

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBIERO – UENF
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COGNIÇÃO E LINGUAGEM

WILLAMES DE ANDRADE GRAÇA

**PERFORMANCE NA LÍNGUA INGLESA E SUA RELAÇÃO COM PROCEDIMENTOS
METACOGNITIVOS: UM ESTUDO DESCRITIVO-COMPARATIVO COM
ADOLESCENTES DE ALTO E BAIXO DESEMPENHO**

CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ

2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

**PERFORMANCE NA LÍNGUA INGLESA E SUA RELAÇÃO COM PROCEDIMENTOS
METACOGNITIVOS: UM ESTUDO DESCRITIVO-COMPARATIVO COM
ADOLESCENTES DE ALTO E BAIXO DESEMPENHO**

por

Willames de Andrade Graça

Aprovada em ____/____/2009.

Banca Examinadora

Profº. Sérgio Arruda de Moura (Doutor em Literatura Comparada) UENF

Profº. Gilberto Lourenço Gomes (Doutor em Psicologia) UENF

Profª. Silvia Lúcia dos Santos Barreto (Doutora em Comunicação e Cultura) IFF

Orientadora

**Profª. Vera Lucia Deps (Doutora em Educação)
UENF**

WILLAMES DE ANDRADE GRAÇA

**PERFORMANCE NA LÍNGUA INGLESA E SUA RELAÇÃO COM PROCEDIMENTOS
METACOGNITIVOS: UM ESTUDO DESCRITIVO-COMPARATIVO COM
ADOLESCENTES DE ALTO E BAIXO DESEMPENHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF – como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vera Lucia Deps

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE – UENF
Campos dos Goytacazes/RJ
2009

Aos meus pais, Eurico e Miriam, pelo apoio incondicional e pelos esforços inimagináveis que fizeram para que eu chegasse aonde cheguei.

À minha avó Alba, pelo amor a mim devotado, ainda que distante.

Aos meus irmãos Marcelo e Welington, pelas diversas contribuições.

À minha esposa, Norminda, pela compreensão, carinho, apoio e incentivo.

Na essência de tudo, a essência de DEUS, expressão, não só de conhecimento e sabedoria, mas também de amor infinito, sem o qual todo conhecimento e sabedoria são meras abstrações, sem nenhuma essência. Obrigado por me conceder esta vitória.

Meus agradecimentos:

à professora Vera Lucia Déps cujo saber e serenidade influenciaram decisivamente minha atuação como educador, possibilitando ainda, uma relação entre orientadora e orientando pautada no respeito e admiração mútuos;

aos alunos das escolas participantes deste estudo, por sua fundamental contribuição;

de modo especial às professoras Eliana, Soninha e Juçara, pelo exemplo, incentivo, ajuda e, principalmente, por acreditarem na minha suposta capacidade;

de modo particular ao professor Leandro, por ter me ajudado num momento difícil e decisivo da minha vida, e à professora Lúcia Alvim, sem cujo apoio não teria sido possível chegar até aqui.

de modo carinhoso à professora Alice Verdán, por ter emprestado seu vasto conhecimento em Língua Portuguesa à revisão deste trabalho, sendo também fonte de ternura e afeto.

“O fim da arte e da educação é substituir a natureza e completar aquilo que ela apenas começou”.

(ARISTÓTELES, filósofo grego)

RESUMO

A literatura especializada tem chamado a atenção para o fato de que as dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas à falta de habilidades metacognitivas. A metacognição se relaciona ao conhecimento que a pessoa tem da sua própria maneira de aprender. Este estudo objetiva investigar se a diferença entre alto e baixo desempenho que alunos adolescentes apresentam na aprendizagem da Língua Inglesa, independentemente de sua classe social, relaciona-se a procedimentos metacognitivos de autoconhecimento e de autocontrole. Foram pesquisados vinte e oito alunos do 9º ano (8ª série do Ensino Fundamental), divididos em dois grupos: um denominado grupo de maior desempenho, com quatorze alunos, sendo sete de uma escola particular e sete de uma escola pública, e o outro, denominado grupo de menor desempenho, constituído da mesma forma que o primeiro. Estes alunos foram solicitados a responder um questionário, uma entrevista individual e uma entrevista coletiva. A análise dos dados revelou que os alunos de alto desempenho apresentam mais características facilitadoras da aprendizagem em comparação aos de baixo desempenho ou, embora haja pouca diferença significativa considerando cada aspecto isoladamente, no cômputo geral, o grupo de alto desempenho apresenta características pessoais mais favoráveis relacionadas a comportamento metacognitivo; acredita-se que em decorrência de experiências passadas utilizam mais intuitivamente ou inconscientemente procedimentos de natureza metacognitiva. Entretanto, ambos os grupos carecem de uma reflexão mais consciente sobre os metaconhecimentos que integram o modelo de Flavell (conhecimentos relacionados à pessoa, à tarefa e à estratégia) e das competências metacognitivas ou dos processos de controle ou autorregulação da aprendizagem. Isto poderia facilitar a ambos os grupos ter uma performance mais alta, independentemente de seus desempenhos atuais. Os resultados obtidos, resguardadas as considerações feitas, parecem convergir para o que tem sido enfatizado pela literatura especializada: há relação entre aprendizagem bem sucedida e metacognição. Necessário se torna que o professor incentive o comportamento metacognitivo dos alunos; necessária também a realização de outros estudos para se aprofundar ou melhor compreender questões relacionadas ao tema.

Palavras-chave: Metacognição. Aprendizagem. Adolescentes. Procedimentos.

ABSTRACT

The specialized literature has been getting the attention for the fact that the learning difficulties can be related to the lack of metacognitive skills. The metacognition is related to the knowledge that the person has of his own way of learning. This study aims to investigate if the difference between high and low performance that adolescent students present in the learning of the English Language, independently of their social class, relates to metacognitive procedures of self-knowledge and of self-control. Were researched twenty-eight 9th-year-students (8th series of the Fundamental Teaching) divided in two groups: one denominated group of higher performance with fourteen students, being seven of a private school and seven of a public school, and the other denominated group of lower performance, constituted in the same way that the first. These students were requested to answer a questionnaire, an individual interview and a collective interview. The analysis of the data revealed that the students of high performance present more facilitative characteristics of the learning in comparison with those of low performance or, although there is little significant difference considering each aspect separately, in the general computation, the group of high performance presents more favorable personal characteristics related to metacognitive behavior; It is believed that due to the last experiences they use more intuitively or unconsciously procedures of metacognitive nature. However, both groups lack a more conscious reflection on the meta-knowledge that integrate the model of Flavell (knowledge related to the person, to the task and to the strategy) and of the metacognitive competences or of the control processes or self-regulation of the learning. This could facilitate to both groups to have a higher performance, independently of their current performances. The obtained results, guarded the done considerations, seem to converge for what has been emphasized by the specialized literature: there is relationship between learning well happened and metacognition. It is necessary that the teacher motivates the students' metacognitive behavior; it is also necessary the accomplishment of other studies to deepen or better to understand subjects related to the theme.

Key-words: Metacognition. Learning. Adolescents. Procedures.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO	10
2 REVISÃO DE LITERATURA	13
2.1 Conceito de metacognição.....	13
2.2 Refletindo sobre a natureza da metacognição.....	20
2.3 A relação entre as variáveis metacognitiva e afetiva.....	22
2.4 O modelo de monitoramento cognitivo de Flavell.....	24
3 A RELEVÂNCIA DA ESCOLA NO PROCESSO DE APRENDER A PENSAR	28
3.1 Uma breve palavra sobre os heurísticos.....	32
3.2 A importância da metacognição no processo de aprendizagem.....	34
3.3 As estratégias de aprendizagem na metacognição.....	36
3.4 A metacognição e o aprendizado de língua.....	42
4 O DESENVOLVIMENTO METACOGNITIVO NA PRÁTICA	45
4.1 Elementos metacognitivos do treinamento nas estratégias específicas da tarefa.....	45
4.2 O desenvolvimento da auto-regulação na perspectiva vygotskiana.....	46
4.3 Opções metodológicas para instrução metacognitiva.....	49
5 OUTROS FATORES QUE PODEM INTERFERIR NA APRENDIZAGEM DO ALUNO	52
6 ESTUDOS CORRELATOS	55
7 O PROBLEMA	58
7.1 A questão-problema.....	59
7.2 Definição de termos.....	59

7.3 Hipóteses.....	60
8 METODOLOGIA.....	61
8.1 Os sujeitos.....	61
8.1.1 Procedimentos preliminares de identificação dos sujeitos.....	61
8.1.2 Caracterização dos sujeitos deste estudo.....	67
8.2 Recursos de observação.....	69
8.3 Tratamento dos dados.....	71
8.4 Descrição e análise dos dados.....	71
9 CONCLUSÃO.....	94
REFERÊNCIAS.....	102
APÊNDICES	
APÊNDICE 1 – RECURSOS DE OBSERVAÇÃO UTILIZADOS:	
1.1 Teste de Língua Inglesa.....	105
1.2 Questionário de caracterização dos alunos e de informações relacionadas à aprendizagem da Língua Inglesa.....	106
1.3 Roteiro de entrevista individual com alunos.....	110
1.4 Roteiro da entrevista coletiva ou grupo focal.....	112
APÊNDICE 2 – CHAVE DE CODIFICAÇÃO PARA ANÁLISE DAS RESPOSTAS.....	113
APÊNDICE 3 – TABELAS:	
3.1 Dados referentes à caracterização dos sujeitos – obtidos através do questionário.....	114
3.2 Autopercepção dos alunos de sua competência ou habilidade em Língua Inglesa – dados obtidos através do questionário.....	119
3.3 Autopercepção dos alunos de sua competência ou habilidade em Língua Inglesa – dados obtidos através da entrevista individual.....	121

3.4 Autointerpretação dos alunos de suas causas de êxito ou de fracasso em Língua Inglesa – dados obtidos através do questionário.....	124
3.5 Autointerpretação dos alunos de suas causas de êxito ou de fracasso em Língua Inglesa – dados obtidos através da entrevista individual.....	125
3.6 Autopercepção dos alunos da adequação dos conteúdos estudados e das tarefas solicitadas ao seu nível de aprendizagem e às suas aspirações profissionais futuras – dados obtidos através do questionário.....	129
3.7 Autopercepção dos alunos da adequação dos conteúdos estudados e das tarefas solicitadas ao seu nível de aprendizagem e às suas aspirações profissionais futuras – dados obtidos através da entrevista individual.....	130
3.8 Conhecimento e utilização pelos alunos das estratégias de facilitação de aprendizagem ou das ações que podem contribuir para o êxito de sua aprendizagem em Língua Inglesa – dados obtidos através do questionário.....	131
3.9 Conhecimento e utilização pelos alunos das estratégias de facilitação de aprendizagem ou das ações que podem contribuir para o êxito de sua aprendizagem em Língua Inglesa – dados obtidos através da entrevista individual.....	133

APÊNDICE 4 – QUADROS:

4.1 Autopercepção dos alunos de sua competência ou habilidade em língua inglesa (grupo focal).....	136
4.2 Autointerpretação dos alunos de suas causas de êxito ou de fracasso em língua inglesa (grupo focal).....	137
4.3 Conhecimento e utilização pelos alunos das estratégias de facilitação da aprendizagem ou das ações que podem contribuir para o êxito de sua aprendizagem em Língua Inglesa (grupo focal).....	138

INTRODUÇÃO

A produção tecnológica no século XX é maior que todo o conhecimento produzido ao longo da história humana. Tal explosão de conhecimento, principalmente nas duas últimas décadas do mencionado século, impôs à humanidade, importantes, radicais e significativas transformações. Ressalta-se a invenção e a popularização dos microcomputadores, juntamente com o advento da Internet, que nos conduziu para a propalada “era digital”, e esta, para o mundo globalizado.

Como consequência desse novo ordenamento mundial, a necessidade de comunicação do homem expandiu-se para além das fronteiras de sua comunidade local. Testemunhou-se, então, o nascimento da denominada comunidade tecnológica, a qual comporta uma gama fantástica de conhecimentos, a maior parte deles escrita em Língua Inglesa, já que esta é a língua internacional mais usada.

Assim, a importância do aprendizado da língua inglesa, seja para a inserção na comunidade virtual, seja para acesso aos conhecimentos do mundo acadêmico, principalmente em nível de Mestrado e Doutorado, mostra-se inquestionável. A compreensão do inglês, devido à sua supremacia no campo das línguas estrangeiras, oferece ao aluno um meio para se transformar em cidadão participante da comunidade global, levando-o também a compreender com mais clareza, sua ligação como cidadão ao seu território social mais imediato (PCNs, 1998).

O que pode e deve ser questionado é qual seria o melhor caminho para proporcionar ao aluno um aprendizado mais efetivo e menos mecânico da língua inglesa. Na escolha deste caminho, parece ser razoável levar em consideração o aspecto autonomia, uma vez que o discurso pedagógico atual está impregnado dessa autonomia, em decorrência das rápidas transformações. Conforme evidencia Terravista (2000, p. 2):

A sociedade do conhecimento exige pessoas que tenham capacidade autônoma de aprender a aprender. Esta premissa torna-se válida quando propõe novas formas de atuar junto aos estudantes em todos os graus de ensino. Não se trata de mais um modismo, mas de exigência da comunidade mundial, pois o desenvolvimento depende da competência tecnológica própria [...].

De acordo com esta nova concepção, Terravista (2000) revela ainda que o velho ritual praticado em sala de aula, onde o professor é o “dono” de todo o conhecimento, cabendo ao aluno a função passiva de apenas aprender, vem sendo desconstruído já faz muitas décadas, pois a atual conjuntura exige dos sujeitos uma formação que contemple o raciocínio lógico, a criatividade, o espírito de investigação, o diálogo com os autores, a construção de textos próprios, a capacidade produtiva e a vivência plena da cidadania.

Também é importante ressaltar as concepções teóricas do processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira. As abordagens de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira têm sido orientadas por concepções teóricas que se apoiam no desenvolvimento da psicologia da aprendizagem e de teorias linguísticas específicas que, por sua vez, influenciadas pela psicologia, iluminaram o fenômeno da aprendizagem linguística (PCNs, 1998). Assim, “[...] as percepções modernas da aprendizagem de Língua Estrangeira foram, principalmente, influenciadas por três visões: a behaviorista, a cognitivista e a sociointeracional [...]” (PCNs, 1998, p. 55).

A visão behaviorista compreende a aprendizagem de Língua Estrangeira como um mecanismo de aquisição de novos hábitos lingüísticos no uso da língua estrangeira. Tal aquisição se daria, principalmente, por meio da tríade ESTÍMULO-RESPOSTA-REFORÇO. Nesta visão, o foco centra-se no processo de ensino e no professor. Já na visão cognitivista, o foco volta-se para o aluno ou para as estratégias por ele utilizadas na elaboração da aprendizagem da Língua Estrangeira (PCNs, 1998).

Se na visão behaviorista o foco se dirigia para o professor e para o ensino e, na visão cognitivista, para o aluno e para a aprendizagem, na visão sociointeracional se dirige para a interação entre o professor e o aluno e entre alunos (PCNs, 1998). Esta visão se norteia pela “[...] compreensão de que a aprendizagem é de natureza sociointeracional, pois aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional [...]” (PCNs, 1998, p. 57). Portanto, é válido afirmar que os processos cognitivos são gerados através da interação entre um aluno e um participante de uma prática social, normalmente alguém mais competente, que

auxilia na resolução de tarefas de construção de significado ou conhecimento enfrentadas por esses participantes (PCNs, 1998).

Entretanto, cabe ressaltar que,

[...] além do domínio de processos de natureza cognitiva, é preciso que o aluno tenha conhecimento de natureza metacognitiva em relação ao que está aprendendo e como. Sabe-se que, quanto melhor for o controle que os aprendizes têm sobre o que estão fazendo no ato de aprender, maiores serão os benefícios do ponto de vista da aprendizagem [...]. No ensino de Língua Estrangeira os processos de natureza metacognitiva envolvem também a consciência lingüística, isto é, a consciência dos conhecimentos (sistêmico, de mundo e da organização textual) que o usuário possui como também a consciência crítica de como as pessoas usam esses conhecimentos na construção social dos significados (PCNs, 1998, p. 62-63).

Dentro deste novo direcionamento, em cujo cerne está o “aprender a aprender”, a metacognição se apresenta como importante ferramenta para a construção do saber e para a aquisição da autonomia.

Da observação, como professor de inglês, das dificuldades demonstradas pelos alunos, e do desejo de encontrar alternativas que possam, pelo menos, minimizar essas dificuldades, veio o interesse pela metacognição, não só por ela se apresentar como uma alternativa viável, mas também por ser ela uma possível explicação para as diferenças de desempenho em Língua Inglesa entre alunos, independentemente de sua classe social. Acrescente-se a isto o fato de que a literatura especializada tem chamado a atenção para a possibilidade das dificuldades de aprendizagem estarem relacionadas à falta de habilidades metacognitivas. Mas o que é metacognição? Qual é a sua importância? É o que será tratado a seguir.

Considerando que alguns alunos fracassam no aprendizado da Língua Inglesa e outros não, e partindo do pressuposto que esses resultados podem estar relacionados a procedimentos metacognitivos, o presente estudo propõe-se a investigar o uso das estratégias metacognitivas de autoconhecimento e de autocontrole entre alunos com diferentes desempenhos no aprendizado da Língua Inglesa. Para tanto, será realizado um estudo descritivo-comparativo entre alunos de alto e baixo desempenho em Língua Inglesa, de escolas públicas e particulares, a fim de detectar se há variáveis de natureza metacognitiva interferindo na aprendizagem.

Justifica-se tal estudo por sua relevância pedagógica, uma vez que na conjuntura da vida atual, de mudanças rápidas, é importante a autonomia do aluno na construção, supervisão e controle de seu próprio aprendizado, o que, em última instância, tem importância vital no mundo em constante mutação em que vivemos. Em se tratando de uma dissertação de Mestrado em Cognição e Linguagem, parece razoável supor que os dados obtidos com sua culminância, possam enriquecer o acervo científico do curso em questão, assim como fornecer subsídios para futuros estudos voltados à metacognição.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Conceito de metacognição

Revisando a literatura com o objetivo de fundamentar teoricamente o objeto de estudo, além de buscar subsídios nos autores que conceituam a metacognição, procurou-se também fazer a distinção entre cognição e metacognição, uma vez que, devido à íntima relação entre os dois termos, não é incomum que se tome um pelo outro e vice-versa.

A palavra cognição é derivada da palavra latina *cognitione*, tendo, dentre outros, o significado de “aquisição de um conhecimento”. Para a psicologia, cognição é o conjunto dos processos mentais utilizados no pensamento, na percepção, na classificação, reconhecimento, etc., ao passo que, para González (2004), é um termo amplo que engloba os processos utilizados por uma pessoa na extração da informação do mundo que a rodeia, na aplicação do conhecimento anterior à informação recentemente recebida, na combinação destas últimas para a criação de novos conhecimentos, no armazenamento da informação e na avaliação contínua da qualidade e coerência dos seus processos e produtos mentais.

O termo cognição mantém ainda, próxima relação com o vocábulo “conhecer”, o qual se origina da palavra latina *cognoscere*, que engloba, entre as suas várias acepções, as de “ter noção de”, “saber”, “travar conhecimento com”, “ter uma idéia da própria capacidade”.

A metacognição se refere à “[...] supervisão ou vigilância, por parte do aprendiz, das operações mentais que estão em marcha, quer dizer, supervisão dos processos cognitivos que estão ativados durante a realização de alguma tarefa [...]” (GONZÁLEZ, 2004, p. 8*). Já para Chrobak (2004, p. 16*), “a metacognição se refere ao conhecimento, conscientização, controle e natureza dos processos de aprendizagem”. Em suma, pode-se dizer que a cognição engloba os mecanismos internos usados por uma pessoa durante a aprendizagem, enquanto que a metacognição diz respeito ao uso consciente e planejado desses mesmos mecanismos.

Feita a distinção acima, cabe esclarecer que o termo metacognição não se define com apenas um conceito, mas com conceitos, devido aos diferentes enfoques de diversos autores. Porém, antes de se falar em conceitos propriamente ditos, é oportuno buscar a etimologia da palavra, bem como fazer um retrospecto histórico do termo a partir da gênese, até sua incorporação ao saber vigente.

Com relação à etimologia, González (2004) esclarece que meta é um prefixo originado do prefixo grego (*metá*), comportando diversas acepções, dentre elas as de translação, troca, posterioridade, transformação e companhia. Ainda de acordo com González (2004, p. 3*), “se tem assim que, entre os vários significados que podem ser atribuídos ao prefixo grego *metá*, está o de “posterior a” ou “que acompanha”. Desta maneira, metacognição é um vocábulo que faz referência ao que vem depois de, ou ao que acompanha a cognição”.

Ao contrário do que pode sugerir sua aparência, também é oportuno esclarecer que a palavra metacognição não é uma palavra grega, mas um neologismo produzido pela ciência psicológica contemporânea, de modo particular, a de orientação cognoscitivista, que tem sua origem no final dos anos 60, a partir dos estudos de Tulving e Madigan sobre a memória (apud GONZÁLEZ, 2004). Estes autores destacaram que uma das características mais marcantes do ser humano é a capacidade de ter memória de sua própria memória, quer dizer, cada pessoa tem a capacidade de investigar seus próprios processos memorísticos. Com base nestes estudos, Flavell cunhou, em 1971, o termo metamemória, o qual foi logo acompanhado por outros dois vocábulos conexos: metacognição e metacompreensão (GONZÁLEZ,

* Citação cuja tradução é de minha responsabilidade.

2004). É pertinente, ainda, ressaltar que a metacognição comporta três dimensões: a metacognição como conhecimento acerca da cognição, a metacognição como controle da cognição, e a metacognição como supervisão da cognição (GONZÁLEZ, 2004).

Também de acordo com González (2004), o controle da cognição é a habilidade que uma pessoa tem para generalizar ou transferir aquilo que aprendeu a outras situações distintas daquela em que o aprendizado ocorreu. Por seu turno, a supervisão, conforme Flavell (apud GONZÁLEZ, 2004) é a capacidade que o ser humano tem para analisar os processos usados por ele mesmo para conhecer, aprender e resolver problemas. Em outras palavras, conhecimento sobre os próprios processos cognoscitivos, além do controle e regulação destes processos.

Conhecida a etimologia do termo e sua evolução histórica, o próximo passo é o conhecimento de alguns conceitos de metacognição. Considerando que o presente estudo se propõe a investigar se a diferença entre alto e baixo desempenho em Língua Inglesa está relacionada a procedimentos metacognitivos de autoconhecimento e de autocontrole, será dado destaque às dimensões relacionadas a estes dois aspectos, ou seja, a metacognição como conhecimento acerca da cognição e a metacognição como controle da cognição.

Ressalta-se que grande parte dos autores que se dedicam à metacognição costumam dar dois enfoques diferentes ao termo, não obstante o estreito relacionamento entre ambos (MATEOS, 2001). Deste modo, por um lado a metacognição pode ser definida “[...] como o conhecimento que as pessoas adquirem em relação com o próprio funcionamento cognitivo. Por outro, se assemelha a processos ou operações cognitivas [...]” (MATEOS, 2001, p. 20*). Neste segundo enfoque, a metacognição faz referência aos processos de supervisão e regulação exercidos sobre a própria atividade cognitiva quando alguém realiza uma tarefa (MATEOS, 2001).

Como se pode ver, há uma distinção entre conhecimento e controle metacognitivos a qual é coerente com a distinção já familiar no campo da psicologia cognitiva entre conhecimento declarativo relativo ao “saber que” e o conhecimento procedimental relativo ao “saber como” (MATEOS, 2001). Assim, tem-se que,

* Citação cuja tradução é de minha responsabilidade.

[...] em consequência, é possível diferenciar dois componentes metacognitivos, um de natureza declarativa e outro de caráter procedimental, ambos importantes para o aprendizado e relacionados entre si, de modo que o aprendiz competente emprega seus conhecimentos metacognitivos para autoregular eficazmente sua aprendizagem e, por sua vez, a regulação exercida sobre o próprio aprendizado pode levá-lo a adquirir novos conhecimentos relacionados com a tarefa e com seus próprios recursos como aprendiz (MATEOS, 2001, p. 20*).

Portanto, o aprendiz metacognitivamente hábil seria aquele capaz de aplicar o conhecimento relativo a seu próprio conhecimento cognitivo em operações cognitivas com o objetivo de realizar uma tarefa.

González (2004) revela que, seguindo-se aos trabalhos pioneiros de Tulving e Madigan e aos de Flavell, no final da década de 60 e início da década de 70, respectivamente, numerosos autores se dedicaram aos estudos sobre a metacognição formulando seus próprios conceitos para o termo. Dentre esses autores, destacam-se Antonijevick e Chadwick (1981/1982), Costa (s/f), Chadwick (1985), García e La Casa (1990), Haller, Child e Walberg (1988), Nickerson (1988), Otero (1990), Rios (1990), Swanson (1990), Weinstein e Mayer (1986) e Yussen (1985) por serem suas concepções relacionadas ou derivadas do conceito de metacognição de Flavell, o qual orienta este estudo e que será explicitado mais adiante.

Os autores acima podem ser divididos em dois grupos: o grupo dos que orientam seus conceitos levando em conta que a metacognição é o conhecimento que as pessoas adquirem em relação com o próprio funcionamento cognitivo, e o grupo dos que também levam em conta que a metacognição se assemelha a processos ou operações cognitivas, isto é, processos de supervisão e regulação exercidos sobre a própria atividade cognitiva. Integra o primeiro grupo, por exemplo, Costa (s/f) para quem,

[...] a capacidade metacognoscitiva é um atributo do pensamento humano que se vincula com a habilidade que tem uma pessoa para: (a) conhecer o que conhece; (b) planificar estratégias para processar informação; (c) ter consciência de seus próprios pensamentos durante o ato de solução de problemas; e (d) para reflexionar acerca de e avaliar a produtividade de seu próprio funcionamento intelectual (COSTA, apud GONZÁLEZ, 2004, p. 5*).

Segue nesta direção o conceito de Chadwick, o qual,

* Citação cuja tradução é de minha responsabilidade.

[...] denomina metacognição a consciência que uma pessoa tem acerca de seus processos e estados cognitivos; para este autor, a metacognição se divide em subprocessos; por exemplo, meta-atenção a qual se refere à consciência que tem a pessoa dos processos que ela usa para a captação da informação; a metamemória, que refere tanto aos conhecimentos que tem uma pessoa dos processos que emprega para recordar a informação, como à informação que tem armazenada na memória (conteúdos da memória), isto é, a consciência do que conhece e do que não conhece (CHADWICK, apud GONZÁLEZ, 2004, p. 5*).

Como integrante do primeiro grupo, cabe, ainda, citar o conceito de Yussen:

[...] a metacognição é a atividade mental mediante a qual outros estados ou processos mentais se constituem em objeto de reflexão. Desta maneira a metacognição alude a um conjunto de processos que se exercem sobre a cognição mesmo, por exemplo, quando uma pessoa pensa nas estratégias que melhor a ajudam a recordar (metamemória); ou interroga a si mesmo para determinar se compreendeu ou não alguma mensagem que alguém acaba de comunicar-lhe (metacompreensão); ou considera as condições que podem distraí-la menos enquanto está tratando de observar algo (meta-atenção) (YUSSEN, apud GONZÁLEZ, 2004, p. 6*).

No segundo grupo, García e La Casa (apud GONZÁLEZ, 2004, p. 5*) revelam que “a metacognição tem a ver com o conhecimento que uma pessoa tem das características e limitações de seus próprios recursos cognitivos, e com o controle e regulação que ela pode exercer sobre tais recursos”. No mesmo sentido, segue o conceito de Weinstein e Mayer, os quais definem a metacognição como:

[...] o conhecimento que uma pessoa tem acerca de seus próprios processos cognitivos e o controle que é capaz de exercer sobre estes últimos, o qual se refere a habilidade que tem tal pessoa para controlar (quer dizer, organizar, monitorar, modificar) seus próprios processos cognitivos de acordo com os resultados obtidos em consequência de sua aplicação (WEINSTEIN e MAYER, apud GONZÁLEZ, 2004, p. 6*).

Conforme mencionado anteriormente, os conceitos acerca da metacognição dos autores acima estão, de alguma forma, relacionados com o conceito de Flavell para quem,

* Citação cuja tradução é de minha responsabilidade.

a metacognição se refere ao conhecimento que alguém tem acerca dos próprios processos e produtos cognitivos ou qualquer outro assunto relacionado com eles, por exemplo, as propriedades da informação relevantes para o aprendizado. Assim, pratico a metacognição (metamemória, meta-aprendizagem, meta-atenção, metalinguagem, etc) quando levo em conta que tenho mais dificuldade em aprender A que B; quando compreendo que devo verificar pela segunda vez C antes de aceitá-lo como um fato, quando me ocorre que faria bem em examinar todas e cada uma das alternativas de uma múltipla escolha antes de decidir qual é a melhor, quando advirto que deveria tomar nota de D porque posso esquecê-lo... A metacognição faz referência, entre outras coisas, à supervisão ativa e conseqüente regulação e organização destes processos em relação com os objetos ou dados cognitivos sobre os quais atuam, normalmente a serviço de alguma meta ou objetivo concreto (FLAVELL, 1976, p. 232*).

Flavell é considerado um dos pioneiros na área da metacognição, e, com freqüência, a ele é atribuída a paternidade do termo. Seu conceito de metacognição mostra-se mais abrangente, uma vez que engloba, além do conhecimento ou consciência que alguém tem sobre os próprios processos e produtos cognitivos, o monitoramento, regulação e ordenação de tais processos (GONZÁLEZ, 2004).

De maneira sucinta, pode-se denominar metacognição o conjunto de operações cognitivas que, atuando sobre a própria cognição em forma de conhecimento, monitoramento, regulação e ordenação, contribui para um melhor desempenho na execução de tarefas e/ou solução de problemas. Nesta perspectiva, cada uma das operações cognitivas poderia ser denominada procedimento metacognitivo. Fazendo um paralelo com a linguagem da informática, operação cognitiva seria um programa e metacognição seria o Sistema Operacional.

Depreende-se, então, que o estímulo à metacognição no processo de aprendizagem é bastante positivo, considerando a sua utilidade e/ou conseqüências, conforme evidenciam diversos autores na citação de González (2004, p. 7*):

* Citação cuja tradução é de minha responsabilidade.

Como a metacognição implica ter consciência das forças e fraquezas do nosso próprio funcionamento intelectual, e dos tipos de erros de raciocínio que habitualmente cometemos, esta consciência nos ajudaria, diz Nickerson (1984), a explorar nossas forças, compensar nossas fraquezas e a evitar nossos maiores erros comuns. Do mesmo modo se, como sustenta Baker (1982), os déficits metacognitivos que exibe uma pessoa em uma área particular do conhecimento, causam déficits em sua execução na mencionada área, então é provável que ao incrementar o nível de metacognição de dita pessoa, se melhore também sua aprendizagem ou execução. Isto coincide com o que propõe Pozo (1990), o qual afirma que se uma pessoa tem conhecimento dos seus processos psicológicos, poderá usá-los mais eficaz e flexivelmente no planejamento das suas estratégias de aprendizagem, quer dizer, as seqüências de procedimentos e atividades cognitivas que se integram com o propósito de facilitar a aquisição, armazenamento e/ou utilização de informação.

Conseqüentemente, a instrução metacognitiva, visando levar o aluno a ter consciência dos pontos fracos e fortes de seu próprio funcionamento intelectual, num primeiro momento, e, posteriormente, como instrumento para a compensação de suas deficiências, contribuiria sobremaneira para elevar o seu nível de aprendizagem e autonomia.

O êxito na instrução metacognitiva depende de três princípios: atrelar a instrução metacognitiva ao conteúdo da matéria a fim de estabelecer a conexão; conscientizar os aprendizes sobre a utilidade das atividades metacognitivas; e treinamento prolongado da atividade metacognitiva (VEENMAN; VAN HOUT-WOLTERS; AFFERBACH, 2006,). Veenman, citado por Veenman, Van Hout-Wolters e Afferbach (2006, p. 9, grifo dos autores*) “[...] referiu-se a estes princípios como a regra *WWW* e *H* (o que fazer, quando, por que, e como) [...].”

Wenden, Wenden e Rubin, citados por Goh (1997, p. 361*) afirmam que “[...] aprendizes de língua têm crenças definidas sobre as maneiras de aprender uma língua [...]” e, O’Malley e Chamot, também citados por Goh (1997, p. 361*) afirmam que “[...] eles são capazes de se tornar conscientes de seus processos mentais [...].” Tanto a consciência quanto as crenças são coletivamente chamadas de conhecimento metacognitivo (GOH, 1997).

De acordo com Flavell (apud GOH, 1997), o conhecimento metacognitivo é a compreensão ou percepção dos modos como fatores diferentes interagem e atuam influenciando na trajetória e no resultado das tarefas cognitivas. Ele também identificou três

* Citação cuja tradução é de minha responsabilidade.

categorias principais dentre aqueles fatores diferentes: a pessoa, a tarefa e a estratégia. Wenden (apud GOH, 1997, p. 362*) “[...] aplicou a tipologia de Flavell à aprendizagem de língua e identificou os mesmos tipos de conhecimentos metacognitivos entre os aprendizes de língua [...]” Assim,

Conhecimento da pessoa consiste do conhecimento geral que os aprendizes têm sobre como a aprendizagem acontece e como fatores diferentes como idade, aptidão e estilos de aprendizagem podem influenciar o aprendizado de língua. O conhecimento da pessoa também inclui o que os aprendizes sabem sobre eles mesmos como aprendizes, e as crenças que eles têm sobre o que conduz ao sucesso ou fracasso no aprendizado de uma língua. *Conhecimento da tarefa* se refere ao que os aprendizes sabem sobre o propósito, demandas, e naturezas das tarefas de aprendizagem. *Conhecimento estratégico* é o que os aprendizes sabem sobre estratégias. Mais especificamente, é o conhecimento sobre quais estratégias são prováveis de ser efetivas na aquisição das metas de aprendizagem. Isto inclui a compreensão de como melhor abordar o aprendizado de uma língua (WENDEN, apud GOH, 1997, p. 362*).

Como se vê, os tipos de conhecimentos metacognitivos exigidos para a aprendizagem de língua se encaixam na tipologia de Flavell. Em consequência, pode-se afirmar que a metacognição é uma importante ferramenta no aprendizado de uma língua.

2.2 Refletindo sobre a natureza da metacognição

Conforme ficou evidenciado anteriormente, está longe de haver um consenso sobre o conceito de metacognição. Tal consenso também não existe com relação à natureza da cognição: consciente ou não consciente.

Se por um lado, autores como Brown (1980); Fry e Lupart (1987); Jacobs e Paris (1987); Lawson (1984) sublinham a natureza consciente dos processos metacognitivos, por outro, Flavell (1985); Lefebvre-Pinard (1983); Piaget (1974, in Brown et al., 1983); Vigotsky (1962, in Lefebvre-Pinard, 1983) admitem seu caráter, pelo menos em algumas situações, não consciente.

* Citação cuja tradução é de minha responsabilidade.

Brown afirma que a metacognição pressupõe autoconsciência, quer dizer, saber que se sabe, saber o que se sabe e saber, do mesmo modo, o que não se sabe (consciência da ignorância). Partindo deste raciocínio, Brown confere três atributos ao pensamento metacognitivo: o conhecimento que o indivíduo tem acerca dos próprios processos cognitivos, a tomada de consciência desses processos e o controle ou regulação que a pessoa tem sobre os próprios processos mentais. Também Lawson enfatiza o caráter consciente do conhecimento e do controle metacognitivos. Segundo ele, o conhecimento metacognitivo é o resultado dos processos executivos, os quais se originam da reflexão sobre os processos cognitivos. É, portanto, um conhecimento consciente, uma vez que suscita nos indivíduos uma reflexão consciente acerca dos atributos cognitivos pessoais, estilos cognitivos, das estratégias e dos esquemas de conhecimento (apud COUCEIRO, 1994).

Na outra vertente, Lefebvre-Pinard postula que o controle exercido sobre o pensamento e os comportamentos não são, necessariamente, uma atividade consciente e intencional. Nesta mesma linha, Vygotsky foi um dos pioneiros em psicologia cognitiva a reivindicar a relação direta da consciência dos próprios processos cognitivos e a faculdade de controlá-los. Todavia, ele afirma que, num primeiro momento, o controle interno não é, necessariamente, consciente ou objeto de reflexão. Piaget também segue nesta direção, considerando que o controle sobre as ações e o pensamento, durante o processo de aprendizagem, sofre metamorfoses, pois passa de uma autorregulação autônoma não consciente, para um controle consciente dos processos de aprendizagem (apud COUCEIRO, 1994).

Mateos (2001) também estudou o problema sobre a natureza da metacognição partindo de questionamentos tais como: um estudante dedica um tempo maior ao estudo de um assunto mais difícil em relação ao tempo dedicado ao estudo de um material mais fácil, mas não tem consciência do grau de dificuldade entre os assuntos e é incapaz de descrever sua estratégia de aprendizagem. Estaria a metacognição sendo utilizada neste caso?

Considerando que a metacognição pode ser definida como conhecimento acerca dos processos cognitivos, em função de sua natureza declarativa, o acesso consciente

a estes processos se mostra válido. Ainda que inicialmente esta metacognição procedimental esteja restrita ao controle deliberado e consciente, é comum empregá-la em um sentido maior, o qual engloba qualquer processo regulador, seja consciente ou não consciente (MATEOS, 2001).

2.3 A Relação entre as variáveis metacognitiva e afetiva

Ao longo deste estudo, tem sido amplamente discutida a importância da metacognição no processo ensino-aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo. Conforme visto, diversas variáveis concorrem para o desenvolvimento metacognitivo, por exemplo: o conhecimento da pessoa, da tarefa e das estratégias. Contudo, não se abordou ainda qual a influência do afeto na cognição. É isso que será tentado a seguir.

Não obstante o progresso do paradigma cognitivo na identificação dos processos envolvidos em diversos aspectos do comportamento humano, existe uma suspeita crescente de que o foco nos processos cognitivos não leva em conta o papel importante desempenhado pelas variáveis afetivas em muitas atividades humanas, principalmente o relacionamento entre as variáveis afetiva e cognitiva (TOBIAS; EVERSON, 1997). Este ponto de vista foi enfaticamente expresso por Bower ao resumir os resultados de um programa de pesquisa sobre o impacto dos estados emocionais na memória no julgamento social:

Os resultados esmagadoramente questionam a velha crença em que as pessoas são criaturas supremamente racionais, que podemos funcionar como calculadoras pondo de lado nossas paixões, olhar para os fatos objetivamente e chegar a avaliações e julgamentos racionalmente e sem preconceitos. Todos os nossos sujeitos acreditavam neste mito...Mas descobrimos que as pessoas não podem anular suas emoções; as emoções parecem estar presentes em quase tudo que elas fazem. O pensamento é difundido com emoção...(e) nossas emoções colorem dramaticamente nossa memória e nosso julgamento (BOWER, 1995, p. 20*).

As descobertas de Bower constataam que, ao considerar somente os processos cognitivos para entender o comportamento, corre-se o risco de ignorar importantes

* Citação cuja tradução é de minha responsabilidade.

aspectos afetivos que moldam o comportamento e que são de particular importância para se chegar a um completo entendimento de muitas atividades humanas (TOBIAS; EVERSON, 1997).

Paris e Tobias (apud TOBIAS; EVERSON, 1997, p. 60) sugerem que “o foco nos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da instrução ignora as variáveis afetivas, assim como o relacionamento entre sentimentos e cognição”. A relação afeto/cognição foi investigada em estudos sobre o efeito da ansiedade em geral, e no trabalho sobre testes de ansiedade na aprendizagem humana em particular.

Nesta última pesquisa, Tobias (apud TOBIAS; EVERSON, 1997) assume que os efeitos da ansiedade são indiretos, isto é, a ansiedade afeta a aprendizagem ao impactar os processos cognitivos de controle da aprendizagem. Isso significa que o impacto da ansiedade é provavelmente menor e responsável por uma variação menos independente do que aquela das variáveis cognitivas. Tobias (1994a) postula ainda que o efeito do interesse sobre a aprendizagem é igualmente indireto, por impactar os processos cognitivos. Não obstante ser possível admitir a influência mais direta de outras variáveis afetivas sobre o aprendizado que ansiedade ou interesse, é plausível admitir que os efeitos das variáveis emocionais são geralmente indiretos, desde que se admita que os processos cognitivos controlam a aprendizagem humana da instrução.

O estudo do impacto do teste de ansiedade na aprendizagem é uma área na qual a questão afeto/cognição tem sido estudada com sucesso. Há, nesta área, uma literatura rica e modelos explicitamente articulados, relatando os efeitos da ansiedade sobre a aprendizagem. Por exemplo, Saranson (apud TOBIAS; EVERSON, 1997) afirma que a ansiedade leva as pessoas a dividir a atenção entre as demandas da tarefa e preocupações pessoais negativas, como receio de um baixo desempenho. Como consequência, a divisão da atenção leva a uma redução do desempenho do aluno nas tarefas cognitivas. Neste mesmo sentido, Eysenck (apud TOBIAS; EVERSON, 1997) sugere que o desempenho dos alunos ansiosos é similar ao trabalho das pessoas em tarefas duplas. Neste caso, o sucesso em cada tarefa é menor do que o que seria obtido se fosse realizada uma tarefa de cada vez. Tobias (1995) postulou que a representação cognitiva da ansiedade absorveu parte da capacidade cognitiva

disponível, conduzindo a uma baixa nos recursos cognitivos que poderiam ser dispensados à tarefa, reduzindo também o desempenho. Esse autor também afirma que,

O relacionamento entre teste de ansiedade e metacognição pode ser um campo promissor para a pesquisa, e, ao mesmo tempo, ajuda a estabelecer links entre afeto e cognição mais genericamente. Especificamente, alunos de teste altamente ansiosos são prováveis de ter menos habilidades metacognitivas adequadas que aqueles com ansiedade mais baixa (TOBIAS, 1992, p. 27).

Por extensão, é possível concluir que a ação do professor também deve se pautar por uma conduta que não contribua para uma elevação acentuada do nível de ansiedade dos alunos, de modo que possa otimizar a aprendizagem dos mesmos.

2.4 O modelo de monitoramento cognitivo de Flavell

Conforme visto na parte de conceituação da metacognição, o conceito de Flavell é abrangente porque engloba, além do conhecimento ou consciência que alguém tem sobre os próprios processos e produtos cognitivos, o monitoramento, a regulação e ordenação de tais processos. Por esta razão, parece oportuno aprofundar o estudo da metacognição compreendendo o que é, para Flavell, o monitoramento cognitivo.

Flavell (1979) parte do princípio de que o monitoramento de uma ampla variedade de empreendimentos cognitivos ocorre através das ações e interações dentre quatro classes de fenômenos: (a) conhecimento metacognitivo, (b) experiências metacognitivas, (c) metas (ou tarefas) e (d) ações (ou estratégias). A análise destas classes de fenômenos, separadamente, é o que será visto a seguir.

Conhecimento metacognitivo: é constituído basicamente do conhecimento ou crenças acerca de que fatores ou variáveis atuam e interagem, e de que maneiras, para afetar a trajetória e o resultado dos empreendimentos cognitivos. De modo sistematizado, estes fatores ou variáveis podem ser agrupados em três categorias principais: pessoa, tarefa e estratégia (FLAVELL, 1979).

A primeira categoria (pessoa) abrange tudo em que uma pessoa poderia acreditar sobre a sua própria natureza e a natureza de outra pessoa como processadores cognitivos. A categoria pessoa pode ainda ser subcategorizada em crenças a respeito das diferenças intraindividuais, interindividuais e universais de cognição. Como exemplo das duas primeiras subcategorias pode-se citar a crença de alguém de que aprende melhor ouvindo do que lendo e de que um de seus amigos é mais sociável que outro. Possíveis exemplos de crenças acerca das propriedades da cognição que as crianças paulatinamente poderiam adquirir são: acreditar que existem vários graus e tipos de compreensão, por exemplo, assistir, lembrar, comunicar, solucionar problemas; o indivíduo também pode aprender que, algumas vezes, pode ser difícil determinar o quanto alguém sabe ou se lembra de um objeto social ou não social de cognição, por exemplo, se conhece aquele objeto suficientemente bem de modo que possa alcançar algum objetivo social ou não social envolvendo-o (FLAVELL, 1979).

Da mesma forma que a categoria pessoa, a categoria tarefa também pode ser subcategorizada. Uma subcategoria da categoria tarefa relaciona-se à informação disponível durante uma tarefa cognitiva. A informação pode ser abundante ou escassa, familiar ou pouco conhecida, redundante ou densamente acumulada, bem ou pobremente organizada, comunicada desta ou daquela maneira, interessante ou insípida, confiável ou não confiável, e assim por diante. Depreende-se, então, que o conhecimento metacognitivo nesta subcategoria é uma compreensão de quais variações atuam para que um empreendimento cognitivo seja bem gerenciado e possa ter maior possibilidade de atingir seu objetivo (FLAVELL, 1979).

Uma outra subcategoria diz respeito ao conhecimento metacognitivo sobre as demandas das tarefas ou metas. A criança descobrirá que alguns empreendimentos cognitivos exigem mais e são mais difíceis que outros, ainda que seja dada a mesma informação disponível. Já para a categoria estratégia há uma grande quantidade de conhecimento que poderia ser adquirido relativo à quais estratégias são mais efetivas para se atingir metas ou submetas e em quais tipos de empreendimentos cognitivos. Uma criança pode ter a crença de que um bom modo de aprender é reter muitas

informações e se concentrar nos pontos principais da informação e procurar repeti-los para si mesma com suas próprias palavras. Não só é possível adquirir estratégias metacognitivas, mas também estratégias cognitivas (FLAVELL, 1979).

Em suma, grande parte do conhecimento cognitivo envolve interações ou combinações dentre dois ou três destes três tipos de fatores ou variáveis. “[...] para ilustrar uma combinação envolvendo todos três, você poderia acreditar que (diferentemente do seu irmão) deveria usar a estratégia “A” (no lugar da estratégia “B”) na tarefa “X” (em contraste com a tarefa “Y”)” (FLAVELL, 1979, p. 908*).

A segunda classe de fenômenos a ser analisada diz respeito às experiências metacognitivas. Antes, porém, um esclarecimento sobre o que são experiências metacognitivas. Flavell (1979) ensina que experiências metacognitivas são quaisquer experiências cognitivas ou afetivas conscientes que acompanham e pertencem a qualquer empreendimento intelectual; são os sentimentos que acompanham as pessoas sobre se estão indo bem ou não.

Experiências metacognitivas: segundo Flavell (1979) as experiências metacognitivas podem ter duração breve ou longa, podendo também ser simples ou complexas em conteúdo. Para Langer (apud FLAVELL, 1979, p. 908*):

[...] as experiências metacognitivas são especialmente prováveis de ocorrer em situações que estimulam grande quantidade de pensamento cuidadoso altamente consciente: numa tarefa escolar ou profissional que expressamente demanda aquele tipo de pensamento; em papéis ou situações novas, onde cada passo principal que você dá requer planejamento antecipado e posterior avaliação; onde decisões e ações são imediatamente pesadas e arriscadas. Onde alta estimulação afetiva ou outros inibidores do pensamento reflexivo estão ausentes [...].

Tais situações proveem muitas oportunidades para surgirem pensamentos e sentimentos sobre o próprio pensar e, em muitos casos, ativar o tipo de controle que as experiências metacognitivas podem auxiliar a suprir. Determinadas experiências metacognitivas são mais bem descritas como itens do conhecimento metacognitivo que entraram na consciência (FLAVELL, 1979).

As experiências metacognitivas podem desempenhar efeitos muito importantes sobre as metas ou tarefas cognitivas, sobre o conhecimento metacognitivo e sobre as

* Citação cuja tradução é de minha responsabilidade.

ações ou estratégias cognitivas: um primeiro efeito é que elas podem levar a pessoa a estabelecer novas metas e a revisar ou abandonar as anteriores. Num segundo momento, podem afetar a base do conhecimento metacognitivo adicionando, deletando ou revisando-o. Pode-se observar, ainda, relacionamentos entre metas, meios, experiências metacognitivas e resultados da tarefa e, conforme o modelo piagetiano, assimilar estas observações ao conhecimento metacognitivo existente e acomodar o conhecimento às observações (FLAVELL, 1979).

Flavell (1979) não descarta que o conhecimento metacognitivo pode sofrer alguma modificação sem as experiências metacognitivas, mas supõe que essas experiências desempenham um importante papel no seu desenvolvimento durante a infância e adolescência.

Portanto, as experiências metacognitivas podem ativar estratégias direcionadas a qualquer dos dois tipos: cognitivas ou metacognitivas. Um exemplo desta é quando alguém sente que não está sabendo muito bem determinada parte de um texto para se sair bem numa prova (experiências metacognitivas). Então, a pessoa lê aquela parte mais uma vez (estratégia cognitiva) objetivando melhorar o conhecimento. Assim, as estratégias cognitivas são invocadas para possibilitar o progresso cognitivo; as estratégias metacognitivas, para monitorá-las (FLAVELL, 1979).

Por outro lado, e ainda conforme Flavell (1979), em alguns casos uma mesma estratégia invocada para determinado propósito pode, não obstante para qual propósito foi invocada, atingir as duas metas. Por exemplo: uma pessoa poderia ter feito perguntas a si própria sobre um capítulo de um livro com a intenção deliberada de melhorar seu conhecimento ao invés de monitorá-lo e, ainda que sua intenção tenha sido monitorar ao invés de melhorá-lo, uma melhora no conhecimento assim como uma avaliação da qualidade do conhecimento seria provável. Deste modo, o “depósito” de conhecimento metacognitivo de uma pessoa tem a faculdade de conter conhecimento de estratégias metacognitivas, bem como de estratégias cognitivas.

Esquemáticamente, o modelo de monitoramento cognitivo de Flavell pode ser representado conforme a figura 1 a seguir:

FIGURA 1

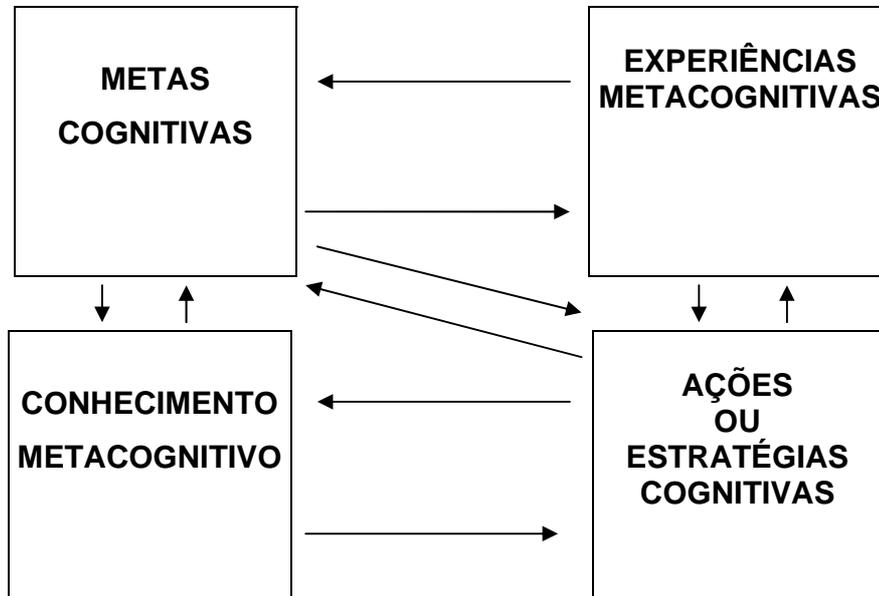


Figura 1. Um modelo de monitoramento cognitivo (FLAVELL, 1981, p. 40)

3 A RELEVÂNCIA DA ESCOLA NO PROCESSO DE APRENDER A PENSAR

O conceito de metacognição já amplamente explicitado ao longo deste estudo pode, de forma bastante simplista, ser entendido como o mecanismo de aprender a pensar. Neste sentido, a escola se apresenta como espaço ideal para a conscientização, estímulo e prática da metacognição objetivando este aprendizado. Tesouro (2005) afirma que está contida na ação docente a necessidade de refletir para melhorar a prática pedagógica com a finalidade de obter alunos mais estimulados e, portanto, com maiores chances de aprender a aprender em qualquer área do conhecimento. Então,

“[...] o domínio de como se produzem não só o aprendizado e a retenção, mas a codificação e posterior recuperação da informação em contextos diferentes é uma das tarefas que o docente deve ter mais claras para melhorar seus métodos” (ACEDO, apud TESOURO, 2005, p. 139)

Tal processo de reflexão deve estar baseado no que diz a literatura sobre a prática educativa voltada para potencializar o uso de estratégias calcadas em processos básicos de pensamento e metacognição (TESOURO, 2005).

Zea, Atuesta e González (apud TESOURO, 2005) postulam que é o aluno que individual e pessoalmente ativa seus esquemas de conhecimento de acordo com a demanda da tarefa a ser realizada. Tais esquemas, não substituídos pela intervenção pedagógica, deverão ser construídos, modificados, enriquecidos e diversificados pelo aluno. Cabe ao professor criar as condições necessárias para possibilitar ao aluno a construção de esquemas e proporcionar um aprendizado com significados.

Nos últimos trinta anos, foram realizados muitos estudos no campo da psicologia cognitiva cujo foco da análise é a execução capacitada em diferentes áreas. A convergência dos resultados desses trabalhos permite afirmar que o principal objetivo do aprendizado escolar assenta-se na aquisição de quatro categorias de habilidades: 1) a aplicação flexível de um conhecimento bem organizado, específico de um campo, compreendendo conceitos, regras, princípios, fórmulas e algoritmos; 2) métodos heurísticos, quer dizer, estratégias de investigação sistemática para análise e transformação do problema; 3) habilidades metacognitivas, incluindo, por um lado, o conhecimento acerca do próprio funcionamento cognitivo e, por outro, atividades relacionadas com o autocontrole e regulação dos próprios processos cognitivos; 4) estratégias de aprendizagem, ou seja, as atividades mentais utilizadas pelo aluno durante a aprendizagem objetivando adquirir qualquer uma das habilidades anteriores (TESOURO, 2005*).

Há atualmente uma quantidade expressiva de dados demonstrando que, na escola atual, as crianças e jovens não adquirem as quatro categorias de habilidades especificadas anteriormente. Comumente os alunos só adquirem conhecimento dos conceitos básicos, o que é deficiente, superficial e assentado na repetição. Conseqüentemente, não aprendem a dominar uma série de estratégias heurísticas e metacognitivas, desenvolvendo frequentemente crenças incorretas a respeito das atividades cognitivas (TESOURO, 2005*). Gimeno (apud TESOURO, 2005) afirma que

* Citação cuja tradução é de minha responsabilidade.

a dicotomia ensino de conteúdos/ensino de estratégias não está resolvida. Os currículos de diferentes escolas põem na balança as duas posições:

Conseqüentemente, as posições teóricas que fundamentam as novas propostas educativas, expressas no desenho curricular, refletem claramente a necessidade de centrar o processo ensino-aprendizagem no aprender a aprender e ensinar a pensar. De acordo com isto, o papel do educador não é transmitir conhecimentos, mas sim proporcionar ao aluno sistemas de codificação da informação amplos e funcionais, a fim de proporcionar um aprendizado inteligente, produtivo e criativo que facilite a adaptação a uma grande quantidade de exigências do meio e sua variabilidade (TESOURO, 2005, p. 140*)

É claro que não se pode atribuir toda a responsabilidade pelo fracasso escolar à falta de domínio, por parte dos alunos, de habilidades metacognitivas, mas também não se pode negar que a carência dessas habilidades se reflete grandemente no insucesso do processo ensino-aprendizagem.

Para a reversão deste processo, cabe destacar o papel do professor. Ele pode atuar como um perito no momento de resolver tarefas cognitivas diante dos alunos. Para isso, deve explicitar seus processos de pensamento com a finalidade de que os alunos adquiram a habilidade cognitiva em questão e reconheçam nele a possibilidade de verbalizar o que, até então, era entendido como processos internos inexplicáveis (TESOURO, 2005). Portanto:

[...] os professores além de decidir quais habilidades querem ensinar e como fazê-lo, precisam levar em conta as características dos alunos e dos profissionais que devem levar a cabo a proposta, as áreas de conhecimento através das quais se trabalhará e o procedimento que se utilizará etc.; quer dizer, as características do contexto de ensino e aprendizagem no qual se ensinará o aluno a pensar (TESOURO, 2005, p. 140*).

Entretanto, não se pode esperar que os professores atuem dessa maneira sem uma formação acadêmica complementada pela instrução das estratégias de aprendizagem.

Sobretudo, ensina Tesouro (apud TESOURO, 2005), é de particular importância que a escola ensine estratégias de aprendizagem que, por um lado, contribuem para potencializar o progresso intelectual ensinando formas de pensar e, ao mesmo tempo,

* Citação cuja tradução é de minha responsabilidade.

potencializam outros aspectos do processo ensino-aprendizagem. É importante também que o ensino dessas estratégias aconteça durante o tempo necessário, e nos mais diferentes contextos, a fim de que possibilite a transferência e a aplicabilidade do que foi aprendido e, por conseguinte, sua rentabilidade (TESOURO, 2005). De outra forma, “os conhecimentos específicos não têm nenhum sentido se não levam em conta um ‘saber pensar’, porém, dificilmente os alunos aprenderão a pensar se, na primeira tarefa em que têm que aplicar seu conhecimento, a tarefa escolar, não são eficazes” (TESOURO, 2005, p. 141*).

Assim, é importante que o professor esteja consciente das atitudes e dos valores relacionados às estratégias de aprendizagem considerando os seguintes aspectos: uma mudança na forma de aprender do aluno implica uma mudança na forma em que ele pensa os conteúdos da aprendizagem. É fundamental identificar e potencializar os processos implícitos e, para isso, o aluno precisa estar consciente deles, podendo explicá-los; as estratégias de aprendizagem precisam estar conectadas com as áreas curriculares; ensinar estratégias de aprendizagem significa ensinar para transferir, pois a aprendizagem implica transferir aquilo que já se sabe para a nova informação a ser aprendida, e esta a novos problemas; não é papel do professor ensinar a matéria, mas sim, pensar sobre a matéria a ser aprendida (TESOURO, 2005). Ainda de acordo com Tesouro, para se conseguir estes objetivos, os seguintes métodos podem ser adotados:

Pensar em voz alta na hora de resolver um problema para apresentar aos alunos o processo cognitivo seguido; favorecer a autointerrogação sobre os próprios conhecimentos e mecanismos utilizados antes, durante e depois de finalizar uma aprendizagem; promover na sala de aula a análise e a discussão das estratégias que cada um põe em funcionamento diante de determinadas tarefas de aprendizagem; examinar em sala de aula os materiais de elaboração pessoal que mostrem, indiretamente, a maneira de processar a informação: apontamentos, esquemas, trabalhos, provas, mapas conceituais, diários pessoais etc. (TESOURO, 2005, p. 141*).

Novamente, evidencia-se a importância de uma formação acadêmica voltada não só para uma cultura do pensar, mas também do ensinar a pensar.

* Citação cuja tradução é de minha responsabilidade.

3.1 Uma breve palavra sobre os heurísticos

Na seção anterior, ao se falar das categorias de habilidades que a escola deve proporcionar ao aluno, fez-se referência aos métodos heurísticos de forma superficial. Aqui, essa noção será um pouco mais aprofundada.

Tendo em vista que a metacognição implica, dentre outras coisas, o monitoramento ativo dos processos de pensamento, regulando-os e orquestrando-os para se chegar a determinado objetivo, não se deve negligenciar sua relação com os heurísticos. Polya (apud DAVIS; M.NUNES; C. NUNES, 2005) ensina que a solução de problemas implica na percepção de autocompetência. Segundo ele, a satisfação do sujeito ao realizar uma descoberta funciona como um incentivo para que se arrisque na tentativa de realizar outras descobertas. Mas, o que é um heurístico?

Schoenfeld (apud DAVIS; M.NUNES; C. NUNES, 2005, p. 214) ensina que:

[...] heurístico é uma estratégia ou sugestão geral, independente de qualquer tema ou disciplina em particular, que auxilia o sujeito a aproximar-se do problema, a compreendê-lo e a guiar, de maneira potencialmente eficaz, seus recursos para resolvê-lo. Tal como se entende, os procedimentos heurísticos são vagos, intuitivos e especulativos. Não oferecem garantia de sucesso, mas constituem a melhor forma de analisar e selecionar as variáveis relevantes de uma situação desconhecida. Resolver problemas, em virtude de sua própria natureza, envolve erro e incerteza. A possibilidade de fracasso e de fazer escolhas que em muito se distanciam das que levariam ao sucesso fazem parte desse processo. Os heurísticos implicam esse risco mas, ainda assim, recorrer a eles é a melhor maneira de sair do imobilismo. Desse modo, ao empregar os heurísticos, aprende-se também a aceitar erros e a conviver com um estado de incerteza temporário, situações desconfortáveis em razão de contrariar as expectativas acerca do que vem a se ensinar e aprender, mas necessárias para enfrentar as tarefas escolares e as situações da vida cotidiana.

Entretanto, não se deve confundir heurísticos com algoritmos. Ao contrário dos heurísticos, os algoritmos são mecanismos com os quais o sujeito já está bem familiarizado e, em consequência, quase automatizados. Nesse sentido, um algoritmo deve ser entendido como procedimentos predeterminados aplicados na solução de um grupo de problemas semelhantes, obedecendo a um número finito de etapas. Assim, são procedimentos baseados em conhecimentos já adquiridos através dos quais é possível transformar a informação de modo padronizado e eficaz. Porém, boa parte das

situações vivenciadas na escola e fora dela não são solucionadas por meio de algoritmos. Compreende-se assim, ser de fundamental importância a escola disponibilizar à sua clientela várias e diferentes situações nas quais se possa empregar os heurísticos (DAVIS; M.NUNES; C. NUNES, 2005).

De acordo com Nunes, Davis e Setúbal (2001) geralmente, os heurísticos mais comumente usados são: tentativa e erro, aproximações sucessivas, análise da relação meio/fins, decomposição do problema, procura de problema análogo, descrição e/ou representação do problema de maneira explícita e aprimoramento da solução. Dentre eles, serão detalhados a seguir os heurísticos “aproximações sucessivas”, “análise da relação meio/fins”, “procura de problema análogo”, e “aprimoramento da solução” por sua proximidade com diversos aspectos da metacognição e, de modo particular, com o monitoramento e controle da aprendizagem.

O heurístico “aproximações sucessivas” consiste em se iniciar a resolução de um problema de forma aleatória ou estimada para, num segundo momento, com base nos resultados obtidos, fazer tentativas que se aproximam, passo a passo, do resultado final. Por sua vez, o heurístico “análise da relação meio/fins” consiste na identificação da estrutura da tarefa (conhecimento da tarefa), comparando-se constantemente o estado atual e o estado final levando-se em conta as etapas e procedimentos compatíveis com o fim de reduzir as distâncias entre os dois estados. Na “procura de problema análogo”, os mecanismos já conhecidos são examinados para que seja identificado aquele que mais se relaciona ao problema proposto. Finalmente, no “aprimoramento da solução” os resultados obtidos devem ser mais bem elaborados para que se tornem mais concisos ou objetivos, desprezando noções confusas ou de pouca aplicação prática (DAVIS; M.NUNES; C. NUNES, 2005). Todavia,

O ensino formal, tal como costuma acontecer nas escolas, abre pouco espaço para se trabalhar explicitamente com questões relativas ao pensamento, especificando os tipos de heurísticos, quando usá-los e por que ora um ora outro se mostra mais eficaz. No entanto, [...] é possível fazer diferente, abrindo um espaço para tratar desses assuntos de maneira criativa, levando em conta o cotidiano dos alunos, seus conhecimentos prévios, seus interesses, bem como as necessidades curriculares (DAVIS; M.NUNES; C. NUNES, 2005, p. 216).

Percebe-se assim a urgência de que a escola, enquanto espaço para a construção do pensamento inteligente e intelectualmente produtivo, proporcione aos alunos oportunidades para trabalhar o conhecimento num sentido que transcenda a mera retenção de conteúdos e, ao mesmo tempo, construa um caminho seguro rumo à desejada autonomia.

3.2 A importância da metacognição no processo de aprendizagem

Durante muito tempo (e de certa forma, até hoje) a escola foi vista como lugar para a aquisição de conhecimentos, cabendo aos professores a função de transmiti-los e, aos alunos, a de recebê-los, pretendendo, dessa maneira, formar cidadãos. Conforme salientado na introdução deste estudo, tal concepção não se coaduna com o discurso pedagógico vigente, o qual preconiza que é função da escola formar cidadãos críticos e autônomos, mas entendendo-se como cidadão aquele que tem plena participação na sociedade conjugando seu projeto pessoal com um projeto social mais amplo e tomando decisões adequadas (DAVIS; M. NUNES; C. NUNES, 2005). Mas, para agir assim, o cidadão precisa dispor de: “[...] informações pertinentes a respeito do meio físico e social, de si mesmo e dos outros; estratégias de pensamento que lhe permitam operar sobre essas informações; valores que orientem a sua ação” (DAVIS; M. NUNES; C. NUNES, 2005, p. 207).

No entanto, não obstante a mudança de paradigma ocorrida nas últimas décadas na prática pedagógica,

Escolas que priorizam e sabem como estimular e promover o raciocínio dos alunos – fazendo uso do pensamento para processar informações e orientar a tomada de decisões acertadas de acordo com valores consensualmente priorizados em seu tempo e sociedade – são muito raras. E o são porque promovem a *cultura do pensar*, que permite àqueles que a freqüentam tirar maior proveito da experiência escolar: aprendem a controlar melhor a impulsividade; aumentam sua capacidade de reflexão e planejamento; analisam e fundamentam a escolha feita, entre as opções disponíveis [...] (DAVIS; M. NUNES; C. NUNES, 2005, p. 207, grifo do autor).

A escola, para promover a cultura do pensar, precisa investir na “cultura do pensamento” (TISHMAN; PERKINS; JAY, 1999, p. 5*). Para isso, é necessário que se entenda o significado da expressão cultura do pensamento.

Dentre todas as atividades humanas, pensar é certamente a mais complexa, uma vez que envolve o emprego de abstrações como meio de representação dos aspectos do ambiente físico e social, possibilitando ao ser humano avançar para além da mera apreensão perceptual. Quando essa atividade mental tem como alvo a resolução de problemas, passa a ser denominada raciocínio (DAVIS; M. NUNES; C. NUNES, 2005). A palavra raciocínio é aqui entendida como “[...] um processo pelo qual se procura chegar a conclusões a partir de princípios e evidências, inferindo, com base no conhecido, novas possibilidades ou avaliando os resultados obtidos” (DAVIS; M. NUNES; C. NUNES, 2005, p. 208).

Cabe ainda esclarecer que há diversas formas de raciocinar, dentre as quais destacam-se a dedutiva e a indutiva. Raciocinar dedutivamente significa partir do geral para o particular, lançando mão de proposições gerais para compreender, avaliar e/ou acompanhar acontecimentos específicos. Por seu turno, raciocinar indutivamente significa realizar conexões entre fatos, permitindo generalizações a partir deles. A conexão entre fatos possibilita a criação de novas idéias e a proposição de novas hipóteses e teorias a serem testadas (DAVIS; M. NUNES; C. NUNES, 2005).

O equívoco da escola está em acreditar que os alunos chegam a ela investidos da cultura do pensamento, sendo capazes, portanto, de operar dedutiva e indutivamente. Assim, “[...] os professores se sentem liberados da tarefa de ensinar a pensar, preocupando-se, quase que exclusivamente, em veicular e ensinar informações e valores [...]” (DAVIS; M. NUNES; C. NUNES, 2005, p. 209).

Conforme se pode inferir, as definições de raciocínio dedutivo e indutivo descritas anteriormente se ligam ao conceito de metacognição de Flavell (explicitado no item 2.1) notadamente no que se refere ao monitoramento ativo, regulação e orquestração dos processos mentais:

* Citação cuja tradução é de minha responsabilidade.

Fica claro, portanto, que, ao fazer uso da metacognição, o sujeito torna-se um espectador de seus próprios modos de pensar e das estratégias que emprega para resolver problemas, buscando identificar como aprimorá-los [...] a metacognição é aspecto central na implementação de uma cultura do pensamento, uma vez que é por seu intermédio que se pode: construir conhecimentos e habilidades que tenham maior possibilidade de sucesso e de transferência: aprender estratégias de solução de problemas que sejam passíveis de serem autorreguladas; adquirir autonomia na gestão das tarefas e nas aprendizagens, autorregulando-se e se autoajudando; construir uma autoimagem de aprendiz produtivo e, com isso, obter motivação para aprender (DAVIS; M. NUNES; C. NUNES, 2005, p. 211-212)

Em resumo e de acordo com o que é largamente reconhecido pela OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (apud DAVIS, 2005, p. 227) “[...] a despeito do empenho de inúmeros alunos em aprender não ser bem-sucedido, esse fracasso não pode ser atribuído a problemas cognitivos e, sim, a dificuldades metacognitivas [...]”.

Portanto, pode-se dizer que a razão dos desastres escolares não está na falta de conhecimentos e competências, e sim na dificuldade em não utilizá-los e/ou transferi-los (DAVIS; M. NUNES; C. NUNES, 2005). Ainda de acordo com estes autores:

[...] é tarefa central empenhar-se para propiciar, desde sempre, o esforço cognitivo e o desenvolvimento das habilidades metacognitivas, para se alcançar a independência intelectual imprescindível ao exercício da cidadania. Tais competências, justamente por serem úteis nas aprendizagens escolares, levam Flavell a propor que devem fazer parte integrante do currículo escolar [...] a chave está em saber como se faz para saber e como se sabe para fazer (DAVIS; M. NUNES; C. NUNES, 2005, p. 228).

Portanto, criar condições para um maior empenho cognitivo e o desenvolvimento das habilidades metacognitivas deve (ou pelo menos deveria) ser um empenho da escola.

3.3 As estratégias de aprendizagem na metacognição

Além do conhecimento acerca da importância da metacognição no processo de aprendizagem, também é importante saber como articular a metacognição e as estratégias de aprendizagem.

Em torno dos resultados alcançados nos últimos anos pelas investigações sobre a metacognição, desenvolveram-se métodos, programas, técnicas e estratégias a respeito dos aspectos fundamentais da aprendizagem objetivando uma melhora nos modelos de ensino-aprendizagem (CHROBAK, 2004). Antes, porém, de se adentrar no terreno das estratégias de aprendizagem propriamente ditas, é necessário que se defina o que é uma estratégia no campo da literatura metacognitiva.

Não é tarefa fácil definir estratégia, considerando que muitas são as definições e nem todas coincidem, mas, de forma generalizada, pode-se defini-la como “[...] o conjunto de processos cognitivos englobados conjuntamente em um plano de ação, empregado por um sujeito para abordar com êxito uma tarefa de aprendizagem [...]” (CHROBAK, 2004, p. 17*). Conforme se pode inferir, a metacognição e as estratégias são de certo modo indissociáveis, não obstante se referirem a dois conceitos diferentes (CHROBAK, 2004). Com o intuito de sistematizar estas diferenças, Chrobak propõe a seguinte classificação das estratégias de aprendizagem: “[...] 1. Atencionais; 2. De Codificação: a) Repetição; b) Elaboração; c) Organização; d) Recuperação; 3. Metacognitivas: a) Conhecimento do conhecimento; b) Controle executivo; 4. Afetivas” (CHROBAK, 2004, p. 17-18*).

Para Portilho (2006, p. 49*):

“[...] o conceito de estratégias de aprendizagem está relacionado a um conjunto de operações mentais que requerem planificação e controle na hora de serem executadas. O fato do conceito de estratégias estar relacionado ao aspecto procedimental de nossos conhecimentos leva-nos a considerar que uma seqüência de ações encaminhadas a conseguir uma determinada meta seria impensável sem a atuação de mecanismos reguladores [...]”.

Ao concentrar sua atenção na identificação de formas eficientes de aprendizagem, a investigação sobre a metacognição tem destacado a função autorreguladora dela mesma “[...] já que as estratégias não são senão diferentes formas de exercer a autorregulação da aprendizagem” (CHROBAK, 2004, p. 18*). Esse ponto de vista é corroborado por Portilho (2006) ao afirmar ser imprescindível um mínimo de planejamento, controle e avaliação para que uma estratégia se desenvolva. Isto implica que, no conceito de estratégia, subjaz a idéia de uma atividade consciente e intencional

* Citação cuja tradução é de minha responsabilidade.

por parte do indivíduo sobre o que e como os procedimentos apropriados são por ele encaminhados para a realização de uma tarefa determinada.

Mayor e Portilho (apud PORTILHO, 2006) sugerem um modelo de atividade cognitiva que, além dos dois componentes básicos sugeridos nos outros modelos: consciência e autorregulação ou controle, adiciona outro aspecto responsável pela articulação entre os dois primeiros, denominado autopoiese. Segue-se, então, uma análise destes três componentes.

Estratégia de consciência significa toda a atividade metacognitiva que varia desde os diferentes níveis de consciência e de intencionalidade até a introspecção. Os níveis de consciência variam da consciência vaga ou simplesmente funcional até a consciência reflexiva, também chamada penetrante. No campo da psicologia cognitiva, o sistema cognitivo não é visto como um organismo mecânico, uma vez que o ser humano é capaz de ter consciência de si mesmo, regulando sua própria atividade e refletindo sobre suas próprias produções (PORTILHO, 2006).

Estratégia de controle: mesmo que uma atividade seja executada de forma automática, requer algum grau de controle cognitivo. Ao contrário do que se imagina, a automatização não significa perda do controle, pois requer um controle num nível mais elevado. Quando se fala em controle, está-se fazendo menção à ação dirigida a metas. Aquele que aprende é responsável pela seleção das estratégias que melhor se aplicam à realização do objetivo. Essa estratégia metacognitiva contribui para que o estudante conheça seu estilo de aprendizagem, porque, de outro modo, não há muito que se possa fazer sem que o aluno assuma a responsabilidade pela regulação da aquisição do conhecimento e o desenvolvimento de suas habilidades (PORTILHO, 2006).

Autopoiese é a terceira estratégia metacognitiva a ser examinada e foi proposta por Mayor. O termo autopoiese origina-se da palavra grega *auto-poiein* e significa autofazer-se, a produção de si mesmo ou a auto-organização de um sistema orgânico (PORTILHO, 2006). Segundo esta mesma autora:

Esta estratégia metacognitiva é composta de três subcomponentes: o primeiro é a análise e a síntese, duas categorias fundamentais da dialética que estão centradas na resolução da antinomia entre a dualidade e a unidade. O segundo subcomponente consiste na recursividade, que permite a incrustação progressiva e sistemática da metacognição no curso da cognição. E o terceiro subcomponente da *autopoiese* é o processo de retroalimentação ou *feedback*, que implica em adaptação, autoaprendizagem e auto-organização, permitindo à metacognição alimentar-se a partir dos efeitos que produz no próprio ambiente, e um movimento circular e aberto, uma síntese entre a autogeração e a interação com o mundo (PORTILHO, 2006, p. 54*).

Pode-se concluir então que a metacognição tanto pode ser aplicada na tomada de consciência do conhecimento quanto no controle da própria atividade cognitiva, com o objetivo de melhorá-la. A *autopoiese* atua como elemento articulador entre a consciência e o controle, abrindo espaço para um evento novo na atividade metacognitiva, a transformação, reconstrução ou ressignificação (PORTILHO, 2006). Este modelo de atividade cognitiva proposto por Mayor e Portilho estabelece um diálogo com o modelo de inteligência de Chrobak:

Os responsáveis pelas funções que integram o comportamento inteligente podem ser separados em quatro grupos, a saber: a) decidir qual a natureza do problema a ser solucionado, b) formar uma representação mental que guie a execução das estratégias, c) localizar a atenção e outras operações mentais, d) observar os processos de solução [...] (CHROBAK, 2004, p. 18*).

Não é difícil perceber que os componentes do modelo de inteligência se combinam em essência com a definição de metacognição e suas funções. Consequentemente, o desenvolvimento da inteligência pode ser concebido como o desenvolvimento de estratégias, da metacognição e da autodeterminação, entendendo-se autodeterminação como a capacidade de aprender a desenvolver-se através de si mesmo, ou seja, sem a ajuda de outras pessoas como padres e professores (CHROBAK, 2004). Portanto, a autorregulação se articula perfeitamente com a autonomia e a maturidade mental que se alcança com o ensino das estratégias.

Do exposto, deduz-se que a necessidade do ensino das estratégias metacognitivas é imperativa para se obter mudanças nos modos de ensinar e de

* Citação cuja tradução é de minha responsabilidade.

aprender. E essa mudança começa com a conscientização da necessidade de mudar (CHROBAK, 2004). Assim,

A mudança que sugere a investigação metacognitiva se inicia então pela capacitação dos professores para 1) **ter uma idéia clara e concreta do que querem que um aluno logre** ao solicitar-lhe determinada tarefa, 2) **saber como deve trabalhar** o aluno para atingir esse objetivo, 3) **ensinar-lhe a fazê-lo** e 4) **ter recursos para comprovar** que o aluno sabe fazer o que lhe foi solicitado (CHROBAK, 2004, p. 18*, grifos do autor).

Uma vez conscientizado da necessidade de mudança e conhecedor da abordagem metacognitiva, o próximo passo do professor é aplicar este conhecimento na prática pedagógica. De início, precisa dizer aos alunos “[...] que para acontecer uma mudança cognitiva é necessário que a pessoa realize um movimento e um esforço mental deliberado para que possa obter melhores resultados na sua aprendizagem” (PORTILHO, 2006, p. 55). Ao contrário do que parece, isto não é tão simples, porque normalmente as pessoas não são ensinadas a olhar para o seu próprio interior (PORTILHO, 2006).

Os alunos também precisam ser esclarecidos sobre a metacognição e a amplitude da memória. O estudante que acredita ter uma alta capacidade de memória, talvez não “perca” tempo procurando compreender e memorizar melhor a informação ou não procure para estudar um lugar que favoreça a sua concentração (PORTILHO, 2006).

A afetividade é outro ponto que precisa ser trabalhado. O termo afetividade é aqui entendido como a valorização que a pessoa tem de si mesma, isto é, seu autoconceito. Moreno, citando as pesquisas de Schmeck (apud PORTILHO, 2006, p. 55) “comprova que quanto mais autoestima o sujeito possuir, mais elaboradas serão as estratégias e os estilos que utilizará para aprender”.

Um pressuposto básico para que a aprendizagem aconteça é ter atenção. Por isso, é imperativo que o professor leve o aluno a ativar sua atenção, conscientizando-o de que a manutenção dela está diretamente ligada ao sucesso das atividades de aprendizagem. “[...] Uma aprendizagem significativa pede que o sujeito que quer

* Citação cuja tradução é de minha responsabilidade.

aprender processe, ativamente e de forma relevante, o material de aprendizagem” (PORTILHO, 2006, p. 56).

Os estudos indicam que o conhecimento estratégico, entendido como aquele que torna a pessoa capaz de escolher quais as estratégias que melhor se aplicam à realização de determinada tarefa se aprimora com a idade. Schneider e Pressley, citados por Mateos (apud PORTILHO, 2006, p. 56*) afirmam que:

[...] as crianças em idade pré-escolar possuem um conhecimento, mesmo que elementar, das estratégias de memória, principalmente as relativas à vida cotidiana. Conforme a idade vai avançando, percebe-se que as crianças vão conhecendo um número maior de estratégias, sendo assim mais eficientes em suas atividades. Ainda que com doze anos, muitas crianças ou pré-adolescentes não pareçam ser conscientes com relação à diversificação das estratégias a serem utilizadas conforme a atividade a ser desenvolvida.

Isto parece sinalizar a importância de se levar as crianças, desde tenra idade, a refletir sobre a realidade da vida.

É oportuno ressaltar que, quando alguém avalia a própria atividade metacognitiva, independentemente da idade, dificilmente se distancia de suas emoções, por exemplo, a dúvida, a ansiedade, os medos, a confiança ou o orgulho. Conseqüentemente, nada disso pode ser ignorado, já que o conjunto de crenças e autopercepções também contribui para uma melhor qualidade da aprendizagem (PORTILHO, 2006). Portanto:

[...] para que os alunos desenvolvam estratégias metacognitivas é importante que os professores sejam estratégicos, isto é, que percebam e ajam para além do ser ensinante. Como ensinantes são também aprendentes e, conseqüentemente, é necessário que transformem o ensino a partir de exigências diferentes com relação à aprendizagem a que se esteve acostumado por muito tempo (PORTILHO, 2006, p. 57*).

Observa-se assim a necessidade premente da capacitação dos professores acerca da metacognição no processo ensino-aprendizagem, tendo em vista que essa abordagem se coaduna com o fazer pedagógico voltado para a autonomia.

* Citação cuja tradução é de minha responsabilidade.

3.4 A metacognição e o aprendizado de língua

De acordo com Flavell (apud WENDEN, 1998), o conhecimento metacognitivo desempenha um papel importante em diversas atividades cognitivas relacionadas ao uso da língua, por exemplo, comunicação oral de informação, persuasão oral, compreensão oral, compreensão de leitura e escrita para a aquisição da língua e para vários tipos de autoinstrução. Ele pode ser ativado deliberadamente quando a natureza da tarefa de aprendizagem requer pensamento consciente e precisão, quando a tarefa é nova ou quando o aprendizado não ocorreu de forma correta ou completa. Contudo, ele pode também ser ativado automaticamente, evocado por sugestões de recuperação na situação de tarefa e, por fim, “pode e provavelmente influencia o curso do empreendimento cognitivo sem propriamente entrar na consciência” (FLAVELL, 1979, p. 907-908*).

O conhecimento metacognitivo que os aprendizes adquiriram sobre si próprios como aprendizes, isto é, o conhecimento da pessoa, influencia suas escolhas dos objetivos da aprendizagem e dos critérios usados por eles para avaliar os resultados da aprendizagem. Zimmerman e Bandura (apud WENDEN, 1998) consideram a influência das crenças dos aprendizes (crenças de autoeficácia) sobre sua habilidade para mobilizar e dirigir recursos para a aprendizagem e para sustentar este esforço, assim como para dominar uma matéria acadêmica específica, por exemplo, História, ou para a aquisição de habilidades específicas, por exemplo, programação de computador ou escrita (crenças de realização). Eles consideram ainda que, quanto mais fortes forem as crenças sobre autoeficácia dos aprendizes, mais desafiadoras serão suas metas de aprendizagem, e, ao mesmo tempo, mais intensamente eles procurarão superar os obstáculos enfrentados no curso da aprendizagem.

Para melhor ilustrar sua hipótese, Zimmerman e Bandura (apud WENDEN, 1998, p. 521) criaram um modelo casual de autoregulação na escrita, o qual demonstra como esta hipótese se reflete na maneira como os aprendizes regulam suas tentativas para dominar a escrita acadêmica, quer dizer, selecionar metas e critérios de avaliação, conforme a figura 2, abaixo:

* Citação cuja tradução é de minha responsabilidade.

FIGURA 2

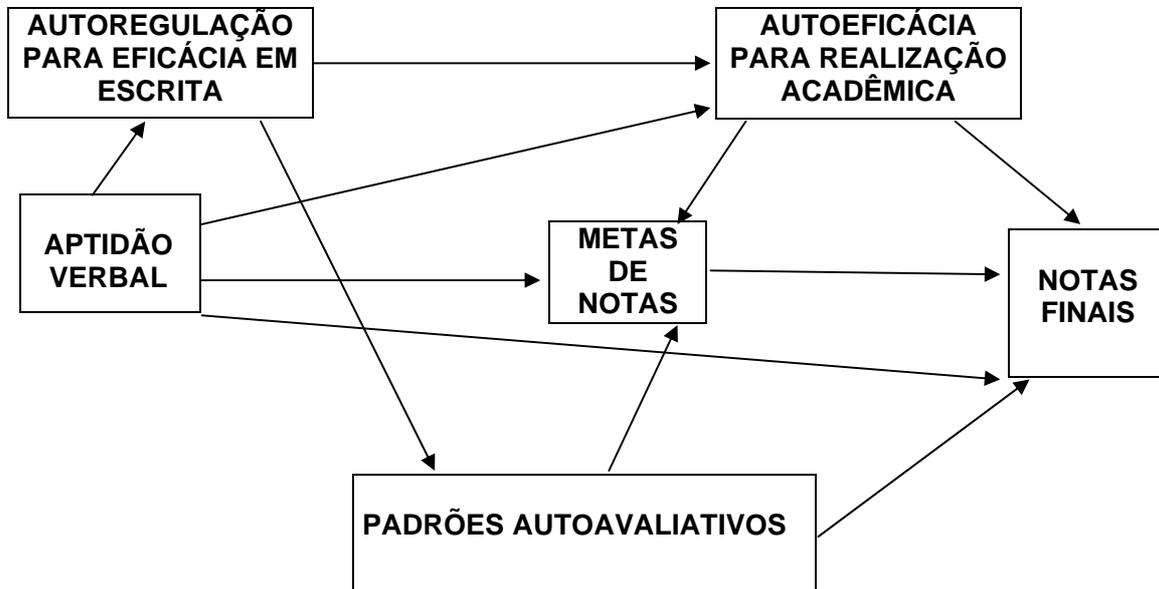


Figura 2 Um modelo causal de autoregulação do aluno de aquisição da escrita (ZIMMERMAN E BANDURA, apud WENDEN, 1998, p. 521)

De acordo com a figura 2, os aprendizes que acreditam que podem regular sua escrita e manter seus esforços para fazê-lo (eficácia autorreguladora para a escrita, ou seja, crenças de autoeficácia) estarão inclinados a acreditar que podem aprender a escrever (autoeficácia para realização acadêmica, ou seja, crenças de realização) e estabelecer rigorosos critérios de avaliação para si mesmos (padrões autoavaliativos). Isto, por sua vez, os leva a almejar notas altas (metas de notas). Os resultados da aprendizagem (as notas finais), de acordo com este modelo, relacionam-se diretamente aos três últimos fatores: crenças de realização, critérios avaliativos e metas de aprendizagem, e indiretamente relacionadas às suas crenças sobre autoeficácia.

Enquanto Zimmerman e Bandura basearam seu modelo nos níveis de realização revelados nas metas de aprendizagem de estudantes universitários, Boekaerts (1992) explicitou o modo como o conhecimento metacognitivo é utilizado para dar suporte às metas que estudantes mais jovens fixam em relação a uma tarefa (WENDEN, 1998).

De acordo com o modelo do processo de aprendizagem afetiva de Boekaerts

(apud WENDEN, 1998), quando o professor determina uma tarefa, a percepção dos alunos das demandas da tarefa aciona um processo de avaliação baseado em duas categorias do conhecimento metacognitivo: o que eles sabem sobre si mesmos enquanto aprendizes (conhecimento da pessoa), se possuem o conhecimento e as habilidades necessárias para realizar a tarefa; a percepção que têm dos propósitos da tarefa (conhecimento da tarefa), ou seja, se ela é compatível com suas metas.

Se os alunos decidem que possuem as habilidades e a competência para realizar a tarefa e consideram que os propósitos da tarefa atendem às suas metas de aprendizagem, escolherão metas orientadas de aprendizagem: metas que os possibilitem expandir seus conhecimentos ou adquirir novas habilidades. Mas, se a avaliação é negativa, eles podem escolher metas orientadas de cópia, isto é, tentarão minimizar o desconforto pela carência de habilidades, ou evitarão a tarefa totalmente. Por exemplo, um professor pede aos alunos para completar e entregar um grupo de perguntas baseadas em um capítulo do livro de ciências. Os alunos que têm uma avaliação positiva da tarefa são prováveis de rascunhar a leitura em que as perguntas estão baseadas, procurando não somente responder às questões, mas também entender o material. Ao contrário, aqueles que acreditarem que têm dificuldade em ciências ou não se considerarem bons leitores, poderão optar por copiar as respostas dos colegas (BOEKAERTS apud WEDEN, 1998).

Boekaerts (apud WEDEN, 1998) também afirma que os critérios pelos quais os resultados da aprendizagem são avaliados, sofrem influência das metas do aluno. Metas orientadas de aprendizagem são avaliadas de acordo com os resultados da aprendizagem. Os alunos que decidiram rascunhar a leitura decidirão que foram bem sucedidos se entenderem as perguntas e puderem respondê-las. Por sua vez, os que abordaram a tarefa diferentemente, podem estar satisfeitos porque receberam uma boa nota, ou pela simples aprovação do professor pela entrega do trabalho. Neste caso, o critério para determinar o sucesso é externo.

4 O DESENVOLVIMENTO METACOGNITIVO NA PRÁTICA

Como demonstram diversos estudos, a investigação metacognitiva tem influenciado sobremaneira a intervenção educativa. Grande parte dos estudiosos e educadores concordam que as habilidades metacognitivas devem fazer parte integral do currículo escolar. Todavia, não existe a mesma concordância no que diz respeito à maneira como a instrução metacognitiva deve ser realizada.

Conforme Baker, Campione e Mateos (apud MATEOS, 2001) há duas tendências distintas: há a corrente dos que sustentam que o ensino das habilidades metacognitivas deve está inserido no contexto de ensino das estratégias específicas de determinados domínios das tarefas, no qual a abordagem metacognitiva seria um meio e não um fim em si mesmo. Já a outra vertente propõe que o desenvolvimento das habilidades metacognitivas em si mesmo é uma meta educativa, e que, por conseguinte, devem ser ensinadas separadamente e não em combinação com outras habilidades mais específicas. A posição em torno da qual existe maior consenso é a primeira.

Esta perspectiva enfatiza especificamente a importância da instrução metacognitiva com vistas a promover a aplicação autônoma e autoregulada das estratégias específicas de uma tarefa e a transferência das mesmas a novas situações (MATEOS, 2001). Para Mayer e Wittrock (apud MATEOS, 2001), a questão da transferência dos conhecimentos e habilidades previamente adquiridos a novas situações tem uma longa história na psicologia. A conclusão advinda desta longa história é que a transferência, particularmente das habilidades mais gerais, é muito difícil de ser conseguida.

4.1 Elementos metacognitivos do treinamento nas estratégias específicas da tarefa

De acordo com a perspectiva metacognitiva, as dificuldades experimentadas por muitas crianças na aprendizagem podem ser atribuídas não tanto à falta de

competência para executar as estratégias relevantes a uma tarefa quanto a uma deficiência para produzi-las espontaneamente (MATEOS, 2001). Conforme a descrição de Flavell (apud MATEOS, 2001) da seqüência da aquisição das estratégias de aprendizagem, num primeiro momento, as crianças não podem nem usá-las espontaneamente nem alcançam nenhum benefício no seu emprego, devido à falta de mediação. Num segundo momento, as crianças não as empregam espontaneamente, mas se beneficiam das instruções nelas.

Durante esta fase, as crianças conseguem executar as estratégias quando são induzidas a elas, porém deixam de usá-las quando não instruídas a fazê-lo. Este fracasso em usar uma estratégia que está disponível, isto é, selecioná-la e planificá-la em situações apropriadas, é denominado por Flavell como deficiência de produção. Somente na última fase de aquisição de uma estratégia se conseguiria o emprego de uma estratégia de modo espontâneo e seletivo, ou seja, de modo autorregulado (MATEOS, 2001).

4.2 O desenvolvimento da autorregulação na perspectiva vygotskiana

Como é de conhecimento geral, Vygotsky assinalou em sua obra o papel determinante da cultura e da interação social na elaboração das funções cognitivas do indivíduo. Conforme a “lei geral do desenvolvimento cultural” de Vygotsky, todas as funções psicológicas superiores aparecem primeiramente num plano de funcionamento interpsicológico ou social ao serem compartilhadas com outros. Progressivamente, este caráter basicamente interpessoal do pensamento se converte num processo de caráter intrapsicológico. Portanto, para Vygotsky, a essência do desenvolvimento está na internalização gradual daquilo que primariamente é uma prática compartilhada ou social (apud MATEOS, 2001).

O que é internalizado pelo indivíduo, nesta passagem do plano social ao psicológico, são os sistemas de signos que mediam as ações humanas, dentre os quais a linguagem é o mais importante. Então, a fala social realizada nas trocas

comunicativas da criança com o adulto quando juntos colaboram numa tarefa contribui para o desenvolvimento da fala privada da criança. Esta fala privada se diferencia da fala comunicativa em sua função planejadora e autorreguladora, e que, afinal, transforma-se em fala interna (MATEOS, 2001). Assim,

[...] as capacidades de autorregulação se concebem, a partir desta perspectiva, como o resultado da internalização da fala privada, que por sua vez, se origina na fala social. Dito de outra forma, a auto-regulação resulta da internalização da regulação realizada pelos outros. É importante sublinhar que este processo de internalização não consiste em uma simples imitação da fala utilizada originalmente pelos adultos para organizar e dirigir o comportamento da criança, e sim implica uma construção pessoal de dita mediação (MATEOS, 2001, p. 98).

A transição da regulação externa para a regulação interna, a mediação entre as pessoas que atuam com a criança, deve estar situada na zona de desenvolvimento proximal. Vygotsky (apud MATEOS, 2001) define este constructo como a diferença entre o nível de desenvolvimento real, isto é, as tarefas que a criança consegue realizar sem a ajuda dos outros e o nível de desenvolvimento potencial, isto é, as tarefas que a criança só pode realizar com a ajuda dos outros.

É na zona de desenvolvimento proximal que a criança alcança a capacidade de autorregulação, num ritmo próprio, atuando apenas no nível em que é capaz de fazê-lo em cada momento ou um pouco mais além do seu nível de competência. De início, é o adulto quem controla a maior parte da atividade cognitiva durante a realização da tarefa. Aos poucos, o adulto vai transferindo maior responsabilidade à criança na realização da tarefa conjunta, retirando sua ajuda, até que ela seja desnecessária (MATEOS, 2001).

Costa (apud PAPALEONTIOU-LOUCA, 2003) afirma que, para se conseguir o desenvolvimento do comportamento inteligente como resultado significativo da educação, estratégias instrutivas voltadas para o desenvolvimento das habilidades metacognitivas das crianças devem ser inseridas nos métodos educacionais, desenvolvimento de pessoal e nos processos de supervisão.

Como qualquer outra coisa, a metacognição se desenvolve com a prática. Mas, é importante observar que o treinamento em metacognição pode não ser benéfico.

Quando as estratégias de solução de problema são impostas e não geradas pelos próprios alunos, o desempenho deles pode sofrer prejuízo. Porém, quando os alunos percebem a necessidade das estratégias, induzem as próprias, as discutem e as praticam num grau em que elas se tornam espontâneas e inconscientes, a metacognição deles parece melhorar (STERNBERG; WAGNER, apud PAPALEONTIOU-LOUCA, 2003). “[...] O truque, então, é ensinar habilidades metacognitivas sem criar para o aluno um fardo ainda maior do que sua habilidade pode suportar” (PAPALEONTIOU-LOUCA, 2003, p. 17).

Inicialmente, a ênfase da pesquisa metacognitiva estava nos aspectos teóricos da metacognição. Contemporaneamente, no entanto, a ênfase tem estado em sua aplicação educacional. Logo, diversos pesquisadores, convencidos da relevância educacional que a teoria metacognitiva tem para professores e alunos, voltou sua atenção para a prática, passando o laboratório para a sala de aula (PAPALEONTIOU-LOUCA, 2003). Neste sentido, Borkowski e Muthukishna (apud PAPALEONTIOU-LOUCA, 2003) têm postulado o considerável potencial da teoria metacognitiva na ajuda aos professores na construção de ambientes de sala de aula cujo foco na estratégia de aprendizagem seja flexível e criativo.

Por sua vez, Paris e Winograd (apud PAPALEONTIOU-LOUCA, 2003) sustentam que os alunos podem ampliar sua aprendizagem ao se tornarem conscientes do seu próprio pensamento enquanto leem, escrevem e resolvem problemas na escola. Logo, cabe aos professores conscientizar os alunos sobre a efetividade das estratégias de solução de problema e discutir as características cognitivas e emocionais do pensamento. Há uma variedade de estratégias que podem melhorar a metacognição, independente da série e da área de estudo, não obstante o nível das habilidades metacognitivas variar com a idade e maturação.

Koutselini (1991), por exemplo, sugere que o professor deve encorajar os alunos a pensar em voz alta, focalizar a atenção para entender a maneira como pensam e o problema que têm para resolver; perguntar não apenas pelos resultados, mas também pelo procedimento de pensamento e a estratégia seguida; ensinar estratégias para a superação das dificuldades; colocar os tópicos relevantes da matéria mostrando a

conexão entre eles; encorajar o aluno a fazer perguntas antes, durante e depois da explanação de um assunto; ajudar o aluno a perceber entidades, conexões, relações, similaridades e diferenças; capacitar o aluno a se tornar consciente dos critérios de avaliação.

Em seu esforço para promover o desenvolvimento metacognitivo nos alunos, os professores também devem oferecer-lhes oportunidades para que tenham experiências metacognitivas, o que, por sua vez, fornecerá *input* para um conhecimento metacognitivo permanente (PAPALEONTIOU-LOUCA, 2003, p. 18).

Consciência e introspecção são duas importantes experiências metacognitivas a ser incentivadas. Os professores podem (e devem) engajar as crianças em empreendimentos cognitivos que produzam idéias e sentimentos metacognitivos. Também devem tentar levá-los a prestar atenção a estas idéias e sentimentos, ajudando-os a entender o seu significado e implicações para uma ação cognitiva subsequente, ao mesmo tempo ensinando-lhes como produzir experiências metacognitivas, bem como responder apropriadamente a elas. Em situações comunicativas, os alunos podem adquirir autocontrole quando mudam seus papéis de falantes para ouvintes ou quando analisam mensagens como objetos cognitivos com a finalidade de entender um ao outro (PAPALEONTIOU-LOUCA, 2003).

4.3 Opções metodológicas para instrução metacognitiva

Esta seção apresenta algumas opções metodológicas voltadas para o êxito da instrução metacognitiva. Tais métodos se baseiam na filosofia da transferência gradual do controle da aprendizagem.

De acordo com Mateos (2001), o papel do professor na instrução metacognitiva é, essencialmente, o de modelo e guia das atividades cognitivas e metacognitivas do aluno, levando-o aos poucos a participar em um nível crescente de competência. Após algum tempo, o professor, gradualmente, retira a sua ajuda até deixar o controle do processo a cargo dos alunos. Com base no nível decrescente de ajuda que o professor

oferece e, por extensão, ao grau de autonomia que se concede ao aluno, os métodos para a instrução metacognitiva foram classificados em quatro grupos: instrução explícita; prática guiada; prática cooperativa; prática individual. Assim,

[...] a instrução transcorre ao largo de um contínuo de responsabilidade na realização da tarefa que vai se desprendendo progressivamente do professor para o aluno [...] Durante a instrução explícita a responsabilidade é assumida pelo professor, na prática guiada é compartilhada por professores e alunos, na prática cooperativa é compartilhada pelo grupo de alunos e na prática individual termina sendo completamente assumida pelo aluno [...] (MATEOS, 2001, p. 103*).

A seguir, estes métodos serão vistos mais detalhadamente, assim como algumas de suas aplicações no que diz respeito ao ensino das estratégias de compreensão de textos, de composição de redação e de solução de problemas.

Normalmente, o ensino das estratégias se inicia com uma clara explicação sobre as mesmas. “[...] Mediante esta instrução o professor proporciona aos alunos [...] informação sobre as estratégias que depois serão praticadas. Esta informação explícita é oferecida através da explicação direta e mediante o modelado cognitivo” (MATEOS, 2001, p.104*).

Winograd e Hare (apud MATEOS, 2001) afirmam que a explicação deve informar as estratégias alvo do ensino, os caminhos a serem seguidos para colocá-las em prática, as situações em que podem ser usadas e os benefícios advindos de sua utilização. A explicação deve abranger conhecimentos declarativos, procedimentais e condicionais. Uma consciência mais ampla destas diversas faces das estratégias pode resultar numa aplicação mais flexível das mesmas, assim como sua transferência para novas situações.

Mateos (2001) relata que, para o ensino de estratégias de supervisão de compreensão da leitura, por exemplo, a instrução pode iniciar-se com diferentes exemplos de como é importante para uma boa compreensão ter consciência daquilo que não se compreende e tentar colocar algum sentido. Também deve-se colocar para o aluno os aspectos que podem dificultar a compreensão de um texto (palavras novas, palavras familiares em contexto não familiar, falta de clareza informativa, informação

* Citação cuja tradução é de minha responsabilidade.

ambígua, falta de coesão temática, inconsistências internas e inconsistências externas) e o que se pode fazer para solucioná-los (ignorar a falha, suspender o julgamento, formular e contrastar hipóteses, reler, consultar fontes externas, dentre outras).

Em complemento à instrução oferecida através da explicação, o professor pode atuar como um modelo da atividade cognitiva e metacognitiva que põe em prática durante a tarefa. Isto se realiza, no caso da instrução visando à compreensão de leitura, lendo em voz alta distintos textos e, ao mesmo tempo, exteriorizando, também em voz alta, as dificuldades para compreendê-los, bem como o processo que segue para selecionar e aplicar as estratégias mais adequadas para resolvê-las (MATEOS, 2001).

Após as estratégias terem sido explicadas e modeladas, o próximo passo é levar o aluno a praticar aquilo que aprendeu. Nesta etapa, o professor atua como um guia no caminho do aluno até a autorregulação. O que distingue esta prática guiada é o diálogo que se estabelece entre professor e aluno, proporcionando ao aluno a ajuda suficiente para alcançar as metas que estariam fora de suas possibilidades sem esta ajuda. Neste processo, é imperativo que o professor se adapte às necessidades dos alunos, oferecendo-lhes ajuda em nível ótimo, a qual é diminuída na proporção em que os alunos ganham autonomia (MATEOS, 2001).

Seguindo-se às etapas anteriores, a prática cooperativa proporciona um apoio adicional à aprendizagem individual. Na prática cooperativa, diferentemente da prática guiada, a interação acontece entre os alunos. O controle da atividade é passado ao grupo de alunos e distribuído entre seus membros, de maneira que as diversas atividades ou papéis que têm que desempenhar, por exemplo, moderador, gerador de estratégias alternativas e crítico das alternativas propostas na solução de problemas, sejam assumidos por diferentes participantes que se alternam na adoção dos referidos papéis, praticando assim todas as atividades que devem internalizar (MATEOS, 2001).

Por fim, a prática individual. Ela tem como objetivo aumentar a responsabilidade do aluno na hora de aplicar as estratégias. Não obstante ser individual, este trabalho pode apoiar-se nas chamadas guias de autointerrogação. Tais guias contêm perguntas que o aluno pode se fazer de modo a facilitar a própria ação durante a tarefa. Tanto podem ser sugeridas pelo professor quanto formuladas pelos próprios alunos.

King (apud MATEOS, 2001) elaborou uma lista de perguntas que os alunos devem formular enquanto resolvem problemas escritos. Esta lista contém perguntas que se referem à: planificação da solução (Qual é a natureza do problema; Qual é o objetivo; De quais informações e estratégias necessito?); supervisão do processo de solução do problema (Estou alcançando minhas metas?; Necessito realizar mudanças?); avaliação da solução alcançada (Atingi meus objetivos?; Por que não está funcionando?).

Em suas pesquisas, King constatou que os alunos que empregaram esta lista como guia durante a resolução de problemas obtiveram um desempenho maior do que aqueles que não empregaram, tanto nas soluções encontradas quanto no tipo de perguntas que se fizeram no decorrer do processo de solução e na elaboração que fizeram da informação (MATEOS, 2001).

5 OUTROS FATORES QUE PODEM INTERFERIR NA APRENDIZAGEM DO ALUNO

Sendo o fio condutor deste estudo os procedimentos metacognitivos de autoconhecimento e de autocontrole, podendo eles estar relacionados à imagem que o aprendiz tem de si mesmo ou a seu autoconceito como estudante, bem como às suas aspirações profissionais, uma elucidação sobre esses tópicos é necessária, conforme apresentado a seguir.

A noção de autoconceito não é recente, tendo sido discutida já no século XVII, pelo filósofo francês René Descartes. William James, um dos pioneiros na psicologia americana, discutiu autoconceito em seu livro “Princípios da Psicologia”, publicado em 1890 (DERLEGA, V; JANDA, L, 1978). Ainda de acordo com estes autores, a idéia de autoconceito foi rejeitada pelos psicólogos na primeira metade do século XX, porque neste período a psicologia estava fortemente influenciada pelo behaviorismo de John B. Watson, o qual acreditava que “[...] apenas os eventos que podiam ser estudados sob condições de laboratório rigidamente controladas seriam áreas apropriadas para a investigação científica [...]” (DERLEGA, V; JANDA, L, 1978, p. 130).

A noção de autoconceito foi retomada na metade do século passado, através dos psicólogos humanistas, para os quais todos os aspectos inerentes ao indivíduo devem ser estudados, dentre eles os pensamentos, sentimentos, crenças e esperanças. Carl Rogers é considerado um dos mais influentes humanistas, que é mais conhecido por ter desenvolvido a psicoterapia centrada no cliente (DERLEGA, V; JANDA, L, 1978). Para uma melhor compreensão do que é autoconceito é pertinente distingui-lo de autoestima, tendo em vista que a similaridade entre ambos, normalmente, oculta uma diferença importante. Deste modo,

[...] todos nós desempenhamos um número de papéis na vida. Nosso autoconceito envolve como nos vemos em relação a estes papéis. O autoconceito de uma pessoa pode incluir a autoimagem como pai/mãe, cônjuge, aluno, empregado, supervisor, jogador de basquete e fã de filme. O autoconceito também se refere às maneiras como vemos nossa personalidade. Podemos nos ver como honestos, em ligação com outros, românticos, cordiais, simpáticos, etc. O autoconceito inclui todos os rótulos que aplicamos a nós mesmos (DERLEGA, V; JANDA, L, 1978, p. 131*).

Por sua vez, o termo autoestima tem aplicação mais específica que autoconceito, envolvendo aquilo que pensamos sobre nós próprios, negativamente ou positivamente. Se uma pessoa se vê como alguém que vale a pena, então ela tem a autoestima elevada. Mas se tem dúvidas se vale a pena tanto quanto outras pessoas, ou intimamente não gosta de si mesma, considera-se que tal pessoa tem baixa autoestima (DERLEGA, V; JANDA, L, 1978).

Segundo os psicólogos humanistas o modo como nos vemos produz efeitos profundos em nosso comportamento. Estudos revelaram que o autoconceito relaciona-se com o comportamento em um número variado de situações, inclusive com a realização escolar (DERLEGA, V; JANDA, L, 1978). Neste sentido,

* Citação cuja tradução é de minha responsabilidade.

Um dos primeiros pesquisadores a apontar a relação entre autoconceito e realização foi Prescott Lecky. Ele notou que algumas crianças cometiam o mesmo número de erros ortográficos por página não importando quanto fácil ou difícil o material era. Lecky imaginou que as crianças estavam agindo de acordo com quanto bem elas *acreditavam* que podiam escrever no lugar de quanto bem elas podiam de fato escrever. Um grupo destas crianças passou algum tempo com um conselheiro escolar, que as ajudou a explorar seus sentimentos e dúvidas a respeito de suas habilidades de escrita. Após estas discussões várias crianças mostraram uma melhora substancial em sua escrita, muito embora elas não tenham tido prática adicional. Isto sugere que como as crianças modificaram seu autoconceito de soletradoras pobres para melhores soletradoras, elas de fato começaram a ter um melhor desempenho (DERLEGA, V; JANDA, L, 1978, p. 146-147, grifo dos autores*).

Desde então, muitas experiências assinalam que um baixo autoconceito tem como consequência um baixo rendimento escolar. O autoconceito por sua vez tem relação com o esforço ou dedicação ao estudo: o que é de fácil entendimento, pois o sucesso pessoal depende também da dedicação.

Entretanto, estudos (CRITES, 1974), (MATEOS, 2001) têm demonstrado que o esforço ou dedicação, por sua vez, relaciona-se às aspirações do indivíduo que também desencadeiam motivação para a aprendizagem. “[...] Por ‘aspiração ocupacional’ se quer significar em geral o que o indivíduo considera a vocação ideal para ele [...]” (CRITES, 1974, p. 146*). Segundo Trow (apud CRITES, 1974, p. 146*), “[...] a aspiração é bastante similar, se não idêntica, à fantasia que uma pessoa tem sobre sua escolha [...]”.

Outro fator considerado pelos estudos é a motivação. Por muito tempo as investigações sobre aprendizado e cognição se realizaram separadamente das investigações sobre a motivação (MATEOS, 2001). Segundo Mateos (2001, p. 45*) “[...] uma das principais mudanças que a investigação cognitiva tem experimentado nos últimos anos [...] é o progressivo reconhecimento do papel que desempenham as variáveis motivacionais e afetivas no desempenho das tarefas cognitivas [...]”. Tal mudança foi responsável pela incorporação e integração nos estudos sobre os processos de aprendizagem de conjunto de construtos oriundos de diferentes modelos teóricos sobre a motivação (MATEOS, 2001). De acordo com diversos autores na citação de Mateos (2001, p. 45*):

* Citação cuja tradução é de minha responsabilidade.

[...] entre eles se incluem a percepção da própria competência (Harter, 1983), a autovalia (Covington, 1983), as expectativas de autoeficácia (Bandura, 1982; Schunk, 1984), as expectativas de controle (Skinner, Chapman y Baltes, 1988), as atribuições de êxitos e fracassos (Weiner, 1986; Dweck, 1986) e os pensamentos acerca das metas das tarefas (Nicholls, 1984; Dweck e Elliot, 1983). Nesta linha, a maioria das propostas recentes sobre o aprendizado autorregulado consideram que este depende, não só do conhecimento das estratégias específicas da tarefa e do controle que se realiza sobre elas, mas também da motivação que tenha a pessoa pelo aprendizado (v.g. Paris e Winograd, 1990; Pintrich e de Groot, 1990; Pressley, Borkowski e Schneider, 1987; Borkowski, Carr y Presley, 1987; em nosso país, Alonso Tapia, 1991, 1997).

Conclui-se, então, que o aprendizado autorregulado resulta da interação de três fatores: a cognição, a metacognição e a motivação.

Vale ressaltar que não é objetivo deste estudo aprofundar aspectos relacionados ao autoconceito e à aspiração ou motivação dos sujeitos a serem observados, entretanto, ao pesquisar procedimentos metacognitivos utilizados por adolescentes estudantes da Língua Inglesa, não se pode deixar passar despercebida a influência desses aspectos na conduta metacognitiva, razão pela qual esses aspectos são mencionados nesta revisão de literatura e de se estar atento a eles nas observações realizadas.

6 ESTUDOS CORRELATOS

Sendo a proposta da presente investigação verificar a relação entre o desempenho em Língua Inglesa e a utilização de procedimentos metacognitivos pelos alunos, é plausível analisar alguns estudos que tratam do aprendizado daquela língua com o auxílio da metacognição. Até onde foi possível pesquisar, em termos de Brasil, a pesquisa que mais se aproxima do presente estudo, é a de um grupo de pesquisadores da UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, o qual investiga as estratégias individuais de aprendizagem de Língua Inglesa, e que será mais bem explicitada adiante. Porém os estudos relatados a seguir, relacionam a metacognição e a aprendizagem de algumas habilidades da citada língua.

Speeding e Chan (1993) realizaram um estudo com um grupo de alunos de 5 anos de idade, que teve como objetivo examinar o relacionamento entre habilidades metacognitivas no nível de palavra, habilidades de identificação de palavras e competência na compreensão de leitura. Suas descobertas indicam que as habilidades metacognitivas no nível de palavra, incluindo tanto consciência fonêmica quanto habilidades metacognitivas na identificação de palavras, estavam diretamente relacionadas à performance na compreensão de leitura, e indiretamente pela variável mediadora das habilidades de identificação de palavra. De acordo com estes autores:

A decodificação é apenas uma das habilidades requeridas para a identificação de palavra. Identificação de palavra (no sentido aqui empregado) se refere ao processo de extrair bastante informação das unidades da palavra para que uma localização no léxico mental seja ativada, resultando assim em informação semântica disponível para a consciência (Stanovich, 1982). Perfetti (1984) propõe que um leitor habilidoso tem acessíveis representações de muitas palavras específicas e um sistema de regras implícitas para a formação de palavras [...] (SPEEDING; CHAN, 1993, p. 91*).

Este entendimento de identificação de palavra se conecta com o entendimento de Vygotsky acerca da natureza intrínseca do significado da palavra. Segundo ele "[...] uma palavra não se refere a um único objeto, mas a um grupo ou a uma classe de objetos. Portanto, cada palavra já é uma generalização (VYGOTSKY, 1986, p. 6*).

Goh (1997), reporta uma pesquisa realizada com 40 aprendizes de inglês como segunda língua, a qual revelou as crenças e conhecimento que eles tinham sobre *listening* (audição). Constatou que muitos dos aprendizes tinham claras idéias sobre três aspectos do *listening*: seu próprio papel e desempenho como ouvintes da segunda língua, as demandas e procedimentos para ouvir a segunda língua, e as estratégias para ouvir.

O estudo concluiu que cada aluno possui algum conhecimento sobre ouvir em outra língua e que quando se tornam completamente conscientes dos vários aspectos envolvidos na audição da segunda língua, tornam-se ouvintes mais autônomos.

* Citação cuja tradução é de minha responsabilidade.

Em um estudo de pequena escala da instrução metacognitiva para ouvintes jovens de segunda língua, realizado com alunos entre 11 e 12 anos de idade, Goh e Taib (2006) discutem o valor das lições que destacam o processo de ouvir. O estudo teve dois objetivos: elicitare e identificar o conhecimento metacognitivo de alunos do nível primário sobre ouvir em inglês e investigar quão úteis eram as atividades baseadas no processo para ensiná-los a ouvir em inglês.

Os pesquisadores concluíram que os alunos de nível primário podem se beneficiar da instrução metacognitiva tanto quanto aprendizes mais velhos. Eles são também capazes de articular sua tarefa e o conhecimento da estratégia sobre ouvir. Contudo, seu conhecimento é limitado e necessita ser desenvolvido. Uma maneira de fazer isto, como o estudo demonstrou, é através da introspecção individual e discussões baseadas no processo.

Peronard e Velásquez (2003) realizaram uma pesquisa sobre o desenvolvimento do conhecimento metacompreensivo. O objetivo do trabalho foi investigar as tendências evolutivas no conhecimento metacognitivo associado à leitura, em alunos chilenos a partir da 6ª e 8ª séries do Ensino Fundamental até a 2ª e 4ª séries do Ensino Médio. O conhecimento metacognitivo foi analisado com base em seis domínios: conhecimento das características da tarefa e do texto e conhecimento de quatro tipos de estratégias: planificação, avaliação, leitura e ajuda. Os dados foram coletados através de um questionário de múltipla escolha, aplicado a uma amostra aleatória de 280 alunos de 27 escolas municipalizadas e particulares subvencionadas.

Os resultados globais mostram um aumento sustentado e estatisticamente significativo do conhecimento no estudo, entre os sujeitos dos níveis consecutivos estudados ao longo dos seis anos de escolaridade. Este aumento teve um ritmo diferente em cada um dos seis campos em que o conhecimento metacognitivo foi focalizado.

Desde 1992, um grupo de pesquisadores da UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, do qual faz parte a professora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva,

dedica-se à pesquisa sobre estratégias individuais de aprendizagem de Língua Inglesa. Os informantes são estudantes de Língua Inglesa da Faculdade de Letras da UFMG. A coleta de dados se deu através de dois instrumentos: relatos individuais escritos e a versão brasileira do questionário SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*) de Oxford (1989). Dentre as estratégias observadas, encontram-se as estratégias metacognitivas planejamento, controle e avaliação da aprendizagem.

Os resultados evidenciam que as pessoas aprendem de forma diferente em decorrência de seus diferentes estilos e contextos de aprendizagem. A sala de aula é apenas um dos fatores que interferem no progresso do aprendiz. Compete ao professor, dentro de um enfoque humanístico, incentivar os alunos a se responsabilizarem por sua aprendizagem, conscientizando-os sobre os processos cognitivos e treinando-os no uso de estratégias mais eficientes. Dessa forma, o professor poderá contribuir para a tomada de decisões que resultarão na formação de aprendizes mais bem sucedidos e autônomos.

7 O PROBLEMA

A reflexão sobre as idéias até aqui explicitadas conduziu à proposta de estudo apresentada a seguir. Da experiência como professor de Língua Inglesa veio o questionamento sobre o motivo de alguns alunos fracassarem e outros não, no aprendizado da língua. Sabe-se que são vários os fatores que interferem numa boa aprendizagem, dentre eles, a utilização de procedimentos metacognitivos.

Portanto, pretende-se comparar alunos com alto e baixo desempenho em Língua Inglesa com o objetivo de verificar se esses resultados estão relacionados a fatores de natureza metacognitiva. Em outras palavras: se os alunos que apresentam bom rendimento na escola pública e na escola particular, independentemente de suas origens sociais distintas, não teriam maior habilidade na utilização de estratégias de natureza metacognitiva do que aqueles alunos de baixo desempenho.

O que chamou a atenção foi justamente a constatação de haver, tanto em escolas de periferia quanto em escolas particulares que recebem alunos de nível

sócioeconômico mais alto, alunos com alto e baixo desempenho, o que parece significar, não obstante a influência de fatores sócioeconômicos na aprendizagem, que podem existir outras variáveis interferindo no melhor ou pior desempenho desses alunos, dentre elas, as estratégias de natureza metacognitiva utilizadas pelos estudantes, objeto desta investigação. Conseqüentemente, a diferença nos resultados não decorreria de aspectos sócioeconômicos, mas sim da maior ou menor habilidade metacognitiva.

Porém, é oportuno esclarecer que, apesar dos sujeitos da pesquisa pertencerem a universos sócioeconômicos diferentes, a investigação não leva em conta esses aspectos, detendo-se apenas nos procedimentos metacognitivos.

7.1 A questão-problema

A diferença entre alto e baixo rendimento que alunos adolescentes apresentam na aprendizagem da Língua Inglesa, independentemente de sua classe social, relaciona-se a procedimentos metacognitivos de autoconhecimento e de autocontrole?

7. 2 Definição de termos

Procedimentos metacognitivos de autoconhecimento neste estudo significam:

- Autopercepção dos alunos de sua competência ou habilidade em Língua Inglesa;
- Autointerpretação dos alunos de suas causas de êxito ou de fracasso em Língua Inglesa;
- Autopercepção dos alunos da adequação dos conteúdos estudados e das tarefas solicitadas ao seu nível de aprendizagem e às suas aspirações profissionais futuras;

Procedimentos metacognitivos de autocontrole se referem a:

- Conhecimento e utilização pelos alunos das estratégias de facilitação da aprendizagem ou das ações que podem contribuir para o êxito de sua aprendizagem em Língua Inglesa.

O termo adolescentes neste estudo se refere a alunos que estejam cursando a 9º ano do Ensino Fundamental, na faixa etária de 14 a 16 anos. Optou-se por trabalhar com os alunos da 9ª série porque, em geral, é a partir dessa etapa, que representa o final do Ensino Fundamental, que os alunos começam a se preocupar com a escolha de uma carreira futura. Por conseguinte, as aspirações profissionais, dentre outros fatores, podem interferir no maior ou menor interesse do aluno por uma determinada disciplina, assim como na estratégia que utiliza para alcançar seus objetivos. Por sua vez, no final do curso há um histórico escolar que pode ser analisado e auxiliar a compreender o desempenho do aluno com maior fidedignidade. Esse aspecto inclusive direcionou a seleção dos sujeitos a serem observados, conforme explicado posteriormente.

Também neste estudo, alunos de alto desempenho em Língua Inglesa são aqueles que obtêm nota acima de 9, e alunos de baixo desempenho são aqueles que obtêm nota abaixo de 7.

Alunos pertencentes a distintas classes sociais aqui significam os que estudam na escola particular mais elitizada de Itaperuna (segundo o critério de valor da mensalidade), e os que estudam numa escola pública localizada no bairro mais carente do mesmo município.

7.3 Hipóteses

7.3.1 Os alunos que identificam melhor as causas de êxito ou de fracasso em língua inglesa e que utilizam estratégias para superá-las apresentam melhor desempenho em comparação àqueles que somente identificam, porém não reorganizam seus procedimentos de aprendizagem em decorrência desse conhecimento e de recursos estratégicos;

7.3.2 Os alunos mais bem sucedidos são aqueles que percebem a relação entre a aprendizagem de Língua Inglesa e suas aspirações profissionais.

8 METODOLOGIA

8.1 Os sujeitos

8.1.1 Procedimentos preliminares de identificação dos sujeitos:

Tendo em vista a maior facilidade de acesso aos sujeitos residentes no município de Itaperuna, optou-se pelo referido município para a realização do estudo. Itaperuna é o município polo da Região Noroeste Fluminense, distando cerca de 350 Km do Rio de Janeiro e 100 Km de Campos-RJ, com uma população de 90 mil habitantes, aproximadamente. Sua base econômica assenta-se no comércio e na produção agropecuária, além de algumas indústrias de pequeno e médio porte e empresas prestadoras de serviços. Entretanto, nos últimos 15 anos, o município, dotado de ampla rede de ensino pública e particular, nos níveis fundamental e médio, transformou-se num polo universitário, oferecendo cursos superiores em quase todas as áreas.

Inicialmente, um levantamento foi realizado na Secretaria Municipal de Educação e na Coordenadoria Regional de Educação daquele município, a fim de identificar as escolas públicas e particulares.

Considerando a limitação de tempo de um curso de mestrado, e desejando realizar uma pesquisa de natureza descritivo-comparativa, necessário se fez estabelecer em quais instituições de ensino as observações seriam feitas. Pesou na escolha das instituições a natureza do estudo, o qual pretende investigar se a diferença entre alto e baixo desempenho na aprendizagem da Língua Inglesa, independentemente da condição sócioeconômica dos sujeitos, relaciona-se à utilização de estratégias de natureza metacognitiva.

Conseqüentemente, foi necessário identificar aquelas instituições do 2º ciclo do ensino fundamental que recebem alunos do mais alto nível sócioeconômico do município, bem como aquelas instituições que atendem alunos mais carentes. O critério

utilizado na seleção da escola de mais alto nível foi o valor da mensalidade, o qual apontou para as que a comunidade define como as mais elitizadas. Para a identificação das escolas públicas, o critério utilizado foi a localização nos bairros mais carentes do município.

Após ser constatado que tais instituições oferecem o 9º ano do Ensino Fundamental, já que a intenção é observar alunos que estão concluindo esta série de ensino, entrou-se em contato com a direção das instituições para verificar a viabilidade de realização do estudo para, num primeiro momento, realizar o levantamento das notas dos alunos. Procedeu-se da seguinte forma: verificou-se a média aritmética das notas dos alunos nas três séries anteriores à oitava série (5ª, 6ª, e 7ª série) a fim de se identificar os sujeitos da pesquisa, ou seja, aqueles de rendimento maior, ou acima de 9, assim como aqueles de menor aproveitamento, ou com média abaixo de 7.

Todavia, o procedimento anterior não pôde ser utilizado na escola pública, uma vez que a mesma não avalia por notas e sim pelos seguintes conceitos: “O” ou ótimo (nota entre 81 e 100); “B” ou bom (nota entre 60 e 80); “R” ou regular (nota entre 50 e 59); e “I” ou insatisfatório (nota abaixo de 50). Assim, para a escolha dos alunos da escola pública, utilizou-se o seguinte critério: para o grupo de maior desempenho foram selecionados os alunos que obtiveram três conceitos “O”, dois conceitos “O” e um conceito “B”, e dois conceitos “B” e um “O”. Já para o grupo de menor desempenho foram selecionados os alunos que obtiveram dois conceitos “R” e um conceito “B”, e três conceitos “R”.

Desse levantamento preliminar em três escolas denominadas com letras maiúsculas do alfabeto, chegou-se à conclusão apresentada nos quadros seguintes:

QUADRO 1

Desempenho em inglês (alunos com média **abaixo de sete**, decorrente da média aritmética dos resultados obtidos na 5ª, 6ª e 7ª séries).

ESCOLAS PARTICULARES	Nº DE ALUNOS COM NOTA ABAIXO DE SETE	ESCOLAS PÚBLICAS	Nº DE ALUNOS COM NOTA ABAIXO DE SETE
A.....	4	E.....	2
B.....	1	F.....	8
C.....	0	G.....	5
D.....	9	H.....	4
TOTAL	14	TOTAL	19

QUADRO 2

Desempenho em inglês (alunos com média **acima de nove**, decorrente da média aritmética dos resultados obtidos na 5ª, 6ª e 7ª séries).

ESCOLAS PARTICULARES	Nº DE ALUNOS COM NOTA ACIMA DE NOVE	ESCOLAS PÚBLICAS	Nº DE ALUNOS COM NOTA ACIMA DE NOVE
A.....	5	E.....	15
B.....	1	F.....	7
C.....	6	G.....	4
D.....	6	H.....	7
TOTAL	18	TOTAL	33

Analisando-se o quadro 1, constata-se que, dentre as Escolas particulares, ou que possuem alunos de nível sócioeconômico mais alto, a Escola “D” é a que tem mais alunos hoje matriculados na 8ª série (9º ano) com histórico escolar em inglês apresentando notas abaixo de 7, ou seja, 9 alunos. Dentre as Escolas públicas, ou localizadas nos bairros mais carentes da cidade, a Escola “F” é a que tem mais alunos com histórico escolar em inglês apresentando notas abaixo de 7, ou seja, 8 alunos. Analisando-se o quadro 2, constata-se que também em relação aos alunos com desempenho mais alto, as Escolas “C” e “D” são as particulares que têm mais alunos hoje matriculados na 8ª série (9º ano) com histórico escolar em inglês apresentando notas acima de 9, ou seja, 6 alunos. Porém, optou-se pela Escola “D” porque a Escola “C” não apresenta nenhum aluno de baixo desempenho. Já a Escola “E” é a pública que tem mais alunos hoje matriculados na 8ª série (9º ano) com histórico escolar em inglês apresentando notas acima de 9, ou seja, 15 alunos. Entretanto, optou-se pela Escola “F” com 7 alunos apresentando notas acima de 9, porque a mesma também apresenta alunos de baixo desempenho em número suficiente para a pesquisa.

Observa-se assim, de acordo com os quadros 1 e 2, que as Escolas “D” e “F” seriam os locais mais adequados para a realização da pesquisa, visto que as demais Escolas apresentam número muito menor de alunos que atendem aos propósitos deste estudo. Tal situação encontra-se resumida no quadro seguinte (quadro 3).

QUADRO 3

ESCOLA	Nº DE ALUNOS C/ RENDIMENTO + ALTO	Nº DE ALUNOS C/ RENDIMENTO + BAIXO	TOTAL
D (Escola particular ou de nível sócioeconômico + alto)	6	9	15
F (Escola pública ou de nível sócioeconômico + baixo)	7	8	15
TOTAL	13	17	30

Então, de acordo com o quadro 3, o grupo de alunos com rendimento mais alto seria igual a 13, enquanto o grupo de alunos com rendimento mais baixo seria igual a 17. Para tornar o grupo de rendimento mais baixo equivalente ao de rendimento mais alto, ou seja, com 13 alunos, optou-se pela eliminação de 2 alunos da escola “D” e de 2 alunos da escola “F”. Assim, seria possível analisar na Escola “D” 7 alunos, e na Escola “F” 6 alunos, ou seja, o total de 13 alunos com baixo rendimento. A eliminação dos alunos foi feita aleatoriamente.

Vê-se, então, que seriam pesquisados 26 sujeitos, 18 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Ressalta-se, contudo, que este estudo não focaliza o gênero dos sujeitos, importa mais o desempenho em Língua Inglesa, independentemente do gênero e do nível sócioeconômico.

Todavia, decidiu-se igualar o número de sujeitos de cada grupo de cada escola em sete, elevando o total de pesquisados para 28 alunos, 17 do sexo masculino e 11

do sexo feminino. Para tal, no grupo de maior desempenho da escola particular foi incluída uma aluna que não havia sido aproveitada anteriormente por ter ficado dois décimos abaixo do coeficiente estabelecido, mas que no pré-teste de inglês (que está melhor explicitado no título “recursos de observação”) aplicado com o objetivo de confrontar as notas nele obtidas com os resultados do coeficiente de rendimento, ficou a apenas meio décimo da nota máxima. Já no grupo de menor desempenho da escola pública, foi incluído um dos dois alunos excluídos aleatoriamente, quando se reduziu o referido para grupo de oito para seis alunos, ficando, então, a situação definida conforme o quadro 4:

QUADRO 4: DEMONSTRATIVO FINAL DOS SUJEITOS SELECIONADOS PARA ESTE ESTUDO

ESCOLA	Nº DE ALUNOS C/ RENDIMENTO + ALTO	Nº DE ALUNOS C/ RENDIMENTO + BAIXO	TOTAL
D (Escola particular ou de nível sócioeconômico + alto)	7	7	14
F (Escola pública ou de nível sócioeconômico + baixo)	7	7	14
TOTAL	14	14	28

8.1.2 Caracterização dos sujeitos deste estudo

A análise dos dados permite concluir que há predominância dos alunos do sexo masculino; os sujeitos estão aparentemente dentro da faixa etária esperada para os alunos da série em que se encontram, isto é, há predominância de 14 anos, sendo a idade máxima 15 anos, não havendo, portanto, defasagem expressiva em relação à idade.

O nível de escolaridade dos pais (só pais, sem incluir as mães) dos alunos do grupo com melhor desempenho e do grupo de menor desempenho, não revela diferenças significativas, sendo mais ou menos equivalentes neste aspecto, havendo predominância do Fundamental incompleto e do Ensino Médio completo, o que pode significar que o fator nível de escolaridade do pai não seja uma variável relevante que justifique a diferença de desempenho desses alunos com maior e menor desempenho. Cabe observar que há no grupo de maior desempenho um número maior de pais com Ensino Médio completo; no grupo de menor desempenho, constatou-se ligeira predominância de pais com curso superior completo, o que reforça a idéia de que esta variável seja irrelevante para explicar a diferença de desempenho entre os grupos. Com relação às mães, constatou-se que há um percentual maior de mães no grupo de maior desempenho com o nível fundamental completo e um percentual maior de mães no grupo de menor desempenho com nível Fundamental incompleto. Vê-se assim que as mães do grupo de maior desempenho apresentam nível de escolaridade um pouco superior em comparação às do grupo de menor desempenho. Esse é um fator que pode auxiliar a explicar o desempenho do grupo que apresenta melhores resultados, embora, no geral, o nível de escolaridade dos pais e das mães seja mais ou menos equivalente.

A profissão dos pais (só pais, sem incluir as mães) dos alunos de ambos os grupos (maior e menor desempenho), em geral situa-se no mesmo nível. Entretanto, é pertinente observar que os pais dos alunos de maior desempenho têm atividades profissionais que exigem um pouco mais de escolaridade, por exemplo, advogado, bancário, comerciante, técnico em eletrônica, funcionário público; por sua vez, no grupo

de menor desempenho, a profissão dos pais exige menor escolaridade, por exemplo, pintor de paredes, trabalhador rural, pedreiro, mecânico. Assim, há uma ligeira tendência para que os pais dos alunos do grupo de maior desempenho desempenhem atividades profissionais que possam exigir deles um maior contato com conteúdos aprendidos na educação formal. Esta é uma variável, que embora não pareça tão significativa, reforça aquela observação anterior no sentido de que, não obstante ser equivalente o nível de escolaridade dos pais, há uma ligeira tendência geral para um maior nível de escolaridade ou de prática relacionada a conteúdos formais dos pais dos alunos com melhor desempenho.

Alunos pertencentes ao grupo de melhor desempenho apresentam mais tempo de inglês na escola em comparação aos de menor desempenho, embora essa diferença não seja acentuada. Constatou-se, nos dois grupos, que o tempo de estudo de inglês varia de 3 a 9 anos; isto também talvez possa ajudar a entender a diferença entre os grupos; o grupo de alunos de maior desempenho, além de ter maior tempo de estudo de inglês na escola, também apresenta um maior número de alunos que estuda inglês em outra instituição, ainda que a diferença não seja muito significativa (21% dos integrantes deste grupo).

As influências dos familiares (irmão, irmã, pai, mãe) nos dois grupos, no que diz respeito à ajuda da família nas atividades extraclasse, também estão mais ou menos equilibradas.

No grupo de maior desempenho, um maior número de respondentes mencionou ter mais facilidade na aprendizagem da Língua Inglesa em comparação ao grupo de menor desempenho; isto pode decorrer de uma maior habilidade desses alunos para a aprendizagem da Língua Inglesa. Entretanto, como será mais bem explicitado posteriormente, os alunos de baixo desempenho em inglês, em geral, também o são nas demais matérias.

Pelo que se observa nesta parte de caracterização, as diferenças entre um grupo e outro não são muito significativas, estando mais ou menos no mesmo nível. Todavia, os aspectos constatados não podem ser negligenciados na análise final: o grupo de maior desempenho tem maior tempo de inglês na própria escola, apresenta maior

número de alunos que estuda inglês em outra instituição, utilizam mais recursos complementares (dicionários, Internet, filmes, músicas, jogos e, principalmente, revistas), assim como maior expectativa de viajar para países de Língua Inglesa ou fazerem viagem de intercâmbio, bem como mencionaram apresentar mais facilidade na aprendizagem da Língua Inglesa, fazer o dever de casa, ter mais concentração e fazer anotações nas aulas de inglês.

8.2 Recursos de observação

Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes recursos: aplicação de um teste de Língua Inglesa, aplicação de um questionário, entrevista individual, e entrevista grupal ou grupo focal separadamente por grupo de cada escola, de acordo com o desempenho acadêmico em inglês mais baixo e mais alto. Além disso, fez-se um levantamento do rendimento dos sujeitos não apenas em inglês, mas também nas outras disciplinas cursadas no 9º ano (8ª série), com a apresentação de quadros de rendimento e desvio padrão, este só utilizado para a escola particular, pois, como já observado na seção 4.1.1, a escola pública avalia com conceitos e não notas. O objetivo desse levantamento é verificar se o rendimento do aluno em inglês coincide com de outras áreas do conhecimento.

O teste de Língua Inglesa, composto de um texto e 10 perguntas formuladas em Língua Portuguesa, sendo 5 perguntas sobre interpretação e 5 sobre gramática, foi aplicado a todos os alunos das duas turmas em que se encontram os sujeitos selecionados para a pesquisa. Os que obtiveram maior nota e menor nota foram justamente os que obtiveram coeficiente de rendimento mais alto e mais baixo nas três séries anteriores à 8ª série.

Os resultados indicam que o critério de avaliação da escola particular parece mais rígido, ou mais difícil, em comparação ao teste aplicado; ao contrário da escola particular, a escola pública parece ter um critério de avaliação menos rigoroso ou mais fácil em comparação ao teste utilizado. Entretanto, independentemente da escola ser

pública ou particular, os alunos previamente selecionados como de rendimento mais alto também obtiveram as notas mais altas no teste. Contudo, a diferença entre os alunos mais fortes e mais fracos também não é tão grande de acordo com o resultado do teste (1.6 de diferença entre as médias). As notas do teste revelaram uma diferença menor entre os grupos de alto e baixo rendimento em comparação com os resultados do coeficiente de rendimento nas três séries anteriores à 8ª série.

Esses resultados são importantes, visto que podem apontar para uma avaliação mais rígida na escola particular em comparação à escola pública; em outras palavras: podem indicar um nível de ensino mais elevado na escola particular do que na escola pública. É possível que o critério de avaliação da escola particular seja mais rígido em função da própria clientela, isto é, alunos que já trazem uma bagagem maior no aprendizado da Língua Inglesa, uma vez que a maioria começou a estudar inglês na Classe de Alfabetização, enquanto na escola pública a maioria começou a estudar inglês apenas na 5ª série (6º ano).

Aplicaram-se os questionários apenas aos alunos identificados na escala mais alta e mais baixa de rendimento em inglês. Para tal, foram convidados a responder ao questionário em sala de aula conforme combinação prévia com a direção das instituições selecionadas para o estudo. As entrevistas foram feitas inicialmente com os alunos de rendimento mais alto da Escola Pública e Particular e, posteriormente, com os alunos de rendimento mais baixo de ambas as escolas. Realizaram-se ainda quatro grupos focais ou entrevistas coletivas: dois na escola particular (com os alunos de rendimento mais alto e mais baixo) e dois na escola pública (com os alunos de rendimento mais alto e mais baixo). As entrevistas individuais e coletivas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise.

As perguntas formuladas para o questionário e entrevista giram em torno de aspectos metacognitivos de autoconhecimento e de autocontrole, tendo sido agrupadas de acordo com os seguintes tópicos: autoavaliação de competência (14 perguntas); interpretação das causas de êxito ou fracasso (16 perguntas); adequação dos conteúdos ao nível de aprendizagem e às aspirações do aluno (8 perguntas); utilização de estratégias de facilitação da aprendizagem (22 perguntas); A maior ocorrência de

perguntas relativas aos tópicos “interpretação das causas de êxito ou fracasso” e “utilização de estratégias de facilitação da aprendizagem”, decorre da própria natureza do conteúdo que da margem a formulação de um maior número de perguntas.

A 3ª parte do questionário, relacionada à autoeficácia para aprendizado auto-regulado, é uma adaptação de Zimmerman, B.J.; Bandura, A.; Martinez-Pons, M. Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*.

O questionário foi testado com um grupo de dez alunos da mesma série dos sujeitos desta pesquisa, porém pertencentes a outras escolas pública e particular (cinco alunos da escola pública e cinco da escola particular) escolhidos aleatoriamente.

8. 3 Tratamento dos dados

Foi feita a tabulação, frequência e % das respostas fechadas do questionário. As respostas abertas das perguntas do questionário e das entrevistas individuais e coletivas, foram organizadas em categorias e subcategorias, fazendo-se também a distribuição de frequência e % da ocorrência dos conteúdos. É oportuno esclarecer que a tabulação dos dados foi realizada da seguinte maneira: inicialmente, foram tabulados, separadamente, os dados referentes a cada grupo (maior desempenho da escola particular, menor desempenho da escola particular; maior desempenho da escola pública, menor desempenho da escola pública) reunindo-se, posteriormente, os dados referentes aos grupos de maior desempenho (escola particular e escola pública) de um lado, e do outro, os dados referentes aos grupos de menor desempenho (escola particular e escola pública).

8.4 Descrição e análise dos dados

Antes da análise dos dados com o objetivo de se verificar se o fracasso dos alunos em Língua Inglesa se relaciona à falta do domínio de habilidades metacognitivas, será apresentada uma análise do desempenho dos sujeitos selecionados para este estudo, nas outras disciplinas, em relação à Língua Inglesa. Analisando o quadro 6, a seguir, que apresenta o resultado tanto dos alunos de desempenho mais alto quanto daqueles de desempenho mais baixo no que se refere à escola pública, constata-se o seguinte: à exceção de Geografia, não se encontram alunos fracos em Inglês com conceitos mais altos em outras matérias, ou seja, conceito ótimo ou notas entre 81 e 100, de acordo com o critério da escola. Exatamente o contrário do que ocorre com os alunos de maior desempenho em inglês, que tendem a apresentar conceitos mais altos, ou conceito ótimo (entre 81 e 100) nas outras disciplinas. Em outras palavras, os alunos que são fracos em Inglês tendem a ter os conceitos mais baixos da turma em outras disciplinas, ou seja, conceito “R” (entre 50 e 59). Em suma, os alunos que apresentam maior dificuldade em Inglês são também os que apresentam maior tendência a ter conceitos mais baixos nas outras disciplinas.

QUADRO 6: RESULTADO DO GRUPO DE ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA QUE APRESENTAM RENDIMENTO MAIS ALTO E MAIS BAIXO EM INGLÊS – MÉDIAS FINAIS DO 9º ANO (8ª SÉRIE) NO ANO LETIVO DE 2008.

CONCEITO	DISCIPLINAS											
	Inglês		Matemática		Português		História		Ciências Naturais		Geografia	
	>*1 F	*2< F	> F	< F	> F	< F	> F	< F	> F	< F	> F	< F
O	6	-	4	-	1	-	5	-	7	-	7	2
B	1	5	3	2	6	-	2	7	-	7	-	3
R	-	1	-	4	-	6	-	-	-	-	-	2
I	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
*Ausência de Conceito (Alunos em dependência)	-	1	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-

>*1 = Resultado nas diversas disciplinas do grupo de alunos da escola pública que apresentam rendimento mais alto em Inglês.

*2< = Resultado nas diversas disciplinas do grupo de alunos da escola pública que apresentam rendimento mais baixo em Inglês.

*Dependência na disciplina.

F = Frequência de conceitos na disciplina.

Analisando os quadros 7 e 8 a seguir, que apresentam os resultados dos alunos de maior e de menor desempenho, respectivamente, na escola particular, idêntica situação é verificada: os alunos com notas mais altas em Inglês são também aqueles que obtêm as notas mais elevadas nas outras matérias; os alunos com notas mais baixas em Inglês são também aqueles que obtêm as notas mais baixas nas outras matérias. Os quadros apresentam também o desvio padrão em relação às médias de cada grupo nas diversas disciplinas.

QUADRO 7: RESULTADO DAS MÉDIAS NAS DISCIPLINAS CURSADAS PELOS ALUNOS DE MAIOR DESEMPENHO DA ESCOLA PARTICULAR - MÉDIAS FINAIS DO 9º ANO (8ª série) NO ANO LETIVO DE 2008

DISCIPLINAS											
INGLÊS		MATEMÁTICA		PORTUGUÊS		HISTÓRIAS		C.NATURAIS		GEOGRAFIA	
\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
8.4	0.66	7.2	0.93	7.7	0.72	8.0	1.43	7.5	0.27	8.1	0.95

QUADRO 8: RESULTADO DAS MÉDIAS NAS DISCIPLINAS CURSADAS PELOS ALUNOS DE MENOR DESEMPENHO DA ESCOLA PARTICULAR - MÉDIAS FINAIS DO 9º ANO (8ª série) NO ANO LETIVO DE 2008

DISCIPLINAS											
INGLÊS		MATEMÁTICA		PORTUGUÊS		HISTÓRIAS		C.NATURAIS		GEOGRAFIA	
\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
6.1	0.32	4.5	4.98	6.1	1.1	6.3	0.05	6.4	0.42	7.0	0.5

Conforme já salientado no item recursos de observação, foi aplicado um teste em Língua Inglesa a fim de verificar se os sujeitos selecionados como de maior desempenho e menor desempenho, com base no coeficiente de rendimento relativo às três séries anteriores à 8ª série, confirmavam estes resultados. Os que obtiveram maior nota e menor nota no teste foram justamente aqueles que obtiveram coeficiente de rendimento mais alto e mais baixo nas três séries anteriores.

Embora não seja objetivo deste estudo fazer a comparação do desempenho em Língua Inglesa entre alunos da escola particular e da escola pública, há, pelo menos em relação às duas escolas pesquisadas, uma discrepância que não pode ser ignorada: os alunos considerados de baixo desempenho em Língua Inglesa da escola particular demonstraram um desempenho muito superior ao dos alunos considerados de alto desempenho da escola pública, conforme revelam o coeficiente de rendimento e as notas obtidas no teste, ilustradas no quadro 9, a seguir:

QUADRO 9: RESULTADO DO COEFICIENTE DE RENDIMENTO (CR) E DAS NOTAS OBTIDAS NO TESTE DE INGLÊS DOS ALUNOS DE MENOR DESEMPENHO DA ESCOLA PARTICULAR E DOS ALUNOS DE MAIOR DESEMPENHO DA ESCOLA PÚBLICA, RESPECTIVAMENTE

Escola Particular – alunos com notas mais baixas	
CR	TESTE
6,9	8,8
6,9	8,0
6,8	8,5
6,8	8,3
6,6	7,0
6,5	8,5
6,5	9,0
Escola Pública – alunos com notas mais altas	
CR	TESTE
30	6,5
30	6,3
30	4,5
201B	3,8
2B1O	5,0
2B1O	4,8
2B1O	2,5

No que diz respeito às habilidades metacognitivas, através deste estudo constatou-se o seguinte:

Nessa etapa serão descritos e analisados os dados obtidos através das observações focalizadas para responder às questões levantadas neste estudo. Assim, a análise está centrada em torno de dois procedimentos metacognitivos observados nos sujeitos: 1 – procedimentos de autoconhecimento; 2 – procedimentos de autocontrole da aprendizagem. As perguntas formuladas através dos recursos de observação utilizados (questionário e entrevista individual e coletiva) relacionam-se a estes dois aspectos (apêndice 4). A análise será iniciada com a descrição dos procedimentos metacognitivos de autoconhecimento utilizados pelos sujeitos. Esses procedimentos, conforme mencionado no item 8.2, dizem respeito à autopercepção dos alunos de sua competência ou habilidade em Língua Inglesa; à autointerpretação dos alunos das causas de seu êxito ou fracasso em Língua Inglesa; e à autopercepção dos alunos da adequação dos conteúdos estudados e das tarefas solicitadas ao seu nível de aprendizagem e às suas aspirações profissionais futuras. Serão vistos, a seguir, cada um desses aspectos separadamente, de acordo com os recursos de observação utilizados.

O primeiro aspecto a ser descrito relaciona-se à autopercepção dos alunos de sua competência ou habilidade em Língua Inglesa, analisando-se, inicialmente, os dados obtidos através do questionário e, posteriormente, através das entrevistas (individual e coletiva).

Através das respostas do questionário aplicado (apêndice 3.2) constatou-se que os alunos de melhor desempenho apresentam melhor percepção de rendimento em inglês em comparação aos alunos de pior desempenho: na maior concentração de respostas dos alunos de melhor desempenho, 49,98% dos sujeitos se classificam como tendo bom resultado de aprendizagem, ao passo que a maior concentração de respostas dos alunos de pior desempenho (49,98% dos sujeitos) diz respeito a desempenho regular. Entretanto, surpreende que 35,70% dos alunos selecionados neste estudo como de pior desempenho (por terem obtido as notas mais baixas de sua turma) se classifiquem como de desempenho bom ou ótimo. Conversando com esses alunos, constatou-se, que para alguns, a nota seis ou sete representa bom

desempenho, não obstante seja a nota mais baixa do grupo; outros disseram que se sentiram envergonhados de dizer que tinham baixo rendimento.

Observa-se, de acordo com as respostas do questionário, que os alunos que apresentam bom desempenho mencionam ter mais facilidade na aprendizagem da Língua Inglesa e se dedicam mais aos estudos, ao passo que os alunos de pior desempenho tendem a ter maior dificuldade de aprendizagem em língua estrangeira e menor dedicação aos estudos em comparação aos alunos de bom desempenho. Dentre as habilidades que a aprendizagem da Língua Inglesa requer (ouvir entendendo, falar, ler, escrever), os alunos de melhor desempenho têm mais dificuldade em ouvir entendendo (64,26%), ao passo que os alunos de pior desempenho não enfatizam nenhuma categoria de resposta, isto é, o percentual de suas respostas se distribui de forma mais ou menos equivalente nas habilidades ouvir entendendo, falar, e ler, dando a impressão de que suas dificuldades são mais gerais em comparação aos alunos de melhor desempenho. Surpreende, entretanto, que nenhum dos alunos de pior desempenho tenha mencionado dificuldade em escrever em inglês e 35,70% desse grupo mencionaram que consideram a escrita em inglês como a habilidade mais fácil na aprendizagem dessa língua; também os alunos de bom desempenho fizeram pouca menção a essa dificuldade, e isto resulta do fato desta habilidade ser pouco requisitada nas escolas ou se restringir à cópia do quadro. Cabe lembrar que os Parâmetros Curriculares Nacionais não enfatizam a habilidade em escrita em língua estrangeira como prioritária, recomendando, como prioridade a ser desenvolvida pela escola, a leitura e interpretação de texto.

Complementando as informações obtidas através do questionário, realizou-se uma entrevista individual com todos os alunos dos dois grupos. Conforme mencionado na parte de metodologia deste relatório, a entrevista seguiu um roteiro (apêndice 1.3). Os comentários a seguir, obtidos através da entrevista e relacionados à autopercepção dos alunos de sua competência ou habilidade em Língua Inglesa, dizem respeito às perguntas 1 a 5 do roteiro da entrevista.

Na análise dos conteúdos obtidos através da entrevista (apêndice 3.3) constatou-se que há uma tendência maior, no grupo de melhor desempenho, para vivenciar

situações que facilitam o desenvolvimento da aprendizagem de língua estrangeira, quais sejam: fazer curso fora da escola, gostar de inglês, pretender viajar para outros países a lazer ou através de intercâmbio. No grupo de menor desempenho, apenas um aluno mencionou que recebe incentivo de muitas pessoas para estudar, o que é positivo e, ao mesmo tempo, pode decorrer do baixo desempenho do aluno.

Observando os dados da tabela (apêndice 3.3) relacionados à pergunta 1b3, constata-se que a insatisfação no desempenho em Inglês dos alunos considerados de melhor rendimento, diz respeito ao ensino fraco ou à deficiência do professor, ao passo que a insatisfação ou insucesso na matéria atribuída pelos alunos de menor desempenho diz respeito ao próprio aluno, isto é, ao fato de não gostar de Inglês ou ter dificuldade na matéria, ou ainda não prestar atenção às aulas. Ressalta-se que os alunos que atribuíram a insatisfação ao ensino fraco ou à deficiência do professor, são todos da escola pública. Comparando as respostas dos alunos de ambos os grupos que se dizem regularmente satisfeitos no desempenho da Língua Inglesa, verifica-se que aqueles avaliados como de bom desempenho alegam que desejariam saber mais ou obter notas ainda melhores, ao passo que o grupo avaliado como de desempenho baixo menciona que estaria mais satisfeito com os resultados de sua aprendizagem, caso se esforçasse mais ou tivesse mais aulas semanais. Não obstante estas respostas terem sido as constatadas, o percentual de alunos que as mencionaram é baixo, ou seja, de cada grupo de quatorze alunos, apenas um ou dois alunos de cada grupo (7.14% ou 14.28% do grupo respectivamente).

Perguntando aos alunos como se autoavaliam em relação ao desempenho de seus colegas (apêndice 3.3), verificou-se um fato interessante: apenas 49.98% (ou a metade dos alunos do grupo de melhor desempenho) se percebem como aluno que se situa acima da média; por outro lado, apenas 21.42% dos alunos do grupo de desempenho mais baixo se percebem como tendo desempenho abaixo da média; isto pode demonstrar que esses alunos têm uma percepção irrealística de si ou carecem de conhecimentos metacognitivos relacionados à sua pessoa:

O conhecimento da pessoa se refere ao conhecimento que temos de nós mesmos como aprendizes e pensadores, e inclui o conhecimento de nossas capacidades e limitações cognitivas, assim como de outros estados e características pessoais que podem afetar o rendimento da tarefa [...] (MATEOS, 2001, p. 56*).

Segundo a literatura especializada, esta falta de conhecimento metacognitivo tende a dificultar o próprio progresso do aluno, uma vez que pode torná-lo acomodado ou levá-lo a não buscar estratégias tendo em vista a maximização do seu desempenho.

Por outro lado, há de se convir que a resposta dos alunos de alto desempenho pode refletir modéstia no sentido de não querer demonstrar que têm melhor rendimento que seus colegas, ou então, estar baseada em aspirações pessoais mais altas. Pode ser ainda, tanto no grupo de alto quanto no de baixo rendimento, que essa resposta seja reflexo das notas obtidas, uma vez que as mesmas não mostram grandes discrepâncias de rendimento entre os alunos.

Complementando a pergunta anterior, indagou-se aos alunos como os colegas os avaliam (apêndice 3.3); as respostas demonstram com maior ênfase que os alunos do grupo de melhor desempenho são percebidos pela maioria dos colegas como bons alunos ou acima do nível da turma (85.68% do grupo, juntando as duas respostas). Por outro lado, os alunos do grupo fraco se dizem percebidos pelos colegas predominantemente como de desempenho regular ou abaixo do nível dos colegas (71.40% das respostas mencionadas). Em suma, os alunos do grupo mais fraco tendem a fazer de si melhor avaliação do que seus colegas fazem a seu respeito, ao contrário do que acontece com os alunos do grupo de melhor desempenho, que revelam avaliação mais alta dos colegas em relação a si próprios em comparação à que eles mesmos fazem. A percepção mais favorável dos colegas em relação aos alunos de melhor desempenho se repete quando respondem a respeito da percepção dos professores a seu respeito: 92.82% dos alunos do grupo de maior desempenho avaliam que seus professores os percebem como bons alunos ou inteligentes, ao passo que esta resposta ocorreu em menor percentual para os alunos de baixo rendimento, ou seja, 42.84% dos sujeitos.

Para 92.82% dos sujeitos pesquisados integrantes do grupo de desempenho alto, a avaliação dos colegas e professores corresponde ao seu real desempenho, enquanto esse percentual cai para 78.54% em se tratando do grupo de menor desempenho (apêndice 3.3).

Comparando o desempenho dos alunos em Inglês em relação às demais disciplinas (apêndice 3.3, 5), constata-se que a resposta mais enfatizada pelos alunos de maior desempenho refere-se ao melhor desempenho em Inglês (42.84% dos alunos). Já a resposta mais enfatizada pelos alunos de desempenho fraco foi no sentido de melhor desempenho nas outras matérias em comparação ao Inglês (57.12% do grupo). Entretanto, a maioria dos alunos de ambos os grupos parecem apresentar desempenho melhor nas demais matérias ou desempenho equivalente ao Inglês.

Após analisar as perguntas do questionário e da entrevista individual relacionadas à autopercepção dos alunos de sua competência ou habilidade em Língua Inglesa, os comentários a seguir relacionam-se aos dados obtidos através da entrevista coletiva ou grupo focal. O diálogo estabelecido através de processo de interação no grupo dificultou a transformação das informações em distribuição de frequência e percentagem. Desse modo, considerou-se mais apropriado apresentar os conteúdos mencionados pelos sujeitos dos dois grupos, constituídos separadamente, através de quadro (apêndice 4.1, pergunta 3). As respostas de ambos os grupos no que diz respeito à forma como identificam competência ou habilidade no desempenho em Inglês, não se diferencia em essência: ambos os grupos mencionaram que é através das notas e pela facilidade em fazer as tarefas escolares, bem como pelo interesse ou atenção dos alunos nas aulas, que é possível chegar ao conhecimento da competência ou da habilidade dos alunos no desempenho em Inglês. Confirmou-se que os alunos de pior desempenho parecem ter uma avaliação irrealística sobre si mesmos, uma vez que um número significativo dentro deste grupo se percebe como de rendimento similar ao dos colegas de melhor desempenho. Os alunos de melhor desempenho parecem estabelecer para si alvos mais elevados, isto é, desejariam saber mais e obter notas melhores das que já obtêm. Por outro lado, os alunos de pior desempenho parecem ter consciência de que depende deles o êxito nos estudos através de uma maior dedicação

e mais atenção às aulas. Em relação à aprendizagem da Língua Inglesa nenhum dos sujeitos mencionou atitudes relacionadas ao comportamento metacognitivo ou à forma como se desenvolve o processo de aprendizagem.

Reverendo as análises feitas, conclui-se o seguinte a respeito da autopercepção dos alunos de sua competência ou habilidade em Língua Inglesa: os alunos mais bem sucedidos percebem-se como de maior aptidão e têm melhor percepção de sua competência do que os alunos de desempenho mais fraco, em decorrência da avaliação dos colegas e dos professores, embora eles próprios não se classifiquem como melhores, talvez por modéstia ou talvez por não sentirem grandes discrepâncias entre suas notas e as dos colegas, principalmente aqueles alunos de bom desempenho vindos da escola pública. Constatou-se que contribui para o melhor desempenho e, conseqüentemente, melhor percepção das habilidades de aprender Inglês, o fato de vivenciarem situações mencionadas anteriormente que facilitam o desenvolvimento da língua (fazer cursos fora, pretender viajar para o exterior, maior dedicação aos estudos, dentre outras). O grupo de melhor desempenho também tem pais com nível de escolaridade ligeiramente mais alto em comparação ao grupo de pior desempenho.

O segundo aspecto a ser descrito relaciona-se à autointerpretação dos alunos de suas causas de êxito ou de fracasso em Língua Inglesa, analisando-se, primeiro, os dados obtidos através do questionário e, a seguir, através das entrevistas (individual e coletiva).

Com base nas respostas do questionário aplicado (apêndice tabela 3.4 – perguntas) foi possível constatar que tanto os alunos de melhor desempenho quanto os de pior dedicam menos tempo ao Inglês em comparação com as outras disciplinas. A resposta “menos tempo dedicado ao Inglês” foi dada por onze alunos ou 78.54% do grupo de maior desempenho, ao passo que, no grupo de pior desempenho, dez alunos ou 71.40% enfatizaram essa mesma resposta. Chama a atenção que apenas dois alunos ou 14.28% do grupo de desempenho mais elevado tenham declarado dedicar mais tempo ao Inglês em relação às outras disciplinas, o que pode significar, a princípio, que o fator tempo dedicado à disciplina não é o responsável pelo melhor

aproveitamento desses alunos. Tal perspectiva torna-se mais nítida quando se observam os dados referentes à quantidade de horas semanais dedicadas ao Inglês fora da escola: não houve diferença significativa entre o grupo de melhor e o de pior desempenho; duas horas semanais foi a resposta mais enfatizada pelos alunos de desempenho mais alto, cinco alunos ou 35.70%, e também pelos alunos de desempenho mais baixo, seis alunos ou 42.84%. Cabe notar ainda, que dois alunos ou 14.28% do grupo de maior desempenho declararam não dedicar nenhum tempo ao inglês fora da escola. Como esses dois alunos são da escola pública, pode ser que o bom desempenho deles esteja ligado ao fato de não serem muito cobrados e/ou ao critério de avaliação.

Da mesma forma que se procedeu em relação à autopercepção dos alunos de sua competência ou habilidade em Língua Inglesa, aqui também foi realizada uma entrevista individual de acordo com um roteiro (apêndice 1.3). Os comentários a seguir, com base nos dados da entrevista e relacionados à autointerpretação dos alunos de suas causas de êxito ou de fracasso em Língua Inglesa, dizem respeito às perguntas 6 a 13 do roteiro da entrevista.

A análise da entrevista (apêndice 3.5) confirma que, em sua maioria, os alunos de bom desempenho (nove alunos ou 64.26% do grupo) se avaliam pelas notas, o mesmo ocorrendo com cinco alunos ou 35.70% do grupo de desempenho mais baixo. Verifica-se então que, metade dos alunos, considerando-se os dois grupos, avalia-se pelas notas obtidas. As outras categorias de respostas mais enfatizadas foram a dos alunos que disseram ter chegado à avaliação de sua aprendizagem pela facilidade ou dificuldade na disciplina (quatro alunos ou 28.56% do grupo de maior desempenho, e quatro alunos ou 28.56% do grupo de desempenho mais fraco). Em relação a estas categorias, os sujeitos, tanto de um grupo quanto de outro, parecem demonstrar, a princípio, conhecer sua facilidade ou dificuldade em relação ao aprendizado da Língua Inglesa, ou seja, demonstram conhecimento sobre suas facilidades e fraquezas. Em outras palavras, conhecimento metacognitivo relacionado às suas próprias capacidades, mas não o controle metacognitivo decorrente desse conhecimento. Essa perspectiva pode ser confirmada ao se observar os dados obtidos (apêndice 3.5). No

grupo de maior desempenho (sete alunos ou 49.98%) responderam que a sua autoavaliação decorre das próprias observações; a mesma resposta foi enfatizada por onze alunos ou 78.54% do grupo de menor desempenho. Dentre os seis alunos do grupo de desempenho mais alto (quatro alunos ou 28.56%) responderam que os colegas são quem mais os influencia, enquanto somente dois alunos ou 14.28% admitiram sofrer maior influência dos professores. Por outro lado, no grupo de desempenho mais baixo, foram menos significativas as referências aos colegas e professores como influenciadores em suas autoavaliações de desempenho, isto é, um ou 7.14%, e dois ou 14.28% alunos, respectivamente.

De acordo com os dados (apêndice 3.5) relacionados à pergunta 9, sobre o que contribui para dificultar o desempenho de um aluno em Língua Inglesa, as respostas foram agrupadas em três categorias: dificuldades relacionadas à disciplina, dificuldades relacionadas ao professor e dificuldades relacionadas ao aluno. A resposta mais enfatizada tanto pelo grupo de maior desempenho quanto pelo grupo de menor, relacionada à disciplina foi ter dificuldade na leitura, pronúncia e vocabulário, três alunos ou 21.42% do grupo de melhor desempenho e cinco alunos ou 35.70% do grupo de menor desempenho. Também não houve grandes discrepâncias nas respostas dos dois grupos no que diz respeito às dificuldades relacionadas ao professor: três alunos, ou seja, (21.42%) do grupo de maior desempenho enfatizaram a resposta “não gostar do professor”, enquanto no grupo de menor desempenho, este mesmo número de alunos enfatizou a resposta “falta de didática”. Por sua vez, não há aspectos a serem ressaltados na categoria relacionada ao próprio aluno, tendo as respostas se distribuído de maneira mais ou menos uniforme nos dois grupos.

Ainda de acordo com os dados (apêndice 3.5), agora relacionados à pergunta 10, no que diz respeito aos motivos atribuídos pelos entrevistados aos seus êxitos ou fracassos na aprendizagem da Língua Inglesa, as respostas foram agrupadas em duas categorias principais: êxitos e fracassos. A categoria “êxitos” foi dividida nas subcategorias: “decorrentes do professor” e “decorrentes do aluno”. A maior concentração de respostas, em ambos os grupos, é encontrada na subcategoria “decorrentes do aluno”, em que nove alunos ou 64.26% do grupo de maior

desempenho, e dez alunos ou 71.40% do grupo de menor desempenho, atribuíram seus êxitos ao fato de estudar (dedicação aos estudos, esforço pessoal etc.), não havendo diferença significativa entre os dois grupos.

O equilíbrio entre as respostas dos dois grupos também é verificado nos motivos que atribuíram aos fracassos de suas aprendizagens, os quais foram divididos em quatro subcategorias: “decorrentes do professor”, “decorrentes do aluno”, “decorrentes da disciplina” e “decorrentes da organização curricular”. Mais uma vez a subcategoria “decorrentes do aluno” comporta a maioria das respostas: cinco alunos ou 35.70% do grupo de maior desempenho, e oito alunos ou 57.12% do grupo de menor desempenho, atribuíram seus fracassos à falta de interesse próprio. Da mesma forma que na categoria “êxitos”, aqui também os alunos atribuem a si próprios o motivo do fracasso. As respostas dos alunos revelam que eles têm consciência de suas responsabilidades pessoais nos êxitos ou fracassos da aprendizagem.

Continuando a análise dos dados (apêndice tabela 3.5) referentes à pergunta 11, vinte e três alunos ou (84%) dos alunos de ambos os grupos, responderam não ter necessidade de ajuda externa para entender os motivos dos seus êxitos ou fracassos na aprendizagem da Língua Inglesa e superá-los. A diferença na frequência de respostas não é significativa, apenas três alunos a mais no grupo de maior desempenho. Apenas um aluno ou 7.14% do grupo de maior desempenho, e quatro alunos ou 28.56% do grupo de menor desempenho, disseram ter necessidade de ajuda externa para entender os motivos dos seus êxitos ou fracassos na aprendizagem da Língua Inglesa. A estes cinco alunos foi perguntado como seria essa ajuda. O aluno do grupo de maior desempenho disse pedir ajuda ao professor do curso de Inglês fora da escola; dos quatro alunos do grupo de menor desempenho, dois responderam que pedem ajuda ao professor particular; dos outros dois, um respondeu que pede ajuda ao professor da própria escola; o outro, aos colegas. Embora a diferença não seja expressiva, é pertinente observar que mais alunos do grupo de menor desempenho (28.56%) têm necessidade de ajuda para entender os motivos dos êxitos ou fracassos na aprendizagem da Língua Inglesa em comparação ao grupo de maior desempenho (7.14%).

O próximo aspecto a ser analisado diz respeito a como os alunos sabem se estão ou não preparados para fazer uma prova de Inglês (dados do apêndice 3.5). A resposta mais enfatizada pelos dois grupos foi “estudando em casa para tirar as dúvidas ou estudando bastante (nove alunos ou 64.26% do grupo de maior desempenho, e dez alunos ou 71.40% do grupo de menor desempenho). Considerando que a diferença na frequência de respostas entre os dois grupos é pequena (nove alunos ou 64.26% do grupo de maior desempenho e dez alunos ou 71.40% do grupo de menor desempenho), este fator parece não explicar a diferença de desempenho entre os grupos. A segunda resposta mais enfatizada referente à pergunta “como sabem se estão preparados para fazer uma prova”, foi a seguinte: “quando está entendendo a matéria” resposta dada por três alunos ou 21.42% do grupo de desempenho mais alto. Estes dados não evidenciam diferença de frequência de respostas que possa explicar a diferença de desempenho entre os dois grupos. Finalizando a análise dos dados da entrevista individual na parte relativa à autointerpretação das causas de êxito ou fracasso em Língua Inglesa, perguntou-se aos alunos se eles achavam que havia correspondência entre suas aprendizagens e as notas obtidas. A frequência nas respostas de ambos os grupos foi a mesma: treze alunos ou 92.82% de cada grupo, respondendo sim. Somente um aluno do grupo de desempenho mais alto respondeu não, enquanto um aluno do grupo de desempenho mais baixo respondeu que há correspondência parcial.

Analisados os dados do questionário e da entrevista individual, os comentários a seguir se referem aos dados obtidos através da entrevista coletiva ou grupo focal. Conforme já frisado anteriormente, a dinâmica estabelecida pelo processo de interação no grupo dificultou a transformação das informações em distribuição de frequência e percentagem. Assim, optou-se por apresentar as respostas mencionadas pelos sujeitos dos dois grupos, constituídos separadamente, através de quadro (apêndice quadro 4.2).

As opiniões dos dois grupos relativas à concepção de que o aluno é o maior responsável por sua aprendizagem, foram analisadas da seguinte maneira: os alunos do grupo de maior desempenho atribuíram simultaneamente a si e ao professor a

responsabilidade por suas aprendizagens, enquanto os do grupo de menor desempenho atribuíram maior responsabilidade a eles próprios.

A pergunta 2 da entrevista coletiva versa sobre o que leva um aluno a ter bom desempenho em Inglês e outros a fracassar. Ambos os grupos atribuíram o sucesso na aprendizagem aos seguintes fatores: maior facilidade na matéria; gosto ou interesse pela disciplina; prestar atenção às aulas. O grupo de desempenho mais baixo, além dos aspectos citados, mencionou ainda que auxilia no bom desempenho fazer curso fora da escola.

Finalmente, na pergunta 5, referente aos procedimentos utilizados para identificar os pontos fortes e fracos na aprendizagem de Língua Inglesa, as respostas evidenciadas por ambos grupos foram: *feedback* e o nível de facilidade ou dificuldade na execução das tarefas escolares. O grupo de melhor desempenho mencionou ainda que identifica seus pontos fortes e fracos na matéria através das notas e do desempenho na aula, e o grupo de menor desempenho referiu-se à atitude de checar o conhecimento adquirido ou não, através da revisão da matéria.

Confrontando-se as análises realizadas, é possível concluir o seguinte no tocante à autointerpretação dos alunos de suas causas de êxito ou de fracasso em Língua Inglesa: o fator tempo dedicado ao estudo de inglês, em comparação com as outras disciplinas, não parece ser responsável pela diferença de desempenho entre os grupos, uma vez que a maioria dos alunos declarou dedicar menos tempo ao Inglês. Curiosamente, apenas dois alunos do grupo de desempenho mais alto disseram dedicar mais tempo ao Inglês em relação às outras disciplinas. Esse panorama se confirma quando se verificam as respostas referentes à quantidade de horas semanais dedicadas ao Inglês fora da escola. Novamente, não há uma diferença significativa entre os grupos, sendo duas horas semanais a resposta mais enfatizada por ambos. Os dados da entrevista individual também não demonstram diferenças expressivas entre os dois grupos, valendo ressaltar que oito alunos, somando-se ambos os grupos, revelaram um possível conhecimento metacognitivo relacionado às suas próprias capacidades, quando admitem que avaliam a sua aprendizagem pela dificuldade ou

facilidade na disciplina. Portanto, as respostas dos dois grupos se equilibram na entrevista individual.

Da mesma forma que nos instrumentos anteriores, não se verifica na entrevista coletiva, nenhum procedimento metacognitivo que possa justificar a diferença de desempenho entre os grupos. Pode-se ressaltar, entretanto, que o grupo de maior desempenho atribui maior peso ao professor como responsável pela aprendizagem dos alunos, em comparação ao grupo de menor desempenho, que atribui aos próprios alunos o êxito ou fracasso da aprendizagem. Não se chegou a identificar o que significa para os alunos de baixo desempenho a atribuição a eles próprios pelo fracasso ou êxito da aprendizagem. Esse é um aspecto que, se investigado, poderia auxiliar a entender os motivos subjacentes às suas opiniões e a descartar ou confirmar a hipótese de que essa percepção decorre de um autoconceito ou autoestima baixos como estudantes.

O terceiro aspecto a ser descrito relaciona-se à autopercepção dos alunos da adequação dos conteúdos estudados e das tarefas solicitadas ao seu nível de aprendizagem e às suas aspirações profissionais futuras, analisando-se, primeiro, os dados obtidos através do questionário e, a seguir, os obtidos através da entrevista individual.

Tomando-se como base as respostas do questionário aplicado (apêndice 3.6) observa-se que a maioria dos alunos de maior desempenho, bem como dos alunos de desempenho mais baixo, acha que os conteúdos estudados estão de acordo com o nível de aprendizagem deles. Neste sentido, responderam (doze alunos, ou 85.68% do grupo mais forte e, dez alunos, ou 71.40% do grupo mais fraco). Os dois grupos também consideram que os conteúdos e as tarefas estão de acordo com o nível de aprendizagem dos colegas: onze alunos ou 78.54% do grupo de desempenho mais alto e oito alunos ou 57.12% do grupo de desempenho mais baixo. Portanto, não se observa assim, nenhum fator expressivo relacionado à autopercepção dos alunos da adequação dos conteúdos estudados e das tarefas solicitadas ao nível de aprendizagem, capaz de explicar a diferença de desempenho entre os grupos.

Indagou-se aos alunos em que os conteúdos estudados em Inglês poderiam ajudá-los. As respostas evidenciadas por ambos os grupos foram: a viajar, a compreender músicas e filmes em inglês, a navegar na internet, a compreender videogame e também na carreira profissional, não havendo diferenças expressivas nos percentuais. Entretanto, o grupo de desempenho mais alto menciona mais viagem de lazer e de intercâmbio. Também é interessante notar que a resposta “na carreira” foi mais enfatizada pelo grupo de maior desempenho que pelo grupo de desempenho mais baixo: sete alunos ou 49.98% e, cinco alunos ou 35.70%, respectivamente, parecendo demonstrar que o vínculo do estudo de inglês à viagens e às aspirações profissionais é um diferencial em favor do grupo de melhor desempenho, ainda que a diferença na frequência de respostas entre os dois grupos não seja expressiva.

Veja-se agora a análise dos dados obtidos através da entrevista individual (apêndice 3.7). Os alunos foram indagados sobre se informam ao professor suas dificuldades e facilidades de aprendizagem. A frequência das respostas foi grande nos dois grupos: dez alunos ou 71.40% do grupo de maior desempenho responderam que sim; esta mesma resposta foi dada por treze alunos ou 92.82% do grupo de menor desempenho. A estes alunos que responderam sim, perguntou-se com que frequência (sempre ou ocasionalmente) eles informam ao professor suas dificuldades e suas facilidades de aprendizagem. No grupo de maior desempenho, quatro alunos ou 28.56% dos alunos que responderam sim; responderam “sempre”; seis alunos ou 42.84% deste mesmo grupo responderam “ocasionalmente”. Já no grupo de desempenho mais baixo, a situação ficou assim: dois alunos ou 14.28% responderam “sempre”; onze alunos ou 78.54% responderam “ocasionalmente”.

Perguntou-se aos alunos se acham o estudo de Inglês importante para alcançar os objetivos almejados. A frequência das respostas revelou uma unanimidade: 100% dos alunos nos dois grupos responderam sim. Pediu-se, então, que justificassem a resposta. Os dados revelam que a maioria nos dois grupos vincula o estudo de Inglês a conseguir bom emprego: esta foi a justificativa de oito alunos ou 57.12% do grupo de maior desempenho, e sete alunos ou 49.98% do grupo de menor desempenho. Embora nenhum aluno do grupo de desempenho mais alto tenha enfatizado a resposta “por

causa da carreira que pretende seguir”, as outras justificativas enfatizadas pelo grupo: “pode ajudar a conseguir um bom emprego no exterior” e “para ser alguém na vida” parece revelar que, para estes alunos, “emprego” e “ser alguém na vida” têm o mesmo significado que “carreira”. Portanto, mesmo que a diferença seja pequena, o grupo de desempenho mais alto cita mais a carreira.

O confronto das análises realizadas no que diz respeito à autopercepção dos alunos da adequação dos conteúdos estudados e das tarefas solicitadas ao seu nível de aprendizagem e às aspirações profissionais futuras, revela: a maioria dos alunos dos dois grupos concorda que os conteúdos estudados e as tarefas solicitadas estão de acordo com seu nível de aprendizagem. Os dois grupos também concordam que os conteúdos e as tarefas estão de acordo com o nível de aprendizagem dos colegas. O grupo de melhor desempenho vincula mais o estudo de inglês a “viajar”, “compreender música”, “compreender filmes” “navegar na Internet”, “compreender videogame” e à “carreira” que o grupo de pior desempenho. Tais aspectos podem ajudar a entender a diferença de desempenho entre os grupos, ainda que não seja observada nenhuma diferença procedimental significativa entre ambos.

O quarto aspecto a ser descrito e analisado diz respeito ao conhecimento e utilização pelos alunos das estratégias de facilitação de aprendizagem ou das ações que podem contribuir para o êxito de sua aprendizagem em Língua Inglesa. Inicialmente, serão analisados os dados obtidos através do questionário e, na seqüência, os obtidos através da entrevista individual e da entrevista coletiva (grupo focal).

Com base nas respostas do questionário aplicado (apêndice 3.8) foi observado o seguinte: perguntados sobre se buscam informações complementares para a aprendizagem em Língua Inglesa, sete alunos ou 49.98% do grupo de maior desempenho responderam que sim, enquanto no grupo de menor desempenho, apenas dois alunos ou 14.28% enfatizaram esta mesma resposta. Os alunos foram então questionados sobre onde buscam as informações complementares: constata-se que “Internet” foi a resposta mais enfatizada pelo grupo de maior desempenho, três alunos

ou 21.42%, seguida de dicionário, tradução de música, filmes e jogos, com um aluno ou 7.14% para cada resposta. A única resposta enfatizada pelo grupo de menor desempenho foi “filmes” dois alunos ou 14.28%.

Não se pode afirmar que esse fator seja responsável pela diferença de desempenho entre os grupos, contudo, fica patente que os alunos do grupo de maior desempenho se utilizam mais de ações complementares que podem contribuir para uma melhor aprendizagem da Língua Inglesa.

Inquiriu-se aos alunos sobre se concluíam os deveres de casa de Inglês no prazo. No grupo de maior desempenho, onze alunos ou 78.54% enfatizaram a resposta “sempre”; no grupo de menor desempenho “às vezes” foi a resposta mais enfatizada: oito alunos ou 57.12%. A pergunta seguinte quis saber se os alunos se concentram nas aulas de Inglês: “sempre” foi a resposta mais enfatizada por onze alunos ou 78.54% do grupo de maior desempenho; seis alunos ou 42.84% do grupo de menor desempenho enfatizaram esta mesma resposta.

Observa-se, então, de acordo com as respostas analisadas acima, que o grupo de maior desempenho, em sua maioria, cumpre mais os deveres de casa de Inglês dentro do prazo e se concentra mais nas aulas.

Prosseguindo na análise dos dados (apêndice 3.8) indagou-se aos alunos sobre se fazem anotações durante as aulas de Inglês: sete alunos ou 49.98% do grupo de maior desempenho responderam “sempre”, enquanto, no grupo de menor desempenho, cinco alunos ou 35.70%, também responderam “sempre”. Os alunos foram questionados sobre se utilizam a biblioteca para obter informações para fazer os deveres de Inglês. Nenhum dos dois grupos citou a resposta “sempre”. Tanto o grupo de maior desempenho quanto o grupo de menor enfatizaram as respostas “às vezes” e “nunca”. A resposta “às vezes” foi igualmente citada por ambos os grupos: quatro alunos ou 28.56%; já a resposta “nunca” foi a mais enfatizada e igualmente citada pelos dois grupos: dez alunos ou 71.40%. A pergunta seguinte foi se os alunos planejam ou organizam os estudos de Inglês. Mais uma vez, se verifica um equilíbrio muito grande entre as respostas dos dois grupos: “às vezes” foi a opção que recebeu a maior frequência de respostas, nove alunos ou 64.26% do grupo de maior desempenho,

assim como do grupo de menor desempenho. A próxima pergunta quis saber se os alunos reveem as informações apresentadas em aula e nos livros de inglês. A alternativa “sempre” recebeu a maior frequência de respostas do grupo de maior desempenho, sete alunos ou 49.98%; “às vezes” foi a alternativa mais enfatizada pelo grupo de menor desempenho, também sete alunos ou 49.98%.

A análise prossegue inquirindo-se aos alunos sobre se têm lugar onde podem estudar sem distrações. Houve um empate na frequência de respostas, com os dois grupos enfatizando igualmente a alternativa “sempre”: sete alunos ou 49.98%. Questionou-se aos alunos sobre se eles se sentem autoestimulados a fazer os trabalhos da escola. A alternativa mais enfatizada por ambos os grupos foi “às vezes”: sete alunos ou 49.98% do grupo de maior desempenho; já no grupo de menor desempenho esta mesma resposta foi enfatizada por 9 alunos ou 64.26%. A última pergunta relacionada ao questionário, indagou se os alunos participam das discussões em sala de aula. A alternativa que recebeu a maior frequência de respostas foi “às vezes”: sete alunos ou 49.98%, em cada grupo. Os grupos também se igualaram na frequência de respostas dadas à alternativa “sempre”, a segunda mais enfatizada: cinco alunos ou 35.70%, em cada grupo.

Serão analisados agora os dados obtidos através da entrevista individual (apêndice 3.9). Os alunos foram questionados sobre o que fazem quando percebem que não entenderam bem determinado tópico, para melhor entendê-lo: “pergunta ao professor” foi a resposta mais evidenciada pelo grupo de maior desempenho, onze alunos ou 78.54%. A mesma resposta também foi a mais destacada pelo grupo de menor desempenho, treze alunos ou 92.82%. Vê-se assim, que o grupo de baixo rendimento parece recorrer um pouco mais ao professor para resolver suas dificuldades. No próximo item, os alunos foram perguntados se acreditam que competência ou habilidade em Língua Inglesa pode ser melhorada: os quatorze alunos ou 100% de cada grupo responderam “sim”.

Perguntou-se então, de que maneira. As respostas foram agrupadas nas seguintes categorias: “relacionada ao professor”, “relacionada ao aluno”, “relacionada à organização curricular” e apresentam o seguinte panorama: com exceção da frequência

nas respostas “estudando mais” e “assistindo filmes”, o grupo de maior desempenho apresenta maior frequência nas demais categorias. Na categoria “relacionada ao professor”, a resposta mais destacada pelo grupo de maior desempenho foi “com o professor da própria escola ajudando”: três alunos ou 21.42%, enquanto o grupo de menor desempenho destacou a resposta “com a ajuda do professor particular”, dois alunos ou 14.28%.

Na categoria “relacionada ao aluno” as respostas mais destacadas foram: “fazendo curso fora da escola”, seis alunos ou 42.84% do grupo de maior desempenho e, cinco alunos ou 35.70% do grupo de menor desempenho; “escutando músicas”, cinco alunos ou 35.70% do grupo de desempenho mais alto e, seis alunos ou 42.84% do grupo de desempenho mais baixo; “estudando mais”, três alunos ou 21.42% do grupo de melhor desempenho e, um aluno ou 7.14% do grupo de desempenho mais fraco. As respostas “com mais interesse dos alunos”, “tendo mais convivência com a Língua Inglesa” e, “com jogos”, só foram citadas pelo grupo de melhor desempenho: quatro alunos ou 28.56%, um aluno ou 7.14% e, dois alunos ou 14.28%, respectivamente.

Em seguida perguntou-se o que os alunos têm feito para melhorar a competência ou habilidade em Língua Inglesa: a resposta mais citada pelo grupo de melhor desempenho foi “curso fora da escola”, cinco alunos ou 35.70%; no grupo de desempenho mais baixo, a resposta mais enfatizada foi “assistido filmes”, cinco alunos ou 35.70%, único recurso utilizado mais por este grupo. Perguntou-se aos alunos se utilizam estratégias ou modos de aprender diferentes quando estudam Inglês em comparação a quando estudam outra matéria. A resposta “não” foi a mais citada por ambos os grupos: dez alunos ou 71.40% do grupo de maior desempenho e treze alunos ou 92.82% do grupo de menor desempenho. Aos cinco alunos que responderam “sim” perguntou-se em que consiste essa diferença. Os quatro alunos ou 28.56% do grupo de maior desempenho citaram as seguintes respostas: “fazer resumo da matéria da maneira que entende”, “procurar decorar”, “estudar com auxílio de música”, “estudar com auxílio da Internet” e “entender a frase através das palavras conhecidas”. O aluno do grupo de menor desempenho citou a resposta “pesquisar em casa”. Os alunos

foram solicitados a dizer o que têm feito para tornar a aprendizagem de Língua Inglesa mais eficaz. O grupo de maior desempenho enfatizou duas respostas: “curso fora da escola” e “estudado mais”: cinco alunos ou 35.70% para cada resposta; no grupo de menor desempenho, as respostas mais enfatizadas foram “estudado mais”, três alunos ou 21.42%, e “estudado com professor particular”, também três alunos ou 21.42%. Cabe destacar que a resposta “nada” foi a mais enfatizada por seis alunos ou 42.84% do grupo de menor desempenho, e, por apenas um aluno ou 7.14% do grupo de desempenho mais alto, dando a impressão de que este grupo tem mais interesse pelo estudo de inglês.

Analisados os dados do questionário e da entrevista individual, os comentários a seguir dizem respeito aos dados obtidos através da entrevista coletiva ou grupo focal. Conforme já frisado nas análises dos aspectos anteriores, a dinâmica estabelecida pelo processo de interação no grupo dificultou a transformação das informações em distribuição de frequência e percentagem. Assim, optou-se por apresentar as respostas mencionadas pelos sujeitos dos dois grupos, constituídos separadamente, através de quadro (apêndice 4.3).

As opiniões dos dois grupos no que diz respeito aos procedimentos utilizados para facilitar a aprendizagem de Língua Inglesa são assim sumarizados: os alunos de maior desempenho citaram mais “curso fora da escola” (a maioria dos alunos), “jogos” (a maioria dos alunos), “música” (a maioria dos alunos), “Internet” (a maioria dos alunos), e “dicionário” (a maioria dos alunos); os de menor desempenho citaram “curso fora da escola” (a minoria dos alunos), “professor particular” (a minoria dos alunos), “música” (a maioria dos alunos), “atenção à aula” (a minoria dos alunos) e “estratégia das palavras cognatas para fazer tradução” (a minoria dos alunos). Como se verifica, com exceção da resposta “música” as demais respostas foram citadas pela maioria dos alunos do grupo de melhor desempenho, parecendo indicar que este grupo utiliza mais recursos do que os de menor desempenho. A pergunta seguinte versa sobre o que os alunos não fazem, mas poderia ajudá-los a ter um melhor desempenho em Inglês. Mais uma vez, se observam diferenças que podem ajudar a explicar a diferença de desempenho entre os grupos: a maioria dos alunos do grupo de menor desempenho

não faz “curso fora da escola”, não “estuda em casa” nem “pesquisa na Internet” ou “dicionário”. Contrariamente, no grupo de maior desempenho a maioria dos alunos afirmou se utilizar destes recursos. Na pergunta seguinte indagou-se aos alunos como aprenderam a utilizar recursos para melhorar o desempenho em inglês, se sozinhos ou com a ajuda de outras pessoas. Os dois grupos responderam que aprenderam sozinhos e também com a ajuda de outras pessoas. Por último, os alunos foram indagados sobre quem os ajuda a entender melhor o conteúdo das aulas: o grupo de maior desempenho citou “o professor”, “os colegas” e “os irmãos”; já o grupo de menor desempenho citou “o professor” e “a mãe”.

A partir das análises realizadas, serão apresentadas, na parte seguinte, as conclusões.

CONCLUSÃO

Este estudo chega ao fim sem pretender oferecer respostas definitivas acerca das hipóteses por ele levantadas, e sim elementos que suscitem reflexões e discussões em torno da metacognição e de sua aplicação no contexto escolar, objetivando minimizar as dificuldades de aprendizagem, mais especificamente, aquelas concernentes ao aprendizado da Língua Inglesa.

Conforme já mencionado, a análise se realizou em torno de dois procedimentos metacognitivos observados nos sujeitos: procedimentos de autoconhecimento e procedimentos de autocontrole da aprendizagem, e no confronto dessas observações com as concepções teóricas que embasam esta pesquisa. Os comentários seguintes dizem respeito aos aspectos de maior relevância para a aprendizagem observados no grupo de mais alto desempenho, e que podem ajudar a entender a diferença entre os dois grupos; não foram aprofundados os aspectos em que as percentagens de respostas não se diferenciam, pois os mesmos foram julgados sem pertinência para explicar a diferença.

Os comentários serão iniciados pelos procedimentos de autoconhecimento manifestos nos grupos de alto e de baixo desempenho:

- Em relação à autopercepção dos alunos de sua competência ou habilidade em Língua Inglesa: a maioria dos alunos de bom desempenho define o seu aprendizado em língua Inglesa como ótimo ou bom (71,30%); os que assim não o fizeram demonstraram possuir aspiração ainda mais alta de aproveitamento na língua inglesa, conforme explicado anteriormente. Entretanto surpreende que 35,70% dos alunos de baixo desempenho também se percebiam como de ótima ou boa aprendizagem (apêndice 3.2) e 42,84% (apêndice 3.3) se dizem satisfeitos com seus desempenhos. Os alunos de baixo rendimento demonstraram assim percepção mais irrealística em comparação aos de alto desempenho, por razões possíveis já explicadas.

Os alunos de alto desempenho em inglês demonstraram mais dificuldade em ouvir e entender a língua do que os alunos de baixo rendimento (64,26% e 35,70% respectivamente, segundo dados do apêndice 3.2); isto pode decorrer do fato dos

últimos terem mencionado que assistem mais filmes em inglês (o único recurso de aprendizagem que os alunos de baixo rendimento parecem utilizar mais do que os de alto desempenho). Os alunos de alto rendimento demonstraram maior facilidade em outros domínios da língua inglesa, possivelmente também auxiliados por utilizar estratégias de outra natureza.

- Em relação à autointerpretação dos alunos de suas causas de êxito ou de fracasso em língua inglesa: ambos os grupos, entre as causas que mencionaram de êxito ou de fracasso na disciplina, quer decorrentes do professor, do próprio aluno, da organização curricular ou da natureza da disciplina, atribuem mais a características pessoais ou a procedimentos dos alunos a causa de êxitos ou fracassos na disciplina. Esta percepção foi mais enfática no grupo de alto desempenho. Os alunos de alto desempenho também enfatizaram mais interação com o professor quando se deparam com dificuldades de aprendizagem. Entretanto ambos os grupos parecem não refletir conscientemente sobre os metaconecimentos e sobre os metacontoles.

- Auto percepção dos alunos da adequação dos conteúdos estudados e das tarefas solicitadas ao seu nível de aprendizagem e às suas aspirações profissionais futuras: a maioria dos alunos dos dois grupos concorda que os conteúdos estudados e as tarefas solicitadas estão de acordo com o seu nível de aprendizagem, bem como com o dos colegas, entretanto os alunos mais bem sucedidos em inglês parecem vincular mais os conteúdos estudados às suas aspirações profissionais futuras, uma das hipóteses levantadas por esta investigação. O modelo metacognitivo da aprendizagem reconhece que a motivação é pré-condição para a aprendizagem, e as aspirações pessoais são desencadeadoras de motivação.

Após os comentários sobre variáveis relacionadas a procedimentos metacognitivos de autoconhecimento, será apresentado a seguir o resumo das observações relacionadas a procedimentos metacognitivos de autocontrole, ou procedimentos referentes ao conhecimento e utilização de estratégias de facilitação da aprendizagem pelos alunos, ou de ações que podem contribuir para o êxito de sua aprendizagem em Língua Inglesa:

Os alunos de melhor desempenho utilizam maior variedade de recursos complementares que possam auxiliar na aprendizagem da Língua Inglesa, como Internet, tradução de música, jogos, dentre outros; eles também cumprem mais as tarefas de casa dentro do prazo e se concentram mais nas aulas. Entretanto, a frequência de respostas em favor dos alunos mais bem sucedidos é apenas ligeiramente maior à daqueles de baixo desempenho.

Outros aspectos, além dos mencionados, podem auxiliar a compreender a diferença entre os grupos. Serão apresentados a seguir os fatores em que o grupo de mais alto desempenho apresenta características mais satisfatórias em relação ao grupo de mais baixo rendimento.

1) Em relação aos metaconhecimentos ou conhecimentos sobre a cognição:

a) Em relação à própria pessoa, os alunos de mais alto desempenho apresentam em maior evidência as seguintes características:

- Maior habilidade de concentração.
- Maior motivação pelo estudo de inglês ou parecem gostar mais da disciplina, ou relacioná-la mais às suas aspirações ou objetivos pessoais.
- Autoconceito/autoestima mais alto, o que parece se refletir também em objetivos mais altos.
- Percepção pessoal de desempenho mais realística.
- Maior conhecimento prévio do assunto.
- Maior independência ou menor necessidade de ajuda externa.

b) Em relação ao conhecimento da tarefa:

- Maior comprometimento com as tarefas ou parecem gostar mais de realizá-las.

c) Em relação ao conhecimento de estratégias:

- Maior repertório de estratégias

2) Em relação às competências metacognitivas ou ao aspecto processual da metacognição , que diz respeito à autoregulação da aprendizagem, os alunos de desempenho mais alto apresentam mais destacadas as seguintes características:

- Dedicam mais tempo ao estudo em inglês em comparação aos de baixo rendimento.

- Utilizam mais estratégias que possam auxiliar na aprendizagem, tais como: troca de experiência com os colegas e com os irmãos ou recorrem mais à mediação dos mesmos; buscam mais informações complementares que possam auxiliar em suas aprendizagens; fazem mais anotação das aulas; fazem mais revisão dos conteúdos apresentados em classe.

Comentando os aspectos observados mais favoráveis aos alunos de alto rendimento em inglês, iniciam-se os comentários com os metaconhecimentos relacionados à pessoa do aluno:

Atenção e motivação são condições pessoais necessárias ao desenvolvimento de habilidades metacognitivas. De acordo com a teoria do processamento da informação, a atenção é condição imprescindível para que a informação seja processada na memória. Por sua vez a motivação facilita a atenção ou a concentração no desempenho das atividades. Por conseguinte, atenção e motivação são condições indispensáveis a um comportamento metacognitivo; em outras palavras, é importante que o aprendiz queira de fato aprender e que se concentre no que faz para que haja de fato aprendizagem. Entretanto o aluno pode ter interesse em aprender mas não saber como fazê-lo, ou não ter consciência do que é necessário fazer para aprender, ou agir de modo intuitivo, como parece ser o caso dos alunos deste estudo que apresentam melhor desempenho. Acredita-se que mesmo esses alunos de melhor desempenho, e que parecem mais motivados e com maior capacidade de concentração, se fossem incentivados a refletir sobre as variáveis relacionadas à sua pessoa, à tarefa que realizam e à estratégia que utilizam para alcançar seus objetivos de aprendizagem, possivelmente apresentariam melhor desempenho; talvez, quando manifestaram que gostariam de ter melhor desempenho, percebessem intuitivamente que tinham capacidade para tal, mas lhes faltasse a reflexão consciente de como isto poderia ocorrer. Por sua vez, os alunos de mais baixo desempenho, se fossem incentivados a refletir sobre as causas de suas baixas atenção e motivação, e sobre as estratégias que poderiam utilizar para vencer essas dificuldades, também poderiam obter melhores resultados.

O fato é que o professor muitas vezes não está consciente dessa necessidade de incentivar habilidades metacognitivas nos alunos, ou da necessidade de levá-los a refletir sobre o próprio processo de aprendizagem, ou não sabe como fazê-lo, ou tem uma percepção de que se assim o fizer estará perdendo tempo, ou de que sua função é cumprir o programa, esquecendo-se de que um aluno mais consciente da própria responsabilidade no seu processo de aprendizagem facilitaria o seu trabalho e possibilitaria melhores resultados.

O autoconceito/autoestima também são variáveis que a literatura especializada respalda como de interferência na aprendizagem. Um autoconceito positivo e realístico possibilita a motivação da aprendizagem; sem a crença de que se é capaz, não se mobilizam os esforços necessários para aprender. Os alunos de melhor desempenho neste estudo também demonstraram autoconceito mais positivo e realístico em comparação aos de baixo rendimento.

Outro aspecto observado e que pareceu importante para explicar a diferença de aprendizagem desses alunos, é o fato de alguns alunos de alto desempenho terem mais tempo de estudo de inglês em comparação aos de baixo rendimento, ou seja, terem maior background. Embora os alunos de baixo desempenho tenham respondido que consideram os conteúdos das aulas adequados aos seus níveis de aprendizagem, não se sabe até que ponto isto corresponde à realidade. De qualquer forma, um aluno que tem um percurso maior no estudo de uma língua estrangeira, em princípio, deve ter mais conhecimentos prévios que facilitam essa aprendizagem. A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2000) reforça a importância dos conhecimentos prévios, ou a conexão dos novos conhecimentos aos anteriores como pré-condição para que a aprendizagem ocorra.

Os alunos de mais alto desempenho também mencionaram menor necessidade de ajuda externa para aprenderem. À primeira vista isto pode parecer contraditório, visto que trocam mais experiências com os colegas e irmãos em comparação aos de baixo desempenho, entretanto, esta troca ocorre num nível de reciprocidade e não de auxílio, como parece ocorrer com a mediação de algumas mães que dominam um pouco de inglês na ajuda aos filhos de baixo rendimento. No primeiro caso a mediação funciona como preventivo ao fracasso e, no segundo, como corretivo. Entende-se a necessidade menor de ajuda externa dos alunos de alto desempenho como resultante de uma maior segurança ou melhor compreensão dos assuntos estudados.

Em relação ao conhecimento metacognitivo relacionado à tarefa, os alunos com melhor desempenho parecem sentir mais prazer em suas realizações. O próprio resultado de seus desempenhos pode contribuir para reforçar esse sentimento.

Em relação a metaconhecimentos relacionados a estratégias, os alunos de desempenho mais alto parecem reconhecer melhor uma variedade de estratégias que podem facilitar a aprendizagem da língua inglesa, como a utilização do computador, anotações em aulas, trocas com colegas, jogos em inglês, consulta a dicionário ou a livros e revistas relacionados aos conteúdos, dentre outras.

Em relação às competências metacognitivas ou ao aspecto processual da metacognição, e que diz respeito à autoregulação da aprendizagem, os alunos com melhor desempenho também utilizam mais estratégias de aprendizagem. Trocar experiências com os colegas e irmãos pode contribuir muito para seus desempenhos positivos. De acordo com a teoria de Vygotsky (2000) a aprendizagem decorre da mediação ou da interação com outra pessoa de maior conhecimento, que pode ser um colega ou outro adulto de maior experiência, além do professor.

A informação complementar além de constituir reforço para a aprendizagem possibilita ampliação dos esquemas do aprendiz, ou seja, ampliação do seu conhecimento ou novas formas de percepção da realidade. O procedimento de anotação das aulas contribui para uma revisão da matéria ou como reforço da aprendizagem; é uma estratégia positiva desde que o aluno não limite seus estudos ao que anotou. Além de anotarem mais os conteúdos das aulas, os alunos de alto desempenho recorrem mais às mesmas ou fazem mais a revisão da matéria.

Há entre os teóricos da metacognição unanimidade de que esta implica em reflexão. Dentre as várias questões que o termo implica e que não se chegou ainda a um consenso, uma diz respeito se essa reflexão é consciente ou não. Para alguns autores a reflexão consciente é o que caracteriza a metacognição (FLAVELL, 1979). Jacobs e Paris (1987) concordam com este ponto de vista ao considerarem que só pode haver metacognição quando houver conhecimento e controle conscientes. Diferentemente, Lefebvre-Pinard (1983) sustenta que o exercício dos sujeitos sobre seus pensamentos e comportamentos não se trata necessariamente de uma atividade consciente e intencional. No caso específico dos sujeitos de bom desempenho deste estudo, as características facilitadoras da aprendizagem que demonstraram possuir, parecem terem sido incorporadas aos seus processos mentais em decorrência de vivências ou experiências passadas, isto é, são

inconscientes, entretanto não parecem refletir sobre seus procedimentos ou sobre as estratégias que utilizam em suas aprendizagens.

Pode-se questionar se o desempenho mais alto de um grupo não decorre de uma aptidão natural para língua estrangeira. Conforme já mencionado, fez-se um levantamento das notas ou dos conceitos da série em que se encontravam, em todas as matérias, dos alunos do grupo de alto e de baixo rendimento, e constatou-se que aqueles de alto desempenho em inglês também o são nas outras matérias, e os de baixo rendimento também apresentam baixo rendimento nas demais disciplinas, por conseguinte a hipótese de aptidão fica descartada para este grupo, não obstante o grupo de mais alto desempenho demonstrar maior satisfação pelo estudo da matéria.

Outra hipótese que poder-se-ia levantar como explicação para as diferenças de aprendizagem entre os grupos observados, diz respeito à influência sócio-econômica. Mas, como explicar que tanto no grupo de alto desempenho quanto no de baixo desempenho há alunos de alto e de baixo nível sócioeconômico de acordo com os padrões locais ou onde o estudo foi realizado? Desse modo a influência do nível sócioeconômico também não parece ser a explicação mais plausível para as diferenças de desempenho escolar desses sujeitos.

Também, caso a dificuldade de aprendizagem desses alunos decorresse de problemas emocionais ou de conflitos com a família ou com outras pessoas próximas, se tivessem comportamento metacognitivo desenvolvido saberiam utilizar estratégias para sanar suas dificuldades ou para conviver melhor com as mesmas.

É importante ressaltar que a diferença na freqüência de respostas entre os alunos de alto rendimento e os de baixo rendimento, em relação às características pessoais facilitadoras de aprendizagem, demonstradas pelo grupo de alto desempenho foi pequena. Entretanto em todos os aspectos mencionados como facilitadores da aprendizagem, os alunos de alto desempenho apresentaram freqüência maior de resposta. Isto conduz à suposição de que, embora essa diferença possa não ser significativa se considerarmos cada aspecto isoladamente, no cômputo geral o grupo de alto desempenho apresenta características mais favoráveis relacionadas a comportamento metacognitivo ou mais facilitadoras da aprendizagem em comparação aos alunos de baixo desempenho; eles também percebem mais relação entre a aprendizagem de inglês e suas aspirações

profissionais ou objetivos pessoais. Entretanto ambos os grupos carecem de uma reflexão consciente sobre suas aprendizagens e das estratégias que poderiam utilizar para uma performance mais alta. Tomando como referência resultados de pesquisa que têm demonstrado que o treino em habilidades metacognitivas possibilita uma melhor aprendizagem (MATEOS, 2001), acredita-se que tanto os alunos de alto quanto os de baixo desempenho, se fossem incentivados a refletir sobre seus processos de aprendizagem ou a desenvolver habilidades metacognitivas, teriam uma melhor performance.

Poderia se questionar ainda se as condições em que essas crianças foram geradas, isto é, a saúde de suas mães durante a gravidez, as doenças hereditárias porventura existentes em suas famílias, e também a saúde e alimentação desses alunos, principalmente nos primeiros anos de vida, período este ao qual a literatura especializada atribui maior vulnerabilidade ou maior dano no funcionamento cognitivo em decorrência de alimentação inadequada (Papália, 2006), não explicariam as diferenças de desempenho entre os dois grupos observados. Estes aspectos não foram analisados neste estudo, e ficam como sugestão para posterior observação. Entretanto, independentemente dos resultados a que se possa chegar de um estudo desta natureza, as observações decorrentes desta pesquisa apontam para a necessidade de uma prática educativa em que o professor incentive o comportamento metacognitivo dos alunos, que os leve a uma reflexão mais consciente sobre o seu processo de aprendizagem.

Os resultados obtidos, resguardadas as considerações feitas, parecem convergir para o que tem sido enfatizado pela literatura especializada: há relação entre aprendizagem bem sucedida e metacognição, uma vez que os alunos que têm mais características favoráveis apresentam melhor desempenho em inglês. Necessário se torna, entretanto, a realização de outros estudos relacionados a comportamento metacognitivo para que se possa aprofundar ou melhor compreender questões relacionadas ao tema.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. **The acquisition and retention of knowledge**. London: Kluwer Academic Publishers, 2000.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Estrangeira. Brasília: MEC, 1998.
- BOWER, G. H. **Emotion and social judgments**. Washington DC: Federation of Behavioral, Psychological, and Social Sciences, 1995.
- BROWN, A. L.; *et al.* Learning, remembering and understanding. En P. H. Mussen (Ed.), **Handbook of child psychology**, New York, v. 3, p. 77-166, 1983.
- CHROBAK, R. La Metacognición y las herramientas didácticas. In: **Revista INNOVANDO**, Lima: DINESST – MED, n. 21, p. 14-25, Enero, 2004.
- CRITES, J. **Psicología Vocacional**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1974.
- DAVIS, C; NUNES, M. M. R; NUNES, C. A. A. Metacognição e Sucesso Escolar: articulando teoria e prática. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 205-230 Maio/agosto, 2005.
- DERLEGA, V; JANDA, L. **Personal adjustment, the psychology of everyday life**. Scott, Foresman and Company, 1978.
- FLAVELL, J. H. Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. In: **American Psychologist**, v. 34, n. 10, p. 906-911 American Psychological, Inc, 1979.
- _____. Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnick (Ed.), **The Nature of intelligence**. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, p. 231-235, 1976.
- _____. Cognitive monitoring. En W.P. Dickson (Ed.), **Children's oral communication skills**. New York: Academic Press, p. 35-60, 1981.
- _____. **Cognitive development**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1985.
- FIGUEIRA, A. P. C. Metacognição e seus contornos. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, Coimbra, p. 1-20, outubro, 1994.
- FRY, P. S.; LUPART, J. L. **Cognitive processes in children's learning**. Springfield: Charles C. Thomas, 1987.
- GOH, C. Metacognitive Awareness and Second Language Listeners. In: **ELT Journal**, United kingdom, v. 51, n. 4, p. 361-369, out., 1997.
- GOH, C; TAIB, Y. Metacognitive instruction in listening for young learners. In: **ELT Journal**, United Kingdom, v. 60, n. 3, p. 222-232 jul. 2006.

GONZÁLEZ, F.E. Acerca de la metacognición. In: **Revista INNOVANDO**, Lima: DINESST – MED, n. 21, p. 3-13, Enero, 2004.

JACOBS, J. E.; PARIS. S. G. Childrens' metacogntion about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. In: **Educational Psychologist**, n. 22, p. 255-278, 1987.

KOUTSELINI, M. **Child Development and School Reality**. Nicosia: Pedagogical Institute of Cyprus, 1991.

LAWSON. Being Executive about Cognition. In: Kirby, I. Eds. **Cognitive Strategies and Educational Performance**, Orlando, p. 34-50, 1984.

LEFEBVRE-PINARD, M. Understanding and auto-control of cognitive functions: implications for the relationship between cognition and behavior. **International Journal of Behavioral Development**, n. 6, p. 15-35, 1983.

MATEOS, M. **Metacognición y Educación**. Buenos Aires: Aique, 2001.

PAIVA, V.L.M.O. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. In: **Letras e Letras**. v. 14, n. 1, p. 73-78, Jan/Jul 1998.

PAPALEONTIOU-LOUCA, E. The Concept and Instruction of Metacognition. In: **Teacher Development**, v. 7, n. 1, p. 9-30, 2003.

PERONARD; VELÁSQUEZ. Desarrollo del conocimiento metacompreensivo. In: **Revista signos**, Valparaíso, v. 36, n. 53, p. 89-101 2003.

PAPALIA, D. E; SALLY W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PORTILHO, E. M. L. **As estratégias metacognitivas de quem aprende e de quem ensina**. São Paulo: Vozes, 2006.

SANCHEZ, JESÚS-NICASIO GARCÍA. As Dificuldades de Aprendizagem e Ensino: Elementos Metacognitivos e Contextuais. In: _____. **Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica**. São Paulo: Artmed, 2004.

SPEEDING, S; CHAN, K. Metacognition, Word Identification, and Reading Competence. In: **Contemporary Educational Psychology Journal**, Australia, n. 18, p. 91-100, 1993.

TERRAVISTA. **O aluno no aprender a aprender**. Disponível em <[http://www.terravista.pt/ilhadomel/5889/aprender 3. htm](http://www.terravista.pt/ilhadomel/5889/aprender%203.htm)> Acesso em 25 de jun. 2000.

TESOURO, M. La metacognición em La escuela: la importancia de enseñar a pensar. In: **Educar**, n. 35, p. 135-144, 2005.

TISHMAN, S.; PERKINS, D. N.; JAY, E. **A cultura do pensamento na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TOBIAS, S. The impact of test anxiety on cognition in school learning. In: K. Hagtvet (Ed.), **Advances in Test Anxiety Research**, v. 7, p. 18-31. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger, 1992.

_____. **Interest, prior knowledge, and learning**. Review of Educational Research, n. 64, p. 37-54, 1994.

_____. Interest and metacognitive word knowledge. **Journal of Educational Psychology**, n. 87, p. 399-405, 1995.

TOBIAS, S; EVERSON, H. T. Studying the relationship between affective and metacognitive variables. In: **Anxiety, Stress, and Coping**, Amsterdam, v. 10, p. 59-81, 1997.

VEENMAN, M.; BERNADETTE, V.H.W.; AFFERBACH, P. **Metacognition and Learning: conceptual and methodological considerations**. United States: Springer Science + Business Media, Inc. 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and language**. Cambridge: The MIT Press, 1986.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WENDEN, A. Metacognitive Knowledge and Language Learning. In: **Applied Linguistics**, n.19, p. 515-537, Oxford University Press, 1998.

APÊNDICE 1.1 – TESTE DE LÍNGUA INGLESA**A BUSY WEEKEND**

Samantha was very busy last Saturday. She washed the clothes at 9:00. She cleaned the living room at 10:00. She dusted the furniture at 11:30. Then, she mopped the bathroom floor. After lunch, she ironed the clothes and then she emptied the wastebaskets. At 4:00, she studied for her French test. She called her friend Bob and invited him to go out.

At night, she danced a lot with Bob at a party, after all!!!

1) Leia o texto acima e responda em português as perguntas:

a) Qual a tradução do título do texto?

b) Quando Samantha esteve muito ocupada?

c) O que Samantha fez após o almoço? Em que linha está a resposta?

d) A que horas Samantha estudou para a prova de francês?

e) O que Samantha fez após estudar para a prova de francês?

2) Retire do texto:

a) Quatro verbos regulares no passado: _____

b) Passe os verbos washed, cleaned e danced para o presente: _____

c) Passe os verbos acima para o infinitivo : _____

d) Uma frase com o verbo TO BE no passado: _____

3) Responda em português:

e) A quem se refere o pronome HIM na sexta linha do texto? _____

APÊNDICE 1.2 – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS E DE INFORMAÇÕES RELACIONADAS À APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA.

Itaperuna, agosto de 2008

Prezados alunos,

Realizo uma pesquisa relacionada à aprendizagem da Língua Inglesa e solicito o obséquo de responder as perguntas apresentadas. Sua participação é muito importante para a realização do nosso estudo e antecipadamente agradecemos sua colaboração.

1ª Parte: caracterização dos alunos.

1 – Nome: _____

2 – Data de nascimento: ____/____/____

3 – Nível de escolaridade:

3.1 – Do pai: _____

3.2 – Da mãe: _____

4 – Profissão:

4.1 – Do pai: _____

4.2 – Da mãe: _____

5 – Há quanto tempo você estuda inglês na Escola? _____

6 – Você estuda inglês em alguma outra instituição?

() Não

() Sim. Há quanto tempo? _____. O que o motivou a se inscrever no curso?

7 – Você tem irmão ou irmã que estuda inglês?

() Não

() Sim. Neste caso, explique se há troca de experiência entre vocês e quem costuma com mais frequência assumir o papel de “professor”.

8 – Seus pais estudaram inglês?

() Não

() Sim. Neste caso, eles o auxiliam em seus deveres? _____

9 – Em casa você utiliza:

Dicionário:	Sim ()	Não ()
Internet:	Sim ()	Não ()
Filme:	Sim ()	Não ()
Revistas:	Sim ()	Não ()
Música:	Sim ()	Não ()

Outros. Especifique: _____

10 – Você já viajou para algum país de Língua Inglesa?

() Sim () Não

11 – Você planeja viajar para algum país de Língua Inglesa a curto ou médio prazo?

() Sim () Não

12 – Você já participou ou pretende participar de alguma viagem de intercâmbio?

() Sim () Não

2ª Parte: informações relacionadas à aprendizagem da Língua Inglesa.

13 – Auto-avaliação em Língua Inglesa:

13.1 – Como você define o seu aprendizado em Língua Inglesa?

() ótimo () bom () regular () ruim

13.2 – Sua resposta à pergunta anterior decorre de:

- () facilidade em aprender
- () estudar muito
- () dificuldade, embora estude muito
- () dificuldade por motivo de não estudar
- () outro (s) motivo (s). Justifique: _____
-

14 – O que você acha mais difícil em inglês:

- () ouvir – entendendo o que é falado () falar () ler () escrever

15 – O que você acha mais fácil em inglês?

- () ouvir – entendendo o que é falado () falar () ler () escrever

16 – Você dedica mais ou menos tempo ao estudo de inglês em comparação ao tempo dedicado às outras disciplinas?

17 – Quantas horas semanais fora da escola você dedica ao estudo de inglês?

18 – Você busca informações complementares para a aprendizagem em Língua Inglesa?

- () Não () Sim. Neste caso, onde? _____
-

19 – Você acha que os conteúdos estudados estão de acordo:

19.1 – Com o seu nível de aprendizagem?

- () Sim () Não

19.2 – Com o nível de aprendizagem de seus colegas?

- () Sim () Não
-

20 – Na sua opinião, os conteúdos estudados em inglês poderão ajudá-lo::

- a compreender música
- a compreender filmes
- a compreender videogame
- a viajar
- a navegar na internet
- na carreira que pretende seguir
- outros. Especifique: _____

3ª Parte: Auto-percepção dos alunos de auto-eficácia para aprendizado auto-regulado.

21) Você conclui os deveres de casa de inglês dentro do prazo?

- sempre às vezes nunca

22) Você concentra-se nas aulas de inglês?

- sempre às vezes nunca

23) Você faz anotações durante a aula de inglês?

- sempre às vezes nunca

24) Você utiliza a biblioteca para obter informações para fazer os deveres de inglês?

- sempre às vezes nunca

25) Você planeja ou organiza seus estudos de inglês?

- sempre às vezes nunca

26) Você revê as informações apresentadas em aula e nos livros de inglês?

- sempre às vezes nunca

27) Você tem um lugar onde possa estudar sem distrações?

- sempre às vezes nunca

28) Você se sente auto-estimulado a fazer os trabalhos da escola?

- sempre às vezes nunca

29) Você participa das discussões em aula?

- sempre às vezes nunca

APÊNDICE 1.3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL COM ALUNOS

Auto-avaliação de desempenho em inglês

- 1) Você está satisfeito com seu desempenho em Língua Inglesa? A que atribui a satisfação ou insatisfação?
- 2) Como se auto-avalia em relação ao desempenho de seus colegas?
- 3) Como julga que seus colegas o avaliam? E seus professores?
- 4) Você considera que a avaliação de seus colegas e professores de fato corresponde ao seu real desempenho?
- 5) Como você percebe seu desempenho em Língua Inglesa em relação às demais matérias que cursa?
- 6) Como você chegou a essa avaliação do seu desempenho?
- 7) A sua auto-avaliação decorre de suas próprias observações ou do que seus professores e colegas dizem a seu respeito?
- 8) Se sofre influência de outros, quem mais o influencia em sua auto-avaliação?
- 9) Em sua opinião, o que contribui para dificultar o desempenho de um aluno em Língua Inglesa?
- 10) A que motivos você atribui seus êxitos ou fracassos na aprendizagem de Língua Inglesa?
- 11) Você tem necessidade de ajuda externa (professores, colegas, familiares) para entender os motivos de seus êxitos ou fracassos na aprendizagem de Língua Inglesa e superá-los? De que maneira?
- 12) De que maneira você sabe se está ou não preparado para fazer uma prova de inglês?
- 13) Você acha que há correspondência entre sua aprendizagem e as notas que obtém?
- 14) Quando percebe que não entendeu bem determinado tópico, o que faz para melhor entendê-lo?
- 15) Você acredita que competência ou habilidade em Língua Inglesa pode ser melhorada? De que maneira? O que você tem feito nesse sentido?
- 16) Você utiliza estratégias ou modos de aprender diferentes quando estuda inglês em comparação a quando estuda outra matéria? Se utiliza, em que consiste essa diferença?

- 17) O que você tem feito para tornar a sua aprendizagem de Língua Inglesa mais eficaz?
- 18) Você informa a seu professor suas dificuldades e suas facilidades de aprendizagem? Se isto ocorre, com que frequência o faz? (sempre, ocasionalmente)?
- 19) Você acha o estudo de inglês importante para alcançar seus objetivos? Justifique.

APÊNDICE 1.4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COLETIVA OU GRUPO FOCAL

Tema: Procedimentos metacognitivos de auto-conhecimento e de auto-controle

Introdução: Realizo uma pesquisa e gostaria de ouvir a opinião de vocês sobre aspectos relacionados à aprendizagem em inglês:

1 – O que vocês acham da concepção de que o aluno é o maior responsável por sua aprendizagem?

2 – Em sua opinião, o que leva um aluno a ter bom desempenho em inglês e outros a fracassar?

3 – Como vocês identificam competência ou habilidade no desempenho em inglês?

4 – Quais procedimentos vocês utilizam para facilitar a aprendizagem de vocês na Língua Inglesa?

5 – Quais procedimentos vocês utilizam para identificar os pontos fortes e fracos da aprendizagem em Língua Inglesa?

6 – O que vocês não fazem mas poderia ajudá-los a ter um melhor rendimento em inglês?

7 – Como vocês aprenderam a utilizar recursos para melhorar o desempenho em inglês: por si só ou com ajuda de outras pessoas? Neste caso, com quem?

8 – Vocês gostariam de fazer alguma outra colocação relacionada a auto-conhecimento e auto-controle da aprendizagem em inglês?

APÊNDICE 2 – CHAVE DE CODIFICAÇÃO PARA ANÁLISE DAS RESPOSTAS

ASPECTOS PESQUISADOS	INSTRUMENTOS UTILIZADOS	PERGUNTAS DOS INSTRUMENTOS RELACIONADOS AOS ASPECTOS PESQUISADOS.
1- Caracterização do Sujeito	Questionário	1 a 12
2- Procedimentos meta cognitivos de autoconhecimento:		
2.1- Autopercepção dos alunos de sua competência ou habilidade em língua inglesa.	Questionário Entrevista Grupo Focal	13 a 16 1 a 5 3
2.2 – Autointerpretação dos alunos de suas causas de êxito ou de fracasso em língua inglesa	Questionário Entrevista Grupo Focal	17 a 18 6 a 13 1 a 2 ; 4
2.3 – Autopercepção dos alunos da adequação dos conteúdos estudados e das tarefas solicitadas ao seu nível de aprendizagem e as suas aspirações profissionais futuras	Questionário Entrevista	19; 19.1;19.2 ; 20 18 a 19 ; 19a
3- Procedimentos metacognitivos de autocontrole:		
3.1 – Conhecimento e utilização pelos alunos das estratégias de facilitação da aprendizagem ou das ações que podem contribuir para o êxito de sua aprendizagem em língua inglesa.	Questionário Entrevista Grupo Focal	21 a 30 14 a 17 5 a 7

TABELA 3.1: DADOS REFERENTES À CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS (obtidos através do questionário)¹

VARIÁVEL	GRUPO DE MAIOR DESEMPENHO		GRUPO DE MENOR DESEMPENHO	
	F	%	F	%
1 SEXO:				
Masculino	9	64.26	8	57.12
Feminino	5	35.70	6	42.84
2 FAIXA ETÁRIA:				
13 anos	1	7.14	-	-
14 anos	8	57.12	8	57.12
15 anos	5	35.70	6	42.84
3 NÍVEL DE ESCOLARIDADE:				
3.1 Do pai:				
Fundamental incompleto	6	42.84	6	42.84
Fundamental completo	-	-	1	7.14
Ensino Médio incompleto	-	-	-	-
Ensino Médio completo	6	42.84	4	28.56
Superior incompleto	-	-	-	-
Superior completo	2	14.28	3	21.42
3.2 Da mãe:				
Fundamental incompleto	4	28.56	6	42.84
Fundamental completo	3	21.42	2	14.28
Ensino Médio incompleto	-	-	-	-
Ensino Médio completo	5	35.70	3	21.42
Superior incompleto	-	-	1	7.14
Superior completo	2	14.28	2	14.28
4 PROFISSÃO:				
4.1 Do pai:				
Funcionário Público	3	21.42	3	21.42
Despachante	1	7.14	-	-
Advogado	1	7.14	-	-
Bancário	1	7.14	-	-
Comerciante	1	7.14	2	14.28

¹ Todas as % de respostas desta tabela foram calculadas de acordo com o n° total de alunos de cada grupo, ou seja, quatorze.

TABELA 3.1 (continuação)

VARIÁVEL	GRUPO DE MAIOR DESEMPENHO		GRUPO DE MENOR DESEMPENHO	
	F	%	F	%
Montador de móveis	1	7.14	-	-
Borracheiro	1	7.14	-	-
Técnico em eletrônica	1	7.14	-	-
Autônomo	1	7.14	-	-
Porteiro	1	7.14	-	-
Gari	1	7.14	-	-
Aposentado	1	7.14	-	-
Pintor	-	-	1	7.14
Trabalhador rural	-	-	3	21.42
Pedreiro	-	-	1	7.14
Mecânico	-	-	1	7.14
Servente de pedreiro	-	-	1	7.14
Fazendeiro	-	-	1	7.14
Professor	-	-	1	7.14
4.2 Da mãe:				
Diarista	2	14.28	1	7.14
Do lar	3	21.42	4	28.56
Empregada doméstica	1	7.14	1	7.14
Autônoma	1	7.14	-	-
Vendedora	1	7.14	1	7.14
Auxiliar de Buffet	1	7.14	-	-
Auxiliar de cartório	1	7.14	-	-
Professora	4	28.56	2	14.28
Costureira	-	-	1	7.14
Aposentada	-	-	1	7.14
Fisioterapeuta	-	-	1	7.14
Comerciante	-	-	1	7.14
Empresária	-	-	1	7.14
5 TEMPO QUE ESTUDA INGLÊS NA ESCOLA:				
3 anos	1	7.14	-	-
4 anos	1	7.14	3	21.42
5 anos	2	14.28	3	21.42

TABELA 3.1 (continuação)

VARIÁVEL	GRUPO DE MAIOR DESEMPENHO		GRUPO DE MENOR DESEMPENHO	
	F	%	F	%
6 anos	2	14.28	1	7.14
7 anos	-	-	3	21.42
8 anos	7	49.98	2	14.28
9 anos	1	7.14	2	14.28
6 ESTUDA INGLÊS EM OUTRA INSTITUIÇÃO?:				
Não	10	71.4	13	92.82
Sim	4	28.56	1	7.14
TEMPO DE ESTUDO DE INGLÊS EM OUTRA INSTITUIÇÃO:				
7 meses	1	7.14	-	-
18 meses	1	7.14	-	-
2 anos	1	7.14	1	7.14
3 anos	1	7.14	-	-
JUSTIFICATIVA APRESENTADA PARA O ESTUDO DE INGLÊS FORA DA ESCOLA:				
- Adquirir melhor domínio da Língua Inglesa ou maior base na disciplina	2	14.28	-	-
- O domínio do inglês é importante para o desempenho profissional futuro.	2	14.28	-	-
- A importância do inglês como língua internacional, inclusive para viagem.	2	14.28	1	7.14
- Curiosidade de conhecer outro idioma.	1	7.14	-	-
7 TEM IRMÃO OU IRMÃ QUE ESTUDA INGLÊS?:				
Não	10	71.40	9	64.26
Sim	4	28.56	5	35.70

TABELA 3.1 (continuação)

VARIÁVEL	GRUPO DE MAIOR DESEMPENHO		GRUPO DE MENOR DESEMPENHO	
	F	%	F	%
TROCA DE EXPERIÊNCIA EM INGLÊS COM OS IRMÃOS:				
- Não trocam experiência	1	7.14	5	35.70
- Trocam experiência e o respondente assume o papel de professor	1	7.14	-	-
- Trocam experiência e os dois assumem o papel de professor	1	7.14	-	-
- Trocam experiência, mas nenhum dos dois assume o papel de "professor".	1	7.14	-	-
8 CONHECIMENTO E AJUDA DOS PAIS NA LÍNGUA INGLESA: SEUS PAIS ESTUDARAM INGLÊS?:				
Não	11	78.54	12	85.68
Sim	3	21.42	2	14.28
SE ESTUDARAM INGLÊS, ELES O AUXILIAM NOS DEVERES?:				
Não	3	21.42	-	-
Sim	-	-	2	14.28
9 RECURSOS COMPLEMENTARES UTILIZADOS EM CASA PELO ALUNO:				
- Dicionário	7	49.98	6	42.84
- Internet	11	78.54	9	64.26
- Filme	1	7.14	9	64.26
- Revistas	9	64.26	5	35.70
- Música	12	85.68	12	85.68
- Outros:				
- jogos	1	7.14	-	-

TABELA 3.1: (continuação)

VARIÁVEL	GRUPO DE MAIOR DESEMPENHO		GRUPO DE MENOR DESEMPENHO	
	F	%	F	%
10 JÁ VIAJOU PARA PAÍS DE LÍNGUA INGLESA?:				
Sim	-	-	-	-
Não	14	100.00	14	100.00
11 PLANEJA VIAJAR PARA ALGUM PAÍS DE LÍNGUA INGLESA A CURTO OU MÉDIO PRAZO?				
Sim	10	71.40	8	57.12
Não	4	28.56	6	42.84
12 PARTICIPOU OU PRETENDE PATICIPAR DE ALGUMA VIAGEM DE INTERCÂMBIO?				
Sim	9	64.26	6	42.84
Não	5	35.7	8	57.12

TABELA 3.2: AUTOPERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE SUA COMPETÊNCIA OU HABILIDADE EM LÍNGUA INGLESA – DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO QUESTIONÁRIO²

VARIÁVEL	GRUPO DE MAIOR DESEMPENHO		GRUPO DE MENOR DESEMPENHO	
	F	%	F	%
VARIÁVEIS RELACIONADAS À APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA				
13 COMO DEFINE O SEU APRENDIZADO EM LÍNGUA INGLESA?:				
Ótimo	3	21.42	1	7.14
Bom	7	49.98	4	28.56
Regular	3	21.42	7	49.98
Ruim	1	7.14	2	14.28
Não soube responder	1	7.14	2	14.28
14 JUSTIFICATIVA À RESPOSTA DA PERGUNTA ANTERIOR:				
(ÓTIMO E BOM DESEMPENHO)				
Facilidade na matéria	9	64.26	4	28.56
Estudar muito	2	14.28	1	7.14
(REGULAR E RUIM DESEMPENHO)				
Dificuldade, embora estude muito	2	14.28	4	28.56
Dificuldade por não estudar	-	-	3	21.42
Por não ser cobrado ou ensinado do modo que devia	1	7.14	-	-
Porque tem poucas aulas na semana	-	-	2	14.28
15 O QUE ACHA MAIS DIFÍCIL EM INGLÊS:				
Ouvir entendendo	9	64.26	5	35.70
Falar	3	21.42	4	28.56
Ler	1	7.14	5	35.70
Escrever	1	7.14	-	-

² Todas as % de respostas desta tabela foram calculadas de acordo com o n° total de alunos de cada grupo, ou seja, quatorze.

TABELA 3.2 (continuação)

VARIÁVEL	GRUPO DE MAIOR DESEMPENHO		GRUPO DE MENOR DESEMPENHO	
	F	%	F	%
16 O QUE ACHA MAIS FÁCIL EM INGLÊS:				
Ouvir entendendo	1	7.14	4	28.56
Falar	5	35.70	1	7.14
Ler	4	28.56	4	28.56
Escrever	4	28.56	5	35.70

TABELA 3.3: AUTOPERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE SUA COMPETÊNCIA OU HABILIDADE EM LÍNGUA INGLESA – DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DA ENTREVISTA INDIVIDUAL³

VARIÁVEL	GRUPO DE MAIOR DESEMPENHO		GRUPO DE MENOR DESEMPENHO	
	F	%	F	%
1 VOCÊ ESTÁ SATISFEITO COM O SEU DESEMPENHO EM LÍNGUA INGLESA?:				
Sim	10	71.40	6	42.84
Mais ou menos	2	14.28	3	21.42
Não	2	14.28	5	35.70
1b1 A QUE ATRIBUI A SUA SATISFAÇÃO?				
- Fazer curso fora e por isto ter mais facilidade	3	21.42	2	14.28
- Às notas obtidas	3	21.42	1	7.14
- Competência da professora	2	14.28	2	14.28
- Sempre gostou de inglês	2	14.28	-	-
- À intenção de viajar para outros países e por isto se dedicar mais ao inglês	1	7.14	-	-
- À estar conseguindo aprender	1	7.14	1	7.14
- Ao incentivo que recebe de muitas pessoas	-	-	1	7.14
- Nenhum motivo	-	-	1	7.14
1b2 A QUE ATRIBUI A SUA REGULAR SATISFAÇÃO?				
- Deseja saber mais	1	7.14	-	-
- As notas não estão muito boas	1	7.14	-	-
- Não se esforça como deveria	-	-	1	7.14
- Poucas aulas na semana	-	-	2	14.28
1b3 A QUE ATRIBUI A SUA INSATISFAÇÃO?				
- Ensino fraco	2	14.28	-	-
- O professor não explica muito	1	7.14	-	-
- Não ter se esforçado o suficiente	1	7.14	1	7.14
- Não gostar de inglês (por não ter vocação)	-	-	2	14.28

³ Todas as % de respostas desta tabela foram calculadas de acordo com o n° total de alunos de cada grupo, ou seja, quatorze.

TABELA 3.3 (continuação)

VARIÁVEL	GRUPO DE MAIOR DESEMPENHO		GRUPO DE MENOR DESEMPENHO	
	F	%	F	%
- Ter dificuldade (de aprender a pronúncia, entre outras)	-	-	2	14.28
- Não prestar atenção	-	-	1	7.14
2 COMO SE AUTO-AVALIA EM RELAÇÃO AO DESEMPENHO DE SEUS COLEGAS?:				
- Está num nível acima	7	49.98	-	-
- Mais ou menos no mesmo nível	7	49.98	10	71.40
- Os colegas estão num nível acima	-	-	3	21.42
- Não soube responder	-	-	1	7.14
3 COMO JULGA QUE OS COLEGAS O AVALIAM?:				
- Como acima do nível deles	3	21.42	-	-
- Como mais ou menos	2	14.28	5	35.70
- Como no mesmo nível deles	-	-	1	7.14
- Como abaixo do nível deles	-	-	5	35.70
- Não soube responder	9	64.26	3	21.42
3a COMO JULGA QUE OS PROFESSORES O AVALIAM?:				
- Como um bom aluno/bem inteligente	13	92.82	6	42.84
- Como ruim	1	7.14	1	7.14
- Como regular	-	-	5	35.70
- Não soube responder	-	-	2	14.28
4 VOCÊ CONSIDERA QUE A AVALIAÇÃO DOS COLEGAS E PROFESSORES DE FATO CORRESPONDE AO SEU REAL DESEMPENHO?:				
- Sim	13	92.82	11	78.54
- Não	-	-	3	21.42
- Dos colegas sim, dos professores não	1	7.14	-	-

TABELA 3.3 (continuação)

VARIÁVEL	GRUPO DE MAIOR DESEMPENHO		GRUPO DE MENOR DESEMPENHO	
	F	%	F	%
5 COMO VOCÊ PERCEBE SEU DESEMPENHO EM LÍNGUA INGLESA EM RELAÇÃO ÀS DEMAIS MATÉRIAS?:				
- Melhor em inglês	6	42.84	2	14.28
- Melhor nas outras matérias	5	35.70	8	57.12
- Desempenho intermediário	1	7.14	-	-
- Desempenho equivalente	2	14.28	3	21.42
- Bom em todas as matérias	-	-	1	7.14

TABELA 3. 4: AUTOINTERPRETAÇÃO DOS ALUNOS DE SUAS CAUSAS DE ÊXITO OU DE FRACASSO EM LÍNGUA INGLESA – DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO QUESTIONÁRIO⁴

VARIÁVEL	GRUPO DE MAIOR DESEMPENHO		GRUPO DE MENOR DESEMPENHO	
	F	%	F	%
17 DEDICA MAIS OU MENOS TEMPO AO INGLÊS EM COMPARAÇÃO COM AS OUTRAS DISCIPLINAS?:				
Mais	2	14.28	3	21.42
Menos	11	78.54	10	71.40
Mesmo tempo	1	7.14	1	7.14
18 HORAS SEMANAIS DEDICADAS AO INGLÊS FORA DA ESCOLA:				
Nenhuma	2	14.28	2	14.28
30 minutos	-	-	1	7.14
1 hora	2	14.28	3	21.42
1:30 minutos	3	21.42	-	-
2 horas	5	35.70	6	42.84
3 horas	1	7.14	-	-
4 horas	1	7.14	2	14.28

⁴ Todas as % de respostas desta tabela foram calculadas de acordo com o n° total de alunos de cada grupo, ou seja, quatorze.

TABELA 3.5: AUTOINTERPRETAÇÃO DOS ALUNOS DE SUAS CAUSAS DE ÊXITO OU DE FRACASSO EM LÍNGUA INGLESA – DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DA ENTREVISTA INDIVIDUAL⁵

VARIÁVEL	GRUPO DE MAIOR DESEMPENHO		GRUPO DE MENOR DESEMPENHO	
	F	%	F	%
6 COMO CHEGA À AVALIAÇÃO DO SEU DESEMPENHO?:				
(com desempenho bom)				
- Tem mais facilidade	4	28.56	-	-
- Através das notas	9	64.26	5	35.70
(com desempenho ruim)				
- Tem dificuldade no inglês	-	-	4	28.56
- Não soube responder	1	7.14	4	28.56
7 A AUTO AVALIAÇÃO DECORRE DE SUAS PRÓPRIAS OBSERVAÇÕES OU DO QUE SEUS PROFESSORES E COLEGAS DIZEM A SEU RESPEITO?:				
- Das próprias observações	8	57.12	11	78.54
- Do que dizem os colegas	7	49.98	3	21.42
- Do que dizem os professores	6	42.84	3	21.42
- Dos dois (próprias observações e colegas e professores)	-	-	1	7.14
8 CASO SOFRA INFLUÊNCIA DOS OUTROS, QUEM MAIS O INFLUENCIA?:				
- Os colegas	5	35.70	1	7.14
- Os professores	3	21.42	2	14.28

⁵ Todas as % de respostas desta tabela foram calculadas de acordo com o nº total de alunos de cada grupo, ou seja, quatorze.

TABELA 3.5 (continuação)

VARIÁVEL	GRUPO DE MAIOR DESEMPENHO		GRUPO DE MENOR DESEMPENHO	
	F	%	F	%
9 O QUE CONTRIBUI PARA DIFICULTAR O DESEMPENHO DE UM ALUNO EM LÍNGUA INGLESA?:				
- Dificuldades relacionadas à disciplina:				
•Ter dificuldade na leitura, pronúncia e vocabulário	3	21.42	5	35.70
•Carga horária insuficiente	1	7.14	1	7.14
•Falta de material didático	1	7.14	1	7.14
- Dificuldades relacionadas ao professor:				
•Não gostar do professor	3	21.42	-	-
•Desinteresse do professor	1	7.14	-	-
•Não entender o que o professor fala	1	7.14	1	7.14
•Ser pouco cobrado	1	7.14	1	7.14
•Falta de didática	-	-	3	21.42
- Dificuldades relacionadas ao próprio aluno:				
•Falta de interesse	1	7.14	-	-
•Indisciplina	1	7.14	1	7.14
•Não cumprir as tarefas	1	7.14	-	-
•Não soube responder	-	-	1	7.14
10 A QUE MOTIVOS VOCÊ ATRIBUI SEUS ÊXITOS OU FRACASSOS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA?				
10a ÊXITOS:				
- Decorrentes do professor:				
•Qualidade do professor	1	7.14	-	-
- Decorrentes do aluno:				
•Jogos extra-classe em Língua Inglesa	1	7.14	-	-
•Gostar da matéria	1	7.14	-	-

TABELA 3.5 (continuação)

VARIÁVEL	GRUPO DE MAIOR DESEMPENHO		GRUPO DE MENOR DESEMPENHO	
	F	%	F	%
•Ser dedicado (esforço pessoal, disciplina)	9	64.26	10	71.40
•Ter facilidade	-	-	1	7.14
• Não soube responder	2	14.28	3	21.42
10b FRACASSOS:				
- Decorrentes do professor:				
•A maneira como o professor explica	-	-	1	7.14
- Decorrentes do aluno:				
•Falta de interesse	5	35.70	8	57.12
•Ter dificuldade (falta de aptidão)	2	14.28	1	7.14
•Não cumprir as tarefas	2	14.28	-	-
•Perder aulas	2	14.28	-	-
•Dificuldade em escrever em inglês	-	-	1	7.14
•Indisciplina	-	-	1	7.14
•Não soube responder	-	-	1	7.14
- Decorrente da disciplina:				
•Uma palavra ter vários significados	2	14.28	-	-
- Decorrente da organização curricular:				
•Pouca quantidade de aula	1	7.14	1	7.14
11 VOCÊ TEM NECESSIDADE DE AJUDA EXTERNA (PROFESSORES, COLEGAS, FAMILIARES) PARA ENTENDER OS MOTIVOS DOS ÊXITOS OU FRACASSOS NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA E SUPERÁ-LOS?:				
-Não	13	92.82	10	71.40
-Sim	1	7.14	4	28.56

TABELA 3.5 (continuação)

VARIÁVEL	GRUPO DE MAIOR DESEMPENHO		GRUPO DE MENOR DESEMPENHO	
	F	%	F	%
11a SE RESPONDEU AFIRMATIVAMENTE À PERGUNTA ANTERIOR, DE QUE MANEIRA?:				
- Pedindo ajuda ao professor do curso fora da escola	1	7.14	-	-
- Fazendo aula particular	-	-	2	14.28
- Pedindo ajuda ao professor da própria escola	-	-	1	7.14
- Pedindo ajuda ao colega	-	-	1	7.14
12 DE QUE MANEIRA VOCÊ SABE SE ESTÁ OU NÃO PREPARADO PARA FAZER UMA PROVA DE INGLÊS?:				
- Estudando em casa para tirar as dúvidas ou estudando bastante	9	64.26	10	71.40
- Refazendo o teste e revendo as anotações do caderno	1	7.14	1	7.14
- Quando está entendendo a matéria	3	21.42	-	-
- Quando presta atenção às aulas	1	7.14	1	7.14
- Tirando as dúvidas com o professor	-	-	1	7.14
- Não soube responder	-	-	1	7.14
13 VOCÊ ACHA QUE HÁ CORRESPONDÊNCIA ENTRE A APRENDIZAGEM E AS NOTAS QUE OBTÉM?:				
- Sim	13	92.82	13	92.82
- Não	1	7.14	-	-
- Em parte	-	-	1	7.14

TABELA 3.6: AUTOPERCEPÇÃO DOS ALUNOS DA ADEQUAÇÃO DOS CONTEÚDOS ESTUDADOS E DAS TAREFAS SOLICITADAS AO SEU NÍVEL DE APRENDIZAGEM E ÀS SUAS ASPIRAÇÕES PROFISSIONAIS FUTURAS – DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO QUESTIONÁRIO*

VARIÁVEL	GRUPO DE MAIOR DESEMPENHO		GRUPO DE MENOR DESEMPENHO	
	F	%	F	%
20 VOCÊ ACHA QUE OS CONTEÚDOS ESTUDADOS ESTÃO DE ACORDO:				
20.1 COM O SEU NÍVEL DE APRENDIZAGEM?:				
- Sim	12	85.68	10	71.40
- Não	2	14.28	4	28.56
20.2 COM O NÍVEL DE APRENDIZAGEM DOS COLEGAS?				
- Sim	11	78.54	8	57.12
- Não	3	21.42	6	42.84
21 OS CONTEÚDOS ESTUDADOS EM INGLÊS PODERÃO AJUDÁ-LO:				
- A viajar	12	85.68	6	42.84
- A compreender música	11	78.54	6	42.84
- A compreender filmes	9	64.26	4	28.56
- A navegar na Internet	9	64.26	6	42.84
- A compreender videogame	8	57.12	7	49.98
- Na carreira	7	49.98	5	35.70
- Conversar aqui mesmo no Brasil, onde o inglês é utilizado.	1	7.14	-	-

* Todas as % de respostas desta tabela foram calculadas de acordo com o n° total de alunos de cada grupo, ou seja, quatorze.

TABELA 3.7: AUTOPERCEPÇÃO DOS ALUNOS DA ADEQUAÇÃO DOS CONTEÚDOS ESTUDADOS E DAS TAREFAS SOLICITADAS AO SEU NÍVEL DE APRENDIZAGEM E ÀS SUAS ASPIRAÇÕES PROFISSIONAIS FUTURAS – DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DA ENTREVISTA INDIVIDUAL*

VARIÁVEL	GRUPO DE MAIOR DESEMPENHO		GRUPO DE MENOR DESEMPENHO	
	F	%	F	%
18 VOCÊ INFORMA A SEU PROFESSOR SUAS DIFICULDADES E SUAS FACILIDADES DE APRENDIZAGEM?:				
- Sim	10	71.40	13	92.82
- Não	4	28.56	1	7.14
18a SE ISTO OCORRE, COM QUE FREQUÊNCIA O FAZ?:				
- Sempre	4	28.56	2	14.28
- Ocasionalmente	6	42.84	11	78.54
19 VOCÊ ACHA O ESTUDO DE INGLÊS IMPORTANTE PARA ALCANÇAR SEUS OBJETIVOS?:				
- Sim	14	100.00	14	100.00
- Não	-	-	-	-
19a JUSTIFICATIVA:				
- Pode ajudar a conseguir um bom emprego no exterior	2	14.28	1	7.14
- Pode ajudar a conseguir um bom emprego	8	57.12	7	49.98
- Para ser alguém na vida	2	14.28	-	-
- Para viajar	2	14.28	1	7.14
- Por causa da carreira que pretende seguir	-	-	2	14.28
- Por ser uma língua muito falada	-	-	1	7.14
- Para fazer intercâmbio	-	-	1	7.14
- Por causa da informática	-	-	1	7.14

* Todas as % de respostas desta tabela foram calculadas de acordo com o nº total de alunos de cada grupo, ou seja, quatorze.

TABELA 3.8: CONHECIMENTO E UTILIZAÇÃO PELOS ALUNOS DAS ESTRATÉGIAS DE FACILITAÇÃO DE APRENDIZAGEM OU DAS AÇÕES QUE PODEM CONTRIBUIR PARA O ÊXITO DE SUA APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA – DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO QUESTIONÁRIO*

VARIÁVEL	GRUPO DE MAIOR DESEMPENHO		GRUPO DE MENOR DESEMPENHO	
	F	%	F	%
19 BUSCA INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES PARA A APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA?:				
- Não	7	49.98	12	35.70
- Sim	7	49.98	2	64.26
ONDE?:				
- Internet	3	21.42	-	-
- Dicionário	1	7.14	-	-
- Tradução música	1	7.14	-	-
- Filmes	1	7.14	2	14.28
- Jogos	1	7.14	-	-
- Livro didático	-	-	-	-
22 CONCLUI OS DEVERES DE CASA DE INGLÊS NO PRAZO?:				
- Sempre	11	78.54	6	42.84
- Às vezes	2	14.28	8	57.12
- Nunca	1	7.14	-	-
23 CONCENTRA-SE NAS AULAS DE INGLÊS?:				
- Sempre	11	78.54	6	42.84
- Às vezes	3	21.42	6	42.84
- Nunca	-	-	2	14.28
24 FAZ ANOTAÇÕES DURANTE AS AULAS DE INGLÊS?:				
- Sempre	7	49.98	5	35.70
- Às vezes	7	49.98	7	49.98
- Nunca	-	-	2	14.28

* Todas as % de respostas desta tabela foram calculadas de acordo com o nº total de alunos de cada grupo, ou seja, quatorze.

TABELA 3.8 (continuação)

VARIÁVEL	GRUPO DE MAIOR DESEMPENHO		GRUPO DE MENOR DESEMPENHO	
	F	%	F	%
25 UTILIZA A BIBLIOTECA PARA OBTER INFORMAÇÕES PARA FAZER OS DEVERES DE INGLÊS?:				
- Sempre	-	-	-	-
- Às vezes	4	28.56	4	28.56
- Nunca	10	71.40	10	71.40
26 PLANEJA OU ORGANIZA OS ESTUDOS DE INGLÊS?:				
- Sempre	4	28.56	5	35.70
- Às vezes	9	64.26	9	64.26
- Nunca	1	7.14	-	-
27 REVÊ AS INFORMAÇÕES APRESENTADAS EM AULA E NOS LIVROS DE INGLÊS?:				
- Sempre	7	49.98	5	35.70
- Às vezes	6	42.84	7	49.98
- Nunca	1	7.14	2	14.28
28 TEM LUGAR ONDE PODE ESTUDAR SEM DISTRAÇÕES?:				
- Sempre	7	49.98	7	49.98
- Às vezes	4	28.56	5	35.70
- Nunca	3	21.42	2	14.28
29 SENTE-SE AUTO-ESTIMULADO A FAZER OS TRABALHOS DA ESCOLA?:				
- Sempre	5	35.70	4	28.56
- Às vezes	7	49.98	9	64.26
- Nunca	2	14.28	1	7.14
30 PARTICIPA DAS DISCUSSÕES EM AULA?:				
- Sempre	5	35.70	5	35.70
- Às vezes	7	49.98	7	49.98
- Nunca	2	14.28	2	14.28

TABELA 3.9: CONHECIMENTO E UTILIZAÇÃO PELOS ALUNOS DAS ESTRATÉGIAS DE FACILITAÇÃO DA APRENDIZAGEM OU DAS AÇÕES QUE PODEM CONTRIBUIR PARA O ÊXITO DE SUA APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA – DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DA ENTREVISTA INDIVIDUAL*

VARIÁVEL	GRUPO DE MAIOR DESEMPENHO		GRUPO DE MENOR DESEMPENHO	
	F	%	F	%
14 QUANDO PERCEBE QUE NÃO ENTENDEU BEM DETERMINADO TÓPICO, O QUE FAZ PARA MELHOR ENTENDÊ-LO?:				
- Pergunta ao professor (a)	11	78.54	13	92.82
- Procura professor particular	1	7.14	-	-
- Pede ajuda aos colegas	1	7.14	3	21.42
- Consulta o dicionário	2	14.28	-	-
- Consulta livro	1	7.14	-	-
- Estuda mais	2	14.28	-	-
- Pesquisa em casa	-	-	2	14.28
15 VOCÊ ACREDITA QUE COMPETÊNCIA OU HABILIDADE EM LÍNGUA INGLESA PODE SER MELHORADA?				
- Sim	14	100.00	14	100.00
- Não	-	-	-	-
15a DE QUE MANEIRA?:				
- Relacionada ao professor:				
- Com o professor da própria escola ajudando	3	21.42	-	-
- Com a ajuda do professor particular	1	7.14	2	14.28
- Com mais interesse do professor	1	7.14	-	-
- Sendo mais cobrado na escola	1	7.14	-	-
- Com material didático adequado	-	-	1	7.14
- Relacionada ao aluno:				
- Fazendo curso fora da escola	6	42.84	5	35.70

* Todas as % de respostas desta tabela foram calculadas de acordo com o nº total de alunos de cada grupo, ou seja, quatorze.

TABELA 3.9 (continuação)

VARIÁVEL	GRUPO DE MAIOR DESEMPENHO		GRUPO DE MENOR DESEMPENHO	
	F	%	F	%
- Escutando músicas	5	35.70	6	42.84
- Estudando mais	3	21.42	1	7.14
- Com mais interesse dos alunos	4	28.56	-	-
- Tendo mais convivência com a Língua Inglesa	1	7.14	-	-
- Assistindo filmes	1	7.14	6	42.84
- Com jogos (vídeo-game)	2	14.28	-	-
- Consultando o dicionário	2	14.28	1	7.14
- Relacionada à organização curricular:				
- Com mais aulas na semana	-	-	1	7.14
- Não soube responder	-	-	1	7.14
15b O QUE VOCÊ TEM FEITO NESTE SENTIDO?				
- Curso fora da escola	5	35.70	-	-
- Estudado mais	3	21.42	3	21.42
- Escutado músicas	2	14.28	-	-
- Assistido filmes	1	7.14	5	35.70
- Prestado mais atenção às aulas	1	7.14	-	-
- Consultado dicionário	2	14.28	1	7.14
- Aula particular	-	-	2	14.28
- Nada	2	14.28	4	28.56
16 VOCÊ UTILIZA ESTRATÉGIAS OU MODOS DE APRENDER DIFERENTES QUANDO ESTUDA INGLÊS EM COMPARAÇÃO A QUANDO ESTUDA OUTRA MATÉRIA?:				
- Sim	4	28.56	1	7.14
- Não	10	71.40	13	92.82
16a SE UTILIZA, EM QUE CONSISTE ESSA DIFERENÇA?:				
-Fazer resumo da matéria da maneira que entende	1	7.14	-	-
-Procurar decorar	1	7.14	-	-
-Estudar com auxílio de música	1	7.14	-	-
-Estudar com auxílio de internet	1	7.14	-	-
-Entender a frase através das palavras conhecidas	1	7.14	-	-

TABELA 3.9 (continuação)

VARIÁVEL	GRUPO DE MAIOR DESEMPENHO		GRUPO DE MENOR DESEMPENHO	
	F	%	F	%
- Pesquisar em casa	-	-	1	7.14
17 O QUE TEM FEITO PARA TORNAR A SUA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA MAIS EFICAZ?:				
- Curso fora da escola	5	35.70	-	-
- Estudado mais	5	35.70	3	21.42
-Utilizado jogos, músicas e dicionários	3	21.42	-	-
- Estudado com professor particular	1	7.14	3	21.42
- Pesquisa em livro	1	7.14	-	-
- Consultado dicionário	1	7.14	-	-
- Pesquisado na internet	-	-	2	14.28
- Nada	1	7.14	6	42.84

QUADRO 4.1 – AUTOPERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE SUA COMPETÊNCIA OU HABILIDADE EM LINGUA INGLESA (GRUPO FOCAL)

PERGUNTA FORMULADA	RESPOSTAS DO GRUPO DE MAIOR DESEMPENHO	RESPOSTAS DO GRUPO DE MENOR DESEMPENHO
<ul style="list-style-type: none"> - Como vocês identificam competência ou habilidade em língua inglesa? 	<ul style="list-style-type: none"> - Através das notas - Pela facilidade na hora de fazer os exercícios - Pelo interesse do aluno e atitudes em sala - Através da participação nas aulas 	<ul style="list-style-type: none"> - Através das notas - Pela facilidade em aprender - Pela atenção prestada as aulas

QUADRO 4.2 – AUTOINTERPRETAÇÃO DOS ALUNOS DE SUAS CAUSAS DE ÊXITO OU DE FRACASSO EM LÍNGUA INGLESA (GRUPO FOCAL)

PERGUNTA FORMULADA	RESPOSTAS DO GRUPO DE MAIOR DESEMPENHO	RESPOSTAS DO GRUPO DE MENOR DESEMPENHO
<p>- O que vocês acham da concepção de que o aluno é o maior responsável por sua aprendizagem?</p>	<p>O grupo ficou dividido em três opiniões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A aprendizagem vai depender do aluno: do seu interesse; de prestar atenção; de sua capacidade de aprender. - Depende também do professor explicar bem a matéria. - Depende dos dois: professor e aluno. 	<p>A ênfase do grupo foi no desempenho do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não é a escola que faz o aluno, mas o aluno que faz a escola. - A escola tem parte da responsabilidade, mas a responsabilidade maior é do aluno. - Para conseguir aprender o aluno tem que se interessar. - O professor pode até ajudar, mas o aluno tem que fazer a parte dele. - Depende se o aluno que ou não aprender.
<p>- Em sua opinião, o que leva um aluno a ter bom desempenho em inglês e outros a fracassar?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Facilidade na matéria. - A vontade, o interesse de cada um. - Prestar atenção e não fazer bagunça. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gostar de inglês ou ter facilidade - Ter interesse e esforço pela matéria. - Não fazer bagunça. - Fazer curso fora da escola.
<p>- Quais procedimentos vocês utilizam para identificar os pontos fortes e fracos na aprendizagem em língua inglesa?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios - Perguntando ao professor - Através das notas - Desempenho na aula - Comparando as notas com os alunos que sabem mais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios - Perguntando à professora - Através da revisão

QUADRO 4.3 – CONHECIMENTO E UTILIZAÇÃO PELOS ALUNOS DAS ESTRATÉGIAS DE FACILITAÇÃO DA APRENDIZAGEM OU DAS AÇÕES QUE PODEM CONTRIBUIR PARA O ÊXITO DE SUA APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA (GRUPO FOCAL)

PERGUNTA FORMULADA	RESPOSTAS DO GRUPO DE MAIOR DESEMPENHO	RESPOSTAS DO GRUPO DE MENOR DESEMPENHO
- Quais procedimentos vocês utilizam para facilitar a aprendizagem na língua inglesa?	<ul style="list-style-type: none"> - Curso fora da escola (a maioria dos alunos). - Jogos (a maioria dos alunos). - Música (a maioria dos alunos). - Internet (a maioria dos alunos). - Dicionário (a maioria dos alunos). 	<ul style="list-style-type: none"> - Curso fora da escola (a maioria dos alunos). - Professor particular (a maioria dos alunos). - Música (a maioria dos alunos). - Atenção à aula (a maioria dos alunos). - Estratégia das palavras cognatas para fazer tradução (a maioria dos alunos).
- O que vocês não fazem, mas poderia ajudá-los a ter um melhor desempenho em inglês?	<ul style="list-style-type: none"> - Curso fora da escola (a maioria dos alunos). - Prestar atenção à aula (a maioria dos alunos). - Parar com a bagunça (a maioria dos alunos). 	<ul style="list-style-type: none"> - Curso fora da escola (a maioria dos alunos). - Estudar em casa (a maioria dos alunos). - Pesquisar na internet (a maioria dos alunos). - Pesquisar no dicionário (a maioria dos alunos).
- Como vocês aprenderam a utilizar recursos para melhorar o desempenho em inglês?	<ul style="list-style-type: none"> - Sozinhos e também com a ajuda de outras pessoas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sozinhos e também com a ajuda de outras pessoas.
- Quem os ajuda a entender melhor o conteúdo das aulas?	<ul style="list-style-type: none"> - O professor - Os colegas - Os irmãos 	<ul style="list-style-type: none"> - O professor - A mãe

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](#)