS) and explicit knowledge. *Consciousness and cognition*, no prelo.

PINTRICH, P. The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, v. 31, n. 6, p. 459-470. 1999.

PISKE, T., MACKAY, I. R. A., FLEGE, J. E. Factors affecting degree of foreign accent in an L2: a review. *Journal of phonetics*, v. 29, p. 191-215, 2001.

PISONI, D. & LUCE, A. Acoustic-phonetic representation in word recognition. In: FRAUENFELDER, U. & TYLER, L. (ed.) *Spoken word recognition*. Amsterdam: MIT Press. 1987. 242 p.

- PURPURA, J. An analysis of the relationships between test takers' cognitive and metacognitive strategy use and second language test performance. *Language learning*, v. 47, n. 2, p. 289-325, Jun. 1997.
- RADWAN, A. The effectiveness of explicit attention to form in language learning. *System*, v. 33, n. 1, p. 69-87, Mar. 2005.
- RAJADURAI, J. L2 pronunciation: sociolinguistic and pedagogical concerns. *The english teacher*, v. 5, n. 4, p.366-387, 2002.
- RAJAGOPALAN, K. The concept of 'World English' and its implication for ELT. *ELT journal*, v. 58, n. 2, p. 111-117, Apr. 2004.
- REALE, G., ANTISERI, D. *História da filosofia – vol.3*. São Paulo: Paulus, 1991. 1113p.
- REEVE, J., NIX, G. Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of educational psychology*, v. 95, n. 2, p. 375-392. 2003.
- RICHARDS, J., FARRELL, T. *Professional development for language teachers: strategies for teacher learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 202p.
- RICHARDS, J., RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- _____. *Approaches and methods in language teaching*. 2.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- ROACH, P. *English phonetics and phonology: a practical course*. 3.ed. Cambridge: Cambridge University Pres, 2000. 283p.

_____. *A little encyclopaedia of phonetics*. 2002. Disponível em:
 <<http://www.personal.rdg.ac.uk/~llsroach/encyc.pdf>> Acesso em: 27 nov. 2004.

ROBINSON, P. (ed.) *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 453p.

_____. Attention and memory during second language acquisition. In: DOUGHTY, C., LONG, M. *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing, 2003. Cap. 19: p. 631-678.

_____. Aptitude and second language acquisition. *Annual review of applied linguistics*, v. 25, p. 46-73. 2005.

ROESSLER, J. Perception, introspection and attention. *European journal of philosophy*, v. 7, n. 1, p. 47-64. 1999.

ROGERSON, P., GILBERT, J. B. *Speaking clearly: pronunciation and listening comprehension for learners of english*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

ROSA, E., O'NEILL, M. Explicitness, intake, and the issue of awareness. *Studies in second language acquisition*, v. 21, n. 4, p. 511-556, Dec. 1999.

ROSEN, V., ENGLE, R. Working memory capacity and suppression. *Journal of memory and language*, v. 39, n. 3, p. 418-436, Oct. 1998.

RUNDELL, M. (ed.). *MacMillan english dictionary: for advanced learners of american english*. Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2002. 1658 p.

RYAN, R., DECI, E. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, v. 25, n. 1, p. 54-67. 2000.

SARTRE, J. P. Trad. Paulo Perdigão. *O ser e o nada*. Petrópolis: Vozes. 2005. 782p.

SCARCELLA, R. C., OXFORD, R. L. Second language pronunciation: state of the art in instruction. *System*, v. 22, n. 2, p.221-230, 1994.

SCHARLE, A., SZABÓ, A. *Learner autonomy: a guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 112p.

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, v. 11, p. 129-158. 1990.

_____. Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: SCHMIDT, R. (ed.). *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu: University of Hawai'i Press. p. 1-63. 1995a.

_____. (ed.) *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu: University of Hawai'i Press. 1995b.

_____. Attention. In: ROBINSON, P. (ed.) *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Cap. 1: p. 3-32.

SCHOONEN, R., HULSTIJN, J., BOSSERS, B. Metacognitive and language specific knowledge in native and foreign reading comprehension: an empirical study among dutch students in grades 6, 8 and 10. *Language learning*, v. 48, n. 1, p. 71-106, Mar. 1998.

SCHOONEN, R. et alii. First language and second language writing: the role of linguistic knowledge, speed of processing, and metacognitive knowledge. *Language learning*, v. 53, n. 1, p. 165-202, Mar. 2003.

SCHRAW. G. The effect of metacognitive knowledge on local and global monitoring. *Contemporary educational psychology*, v. 19, p. 143-154. 1994.

_____. Promoting general metacognitive awareness. *Instructional science*, v. 26, n. 1, p. 113-125. 1998.

SCHRAW, G., DENNISON, R. Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology*, v. 19, n. 4, p. 460-475. 1994.

SCHRAW, G. et alii. Academic goal orientations and students' classroom achievement. *Contemporary educational psychology*, v. 20, n. 3, p. 359-368. 1995.

SCHRAW, G., CRIPPEN, K., HARTLEY, K. Promoting self-regulation in science education: metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in science education*, v. 36, p. 111-139. 2006.

SCHÜTZ, Ricardo. *O papel do governo na erradicação do monolingüismo*, 1999. Disponível em: <<http://www.viavale.com.br/english/sk-gover.html>> Acesso: 23-04-2000.

SEEDHOUSE, P. Combining form and meaning. *ELT Journal*, v. 51, n. 4, p. 336-344, Oct. 1997.

SEIDLHOFER, B. "It's an undulating feeling..." The importance of being a non-native teacher of english. *View[z]*, v. 5, n. 1-2, p. 63-80, Dec. 1996.

_____. Rethinking teacher education: setting an agenda for applied linguistics. *View[z]*, v. 6, n. 2, p.53-62, Dec. 1997.

_____. Double standards: teacher education in the expanding circle. *World englishes*, v. 18, n. 2, p. 233-245, 1999.

_____. Mind the gap: english as a mother tongue vs. english as a lingua franca. *View[z]*, v. 9, n. 1, p. 51-68, Nov. 2000.

_____. *A concept of international english and related issues: from 'real english' to 'realistic english'?*. Strasbourg: Council of Europe. 2003. 28p. Disponível em:
http://www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/Languages/Language_Policy/Policy_development_activities/Studies/SeidlhoferEN.pdf?L=E Acesso em: 30 out. 2004.

_____. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual review of applied linguistics*, v. 24, p. 209-239. 2004.

_____. English as a lingua franca. *ELT Journal*, v. 59, n. 4, p. 339-341, Oct. 2005.

SEIDLHOFER, B., DALTON-PUFFER, C. Appropriate units in pronunciation teaching: some programmatic pointers. *International journal of applied linguistics*, v. 5, n. 1, p.135-146, 1995.

SELIGER, H., SHOHAMY, E. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press, 1989. 270p.

SELINKER, L. Language transfer. *General linguistics*, v. 9, p. 67-92. 1969. apud MURCIA, Marianne Celce, BRINTON, Donna M., GOODWIN, Janet M. *Teaching pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

_____. Interlanguage. *International review of applied linguistics*, v. 10, p. 209-231. 1972. apud MURCIA, Marianne Celce, BRINTON, Donna M., GOODWIN, Janet M. *Teaching pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

SENGUPTA, S. An investigation into the effects of revision strategy instruction on L2 secondary school learners. *System*, v. 28, n. 1, p. 97-113, Mar. 2000.

SERGI, E. M. Motivation within the information processing model of foreign language learning. *System*, v. 32, n. 3, p. 427-441, Sep. 2004.

SETTER, J., JENKINS, J. Pronunciation. *Language teaching*, v. 38, n. 1, p. 1-17. 2005.

SHEEN, R. Focus on form – a myth in the making? *ELT Journal*, v. 57, n. 3, p. 225-233, Jul. 2003.

SHEEN, R., O'NEILL, R. Tangled up in form: critical comments on “teachers’ stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices” by Basturkmen, and Loewen, and Ellis. *Applied linguistics*, v. 26, n. 2, p. 268-274. 2005.

SILVA, J. L. Desenvolver competências de problematização da aprendizagem. *Currículo sem fronteiras*, v. 5, n. 1, p. 28-48, jan-jul. 2005.

SILVA, V. L. T. da. Estudo contrastivo entre a fluência oral em português-LM e inglês-LE de formandos em letras. *Trabalhos em lingüística aplicada*. Campinas, v. 35, p. 95-115, jan./jun. 2000.

SILVEIRA, R. Pronunciation instruction: classroom practice and empirical research. *Linguagem & ensino*, v. 5, n. 1, p.93-126. 2002.

SILVERBERG, S., SAMUEL, A. The effect of age of second language acquisition on the representation and processing of second language words. *Journal of memory and language*, v. 51, n. 3, p. 381-398, Oct. 2004.

SKEHAN, P. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998. 324p.

SMIT, U. Looking beyond the native/non-native contrast in EFL teaching. *View[z]*, v. 6, n. 1, p. 67-69, Jun. 1997.

SMITH, L. English as an international auxiliary language. *RELC Journal*. v. 7, n. 2. p. 38-43. 1976. In: MCKAY, Sandra L. *Teaching english as an international language*. Oxford: Oxford University Press, 2002. 150p.

- SOHN, Y., DOANE, S., GARRISON, T. The impact of individual differences and learning context on strategic skills acquisition and transfer. *Learning and individual differences*, v. 16, n. 1, p. 16-30. 2006.
- SOUVIGNIER, E., MOKHLESGERAMI, J. Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and instruction*, v. 16, n. 1, p. 57-71. 2006.
- SOUZA, E. C. Epistemologia da formação: políticas e sentidos de ser professor no século XXI. *Presente1 revista de educação*. Salvador: Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, a.13, n. 48, p. 19-24, mar-mai. 2005.
- SOUZA, L. M. T. M. *The spread of english and its appropriation*. Viena: Universidade de Viena. 2003. (Tese de doutorado). Disponível em: <<http://www.geocities.com/dspichtinger/Uni/sp-dipl3.pdf>> Acesso em: 12 set. 2004.
- SPADA, N. Form-focussed instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research. *Language teaching*, v. 30, n. 2, p. 73-87. 1997.
- SPADA, N., LIGHTBOWN, P. Instruction, first language influence, and developmental readiness in second language acquisition. *The modern language journal*, v. 83, n. 1, p. 1-22. 1999.
- SPARKS, R., GANSCHOW, L. Aptitude for learning a foreign language. *Annual review of applied linguistics*, v. 21, p. 90-111. 2001.
- SPICHTINGER, D. A global, a european and an austrian perspective. *Views*, v. 10, n. 1, p. 48-59, Jun. 2001.
- SPRATT, M. How good are we at knowing what learners like?. *System*, v. 27, n. 2, p. 141-155, Jun. 1999.

STERN, H. H. *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

STERNBERG, R. Metacognition, abilities, and developing expertise: what makes an expert student?. *Instructional science*, v. 26, p. 127-140. 1998.

STEVICK, E. *Memory, meaning and method*. Boston: Heinle & Heinle. 1996. 2ed.

STOLLER, F. Content-based instruction: perspectives on curriculum planning. *Annual review of applied linguistics*, v. 24, p. 261-283. 2004.

SWAIN, M. The output hypothesis: just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review*, v. 50, p. 158-164, Oct. 1993.

_____. Focus on form through conscious reflection. In: DOUGHTY, C., WILLIAMS, J. (ed.) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 64-81.

TAUBE-SCHIFF, M., SEGALOWITZ, N. Within-language attention control in second language processing. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 8, n. 3, p. 195-206. 2005.

TAYLOR, D. S. Who speaks english to whom? the question of teaching pronunciation for global communication. *System*, v. 19, n. 4, p.425-435. 1991.

TELLES, J. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e ensino*, v. 5, n. 2, p. 91-116. 2002.

TENCH, P. Methodology in phonological interlanguage. *IRAL*, v. 34, n. 4, p.241-260, 1996.

THIEDE, K., ANDERSON, M., THERRIAULT, D. Accuracy of metacognitive monitoring affects learning of texts. *Journal of educational psychology*, v. 95, n. 1, p. 66-73. 2003.

THOMAS, G. Conceptualisation, development and validation of an instrument for investigating the metacognitive orientation of science classroom learning environments: the metacognitive orientation learning environment scale: science (moles-s). *Learning environments research*, v. 6, n. 2, p. 175-197. 2003.

TIMMIS, I. Native-speaker norms and international english: a classroom view. *ELT journal*, v. 56, n. 3, p. 240-249, Jul. 2002.

TOCALLI-BELLER, A., SWAIN, M. Reformulation: the cognitive conflict and L2 learning it generates. *International journal of applied linguistics*, v. 15, n. 1, p. 5-28. 2005.

TOLLEFSEN, D. P. From extended mind to collective mind. *Cognitive systems research*, v. 7, n. 2-3, p. 140-150. 2006.

TOMASELLO, M., RAKOCZY, H. What makes human cognition unique? From individual to shared to collective intentionality. *Mind & language*, v. 18, n. 2, p. 121-147, Apr. 2003.

TOMLINSON, B. (ed.) *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 368p.

TORFF, B. Developmental changes in teachers' use of higher order thinking and content knowledge. *Journal of educational psychology*, v. 95, n. 3, p. 563-569. 2003.

TORO, J., SINNETT, S., SOTO-FARACO, S. Speech segmentation by statistical learning depends on attention. *Cognition*, v. 97, n. 2, p. B25- B34. 2005.

TREMBLAY, P., GARDNER, R. Expanding the motivation construct in language learning. *The modern language journal*, v. 79, n. 4, p. 505-518, 1995.

TRUSCOTT, J., SMITH, M. Acquisition by processing: a modular perspective on language development. *Bilingualism: language and cognition*, v. 7, n. 1, p. 1-20. 2004.

TSUI, A., FULLILOVE, J. Bottom-up or top-down processing as a discriminator of L2 listening performance. *Applied linguistics*, v. 19, n. 4, p. 432-451. 1998.

TYLER, M. Resource consumption as a function of topic knowledge in nonnative and native comprehension. *Language learning*, v. 51, n. 2, p. 257-280, Jun. 2001.

UCHANSKI, K. et alii. Effects of token variability on vowel identification. In: SCHOUTEN, M. (ed.) *The auditory processing of speech*. Berlin: Mouton de Gruyter. 1992. p. 291-302.

UFOMATA, T. *Setting priorities in teaching english pronunciation in ESL contexts*. 1996.
Disponível em: <<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/sh19/ufomata/titi.htm>> Acesso em: 11 abr. 2004.

UNDERHILL, A. *Sound foundations*. Oxford: Macmillan Heinemann. 1994. 210p.

_____. Sound Foundations. Make pronunciation physical. Get it into the body. *Speak Out*, n.20, 1998, p.27-30. Disponível em: <<http://pers-www.wlv.ac.uk/~le1969/psig/adrian.htm> > Acesso em: 10 mar. 2000.

UNESCO. *Learning: the treasure within*. 1996. Disponível em:
<http://www.unesco.org/delors/delors_e.pdf> Acesso em: 23 set. 2005.

UPTON, T., LEE-THOMPSON, L. The role of the first language in second language reading. *Studies in second language acquisition*, v. 23, n. 4, p. 469-495, Dec. 2001.

VANDERGRIFT, L. Orchestrating strategy use: toward a model of the skilled second language listener. *Language learning*, v. 53, n. 3, p. 463-496, Sep. 2003.

_____. Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied linguistics*, v. 26, n. 1, p. 70-89. 2005.

_____. Second language listening: listening ability or language proficiency? *The modern language journal*, v. 90, n. 1, p. 6-18. 2006.

VANDERGRIFT, L. et alii. The metacognitive awareness listening questionnaire: development and validation. *Language learning*, v. 56, n. 3, p. 431-462. 2006.

VANDERSTOEP, S., PINTRICH, P., FAGERLIN, A. Disciplinary differences in self-regulated learning in college students. *Contemporary educational psychology*, v. 21, n. 4, p. 345-362. 1996.

VANDERWOOD, M. et alii. The contribution of general and specific cognitive abilities to reading achievement. *Learning and individual differences*, v. 13, n. 2, p. 159-188. 2002.

VAN-ESSEN, A. English is not english. *Babylonia*, v.10, 2002. Disponível em:
<<http://www.babylonia-ti.ch/BABY102/PDF/vanes.pdf>> Acesso em: 27 fev. 2004.

VAN LIER, L. The relationship between consciousness, interaction and language learning. *Language awareness*, v. 7, n. 2 e 3, p.128-145. 1998.

VANPATTEN, B. Processing instruction: an update. *Language learning*, v. 52, n. 4, p. 755-803, Dec. 2002.

VEENMAN, M., ELSHOUT, J., MEIJER, J. The generality vs domain-specificity of metacognitive skills in novice learning across domains. *Learning and instruction*, v. 7, n. 2, p. 187-209. 1997.

VEENMAN, M., VERHEIJ, J. Technical students' metacognitive skills: relating general vs. specific cognitive skills to study success. *Learning and individual differences*, v. 13, n. 3, p. 259-272. 2003.

VEENMAN, M., WILHELM, P., BEISHUIZEN, J. The relationship between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective. *Learning and instruction*, v. 14, n. 1, p. 89-109. 2004.

VEENMAN, M., KOK, R., BLÖTE, A. The relation between intellectual and metacognitive skills in early adolescence. *Instructional science*, v. 33, n. 3, p. 193-211, Nov. 2005.

VEENMAN, M., SPAANS, M. Relation between intellectual and metacognitive skills: age and task differences. *Learning and individual differences*, v. 15, n. 2, p. 159-176. 2005.

VEENMAN, M., HOUT-WOLTERS, B., AFFLERBACH, P. Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and learning*, v. 1, p. 3-14. 2006.

VICTORI, M., LOCKHART, W. Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System*, v. 23, n. 2, p. 223-234. 1995.

VIGER, C. Learning to think: a response to the *language of thought* argument for innateness. *Mind & language*, v. 20, n. 3, p. 313-325, Jun. 2005.

VILLAMIL, O. S., GUERRERO, M. C. M. Peer revision in the L2 classroom: social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. *Journal of second language writing*, v. 5, n. 1, p.51-75, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Trad. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 135p.

WALKER, R. *English as an international language: new perspectives on pronunciation goals*. In: Encuentro de lenguas y culturas. Oviedo. 2001. Disponível em:
<<http://www.educastur.princast.es/keltic/documentos/IN2.pdf>> Acesso em: 04 mai. 2004.

WALKER, S. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: STEVENS, C., CUNHA, M. (org.). *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. Cap. 2: p. 35-52.

WALLACE, M. J. *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 273p.

WATERS, A. Thinking and language learning. *ELT Journal*, v. 60, n. 4, p. 319-327, Oct. 2006.

WATSON-GECEO, K. A. Ethnography in ESL: defining the essentials. *TESOL Quarterly*, v. 22, n. 4, p. 575-592, Dec. 1988.

WENDEN, A. L. Learner training in context: a knowledge-based approach. *System*, v. 23, n. 2, p. 183-194, Jun. 1995.

_____. Metacognitive knowledge and language learning. *Applied linguistics*, v. 19, n. 4, p. 515-537. 1998.

_____. An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: beyond the basics. *System*, v. 27, n. 4, p. 435-441. 1999.

_____. Learner development in language learning. *Applied linguistics*, v. 23, n. 1, p. 32-55. 2002.

WHORF, B. L. *Language, thought, and reality*. Cambridge, MA: MIT Press. 1956.

WIDDOWSON, H. G. The ownership of English. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 2, p. 377-389. 1994.

_____. EIL, ESL, EFL: global issues and local interests. *World englishes*, v. 16, n. 1, p. 135-146, 1997.

_____. *Defining issues in english language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003. 193p.

WILLIAMS, J. Learner generated attention to form. *Language learning*, v. 49, n. 4, p. 583-625, Dec. 1999.

_____. Focus on form: research and its application. *Revista brasileira de lingüística aplicada*, v. 1, n. 1, p. 31-52, 2001.

WILLIAMS, M., BURDEN, R. *Psychology for language teachers; a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

WILSON, M. Discovery listening – improving perceptual processing. *ELT Journal*, v. 57, n. 4, p. 335-343, Oct. 2003.

WINKLER, I., COWAN, N. From sensory to long-term memory. *Experimental psychology*, v. 52, n. 1, p. 3-20. 2005.

WINNE, P. A perspective on state-of-the-art research on self-regulated learning. *Instructional science*, v. 33, p. 559-565. 2005.

WINNE, P., JAMIESON-NOEL, D. Self-regulating studying by objectives for learning: students' reports compared to a model. *Contemporary educational psychology*, v. 28, n. 3, p. 259-276. 2003.

WINTERGEST, A., DECAPUA, A., VERNA, M. Conceptualizing learning style modalities for esl/efl students. *System*, v. 31, n. 1, p. 85-106. 2003.

YANG, A., LAU, L. Student attitudes to the learning of english at secondary and tertiary levels. *System*, v. 31, n. 1, p. 107-123, Mar. 2003.

YANG, N. Exploring a new role for teachers: promoting learner autonomy. *System*, v. 26, n. 1, p. 127-135, Mar. 1998.

ZABALA, A. Trad. Ernani Rosa. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2002. 248p.

ZOHAR, A. Teachers' metacognitive knowledge and the instruction of higher order thinking. *Teaching and teacher education*, v. 15, p. 413-429. 1999.

APÊNDICE A - Questionário a respeito do ensino de pronúncia em escolas básicas

Cara(o) colega,

Este questionário pretende coletar informações a respeito do ensino de pronúncia em aulas de inglês como língua estrangeira (LE), com o objetivo de descrever o nível de domínio dos professores na área. Definimos pronúncia, aqui, como a percepção e produção dos sons, excluindo, portanto, a noção de fluência, a qual engloba aspectos como a escolha de vocabulário ou variações de registro.

Considere a sua atuação na escola regular em que trabalha, e não em cursos livres de línguas, os quais não farão parte do nosso estudo.

Agradecemos desde já sua valiosa colaboração.

1) Dados pessoais

A instituição onde você trabalha é particular pública

Há quanto tempo leciona inglês em escolas _____

2) Formação acadêmica

a) Formação básica

1- Você cursou o 1º e 2º graus principalmente em escola pública particular

2- Como você classifica o tratamento dado ao ensino de pronúncia na(s) escola(s) em que você estudou? fraco regular bom ótimo

3- Por quê?

b) Formação universitária

1- Instituição onde se graduou _____

2- Possui habilitação para lecionar inglês português outro(s) _____

3- Ano da conclusão de sua graduação _____

4- Como você classifica o tratamento dado ao ensino de pronúncia na sua faculdade?

fraco regular bom ótimo

5- Por quê?

6- Você já participou de algum curso ou palestra exclusivamente sobre o ensino de pronúncia? _____ Em caso afirmativo, descreva-o(a)

7- Já fez outro curso de pós-graduação? _____.

Em caso afirmativo, explicita:

8- Se você trabalha com outros professores de inglês, qual é a formação da equipe? **(Escreva o número de professores em cada situação, dentro dos parênteses)**

Número de professores com: () graduação () pós-graduação lato sensu () mestrado () doutorado

3) Sua posição a respeito do ensino de pronúncia

Escreva **S** (Sim) ou **N** (Não) a respeito de suas outras atitudes, conhecimentos e práticas em relação ao ensino de pronúncia:

a) Suas atitudes, conhecimentos e crenças

- () Pronúncia é importante.
- () Tenho base teórica no assunto.
- () Deve haver aulas reservadas ao ensino de pronúncia no curso.
- () Os alunos se interessam por pronúncia.
- () Eu procuro estudar e me capacitar a respeito do ensino/aprendizagem de pronúncia.
- () Eu me sinto insegura(o) para ensinar pronúncia.
- () É possível ensinar/aprender a falar inglês na escola regular.
- () Os alunos 'pegam' sozinhos.
- () A minha pronúncia serve como modelo para os meus alunos.
- () Meus alunos devem ter como objetivo a pronúncia próxima de um falante nativo.
- () Adultos conseguem aprender a pronúncia de uma língua estrangeira.
- () A pronúncia de uma língua estrangeira é uma questão de aptidão e não de aprendizado.

b) Seu conhecimento técnico específico

- () Eu sei quais aspectos da pronúncia da língua inglesa são difíceis para meus alunos.
- () Eu conheço as diferenças fonológicas entre a língua inglesa e a portuguesa.
- () Eu conheço os símbolos fonêmicos da língua inglesa.
- () Eu sei onde e como os fonemas da língua inglesa são produzidos.
- () Eu sei organizar um curso de pronúncia.
- () Eu sei diagnosticar problemas de pronúncia em meus alunos.
- () Eu sei avaliar a evolução do aluno em pronúncia.

c) Para você, qual é a importância relativa da pronúncia em relação às outras áreas da aprendizagem? Utilize (1) para o aspecto mais importante, (2) para o segundo mais importante e assim por diante.

() pronúncia () leitura () vocabulário () gramática () redação

d) Agora, pense no tempo relativo que você dispensa para cada aspecto em suas aulas. Utilize novamente (1) para o aspecto que você passa mais tempo abordando com seus alunos, (2) para o segundo e assim por diante.

() pronúncia () leitura () vocabulário () gramática () redação

e) Houve alguma diferença nas duas seqüências? A que você atribui esse fato?

Nas seções *f* e *g*, classifique a sua prática da seguinte maneira: (1) nunca (2) às vezes (3) freqüentemente (4) sempre

f) Sua prática de sala de aula

- Eu pergunto aos alunos o que eles gostariam de aprender e atendo aos seus pedidos.
- Eu trabalho com pronúncia com meus alunos.
- Eu realizo um diagnóstico para conhecer as dificuldades e pontos fortes dos alunos.
- Eu procuro saber que tipo de trabalho foi realizado com eles anteriormente na área.
- Eu tento integrar o ensino de pronúncia às outras áreas do ensino de inglês.
- Eu encorajo os alunos a anotarem a pronúncia de novos itens lexicais.
- Eu sei como trabalhar os erros mais comuns cometidos pelos alunos.
- Eu tento conscientizar os alunos a respeito dos aspectos fonológicos do inglês.
- Eu normalmente enfoco a pronúncia quando eu trabalho com *listenings*.
- Eu “dou” somente o que está no livro texto, da maneira sugerida no manual.
- Eu simplesmente corrijo as palavras que os alunos falam errado.
- Eu trabalho a acentuação de palavras e sentenças.
- Eu peço que os alunos leiam em voz alta.
- Eu trabalho a entonação e o ritmo da língua inglesa.
- Eu falo inglês o máximo possível durante as aulas.
- Eu me comunico com os alunos exclusivamente em português.
- Eu trabalho com comparações entre português e inglês para ensinar pronúncia.
- Eu encorajo os alunos a falarem inglês nas aulas.
- Eu motivo os alunos a valorizarem mais o aprendizado de inglês.
- Eu reconheço que nem todos os alunos conseguem identificar os sons de maneira correta.
- Eu reflito sobre os problemas que ocorrem nas aulas.

g) Os próximos itens devem ser respondidos somente por quem trabalha em escolas onde há mais professores de inglês:

- Eu trabalho pronúncia de forma integrada com os outros professores.
- Nós discutimos sobre nossas dificuldades e sucessos no ensino de pronúncia.
- Nós realizamos pesquisas sobre o ensino/aprendizado de pronúncia de nossos alunos.
- A coordenação de área (ou a área, quando for o caso) determina uma progressão no trabalho com pronúncia.
- A área reflete e discute sobre os problemas do ensino da matéria em geral.

h) Fatores institucionais. Marque S (sim) e N (não)

- () A carga horária é suficiente para ensinar pronúncia.
 () A filosofia da equipe de inglês contempla o ensino de pronúncia.
 () Há recursos didáticos disponíveis (aparelho de som, laboratório de línguas...).
 () Há investimentos em recursos didáticos.

i) Aspectos e fenômenos fonológicos da língua inglesa – marque um X na posição correspondente ao seu conhecimento e aplicação.

	Não conheço	Conheço parcialmente e não ensino	Conheço parcialmente e ensino	Conheço integralmente mas não ensino	Conheço integralmente e ensino
Símbolos do alfabeto fonético					
Sons surdos (desvozeados) vs. sonoros (vozeados)					
Alofones					
Duração de vogais (curtas x longas)					
Aspectos articulatorios ex: bilabial, plosiva, etc					
Acentuação (stress) de palavras					
Acentuação de sentenças					
Diferenças de sons vocálicos entre o inglês e o português					
Diferença de sons consonantais entre o inglês e o português					
Entonação					
Ritmo					

Há algum aspecto não mencionado neste questionário que você gostaria de abordar?

APÊNDICE B - Questionário piloto a respeito do ensino de pronúncia para alunos de letras

Cara(o) aluna(o),

Este questionário pretende traçar um perfil do tratamento oferecido ao ensino de pronúncia em cursos de formação de professores de língua inglesa na região metropolitana de Belo Horizonte, tendo como objetivo principal seu aperfeiçoamento.

Definimos pronúncia, aqui, como a percepção e produção dos sons de fonemas, palavras ou sentenças, excluindo, portanto, a noção de fluência, a qual engloba aspectos como a escolha de vocabulário ou variações de registro.

Agradecemos desde já sua valiosa colaboração.

1) Dados Pessoais

Período que está cursando _____

Habilitação _____

2) Formação acadêmica

a) Formação básica

1- Você cursou o 1º e 2º graus principalmente em escola () pública () particular

2- Como você classifica o tratamento dado ao ensino de pronúncia na(s) escola(s) em que você estudou? () fraco () regular () bom () ótimo

3- Por quê?

b) Domínio oral da língua e formação universitária

1- Como você classifica seu domínio oral da língua antes de entrar na faculdade?

() fraco () regular () bom () ótimo

2- Ainda em relação ao domínio oral, você acha que, ao concluir o curso, estará preparado para lecionar inglês?

() sim () não

3- Continuando no domínio oral, qual a porcentagem de seus colegas você acha que estará apta a lecionar o idioma?

() menos de 20% () entre 20 e 40% () entre 40 e 60% () entre 60 e 80%

() mais de 80%

4- Como você classifica o ensino de pronúncia oferecido em sua faculdade?

() fraco () regular () bom () ótimo

Por quê? (você pode marcar mais de um item)

- currículo
- corpo docente
- instituição
- alunos

Justifique sua resposta:

Agora, responda (S) Sim ou (N) Não

a) Suas atitudes, conhecimentos e crenças (alguns verbos estão no presente/futuro para compreender as situações de quem já dá aulas ou de quem não leciona mas possui crenças a respeito do que acontecerá nas suas aulas futuras)

- Pronúncia é importante.
- Tenho base teórica no assunto.
- Deve haver aulas reservadas ao ensino de pronúncia no curso.
- Os alunos se interessam/interessarão por pronúncia.
- Eu procuro estudar e me capacitar a respeito do ensino/aprendizagem de pronúncia.
- Eu me sinto insegura(o) para ensinar pronúncia.
- É possível ensinar/aprender a falar inglês na escola regular.
- Os alunos ‘pegam’ a pronúncia sozinhos.
- A minha pronúncia serve/servirá como modelo para os meus alunos.
- Meus alunos devem/deverão ter como objetivo a pronúncia próxima de um falante nativo.
- Adultos conseguem aprender a pronúncia de uma língua estrangeira.
- A pronúncia de uma língua estrangeira é uma questão de aptidão e não de aprendizado.

b) Seu conhecimento técnico específico

- Eu saberia quais aspectos da pronúncia da língua inglesa seriam difíceis para meus alunos.
- Eu conheço as diferenças fonológicas entre a língua inglesa e a portuguesa.
- Eu conheço e utilizo os símbolos fonêmicos da língua inglesa.
- Eu sei onde e como os fonemas da língua inglesa são produzidos.
- Eu sei organizar um curso de pronúncia.
- Eu saberia diagnosticar problemas de pronúncia em meus alunos.
- Eu saberia avaliar a evolução do aluno em pronúncia.

c) Aspectos e fenômenos fonológicos da língua inglesa – marque um X na posição correspondente ao seu conhecimento.

	Não conheço	Conheço parcialmente	Conheço integralmente
Alfabeto fonético			
Sons surdos (desvozeados) vs. Sonoros (vozeados)			
Aspectos articulatórios ex: bilabial, plosiva, etc			
Duração de vogais (curtas x longas)			
Alofones			
Acentuação (stress) de palavras			
Acentuação de sentenças			
Diferenças de sons vocálicos entre o inglês e o português			
Diferença de sons consonantais entre o inglês e o português			
Entonação			
Ritmo			

Há algum aspecto não mencionado neste questionário que você gostaria de abordar?

APÊNDICE C - Questionário a ser aplicado nas instituições de ensino

Este questionário consta de questões básicas quanto ao processo de formação de professores de língua inglesa, enfocando o aspecto do ensino de pronúncia. Estas perguntas poderão ser substituídas ou complementadas por outras que surgirem em decorrência das respostas dos participantes e que forem pertinentes e/ou relevantes para a pesquisa.

- 1- Qual é a filosofia do processo de preparação de professores de língua inglesa desta instituição?
- 2- Existe a adoção de alguma abordagem específica para o ensino de inglês?
- 3- Quais aspectos do ensino de língua são enfocados no curso?
- 4- Como o ensino de pronúncia é efetivado no curso? Há uma sistematização, uma progressão durante o curso todo? Há a adoção de algum modelo ou abordagem? Existe o ensino de como ensinar pronúncia?
- 5- Existe uma disciplina sobre a produção de materiais didáticos? Ou então, esse assunto é abordado ao longo do curso?
- 6- Há disciplinas específicas de ensino de pronúncia na grade curricular?
- 7- Qual é a diferença entre o nível de domínio oral do idioma dos alunos do curso quando ingressam e quando deixam a faculdade?
- 8- Você sente que os alunos se preocupam com o tema?
- 9- Em que medida você sente que a importância conferida ao ensino de pronúncia afeta o ensino dos futuros professores?
- 10- Existem pesquisas em andamento sobre o assunto na instituição?
- 11- Existem projetos de modificação da estrutura curricular que atingirão a área de ensino de pronúncia?
- 12- Que importância você confere ao componente de pronúncia/fonologia para a preparação de professores? Qual impressão você tem de seus colegas de trabalho a este respeito?

APÊNDICE D – Unidade de ensino de pronúncia

1- Qual seria o seu objetivo em relação à pronúncia da língua inglesa?

2- Você utiliza alguma estratégia para melhorar sua pronúncia? O quê?

3- Troque suas idéias com um colega perto de você. Anote uma ou mais estratégias que ele utiliza e que você não conhecia ou não usa.

4- Você acha que foi válido trocar idéias de estratégias de aprendizagem com o colega? Por quê?

5- Você sabe detectar problemas na pronúncia de colegas de sala? Dê um exemplo.

6- Você sabe detectar problemas na própria pronúncia? Dê um exemplo.

Exercises on pronunciation

1- Last week, Jane Garfield saw an accident from her office window. Later she told a friend about what she had seen. Listen to the conversation. As you listen, decide which of these headlines appeared in the local newspaper the day after the accident.

Before you listen. Talk to your classmates and identify at least one strategy that you can use to complete do this exercise. Write it here:

- a) Man knocked down by speeding motorbike
- b) Man injured by ambulance
- c) Man and woman killed crossing road
- d) Man injured by car at intersection

Did the strategy work well? _____

2- Work with a classmate. Read to each other these words from the conversation you've just heard.

walked knocked jumped wanted looked explained arrested stopped called arrived
started helped carried missed

At this point, you may have noticed the pronunciation objective of this lesson. What is it?

3- The *-ed* ending is pronounced in one of three ways. Listen again to the past tense *-ed* words from the story and write them in the table according to the pronunciation of the *-ed* ending.

/ /	/ /	/ /
walked		

Were you able to identify the three kinds of pronunciation correctly?

4. What can you say about the correspondence spelling x pronunciation for the *-ed* ending in English?

5. Listen to the teacher and classify these other verbs according to their pronunciation of the *-ed* ending:

created	decided	died	disappeared	suffered	laughed
enjoyed	slammed	hated	refused	introduced	mixed
planned	watched	believed	started	washed	showed

/ /	/ /	/ /

Listen again and check your answers. Now, repeat the verbs after the teacher.

Were you able to classify all/most the verbs correctly?

6. As you can see, there are three rules for the pronunciation of the *-ed* ending in English. Let's complete them below:

a) If a verb ends in a /t/ sound or a /d/ sound, the final *-ed* is pronounced _____.

b) If a verb ends in a voiceless consonant sound (/p/, /s/, /k/, /f/, /ʃ/, /tʃ/, or /θ/), the final *-ed* ending is pronounced _____.

c) If a verb ends in a voiced consonant sound (/b/, /g/, /dʒ/, /ð/, /ŋ/, /l/, /z/, /v/, /m/, /n/, /r/) or a vowel sound, the final *-ed* is pronounced _____.

Did you understand the concept of voiced and voiceless sounds?

7. Now, pay attention. The final sound of a word in English doesn't always coincide with its last letter. Observe the verbs below and write their final sound:

observe _____ dictate _____ determine _____
 apologise _____ promise _____ dare _____

We can say, then, that when a verb ends in one *-e*, this final *-e*

However, when we put those verbs in the past form, that *-e* is pronounced _____ when the verb ends in a /t/ or /d/ sound. We can conclude that one syllable is added to the verb. The same doesn't happen with the other pronunciations of the *-ed* ending.

Write the number of syllables for the pairs of words below:

complete _____ completed _____ dance _____ danced _____
 live _____ lived _____ apologise _____ apologized _____
 decide _____ decided _____ dare _____ dared _____

Were you successful in determining the number of syllables of the words?
 Why? _____

8. Now, form groups of three or four. Each of you is going to read the list of verbs from exercise 5. The others are going to analyse your pronunciation and say if you pronounced the verbs correctly. Take note of your classmates' pronunciation in the table below:

Verb	Student 1	Student 2	Student 3	Student 4
Created				
Died				
Suffered				
Laughed				
Enjoyed				
Slammed				
Hated				
Refused				
Introduced				
Mixed				
Planned				
Watched				
Believed				
Landed				
Washed				
Showed				

When you all finish, compare your notes. See if there are differences in the analysis of the pronunciations. Ask the person to repeat the verb(s) which the others classified differently and check their pronunciation again.

What did you find most difficult about this exercise?

Comparing with the beginning of this lesson, I think:

- my pronunciation of the *-ed* sounds did not improve
- only my perception of the final *-ed* sounds improved
- only my production of the final *-ed* sounds improved
- both my perception and production of the *-ed* sounds improved
- I am more aware of how to determine the number of syllables of English words
- I am not more aware of how to determine the number of syllables of English words
- I am more motivated to learn the pronunciation of English
- I am not more motivated to learn the pronunciation of English
- The activity in group helped me analyse my classmates' pronunciation of the *-ed* ending.
- The activity in group helped me analyse my pronunciation of the *-ed* ending.

Como você avalia a reflexão que permeou esta unidade de ensino de pronúncia, incluindo a preparação, as reflexões durante os exercícios e esta avaliação final?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)