

SIGNO SIGNO SIGNO SIGNO SIGNO SIGNO SIGNO SIGNO SIGNO SIGNO

ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS NO ENSINO DE LE

Simone Correia Tostes¹

RESUMO

A pesquisa sobre a percepção de sintagmas nominais em inglês como língua estrangeira evidenciou que sintagmas mais marcados requerem um trabalho de processamento maior por parte do aprendiz de LE, que ora tende a evitá-los em suas produções orais espontâneas, ora realiza a transferência negativa de parâmetros da L1. Essa atitude de esquiva diminui à medida que o aprendiz avança rumo à proficiência no idioma. Dessa forma, o grau de marcação e, portanto, a complexidade do processamento cognitivo dessas estruturas é inversamente proporcional ao nível de fluência na LE. O trabalho com estratégias metacognitivas no ensino de LE pode diminuir efeitos negativos da transferência, sem, contudo, suprimi-la do rol de estratégias intuitivas de aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino. LE. Metacognitivas. Estratégias. Aprendizagem

INTRODUÇÃO

A partir dos resultados da pesquisa sobre a percepção de grupos nominais em inglês como língua estrangeira (ILE, daqui em diante), Tostes (2005) constatou que sintagmas nominais com modificadores requerem um processamento mais complexo por parte do aprendiz de ILE com língua materna português.

Considerem-se os enunciados a seguir:

- (1) A Columbia University Physics professor.
- (2) Study methods.

Tostes (2005) confirmou que o processamento de (1) é bem mais custoso para o aprendiz de ILE com língua materna português. Isso ocorre devido à quantidade de inversões que o leitor/ouvinte deve ser capaz de realizar na tarefa de decodificação. Além disso, deve ser competente para localizar o núcleo do sintagma no último elemento, contrariamente ao que ocorre em sua língua materna (L1 daqui em diante), em que o núcleo é posicionado como primeiro elemento, salvo em casos especiais com grau considerável de subjetividade (CALLOU e SERRA, 2003).

O grau de complexidade diminui à medida que o aprendiz atinge estágios de fluência mais avançados. Por conseguinte, verifica-se um caminho da estrutura não-marcada (GIVÓN, 1995) na L1 para a estrutura não-marcada na língua estrangeira (LE daqui em diante), correspondendo ao avanço do estágio menos proficiente para o mais proficiente.

Após levantamento das ocorrências de sintagmas nominais (SNs daqui em diante) com modificadores (*adjetivo + nome*) nas produções orais espontâneas de aprendizes de ILE, constatamos inicialmente que sintagmas do tipo *a beautiful house*, em que se verifica o núcleo antecedido por um adjetivo, são menos frequentes e menos prováveis do que produções de grupos nominais constituídos de um determinante seguido do substantivo-núcleo do sintagma, como em *this house, the car e my mother*.

Ao varreremos a Amostra Pinheiro (PINHEIRO, 2003), evidenciou-se que, apesar da baixa frequência de SNs com modificadores nas produções orais de aprendizes de ILE, há regularidades nos usos por parte dos sujeitos pesquisados: das 177 ocorrências de SNs com modificadores nessa amostra, 111 foram produzidas por aprendizes *avançados*, 42 foram realizadas por falantes de nível *intermediário* e apenas 24 foram produções de aprendizes com nível *básico* de fluência. Dentre esses dados, é interessante destacar a ocorrência da transferência clara do padrão da L1 português, no seguinte segmento, de um informante no nível Intermediário Baixo:

Eh... *information varied... variedades.*

Além dessa, consideramos estruturas com substantivo seguido de adjunto adnominal como um traço [— inglês], pois se caracterizam como uma versão direta da língua portuguesa para a língua inglesa, como *of (the)*, conforme atestam as várias ocorrências, freqüentes particularmente nos níveis intermediário e iniciante:

The goal of the C&P is not giving opinions... not forming opinions in peoples' heads... I think they're doing that just to have fun... just to... use what they have just to... to have fun... the news and other shows doing that... but they're just for fun.

Estruturas desse tipo demonstram-se praticamente inexistentes no discurso dos informantes mais avançados: foram apuradas 111 ocorrências de SNs com um ou mais modificadores, e a estrutura *substantivo + of (the) + substantivo* não foi verificada. Essas estruturas denotam pouco controle do padrão de ordenação interna do SN em inglês por parte dos informantes em níveis mais elementares de proficiência: nessas construções o falante opta por uma versão de aposição de elementos em inglês na mesma ordem em que aparecem em português, em que a justaposição de qualquer substantivo antes de outro substantivo para formar adjetivos não é produtiva.

As poucas ocorrências de SNs com modificadores sugerem a existência de uma estratégia de esquiva do aprendiz, que evita estruturas “difíceis” ao se expressar na LE. Produções com modificadores em SNs na LE demonstraram estar associadas ao grau de fluência do aprendiz e, conseqüentemente, ao seu desprendimento de lançar mão de estruturas diferentes da sua L1: quanto menos fluente e, portanto, mais dependente do recurso à sua língua materna, menos recorrentes se apresentam essas estruturas no discurso do aprendiz, situação que vai se modificando à medida que o aprendiz de ILE evolui na escala de proficiência.

Os experimentos elaborados para verificar a compreensão de aprendizes de LE inglês em relação aos SNs, mais especificamente sobre sua capacidade de ordenar SNs, comprovaram que os SNs tendem a dificultar a decodificação para aprendizes que aplicam princípios da L1 na tarefa de processamento de frases em LE. Como os parâmetros da L1 não se aplicam necessariamente à organização do SN em LE, que prevê a colocação do núcleo do SN em inglês como último elemento do sintagma, as tarefas de tradução, versão e ordenação evidenciaram “orientação para a esquerda” na decodificação dos sintagmas.

A pesquisa demonstrou ainda que o percentual de aprendizes que transferem para o primeiro elemento do SN em inglês o *status* de núcleo apresenta uma distribuição decrescente à medida que o aprendiz galga estágios mais avançados de fluência no idioma inglês. Os dados analisados nas amostras sugerem que o peso informacional dos SNs na tarefa de tradução também constitui variável relevante na consideração do nível de marcação dos enunciados em ILE, sendo mais custosos tanto no que concerne ao tempo

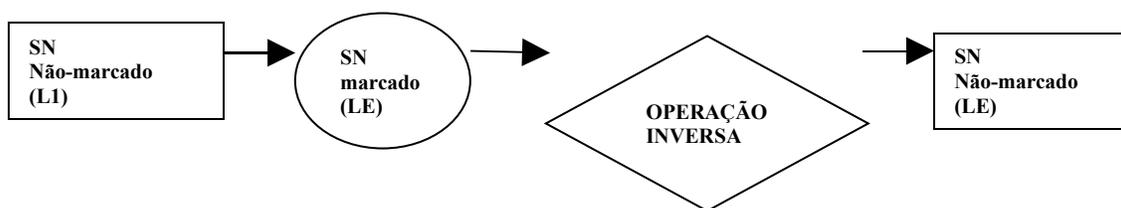
dedicado à resolução das tarefas na LE, como no que diz respeito ao índice de acertos dessas estruturas. Tal fato demonstra a escalada por que passa o aprendiz desde os níveis mais incipientes até o mais avançado de proficiência.

SNs mais “leves” (com menos elementos), apesar de trazerem a “inversão” adjetivo-substantivo, imprimem dificuldade menor para a compreensão dos entrevistados. Isso pode ser explicado porque, embora não seja uma ordenação freqüente em português moderno, o aprendiz possui o padrão *adjetivo + nome* internalizado como uma das possibilidades de organização do SN em português (CALLOU e SERRA, 2003), o que facilita sobremaneira a tarefa de decodificação na LE.

Da análise do exposto, concluímos que os grupos nominais em inglês que contrariam o parâmetro internalizado na L1 constituem uma estrutura bastante marcada para o aprendiz de ILE. Essa marcação é verificada tanto no discurso elaborado espontaneamente como na resposta a tarefas de tradução, versão e ordenação, nas quais os aprendizes demonstram empregar o padrão da L1 para (de)codificar SNs na L2. Aprendizes que adquiriram o parâmetro da L2 evidenciam realizar a *operação inversa* (CORREIA SILVA, 1998) no processamento dessas estruturas. A aquisição do parâmetro da L1 passa pela remarcação desse valor na L2.

Metodologias de ensino de ILE que tragam à luz estratégias de transferência da L1 podem ajudar a solucionar problemas de comunicação localizada e global em ILE. Por esse motivo, propomos a implementação de técnicas de ensino que incluam mecanismos metacognitivos de processamento que impeçam a interferência negativa de princípios da L1 na aquisição da segunda língua. Algumas pesquisas ressaltaram a importância de instrução explícita sobre aspectos que se diferenciam sutilmente entre a L1 e a L2, particularmente no que concerne aos parâmetros de ordenação da LE. Esses nem sempre aparecem na forma de *input* para a remarcação do parâmetro na LE (WHITE, 1989).

Dessa forma, é de se supor que o aprendiz de LE parte da percepção de uma estrutura não-marcada (na L1) até chegar à aquisição da estrutura não-marcada correspondente (na LE), evidenciando a automatização da *operação inversa* nesse percurso, conforme ilustra o esquema a seguir:



Após realizar essa pesquisa abrangente sobre os processos de transferência que permeiam a aprendizagem de LEs, não poderíamos deixar de retomar o ponto de partida de nossos questionamentos – o aprendiz. Sem fecharmos esse círculo, a pesquisa ensinaria uma continuidade, indiscutivelmente. Para iniciar, faremos uma breve retomada das definições e conceitos envolvidos na atividade de leitura, que foi a habilidade que mais evidenciou a transferência do parâmetro da L1. Em seguida, sugerimos o trabalho com a *operação inversa* na aprendizagem de LE.

DEFINIÇÕES E CONCEITOS DE LEITURA

Há muito convencionou-se que a definição mais geral de leitura seria a “transformação de rabiscos em idéias” (COSCARELLI, 2002), embora seja essa uma visão bastante reducionista do complexo processo que envolve a leitura. Além de decodificar os “rabiscos”, o leitor deve ser capaz de realizar atividades de atribuição de significados aos sinais lingüísticos lançados sobre uma superfície, que pode ser desde a pedra, passando pela folha de um livro ou caderno, até chegar à tela do computador. Introduce-se aí uma nova concepção de suporte de um texto, nesse caso, de *página*, que, dessa vez, pode ser recuperada ao transformar *bites* em sinais gráficos através de programas de computador.

Jou e Sperb (2003) definem a leitura como um processo comunicativo entre um leitor que interpreta intenções de um escritor através de um texto. Ribeiro (2003) apresenta uma visão um pouco diferenciada, segundo a qual “Quando lemos, estamos nos inteirando da forma de pensar e de ver o mundo por outrem, mas em constante interação com nossa forma de enxergar esse mesmo mundo” (p. 116).

Van Dijk (1992) faz uma distinção entre *microestruturas* (estruturas superficiais), que são as proposições lingüisticamente realizadas num texto, *macroestrutura*, representação abstrata da estrutura semântica de um texto, e, finalmente, *superestrutura*, que permite identificar tipos de textos. Para esse autor, a mesma seqüência no desenvolvimento da compreensão de um texto pode ser observada em relação à capacidade de leitura do indivíduo, sendo a compreensão de microestruturas (palavras e frases) o primeiro momento. Utiliza-se para isso de uma capacidade associativa da memória semântica que o habilita a decodificar e a estabelecer relações lexicais e sintáticas. Em um segundo estágio, passa a organizar microestruturas em macroestruturas. Tudo isso é aprendido e reaprendido até se tornar automatizado.

Outra definição relevante relacionada à atividade de leitura distingue *atividades cognitivas* de *atividades metacognitivas* na leitura. Segundo Brown (1988), as primeiras não estão acessíveis no nível da consciência, enquanto as outras estão envoltas numa *sensação de saber* (SCHWARTZ e METCALFE, 1996).

Scliar-Cabral (2003) relaciona os processos envolvidos na atividade de leitura como simultâneos:

Motivação – situação que orienta a atenção para o tipo de texto a ser lido;

Pré-leitura – atividade que evoca os esquemas do leitor e o ajuste dos mesmos aos elementos do texto lido;

Movimentos de fixação e sacada – divisão da frase, que inclui o movimento ocular, em unidades menores, que podem ou não coincidir com palavras;

Reconhecimento das letras – identificação das letras;

Atribuição de sentido às palavras, às frases e ao texto – identificação das palavras com atribuição dos significados em contextos maiores como as frases e o texto como um todo;

Interpretação – combinação de elementos colhidos no texto, articulados com informações *top-down* (do leitor para o texto), passando pelo posicionamento crítico do que é lido;

Retenção – incorporação do que é apreendido à memória de curto e longo prazo.

Coscarelli (2002) aponta ser a visão da leitura como processo indivisível uma das dificuldades que enfrentam os professores que ensinam leitura a seus alunos. Segundo a

autora, o primeiro passo para se alcançar maior sucesso no ensino/aprendizagem da leitura seria subdividir as etapas pedagógicas em duas partes maiores; a primeira englobaria processos que lidam com a forma lingüística; a outra abrangeria os procedimentos envolvidos na atribuição de significado. Essas duas partes maiores podem ainda ser subdivididas: o processamento da forma, ou decodificação, pode ser fragmentado em *processamento lexical* e *processamento sintático*; o processamento do significado pode ser tripartido – a construção da *coerência local*, a construção da *coerência temática* e a construção da *coerência externa*. São ainda relacionados os fatores que influenciam o processamento sintático, dentre os quais destacamos (1) a canonicidade e a complexidade sintática da sentença e (2) a familiaridade do leitor com a estrutura sintática da frase.

LEITURA EM LE

Esses mesmos processos ocorrem quando se trata do processamento da leitura em LE. O leitor aprendiz de L2 tem de ser capaz de fazer a decodificação lexical e sintática do texto, bem como ser competente em atribuir significado local, temático e externo ao texto lido.

As falhas nos processos de decodificação de informação falada ou escrita se iniciam no nível da *microestrutura*, através da atribuição de significados inadequados às palavras. Muitas vezes, isso ocorre devido ao fato de o aprendiz pressupor um traço único de subcategorização de item lexical (KLEIMAN, 1989, p. 123).

Outro processo bastante recorrente na compreensão escrita dos alunos é a identificação falha de palavras. Conforme salienta Scliar-Cabral (2003), ao lermos as palavras, reconhecemos e identificamos primeiramente as letras, das quais um certo número é suficiente para o reconhecimento de uma palavra. Essa quantidade de letras pode levar à atribuição de significados errôneos às palavras. Apenas para citar alguns exemplos desse processo, evidenciado em questionários de tradução, que aplicamos na etapa preliminar do nosso estudo, temos *son's*, traduzido como *música* “**song**”; *maker*, traduzido como *faz* “**makes**” e como *marcado* “**marker**”; *broken*, traduzido como *quebrou/quebraram* “**broke**”.

Os pesquisadores dos universais de aquisição de L2 defendem atualmente duas versões predominantes para esse processo: de acordo com a primeira, o aprendiz de L2 só tem disponíveis princípios e parâmetros da sua L1; assim, ao diferir de um parâmetro da L1, esse nunca seria aprendido (SCHACHTER, 1989); já a segunda versão pressupõe que, embora sejam utilizados princípios e parâmetros da L1, esses podem ser redirecionados para a L2 (WHITE, 1989).

Ao adotarem essa perspectiva interlingüística na aquisição de L2, os investigadores prevêem que estruturas semelhantes (não marcadas) na L1 e na L2 são adquiridas primeiramente, enquanto estruturas *marcadas* são adquiridas mais tardiamente, pois envolvem operações cognitivas mais complexas (FARIA et al., 1996).

A saliência morfossintática é um fator relevante para a fixação de um novo parâmetro na L2, isto é, o fato de a morfologia de uma língua ser mais transparente (com indicadores morfológicos claros) auxilia na separação mais bem demarcada entre os sistemas de duas línguas (PHINNEY, 1985 *apud* FRANÇA, 1997). De certa forma, o aprendiz de ILE se ressentia da falta desse parâmetro na compreensão de textos orais e escritos, pois na sua L1, por exemplo, os adjetivos têm uma terminação *-nte*, *-do*, quando

formados como participio presente e participio passado, respectivamente; *-oso*, quando formados a partir de uma base substantiva, dentre vários outros casos previstos para a formação de adjetivos, com os sufixos *-eiro(a)*, *-ista*, além de poder se apresentar sob a forma de locução: preposição + substantivo.

A LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR DE LE

Tostes (2004) faz considerações a respeito do ato de ler, relacionando-o a métodos de ensino praticados nas salas de aula de LE, em contraposição ao que preconizam os documentos oficiais reguladores do ensino no Brasil. A autora retoma o que prevêem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, daqui em diante) com relação à habilidade de leitura na LE. Segundo os PCNs, a leitura teria um foco, mas seu alcance seria muito mais abrangente, consideradas as possibilidades de acesso ao saber sistematizado que essa habilidade possibilita.

Os PCNs destacam a leitura como a habilidade que proporciona o estabelecimento de uma *base discursiva*. Tostes (op. cit.) resume as orientações dos PCNs:

Dentre as habilidades que permeiam o conhecimento em LE, os PCNs destacam a leitura como aquela que possibilitará ao educando o acesso à informação técnico-científica, assim como à construção de uma *base discursiva*. De acordo com essa orientação, o ensino de LE poderia ter como “foco” a leitura, mas não deveria perder de vista o alcance de sua lente “grandeangular”, que lhe permite visualizar as outras habilidades linguísticas. (p. 100)

Os PCNs equiparam o domínio da habilidade de leitura à posse de uma máquina fotográfica, com a qual o usuário pode “recortar a realidade, selecionar os pontos de seu interesse, gravar dados para serem utilizados futuramente, aproximar ou afastar elementos da moldura” (Ibid.).

Nas salas de aula de LE temos visto o domínio de aspectos da pronúncia e da gramática prescindir o ensino da leitura. Essa normalmente aparece como a última habilidade de uma unidade didática, nos livros e manuais de ensino de LE. Muitas vezes, é deixada de lado, pois a “necessidade” de trabalhar aspectos gramaticais da LE é mais urgente, ou, simplesmente, por “falta de tempo”, justificada pela baixa carga horária com que a disciplina é trabalhada (normalmente 2 tempos semanais). Quando praticada, a leitura é geralmente realizada tão-somente para verificar a capacidade de compreensão de enunciados constituintes de um texto escrito, que é, quase invariavelmente, adaptado. O cerne da atividade concentra-se em atividades pós-leitura. Propostas nos materiais didáticos tradicionais disponíveis no mercado, essas limitam-se a checar a capacidade de memória e tradução do aprendiz (ADAMS SMITH, 1981).

Em contrapartida, ao ser trabalhada na sala de aula de língua estrangeira, a leitura configura-se como a “tábua de salvação” do ensino de LE. Salas superlotadas, falta de materiais de apoio ao ensino, disposição física dos alunos são apenas alguns dos pretextos para utilizar a leitura como a única habilidade possível a ser desenvolvida no ensino de LE. Em suma, a leitura é exercitada como uma “muleta” para o ensino capenga de LE.

O resultado dessa prática “imposta” pelas condições que se apresentam é a desvalorização das aulas de LE. Criou-se, inclusive, a expressão “inglês de colégio”,

amplamente divulgada, reconhecida e utilizada na nossa sociedade. Sobre a existência dessa “variedade” da língua inglesa, Tostes (2004) tece alguns questionamentos contundentes:

Através dos anos, sedimentou-se o uso da expressão “inglês de colégio” como um demérito do trabalho realizado nas salas de aula de nossas escolas. Por vezes, o aluno egresso desses estabelecimentos de ensino afirma jamais ter estudado Inglês porque só teve essa experiência no colégio. Parece estar institucionalizada a visão de que a escola é incapaz de oferecer um ensino de LE de qualidade. A sociedade parece querer empurrar para fora da escola o papel social que a ela pertence. O resultado são alunos desinteressados nas salas de aula, estudando “inglês de colégio”, como se houvesse duas variedades de ensino de língua inglesa – o “inglês de colégio” e o “inglês de cursinho”. Essa visão já arraigada da nossa escola exonera de vez o professor de seu papel social de educador. (p. 101)

TENTATIVAS DE ACERTOS E OPERAÇÕES INVERSAS

Vejam algumas soluções propostas para sanar os problemas de aprendizagem de LE. É bastante comum ouvirmos afirmações e “conselhos” dos nossos docentes a respeito de como o aluno deve aprender o idioma. Uma das estratégias mais difundidas é o “pensar em inglês, e não em português”. A menos que seja acionada alguma vara de condão pedagógica, não existem evidências de que algum aprendiz tenha conseguido tal proeza, principalmente nos estágios iniciais de aprendizagem.

O trabalho desenvolvido nesta pesquisa nos leva a concluir que “pensar na LE”, ainda que fosse possível, além de constituir um processo artificial, deixaria de lado as *tentativas de acertos* que os aprendizes de LE realizam no percurso rumo à proficiência no idioma. Em vez de evitar o “erro” a todo custo, propomos um enfoque que procura compreender afirmações do tipo “Ah, inglês é tudo errado”, a fim de instrumentalizar nossos alunos com estratégias de aprendizagem mais eficazes.

O domínio dessa operação mental possibilitará ao aprendiz decodificar as microestruturas marcadas no nível superficial e a realização do *processamento sintático*, nos termos de Coscarelli (2002), sendo, com isso, ultrapassado o desafio inicial da seqüência de compreensão de um texto (VAN DIJK, 1992). Essa capacidade constitui a base da leiturização do aprendiz.

Nossos achados nos levam a crer que o aprendiz lança mão da L1 durante as tarefas de decodificação de sentenças em ILE. O uso da língua portuguesa parece constituir uma das tentativas de acerto do aprendiz no percurso da aprendizagem da LE. Essa constatação é mais evidente se considerarmos a habilidade de leitura por si só, uma vez que na amostra de discurso oral espontâneo que analisamos há uma tendência de o aprendiz evitar caminhos duvidosos, o que o leva a arriscar menos e a produzir somente sentenças sobre cuja organização ele tenha certeza.

Na atividade de leitura, evitar enunciados mais difíceis é praticamente impossível, uma vez que o texto escrito constitui um veículo pronto, com o qual o aprendiz necessita interagir, no nível superficial, num primeiro momento, ficando impedido de exercer adaptações e/ou simplificações.

Dessa forma, trabalhar os achados da nossa pesquisa em atividades de leitura parece-nos não somente óbvio, como também necessário. O enfoque na leitura põe em relevo o papel do professor como orientador da operação inversa que o aprendiz tem de dominar. Instrumentalizar o aprendiz com essa estratégia metacognitiva consiste numa metodologia que visa ao aumento da “fluência” do indivíduo em sentido amplo, quer seja no nível lingüístico, quer seja no plano social, visto que configura um processo social – uma atividade através da qual as pessoas se relacionam com outras, impõem seus pontos de vista, controlam e comandam. Em suma, a leitura intermedeia os mais diversos níveis de interação social (BLOOME, 1983).

O desempenho desse papel de professor instrumentalizador nos parece mais condizente com o perfil do professor não-nativo de LE, de preferência com a mesma L1 do aprendiz. Acreditamos ser esse profissional capaz não apenas de compreender as “tentativas de acerto” dos aprendizes, bem como de redirecionar as lentes do aprendiz leitor de LE para a maneira correta de decodificação de estruturas.

O professor vem sendo alijado desse papel de instrumentalizador a partir da sua própria formação e qualificação como docente de LE, passando pelos materiais didático-pedagógicos, até atingir as condições das políticas educacionais adotadas, que permitem salas de aula superlotadas, escassez de materiais de apoio ao ensino, rotinas massacrantes e salários irrisórios. Somado a tudo isso, ainda existe a crença de que o professor nativo é o melhor docente de LE, pois “domina” o código da LE-alvo.

Se examinarmos os livros didáticos mais atuais disponíveis no mercado, constatamos uma lacuna na sua elaboração. Quando se trata de livros importados, os guias e manuais do professor parecem se dirigir a aprendizes *alingüísticos*, isto é, pessoas sem qualquer história lingüística. Em alguns cursos de línguas e métodos de ensino praticados nessas escolas, referir-se à L1 do aprendiz parece ser um pecado que deve ser evitado constantemente. O objetivo parece ser construir dois blocos distintos e separados de sistemas lingüísticos na mente do aprendiz.

Com isso, esses livros não são adaptados às necessidades dos nossos alunos. Unidades didáticas que tratam do *present continuous* realizando a função de descrever ações em progresso no momento da fala exercitam esse assunto exaustivamente, da mesma forma que outras, que trazem o plural de substantivos com o acréscimo da marca de plural *-s* ao final dos vocábulos. Quando esses assuntos coincidem em forma e função na LE, pensamos que o trabalho de explicação e exercício desses conteúdos pode ser bastante minimizado caso seja feita uma ponte entre eles e as formas e funções correspondentes na L1.

Em contrapartida, assuntos como a atribuição do final *-s* a verbos na terceira pessoa do singular e a forma *'s* seguindo nomes próprios para indicar posse passam quase despercebidos, ou mesmo a ordenação específica do SN com modificadores em inglês, inversa às regras do sistema da L1 do aprendiz.

Tendo em vista o estudo realizado a respeito da percepção de SNs em ILE, imaginemos, da mesma forma, quão custosa para o aprendiz pode ser a adição do sufixo *-s* para indicar número singular para falantes de espanhol e português, línguas em que essa terminação está particularmente associada ao número plural. Por outro lado, tal operação inversa não costuma ser sinalizada para o aprendiz iniciante que, quase invariavelmente, haja vista os resultados obtidos através das nossas testagens, realiza a transferência da L1 e permanece sem aprender a forma correta.

Em suma, materiais didáticos adotados para o ensino de ILE em países latino-americanos não sugerem o uso do sistema adquirido da língua materna como base da aprendizagem de estruturas e funções na LE. Ao analisarmos as séries didáticas mais utilizadas no mercado, verificamos que esse ponto não é contemplado. Mesmo em manuais de gramática comparada, esses aspectos parecem passar despercebidos, como se inexistissem.

FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL EM LETRAS

Essa prática de ensino de LE reflete, de certa maneira, a opção de formação de professores de LE nas faculdades de Letras espalhadas pelo Brasil. Tomemos como exemplo minha formação como professora de ILE. Dentre o rol de disciplinas cursadas no período da graduação, a ênfase da formação concentrou-se, invariavelmente, no domínio dos aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos da língua inglesa, bem como da língua portuguesa, já que a preparação como professora de L1 e LE ocorreu concomitantemente.

As chamadas disciplinas “pedagógicas”, além de receber ênfase menor e se concentrar em dois semestres apenas, pareciam um estágio à parte, desvinculado da formação do professor de línguas. Essa separação foi patente até fisicamente, uma vez que implicava o deslocamento para a Faculdade de Educação para obter a formação pedagógica. Por último, essa valorização do aspecto técnico do trabalho do professor (o domínio dos sistemas da LE em questão) e a desvalorização da parte pedagógica ficaram evidentes para mim inclusive na diplomação por término do meu curso de licenciatura. A “formatura” na licenciatura foi realizada na própria secretaria da faculdade de Educação, através da entrega burocrática do diploma de licenciada. Em contrapartida, a formatura do bacharelado foi coroada de todo o ritual típico de uma formatura de graduação.

Tostes (2004) questiona a tão propalada valorização do ensino de LE no contexto escolar brasileiro. A autora se refere à formação especializada do profissional de Letras, em contraste com sua atuação pedagógica subsequente:

Com o intuito de bem preparar o profissional docente de LE, os cursos de graduação incrementam as ofertas de disciplinas que propiciam um conhecimento dos diversos sistemas da LE em que se deve especializar. Dessa forma, dedicam-se vários semestres para que o graduando em Letras adquira o conhecimento técnico necessário para o seu desempenho como profissional de LE: fonologia, morfologia, sintaxe e semântica caminham lado a lado com a formação para a redação e a exposição oral do professor de LE.

No entanto, nota-se ainda um privilégio dessas disciplinas sobre outras chamadas pedagógicas, formação essencial para que o professor afine sua prática de acordo com princípios sociais, psicológicos e afetivos do contexto macro em que se insere. Nosso conhecimento de mundo admite, por exemplo, um professor de línguas que desconheça as principais características das fases do desenvolvimento conforme os preceitos da teoria piagetiana, entretanto, consideramos inaceitável que o profissional cometa erros sistêmicos, de pronúncia ou concordância, na disciplina curricular à qual está atrelada sua formação acadêmica. (p. 98)

Portanto, desde a formação ao longo do curso de Letras até o instante último de vínculo com a universidade, a formação do professor como especialista de línguas tem sido

bastante enfatizada. Sem dúvida, isso se reflete na prática docente e no relacionamento do profissional com a sociedade.

Entretanto, ao contrário do que possamos pensar em princípio, a formação oferecida nas faculdades vai ao encontro das habilidades requeridas do graduando em Letras. Esse perfil é esboçado na Portaria Ministerial nº 280, de 30/01/2002, segundo a qual o profissional de Letras deve demonstrar a capacidade de, dentre outras tarefas, “ler, analisar e produzir textos em língua culta”, assim como “ler e produzir textos em diferentes linguagens e traduzir umas em outras” (Art. 3º, al. a; b, respectivamente).

Em estudo abrangente sobre a formação do profissional em Letras e sua avaliação ao final do curso, Roncarati et al. (2003) denominam essas habilidades de *genéricas*, sendo contrapostas às *especializadas*, que se referem à capacidade de descrever e utilizar as características morfológicas, fonológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas em contextos variados (p. 21). Além dessas habilidades, o profissional graduado de Letras deve compreender os fatos lingüísticos, bem como conduzir investigações de questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem de línguas.

Em síntese, o profissional de Letras com habilitação em línguas estrangeiras deve ultrapassar os limites da sua formação para atender às necessidades e características dos aprendizes. Por esse motivo, as iniciativas de pesquisas realizadas nas salas de aula de LE são um instrumento valioso da conscientização do professor sobre o trabalho que é realizado e da conseqüente ativação de buscas de soluções eficazes para sanar as lacunas do processo ensino-aprendizagem de línguas.

METACOGNITIVE STRATEGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

ABSTRACT

The research about the perception of nominal phrases in English as a foreign language has shown that the more marked phrases require a burdensome processing job on the part of the FL learner, who tends to either avoid them in their oral productions, or realize a negative transference of L1 patterns. The attitude of avoidance lowers as the learner advances toward proficiency in the FL. As a result, markedness and, consequently, the complexity of cognitive processing, is inversely proportional to the learner's fluency. Working with metacognitive strategies can minimize the negative effects of transference, without, however, getting it suppressed from the learning strategies.

Keywords: Teaching. FL. Metacognitive. Strategies. Learning.

Nota

¹ Doutora em Lingüística/Centro de Estudos de Pessoal

REFERÊNCIAS

ADAMS SMITH, D. E. Levels of questioning: teaching creative thinking through ESP. *English Teaching Forum*, v. XIX, n. 1, p. 15-8, 1981.

- BLOOME, D. Reading as a social process. *Advances in reading/language research*, n. 2, p. 165-195, 1983.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa, 1988.
- BROWN, A. L. Metacognitive development and reading. In: SPIRO, R. J.; BRUCE, B. C.; BREWER, W. F. (Orgs.) *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1988. p. 453-481.
- CALLOU, D. SERRA, C. A variação da ordem dos adjetivos nos últimos quatro séculos. In: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (Orgs). *Português brasileiro: contato lingüístico, heterogeneidade e história*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. p. 191-98.
- CORREIA SILVA, S. *Metalinguagem em ensino de língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado em Lingüística. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 1998.
- COSCARELLI, C. Entendendo a leitura. In: NARO, A. J. et al. (Eds.) *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 10, n° 1, jan.-jun. 2002.
- FARIA, I. H., et al. *Introdução à lingüística portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1996.
- FRANÇA, A. I. Comparação entre aquisição de português e inglês como LE. In: COUTO, H. H. (Org.). *Papia*, Brasília: Universidade de Brasília, v. 9, p. 43-51, 1997.
- GIVÓN, T. *Functionalism and Grammar*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995.
- JOU, G.; SPERB, T. Leitura compreensiva: um estudo de caso. *Linguagem e Ensino*, v. 6, n. 2, p. 13-54, jul.-dez. 2003.
- KLEIMAN, A. Estratégias de inferência lexical na leitura de segunda língua. In: _____. *Leitura: Ensino e Pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989. p. 117-130.
- LEFFA, V. J. *Aspectos de leitura*. Uma perspectiva psicolingüística. Porto Alegre: DC Luzzatto, 1996.
- PINHEIRO, L. G. *Implementando uma proposta de ações pedagógicas e discursivas em sala de aula de inglês como língua estrangeira: uma pesquisa-ação*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 2003.
- RIBEIRO, O. Por uma engenharia da leitura. Construindo trajetórias para a leiturização. *Linguagem e Ensino*, v. 6, n. 2, jul./dez. 2003.
- RONCARATI, C. et al. Gramática, ensino e formação profissional. *Revista da ANPOLL*, n. 14, p. 11-29, 2003.
- SCHACHTER, J. Testing a proposal universal. In: GASS, S.; SCHACHTER, J. (Eds.) *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 73-88.
- SCHWARTZ, B. L.; METCALFE, J. Knowing about knowing. In: METCALFE, J. & SCLiar-CABRAL, L. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.
- SHIMOMURA, A. P. (Eds.) *Metacognition*. Cambridge: MIT Press, 1996. p. 93-114.
- TOSTES, S. *Operações inversas em língua estrangeira*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2005, 223 fl. Tese de Doutorado em Lingüística.
- _____. Sobre a pretensa valorização das línguas estrangeiras no currículo escolar. In: MOLLICA, M. C. (Org.) *Formação em letras e pesquisa em linguagem*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras UFRJ, 2004. p. 97-103.
- VAN DIJK, T. *Discurso, cognição, interação*. São Paulo: Contexto, 1992.
- WHITE, L. *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 1989.