

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS
ESTUDOS LINGUÍSTICOS

SILVIA HELENA BENCHIMOL BARROS

**EMERGÊNCIA DE COMPORTAMENTOS AUTÔNOMOS NA
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA A PARTIR DA
INTEFACE DA CONSCIÊNCIA LINGUAGEIRA E DA
MOTIVAÇÃO**

BELÉM
2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS
ESTUDOS LINGUÍSTICOS

SILVIA HELENA BENCHIMOL BARROS

**EMERGÊNCIA DE COMPORTAMENTOS AUTÔNOMOS NA
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA A PARTIR DA
INTEFACE DA CONSCIÊNCIA LINGUAGEM E DA
MOTIVAÇÃO**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Linguística, linha de pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Línguas do Programa de Pós Graduação em Letras - Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Pará- UFPA.

Orientadora: Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva.

BELÉM
2012



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS
ESTUDOS LINGUÍSTICOS

Autor: Silvia Helena Benchimol Barros

Dissertação intitulada “**Emergência de Comportamentos Autônomos na Aprendizagem da Língua Estrangeira a partir da Interface da Consciência Linguageira e da Motivação**”, de autoria da mestranda Silvia Helena Benchimol Barros, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dra. Walkyria Magno e Silva (orientadora)

Universidade Federal do Pará — UFPa

Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (examinador externo)

Universidade de Brasília — UnB

Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha (examinador interno)

Universidade Federal do Pará — UFPa

PROF. DRA. MYRIAM CRESTIAN CUNHA (Suplente)

Universidade Federal do Pará - UFPa

AGRADECIMENTOS

תודה לך אלוהים על המשפחה שלי

Obrigado a ti, Deus, pela minha família: maravilhosa fonte de amor, força e fé.

תודה לך אלוהים על האבא שלי

Obrigado a ti, Deus, pelo meu pai Agostinho: exemplo de bondade, humildade e busca do saber.

תודה לך אלוהים על האמא שלי

Obrigado a ti, Deus, pela minha mãe Esther: meu espelho, amparo, e grandiosidade espiritual.

אני מודה לך אלוהים על הבן שלי

Eu te agradeço, Deus, pelo meu filho David: o rei do meu povo e da minha vida, meu orgulho infinito.

אני מודה לך אלוהים על הבת שלי

Eu te agradeço, Deus, pela minha filha Nathalia: princesa de luz e sensibilidade que me ilumina de amor a cada instante.

Eu te agradeço, Deus, pelo meu companheiro Jó, pelo amor, apoio e “paciência” infinitos.

תודה לך אלוהים על הבריאות שלי

Obrigado a ti, Deus, pela minha saúde: equilíbrio que me faz caminhar sempre firme e ereta.

אני מודה לך אלוהים על כל השיעורים

Eu te agradeço, Deus, por todas as lições: de vida e de saber desfrutada com todos os meus alunos e mestres durante minha trajetória acadêmica e, de forma muito especial, com minha querida amiga, inspiradora e orientadora Walkyria Magno e Silva.

Agradeço a ti, Deus, pela bênção de ter ao meu lado amigos maravilhosos que guardo no coração, representados aqui na figura ímpar de minha amiga - irmã Izabel Maria Silva.

Agradeço a ti, Deus, pelos meus amados companheiros, meus lindos filhinhos marrons, exemplos de fidelidade incondicional e meus sedativos *antistress*: Lucky e Fifi.

“Deus está em toda a parte, mas o homem somente o encontra onde o busca”.

(Textos judaicos)

RESUMO

BENCHIMOL-BARROS, S. H. “*Emergência de Comportamentos Autônomos na Aprendizagem da Língua Estrangeira a partir da Interface da Consciência Linguageira e da Motivação*. Belém, 2012. 112p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, 2012.

Esta pesquisa situa-se entre os estudos da Consciência Linguageira e a formação de comportamentos autônomos com influência do fator motivacional em aprendentes do Inglês como língua estrangeira. Considerando a relevância da explicitude dos insumos complexos e da Consciência Linguageira na instrução, observei que, ao utilizar esses princípios, o docente pode favorecer em seus aprendentes a formação de comportamentos que os levem a um maior controle de sua própria aprendizagem. Desta forma, o presente estudo tem como objetivos verificar a correlação entre Consciência Linguageira, autonomização e motivação como aspecto subliminar. O embasamento teórico deste estudo respalda-se essencialmente nas contribuições de Little (1997), Flavell (1976), Donmall (1991), Hawkins (2001), James; Garret (1991), Benson (2001), Rutherford (1987) e Van Lier (1991). Concomitantemente à investigação bibliográfica foi desenvolvida uma pesquisa - ação a fim de compreender o processo de apropriação do insumo pelo aprendente adulto, formulando hipóteses e valorizando o contexto dinâmico da sala de aula para intervir na melhoria da aprendizagem. A observação e a coleta de dados ocorreram em uma turma do 6º nível de língua inglesa, dos Cursos Livres de Línguas Estrangeiras, da Universidade Federal do Pará. Os dados procedentes das entrevistas, questionários, observações e atividades de foco na forma demonstraram que diante de situações em que o insumo linguístico apresentava maior complexidade, as produções orais e escritas ficavam comprometidas e havia menor participação dos aprendentes nas atividades de conversação. Observei ainda, que as atividades de Foco na Forma, a explicitude e as reflexões conduzidas por meio de metalinguagem aproximaram os alunos da solução de dificuldades ante os insumos complexos, e os motivaram a buscar, autonomamente, diferentes alternativas de aprendizagem. Os dados foram cruzados para as análises a respeito das implicações da Consciência Linguageira no desenvolvimento de comportamentos autônomos e da motivação sobre o desempenho dos aprendentes, permitindo uma reflexão relativa ao tema e aos *insights* significativos para a solução de problemas oriundos da imprevisibilidade do contexto em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Consciência linguageira. Metalinguagem. Autonomização.

ABSTRACT

BENCHIMOL-BARROS, S. H. “*Emergência de Comportamentos Autônomos na Aprendizagem da Língua Estrangeira a partir da Interface da Consciência Linguageira e da Motivação*. Belém, 2012. 112p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, 2012.

This research explores the intersection of the studies of Language Awareness and the emergence of autonomous behaviors influenced by motivational factors in learners of English as a Foreign Language. Considering the relevance of explicit instruction of complex input and of Language Awareness, I observed that by using these principles, the teacher will foster the emergence of behaviors that lead learners to improve the control over their own learning. This way, the current study aims at verifying the correlation between language awareness, autonomy and motivation as an underpinning aspect. The theoretical basis of this study lies essentially on the contributions of: David Little (2010), Flavell (1976), Gillan Donmall (1991), Hawkins (2001), Peter Garret; Carl James (1991), Phil Benson (2001), Rutherford (1987), Van Lier (1991). Along with the bibliographical investigation, an action research has been carried out in order to understand the process of input comprehension by the adult learner, formulate hypothesis, and respect the enhanced classroom dynamic context for the final purpose of promoting improved learning. The observation and data collection took place at a sixth level English language classroom from the Foreign Language Courses at Federal University of Pará. The data from interviews, questionnaires, observations and Focus on Form activities have demonstrated that when a complex linguistic input was presented, both oral and written productions were hindered and there was less participation in conversational activities. I have also observed that the Focus on Form activities, explicitness, and reflections carried out by the employment of metalanguage have taken students closer to the solution of their problems and motivated them to search for different learning alternatives. The data have been crossed for analysis of the implications of Language Awareness on autonomous behaviors and motivation allowing reflections and meaningful insights for the solution of problems emerged in the unpredictable classroom context.

KEYWORDS: Language awareness. Metalanguage. Autonomization.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Interrelação CL, Autonomia e Motivação:	41
Figura 2	– Trajetória da Interface entre CL e Autonomia com Interferência da Motivação: Interface CLAM	42
Figura 3	– Ciclos da Pesquisa – Ação	49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Paralelo entre as Concepções de Desenvolvimento de Vygotsky e Little	.....	23
Quadro 2	- Cronograma de Atividades FonF	.....	61
Quadro 3	- Indicadores de Consciência Fonética e Fonológica	.....	62
Quadro 4	- Emergência de Respostas Espontâneas	.....	62
Quadro 5	- Comportamentos Observados Durante a Contextualização	.....	65
Quadro 6	- Categoria dos Comportamentos na Fragmentação do Insumo Complexo	.....	66
Quadro 7	- Modelagem na Fragmentação do Insumo Complexo	.....	66
Quadro 8	- Tentativas dos Aprendentes Pós Intervenção – Situação 1	.....	69
Quadro 9	- Tentativas dos Aprendentes Pós Intervenção – Situação 2	.....	69
Quadro 10	- Comportamentos Observados Durante à Exposição ao Insumo – VÍDEO	.....	71
Quadro 11	- Comportamentos Observados Após à Exposição ao Insumo – VÍDEO	.....	71
Quadro 12	- Consciência da Eficácia das Ações, das Dificuldades e Soluções para a Aprendizagem	.....	73
Quadro 13	- Consciência Fonética e Fonológica	.....	74
Quadro 14	- Consciência Morfológica, Sintática e Discursiva	.....	75
Quadro 15	- Evidências da Motivação	.....	75
Quadro 16	- Evidências de Comportamentos Autônomos	.....	76

Quadro 17	- Cruzamento das Verificações, Instrumentos de Coleta e Perguntas de Pesquisa	83
-----------	---	-------	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Representação Percentual de Respostas ao Questionário: Habilidades	.....	79
Gráfico 2	- Representação Percentual de Respostas ao Questionário: Dificuldades	.....	79
Gráfico 3	- Representação Percentual de Respostas ao Questionário: Eficácia	.....	80
Gráfico 4	- Representação Percentual de Respostas ao Questionário: Sugestões de Melhorias	.....	81
Gráfico 5	- Representação Percentual de Respostas ao Questionário: Solução de Problemas	.....	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Verbalizações Denotativas da Consciência dos Aprendentes	77
--	-------	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CL	-	Consciência Linguageira
CLAM	-	Consciência Linguageira, Autonomia e Motivação
CLLE	-	Cursos Livres de Línguas Estrangeiras
CNLE	-	Congresso Nacional de Línguas na Educação
EUA	-	Estados Unidos da América
FonF	-	Foco na Forma
FonFs	-	Foco nas Formas
ITC	-	Informação e Tecnologia da Comunicação
ILE	-	Inglês como Língua Estrangeira
LE	-	Língua Estrangeira
UFPA	-	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
1.1. Autonomia	19
1.1.1. Gênese e definições.....	19
1.1.2. Papel da Motivação	25
1.1.3. Papel da negociação na aprendizagem.....	26
1.1.4. Aprendentes adultos.....	28
1.2. Consciência Linguageira.....	30
1.2.1. Gênese e definições.....	30
1.2.2. Sala de aula.....	33
1.2.3. Foco na Forma.....	37
1.3. Autonomia, consciência linguageira, e motivação.....	39
2 METODOLOGIA.....	45
2.1. Justificativa e perguntas de pesquisa.....	45
2.1.1. Paradigma qualitativo.....	45
2.2. Pesquisa-ação.....	47
2.3. Contexto de investigação.....	50
2.3.1. Método.....	50
2.3.2. Lócus.....	52
2.3.3. Sujeitos	52
2.4. Instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....	53
2.4.1. Observações.....	54
2.4.2. Entrevistas.....	54
2.4.3. Questionários.....	56
2.4.4. Atividades selecionadas para análise.....	56
2.5. Procedimentos de análise dos dados.....	59
3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	60
3.1. Atividades.....	60
3.1.1. Atividade FonF 1. Consciência fonética e fonológica.....	61
3.1.2. Atividade FonF 2. Produção oral — situações hipotéticas com <i>wish</i>	64
3.1.3. Atividade FonF 3. Produção escrita.....	70

3.2	Entrevistas e questionários.....	72
3.2.1.	Entrevistas.....	72
3.2.2.	Questionários.....	78
3.3	Perguntas de pesquisa.....	82
CONCLUSÃO.....		86
REFERÊNCIAS.....		93
ANEXOS.....		102
	Anexo I Termo de compromisso mútuo para participação em pesquisas.....	103
	Anexo II Carta pedido de consentimento para realização de pesquisa.....	104
	Anexo III Relato síntese da entrevista grupal.....	105
	Anexo IV Questionário	108
	Anexo V Arquivo unificado de respostas ao questionário.....	109

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata da relação entre a formação de comportamentos autônomos em aprendentes adultos do Inglês como língua estrangeira e a Consciência Linguageira propiciada por meio do emprego do Foco na Forma (FonF) no contexto de cursos livres de idioma cujo objetivo é o desenvolvimento da competência comunicativa.

A presente investigação foi motivada por minha própria experiência como docente e formadora de docentes por mais de duas décadas. Tendo ministrado e participado de diversos cursos de desenvolvimento e formação de professores de língua inglesa em instituições públicas e privadas desde 1990, pude observar, com frequência, que o desenvolvimento das competências, no escopo da abordagem comunicativa, esteve sempre associado ao uso, à exposição e à simulação de contextos reais de forma excessivamente prescritiva. Exemplos do empenho em propiciar situações de exposição à língua estrangeira podem ser identificados nos materiais didáticos que circulam no mercado com os seus índices pautados nas noções de função dos atos de fala, nas contextualizações e na ênfase no sentido. Outras evidências são os resultados dos estudos da área de Informação e Tecnologia da Comunicação — ITC (McDONOUGH, 1978; ROSLER, 2000; SILVERMAN, 2001; STEPP-GREANY, 2002; YOUNG, 1986) que constatarem que o ensino de língua estrangeira tem inegavelmente fomentado a exposição do aprendente à língua alvo por meio do emprego de novas tecnologias e mídias. Especialmente no âmbito das salas de aula dos cursos de idiomas, contextos onde se prima pelo uso, o ensino de Língua Estrangeira tem propiciado a simulação de situações de uso e o desenvolvimento da competência comunicativa por meio dos mais diversificados gêneros orais e escritos e seus suportes.

Porém, considerando-se a realidade dos cursos livres de idiomas, nos quais é enfatizado o aspecto pragmático da língua estrangeira, pouca referência tem sido feita ao uso de metalinguagem e à explicitude na instrução quando se trata de estruturas gramaticais mais complexas, seja como estratégia de favorecimento da aprendizagem para fins de uso da língua, seja para favorecimento da compreensão dos processos envolvidos na aprendizagem. Ao contrário disto, nas sessões de desenvolvimento de docentes ao longo de minha trajetória acadêmica, minha percepção sempre foi a de que paira certo receio de inadequação, por parte dos mesmos, em assumir como apropriadas, intervenções metalinguísticas sobre a percepção e compreensão de usos languageiros na língua alvo.

Tal receio é, a meu ver, compatível com aquele que inquieta o docente a respeito de se, quando e como utilizar a gramática nas aulas de língua estrangeira (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998). É como se alguns docentes experimentassem uma sensação de constrangimento pedagógico frente a essas ações ao levar em conta que, na abordagem comunicativa, a exposição do aprendente à língua estrangeira, por si só, deveria dar conta da apropriação do sistema ao se priorizarem os dois sentidos pretendidos pelas enunciações.

Um fato que me causa inquietude em relação à premissa de que os postulados da abordagem comunicativa dão conta da tarefa de produzir a competência comunicativa nos aprendentes é o de que os proponentes dessa abordagem não se sentem experimentalmente compelidos a produzir evidências de que os resultados obtidos com o método comunicativo e seus materiais são melhores em relação a outras formas de conceber a aprendizagem, pressupondo que a teoria por si só é suficiente para justificar a aplicação do método e para garantir os resultados por eles pretendidos (RICHARDS; RENANDYA, 2010).

Sob outra ótica, por eu entender que o desenvolvimento dos comportamentos de autonomização é um componente efetivo e eficaz da aprendizagem e que estes comportamentos estão relacionados à conscientização de como se aprende, isto é do aprender a aprender, senti-me movida a pesquisar sobre esta relação, especialmente em alunos adultos pelo fato de estes, ainda que de forma não totalmente consciente, hipoteticamente, já possuírem melhor percepção do que lhes favorece em termos de estratégias de aprendizagem, seus canais preferenciais de recepção, compreensão e produção, seus estilos e seus mecanismos de controle de seus processos cognitivos.

A aparente carência de informação sobre a legitimidade dos mecanismos de promoção da Consciência Linguageira, os poucos resultados significativos das pesquisas sobre Consciência Linguageira e sobre a amplitude dos estudos desenvolvidos nesta área, especialmente no ensino de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), podem justificar uma postura limitadora da práxis docente diante de possibilidades realmente eficazes ao implemento da qualidade de ensino. O uso de recursos como: insumo explícito, reflexões sobre as estruturas gramaticais da língua, utilização de metalinguagem e outras características da Consciência Linguageira, que potencialmente auxiliam e promovem a autonomização e a motivação dos aprendentes, especialmente com o público adulto, muitas vezes deixam de ser empregados em razão das crenças que os docentes têm sobre

aprendizagem e de suas inseguranças sobre a legitimidade dos processos de conscientização linguageira nos contextos comunicativos.

Van Lier (2001, p.162) ressalta que James e Garret (1991) compilam um número razoável de estudos realizados em salas de aula ilustrando diversos aspectos da Consciência Linguageira, mas que “poucos reportam resultados concretos” que evidenciem o sucesso da relação entre consciência e sensibilidade linguísticas na aprendizagem de línguas estrangeiras apesar dos esforços em pesquisas acerca do tema.

Contudo, em presença da insuficiência de relatos e de estudos experimentais significativos que tratem da Consciência Linguageira como implicadora da autonomia na aprendizagem de língua estrangeira, inquieta-me analisar o que de fato ocorre dentro das salas de aula, de aprendentes adultos, em que o contexto suscita a explicitude de aspectos da língua e onde o nível de interferência da língua materna em relação à língua estrangeira é evidentemente mais influente durante a trajetória de aprendizagem.

Ecoam-me dúvidas como, qual a real atitude do docente em face da demanda dos alunos por explicações mais esclarecedoras sobre o funcionamento da língua diante de conteúdos mais complexos? E como ele, docente, se comporta ao perceber a importância de promover a reflexão, comparação e avaliação nos contextos de uso? Como o aprendente reage ao uso da metalinguagem no contexto comunicativo? Quais os efeitos destes processos metacognitivos na apropriação da competência comunicativa? E quais as evidências encontradas de que tais mecanismos de fato levam o aprendente adulto à maior proficiência e aos comportamentos autônomos?

Portanto, estabeleci como objetivo geral deste trabalho, analisar a aprendizagem da língua estrangeira por alunos adultos, sob a ótica da Consciência Linguageira considerando especialmente o ensino das formas gramaticais mais complexas de um nível intermediário de língua inglesa, relacionando forma, uso e contexto. Empreguei estratégias de instrução de Foco na Forma, para observar se comportamentos autônomos seriam desenvolvidos pelos aprendentes. Para atingir tal fim, busquei responder as questões:

1. Como o aprendente adulto de Inglês como LE pode se beneficiar da Consciência Linguageira para o desenvolvimento de comportamentos autônomos?
2. As atividades de Foco na Forma podem propiciar a aprendizagem em contexto comunicativo?
3. De que maneira essa Consciência Linguageira instalada pode ser relacionada com comportamentos autônomos dos aprendentes?

A pesquisa-ação foi selecionada pelo seu respaldo à perspectiva qualitativa, adotada nesta pesquisa, e por implicar em investigação participativa e engajada, isto é, vivenciada por mim como docente e compartilhada com meus alunos nas aulas de língua inglesa do sexto nível dos Cursos livres da UFPA, focalizando as ações, reações e relações provenientes do processo de ensino e aprendizagem.

A organização desta dissertação apresenta-se assim: o primeiro capítulo contém os referenciais teóricos da autonomia, da Consciência Linguageira e da motivação como componente presente e propulsor dos processos de aprendizagem. Nele, inter-relacionei estes três ambientes teóricos, considerando as especificidades do aprendente adulto, o papel da negociação e das implicações do Foco na Forma no contexto do ensino comunicativo de língua estrangeira.

O segundo capítulo dedica-se à metodologia que adotei, apresenta a justificativa deste estudo e minhas perguntas de pesquisa, explica a adoção do paradigma qualitativo e descreve a pesquisa-ação, detalha o contexto em que o estudo se deu, descreve os sujeitos da pesquisa e apresenta os instrumentos de coleta de dados. Nele também exponho os procedimentos utilizados para a análise dos dados coletados.

No terceiro capítulo apresento e analiso os dados, apontando o que cada um dos instrumentos de coleta empregados me permitiu interpretar, descrevo as atividades de Consciência Linguageira selecionadas para este estudo, demonstro por meio de gráficos e tabelas os resultados obtidos a partir da análise dos dados e, parto destes dados para estabelecer relações entre minhas percepções e o referencial teórico pesquisado.

Na conclusão desta dissertação, retomo as perguntas de pesquisa para sintetizar as constatações motivadas pelos dados, apresento reflexões sobre o mecanismo de apropriação do insumo complexo e sobre como este processo pode ser favorecido pela instrução linguística que focaliza a forma para fins comunicativos. Concluo com uma autoavaliação deste estudo e proponho alguns possíveis desdobramentos desta investigação.

1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo versa sobre os três principais construtos teóricos que sustentam esta investigação: a Autonomia, a Consciência Linguageira (CL) e a Motivação e descreve o movimento de inter-relação desses aspectos no ensino de língua estrangeira para adultos. Hierarquizar estes três construtos não é uma tarefa fácil, senão impossível, uma vez que são interdependentes e apoiam-se um do outro. A ordem aqui apresentada presta-se apenas para organizar a linha de pensamento no correr do texto.

1.1. Autonomia

Farei aqui um retrospecto histórico da gênese do termo desde as ideias pioneiras de Rousseau; contemplarei algumas das definições sugeridas por autores de relevância para este trabalho; explicarei em bases teóricas a inter-relação dos construtos Autonomia, Motivação e CL e traçarei uma ponte entre o papel da negociação e o processo de aprendizagem.

1.1.1. Gênese e definições

O que se entende hoje por autonomia na aprendizagem tem suas raízes históricas no pensamento de Rousseau¹ que em sua abrangência também contempla: o foco no aprendiz, aprendizagem por experiência concreta de contato e não por meio de ideias abstratas; o professor como suporte do aluno que tanto ensina quanto aprende; os aprendizes no controle de suas ações; faculdade inata, mas reprimida pela aprendizagem institucional conforme referido em Benson (2001).

Após os passos pioneiros de Rousseau, seguiu-se uma gama de outros autores cujas ideias convergem para pontos comuns como o das peculiaridades de caráter contextual. É o caso de Rogers (1978) e Dewey (1979) que situam as bases da autonomia dentro de uma proposta humanista de reforma, com ênfase na participação social na educação e em uma concepção de autonomia, não como faculdade inata, mas construída nas relações de democracia.

¹ Pensamentos originais de Rousseau (1762) expostos nas obras: Discurso sobre a origem e os fundamentos

Illich (1979) trata a autonomia sob uma ótica político-ideológica mais rígida, criticando o professor como mero instrumento para justificar a escola, e a escola como redutora das possibilidades de aprendizagem.

A partir destes estudos precursores sobre autonomia, outros se seguiram com diversificações de enfoque e ampliados pela valorização da educação de jovens e adultos. Entretanto, apesar da distinção entre as definições que emergiram, sempre existiu entre elas, um cerne comum, relacionado com a consciência do aprendente sobre a responsabilidade que ele tem e assume sobre sua aprendizagem.

Considerando que a complexidade e a envergadura da expressão “autonomia do aprendente” fizeram dela um conceito problemático e alvo de muitos estudos e tentativas de definição, decidi refletir sobre algumas delas em especial.

Dam e Little (1998) interpretam o conceito de autonomia em relação à liberdade do aprendente no que diz respeito ao controle do professor, as restrições curriculares e até mesmo em relação à liberdade de escolher não aprender. Contudo, estes autores destacam que a liberdade considerada como componente da autonomia é a liberdade do aprendiz a partir dele mesmo, em qualquer contexto, e não necessariamente em isolamento. Neste aspecto, a pesquisa que desenvolvi trata dos comportamentos autônomos que foram evidenciados especialmente dentro do contexto da sala de aula, monitorados ou não pelo docente.

Dickinson (1994) defende que a autonomia na aprendizagem não significa ausência de professor. Embora aprendentes autônomos possam trabalhar isoladamente, isto não é uma condição essencial para autonomia. O mesmo autor (1987) ressalta que um aprendente pode ser autônomo em determinadas habilidades e semiautônomo em outras, o que implica a variabilidade da autonomia num mesmo aprendente. Este é um aspecto de constatação relativamente acessível à observação. Meu interesse direcionou-se a observar como a consciência do aprendente sobre os aspectos languageiros pode impulsioná-los para tais comportamentos.

Dam e Little (1998) também ressaltam que a autonomia não deve constituir-se em independência total, ao contrário, autonomia em aprendizagem de línguas deve pressupor interdependência, pois desenvolvimento de uma língua requer interação, uma vez que somos seres sociais (DAM; LITTLE, 1998). Estes autores também destacam que

[...] aprendentes individuais sempre irão apresentar diferenças em relação ao grau de desenvolvimento da capacidade para pensamento reflexivo que é o ponto central para o conceito da autonomia do aprendiz. Mas isto apenas mostra que alguns aprendizes são mais bem sucedidos que outros (DAM; LITTLE, 1998, p. 2, minha tradução).

Apesar das divergências conceituais, Holec (1981) afirma que há um amplo consenso de que os aprendentes autônomos compreendem o propósito de seus programas de aprendizagem, aceitam explicitamente a responsabilidade sobre sua aprendizagem, participam da determinação dos objetivos, decidem acerca do planejamento e execução das atividades, além de revisarem e avaliarem sistematicamente as suas eficiências. Esta visão de Holec é ressaltada em Little (1991).

A compreensão de Holec sobre autonomia tem como origem e referência a educação de adultos, de um modo geral, o que a torna especialmente atrelada a esta pesquisa. O vendaval político na Europa, nos anos 60, foi o que originou a concepção de autonomia do autor. Em 1979, para o Conselho da Europa a posição de Holec era a de que:

[a educação de adultos] torna-se um instrumento para a emergência de um crescente senso de consciência e liberação no homem, e em alguns casos, um instrumento de transformação do próprio meio. A partir da ideia de homem como “produto de sua sociedade” move-se para a ideia de homem “produtor de sua sociedade” (HOLEC, 1981, p. 1, minha tradução)².

Portanto, o autor define autonomia como “a habilidade do aprendente para assumir a responsabilidade sobre sua aprendizagem” (HOLEC, 1981, p. 3).

Benson (2001) e Little (1991) destacam que fica demasiado claro nas ideias de Holec que seu enfoque não era exclusivo na autonomia que leva à aprendizagem, mas nas consequências do comportamento crítico, reflexivo, consciente e transformador que é característico do cidadão autônomo, para a sociedade.

É minha intenção, a partir do entendimento da autonomia numa perspectiva mais ampliada, transpô-la para o âmbito educacional e mais especificamente para o ensino de línguas estrangeiras e, paralelamente, enfatizar que este componente reflexivo da autonomia é igualmente crucial para os estudos de Consciência Linguageira, foco prioritário desta pesquisa.

Little argumenta sobre a dificuldade e a importância de conceituação da autonomia na condição de comportamento observável tanto para fins de validação das pesquisas na área quanto para propiciar um entendimento claro do termo e, por esta via, potencializar ações e direcionamentos de programas educacionais. Este posicionamento é citado em Benson (2001).

²becomes an instrument for arousing an increasing sense of awareness and liberation in man, and, in some cases, an instrument for changing the environment itself. From the idea of man “product of his society”, one moves to the idea of man “producer of his society” (HOLEC, 1981, p. 1).

Little (1990) faz a opção de definir autonomia partindo da exclusão, isto é, inferindo-a a partir do que ela não é:

Autonomia não é sinônimo de autoinstrução, isto é, não consiste em aprender sem professor, não implica abdicar de responsabilidades por parte do professor, não significa deixar que os alunos prossigam da forma que melhor acharem, não é algo que os professores fazem aos seus aprendentes, não é mais um método de ensino, não é um único comportamento descritível, não é um estágio estável atingido pelos aprendentes (LITTLE, 1990, p.7, minha tradução)³.

Sobre a percepção de Holec em relação à autonomia, tanto Benson (2001) quanto Little (1991) identificam que apesar da abrangência e da importância que tal definição trouxe para a área educacional, ela se centra na perspectiva do ensinante, apresentando uma limitação em relação às capacidades dos aprendentes em desenvolver estudos auto gerenciados, isto é, constatam nela uma ausência de relevância dos aspectos cognitivos do aprendente. Little (1991, p. 3-4) manifesta-se da seguinte forma:

Autonomia é a capacidade para o desprendimento, reflexão crítica, tomada de decisão e ação independente. Isto pressupõe, mas também implica em que o aprendente irá desenvolver um tipo particular de relação psicológica com o processo e conteúdo de sua aprendizagem. A capacidade para autonomia será exibida tanto pela forma pela qual o aprendente aprende quanto pelo modo com que ele transfere o que foi aprendido para contextos mais amplos⁴ (minha tradução).

A julgar pela citação acima, Little (1991) expande o entendimento conceitual da autonomia em direção à cognição e a trata sob dois aspectos: o primeiro, uma faculdade inconsciente e essencial para o desenvolvimento cognitivo geral e por meio da qual ocorre também o desenvolvimento linguístico; o segundo, um mecanismo relacionado com a liberdade social que ocorre nas interações em que a linguagem se desenvolve.

Segundo o autor, no âmbito teórico dos estudos de segunda língua, percebemos que a mencionada faculdade inconsciente da autonomia estaria mais evidente nos métodos naturalistas. Nestes métodos, a aprendizagem ocorre independentemente do ensino, como na

³ Autonomy is not a synonym for self-instruction; that is, it is not learning without a teacher, it does not entail an abdication of responsibility on the part of the teacher, it is not a matter of letting the learners get on with things as best as they can. It is not something that teachers do to learners. It is not another teaching method. It is not a single, easily described behavior. It is not a steady state achieved by learners (LITTLE, 1990, p. 7-15).

⁴Autonomy is a capacity — for detachment, critical reflection, decision making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts (LITTLE, 1991, p. 3-4).

primeira língua. A segunda faculdade que Little aponta emerge das interações sociais e das necessidades de comunicação. Nesta situação, segundo o autor, o aprendente é exposto ao insumo e buscará autônoma e conscientemente as formas para atender as suas necessidades comunicativas.

As duas faces da **autonomia** apontadas por Little (1991): inconsciente (mental) e social (explícita) são as mesmas que ele aponta para a **consciência**, isto é, respectivamente as dimensões: psicolinguística (independente de reflexão) e a educacional (social) que é promovida pelas instruções formais, Little (1997).

A respeito da aprendizagem da criança Lev S. Vygotsky (1981 *apud* LITTLE 1997, p. 95) fez a seguinte afirmação:

Qualquer função do desenvolvimento cultural da criança aparece em dois planos. Primeiro no plano social, e depois no plano psicológico. Primeiro ele aparece entre as pessoas como uma categoria Interpsicológica e depois no interior da criança como uma categoria intrapsicológica⁵ (minha tradução).

As afirmações de Little permitem traçar um paralelo entre as concepções de desenvolvimento intra e interpsicológicas propostas nos estudos de Vygotsky, que represento no quadro abaixo.

PARALELO ENTRE AS CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO			
LITTLE	Faces da Autonomia	Inconsciente ou mental	Social ou Explícita
	Faces da Consciência	Psicolinguística	Educacional
VYGOTSKY	Categorias do Desenvolvimento da criança	Interpsicológica	Intrapsicológica

Quadro 1: Paralelo entre as Concepções de Desenvolvimento de Vygotsky e Little.

Considerando a aprendizagem de segunda língua, Little (2007) afirma que os objetivos de promover a autonomia são os de maximizar o potencial de aprendizagem por meio da reflexão crítica e da autoavaliação dos aprendentes habilitando-os a se tornarem

⁵Any function in the child's cultural development appears twice, or on two planes. First it appears on the social plane, and then on the psychological plane. First it appears between people as an interpsychological category and then within the child as an intrapsychological category (VYGOTSKY, 1981, p. 163 *apud* LITTLE, 1997, p. 95).

independentes e usuários confiantes da nova língua que está em processo de aprendizagem. Afirma o autor em seu artigo *Language awareness and the autonomous learner*:

A proficiência no uso espontâneo da língua falada requer desenvolvimento gradual da Consciência Linguageira no sentido psicolinguístico; por outro lado, a Consciência Linguageira no sentido do conhecimento sobre a língua alvo se respalda indispensavelmente na reflexão e na análise (LITTLE, 1997, p. 99, minha tradução)⁶.

Em consonância com esta citação, está o meu empenho em compreender como o aprendente adulto, por meio destes mecanismos reflexivos e analíticos, se apropria do funcionamento da língua - alvo e suas estruturas.

Benson (2001) propõe-se a tratar da autonomia no contexto da aprendizagem de línguas que ocorre de forma institucionalizada, sendo os seus estudos sobre autonomia, consistentes esteios teóricos para as minhas investigações. O autor preocupa-se em desconstruir a relação equivocada entre autonomia e trabalho em isolamento, sem auxílio de um professor, e fora da sala de aula.

Na obra mencionada, o autor faz ver que, muitas vezes, o trabalho auto direcionado sem a devida orientação pedagógica, leva à pressuposição equivocada de que resultará em autonomia por parte do aprendente e mostra que não existe relação direta entre autoinstrução e desenvolvimento da autonomia, podendo a primeira até mesmo inibir a segunda.

A definição de autonomia de Benson (*ibidem*) está parcialmente sedimentada naquela proposta por Holec (1981) a respeito o aprendente assumir a responsabilidade sobre sua aprendizagem, e previamente referida nesta dissertação, mas o autor não deixa de enfatizar a necessidade de esclarecimento dos termos constituintes do conceito proposto por Holec. Acrescenta àquela definição, a natureza multidimensional da autonomia que justifica a sua plasticidade e multiformidade em um mesmo aprendente, em diferentes períodos, bem como as suas diferentes formas de expressão em diferentes indivíduos.

Benson (1997) subdivide em três dimensões a definição de autonomia na aprendizagem de línguas. Uma dimensão técnica e positivista relacionada à aprendizagem que se dá fora do contexto educacional, que equipa o aprendente com habilidades técnicas que ele irá utilizar para gerenciar sua aprendizagem, além das paredes da sala de aula. Uma dimensão psicológica e construtivista que implica uma modificação interna do aprendente, descrita pelo

⁶Proficiency in spontaneous use of the spoken language requires the gradual development of language awareness in the psycholinguistic sense; on the other hand, language awareness in the sense of knowledge about the target language provides the indispensable basis for critical reflection and analysis (LITTLE, 1997, p. 99).

autor como a capacidade do aprendente em assumir responsabilidade sobre sua aprendizagem e, por último, menciona uma dimensão política que implica a consciência do aprendente sobre o seu contexto social e político e, conseqüentemente, sobre o controle dos processos e conteúdos de aprendizagem dele.

É exatamente o controle da aprendizagem, ligada ao funcionamento desta nova língua, em situações contextualizadas, que acredito ocorrer por meio do ensino que prioriza a conscientização do aprendente, que o motiva para realizar ações de gerenciamento de estratégias que melhor o atendem.

1.1.2. Papel da motivação

Ao me referir à participação ativa do adulto em seu processo de aprendizagem, aludi a mudanças que este pode conscientemente provocar em sua trajetória de aprendizagem da língua estrangeira e que resultarão em avanços qualitativos do processo.

Neste sentido, as etapas da motivação envolvidas nas fases pré-acional e, especialmente, na fase acional, descritas por Dörnyei (2011) respaldam-me para o seguinte raciocínio: os aprendentes adultos, sujeitos desta pesquisa, estabeleceram o objetivo comum de aprender a língua inglesa, formaram a intenção e deram início ao desenvolvimento desta intenção. Estes sujeitos se encontram atualmente no sexto nível do seu curso, estão, portanto, engajados em mais um semestre de instrução. Seu compromisso em alcançar este objetivo, já se concretizou em tomada de decisão para a implementação de sua ação. Isto é, a sua “motivação para a escolha” já foi substituída pela “motivação para a execução”. Sendo assim reporto-me, com especial interesse, aos processos básicos implícitos nesta fase acional, nas ações a seguir:

a) Geração e implementação de subtarefas

Refere-se ao processo de aprendizagem do conteúdo proposto no sexto nível do curso e às subtarefas em que se desdobrará este compromisso assumido com seus respectivos subobjetivos ao longo do semestre, a saber: frequentar as aulas, executar as tarefas, desenvolver as competências languageiras e ainda os compromissos pessoais assumidos pelos aprendentes com os seus respectivos desempenhos no curso, assim como participar nas aulas, exercitar questões mais complexas, treinar a pronúncia por meio de atividades específicas, ouvir o áudio várias vezes, utilizar, em seu discurso, as novas estruturas linguísticas aprendidas, entre outros.

b) Processo complexo e contínuo de avaliação

Conscientemente, durante este percurso, o aprendente adulto avalia os múltiplos estímulos vindos do ambiente, isto é, realiza os registros cognitivos dos insumos e das condições em que são expostos a ele, avalia o progresso feito em direção ao resultado de sua ação, comparando os eventos reais, sua efetiva aprendizagem com os objetivos previstos, suas expectativas, ou com aqueles que ações alternativas poderiam oferecer.

c) Aplicação de uma variedade de mecanismos de controle da ação

Estes mecanismos, comportamentos autônomos em essência, intimamente ligados ao processo de avaliação, segundo Corno e Kanfer (*apud* DÖRNYEI, 2011) referem-se aos conhecimentos e estratégias, dos quais se serve o aprendente para o controle de suas capacidades cognitivas e não cognitivas para o alcance dos objetivos.

O aprendente adulto, que será definido a seguir neste trabalho, tem geralmente como características inerentes, a mencionada capacidade de avaliação e de autodirecionamento e com isto dimensiona continuamente suas ações e as relaciona com as expectativas criadas, como veremos com maiores detalhes neste trabalho.

Parece-me bastante coerente a afirmação de Corno e Kanfer (*apud* DÖRNYEY, 2011) de que o aprendente mobiliza seu potencial cognitivo a fim de atingir seus intentos e, no caso de aprendentes adultos, esta característica é particularmente evidente, por ser ele próprio, em geral o responsável pelos investimentos desta ação de engajamento. Assim, o aprendente adulto se autoregula no processo de aprendizagem e por meio da CL pode desenvolver estratégias mais eficazes de fomento da motivação em momentos em que o monitoramento da ação indicar necessário.

1.1.3. Papel da negociação na aprendizagem

Sem sombra de dúvidas um dos principais fatores de motivação do aprendente é a sensação de sentir-se capaz de interferir e de influenciar no direcionamento de um processo no qual ele se engajou. Sem me distanciar do que implica a necessidade de controle pelo aprendente sobre sua própria ação e sobre os resultados advindos dela, antecipo o aspecto da negociação ao extenso levantamento das características da aprendizagem do adulto que ainda terá lugar nesta dissertação. Entendo que o aspecto avaliativo contínuo, descrito na fase

acional motivacional de Dörnyei(2011), bem como o gerenciamento dos aspectos cognitivos perpassam a negociação que o aprendente adulto faz para alcançar seus objetivos.

Nesta pesquisa, os aspectos dessa negociação foram evidenciados não apenas por mim ao discutir assuntos relacionados à metodologia, ao material suplementar das aulas, às avaliações em relação ao tempo para a execução de atividades, mas também pelos aprendentes quando por vezes sugeriram formas alternativas de realizar as tarefas, quando questionaram pertinentemente hipóteses para lidar com o insumo linguístico complexo, isto é, formas não previstas ou modeladas, mas concebíveis como respostas para algumas atividades.

Voller (1997) fala sobre a autonomia mediada pela ação docente quando estes atuam como facilitadores e conselheiros, oferecendo recursos disponíveis para o aprendente. Constatei no decorrer desta pesquisa-ação, como os aprendentes no controle de seus processos de apropriação das estruturas da língua, acionavam-me como recurso para confirmar suas hipóteses e para mediar as suas próprias reflexões sobre as formas da língua e para atingir seus objetivos em última instância.

Voller refere-se à negociação como um dos pilares básicos da autonomia. Ele afirma que as práticas de ensino autonomizadoras se baseiam em negociações.

Brookfield (1984, p.15) afirma que a aprendizagem “tem lugar dentro do aprendente e não na escola” e em outro de seus trabalhos o autor afirma que “nenhum ato de aprendizagem é totalmente autodirigido se isso quer dizer que o aprendente é tão autoconfiante que pode excluir todas as fontes e estímulos externos” (BROOKSFIELD 1986, p. 48). A partir desta afirmação, infere-se que a atividade educacional na visão de Brookfield, se caracteriza por um “processo contínuo de negociações” ao qual ele chama de “transacional”. Em 1987, o mesmo autor refere-se a dois segmentos da aprendizagem, um deles representado pelo “encontro transacional” entre aprendente e o seu mundo exterior, e o outro pela mudança interna da consciência psicológica do aprendente.

Outro exemplo apontado na literatura sobre o papel da negociação que resulta do controle e monitoramento do aprendente sobre sua aprendizagem e caracteriza a interação ensinante/aprendente é o contrato de aprendizagem. Entre algumas de suas principais características, o contrato requer íntimo envolvimento do aprendente com o seu processo de aprendizagem, maximiza sua motivação e encoraja a independência.

Cabe neste momento aprofundar o entendimento sobre algumas características do processo de aprendizagem do segmento adulto, ao qual tenho me referido ao longo deste trabalho.

1.1.4. Aprendentes adultos

O ato de ensinar adultos merece considerações específicas e, neste sentido, autores como Cross (1984), Knox (1986) e Smith (1988) apontam como fatores de interferência na aprendizagem e que são característicos dos adultos: a diversidade de papéis; a ansiedade e; resistência à mudança e a orientação diferente para a aprendizagem. Estes aspectos enfocam respectivamente o fato dos adultos serem simultaneamente, aprendentes, profissionais, pais de família etc.; apresentarem ansiedade de um modo geral em consequência da exposição e da pressão social, familiar e profissional; terem, ao contrário das outras faixas etárias, demandas bem específicas em relação às estratégias e propostas interacionais.

Definir o aprendente adulto nos impõe então uma reflexão que vacila entre a condição cronológica, a idade, e o perfil característico do aprendente de que tratamos nesta pesquisa. Portanto, decidi por tratá-lo neste trabalho a partir das características descritas por Knowles que o delinea sob uma conjuntura psicológica.

[O] momento em que um indivíduo se percebe essencialmente autodirecionado é quando ele se torna psicologicamente adulto. Algo bastante crítico ocorre neste momento: o indivíduo desenvolve uma profunda necessidade psicológica de ser percebido pelos outros como tal. Portanto, diante de uma situação em que não lhe é permitido exercer o autodirecionamento ele experimenta uma tensão entre a situação e seu autoconceito. Sua reação é marcada pelo ressentimento e resistência. (KNOWLES, 1978, p. 56, minha tradução)⁷.

Brown (2001) também lista alguns aspectos da aprendizagem de adultos entre os quais destaco: a sua maior habilidade em lidar com regras abstratas e conceitos; sua capacidade em manter atenção mesmo quando o material não lhes é particularmente interessante; e seu senso de autoestima, em geral, mais desenvolvido do que o de crianças. Apesar da importância da significação do conteúdo, aprendentes adultos devido ao desenvolvimento do seu pensamento abstrato, compreendem melhor os insumos em situação de contexto limitado. Falar sobre o contexto limitado significa dizer que, sem negar que o conteúdo linguístico deve estar sempre contextualizado nas situações propostas em sala de aula ou nos outros ambientes de

⁷[The] point at which an individual achieves a self-concept of essential self-direction is the point at which he psychologically becomes adult. A very critical thing happens when this occurs: the individual develops a deep psychological need to be perceived by others as being self-directing. Thus, when he finds himself in a situation in which he is not allowed to be self-directing, he experiences a tension between that situation and his self-concept. His reaction is bound to be tainted with resentment and resistance (KNOWLES, 1978, p. 56).

aprendizagem da língua estrangeira, há que se entender que o nível de abstração do pensamento adulto difere daquele que pode ser atingido pela criança e pelo adolescente. Isto é, o **concreto** e as estimulações visuais podem ser substituídos eficazmente por conceitos e exemplos em muitas situações de sala de aula, justificando o comportamento linguístico complexo do adulto (VYGOSTSKY, 1991).

Os aspectos acentuados por Brown (2001) espelham alguns facilitadores do processo de aprendizagem de adultos e indicam formas peculiares de tratá-los que podem ser bem diversas daquelas desenvolvidas com crianças e adolescentes. Alguns destes aspectos equivalem à necessidade do autodirecionamento e da autonomia, conforme já mencionado neste capítulo. Brown afirma que as necessidades de insumo sensorial do adulto podem estar mais pautadas em suas imaginações do que quando se ensina crianças, pois imaginar e produzir verbalizações sobre alguma coisa para o adulto é um processo de resgate da memória que seguramente se justifica como mais acessível pela experiência de vida.

Ainda segundo Brown (1987), o nível de timidez de um adulto pode suplantar o de uma criança apesar do nível mais elevado de autoconfiança que o adulto geralmente apresenta.

Outra observação do autor é quanto ao nível de habilidade cognitiva do adulto. Este nível pode ocasionalmente permitir-lhe lidar com a linguagem de forma indireta na resolução de problemas de aprendizagem. Dabène (*apud* BROWN, 2001) afirma que além do papel social desempenhado pelo uso da reflexão metalinguística nas aulas de língua estrangeira, ela enriquece as diversidades linguísticas e culturais dos aprendentes e oportuniza a reflexão sobre a L1, o que pode ser benéfico ao desenvolvimento na L2. Estes são indicadores favoráveis da utilização da metalinguagem no favorecimento do processo de apropriação do insumo, diretamente relacionados à Consciência Linguageira. Dizem Henschke, Cooper e Savage a este respeito:

Os adultos iniciam uma atividade educacional com um volume maior e uma qualidade diferente de experiências em relação aos adolescentes [...] esta diferença na experiência tem implicações no planejamento e na condução da atividade educacional o que significa que os adultos, em si, são os mais ricos recursos de aprendizagem recíproca para uma variedade de tipos de aprendizagem (HENSCHKE, 2008, p. 8)⁸.

⁸Adults enter into an educational activity with a greater volume and a different quality of experience than youths [...]. This difference in experience affects the planning and conducting of an educational activity. It means that adults are themselves the richest learning resource for one another for many kinds of learning. Disponível em <<http://www.lindenwood.edu/education/andragogy/articles/added-02-10/17.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2010.

Entretanto, Tumposky (1982) afirma que embora detenham características gerais em comum, os aprendentes adultos sempre diferem entre si quanto aos seus hábitos de aprendizagem, seus interesses, necessidades e motivação, e desenvolvem vários níveis de independência ao longo de suas vidas e uma destas características é o nível de consciência que desenvolvem a respeito de sua aprendizagem.

1.2. Consciência linguageira

Este subcapítulo destina-se a tratar da CL, foco mais específico desta pesquisa, considerando a forma e o contexto onde o termo emergiu no cenário teórico, as diferentes percepções de alguns autores para o entendimento do termo, a caracterização da CL em seu percurso histórico e a sua implicação na aprendizagem de língua estrangeira de alunos adultos por meio do Foco na Forma e da utilização da metalinguagem.

Considero importante fazer um retrospecto histórico do momento em que a CL passou a ser reconhecida como uma abordagem pedagógica relevante no âmbito da educação e do ensino de línguas estrangeiras. Este marco está relacionado à emergência de problemas no contexto educacional europeu, motivados pela diversidade cultural, vetor que deu ensejo à preocupação com a CL e teve como consequência o impacto nos estudos de aquisição de segunda língua nas últimas duas décadas.

Outro enfoque desta seção diz respeito à evolução das definições do termo que culminou em Consciência Linguageira e finalmente me reporto aos reflexos da CL nas salas de aula de língua estrangeira.

1.2.1. Gênese e definições

Historicamente, tem-se registro de que Halliday já se referia à de consciência linguageira após 1971 em seu trabalho *Language in use* quando mencionava que apesar de termos todos a habilidade para uso da língua, não temos a mesma consciência de todas as suas possibilidades.

Porém, segundo os estudos de James e Garrett (1991), o que motivou inicialmente os estudos da Consciência Linguageira foi a necessidade de prover uma resposta acerca da problemática que se instalava nas escolas britânicas e que tangenciava dois importantes aspectos da educação: o fracasso na aprendizagem de línguas estrangeiras e a evasão escolar. Foi nessa conjuntura de política educacional britânica, mais especificamente nas escolas

primárias e secundárias, das décadas de 70 e 80, que emergiu o trabalho pioneiro de Hawkins (no início dos anos 80), o qual clamava pela implementação da Consciência Linguageira⁹ em programas de estudo sobre a linguagem como forma de fazer uma conexão entre língua materna e língua estrangeira.

Lidar com os altos índices de evasão e o baixo rendimento dos alunos nas escolas britânicas das décadas de 70 e 80 era um desafio de grandes proporções e Hawkins acreditava que ampliar as discussões e a conscientização sobre a diversidade linguageira dos aprendentes de diversas origens e culturas seria o caminho a percorrer contra a discriminação e favoreceria a permanência dos alunos nas escolas como consequência de um melhor desempenho. Como fator de motivação às discussões que eram provocadas no intuito de praticar a língua estrangeira, o autor propunha estratégias que encorajavam os aprendentes a questionar a língua (JAMES; GARRET, 1991).

James e Garret (*ibidem*) reportam-se a diversas pesquisas sobre a CL em escolas, sobre a utilização de textos autênticos sobre gramática pedagógica e sobre a CL no ensino de língua estrangeira como os contidos em Donmall (1991), Little e Singleton (1988) cujos resultados iluminam este estudo ainda que resguardadas as especificidades contextuais. O amplo mosaico de trabalhos e pesquisas relacionados à CL que emergiu se justifica em parte pela diversificação de definições que ela compreende.

Constato nos estudos de Hawkins (1984), James e Garret (1991), entre outros, que o termo Consciência Linguageira é utilizado por pesquisadores, teóricos e praticantes da área da educação com um amplo espectro de variações conceituais e contextuais. Por esta razão, e com vistas a compreender algumas das múltiplas dimensões da CL de forma analítico-reflexiva, elenquei nomes de autores e campos de investigação em que os respectivos estudos e formas de definir a CL apresentam *insights* relevantes para esta pesquisa.

Merece destaque o trabalho de Gillian Donmall em prol dos estudos da CL, o qual teve expressão na década de 80 quando este, devotadamente, atuou como secretário e editor de trabalhos para o “Simpósio de Consciência Linguageira” [*Symposium of Language Awareness*]. Nesta ocasião o termo que designava a “Consciência Linguageira” [*Language Awareness*] ainda não era utilizado; ao invés dele utilizava-se “Linguagem através do Currículo” [*Language Across the Curriculum*].

⁹Language awareness é uma expressão na língua Inglesa, traduzida para este trabalho como Consciência Linguageira, com a sigla CL.

Donmall definiu a Consciência Linguageira como: “a sensibilidade para e a percepção consciente da natureza da língua e seu papel na vida humana”¹⁰ (DONMALL *apud* JAMES; GARRETT, 1991, p. 8).

Essa definição foi sustentada pelo Congresso Nacional de Línguas na Educação (CNLE)¹¹ e trouxe como benefícios a novidade do próprio termo cunhado como “consciência linguageira”, o qual alavancou o assunto, delimitou as possibilidades de diferentes interpretações e assim preveniu o mau entendimento que geralmente conduz a práticas insatisfatórias. Além disso, a definição também trouxe clareza de propósito para os estudos desenvolvidos a partir daí.

Little (1997) mostra, em décadas recentes, que a Psicolinguística se ocupou do conceito de Consciência Linguageira de forma distinta. A compreensão usada na Psicolinguística é de que o termo *awareness*, em Inglês, se refere à consciência que o aprendente tem da linguagem independentemente de reflexão consciente **sobre** ela. Esta é uma visão que se coaduna com o pensamento Chomskiano em favor de um sistema naturalista de aquisição da língua. Portanto, *awareness* seria uma percepção permitida pela capacidade inata do ser humano para processamento da língua nem sempre explícita e verbalizável (NICHOLAS, 1991 *apud* LITTLE, 1997).

A percepção da vertente educacional do termo é de natureza inversa, referindo-se ao conhecimento sobre a língua que é transmitido ao aprendente de forma consciente e intencional no processo educacional. A definição atribuída por Donmal (1985) assenta ênfase na “percepção consciente” ao mesmo tempo em que aponta os benefícios desta percepção a serviço da vida em sociedade. A mesma visão se confirma em Tinkel (1980), Mcclery (1995), Weaver (1996), Rutherford (1987), Heap (1988) entre outros.

Dentro deste escopo educacional, vários autores se empenharam em definir a CL de forma substancialmente diferenciada em função da especificidade de contextos.

Algumas destas tentativas conceituais passam pelos termos: Consciência da Língua Materna, Consciência de Linguagens, Consciência da Língua Estrangeira, Consciência da Linguagem, Despertar da Consciência. Todas estas variações, entretanto, têm como eixo central o pensar sobre a língua e o aprender a falar sobre ela (JAMES; GARRET, 1991).

Van Lier (2001) utilizou em seus trabalhos, os termos: “compreensão da linguagem”, “sensibilidade à linguagem”, “*insight* da linguagem”. Mas, é Hawkins (*apud* JAMES;

¹⁰a person’s sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life (DONMALL *apud* JAMES; GARRETT, 1991, p. 8).

¹¹ Adaptação minha para o acrônimo, do original NCLE, National Congress of Languages in Education.

GARRETT, 1991, p. 4) quem nos fornece uma definição utilitária da Consciência Linguageira em termos de seus objetivos:

A consciência de linguagem tem como finalidade estabelecer uma ponte de transição do trabalho de educação linguageira primária para secundária, provendo um lugar de encontro e um vocabulário comum para as diferentes áreas (Língua Materna, Inglês como Língua Estrangeira, Inglês como Segunda Língua, Línguas Comunitárias) da educação linguageira¹² (minha tradução).

Para abordar esta perspectiva prática da CL, dedico os próximos trechos deste percurso histórico.

1.2.2. Sala de aula

O entendimento destes diversos contextos e da percepção que o termo “Consciência Linguageira” proporciona, descerram, também, inúmeras possibilidades de sua apresentação no contexto da sala de aula, ora promovendo uma relação consciente, comparativa, analítico-reflexiva entre a língua materna, já consolidada pelo aprendente adulto, e a língua em fase de aprendizagem, ora permitindo a reflexão sobre o funcionamento da nova língua em situações de uso, mesmo quando o novo insumo não encontra referência nas estruturas da língua materna.

Considero que o pensamento de Hawkins, supracitado, respalda minha ideia de que esta ponte de transição, ao que ele se refere como “lugar de encontro e o vocabulário comum” são formas de se referir ao emprego da metalinguagem como recurso promotor da consciência sobre a língua. Por esta razão faço a inserção da habilidade metalinguageira em um universo mais ampliado — a metacognição — assim definida de forma pioneira por Flavell:

Metacognição refere-se ao conhecimento de alguém sobre seu próprio conhecimento a respeito de seus processos cognitivos ou de qualquer coisa a eles relacionados, ex., a relevância das propriedades de aprendizagem contidas em dados e informações. Por exemplo, eu estou envolvido em metacognição se percebo que estou tendo mais dificuldades em aprender A do que B; se me apercebo que deveria averiguar C novamente antes de aceitar C como fato (FLAVELL, 1976, p. 232, minha tradução)¹³.

¹²Awareness of language is intended to bridge the transition from primary to secondary education language work; to provide a meeting place and common vocabulary for the different fields of language education (MT, EFL, ESL and CL).

¹³Metacognition refers to one's knowledge concerning one's own cognitive processes or anything related to them, e.g., the learning-relevant properties of information or data. For example, I am engaging in

A definição de Flavell também fortalece meu entendimento de que os processos metacognitivos, aplicados à linguagem tanto para o aprendente como por ele, promoverão a consciência necessária para a apropriação, manipulação e resolução de problemas relacionados ao insumo pelo aprendente.

Além de trazer o componente reflexivo, a prática da CL é um processo que vai além do simples despertar de consciência, pois visa criar e desenvolver elos entre o conhecimento linguístico e a experiência da sala de aula preenchendo as lacunas existentes entre conteúdo e metodologia e estabelecendo relevância para o estudo da linguagem na formação dos professores de línguas (BRUMFIT, 1991).

Nesta pesquisa, a prática da CL entre aprendentes adultos valeu-se também da perspectiva de diversidade linguística e cultural e da natureza multimodal da comunicação no ensino do Inglês como língua estrangeira tratada por Jim Anderson (1991). A conscientização sobre o empoderamento decorrente desta aprendizagem pode desconstruir barreiras de identidade e abrir possibilidades genuínas e descobertas por parte do aprendente adulto propiciando o desenvolvimento de seus comportamentos autônomos e de sua motivação, aspectos também enfatizados por Rutherford (1987) os quais ainda detalharei ao interligar os três principais temas desta pesquisa. Aprofundar a compreensão, favorecer a tolerância e aumentar a receptividade à nova experiência linguística nas salas de aula são relevantes contribuições da CL.

A metalinguagem como forma de expressão da CL para promover o despertar de consciência no ensino-aprendizagem da língua estrangeira é também apontada por Rutherford (1987). Percebe-se nos seus trabalhos, maior valorização sendo atribuída ao registro cognitivo¹⁴. Inicialmente esta linha de estudo era uma reação às metodologias mais prescritivas de aprendizagem de línguas geralmente tipificadas com “análises atomísticas” e reforçadas por metodologias formais limitantes como, por exemplo, a tradução da gramática e as repetições mecanizadas¹⁵ (CARTER, 2001). Outro aspecto ao qual a CL vem opor-se é o pouco caso dado ao sistema da língua pela abordagem comunicativa, ou seja, à sua forma.

metacognition if I notice that I am having more trouble learning A than B; if it strikes me that I should double check C before accepting it as fact (FLAVELL, 1976, p. 232).

¹⁴Termo originalmente empregado por Schmidt; *noticing*, o qual consiste em registrar notar ou dispensar atenção consciente a alguma coisa e que, posteriormente, seria capaz de ser verbalizada (SCHMIDT, 1995, p. 29).

¹⁵O termo *drills* refere-se às práticas de repetição de padrões com vistas à memorização pela formação de hábito.

Rutherford (1987) sustenta que a tomada de consciência de uma língua disponibiliza, ao aprendente, de forma relativamente controlada, dados que são cruciais para que este possa testar suas próprias hipóteses e formar suas generalizações.

A instrução gramatical, como aspecto característico da CL, também foi estudada por Heap (1991), autor que considerou o efeito da gramática formal para crianças como recurso para melhorar suas habilidades de escrita (HUDSON, 1998)¹⁶.

Nas décadas de 60 e 70, anteriores à abordagem comunicativa, os estudos realizados sobre os efeitos do ensino da gramática reforçavam a hipótese de que ele em nada contribuía para melhorar a escrita das crianças. Esta visão se coadunava com o espírito do ensino de línguas da época, reforçava a ideia de que a gramática era vista como um aprisionamento da imaginação das crianças e assim robusteciam os princípios de Chomsky de que a competência gramatical se desenvolve naturalmente e, portanto, ensiná-la é desnecessário.

Entretanto, nas décadas posteriores, muito mudou em consideração à concepção sobre o ensino da gramática e a utilização do sistema linguístico de modo consciente e fruto do ensino formal. Este ensino passou a ser considerado útil e benéfico para a melhoria da produção escrita (McCLEARY, 1995; WEAVER, 1996), embora a polêmica se mantenha atual.

Neste experimento, a CL está relacionada com o ensino consciente da gramática, ressaltando-se que este ensino vai além do foco tradicional nos níveis morfológicos e sintáticos devendo também abordar as características relevantes da organização do texto e do discurso (HEAP, 1991; MASON; MASON, 1997; MASON, MASON; QUAYLE, 1992). Nas pesquisas de Hillocks os resultados desta prática são significativamente positivos em todos os níveis e faixas de idade (HILLOCKS, 1986).

Considero bastante pertinente o entendimento de Little e Singleton (1988) de que o aprendente da língua estrangeira deve ter ao seu alcance uma variedade de possibilidades para o desenvolvimento de sua competência na língua estrangeira e que esta é uma forma de conscientização que relaciona a motivação e a autonomia com a consciência sobre a língua alcançada por meio deste contato com a língua *in natura*.

Little (1997) cria um paralelo entre autonomia e CL atribuindo-lhes as duas naturezas: educacional e cognitiva. Diz o autor que

[o] senso comum deve dizer-nos que não devemos tirar conclusões fáceis sobre a relação entre estes dois fenômenos; em particular não devemos

¹⁶Is grammar teachable? 1998. Disponível em: <<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/dick/papers.htm>>. Acesso em: 12 set.2011

assumir que um é facilmente conversível no outro. Por outro lado, é inegável que ambos os tipos de Consciência Linguageira existem em nossas mentes, devendo em princípio estarem, ambos, implicados na aprendizagem e no uso da língua (LITTLE, 1997, p. 93, minha tradução)¹⁷.

O que posso inferir a partir dos trabalhos de Little e Singleton é que da mesma forma que a autonomia, a CL pode ocorrer sem que necessariamente haja a interferência docente. A própria exposição é um condutor para a conscientização a respeito do uso da língua.

Finalmente, reporto-me as pesquisas que acontecem entre os anos de 1987 e 1988, e de onde emerge o trabalho de Chryshochoos (1991). O autor preocupa-se com a capacidade consciente do aprendente de língua estrangeira de identificar as suas necessidades gerais, hierarquizá-las e sugerir explicitamente formas de melhorar a sua situação de aprendizagem. Uma vez identificadas, estas necessidades deveriam subsidiar a elaboração dos programas de curso, entretanto, nada é afirmado sobre o momento desta identificação, se prévio ao início do curso de língua estrangeira ou processual, no que inquestionavelmente acredito.

Há, entretanto, divergências sobre a existência de necessidades gerais do aprendente já que tais necessidades estão relacionadas com as motivações destes aprendentes quando iniciam seus cursos e estas podem ser bem diversas e de difícil generalização. Para Chryshochoos, a consciência do aprendente sobre suas necessidades — “manifestação dinâmica da consciência deste sobre a ausência de uma habilidade linguageira, em contextos que lhe propiciem tal conscientização”¹⁸ — é um pré-requisito para a aprendizagem centrada nele, porém, o fato destas necessidades existirem, não implica em que os aprendentes tenham consciência delas (CHRYSHOCHOOS, 1991).

Apesar das necessidades dos aprendentes de línguas estrangeiras potencialmente subsidiarem os programas de cursos, quando identificadas previamente, tenho o entendimento de que o aluno adulto tem de fato algumas destas necessidades claramente definidas antes do início de um curso de língua estrangeira e que a consciência sobre esta necessidade pode ser o fator motivador de tê-lo iniciado, mas defendo também a hipótese destas necessidades não serem do conhecimento do aprendente ou até que ele as perceba, mas não as consiga definir com exatidão. Nesta trajetória de descobertas, o papel do professor, embora não somente o

¹⁷ Common sense should tell us that we must not make facile assumptions about the relation between these two phenomena; in particular, we must not assume that one is easily convertible into the other. On the other hand, it is undeniable that both kinds of language awareness exist in our heads, so that in principle both may be implicated in language learning and language use (LITTLE, 1997, p. 93).

¹⁸ Chryshochoos (1991): the dynamic manifestation of learner awareness of lack of language ability, in contexts which provide the learner with such awareness (minha tradução).

dele, pode ser de grande importância, no sentido de fazer ver ao aprendente algumas destas necessidades.

Igualmente, admito que as necessidades sejam construídas dentro e ao longo de um processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, pois à medida que o aprendente adquire a consciência sobre a língua e seu funcionamento, ele também adquire consciência sobre o que deve fazer para se apropriar de aspectos dessa língua que vão se revelando de forma processual e dinâmica.

Sendo o Foco na Forma uma das maneiras pelas quais o docente pode favorecer a consciência do funcionamento linguístico no aprendente, dedico-lhe agora maior detalhamento.

1.2.3. Foco na Forma (FonF)

Nesta seção, me propus traçar uma ponte entre abordagens e princípios de ensino de língua estrangeira e a Consciência Linguageira no seu aspecto Foco na Forma. Para isto, parto do mesmo pressuposto de Wright e Bolitho de que quanto mais consciente for o docente de língua a respeito do seu funcionamento e de tudo o que a ela se relacione, melhor será seu desempenho e a aprendizagem dele resultante (WRIGHT; BOLITHO, 1993)¹⁹.

Ao revisitar a epistemologia dos métodos de ensino de língua estrangeira a partir dos anos 70, percebo que a maneira tradicional de ensinar a gramática por meio de repetições intensas, mecânicas e de memorização das estruturas da língua foi substituída por uma noção inversa, ou seja, de notável redução do ensino das estruturas gramaticais, noção esta baseada na proposição de que a gramática deveria ser percebida espontaneamente pela exposição à e uso da língua. Isto é, houve uma quebra de paradigma das práticas behavioristas para adoção de práticas comunicativas interativas focadas no sentido.

Posteriormente, ao longo da década de 90, alguns fatores como a atenção dada às formas gramaticais nos contextos comunicativos; a dificuldade para perceber, sem mediação adequada, alguns mecanismos languageiros que permitissem reproduzi-los de forma competente; a necessidade de atenção a e reflexão sobre a forma a partir de situações de interação comunicativa resultaram no ensino das formas linguísticas denominado “Foco na Forma” (LONG, 1991).

¹⁹ Disponível em <<http://eltj.oxfordjournals.org/content/47/4/292.short>>. Acesso em: 24 set. 2011.

Grande expressão da Consciência Linguageira está contida nos estudos do “Foco na Forma” e equivocadamente, os processos de conscientização que se desenvolvem a partir do “Foco na Forma” (FonF), são muitas vezes relacionados com a prática do ensino de sintaxe de modo descontextualizado e meramente analítico, que ocorria de fato nas práticas de “Foco nas Formas” (FonFs)²⁰.

As duas vertentes extremas sobre a instrução gramatical, FonF e FonFs de acordo com Long (1991) referem-se: à atenção aos elementos linguísticos que emergem incidentalmente em contextos comunicativos e ao ensino tradicional de aspectos gramaticais discretos e descontextualizados, respectivamente.

Diferentemente do modelo behaviorista assumido pelo FonFs, Saeidi; Chong (2003) afirmam que o FonF se refere às atividades que capturam a atenção dos aprendentes para a forma da língua enquanto mantêm comunicação significativa e desempenham um papel facilitador da aprendizagem. Ressaltam ainda, estes autores, que os princípios teóricos do FonF são contrários à crença de que o ensino de gramática seja sinônimo de meras técnicas explícitas de ensino das formas. Fotos (1998 *apud* SAEIDI; CHONG, 2003) menciona que o FonF é uma apresentação de formas gramaticais baseadas no contexto de uso, muito mais do que uma instrução conduzida abertamente pelo professor.

As pesquisas de aquisição de segunda língua e de língua estrangeira que se relacionam ao FonF trazem em seu cerne a importância da consciência metalinguística incluindo as consciências fonêmica e fonológica. Pesquisadores como Doughty e Williams (1998) defendem que os princípios do FonF se aplicam a todas as possíveis formas da língua, incluindo fonologia e discurso.

Diz Schwarz (1998), em um trecho de um artigo *online* sobre a consciência fonológica de aprendentes de segunda língua, que

[...] estudiosos acharam que quando os aprendentes esforçados de uma língua eram submetidos explicitamente ao ensino da fonologia desta língua estrangeira, eles eram capazes de aprendê-la de forma razoavelmente bem sucedida, e da mesma forma melhoravam suas habilidades fonológicas²¹ (minha tradução).

²⁰Long (1991) distingue Foco na Forma e Foco nas Formas da seguinte maneira: o Foco nas Formas (FonFs) exige que o aprendiz concentre-se principalmente na estrutura da língua não sendo relevado o aspecto da contextualização; se, por outro lado, a atenção estiver voltada para o processamento tanto das formas quanto do sentido, tem-se o foco na forma (FonF).

²¹Schwarz (1998):[...] when the struggling foreign language students were explicitly taught the phonology of the foreign language, they were able to learn the target language fairly successfully, and also improve their phonological skills. Disponível em <<http://dyslexia.mtsu.edu/modules/articles/displayarticle.jsp?id=25>>. Acesso em: out. 2011.

A afirmação de Schwartz triangula as noções de competência comunicativa, Consciência Linguageira e Foco na Forma enquanto Schmidt (1990, p.1) faz referência ao registro cognitivo que é empregado nas práticas de FonF afirmando que o “registro cognitivo é a condição necessária e suficiente para converter o insumo apresentado em insumo compreendido”²².

A transposição do conceito de consciência para as áreas fonética e fonológica nos permite inferir que o insumo sonoro recebido e proveniente de uma articulação correta, quando explicitamente realizada e visualizada pelo aprendente o ajuda não apenas na compreensão, mas na sua própria produção. Especialmente no caso do aprendente adulto, os resultados desta reflexão sobre a articulação dos sons podem ser significativos para a identificação auditiva de diferenças. Venkatagiri e Levis (2007) também ressaltam em seus estudos, algumas diferenças qualitativas entre aquisição de L1 e L2, especialmente por adultos, relacionadas ao aspecto fonológico, e apontam para aspectos que se contrapõem às noções de aquisição pela abordagem não intervencionista.

Uma pesquisa de meta análise do FonF, desenvolvida por Norris e Ortega (2000) deu suporte à afirmação de que a Consciência Linguageira sobre alguns aspectos particulares do insumo da segunda língua, por parte dos aprendentes, facilita a aprendizagem daqueles aspectos gramaticais em foco, reforçando o que postula Schmidt (1990).

No entanto, não é apenas na dimensão teórica existente nas concepções dos métodos de ensino que se pode identificar a presença da Consciência Linguageira, o próprio contexto da práxis docente é um riquíssimo cenário para a observação da CL na perspectiva das ações do docente e do aprendente.

1.3. Autonomia, consciência linguageira e motivação

Retomando Little (1997), ressalto a coexistência, no aprendente, das duas capacidades: consciente e inconsciente em relação à apropriação da língua e de seus aspectos, isto é, uma faculdade inata, e outra aprendida por meio dos processos conscientes e reflexivos. São os ganhos qualitativos decorrentes deste entendimento bifocado da CL que me impulsionam para uma investigação sobre ela e seus desdobramentos em relação à formação de comportamentos

²²noticing is the necessary and sufficient condition for converting input to intake (SCHMIDT, 1990, p.1).

autônomos na esfera educacional, e mais especificamente, no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Deci (1995) afirma que ser autônomo é “sentir-se livre e volicional em suas próprias ações” (DECI, 1995, p. 2), e que esta necessidade básica do ser humano é alimentada ao mesmo tempo alimenta a nossa motivação intrínseca, e o nosso interesse proativo pelo mundo à nossa volta²³.

As observações feitas em seção anterior deste estudo a respeito das especificidades da aprendizagem de línguas estrangeiras por adultos me habilitam a fazer relações entre estas peculiaridades e a Consciência Linguageira e como desdobramento desta relação, em consequência do atendimento de algumas das demandas do aprendente adulto, posso também vincular os aspectos motivacionais advindos e o desenvolvimento de comportamentos autônomos.

A respeito da autonomização de aprendentes adultos, Knowles (1978) e Henschke (2010)²⁴ ressaltam que estes têm uma profunda necessidade psicológica de serem autodirecionados, percebidos e tratados pelos outros como capazes de assumir responsabilidades por si próprios. Estes aprendentes, sob circunstâncias impositivas por parte do docente ou quando se veem desprovidos do controle sobre suas próprias decisões, tendem a apresentar ressentimento e resistência que podem culminar com o abandono de seus cursos. Enfatiza ainda que os educadores de adultos necessitam conhecer e aprimorar estratégias para lhes auxiliar na transição rápida de um estágio onde se percebem dependentes para outro onde se tornam aprendentes, autônomos e autodirecionados.

Portanto, em consonância com os pressupostos identificados nos estudos de Henschke vejo a Consciência Linguageira como um caminho que vai ao encontro destas especificidades observadas no comportamento de aprendentes adultos. O Contrato de Aprendizagem proposto pelo citado autor é um exemplo de prática autonomizadora, pautada no papel da negociação no qual a reflexão sobre os programas de curso, as necessidades de aprendizagem, os materiais e sistemas avaliativos são frutos de acordo entre docentes e discentes.

As discussões sobre autonomia consolidaram-se no contexto de ensino aprendizagem de línguas estrangeiras com o advento da abordagem comunicativa na qual o aprendente foi

²³ A large body of empirical research in social psychology affirm that autonomy: “feeling free and volitional in one’s actions” (DECI, 1995, p.2) — is a basic human need. It is nourished by, and in turn nourishes, our intrinsic motivation, our proactive interest in the world around us (minha tradução).

²⁴HENSCHKE, J. A. *Living lecture for lifelong learning*. Disponível em: <<http://www.lindenwood.edu/education/andragogy/articles/added-02-10/17.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2010.

tornado sujeito de sua aprendizagem (LARSEN-FREEMAN, 1986 *apud* MELO, 2000), descentralizando, assim, o papel do professor.

Almeida Filho (1993) afirma que sob a perspectiva comunicativa, é necessário dar menor ênfase ao ensinar e ressaltar aquilo que leva o aluno a se reconhecer nas práticas que fazem sentido para a sua vida, sua realidade, seu futuro. A menor ênfase no ensinar referida pelo autor justifica-se no fato destes terem oportunidade de desenvolver sua autonomia na expressão de seus desejos, ideias e estratégias que mais lhes favorecem. O pensamento do autor corrobora a minha percepção de que ensinar, *per si*, não motiva o aprendente tanto quanto lhe despertar a consciência do que lhe é útil saber.

Little (1997) diz que algumas maneiras para favorecer a autonomia de aprendentes de línguas são: fomentar-lhes a aprendizagem via reflexão crítica e autoavaliação, assim auxiliando-lhes a tornarem-se usuários independentes e autoconfiantes da língua estrangeira. A posição de Little mostra a relação absolutamente clara que faz dos construtos *autonomia* e *Consciência Linguageira*. Nesta linha de raciocínio, preocupei-me em adotar como ponto de partida, a sala de aula, e focar meu olhar sobre a consciência das formas linguísticas propiciadas pelo FonF, pela metalinguagem, pelo registro cognitivo e o desenvolvimento de comportamentos autônomos que afloram neste aprendente consciente e motivado para a aprendizagem.

Configura-se então, um sistema complexo, não linear e extremamente dinâmico em forma de um tripé interrelacional envolvendo os principais aspectos levantados nesta pesquisa: Consciência Linguageira, motivação e autonomia, cuja interação se reflete diretamente nos resultados da aprendizagem. Apresento a seguir uma imagem que criei para permitir a visualização desse processo interrelacional, presente na aprendizagem.

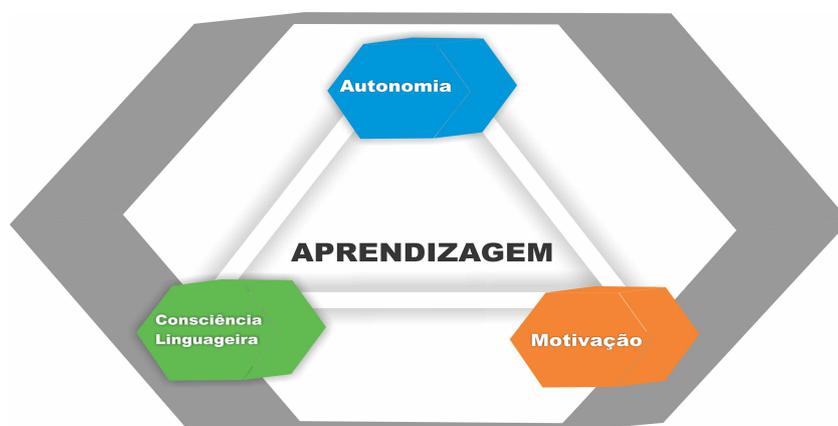


Figura 1: Interrelação CL, Autonomia e Motivação.

A figura 1 apresenta em sua parte superior o ambiente da CL, que por uma questão de ênfase desta pesquisa situamos sobre os demais ambientes. Na parte inferior da figura situo a

motivação e a autonomia como sustentáculos da CL. A imagem sugere uma estrutura de sustentação em que cada um destes construtos se apoia nos demais e corrobora a ideia de interdependência. Assim, pretendo ilustrar que a inexistência de uma das partes, põe em risco as outras duas e que articuladas, elas se fortalecem mutuamente. Este fato é evidenciado nos registros em que a conscientização do funcionamento da linguagem diante de situações de uso mais complexas, mobiliza os aprendentes para novas tentativas criativas e os torna mais propensos ao autogerenciamento.

Este movimento de articulação envolvendo a CL, motivação e autonomia percorre caminhos mais complexos e não lineares, ou unidirecionais, mas ainda assim sensíveis ao docente. Com o objetivo de sistematização, eu proponho, na figura 2, o modelo de ciclo de autonomização por processos de conscientização das formas languageiras onde o ponto de partida é o insumo linguístico complexo e o alvo é a apropriação das formas-alvo para utilização em situações comunicativas.

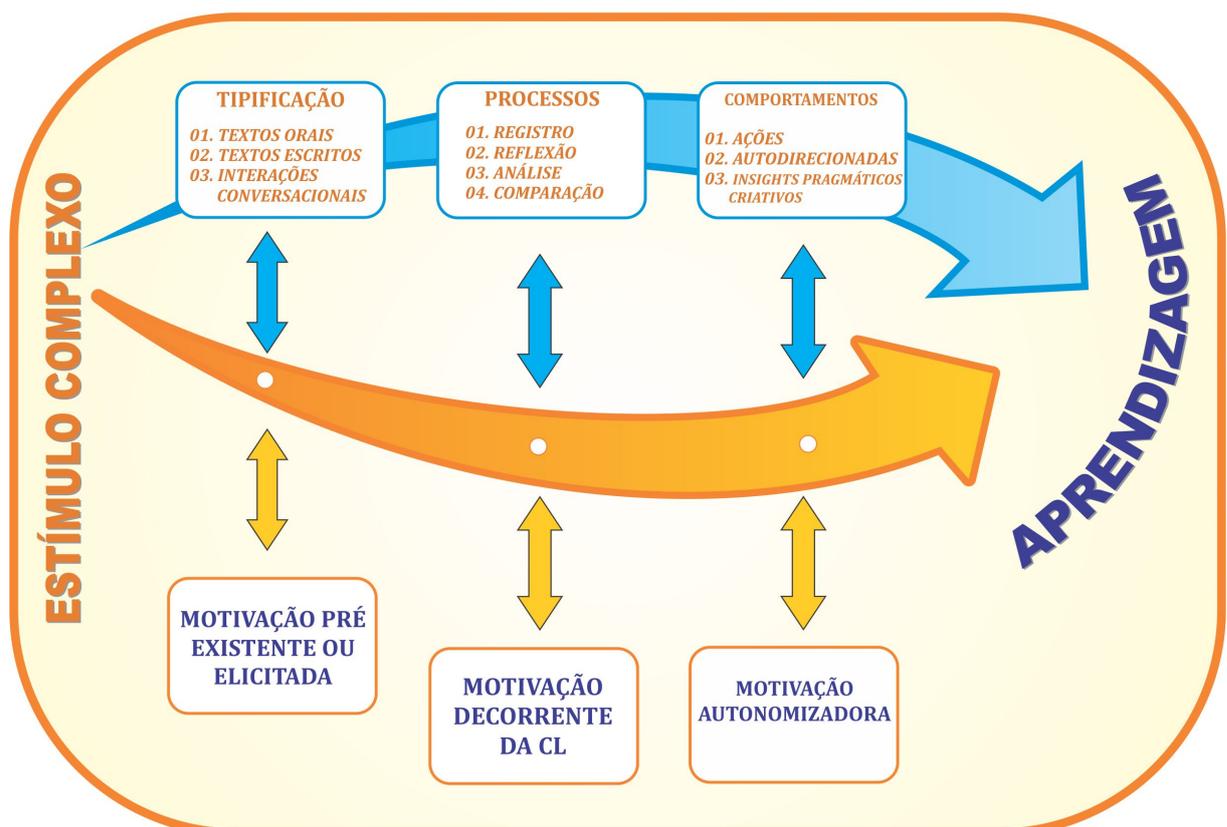


Figura 2: Trajetória da Interface entre CL e Autonomia com interferência da Motivação — Trajetória da Interface CLAM.

O modelo, de minha autoria, acima proposto é uma tentativa de representação visual do movimento cognitivo percorrido pelo aprendente adulto com o objetivo final de aprendizagem

da língua estrangeira. O ponto de origem neste gráfico é um insumo complexo. A evolução passa pelos procedimentos de conscientização linguageira (CL) até a emergência de comportamentos autônomos observáveis.

Designei a nomenclatura insumo complexo para referir-me às especificidades linguageiras que exigem maior esforço para a apropriação por parte do aprendente de língua estrangeira devido às suas características múltiplas como, por exemplo, a falta de referência no idioma materno e a agregação de vários processos cognitivos simultâneos, o que se manifesta no âmbito das estruturas, usos, funções, articulações e cultura do idioma estrangeiro. O insumo complexo envolve, portanto, a demanda de atenção focal, registro cognitivo, explicitude, fragmentação, e utilização de várias formas de consolidação.

Descrevo a seguir, as fases da trajetória de Interface entre CL e Autonomia com interferência da Motivação. A imagem apresenta duas setas: a da Consciência Linguageira para a Autonomização da Aprendizagem (superior) e a da Motivação da Aprendizagem (inferior). Na seta superior, apresento as três etapas:

1. A **tipificação**: categorização dos textos orais, escritos ou interações comunicativas conversacionais que trazem o insumo.

2. Os **processos**: apropriação do insumo linguístico complexo que ocorre por meio da ativação do registro cognitivo, da reflexão, da análise e da comparação das formas linguísticas que serão propiciados pelo Foco na Forma e pelo uso da metalinguagem.

3. Os **comportamentos**: ações autodirecionadas e *insights* pragmáticos criativos da forma, pelo aprendente, após a exposição ao FonF e como consequência desta dinâmica.

Paralelamente à trajetória da consciência linguageira para autonomização, dá-se o ciclo motivacional, que se apresenta como sustentação para as ações de apropriação dos insumos e de seus processos cognitivos. Descrevi a seta da trajetória motivacional da seguinte maneira:

1. **Motivação Pré-existente ou elicitada**: motivação já existente no momento de contato do aprendente com o insumo complexo associada à motivação de escolha do “querer aprender” ou vontade que surja no momento de apresentação do insumo como uma consequência da forma de contextualização deste, por meio da identificação, interesse, afetividade ou curiosidade do aprendente em relação ao insumo provocada pelo suporte, recursos e estratégias do docente. Esta motivação está também relacionada à **tipificação**.

2. **Motivação decorrente da CL**: impulso ou esforço cognitivo deliberado do aprendente consciente a partir do conhecimento adquirido. Esta fase explicaria a volição do

aluno para aprender quando este reconhece a si próprio como indivíduo consciente de suas ferramentas cognitivas capaz de exercer controle sobre o insumo complexo.

Está relacionada com a fase dos **processos** na Trajetória da Consciência Linguageira para a Autonomização e com a fase acional da motivação descrita por Dörnyei (2011) a qual revela mudanças qualitativas da motivação em relação à fase anterior. Refere-se à situação pedagógica em que não se observa manifestação de motivação antes do insumo linguístico ser devidamente explorado por meio dos processos analítico-reflexivos. Esta situação é frequentemente observada em salas de aula em que o próprio adulto demanda a explicitude da mecânica de funcionamento do insumo de forma contextualizada. Não é menos frequente a busca autônoma, de alguns aprendentes, por esta explicitude quando o docente não utiliza a prática da CL em suas aulas.

3. **Motivação autonomizadora:** representa os comportamentos observados e que sugerem estabelecimento do controle do aprendente sobre estratégias de aprendizagem e sobre, em alguns casos, a utilização do insumo de forma autêntica e criativa. Esta etapa está relacionada à fase dos **comportamentos** na Trajetória da Consciência Linguageira para a Autonomização. Em relação ao modelo proposto por Dörnyei (2011) este estágio ainda se enquadra nos mecanismos de controle da ação na fase acional.

Portanto, o modelo CLAM acima descrito nos parece uma forma de conceber didaticamente a interação dos três construtos teóricos deste trabalho na forma de uma interface que, de certo, não percorre caminhos lineares ou coordenados e sim caóticos assimétricos e sistêmicos.

METODOLOGIA

Este capítulo está subdividido em cinco partes. Na primeira, apresento a justificativa e as minhas perguntas de pesquisa, explico a adoção do paradigma qualitativo e discuto aspectos da metodologia comunicativa de língua estrangeira. Na segunda, explico minha opção pela pesquisa-ação. Na terceira, detalho o contexto em que o estudo se deu, e sequenciadamente descrevo os participantes da pesquisa. Na quarta parte, apresento os instrumentos de coleta de dados e, na quinta parte, exponho os procedimentos utilizados para a análise dos dados coletados.

2.1. Justificativa e perguntas de pesquisa

A minha motivação inicial para esta pesquisa originou-se nas percepções resultantes de uma longa prática docente, no ensino da língua inglesa, estimuladas, agora, em um contexto específico. Elegi o paradigma qualitativo, pois foi minha intenção analisar dados do ambiente autêntico das interações ocorridas em minha sala de aula com aprendentes adultos para tentar responder as seguintes perguntas:

1. Como o aprendente adulto de Inglês como LE pode se beneficiar da Consciência Linguageira para o desenvolvimento de comportamentos autônomos?
2. Como as atividades de Foco na Forma podem propiciar a aprendizagem em contexto comunicativo?
3. De que maneira essas instruções explícitas podem ser relacionadas com comportamentos autônomos dos aprendentes?

2.1.1. Paradigma qualitativo

De acordo com a classificação de metodologia de pesquisa em educação, sugerida por Ergon Guba (GUBA, 1989), “o método não experimental” ficou conhecido em alguns trabalhos como “indagação naturalista” e mais recentemente como **pesquisa qualitativa** e despertou meu interesse pela sua ênfase em uma série de aspectos que o caracterizam e que se coadunam com este estudo. Por exemplo: o seu caráter contextual; a utilização de conhecimento tácito; negociação com participantes; a interpretação idiográfica; métodos qualitativos; geração de teoria; critérios específicos de validade; projeto emergente; análise indutiva e fundamentalmente o ênfase ao papel da pessoa como instrumento de coleta da

informação em ambientes naturais. Esteban (2010, p.123) refere-se à indagação naturalista da seguinte forma:

[...] o termo *pesquisa qualitativa* começou a ser utilizado como sinônimo de *indagação naturalista*, obtendo progressivamente adeptos na comunidade científica. Algumas obras como as de Bogdan e Biklen (1982), Glesne e Peshkin (1992), Mason (1996), Maxwell (1996), Strauss e Corbin (1990) e Taylor e Bogdan (1987) são amostras de seu uso atual (grifos do autor).

Por perceber a riqueza de possibilidades interpretativas nos dados coletados, detive-me com interesse na forma com que Dezin e Lincoln (1994, p. 3-4) definem de forma compreensiva a pesquisa qualitativa:

[...] um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contra disciplinar. Atravessa as humanidades, as Ciências Sociais e as Ciências Físicas [...] é multipragmática em seu enfoque. As pessoas que a praticam são sensíveis ao valor de um enfoque multimétodo [...] ampla sensibilidade interpretativa, pós-moderna [...] e crítica.

Contudo, esta aparente liberdade da pesquisa qualitativa não me eximiu da adoção de procedimentos sistemáticos e orientados para a compreensão em profundidade dos fenômenos sociais e individuais de aprendizagem que foram registrados a cada aula transcorrida. Este tipo de pesquisa, em virtude da relativa flexibilidade no tratamento dos dados, não restringe o seu potencial transformador de práticas pedagógicas e nem a tomada de decisões, descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Apesar da hipótese informalmente construída, a partir de experiências pedagógicas anteriores ao início desta pesquisa, minha intenção foi partir factualmente dos dados fornecidos pelos aprendentes às vezes espontaneamente e outras de forma sistematizada por meio das entrevistas e questionários ou provocados pelas atividades. Isto foi feito sem o compromisso de confirmar suposições anteriores e sim de compreensão do fenômeno estudado. Abaurre (1995), afirma que somente um programa de pesquisa, que antecipadamente já definiu hipóteses e resultados, pode dispensar a indagação: “O que nos ensinam os dados ou acontecimentos?” Os propósitos assumidos me exigiram a escolha de técnicas de coleta compatíveis.

Meu compromisso foi eleger o dado observado como principal base interpretativa e isto me levou a situar este estudo dentro da Teoria Fundamentada nos Dados (GLASER, 1995) na qual não há a preocupação em testar uma determinada hipótese, mas sim em entender determinada situação, os porquês dos participantes agirem de uma ou outra forma e do fenômeno se desdobrar de uma determinada maneira.

Como pesquisadora e agente participante da presente pesquisa, pude de fato constatar que é comum no curso da investigação surgirem perguntas e hipóteses não pensadas anteriormente. Mas, segundo Nunan (2005), é um exagero dizer que os pesquisadores em campo iniciam suas pesquisas sem hipóteses formais, como neste caso em que minha investigação partiu da hipótese de que a CL pode conduzir a comportamentos autônomos.

Apesar de minha prévia investigação bibliográfica concentrada principalmente nas contribuições teóricas de autores como Peter Garret; Carl James, Leo Van Lier, Eric Hawkins; Richard Hudson, David Little, Phil Benson, a formação de hipóteses durante o transcurso do processo investigativo implicou a necessidade de uma busca concomitante de recursos bibliográficos complementares como artigos, pesquisas e dissertações que me auxiliaram nas análises e interpretações ao mesmo tempo em que me favoreceram a melhor compreensão dos dados coletados.

Constatai que os comentários dos aprendentes, reações espontâneas, narrativas de valor interpretativo inestimável são elementos enriquecedores que não devem deixar de compor o objeto de estudo.

Outra característica deste tipo de pesquisa que parte essencialmente dos dados para as teorizações é o fato de que outras perguntas emergidas do processo podem vir a ser respondidas antes mesmo das perguntas inicialmente estabelecidas, violando o princípio da lógica de Brown (1988), também referido em Nunan (2005), e confirmando a teoria do caos dentro dos procedimentos científicos de investigação. Optei, portanto, pela compreensão de que a emergência de fatos durante o processo é pertinente, pois se mostrou mais relevante para meu estudo (GLASER, 1995).

2.2. Pesquisa-ação

As características deste estudo e os meus objetivos de investigação me levaram ao desenvolvimento de uma Pesquisa-ação. Minha intenção era compreender qual o desdobramento, em termos de ações observáveis na sala de aula, que os aprendentes adultos teriam ao se apropriarem de insumos complexos da língua inglesa, se eu os explorasse com ênfase na forma e de maneira explícita e contextualizada por meio de mecanismos de reflexão, análise e comparação.

Assim sendo, julguei que, por associar simultaneamente a docência e a pesquisa, o método mais adequado para o desenvolvimento do trabalho seria a pesquisa-ação. Inquietava-me a falta de participação e uma possível desmotivação dos aprendentes da turma em estudo.

A pesquisa - ação me permitiria refletir sobre minha própria prática, na tentativa de encontrar caminhos que mediassem a aprendizagem destes alunos. Neste caso meu recurso metodológico foi o FonF e a implementação dos aspectos de CL.

Originalmente, Kurt Lewin (1947) concebeu este tipo de pesquisa estabelecendo que se tratava de um processo em espiral composto de três fases: planejamento a partir do reconhecimento; tomada de ações; descoberta de fatos a partir dos resultados das ações.

Para Dörnyei (2007) *pesquisa - ação* é uma terminologia genérica que se presta a uma família de métodos que seguem alguns princípios importantes em comum. O mais evidente destes princípios é a ligação entre pesquisa e ensino e pesquisador e professor. Porém, outros princípios se evidenciam como o propósito de obter melhor compreensão do ambiente educacional e melhorar a eficácia do ensino, justificando assim a introdução de modificações e o enriquecimento da prática (BURNS, 2005).

Para Kemmis e Mc Taggart (1982) a pesquisa-ação é uma forma de investigação autorreflexiva que envolve a participação ativa do docente e que compreende uma sequência de quatro fases: o desenvolvimento de um plano de ação com o objetivo de mudança de um cenário pedagógico; uma implementação deste plano por meio da atuação; a observação dos resultados desta ação no contexto e a reflexão sobre esses efeitos.

Minha pesquisa, com base no que sugerem Hopkins (1993); Noffke e Stevenson (1995); Elliot (1978) e Carr; Kemmis (1986) contém as seguintes etapas cíclicas:

- Planejamento
- Ação
- Observação
- Reflexão

As etapas foram adaptadas à realidade do meu trabalho investigativo e planejadas para que cada atividade de FonF estivesse de acordo com os seguintes ciclos:

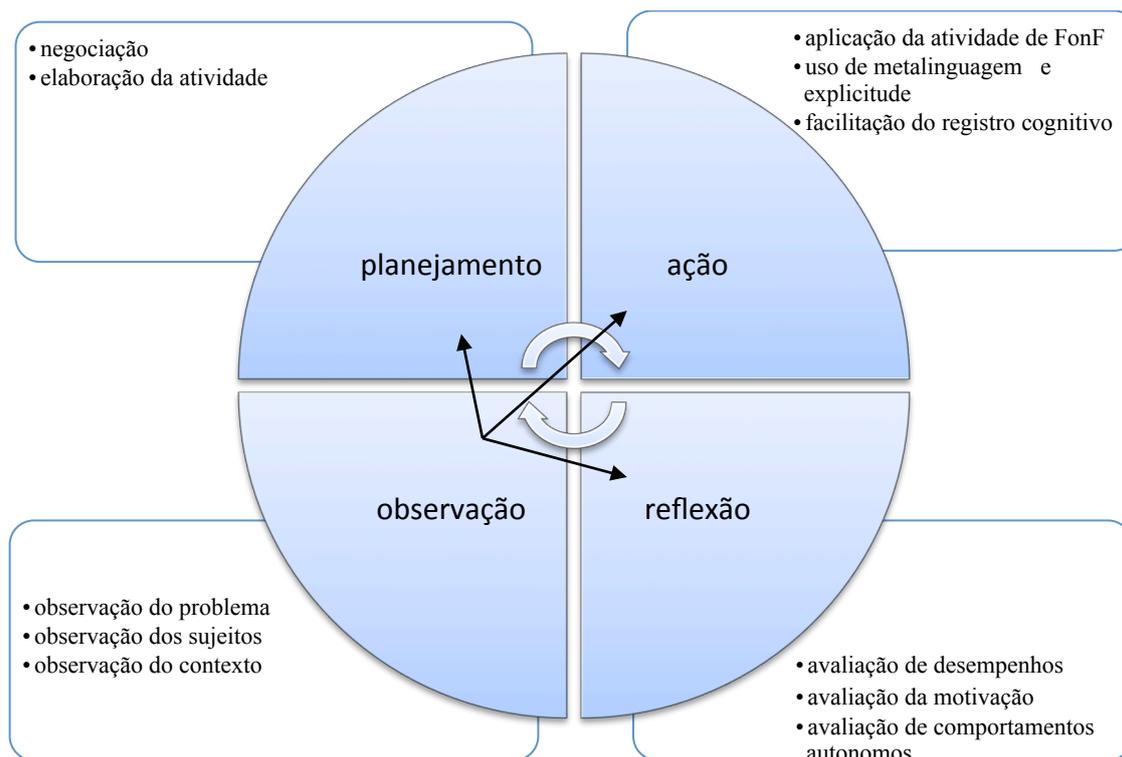


Figura 3: Ciclos da Pesquisa-ação.

A figura 3 contém, nos seus quadrantes autoexplicativos, as fases de cada etapa da Pesquisa - ação. No quadrante **planejamento** situei as negociações com os discentes no que se refere ao tempo de duração da atividade, as formas de agrupamento dos alunos, a quantidade de repetições dos episódios de vídeo, o momento da aula em que a atividade iria ocorrer e a forma como iríamos avaliar as atividades. No quadrante **ação**, concentrei a própria realização das atividades FonF considerando as suas fases de fragmentação do insumo desde a explicação do comando. No quadrante **reflexão** concentrei os processos avaliativos, momentos em que conjuntamente conversamos sobre como decorreram as fases do quadrante ação, as dificuldades encontradas, as estratégias de superação destas dificuldades, as ocorrências imprevistas, a autoavaliação as críticas e sugestões. Potencializei este momento reflexivo, em se tratando de um estudo de CL, realizando as entrevistas seriadas, descritas a seguir. No quadrante **observação**, ramifiquei setas que atingem as outras etapas, porque **observar** durante todo o ciclo investigativo, foi minha preocupação constante. Além da preocupação em observar previamente os problemas de aprendizagem, as características dos sujeitos e do contexto para o próprio planejamento das atividades, a observação durante as outras fases foi crucial para as minhas intervenções. O detalhamento desta ramificação será feito no item **observação** como parte dos instrumentos e procedimentos de coleta de dados.

2.3. Contexto de investigação

Nas subseções a seguir, detalharei aspectos de relevância sobre o contexto de realização, o método de ensino utilizado, o *locus* da pesquisa e os sujeitos participantes.

2.3.1. O método

Um componente útil para que se possa avaliar mais precisamente o contexto desta pesquisa é o método de ensino proposto pelos CLLE, o método comunicativo, cujos princípios colocam ênfase maior no aprendente e na expressão dos sentidos pretendidos nas suas enunciações, com atenção reduzida à forma. Esta é a proposta de ensino da língua inglesa mais difundida nos materiais didáticos da atualidade onde a comunicação ganha maior relevo em relação aos demais aspectos envolvidos na aprendizagem. Dá-se prioridade à linguagem autêntica; às atividades que estimulam a negociação de sentidos entre os aprendentes; à funcionalidade da comunicação, especialmente aquelas que envolvem risco; e à autonomia do aprendente.

Os Trabalhos de Krashen (1982), Krashen ;Terrell (1983) e Prabhu (1987) afirmam que só é possível aprender uma segunda língua dentro do contexto de sala de aula se o docente propiciar uma exposição substancial ao insumo compreensível e oportunidades para os aprendentes se comunicarem naturalmente em atmosfera de baixa ansiedade. Alcançadas estas condições, o uso da abordagem comunicativa nos CLLE resultaria no domínio da língua alvo como resultado de intensa exposição de modo semelhante ao que ocorre quando uma criança aprende sua língua materna. Embora Krashen defenda a aprendizagem nos moldes da aquisição natural, a minha compreensão, tomando por base esta pesquisa, é de que, ainda que a abordagem comunicativa se apresente revestida de uma pseudorealidade, não se pode ignorar o fato de que os contextos de aquisição natural, nas interações sociais espontâneas ou nas relações de trabalho são totalmente distintos daqueles que uma sala de aula de língua estrangeira pode oferecer. A sala de aula, como aqui observado, será sempre uma realidade ímpar que pretende trazer para si, recortes de outras realidades e contextos de linguagem para fins de ensino do uso. Isto lhe confere características muito peculiares que não devem ser ignoradas, pois desta compreensão advirão práticas eficazes de instrução, que não exclusivamente as de base naturalista, mas também de fundamentação cognitivista com o devido espaço e relevância aos aspectos reflexivos e conscientes da aprendizagem.

Outros estudiosos questionaram se a proposta de instrução com características naturalistas seria suficiente para assegurar o sucesso na aprendizagem de uma nova língua. É o caso de Long (1991) Richards (1984) e Rutherford (1987).

Dell Hymes (*apud* NEVES, 2004), doutra feita, apresentou um estudo propondo investigarem-se as regras do uso de uma língua de acordo com o contexto linguístico e social onde o evento comunicativo ocorre. Daí advém o conceito de competência comunicativa atribuído a ele e sobre o qual me debrucei valendo-me da afirmação de Gromann (2002-2003):

A Consciência Linguageira é um aspecto essencial e inseparável da competência comunicativa. Por competência comunicativa entende-se a capacidade de entender, analisar, explorar e reagir às várias situações languageiras. A comunicação é infinita e espontânea. Em outras palavras, a interação dialógica não consiste em perguntas pré-elaboradas e respostas. Como aprendentes, estamos em busca de respostas conscientemente ou inconscientemente para nossas perguntas sobre a língua estrangeira que estamos aprendendo²⁵ (minha tradução).

Pelo menos três grandes problemas potencialmente relacionados ao método de ensino e resultantes do desprezo à forma, podem ser também identificados neste contexto investigativo:

(i) o impasse em atingir bons níveis de proficiência, compatíveis ao nível (HIGGS; CLIFFORD, 1982). Este tema é também abordado em trabalhos clássicos como o de Long (1983) que demonstram o reflexo positivo da instrução formal em experimentos com aprendentes de segunda língua;

(ii) a permanência das habilidades produtivas em níveis distantes dos padrões referenciais dos falantes nativos (SWAIN, 1985; SWAIN and LAPKIN, 1995) apesar de se comprovarem altos níveis de habilidades de compreensão;

(iii) a inobservância do papel da evidência negativa na aprendizagem de línguas estrangeiras (FELIX, 1985; WHITE, 1991). Isto é, o desperdício da oportunidade de intervenção diante da evidência negativa com o intuito de fazer com que o aprendente note as

²⁵Language awareness is an essential aspect of communicative competence and inseparable from it. Communicative competence means being able to understand, analyze, explore and react to various linguistic situations. Communication is nonfinite and spontaneous. In other words dialogic interaction does not consist of pre-empted questions and answers. As a learner we are seeking answers, consciously or unconsciously, to our questions about the foreign language we are learning. Disponível em: <<http://archive.ecml.at/documents/relresearch/projectseminarDN.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2011.

formas errôneas na sua própria produção oral (DOUGHTY; VARELA, 1996; WHITE; SPADA, 1991) e tire proveito destas experiências.

2.3.2. Lócus

Esta pesquisa foi realizada com uma turma de alunos adultos do sexto nível de língua inglesa dos Cursos Livres de Línguas Estrangeiras (CLLE) da Universidade Federal do Pará, que são oferecidos no campus de Belém. O CLLÉ oferece aulas presenciais, adota a abordagem comunicativa e tem como objetivo desenvolver a competência do aprendente nas quatro habilidades. Por ser um curso destinado ao público adulto, o CLLÉ exige comprovação de conclusão do ensino médio de todos os alunos. Sua estrutura curricular para a língua inglesa compõe-se de sete níveis de 80 horas cada.

A instrução proposta para estes níveis baseia-se na frequente interação comunicativa entre os alunos e se propõe a promover aprendizagem indutiva dos aprendentes. O principal material didático adotado pelo curso são os livros texto da série *Touchstone* editados pela Cambridge University Press, de autoria de Michael McCarthy; Jeanne McCarten e Hellen Sandiford.

A partir de meu primeiro contato com os alunos, observei que diante de minha tentativa de interação e de sondagem de seus interesses, os alunos, em sua quase totalidade, apresentavam grande dificuldade de expressão na língua estrangeira. Foi então que resolvi investigar se a minha ação docente poderia resultar em comportamentos observáveis de melhora qualitativa do desempenho destes alunos.

A escolha desta turma especificamente deveu-se também ao fato de se tratar de um nível próximo à conclusão do curso e que, apesar da reduzida participação oral e da aparente desmotivação, estes alunos que persistiram até esta fase de finalização do curso tinham um objetivo ao qual permaneciam fiéis.

2.3.3. Sujeitos

Os sujeitos participantes da pesquisa foram os 14 alunos integrantes da turma e eu, professora e pesquisadora. A frequência, em conformidade com o calendário, foi uma vez por semana durante 19 aulas do segundo semestre de 2011. A idade dos alunos variou de 19 a 56 anos. Seis destes alunos eram do sexo masculino e oito do sexo feminino.

Após minha decisão de realizar a pesquisa neste contexto, a turma foi consultada e todos concordaram, ficando previamente estabelecida a confidencialidade dos nomes dos

participantes (ANEXO I). Da mesma forma, solicitei autorização à coordenação dos Cursos Livres (ANEXO II).

É válido enfatizar que nenhum dos alunos desta turma havia sido meu aluno em níveis anteriores. Igualmente, ressalto que desconhecia e ainda desconheço os docentes que ministraram níveis anteriores a este grupo específico de alunos, porém os alunos, entre si, já se conheciam por frequentarem as aulas há alguns semestres no mesmo horário de sua conveniência, às sextas feiras pela manhã, das oito horas às onze horas e vinte minutos.

O tempo de exposição destes alunos à língua inglesa pelo CLLE, no início da pesquisa, era de dois anos e seis meses, sem considerar os períodos interníveis.

Minha formação em nível de graduação foi em Pedagogia e Letras-Habilitação em Língua Inglesa, e meu tempo de docência no ensino da língua Inglesa é superior a vinte anos.

2.4. Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Para obtenção dos dados necessários e no intento de responder as perguntas desta dissertação, me vali de entrevistas, questionários, atividades de CL por meio de Foco na Forma, e de observação participativa com registros escritos. Atkinson e Hammersley (1994) referem-se a este tipo de observação ressaltando que, nele, o pesquisador está desempenhando um papel participante estabelecido na cena estudada.

Na medida do possível, objetivei que a experiência pedagógica seguisse seu curso natural, respeitando-se as especificidades contextuais e sem deixar que meus objetivos de pesquisa interferissem prioritariamente de forma a direcionar o andamento do curso. A interação deu-se em conformidade com os pressupostos da metodologia proposta pelo curso e a minha interferência se apresentou mais evidente na escolha de atividades e na apresentação de algumas estratégias de reflexão, análise e comparação. Estas estratégias se realizavam com a provocação da conscientização sobre insumo complexo quando era evidente que o registro cognitivo dos aprendentes não havia dado conta desta tarefa. A própria qualidade das interações propostas pelas atividades conversacionais previstas pela metodologia eram indícios de que os aprendentes não haviam se apropriado dos insumos linguísticos.

Para facilitar a aprendizagem, utilizei a metalinguagem induzindo a compreensão por meio dos processos cognitivos já mencionados. Procurei criar atividades adaptáveis ao currículo do curso e as compatibilizei com o tempo destinado às aulas, não havendo necessidade de alterações do programa.

As fases desta pesquisa-ação compreenderam quatro ciclos, os quais acompanharam também a aplicação das atividades de FonF. Cada um destes ciclos espiralados se constitui das etapas descritas anteriormente: Planejamento, Ação, Observação e Reflexão. Passo agora, a detalhar os instrumentos utilizados.

2.4.1. Observações

Uma vez definido que o contexto da pesquisa seria a turma do sexto nível do CLLE, passei a registrar, a cada aula, as observações que julguei relevantes para a minha investigação, respaldada no paradigma qualitativo.

A observação participativa que releva o papel atuante do docente pesquisador permitiu que os registros resultantes pudessem ser feitos ao longo de todo o processo potencializando a minha capacidade de ação, intervenção e replanejamento. Considero que o ciclo de observação não se restringiu a apenas uma das fases da pesquisa-ação, mas que esteve presente em todos os demais, daí a sinalização, com as setas multidirecionadas, no gráfico 3, conforme explicitado na seção 2.2.

Durante o meu planejamento das ações, observei como os alunos se comportavam diante das propostas de negociação, suas predisposições em contribuir com sugestões para as atividades e as evidências de consciência sobre os objetivos das ações que estavam sendo propostas. Especialmente durante a ação – realização das atividades de FonF – a observação e os registros dela foram bastante elucidativos. Esta preocupação pode ser verificada nos quadros 5, 6, 10 e 11.

Considero também que não apenas o meu olhar interpretativo sobre as interações e comportamentos na sala de aula, mas também as informações colhidas nas entrevistas, questionários e os resultados de atividades realizadas durante os ciclos de ação e as próprias opiniões dos aprendentes sobre seu desempenho e sobre os efeitos das atividades durante os ciclos de reflexão me serviram como registros úteis de observação.

2.4.2. Entrevistas

O objetivo de uma entrevista é coletar dados cuja obtenção seria impossível somente por meio da pesquisa bibliográfica e da observação. Haguette (1997, p.86) define a entrevista como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Porém,

priorizando os meus objetivos, trabalhei sob uma perspectiva diferente que, me permitiu algumas adaptações no emprego deste instrumento.

Realizei inicialmente uma entrevista grupal a qual gravei no primeiro dia de aula e posteriormente resumi em forma de relatório, e na qual utilizei o Português e o Inglês. A alternância se deu de acordo com o nível de ansiedade dos aprendentes percebido no momento das perguntas (ANEXO III).

Esta modalidade que utilizei abraça características de duas técnicas distintas de entrevista: a **técnica de entrevistas abertas** e a técnica de **entrevista com grupos focais**²⁶. A primeira por atender a finalidade exploratória de minha investigação, por ser utilizada para o detalhamento de questões e pelo fato dos entrevistados terem tido a liberdade para discorrer sobre o tema que era o seu autoconhecimento em relação à aprendizagem do Inglês. Procurei interferir o mínimo possível durante este processo. Em relação à semelhança com a entrevista com grupos focais, ressalto que a forma que utilizei teve como peculiaridades os fatos de não conter um mediador, mas apenas o entrevistador e de abranger um grupo superior à média, que nestes casos, é entre 6 e 10 participantes entrevistados.

Ao longo do semestre de desenvolvimento da pesquisa, realizei também entrevistas seriadas de natureza semiestruturada, com a referida turma, que me serviram como instrumento avaliativo durante os ciclos espiralados de reflexão da pesquisa-ação. Estas entrevistas não foram gravadas. Registrei as informações relevantes por meio de anotações. Atribui o nome de entrevista seriada ao procedimento adotado que se constituiu em direcionar poucas perguntas à turma após a realização de atividades de CL. Assim agindo, mantive atualizadas as minhas anotações sobre os processos dos aprendentes, estimulei-os à constante reflexão e avaliação de suas práticas, mantendo-os conscientes e no controle de sua aprendizagem.

Paralelamente, considero que por se tratar de uma pesquisa-ação, a entrevista seriada, semiaberta se adequou aos fins pretendidos. Considero que fragmentar uma entrevista em etapas e fazer poucas perguntas na medida em que a experiência transcorre, isto é, à proximidade do evento, é uma forma de não sobrecarregar os aprendentes com entrevistas longas, não os forçar a recorrer ao resgate de memória e de evitar que eles tentem fornecer uma resposta imprecisa por estarem distantes do evento.

²⁶Técnica de coleta de dados cujo objetivo principal é estimular os participantes a discutir sobre um assunto de interesse comum, ela se apresenta como um debate aberto acerca de um tema. Os participantes são escolhidos a partir de um determinado grupo cujas ideias e opiniões são do interesse da pesquisa. Esta técnica pode ser utilizada com um grupo de pessoas que já se conhecem previamente, ou, então, com um grupo de pessoas que ainda não se conhecem.

2.4.3. Questionários

Para algumas situações de pesquisa, a utilização de questionários apresenta vantagens como: prescindir da presença do pesquisador, conseguir atingir várias pessoas ao mesmo tempo, obter dados numerosos e abranger uma área geográfica mais ampla. Porém, neste caso meus objetivos para a utilização do questionário como forma de coleta foram o de individualizar e validar as respostas, já que a entrevista foi grupal, e oferecer maior liberdade das respostas em razão do anonimato opcional.

Utilizei uma proposta de questionário baseado na pesquisa de Nicholaos Chryshochoos (1991) a respeito da consciência sobre o aprender na perspectiva do aprendente. O questionário (ANEXO IV) é constituído de 3 perguntas abertas, uma fechada que solicita ao aprendente hierarquizar as atividades em ordem de dificuldade, e uma com opções para marcar e / ou expandir essas opções.

O questionário de Chryshochoos centra-se principalmente no tripé: **consciência das dificuldades; consciência da aprendizagem eficaz e; recomendação para melhoria da situação**. Sob esta inspiração, eu fiz algumas adaptações e apliquei o questionário, cujos resultados serão analisados no próximo capítulo desta dissertação.

O fato de este questionário ter sido aplicado durante o tempo da aula e com o propósito explícito de entender as demandas dos próprios aprendentes, aparentemente lhes imbuiu de uma responsabilidade para com uma tarefa cujos efeitos lhes trariam benefícios pessoais e isto foi motivador. Solicitei que o questionário fosse respondido na própria sala de aula na intenção de obter respostas mais espontâneas, evitar interferências externas e, ainda, reduzir as chances de reelaborações (ANEXO V).

2.4.4. Atividades selecionadas para análise

Foram selecionadas para este estudo, três atividades de CL por meio do Foco na Forma. A primeira atividade foi de Consciência Fonêmica e Fonológica, a segunda foi a apresentação do Insumo Gramatical “*WISH*”, proposto pelo material didático *Touchstone* e a terceira foi de *Dictogloss*.

Lyons (1987, p. 166) menciona uma perspectiva em relação à língua e seu ensino que “se caracteriza pela crença de que a estrutura fonológica gramatical e semântica das línguas é determinada pelas funções que têm que exercer nas sociedades em que operam”. Entendo que

as consciências fonológica e fonêmica no ensino aprendizagem de adultos exercem importante papel de ressignificação da oralidade na língua estrangeira, em todos os níveis do percurso curricular. A consciência do aprendente no nível fonêmico sobre a articulação correta dos fonemas e as variações alofônicas feitas por meio de demonstração, visualização, reflexão e prática propiciam ao aprendente a apropriação de hábitos, aproximam a pronúncia de um padrão de inteligibilidade, proporcionam-lhe a manipulação de sons que podem interferir com o significado pretendido. No nível fonológico, a consciência favorece-lhes a identificação, a compreensão e a produção de unidades maiores de som que interferem na habilidade de leitura sonora e lhes facilitam a compreensão do insumo auditivo.

A atividade que propus encontra respaldo na contribuição de Trubetskoi sobre a habilidade de focar a atenção nos segmentos sonoros e nos aspectos fonológicos da língua em aprendizagem, e nos estudos de H.S. Venkatagiri e John M. Levis da Universidade de Iowa, USA (2007). Estes autores, oferecem também evidências que sustentam a relação entre a consciência fonológica e os diferentes níveis de compreensão da fala, sugerindo que a instrução fonológica com FonF pode contribuir para a melhor compreensão de aprendentes da língua estrangeira. No mesmo artigo, os autores problematizam este tema da seguinte forma:

Por que dois aprendentes de uma língua estrangeira têm as mesmas oportunidades, inteligências aparentemente equivalentes e mesma motivação e ainda assim apresentam diferenças tão marcantes em suas realizações? Este desempenho diferenciado pode ser evidenciado em todas as áreas referentes à língua, mas provavelmente em nenhuma outra área seja tão marcante quanto na pronúncia, na qual mesmo aqueles que atingiram um nível avançado nos outros aspectos da língua podem permanecer incompreensíveis (VENKATAGIRI; LEVIS, 2007, p. 263, minha tradução)²⁷.

A primeira atividade [Consciência Fonética e Fonológica] se destinou à compreensão da mensagem, discussão acerca dos contextos de produção, identificação de fonemas que apresentaram distanciamento do padrão, comparação da articulação percebida com a articulação praticada pelo aprendente e se havia implicação da articulação com a inteligibilidade.

A segunda atividade [Situações Hipotéticas com *Wish*] o foco foi na produção oral. Nela, os alunos foram estimulados a utilizar a forma linguística WISH, de maneira

²⁷Why can two learners of a foreign language have the same opportunities, similar intelligence and similar motivation; yet differ so greatly in ultimate attainment? This differential achievement is evident in all areas of language, but perhaps nowhere is it greater than in pronunciation, in which even learners who are advanced in other areas of language can remain incomprehensible.

contextualizada por meio de situações de comparação e com a utilização de metalinguagem, quando necessário, para potencializar o FonF.

De acordo Krashen (1985), se há um objetivo de ensino, o insumo ideal é aquele compreensível ao aprendente e para assim torná-lo, dispomos de duas alternativas: uma é a modificação do insumo previamente a sua apresentação e a outra é a negociação do insumo através da interação.

Durante a segunda atividade, o insumo oral, que apresentava uma estrutura complexa combinando enunciados com *Wish* e *IF*, a princípio não foi modificado previamente à apresentação contextualizada, mas diante da percepção da dificuldade de compreensão, o insumo foi gradativamente otimizado e negociado nas interações.

Pica (1994) reassalta que, embora a negociação nem sempre leve a compreensão, ela é um valioso suporte ao aprendente de línguas e direciona a atenção para a ‘forma’.

A terceira atividade [Dictogloss e Metalinguagem] teve como foco a produção escrita por meio do emprego da estratégia de dictogloss²⁸. Nesta atividade, procurei utilizar as funções de produção propostas por Swain (1995) que prevêm:

1. O registro cognitivo: a forma que foi apresentada como insumo deve ser conscientemente percebida para ser aprendida. Esta percepção do insumo precisa ocorrer durante a produção de linguagem pelo aprendente, isto é, enquanto ele tenta usar a forma na língua estrangeira, para que ele possa tornar-se consciente de suas dificuldades linguísticas.

2. A formulação e testagem de hipóteses: os aprendentes podem usar a sua produção como um modo de tentar a utilização de novas formas linguísticas enquanto exercitam ao máximo a potencialidade de sua interlíngua e para testar o que funciona ou não.

3. A metalinguagem: os aprendentes usam a metalinguagem com propósitos cognitivos para refletir sobre o uso da língua e para solucionar problemas. Esta função serve para a conscientização das formas e regras linguísticas e da relação entre estas formas e regras para expressar o que lhes interessa.

Todas as atividades selecionadas para este estudo tiveram em comum o FonF e os ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão da pesquisa-ação.

²⁸ O “dictogloss” (WAJNRYB, 1990) é um procedimento que encoraja os aprendentes a refletirem sobre a sua própria produção. Kowal e Swain (1997) e Swain (1998). É um tipo de ditado em que os alunos são solicitados a reconstruir um pequeno texto.

2.5. Procedimentos de análise dos dados:

Embora este estudo seja de natureza qualitativa, empreguei percentuais como um recurso auxiliar para perceber comparativamente a importância de algumas respostas dadas ao questionário e à entrevista. Os dados coletados foram cotejados e analisados de forma interpretativa. Para a categorização dos mesmos, utilizei a sequência de perguntas proposta por Silva (2000):

a) **O que temos aqui?** → momento em que ocorre a leitura das respostas individuais e resumo por palavras-chaves.

b) **Que coisas podem ficar juntas?** → momento em que definimos as semelhanças entre as respostas a partir das palavras chave.

c) **Todos esses temas podem ser temas?** → momento em que procedemos a validação do agrupamento, justificando a categoria.

d) **Qual é o melhor nome para esse tema?** → momento em que definimos a denominação das categorias.

Depois destas aferições, os dados da entrevista, dos questionários e das atividades de FonF foram comparados e analisados para fins de interpretação e melhor compreensão dos fenômenos de forma a viabilizar respostas às minhas perguntas de pesquisa.

3

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresento os dados coletados em minhas observações, entrevistas, questionários e atividades realizadas. As observações estiveram associadas a todas as etapas desta pesquisa-ação, portanto, os dados dela advindos estão difusos nas outras subseções deste capítulo e mais concentrados nas atividades de FonF. Utilizo gráficos e tabelas — para a organização e visualização dos dados — interpreto e discuto os eventos observados à luz das teorias que alicerçam este trabalho e respondo as minhas perguntas de pesquisa.

Optei pela subdivisão deste capítulo em três seções. A primeira corresponde à descrição e análise dos dados provenientes das atividades, a segunda corresponde as entrevista e questionário, a terceira resgata as perguntas de pesquisa e as respostas obtidas.

3.1. Atividades

As atividades de CL, que selecionei para analisar, tiveram como finalidade validar percepções dos aprendentes obtidas com os outros instrumentos de coleta, tais como a aula inicial e os questionários e entrevistas.

Decidi, baseada especialmente nos fragmentos narrativos e auxiliada pelos percentuais obtidos nas entrevistas e questionários, adotar atividades de: consciência fonética e fonológica por meio da habilidade de escuta; de consciência sintática, por meio da utilização de regras de uso da linguagem oral e; de consciência discursiva com fomento da reflexão e metalinguagem para produção escrita. Isto porque os alunos revelaram em suas respostas, dificuldades de aprendizagem na área fonética e fonológica (63%) e nas áreas morfológica, sintática e discursiva (37%). Os percentuais obtidos, embora desempenhando função coadjuvante neste estudo, me ajudaram a definir prioridades para as atividades ante as diversas demandas percebidas.

Para cada atividade, conforme quadro abaixo, descreverei: (i) o insumo (ii) os objetivos; (iii) o comando; (iv) resultados; (v) análise.

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES FONF				
Atividade	Data de realização	Habilidade	Alunos	Duração
1. Consciência Fonética e Fonológica	05/set/2011	Compreensão Oral	12	1h 20 min
2. Situações hipotéticas Com <i>WISH</i>	03/out/2011	Produção Oral	14	1h 30 min
3. Dictogloss – Metalinguagem	16/Nov/2011	Produção Escrita	12	1h 20 min

Quadro 2: Cronograma de Atividades FonF

O quadro 2 é o cronograma de realização das atividades, com a distribuição nos meses centrais do curso, considerando o início no mês de agosto e término no mês de dezembro. Esta distribuição garantiu um período inicial para a fase de planejamento após a primeira entrevista e o questionário, e um período final de reflexão sobre os dados, posterior à coleta.

3.1.1 Atividade FonF 1: CONSCIÊNCIA FONÉTICA E FONOLÓGICA²⁹ (COMPREENSÃO ORAL)

i. O insumo

Nesta situação, o insumo foi oral e visual (vídeo) e concentrou-se em relatos de memórias. O fragmento de vídeo (duração de 6 min.) apresentava cinco imigrantes de diferentes nacionalidades (japonesa, panamenha, mexicana, sul africana e sueca), que atualmente moram nos EUA, os quais são entrevistados e falam sobre suas memórias.

Os imigrantes apresentam diferentes sotaques e articulações fonêmicas, sendo alguns sotaques mais perceptíveis do que outros.

ii. Os objetivos

- Avaliar a compreensão oral dos alunos a partir do insumo contextualizado;

²⁹Fonte: INTERCHANGE third edition. What do you miss most?. Produção: Ronald Chastain. Jack Richards. Direção: Christine A. Dean e William D. Dean. New York: Cambridge University Press,

- observar a capacidade dos alunos em perceber a distinção entre pronúncias de diferentes imigrantes e se conseguiam entendê-los, apesar da diversidade;
- perceber se os aprendentes conseguiam detectar articulações diferentes de fonemas específicos e, a partir da detecção, verificar a sua percepção da articulação padrão (americana);
- verificar se os aprendentes se identificavam mais ou menos com algumas pronúncias e as percebiam como mais acessíveis à compreensão oral;
- refletir sobre o “porquê” algumas pronúncias parecem mais “fáceis” de entender.

iii. O comando

Foi solicitado aos doze alunos presentes que assistissem ao episódio de vídeo e logo após, respondessem oralmente algumas perguntas relacionadas aos aspectos fonético e fonológico. As perguntas abaixo foram feitas de forma generalizada para a turma.

1. *Did you notice different accents among the interviewees? Which ones?*
2. *Did you notice any specific sounds /phonemes which called your attention? Why?*
3. *Who was the most difficult speaker for you to understand?*

iv. Os resultados

% de Respostas	INDICADORES DE CONSCIÊNCIA FON ³⁰ ÉTICA / FONOLÓGICA
66%	Responderam que perceberam sotaques diferentes do japonês, mexicano e da panamenha.
83%	Apontaram o fonema / g/ do imigrante japonês como diferente do padrão.
33%	Mencionaram o fonema / r / da imigrante panamenha como diferente do padrão.
100%	Mencionaram o /s/ da sul-africana como muito pronunciado “chiado”.
100%	Todos concordaram que a sul africana falava Inglês ‘melhor’ que os demais imigrantes e que foi “mais difícil” entendê-la.

Quadro 3: Indicadores de Consciência Fonética e Fonológica

EMERGÊNCIA DE RESPOSTAS ESPONTÂNEAS
<i>“Poxa professora se tivéssemos tido mais atividades deste tipo acho que a gente estaria melhor”.</i>
<i>“Onde podemos adquirir estes vídeos para treinar em casa”</i>
<i>“Foi muito bom professora. A gente pode ter mais vídeos desse tipo?”</i>

Quadro 4: Emergência de Respostas Espontân

³⁰ No emprego deste termo, há um juízo de valor que foi espontaneamente expresso por um dos aprendentes e apoiado pelos demais onze. Percebe-se que a pronúncia nativa do Americano foi unanimemente utilizada como padrão de referência, pelos sujeitos, independentemente de minha interferência.

v. A análise

Esta atividade demonstrou a competência dos aprendentes em detectar fonemas articulados de formas variadas em função da nacionalidade dos entrevistados no vídeo. Ficou evidente que a articulação fonêmica diversificada por razões culturais não foi impedimento para a compreensão das informações, mas os aprendentes mostraram consciência sobre a variação e foram capazes de identificar fonemas específicos que se diferenciavam do padrão de modelagem, semelhante ao nativo, recebido por eles.

Os alunos demonstraram boa capacidade de compreensão oral, mas uma sensível disparidade em relação à produção oral. Este fato me reporta a experimentos, previamente citados, com aprendentes que foram expostos à abordagem comunicativa sem ênfase na forma (SWAIN, 1985; SWAIN; LAPKIN, 1995). Observei também que a pronúncia que os aprendentes julgaram mais “correta”, isto é, mais próxima do padrão nativo americano, foi a da entrevistada sul-africana, apesar da primeira língua da imigrante ser declaradamente o Zulu. Esta foi considerada pela totalidade dos aprendentes, como a mais “difícil” de ser compreendida porque falava mais rápido e “chiava” mais nos sons sibilantes.

Esta afirmação valida os dados de hierarquização das dificuldades obtidos na entrevista grupal e nos questionários em que os alunos apontaram as habilidades de fala e escuta respectivamente como as mais difíceis. Esses aspectos serão explicados adiante neste trabalho, entretanto, as narrativas dos alunos também nos revelam que apesar da boa capacidade de compreensão, a intensidade da exposição à língua estrangeira parece não tê-los capacitado suficientemente para a compreensão no ritmo original do falante nativo, o que reforça minha hipótese de que a sala de aula é um contexto real – de ensino – porém, que tenta reproduzir artificialmente a “autenticidade” dos contextos reais de aquisição de L1 e L2. Este entendimento também encontra uma relação de coerência com os estudos de Venkatagiri e Levis (2007), sobre as diferenças qualitativas entre aquisição e uso de L1 e L2, especialmente em adultos.

Outra compreensão que tive com os resultados desta atividade foi sobre a percepção consciente da natureza da língua (DONMALL *apud* JAMES; GARRETT, 1991, p.4) e sua importância para a natureza e sobrevivência da espécie humana. Isto foi possibilitado pela própria natureza do vídeo que trata de imigrantes nos Estados Unidos, portanto, igualmente aprendentes da língua Inglesa.

As falas dos entrevistados latinos foram mais bem compreendidas por parte dos aprendentes, levando-me a admitir a possibilidade de que o tipo de articulação dos povos

latinos segue um padrão de similaridades com os quais os aprendentes estão mais habituados em suas interações e eles têm consciência disto. Enunciações como: *as pronúncias latinas são mais fáceis; com o vídeo a gente sente que entende melhor* deixou este fato em evidência. Finalmente, em relação à emergência de repostas espontâneas, os registros feitos nos revelam que:

- [1º. Registro]: os aprendentes sinalizaram a consciência que possuem de suas limitações e necessidades em relação à compreensão oral (HOLEC *apud* LITTLE, 1991).
- [2º. Registro]: os aprendentes demonstraram a faculdade de controle sobre seu desempenho por meio de intensificação dos insumos auditivos ao mesmo tempo em que expressaram a disposição de assumir compromissos com subobjetivos (DÖRNYEI, 2011).
- [3º. Registro]: os aprendentes revelaram de forma consciente o que os favorece em termos afetivos e educacionais ao mesmo tempo em que opinam sobre o replanejamento e programa do curso (HOLEC *apud* LITTLE, 1991).

Esta primeira atividade de FonF veio ao encontro dos dados coletados no questionário e expostos na tabela 1. As respostas revelaram um significativo nível de consciência dos aprendentes em termos fonéticos e fonológicos e esta consciência se confirmou na atividade de compreensão oral.

A segunda atividade de FonF propunha interações conversacionais sobre situações hipotéticas, isto é, ainda se concentrou em insumos orais, porém com foco na produção dos aprendentes, uma preocupação que me acompanhou desde o início da pesquisa por observar o desnível acentuado entre compreensão e produção oral dos alunos.

3.1.2. Atividade FonF 2: SITUAÇÕES HIPOTÉTICAS COM *WHISH*³¹ (PRODUÇÃO ORAL)

i. O insumo

³¹Fonte: McCARTHY, M.; McCARTEN, J.; SANDIFOD, H. *Touchstone*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

Como insumo, utilizei o verbo *wish* em situações hipotéticas. Para apresentar a oitava unidade, intitulada *What If?*, empreguei várias situações contextualizadas para sensibilizar os aprendentes sobre o uso da forma por meio de situações pragmáticas.

Exemplo: *I am so tired today, I wish I had some time to relax...If I had time I would sit and talk with some friends in a quiet place.*

Desta forma tentei promover a interação dos aprendentes, entre si e comigo, sobre situações imaginárias de suas vidas com a utilização do verbo *wish*.

ii. Os objetivos

Esta atividade teve como objetivos apresentar, de forma contextualizada, o uso das situações hipotéticas com o verbo *WISH* que, na referida unidade aparecem combinadas com a partícula *IF* e propiciar a produção oral dos aprendentes após a apropriação do insumo.

Considero esta estruturação, onde se atrela o uso de *wish* e *if*, um insumo complexo por demandar o emprego de formas subjuntivas que os alunos percebem como pretéritas e por condicionar e interrelacionar situações reais, fatos irreais, expressão de desejos e consequências em uma mesma situação discursiva.

iii. O comando

Foi solicitado aos alunos que, a partir dos exemplos que forneci, falassem sobre situações de suas vidas com as quais não estivessem satisfeitos e a partir delas construíssem hipóteses sobre o que aconteceria caso a situação real fosse outra.

iv. Os resultados

a) COMPORTAMENTOS COMUNS OBSERVADOS DURANTE A CONTEXTUALIZAÇÃO ORAL	
1	Enquanto eu explicava oralmente: mantiveram-se calados embora com movimentos afirmativos de cabeça
2	Quando suscitei situações de suas vidas pessoais: mantiveram-se calados e evitando o meu olhar. Não arriscaram enunciar para o grupo
3	Quando solicitei que, aos pares, construíssem situações hipotéticas: apenas um par arriscou fazer uma construção, de forma escrita; uma aluna pediu-me para explicar no quadro para que eles pudessem ter um exemplo. Alguns se manifestaram em apoio e os demais se mantiveram calados e entreolhando-se.

Quadro 5: Comportamentos observados durante a contextualização

Para favorecer o registro cognitivo dos aprendentes observei a necessidade de fragmentação do insumo. Neste sentido, utilizei um tema geral inicial: *Let's talk about*

something you are not happy about in your lives. Tell me something you would like to change.

Depois, prossegui com perguntas diretas e fui construindo o texto conjuntamente com os aprendentes, utilizando não apenas os recursos fala e escuta, mas também o visual, no quadro branco.

b) CATEGORIAS DOS COMPORTAMENTOS OBSERVADOS DURANTE A FRAGMENTAÇÃO DO INSUMO	
1	Respostas individualizadas de baixa complexidade.
2	Tentativas de participação mais intensificada da turma.
3	Aprendentes copiavam os textos construídos no quadro.

Quadro 6: Categorias dos Comportamentos na Fragmentação do Insumo Complexo

v. A análise

Diante da dificuldade apresentada pelo insumo oral inicial durante a contextualização, a produção dos aprendentes foi nula, embora eles demonstrassem por meio de gestuais afirmativos que compreendiam o contexto e a informação. Isto foi confirmado repetidas vezes quando chequei o entendimento de alguns itens lexicais de forma individualizada, ou quando lhes perguntei sobre a compreensão da minha fala.

Isto significa que nem todo o insumo ao qual os aprendentes são expostos se traduz em matéria de aprendizagem (SCHMIDT, 1990) e o insumo compreensível (KRASHEN, 1982; TERREL, 1983 e PRABHU, 1987) é necessário, mas insuficiente para garantir a produção oral.

Na transição deste primeiro momento de apresentação do insumo complexo para a fragmentação eu utilizei metalinguagem e a conscientização sobre a utilização da estrutura linguística:

Construí conjuntamente com os alunos um passo a passo no quadro chamando a atenção para as formas linguísticas e a maneira como iriam se combinar na construção final.

1. Listamos várias situações com as quais não estávamos satisfeitos. Fiz a modelagem inicial (conforme quadro 7):

MODELAGEM NA FRAGMENTAÇÃO DO INSUMO COMPLEXO		
Situação Real	Situação Desejada (irreal)	Consequência
<i><u>I work on weekends</u></i>	<i><u>I wish I didn't work on weekends</u></i>	<i><u>If I didn't work on weekends, I would spend more time with my family</u></i>

Quadro 7: Modelagem na Fragmentação do Insumo Complexo

A partir da modelagem, surgiram as seguintes participações (em transcrição literal):

2. Aluna X: *I study on the weekends.*
3. Aluna Y: *I don't have money.*
4. Aluno Z: *I live far of my family.*

As sentenças foram escritas no quadro e indicaram que a minha proposição foi compreendida e os alunos reagiram com sentenças de estrutura e vocabulário simples, mas pertinentes e compreensíveis. Em seguida illustrei, assumindo a sugestão da aluna X e prossegui: *I study on weekends...I wish I didn't study on weekends!*

A ansiedade reduziu-se sensivelmente ao perceberem o funcionamento do mecanismo e o aluno Z se pronunciou dizendo espontaneamente: *I wish I didn't live far of my family.* O fato constatou que a atenção focal é primordial para fomento da atividade cognitiva assim como a consciência sobre a forma (SCHMIDT,1990) e que esta oportunidade de conscientizar é estimulante e autonomizadora, pois os aprendentes, independentemente, iniciaram a complementação das outras sentenças curtas que estavam listadas no quadro:

I wish I didn't live far from my family.

Mesmo depois de compreendido o mecanismo de construção algumas incongruências semânticas surgiram em consequência da automatização. Foi o caso de:

I don't have money. Alguns alunos prosseguiram com: *I wish...I didn't have money.* Eu interferi com a reflexão sobre a produção: *...you wish you DIDN'T HAVE Money? DON'T YOU WANT SOME MORE MONEY?* E todos responderam “**YES**”. A autocorreção foi automática por alguns alunos: *...I wish I **HAD** Money.*

Após algumas outras exemplificações, observei que a transição do verbo da forma presente para a forma do subjuntivo não foi consolidada e cambiava entre certo e errado nas tentativas dos aprendentes, da mesma forma oscilavam as transições da forma afirmativa para a negativa e vice-versa sendo a incidência maior de erros quando a inversão exigida era da forma afirmativa para a negativa.

Outro aspecto linguístico não consolidado foi o emprego do verbo *to be* na forma *were* com pronomes *I* e *IT* por exemplo. Os aprendentes continuaram a fazer tentativas utilizando a forma *was* com estes pronomes, testando hipóteses, exercitando ao máximo a potencialidade de sua interlíngua e verificando o que funcionava ou não (SWAIN, M.; LAPKIN, S., 1995).

Como o padrão esperado não se consolidou, indicando a ocorrência da aprendizagem, e dada a complexidade do insumo e o grande desafio imposto pelas atividades do livro, foi

necessário focar na forma, dirigir atenção explícita sobre as alterações ocorridas, usar metalinguagem e refletir sobre as alterações. Minhas estratégias foram promover consciência e enriquecer o insumo (TINKEL, 1988; McCLEARY, 1995; WEAVER, 1996; RUTHERFORD, 1987; HEAP, 1991), sempre retornando da reflexão linguística para a situação de uso.

A reação dos aprendentes foi imediata e positiva quando solicitei que eles separassem o que era “fato real” do que era “hipotético” tomando como referência as sentenças do livro. Os aprendentes sentiram-se no comando da resolução do “problema” e apresentaram as respostas de forma rápida e precisa após a conscientização do mecanismo linguageiro.

Diante de outras situações hipotéticas, surgiram sinais de autonomia em manipular criativamente a linguagem, a partir das práticas de foco na forma e CL. Diante da situação proposta por mim: *It's too cold in this classroom*, surgiram as seguintes reações:

- ...*I wish it wasn't too cold*
- ...*I wish it were hot in here*

A primeira tentativa denota a apropriação da regra sintática resultante do processo de explicitude e reflexão, mas também, a dependência da sentença geradora e a inadequação da forma conjugada do verbo *to be* (aceitável em contextos informais de uso). O segundo comentário reflete como a consciência da forma pode gerar comportamentos de controle, isto é de autonomia do aprendente em lidar com os recursos da linguagem assentindo a independência do controle do professor e a liberdade do aprendente a partir dele mesmo, e não necessariamente em isolamento, como proposto por Dam e Little (1998).

Verifiquei que após o registro cognitivo de que a oposição necessária entre a situação real e a irreal pode se dar não apenas pela inversão da estrutura negativa para a afirmativa e vice – versa, mas também por múltiplas outras formas, o aprendente emissor do segundo exemplo optou criativa e autonomamente pelo emprego do antônimo do adjetivo *cold* → *hot* que não havia sido modelado por mim. Neste caso, foi feita a conscientização sobre o emprego de *warmer* em substituição a *hot*, apenas para uma melhor adequação semântica.

Para que as intervenções metalinguísticas de apoio à reflexão pudessem ocorrer (SCHMIDT, 1990; VENKATAGIRI; LEVIS, 2007), contemplando a turma toda e para que cada aprendente pudesse se beneficiar das tentativas dos demais aprendentes do grupo, achei apropriado fazê-la coletivamente antes dos trabalhos em pares. A minha escolha encontra respaldo nos estudos de Felix (1985) e White (1991) sobre a importância da evidência negativa na aprendizagem de línguas estrangeiras. A ocorrência de erros nas tentativas dos alunos e as intervenções que fiz permitiu a todos refletir sobre tais erros fazendo com que os

aprendentes notassem suas próprias falhas na produção oral e se autocorrigissem (DOUGHTY; VARELA, 1996; WHITE; SPADA, 1991).

Seguem abaixo alguns registros que fiz das tentativas pelos aprendentes durante o trabalho grupal com situações propostas por mim:

Situação 1: *I don't like working late at night*

TENTATIVAS DOS APRENDENTES	
1	<i>I wish I didn't work late at night.</i>
2	<i>I wish I worked only the day.</i>
3	<i>I wish I could sleep at night.</i>
4	<i>I wish I finished my work early.</i>

Quadro 8: Tentativas dos Aprendentes Pós Intervenção – Situação 1

Situação 2: *This town is so boring!*

TENTATIVAS DOS APRENDENTES	
1	<i>I wish Belém wasn't boring</i>
2	<i>I wish I lived in Rio</i>
3	<i>I wish the town is exciting</i>
4	<i>I wish I were quiet person</i>

Quadro 9: Tentativas dos Aprendentes Pós Intervenção – Situação 2

Interpretei o pequeno aumento de tentativas criativas de produção oral (2, 3, 4) como reflexo da motivação dos aprendentes em participar, e como comportamentos autonomizadores de apropriação do insumo a partir das estratégias de CL utilizadas. A seleção e ordenação dos exemplos foi uma opção minha e a transcrição foi literal conforme as anotações que fiz durante as aulas.

Na fase seguinte, em que os alunos trabalharam em duplas, monitorei a sua interação e percebi tentativas de novas possibilidades de emprego de vocabulário e associações emanadas dos próprios alunos, inclusive de alguns que não haviam se pronunciado durante as práticas grupais para as suposições. Em alguns casos os alunos perguntavam em voz alta: “*Can I say?*”

Esta atividade veio ao encontro da demanda expressa pelos aprendentes no questionário, em relação à habilidade considerada por eles como a mais desafiadora, a fala. Isto fez-me

refletir a respeito da importância da consciência sobre o funcionamento das estruturas linguísticas como um fator de efetiva consolidação da aprendizagem e da autonomia.

Considero que um dos aspectos mais relevantes da segunda atividade de FonF, foi a necessidade de retroceder e replanejar os procedimentos de apresentação das situações hipotéticas. A sensibilidade do docente, sobre o que é intransponível à cognição dos aprendentes na ausência da explicitude e da fragmentação do insumo complexo, é de suma importância para a redução da ansiedade, para a manutenção da atenção, para o fomento da motivação e para o favorecimento dos comportamentos autônomos. Estes últimos só se apresentaram na produção dos alunos quando o controle sobre a forma se consolidou.

A terceira atividade de FonF direciona o ênfase sobre a habilidade escrita.

3.1.3. Atividade FonF 3: DICTOGLOSS E METALINGUAGEM (PRODUÇÃO ESCRITA)

i. O insumo

O insumo foi o episódio *Are you a music fan* da série *Top Notch* vídeos que apresenta entrevistas com transeuntes. Os personagens são abordados por um repórter na rua e indagados sobre música, estilos que gostam, onde escutam e o que estão fazendo quando escutam. A duração do vídeo é de seis minutos.

ii. Os objetivos

O objetivo desta atividade foi expor os aprendentes a uma situação bem próxima da realidade, na qual pudessem ouvir falantes nativos e imigrantes nos Estados Unidos e contextualizar o tema referente à unidade dez do livro em uso (*Touchstone: What's up?*) Nesta atividade, um dos objetivos funcionais e conversacionais é recomendar filmes, CDs e shows.

iii. O comando

Foi solicitado aos alunos que assistissem ao episódio de vídeo (por duas vezes). Eles deveriam reunir-se em grupos de três integrantes e durante as apresentações fazer anotações livremente para depois falar sobre o que viram, ouviram e compreenderam para reconstruírem, na forma escrita, a descrição dos entrevistados e o conteúdo das respostas dadas ao repórter. Este tipo de atividade de CL chama-se *dictogloss*.

A instrução inicial para a atividade foi: *“After watching the video you should get together in groups of three students, collect the information from your notes and build up a written text about the interviews”*.

iv. Os resultados

Os resultados da minha observação durante a execução da atividade foram:

COMPORTAMENTOS OBSERVADOS DURANTE A PROJEÇÃO DO VÍDEO	
1	Isolamento durante a projeção
2	Utilização de palavras soltas (em Inglês e Português) nos registros
3	Utilização de sentenças curtas em Português
4	Tentativa de construção de texto em Português
5	Tentativa de construção de texto em Inglês

Quadro 10: Comportamentos observados durante a exposição ao insumo - VÍDEO

COMPORTAMENTOS OBSERVADOS APÓS A PROJEÇÃO DO VÍDEO	
1	Hesitação em formar os grupos inicialmente. Olhavam-se antes e acabaram decidindo por agrupar-se por proximidade das carteiras, com exceção de dois alunos que se deslocaram de seus lugares para formar grupos com alunos que sentavam mais distantes.
2	Interação em língua materna
3	Interação em Inglês
4	Alternância do código
5	Discussão sobre como iriam fazer a atividade: sequência, método etc.
6	Leitura das anotações uns dos outros
7	Gerenciamento da produção escrita com alternância da avaliação sobre a acuidade das sentenças e grafia das palavras
8	Divergência sobre o que foi dito pelos entrevistados
9	Consultas ao dicionário para checar a grafia das palavras
10	Consultas a mim para tirar dúvidas sobre a estrutura das sentenças
11	Solicitação para ver o script do vídeo

Quadro 11: Comportamentos observados após a exposição ao insumo - VÍDEO

v.A análise:

Observamos durante a projeção do vídeo, conforme indica o quadro 10, o desempenho autônomo dos aprendentes em optar sobre quais estratégias de registro iriam utilizar (comportamentos 1-5 do quadro 10). Isto se deu pelo fato de eu não ter dado orientações sobre

como eles deveriam se comportar nesta fase da atividade. Este foi um momento em que as decisões para a solução da dificuldade foram individuais e certamente atenderam às características de cada sujeito observador. O auto gerenciamento espontâneo foi indício claro da consciência que cada um tem sobre as suas limitações e potencialidades e, portanto, sobre as estratégias que lhes são mais favoráveis.

Nos dados do quadro 11, os aprendentes gerenciaram, de forma interativa e autônoma, quais aspectos iriam priorizar em seus textos finais, por meio da avaliação dos registros dos vários participantes. Eles também controlaram e negociaram as etapas do trabalho em grupo após a formação das equipes.

A medida que os aprendentes se sentiram no controle das decisões, naturalmente formaram-se lideranças e a divisão de tarefas de seleção de trechos, eliminação de sentenças, escolha do redator fluíram naturalmente sem a minha interferência.

A realização desta atividade me permitiu perceber importantes aspectos relativos à CL (comportamentos de 2-8 do quadro 11) como: o uso de metalinguagem em língua materna por parte dos aprendentes durante a reconstrução do texto na forma escrita. Os aprendentes conversaram sobre o que ouviram, compararam seus registros individuais e avaliaram as informações analiticamente. Esta verificação encontra consonância no texto de Little (1997) quando se refere aos planos social e individual e nas categorias inter e intrapsicológicas de Vygotsky. Pude ainda constatar o efeito da autonomia dos aprendentes em maximizar o potencial de aprendizagem por meio da reflexão crítica, da análise e da autoavaliação, habilitando-os a maior independência e controle.

Voller (1997) refere-se a autonomia mediada pela ação docente quando estes atuam como facilitadores conselheiros ou como recursos disponíveis ao aprendente e este aspecto também se evidenciou neste estudo, conforme registro 10 do quadro 11.

3.2. ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIOS

A entrevista grupal teve como pergunta focal: **O que o/a ajuda a aprender inglês?** Já os questionários expandiram o potencial revelador das respostas obtidas na entrevista. Apresento e analiso os dados de ambos nesta seção:

3.2.1. Entrevistas

A entrevista grupal resultou em algumas narrativas de onde foram retiradas palavras e expressões chave que me orientaram na categorização abaixo. Decidi adotar níveis de

contingência que vão do mais geral para o mais específico. Desta forma, denominei o agrupamento de palavras e expressões retiradas do *corpus* como: **Verbalizações Denotativas dos Aprendentes**. Estas verbalizações foram subdivididas em três grandes categorias: **Consciência Linguageira (1)**, **Motivação (2)** e **Autonomia na aprendizagem (3)**.

A categoria Consciência Linguageira é apresentada nos quadros 12, 13 e 14 que trazem, respectivamente, as palavras e expressões que suscitaram evidências de: **consciência da eficácia das ações**, **consciência das dificuldades** e **consciência das soluções para a aprendizagem** (quadro 12); **consciência fonética e fonológica** (quadro 13) e **consciência morfológica, sintática e discursiva** (quadro 14).

A Categoria Motivação é apresentada no quadro 15 e traz as expressões dos aprendentes sobre como se sentem a respeito de formas de apresentação e modalidades de insumos. Faço, em seguida, considerações sobre o elo que se manifesta entre a CL e a Motivação.

A categoria Autonomia, apresentada no quadro 16, demonstra as evidências de comportamentos autônomos os quais eu igualmente relaciono com a CL para um cruzamento orgânico destes dados.

Categoria 1: Consciência Linguageira

Consciência da eficácia das ações	<i>eu percebo que quando</i>
	<i>eu noto que</i>
	<i>ajuda quando o professor...</i>
	<i>a explicação do professor é fundamental</i>
	<i>ajuda muito ver os vídeos em Inglês</i>
Consciência das dificuldades	<i>minha maior dificuldade é entender e falar</i>
	<i>não consigo articular as palavras</i>
	<i>não percebemos a sua função (ref. à gramática)</i>
Consciência das soluções para a aprendizagem	<i>se eu pudesse ouvir várias vezes e depois ter a tradução</i>
	<i>devemos ter mais exercícios</i>
	<i>deveríamos usar mais recursos áudio visuais</i>
	<i>é necessário que o professor...</i>
	<i>acho que eu aprenderia melhor...</i>
	<i>queria ter sugestão de sites</i>
	<i>acho que seria interessante trazer textos variados</i>

Quadro 12: Consciência da eficácia das ações, dificuldades e soluções para a aprendizagem

Os fragmentos narrativos que compõem o quadro 12, no item eficácia das ações, revelam através de verbos e expressões como: *percebo*, *noto*, *é fundamental*, por exemplo, a forma consciente com que o aprendente está constantemente avaliando o seu processo de aprendizagem e como ele analisa o que lhe favorece. No item consciência das

dificuldades, agrupei expressões que denotam a sensibilidade do aprendente à sua limitação em relação aos diversos aspectos da língua estrangeira, e em seguida, no item consciência das soluções, apresento fragmentos que evidenciam o potencial do aprendente em sugerir aquilo que ele acredita ser a solução para o problema percebido ou o que minimizaria a sua dificuldade. Neste item, o aprendente sugere ações docentes e ações que **podem** partir dele próprio, o que indicia o potencial de autonomização, mas não confirma o comportamento em si, pois a consciência é um processo cognitivo, não implica na ação, necessariamente.

Ainda dentro da mesma categoria, apresento no quadro 13, as evidências de consciência fonética e fonológica em respostas dos aprendentes à pergunta sobre o que os ajudava a aprender Inglês.

Consciência fonética e fonológica	<i>assistir filmes</i>
	<i>ouvir musica</i>
	<i>falar com amigos</i>
	<i>assistir TV a cabo</i>
	<i>ouvir várias vezes</i>
	<i>treinar o ouvido</i>

Quadro 13: Consciência fonética e fonológica

Os dados registrados no quadro 13 denotam exemplos do que o aprendente considera favorável ao aprimoramento de sua compreensão e produção orais. Ele exemplifica modos de recepção do insumo oral como: *assistir filmes*, *ouvir música*, *assistir TV a cabo*, mas nada é mencionado como justificativa para considerar estes insumos eficazes ao processo de aprendizagem, o que nos leva a interpretar que o aspecto afetivo-motivacional está implícito nas soluções sugeridas e exerce influencia relevante sobre o aprender, isto é, gostar do que se ouve e de como se ouve, pode ser um componente coadjuvante e significativo do desenvolvimento das habilidades orais. Outros exemplos, mencionados pelos aprendentes, como: *ouvir várias vezes*, e *treinar o ouvido*, são situações de maior controle pedagógico, são ações mais comprometidas com um resultado específico, um aprimoramento e podem remeter à ação docente no processo. O outro exemplo, *falar com amigos*, demonstra uma consciência da valorização da interação para o desenvolvimento da compreensão e da produção orais.

Percebi que todas estas soluções são realizáveis dentro ou fora de sala de aula, com ou sem a presença do docente, embora este aspecto não tenha sido levantado naquele momento da entrevista.

No quadro 14, abaixo, apresento evidências da consciência dos aprendentes nos níveis morfológico, sintático e discursivo.

Consciência morfológica, sintática e discursiva	<i>fazer exercícios com dicionário</i>
	<i>fazer exercícios com gramáticas</i>
	<i>explicação da gramática</i>
	<i>explicar em Inglês e português o conteúdo</i>
	<i>ouvir várias vezes</i>
	<i>perceber a função da gramática</i>
	<i>compreender o mecanismo das estruturas</i>
	<i>escrever textos</i>
	<i>ler textos</i>

Quadro 14: Consciência morfológica, sintática e discursiva

Quando os aprendentes verbalizam a respeito do que os favorece, exemplos claros da demanda por explicitude e Foco na Forma, emergem de suas enunciações. O quadro 14 traz referências sobre a necessidade de exercícios com gramática e dicionário, explicações nas duas línguas: materna e estrangeira, demonstrações do funcionamento da estrutura da língua e práticas de produção escrita. Considero relevante recolocar aqui a expressão *ouvir várias vezes*, pois entendo que a consciência desta necessidade pode tanto atender a limitação de compreensão do insumo oral quanto à percepção da estrutura sintática correta utilizada pelo falante. Por exemplo, uma forma verbal no passado ou presente, uma contração de negação, apenas para ilustrar outras inúmeras possibilidades.

Passo agora para a segunda categoria, Motivação, onde procuro colocar em evidência, minhas percepções sobre a influência deste aspecto nas respostas dos aprendentes. Os dados estão apresentados no quadro abaixo.

Categoria 2: Motivação

Palavras e expressões que evidenciam a motivação	<i>que estimulem</i>
	<i>minha vontade</i>
	<i>eu gosto quando</i>
	<i>minha motivação</i>
	<i>é interessante</i>

Quadro 15: Evidências da motivação

Estas expressões da avaliação dos aprendentes sobre os insumos e estratégias que os favorecem são bem claras com relação ao que esperam no seu contexto de aprendizagem. O insumo deve ser estimulante, interessante. O aspecto do “gostar”, o “contemplar a vontade”, na percepção dos aprendentes, deve fazer parte do planejamento docente para que se sintam motivados e receptivos ao insumo.

É de amplo consenso que o envolvimento do aprendente com a temática da aula é um fator facilitador da aprendizagem, daí a importância de uma avaliação prévia de necessidades e não apenas delas, mas das preferências e da negociação, como já referido anteriormente neste trabalho. Os dados do quadro acima demonstram a segurança do aprendente adulto a respeito do que ele quer, corroborando a sintonia entre consciência e motivação.

A terceira categoria, apresentada no quadro 16, Autonomia na aprendizagem, complementa a divisão que propus para o cruzamento dos dados.

Categoria 3: Autonomia na aprendizagem

Palavras e expressões que evidenciam comportamentos autônomos

<i>eu busco na internet...em casa</i>
<i>eu repito</i>
<i>eu pesquiso</i>
<i>Tento</i>
<i>Utilizo</i>
<i>Procuro</i>
<i>fora isso eu também</i>
<i>uso recursos</i>

Quadro 16: Evidências de comportamentos autônomos

Os dados do quadro acima mostram comportamentos dos aprendentes quando estão tentando compreender, assimilar e consolidar os insumos. Concentrei-me nas ações e observei que as que foram listadas são iniciativas individuais para solução de problemas e as interpretei como autônomas, espontâneas e conscientes. O uso da combinação de sujeito ativo com verbos como: *eu busco*, *eu tento*, *eu repito* é denotativo de consciência de dificuldades encontradas, dos recursos disponíveis e das possibilidades de solução que são auto gerenciadas de forma distinta.

As três categorias, visualizadas em quadros separados, são efetivamente interligadas e em alguns momentos tanto as categorias mais amplas quanto as suas subdivisões parecem superpostas umas as outras, como por exemplo: *ajuda quando o professor...e é necessário*

que o professor..., classificadas no quadro 12, respectivamente como consciência da dificuldade e consciência das soluções para a aprendizagem e se diferenciam por uma sutil observação de que quando o aprendente se refere a **ajuda**, ele parte de uma dificuldade e ao descrever o contexto ideal para aprender ele se refere ao que é **necessário** para atingi-lo.

Esta organicidade entre os três construtos teóricos ficou evidente na entrevista e os dados dela, subsidiaram o meu planejamento das atividades de FonF. Foi com este propósito de visualizar de forma integrada e perceber o peso dos níveis de consciência nos diversos aspectos levantados, pelos próprios aprendentes, que resolvi auferir percentuais como apoio à pesquisa de natureza qualitativa os quais constam no quadro abaixo:

VERBALIZAÇÕES DENOTATIVAS DA CONSCIÊNCIA DOS APRENDENTES				
CATEGORIAS				
Consciência Linguageira			Motivação	Autonomia na aprendizagem
Da eficácia das ações	Das dificuldades		Das soluções para a aprendizagem	
100%	Fonética Fonológica	Morfológica Sintática Discursiva	50%	15%
	63%	37%		10%

Tabela 1 Verbalizações Denotativas da Consciência dos Aprendentes

Estes percentuais foram obtidos a partir do total de verbalizações transcritas (46) da entrevista grupal, independentemente de quem as produziu. Considerei apenas respostas que claramente traziam elementos expressos para a categorização, isto é, baseei-me nos registros de palavras, descritos acima, mas percebi em alguns casos que a autonomia poderia ser deduzida. Exemplos disso foram: *Percebo que quando assisto vídeos aprendo mais vocabulários* ou *vídeos ajudam bastante*. Estes casos não foram considerados como autonomia, apenas como CL, pois apesar de identificar a necessidade do insumo, o aprendente não mencionou que os incluía em seu repertório de comportamentos. Considero a possibilidade de que assistir vídeos, para este aluno, pode ser um evento puramente casual, apesar de ele perceber os benefícios que isto pode lhe trazer.

Das 46 verbalizações registradas pelos alunos, 29 denotam consciência dos aprendentes sobre as suas dificuldades na competência fonética / fonológica e 17 verbalizações denotam sua consciência sobre as limitações morfológicas, sintáticas e discursivas.

A totalidade das verbalizações demonstra que os entrevistados têm consciência sobre o que seria uma aprendizagem eficaz para si, na sua autoavaliação e 23 verbalizações sugerem melhorias para o seu curso de Inglês (CHRYSHOCHOOS, 1991 e HOLEC *apud* LITTLE, 1991).

Apenas uma aluna verbalizou claramente que sua motivação é a maior propulsora de sua aprendizagem, porém identifiquei entre as sugestões de melhoria para o curso, dadas por outros aprendentes, alguns recursos que estão relacionados com a motivação. Nestas sugestões, os aprendentes associam o que precisam para suprir suas limitações com o que gostam de fazer.

Os dados quantitativos e os qualitativos acabam se complementando naturalmente dentro de uma pesquisa (MINAYO, 1996), por isso não desprezei a oportunidade de categorizá-los estatisticamente também. Como resultado desta complementação, encontrei maior respaldo para planejar as atividades de FonF com focos direcionados para as demandas registradas. A primeira atividade, de foco na compreensão oral, veio ao encontro da consciência fonética e fonológica apontada pelos aprendentes em 63% dos dados coletados e a segunda atividade concentrou-se no aprimoramento da produção oral estimulada a partir do foco nos aspectos sintáticos e discursivos, apontados por 37% dos dados coletados.

Os dados dos questionários também foram indicadores úteis. Após analisados de forma particularizada, estes foram associados aos dados das entrevistas para o planejamento das atividades, como será detalhado a seguir.

3.2.2. Questionários

O questionário foi respondido por 10 alunos presentes na ocasião da aplicação e os dados individuais obtidos me permitiram visualizar a autopercepção dos aprendentes em relação às suas habilidades na língua estrangeira.

A respeito da primeira questão, que implicava em ranquear as habilidades da mais difícil para a menos difícil em ordem numérica crescente, o resultado é demonstrado no gráfico abaixo.

As habilidades foram listadas, no questionário, seguindo a ordem: **Escuta**, **Leitura**, **Escrita** e **Fala** e os aprendentes deveriam atribuir o número 1 para a habilidade considerada mais difícil e quatro para a habilidade mais fácil, e assim o fizeram:

Pergunta 1. Quanto à consciência em relação à dificuldade das quatro habilidades da língua:
What is more difficult to me? Rank from the most difficult to the easiest ability

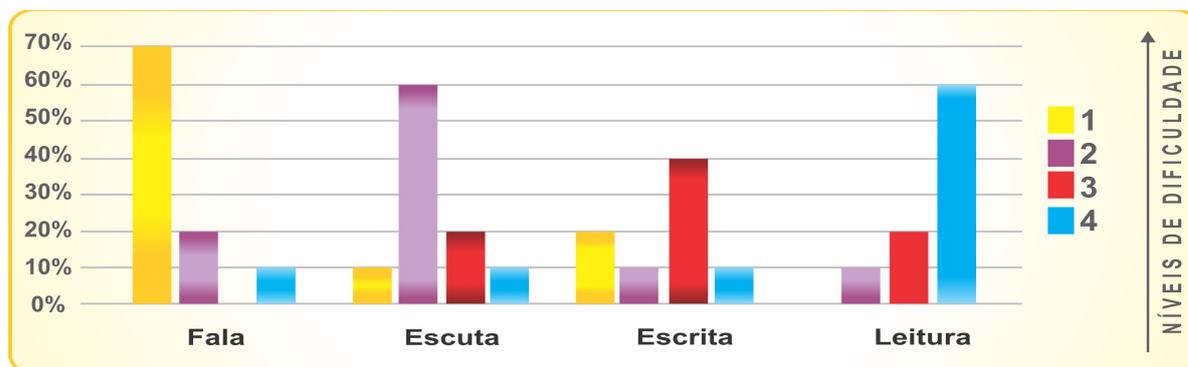


Gráfico 1: Representação Percentual de Respostas ao Questionário-Habilidades

O gráfico 1 representa o resultado da hierarquização feita pelos aprendentes. As habilidades mais difíceis foram assim avaliadas: 70% julgou a fala, 20% a escrita e 10% a escuta. As habilidades consideradas mais fáceis foram assim avaliadas: 60% julgou a leitura, 10% a escuta, e outros 10% a escrita. A segunda habilidade mais difícil foi a escuta: 60%. Nenhum aprendente julgou a leitura como mais difícil. Estes foram os percentuais mais representativos da apuração os quais eu confrontei com os dados da entrevista, nos quadros 12 a 16 e os percentuais da tabela 1. Eu contrastei o fato dos aprendentes terem ranqueado as atividades da fala e escuta como as mais difíceis, com o peso da consciência das dificuldades fonética e fonológica expressos pelos dados da entrevista. Isto foi levado em consideração na preparação das duas primeiras atividades de FonF com focos respectivos na compreensão e produção orais.

Para a análise do restante do questionário – *How much do I know about my English*³² – o procedimento foi semelhante. Isto é: categorização por palavras chave e visualização por gráficos estatísticos, como segue:

Pergunta 2. Quanto à consciência da especificidade da dificuldade

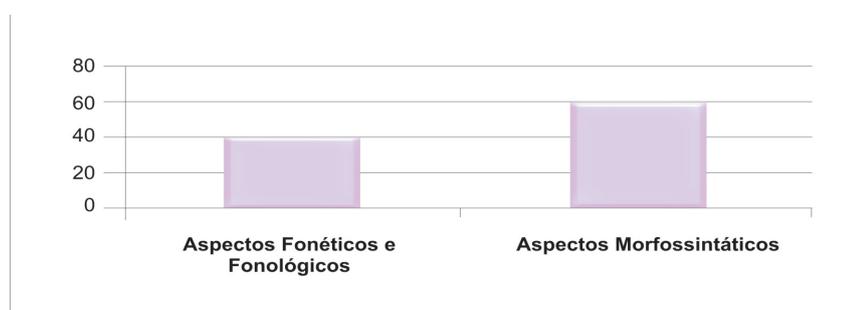


Gráfico 2: Representação Percentual de Respostas ao Questionário-Dificuldades

³² Quanto eu sei sobre minha aprendizagem

As repostas à segunda pergunta nos revelaram que os aprendentes conseguiram ser mais específicos quanto às dificuldades morfossintáticas. Encontrei mais referências aos aspectos gramaticais e lexicais, embora alguns tenham citado as dificuldades em entender pronúncias. Apesar dos índices de consciência das dificuldades fonéticas e fonológicas terem sido mais expressivos na entrevista e a habilidade oral ter sido ranqueada como a mais difícil na pergunta um do questionário, os aprendentes exemplificaram mais, as dificuldades morfossintáticas. Isto pode estar relacionado com o fato de que os aprendentes consideram os conhecimentos morfossintáticos como subsídios importantes para a produção e compreensão orais.

Pergunta3. Quanto à consciência do que promove a eficácia na aprendizagem

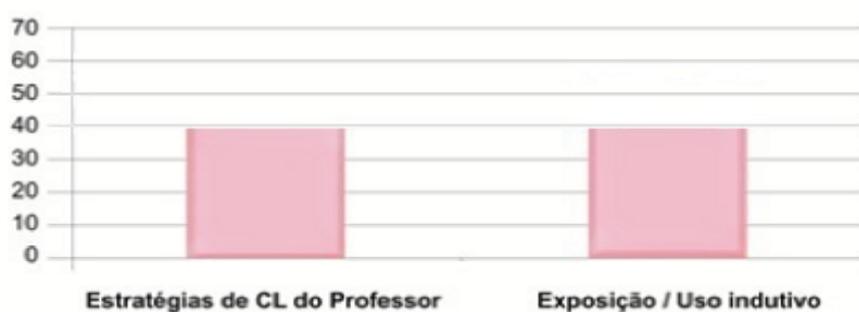


Gráfico 3: Representação Percentual de Respostas ao Questionário-Eficácia

Sobre o que promove a aprendizagem eficaz, entre os aspectos: professor, contato frequente com falantes a língua alvo, uso intenso da língua estrangeira, ou ambiente naturalístico da sala de aula, os aprendentes mostraram-se mais conscientes e foram mais enfáticos em mencionar o professor e a exposição e uso. A respeito do docente, foram citados: os recursos utilizados por ele, o comentar sobre, o dinamismo, a promoção da prática e a didática. Sobre exposição e o uso (em situação de interação), destacaram a utilização de filmes, o contato com falantes da língua estrangeira. Isto me remete a importância do planejamento das atividades, a seleção de estratégias e materiais e da intervenção, entre outras importantes ações pedagógicas. É notório, nos dados, que o aprendente adulto confere às estratégias do professor, uma importante parcela de responsabilidade sobre a eficácia de sua aprendizagem, mas também ao comportamento autônomo dele próprio na busca pela exposição. Estes dados foram comparados às verbalizações dos quadros 12, 13 e 16, que os revigoram.

Pergunta 4. Sobre a consciência do que pode melhorar a situação problema

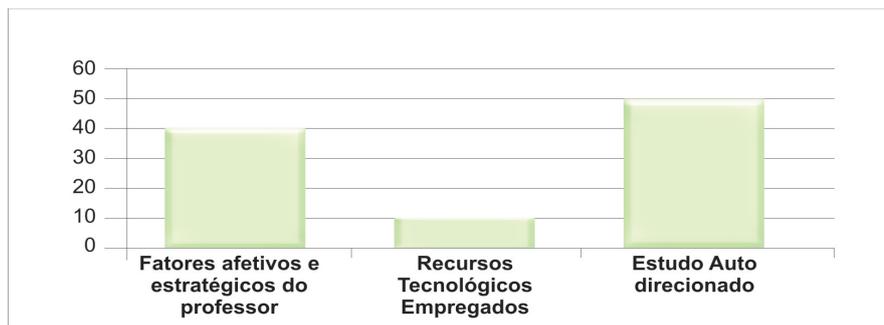


Gráfico 4: Representação Percentual de Respostas ao Questionário-Sugestões de Melhorias

Os questionários também dão indícios, em consonância com o quadro 12 e com a tabela 1, de que os aprendentes têm consciência do que pode representar a solução para os seus problemas de aprendizagem. Os aprendentes decrescentemente apontaram como solução o estudo autodirecionado, os fatores afetivos e estratégicos utilizados pelo professor e os recursos tecnológicos empregados.

Destacamos opiniões como: frequentar lugares onde haja falantes da língua, ingressar em cursos paralelos de apoio, ler mais e sobre assuntos variados, formar grupos de estudo, paciência e compreensão do professor, utilização de filmes e aulas com data show.

Pergunta5. Sobre a consciência do aprendente de como ele soluciona seus problemas de aprendizagem

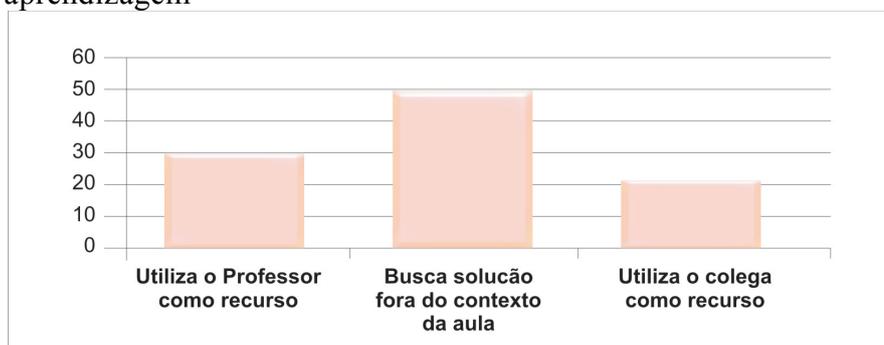


Gráfico 5: Representação Percentual de Respostas ao Questionário-Solução de Problemas

A última pergunta focaliza os comportamentos autônomos dos aprendentes. Depois de verificada a sua consciência da dificuldade e acerca das soluções possíveis, os aprendentes tiveram a oportunidade de expressar o que fazem para favorecer sua aprendizagem. Em ordem decrescente os dados mostram que eles buscam soluções autonomamente fora do contexto de sala de aula, o que remete também às respostas da pergunta 4 e aos dados demonstrados no quadro 16, embora pouco enfatizados na entrevista, conforme pode ser visto na tabela 1 (categoria autonomia na aprendizagem).

3.3. PERGUNTAS DE PESQUISA

Neste segmento, após analisar os dados coletados por cada um dos instrumentos: entrevista, questionário, observação e atividades FonF, e me respaldando nos fragmentos de entrevistas, nos quadros, tabela e gráficos apresentados nos capítulos 2 e 3 deste estudo, chego à categorização de alguns fatos que me reconduzem às minhas perguntas de pesquisa. Retomo aos objetivos interpretativos desta pesquisa e reitero a recorrência aos dados estatísticos como coadjuvantes importantes para a visualização, para a minha análise pessoal e para respaldo de planejamento.

Criei o quadro 17, a seguir, como recurso concretizador do cruzamento de informações da seguinte forma:

1. Posicionei paralelamente, no quadro, as minhas categorizações advindas das verificações resultantes das análises, os instrumentos de coleta e as perguntas de pesquisa.
2. Defini um total de 14 categorizações que contemplam os processos de CL, os seus efeitos na instrução e aprendizagem, fatores motivacionais e comportamentos que evidenciam autonomia.
3. Separei as colunas dos instrumentos de coleta utilizados.
4. Numerei as 3 perguntas de pesquisa nas últimas colunas do gráfico:
 - (1) Como o aprendente adulto de Inglês como LE pode se beneficiar da Consciência Linguageira para o desenvolvimento de comportamentos autônomos?
 - (2) Como as atividades de Foco na Forma podem propiciar a aprendizagem em contexto comunicativo?
 - (3) De que maneira essas instruções explícitas podem ser relacionadas com comportamentos autônomos dos aprendentes?