

3

L1 no domínio da metacognição

3.1

Introdução

Neste capítulo, analiso algumas definições de metacognição para explorar a relação entre o uso de L1 na ASL e o domínio da metacognição. A primeira definição foi proposta por Baker e Brown (1984), que subdivide a metacognição em conhecimento do conhecimento e controle. Victori (1999), aplicando Flavell (1979), usa uma definição estendida para três níveis: conhecimento sobre si mesmo, conhecimento sobre a tarefa e conhecimento estratégico. Algumas das categorias destes autores sobrepõem-se às de Baker e Brown.

A hipótese que levantamos é que a L1 se relaciona com a L2 no processo de aprendizagem desta pelo domínio metacognitivo.

3.2

O uso de L1 na ASL e sua relação com a metacognição

O conceito de metacognição foi inicialmente proposto em psicologia desenvolvimental para fazer referência ao conhecimento e controle do próprio pensamento (Baker e Brown, 1984). Estes dois autores organizam o construto em dois grupos. O primeiro é chamado de conhecimento do conhecimento, que corresponde à consciência das habilidades, estratégias e recursos necessários para a realização de uma tarefa efetivamente. O segundo corresponde ao controle, ou monitoramento, ou seja, à habilidade de se usar mecanismos regulatórios que garantam o sucesso da tarefa. Estes mecanismos regulatórios são categorizados em seis: checagem, planejamento, avaliação, testagem, revisão e compensação.¹

Victori (1999), usando a definição de Flavell (1979), divide metacognição em três partes: conhecimento da pessoa (*person knowledge*), conhecimento sobre a tarefa (*task knowledge*) e conhecimento estratégico (*strategy knowledge*). As

duas subdivisões propostas por Baker e Brown sobrepõem-se ao conhecimento sobre a tarefa e ao conhecimento estratégico de Victori. O conhecimento sobre a tarefa de Victori subdivide-se em conhecimento do texto, conhecimento do propósito e preocupação com o leitor. O conhecimento estratégico subdivide-se em planejamento de idéias, organização de idéias, avaliação e busca por recursos. Planejamento de idéias, organização de idéias e avaliação reproduzem as mesmas seis categorias propostas por Baker e Brown, e busca por recursos destaca-se por não ter sido contemplada nas pesquisas anteriores. Essa última categoria significa a habilidade que o escritor tem de buscar por recursos externos ao seu texto no processo de escritura.

A primeira subdivisão, conhecimento da pessoa, diz respeito ao conhecimento sobre si mesmo ou sobre os outros como processadores da tarefa. Subdivide-se em: motivação, autoconceito e problemas de escrita. A motivação categoriza o interesse do escritor. O autoconceito agrupa a autoconcepção do escritor e o grau de confiança deste em relação a sua capacidade de escritura. A subcategoria problemas de escrita diz respeito aos problemas percebidos pelo escritor no processo de escritura.

Os três autores apontam que escritores (Victori, 1999) e leitores (Baker e Brown, 1984) imaturos têm dificuldade em monitorar a realização de uma tarefa. Essa dificuldade é associada à má qualidade da escrita e da leitura, fato replicado em outras pesquisas de acordo com eles. Portanto, operar no domínio metacognitivo corresponde a um nível mais complexo de processamento.

Este salto cognitivo é trabalhado por Kato (1993) na área da aquisição lingüística. A autora associa metacognição à consciência e cognição à automaticidade. O termo consciência é discutível. Schimidt (1994) separa as várias acepções que este termo pode veicular, entre elas: intencionalidade, foco de atenção e tipo de contexto de aprendizagem. Por isto, em lugar de consciência, opto apenas por cognição e metacognição. Para Kato (1993), o falante ou escritor passa de uma fase “automática” para uma fase “reguladora”: “... a aquisição lingüística atravessa um período inconsciente, em que a fala é um co-produto da ação, e um outro, em que ela se torna um objeto de cognição para a criança”

¹ Os mecanismos: checking, planning, evaluation, testing, revising, remediating. (Baker e Brown, 1984)

(Kato, 1993 p: 119). Esta fase metacognitiva, segundo ela, também vale para os adultos em aprendizagem.

A hipótese de trabalho que adotamos é que a L1 fomenta tal salto cognitivo do nível automático para o nível regulador. A L1 é reaproveitada na mente do aprendiz, como base primária de conhecimento similar a atual (L2). Buscamos nossa hipótese nas pesquisas reportadas e em Giacobbe (1992), Zuchelli (2003) e Woodall (2002). Giacobbe (1992) afirma que a L1 permite que o indivíduo interaja em L2, mesmo antes do processo de transferência começar a ocorrer. Zuchelli (2003) corrobora minha hipótese, retomando a premissa de que não há necessidade de aprender novamente um conhecimento adquirido, ao se referir ao conhecimento em L1. Propõe, ainda, a L1 como andamento para o processo de aprendizagem em L2, isto é, atuando como um “par mais competente”. Logo, a expectativa de que todos os aprendizes de língua estrangeira se apóiam em seu conhecimento de L1 para construir o conhecimento em L2 parece coerente (Woodall, 2002, apud Silva, 2003).

A L1 como fomentadora do processamento da tarefa no domínio metacognitivo permitiria, então, o desenvolvimento de várias subcategorias, se assumirmos a proposta integrativa de Victori (1999). A L1 participaria no desenvolvimento de conhecimento estratégico como base de consulta, base de avaliação, e base de testagem. Além disso, a L1 participaria, por comparação inevitável, na construção do conhecimento de pessoa no desenvolvimento da escrita em L2.

O terceiro nível metacognitivo fomentado pela existência da L1 seria o do conhecimento da tarefa. Também por comparação, a L1 atuaria no conhecimento sobre texto, propósito e leitor. Aliás, este fato deve ser uma preocupação do ensino em L2, no que se refere às diferenças retóricas entre as línguas (discussão da seção 5.3). De modo semelhante, a L1 também participaria no que categorizo como metalinguagem. Esta é uma hipótese que vamos verificar.

A metalinguagem ocorre quando se fala da linguagem, ou seja, o uso de um código para representar este mesmo código. No contexto da aprendizagem de escritura em L2, esta função aparece quando se fala da própria escrita em L2 ou quando se fala do ensino de escrita em L2. Esta categoria é proposta à parte do conhecimento de tarefa, porque neste último as preocupações do escritor se limitam a uma tarefa particular, enquanto que na metalinguagem, abstrações mais

gerais são feitas, como por exemplo, generalização por definição: “A escrita é o ponto mais difícil de qualquer língua, mais comprometedor” (Anexo A, 1).

3.3 Resumo

A literatura revista neste capítulo nos mostra que o conhecimento adquirido é reaproveitado. Portanto, é possível aventar a hipótese de que a L1 fomenta a operação da aprendizagem em L2 no nível da metacognição, por se tratar de conhecimento prévio de mesma natureza. Uma definição de metacognição integrativa, como a proposta por Victori (1999), garantiria a atuação da L1 em vários níveis: conhecimento de pessoa, conhecimento de tarefa e conhecimento estratégico. Se a primeira língua está ativa para comparação e, possivelmente, transferência, a L1 atuaria também na construção de uma metalinguagem, quando se fala ou se pensa na escrita e no ensino em L2.