



UNICAMP

Eliane Fernandes Azzari

**O DESAFIO DE PROGREDIR NA APRENDIZAGEM DA
LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA:
Dando Voz aos Alunos do Ensino Fundamental II**

**CAMPINAS,
2013**



UNICAMP

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

Eliane Fernandes Azzari

**O DESAFIO DE PROGREDIR NA APRENDIZAGEM DA
LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA:
Dando Voz aos Alunos do Ensino Fundamental II**

Orientadora: Profa. Dra. Linda Gentry El Dash

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Linguística Aplicada na área de Língua Estrangeira

**CAMPINAS,
2013**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR
TERESINHA DE JESUS JACINTHO – CRB8/6879 - BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE
ESTUDOS DA LINGUAGEM - UNICAMP

Az91d Azzari, Eliane Fernandes, 1968-
O desafio de progredir na aprendizagem da língua inglesa na escola pública : dando voz aos alunos do Ensino Fundamental II / Eliane Fernandes Azzari. -- Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador : Linda Gentry El Dash.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Escolas Públicas - Brasil. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino. 3. Ensino fundamental. 4. Multiletramentos. 5. Metodologia "Q". I. El-Dash, Linda Gentry, 1946-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: The Challenge of progressing in English Language Learning at Public Schools: Voicing Brazilian Ensino Fundamental II students.

Palavras-chave em inglês:

Brazilian Public schools
English Language - Study and teaching
Multiliteracies
Primary Education
Q Methodology

Área de concentração: Língua Estrangeira.

Titulação: Mestra em Linguística Aplicada.

Banca examinadora:

Linda Gentry El Dash [Orientador]
Claudia Hilsdorf Rocha
Kleber Aparecido da Silva

Data da defesa: 13-06-2013.

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada.

Banca Examinadora

BANCA EXAMINADORA:

Linda Gentry El Dash



Claudia Hilsdorf Rocha



Kleber Aparecido da Silva



Roxane Helena Rodrigues Rojo



Rosineide de Melo



IEL/UNICAMP
2013

Dedico este trabalho, com todo meu coração, a meu pai querido, Julio Fernandes (In Memoriam), e ao meu irmão e padrinho, Antonio Fernandes (In Memoriam). A vocês, meus anjos, meu amor e gratidão eternos.

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, ao Pai Maior pela oportunidade de rever aprendizados nesta vida.

A meus pais Julio e Agda que, trabalhando e lutando com honestidade e determinação, venceram enormes dificuldades para cuidar dos sete filhos.

Aos meus queridos irmãos que sempre me incentivaram, material e emocionalmente, e cujo apoio constante ao longo de minha vida permitiu que a “caçulinha” conseguisse chegar até aqui.

Aos colegas do IEL, com quem aprendi muito, especialmente nos almoços e cafés às quartas-feiras, quando trocávamos ideias, ideais, frustrações e expectativas. A tod@s com quem tive o prazer e a alegria de conviver nos últimos anos, muito obrigada.

Meus sinceros agradecimentos aos professores que contribuíram de diversas formas, para esta pesquisa.

À professora Dr^a. Linda Gentry El Dash (UNICAMP), minha orientadora, agradeço pela recepção calorosa em minha volta à vida acadêmica, pelas discussões produtivas, atenção e dedicação a este trabalho. E também por me fazer conhecer uma caverna, coisa que eu jamais sonhei que faria!

À professora Dr^a. Maria Aparecida Caltabiano Magalhães Borges da Silva pela prontidão ao aceitar o convite para a banca de qualificação em que ofereceu orientação precisa e estimulante, mas especialmente pelo carinho que demonstrou a esta ex-aluna de graduação, locomovendo-se até Campinas com alegria contagiante.

À professora Dr^a. Cláudia Hisldorf Rocha, pelas observações pontuais e esclarecedores durante a qualificação, pelo trabalho inspirador e pela arguição precisa e enriquecedora. Mas acima de tudo por sua disponibilidade, gentileza e bom ânimo; sempre disposta a colaborar. Sua boa-vontade ganhou meu coração.

Ao professor Dr. Kleber Aparecido da Silva, por sua prontidão ao aceitar o convite para a banca de defesa, e pelas instigantes questões levantadas em sua arguição.

À Profa. Dr^a Rosineide de Melo, por aceitar compor a suplência na banca de defesa, mas acima de tudo por suas palavras carinhosas, motivadoras e sempre sinceras. Pela presença no dia da defesa, não tenho palavras para agradecer!

À Profa. Dr^a Roxane Helena Rodrigues Rojo: mestra, amiga, inspiração, motivadora. Por aceitar o convite para compor a suplência na banca de defesa; pelas aulas geniais na pós-graduação; pelas conversas; pelas oportunidades, obrigada! Pelo carinho, por estar presente no dia da defesa, e por todo o resto: um lugar cativo em meu coração.

Agradeço aos funcionários da secretaria de pós-graduação do IEL, especialmente Cláudio, Rose e Miguel pelo atendimento eficiente, a atenção e o bom-trato desde a primeira vez em que pisei no IEL, ainda como aluna especial.

A CAPES, pela bolsa que financiou esta pesquisa.

E deixo um agradecimento especial ao diretor da escola pública em que realizei esta pesquisa e principalmente a todos os aprendizes que dela participaram, tornando-a possível. Entrego-lhes também minha torcida sincera para que jamais parem de sonhar e lutar por uma educação e vida melhores em nosso país.

*"Quero, um dia, poder dizer às pessoas que nada foi em vão...
Que o amor existe; que vale a pena se doar às amizades e às
pessoas, que a vida é bela sim, e que eu sempre dei o melhor de
mim... e que valeu a pena."*

(Não Quero - Mário Quintana)

RESUMO

Situado no âmbito da Linguística Aplicada, este estudo apresenta nossa investigação acerca das opiniões de alunos do Ensino Fundamental II sobre o seu progresso na aprendizagem da Língua Inglesa na escola pública. Fazemos um resumo sócio-histórico do ensino dessa língua no Brasil, seguido pelo debate sócio-cognitivo estabelecido na pesquisa sobre a aprendizagem de Língua Estrangeira. Em seguida, discutimos o papel da metacognição e das estratégias de aprendizagem na formação de aprendizes autônomos e a proposta pedagógica dos multiletramentos para um ensino situado de línguas na escola. Utilizando instrumentos de pesquisa de cunho qualitativo e quantitativo característicos da Metodologia “Q”, realizamos nove grupos focais com alunos entre o 6º e o 9º anos de uma escola da prefeitura de Valinhos, SP. Das falas desses alunos e da leitura de artigos da área obtivemos opiniões, na forma de 120 assertivas, das quais selecionamos 49, formando a Amostra “Q”. Em seguida, 26 alunos participaram da Distribuição “Q” mediada pelo software *FLASHQ Offline* v.1.0, em que comunicaram seu maior ou menor grau de concordância com as ideias das assertivas. Utilizando o *software* de domínio público *PQ Method* v.2.3.1, fizemos uma análise estatística e fatorial que gerou quatro perfis diferentes de alunos. O perfil um, denominado *Os Falantes* é composto por sete participantes que associam sua percepção de progresso na aprendizagem com sua capacidade de falar o inglês com precisão linguística. Para esses alunos, a aula de inglês da escola é considerada “fraca”. O segundo perfil, chamado *Os Escritores* é formado por seis participantes cuja percepção de progresso na aprendizagem de inglês está associada a sua capacidade de produção escrita da língua e acham que, ainda que seja “fraco”, o ensino de inglês não deve ser retirado dos currículos da escola pública. O perfil três, com cinco participantes, foi nomeado *Os Leitores*, uma vez que seus integrantes percebem na capacidade de ler em inglês um fator para a identificação do progresso de sua aprendizagem. Eles dissociam a ideia de progressão da concepção de tornar-se um falante sob os moldes de um nativo idealizado. Finalmente, *Os Ouvintes*, com cinco participantes, representam sua percepção de progresso através da capacidade de compreender oralmente o inglês. Para eles, progredir na aprendizagem dessa língua os tornará aptos a trabalhar com pessoas que a falem, assim como compreender o que ouvem hoje, por exemplo, na televisão. Há, entre os perfis, consenso quanto à importância do conhecimento gramatical para a produção escrita da língua; e quanto à irrelevância do uso do CD (encarte do livro didático) para memorização de vocabulário. Todos discordam ainda que um visitante de outro país tivesse que aprender português, percebendo como “dever” do brasileiro capacitar-se para o uso do inglês. Os dados apontam para a caracterização de um aluno tradicional (especialmente nos três primeiros perfis), fruto de um ensino que privilegia uma visão sistêmica e descontextualizada da língua, bem distante da proposta de ensino de língua estrangeira oferecida nos documentos vigentes.

Palavras-chave: Escola Pública; Aprendizagem de Inglês; Ensino Fundamental; Multiletramentos; Metodologia “Q”.

ABSTRACT

This work, situated within the field of Applied Linguistics, presents our investigation of the opinions of Elementary students' progress in learning English as a Foreign Language (FL) in a regular public school. We provide a sociohistorical summary of the teaching of English in Brazil, followed by the social-cognitive debate in research of FL learning. We then discuss the role of metacognitive and learning strategy knowledge in the construction of an autonomous learner, followed by a review of the proposal of the pedagogy of Multiliteracies for situated language learning. Using both qualitative and quantitative research tools within the framework of Q Methodology, we conducted nine focus groups with 6th to 9th graders in a public school in the vicinity of São Paulo. We selected 49 of the 120 statements gathered containing opinions based on the literature and students' comments to form the *Q Sample*. Then, 26 students were invited to participate in the *Q Distribution*, mediated by the free software *FLASHQ Offline* v.1.0, which showed the level of agreement / disagreement of the participants with the stated ideas. The students' distributions were submitted to a factor analysis mediated by the *PQ Method* v.2.3.1 software, and 4 different factors or points of view emerged. Seven participants formed the first factor, named "The Speakers". These students associate their perception of progress in learning with their ability to speak English accurately and consider their English lessons at school to be "weak". The second factor, "The Writers", is composed of 6 participants whose perception of progress is linked to their ability in written production. They also think that even though their English classes are week, this FL should remain a component in the public schools curriculum. The third factor was called "The Readers", since the participants consider reading ability to be an indication of their progress in the learning process. They separate the idea of progress from the concept of becoming a native-like English speaker. Finally, "The Listeners", with 5 participants, perceive learning progress in relation to their oral comprehension. According to these students, learning English will enable them to work with people who speak it, as well as allowing them to understand what they hear on the radio. There is a certain consensus about the importance of knowing grammar in order to write English, as well as the irrelevance of the use of the CD (which is distributed as part of their didactic material) for the memorization of new vocabulary items. All the participants disagree that foreigners in Brazil need to communicate in Portuguese. The data point to a traditional view of learning, probably as a result of a language teaching perspective which puts a premium on a systematic and decontextualized language, far from the concept proposed by the official documents for the FL teaching.

Keywords: Foreign Languages; English learning; Primary Education; Multiliteracies; Q Methodology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo geral de ASL proposto por Spolsky	30
Figura 2 – Instrução para o passo 1 da distribuição da Amostra Q em <i>FLASQ Offline</i>	65
Figura 3 – Distribuição inicial da Amostra Q em <i>FLASHQ Offline</i> , em 3 colunas, conforme concordância.....	65
Figura 4 – Tabuleiro estabelecido pela pesquisadora para distribuição da Amostra Q em <i>FLASHQ Offline</i>	66
Figura 5 – Página gerada pelo software <i>FLASHQ Offline</i> com os dados resultantes da hierarquização das assertivas (Distribuição “Q”).....	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Correlação entre as cargas dos fatores obtidos através da análise mediada pelo <i>PQMethod 2.3.1</i>	71
Quadro 2 – Resumo das principais características de cada perfil conforme as percepções reveladas pelo estudo “Q”.....	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Afirmativas que representam consenso entre os perfis.....	87
Tabela 2 – Percepção dos quatro perfis sobre a afirmativa 33.....	87

SUMÁRIO

1. Introdução	01
1.1 Perguntas de pesquisa.....	03
1.2 Objetivos.....	03
1.3 Justificativa.....	04
2. Questões teóricas: pra inglês ver?.....	07
2.1. O inglês nas escolas públicas brasileiras: breve retrato sócio-histórico.....	08
2.1.1 Por que o inglês e que inglês é esse?.....	20
2.2. Aprendizagem de língua estrangeira: o debate sócio – cognitivo, por uma abordagem abrangente.....	24
2.3 Metacognição: estratégias, autonomia e o desenvolvimento das capacidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever).....	32
2.4 Pedagogia dos Multiletramentos e o ensino de línguas na escola.....	47
3. A pesquisa em Metodologia “Q”.....	59
3.1 A escolha metodológica.....	60
3.2 Procedimentos de pesquisa em Metodologia Q.....	61
3.2.1 Levantamento de afirmativas e Formulação da “Amostra Q”.....	61
3.2.2 A distribuição da “Amostra Q”.....	64
3.2.2.1 Os participantes da “Distribuição Q”.....	66
3.2.3 A análise fatorial: correlacionando opiniões.....	67
4. Análise e discussão dos dados	71
4.1 Perfil 1- <i>Os Falantes</i>	72
4.2 Perfil 2- <i>Os Escritores</i>	76
4.3 Perfil 3- <i>Os Leitores</i>	80
4.4 Perfil 4- <i>Os Ouvintes</i>	83
4.5 Opiniões compartilhadas por todos os perfis (consenso).....	87
4.6 Comparando os Perfis: Quadro Resumo e retomada das perguntas de pesquisa.....	90

5. Considerações finais.....	103
Referências.....	107
Anexos.....	119

1. Introdução

“Na aprendizagem de uma língua não só o sucesso, mas também o silêncio, fala alto” (LEFFA, 2011, p.17).

Progredir na aprendizagem de uma língua estrangeira é um desafio, isso não é segredo. Mas que dimensão assume esse desafio quando o objetivo é aprender uma língua estrangeira moderna (LEM) como a língua inglesa (doravante LI), em uma escola pública?

Uma vez que a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, torna obrigatório o ensino de língua estrangeira (LE) a partir da quinta série do Ensino Fundamental (atual 6º ano do Fundamental II), estabelecendo ainda que deva ser incluída uma língua estrangeira moderna (escolhida pela comunidade escolar) como disciplina obrigatória no Ensino Médio, calcula-se que jovens alunos despendam cerca de sete anos em contato com essa LE durante sua vida escolar, contato esse geralmente distribuído em duas aulas semanais de 40 a 50 minutos cada uma. Por questões diversas (tratadas no capítulo 2.1) a LEM eleita é, via de regra, a LI. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs de LE) publicados em 1998, a aprendizagem de uma LE é um direito do cidadão e sua escolha e inclusão no currículo escolar deve ser pautada, “entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade” (BRASIL, 1998, p. 20). Segundo ainda os PCNs de LE é função da escola garantir a todo cidadão o ensino de uma LE de modo que os alunos sejam capazes de atuar na sociedade por meio da criação de significados através do uso dessa língua, o que exige o comando de ao menos uma “habilidade comunicativa” (*ibidem*, p.19), a saber, a leitura. No entanto, pensamos que eleger apenas uma das capacidades para o ensino da LE na escola não atenda mais às necessidades e expectativas do alunado nos dias atuais. Vivendo a era da informação e da interação agilizadas pelos gêneros que circulam nos ambiente digitais, esse alunado precisa mais do que somente ler em LE.

Entendemos que seja preciso dar voz aos alunos que se encontram nos anos iniciais da aprendizagem de LE na escola pública de modo a compreender o que não somente seu

sucesso, mas também seu silêncio nos conta sobre suas percepções¹ de aprendizagem de LI. Ainda além, ouvir o que significa para esse aluno “progredir” na aprendizagem, como ele percebe seu próprio progresso e quais são suas opiniões sobre “como” aprender e progredir na construção do conhecimento da LI, i.e., quais as ações/mecanismos/escolhas didáticas o fazem perceber que está de fato progredindo na aprendizagem.

Essas, entre outras, foram preocupações que nos motivaram a realizar a presente investigação, que parte do pressuposto de que o aprendiz exerce um papel central em sua própria aprendizagem e que, por isso, deva ter voz ativa nesse processo. Entendemos que os aprendizes de LI se beneficiam da interação social e do uso metacognitivo de estratégias de aprendizagem. Acreditamos também que seja papel da escola pública fornecer uma educação linguística que colabore tanto para a formação do aprendiz capaz de operar com a língua inglesa em situações comunicativas, como também de usar essa língua para atuar em uma sociedade multiletrada. No Capítulo II discutimos as bases teóricas que fundamentam este trabalho.

Para levantar as percepções dos aprendizes de LI lançamos mão dos recursos oferecidos pela pesquisa em Metodologia “Q”, como apresentamos no Capítulo III. Para realizar o estudo “Q”, aplicamos instrumentos de cunho qualitativo e também quantitativo, que permitiram não somente revelar as percepções dos alunos participantes como também aproximá-los em perfis, de acordo com as opiniões compartilhadas, por meio de uma análise estatística e fatorial.

No Capítulo IV analisamos os perfis resultantes da elaboração do estudo “Q”, descrevendo as afirmativas que materializaram as opiniões que delinearão os 4 perfis, bem como as que os diferem. Retomamos as perguntas de pesquisa a partir de um quadro resumo das principais percepções reveladas nos dados.

Acreditamos que as investigações desenvolvidas no campo da Língua Aplicada, dentre elas a apresentada nesta dissertação, possam nos ajudar na batalha para vencer os desafios de aprendizagem na escola pública, entre eles o desafio de oferecer uma

¹ Para fins deste estudo, adotamos o termo “percepção” como definido pelo dicionário Houaiss “Uso formal: consciência (de alguma coisa ou pessoa), impressão ou intuição”, e de forma geral, como sinônimo de opinião e ponto de vista (Fonte: <http://200.241.192.6/cgi-bin/houaissnetb.dll/frame?palavra=percep%E7%E3o>).

educação linguística que contemple as necessidades de um alunado que vive em um mundo globalizado e configurado pelo uso de práticas multiletradas.

A seguir, detalhamos as perguntas que motivaram esta pesquisa e seus objetivos, bem como sua justificativa.

1.1 Perguntas de Pesquisa

As perguntas que norteiam esta pesquisa são:

- O que significa “progredir na aprendizagem de LI em escolas públicas” para os alunos do EFII, participantes desta pesquisa?
- Quais são as percepções desses alunos sobre o progresso de sua aprendizagem de LI?
- O que, na percepção desses alunos, os ajuda a progredir na aprendizagem de LI?
- Há proposta(s) pedagógica(s) que poderia(m) contemplar, de forma mais aproximada, as percepções desses alunos, conforme os perfis revelados por esta pesquisa?

1.2 Objetivos

Objetivo geral

- Pesquisar as percepções de alunos do EFII sobre o progresso de sua aprendizagem de LI em escola pública

Objetivos específicos

- Refletir brevemente sobre o quadro histórico do ensino de LI nas escolas públicas brasileiras, especialmente no Ensino Fundamental II e do papel dessa língua na sociedade contemporânea;
- Relacionar algumas das principais abordagens sobre a aprendizagem de língua estrangeira, a partir do debate sócio-cognitivo, na busca de uma abordagem mais abrangente;

- Discutir uma pedagogia que contribua para uma educação linguística (em língua estrangeira) multiletrada, que desenvolva as capacidades de diferentes perfis de aprendizes ao mesmo tempo em que vise a formação para a cidadania;
- Apresentar a pesquisa em Metodologia “Q” e seu papel nesta investigação;
- Levantar as percepções dos alunos participantes deste estudo sobre o progresso de sua aprendizagem de LI na escola pública, detalhando e discutindo os perfis revelados pelo estudo “Q”;

1.1.3 Justificativa

Este estudo, situado no âmbito da Linguística Aplicada, mostra-se inovador no sentido em que focaliza a pesquisa sob o ponto de vista dos aprendizes a cerca de sua própria aprendizagem, por meio dos instrumentos de pesquisa em Metodologia “Q”.

Percebendo o papel da metacognição na aprendizagem de línguas, acreditamos que seja fundamental dar ao aprendiz a oportunidade de refletir sobre seu processo de aprendizagem com vistas a repensar práticas didáticas e paradigmas curriculares.

A partir dos resultados desta pesquisa, é possível pensar na instalação de futuras discussões a cerca de conceitos como o de “ser capaz de *falar* em inglês”, de modo que professores e alunos possam alinhar seus objetivos na aprendizagem dessa língua estrangeira com vistas ao sucesso no progresso da aprendizagem. Nossa experiência pessoal ao longo de mais de vinte anos no ensino de inglês provou que, não poucas vezes, nós como professores elegemos certas práticas de sala de aula para, por exemplo, promovermos as oportunidades de produção oral, que do ponto de vista do aprendiz não configuram “falar” na língua estrangeira.

Dessa forma, ao dar voz aos alunos participantes deste estudo, esperamos fomentar a discussão e a reflexão nos diversos setores que compõem o campo do ensino e aprendizagem de língua inglesa, especialmente na escola regular, a saber: professores, autores e editores de materiais didáticos, e também os órgãos públicos responsáveis pela elaboração e manutenção das regulamentações e currículos escolares para o ensino.

Esta investigação espera poder contribuir para a elaboração e a revisão de currículos, materiais didáticos e práticas pedagógicas para o ensino de LI no EFII partindo dos pontos de vista dos alunos, suas percepções sobre aprendizagem de LE e suas

expectativas quanto ao progredir nessa aprendizagem. Ressaltando que a discussão dos dados levantados nesta pesquisa revela não somente opiniões e desejos dos aprendizes, mas também fornece material para a reflexão sobre as práticas didáticas a que esses alunos têm sido expostos. Essa discussão é relevante à medida que confronta os objetivos estabelecidos nos documentos oficiais para o ensino de língua estrangeira na escola regular e as práticas que efetivamente ocorrem em aula. Dessa forma, pensando em um currículo que não apenas coloque a língua em contextos “levados para” o aluno, mas que “parta” de contextos “dos” alunos.

Neste sentido, reforçamos a ideia de que, durante os anos escolares, não seja possível ensinar “tudo” a respeito de uma língua. Assim, ao elaborar um currículo relevante a contemporâneo, é preciso também levar em conta quais são os recortes possíveis a se fazer, ou seja, o que se pode e quer efetivamente construir em termos de aprendizagem e desenvolvimento das capacidades no uso da língua inglesa. Para tanto, entendemos que não somente por partir do diálogo estabelecido com aprendizes, mas também por discutir uma proposta de abordagem mais abrangente para a aprendizagem da língua-alvo, este estudo contribui de maneira relevante para o âmbito da pesquisa em Linguística Aplicada.

Confiamos dessa forma que por meio da revisão teórica aqui apresentada, incluindo o resumo sobre as condições historicamente situadas do ensino de inglês no Brasil e os diversos documentos e normalizações que têm regulado essa prática na escola regular, somado à discussão sobre as abordagens cognitivas e sociais que têm predominantemente figurado na pesquisa sobre a aprendizagem de língua estrangeira, este trabalho possa contribuir de alguma forma para a formação de professores pré e em serviço.

E finalmente, nutrimos o desejo de que, ao apresentar as possibilidades de ensino e aprendizagem da língua inglesa oferecida por uma perspectiva dos multiletramentos através do ensino situado este estudo desperte, nos diversos personagens que compõe este contexto, o desejo de (re)pensar conteúdos e práticas, de modo que o ensino de inglês nas escolas públicas regulares possa ser redirecionado a fim de cumprir seu papel na formação de um aprendiz autônomo, participativo, cidadão e (mais) capaz de atuar na sociedade contemporânea por meio dos diversos letramentos que nela circulam.

2. Questões teóricas: pra inglês ver?

“Mas, o que se tem descoberto é que são as percepções e interpretações dos aprendizes que têm a maior influência na obtenção dos resultados esperados”. (WILLIAMS; BURDEN, 1997, p. 98)²

Confiamos que grande parte do sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira (ou adicional, como preferem alguns pesquisadores da atualidade) dependa da participação ativa do estudante nesse processo. E, apoiados no que dizem Williams e Burden (*op. Cit.*), acreditamos que, a fim de (re) pensarmos as práticas para o ensino-aprendizagem de LI na escola pública, faz-se relevante o conhecimento e a discussão das percepções e interpretações que os aprendizes fazem de sua própria aprendizagem: tanto do **processo** (que envolve as práticas didáticas e escolhas de tarefas por parte de quem ensina) quanto dos **resultados esperados** (objetivos a serem atingidos pela aprendizagem da LI). Igualmente importante é compreendermos quais são os indicadores que levam esses alunos a perceber se conseguiram ou não **progredir** na aprendizagem da língua-alvo, fator intrinsecamente ligado aos objetivos esperados. Lembrando que, como tem demonstrado a pesquisa em aprendizagem de língua estrangeira, nem sempre os objetivos estabelecidos pelos documentos oficiais, materiais didáticos e planos de aula, coincidem com as expectativas dos estudantes. Dessa forma, é possível entender porque muitas vezes professores e alunos demonstram uma percepção diferente do que tenha sido o progresso da aprendizagem de uma turma (ou indivíduos) em uma sala de aula de língua estrangeira.

Acreditamos também que, como definem os documentos oficiais, aprender (e dominar) uma língua estrangeira seja direito de todo o cidadão brasileiro e que, por isso, a escola pública deva ser um local em que a aprendizagem dessa(s) língua(s) ocorra, não somente “no papel”, constante dos currículos escolares, mas de maneira efetiva e satisfatória. Para tanto, é essencial que os estudantes sejam capazes de desenvolver as capacidades linguísticas (i.e, falar, ouvir, ler e escrever) pertinentes ao uso da língua-alvo,

² “But it is the learner’s perceptions and interpretations which have been found to have the greater influence on achievement.” Nossa tradução.

de forma situada e integrada, na medida do que permita a realidade da condição de ensino das escolas públicas, hoje, no Brasil. Assim, através do uso dessa língua, que o aprendiz possa ampliar suas possibilidades de ação na sociedade, e o exercício da cidadania.

Partindo dessas premissas, passaremos em seguida a uma breve discussão sobre as condições historicamente situadas do ensino de inglês no Brasil, movendo mais adiante para considerações sobre o debate sócio-cognitivo a cerca da aprendizagem de línguas estrangeiras. Depois, analisaremos o papel da metacognição e estratégias na aprendizagem no desenvolvimento das capacidades linguísticas e comunicativas que denotam o domínio de uma língua. Finalmente, avaliaremos como uma proposta pedagógica centrada nos multiletramentos poderia auxiliar na obtenção dos objetivos de ensino-aprendizagem de LI na escola pública.

2.1. O inglês nas escolas públicas brasileiras: breve retrato sócio-histórico

Em termos de valorização, o ensino de LE nas escolas públicas brasileiras já pegou carona em uma verdadeira montanha-russa de altos e baixos.

Embora as LEs estejam tradicionalmente presentes em nossos currículos escolares, como aponta Leffa (1999, p.1), ao longo de muitas décadas o papel assumido pela disciplina no contexto educacional brasileiro passou de altamente valorizado durante o período do Brasil império (especialmente após a criação do Colégio Pedro II, em 1837, quando as LEs foram oficialmente introduzidas), a menosprezado durante os anos da ditadura militar (CHAGAS, 1967, p.105, *apud* PAIVA, 2003).

A partir de 1930, as LEs modernas (LEMs), especificamente o inglês e o francês, graças ao então recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública, passaram a contar com 17 horas semanais nos currículos escolares de 1ª a 4ª série, sendo 8 dessas horas destinadas ao inglês. (*ibid.* p.2). Além do aumento da carga horária para o ensino da LI, a reforma de 1931 introduziu uma “metodologia” para o ensino de LE, o “método direto”, implantado no Colégio Pedro II, que propunha ensinar a língua-alvo através do uso dessa própria língua. Entre as premissas que compunham o “método direto”, estava seguir a

ordem ouvir, falar, ler e escrever; o ensino de vocabulário apoiado em objetos e imagens; a aprendizagem indutiva da gramática e a leitura de textos autênticos (LEFFA, 1999, p.8).

Analisando os pontos acima destacados, podemos observar nesse método algumas das bases do que viriam mais tarde compor a abordagem comunicativa, até hoje uma das mais influentes no ensino de LI no Brasil.

Conforme esclarece Paiva (2003, p.2) as LEs continuavam em alta quando em 1942 a Reforma Capanema instituiu 4 anos de ensino para o francês e 3 anos para o inglês no (então) ginásio, e mais dois anos de ensino para ambas as línguas no colégio. A Portaria Ministerial 114, de 29 de janeiro de 1943, enfatizou o aspecto de “ensino prático” indicado no “método direto”, introduzindo a ideia de que o ensino de línguas deveria também focar em aspectos educacionais, ou seja, “contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão” (LEFFA, 1999, p.10), e culturais (divulgação da cultura dos povos cuja língua materna é o inglês), além de trabalhar o desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção oral e escrita.

O ensino da LI passou a ser mais prestigiado mesmo no Brasil após a Segunda Guerra Mundial quando, por questões de cunho econômico e cultural, especialmente devido à propagação da música e do cinema norte-americanos, intensificaram-se as relações de dependência entre Brasil e Estados Unidos. Paiva (2003) destaca as missões oficiais norte-americanas, que vieram ao Brasil visando estreitar as relações entre os dois países, como agente motivador para que os moradores de regiões urbanas buscassem aprender a língua inglesa.

Em 20 de dezembro de 1961, exatamente na contramão do status valorizado que a língua inglesa assumia no país, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) determinou o fim da obrigatoriedade do ensino de LE no ensino médio, deixando que os estados resolvessem pela inclusão ou não da disciplina em seus currículos. De acordo com Leffa (1999), essa medida resultou em uma redução do ensino de LEs nas escolas públicas para menos de 2/3 do que fora até então.

Segundo Paiva (2003), além da redução da carga horária, o ensino de LI sofreu nessa época também com o fortalecimento, em sala de aula, de práticas pedagógicas que focavam a forma linguística, submetendo-se a metodologia de ensino de LE a uma visão de

língua como sistema, com aulas em que preponderava o desempenho do professor. Para essa autora, é possível perceber, desde então, um contraponto entre o desejo da sociedade em aprender a LI e as políticas educacionais vigentes. Esse quadro fomentou a queda da qualidade do ensino da LI na escola pública e, conseqüentemente, a busca pela aprendizagem do inglês fora do âmbito escolar, em escolas de idiomas, o que só foi possível para as classes sociais mais abastadas, iniciando um processo de exclusão social e elitização no acesso à LI.

Nos anos 70, caracterizados pela ditadura militar no país, o sistema educacional brasileiro sofreu muitas mudanças, marcadas pelo abandono das tradições humanísticas nos currículos em favor do preparo de trabalhadores especializados para ocupar cargos nas indústrias que se espalhavam de forma crescente (BOHN, 2003). Para operar máquinas, esses trabalhadores não precisavam ser fluentes na LI, mas apenas identificar e utilizar instruções e comandos e, assim, passou-se a privilegiar os cursos profissionalizantes que permitissem a formação de mão de obra especializada, para uma sociedade que se desenvolvia no processo de industrialização, dentro dos moldes fordistas.

Conforme destaca Bohn

Valores educacionais tradicionais foram substituídos por objetivos instrumentais, que eram consistentes com as necessidades de competitividade associadas com a globalização. Um sem número de escolas particulares especializadas no ensino de línguas espalhou-se por todo o país (2003, p. 165, nossa tradução).

O ensino de LE voltou a ser obrigatório no currículo do 2º grau, através da resolução nº 58, em dezembro de 1976. Porém, sua inclusão no Ensino Fundamental (então 1º grau) era apenas uma “recomendação”, sujeitando-se às condições e possibilidades de cada estado. Para Costa (1987), ao delegar aos estados a escolha pela inclusão de LE no primeiro grau o governo federal fomentou decisões baseadas em conveniências momentâneas, como o ocorrido no Estado de São Paulo que, somente quatro anos mais tarde, resolveu incluir a LEM no 1º grau, a fim de aproveitar recursos humanos já disponíveis. E em 1985, o governo paulista declarou a LE como “atividade”, demovendo-a do status de disciplina (PAIVA, 2003, p.05).

A década de 80, que já apresentava os resultados do abandono sofrido pelo ensino de LE nas políticas públicas, foi marcada pela implantação e consolidação do ensino instrumental de línguas no Brasil, especialmente firmado pelo projeto ESP (*English for Special Purposes*³), liderado pela Profa. Maria Antonieta A. Celani, da PUC-SP.

O projeto surgiu a partir da crescente demanda, nas universidades brasileiras, por cursos que capacitassem alunos de graduação para a leitura de textos acadêmicos em LE, notadamente a LI. Segundo Celani (1988), líder desde seu início em 1977, o projeto contou com o apoio de órgãos governamentais como o MEC (Ministério da Educação e Cultura), e internacionais, como o British Council (consulado britânico), além de envolver a participação de professores-pesquisadores de mais de uma dezena de universidades em todo o Brasil. A criação do CEPRIL (Centro de Pesquisa, Recursos e Informação em Leitura), na Pontifícia Universidade Católica de SP (PUC-SP) solidificou o trabalho de pesquisa e desenvolvimento de cursos, materiais e preparação de professores para o trabalho com o ensino instrumental em LE. Dentro da concepção de ESP, há ênfase no desenvolvimento de uma capacidade linguística específica, notadamente a leitura. De acordo com Costa (2000, p.64): “O ensino instrumental de línguas está relacionado ao desenvolvimento de uma habilidade, a saber, a compreensão de textos escritos”.

Propagando-se, o ensino instrumental de LE atravessou os portões das universidades e chegou a cursos profissionalizantes e às escolas de todo o país quando alguns acadêmicos passaram a defender a adoção da ênfase no trabalho de leitura em LE nas escolas públicas, especialmente após as reformas curriculares ocorridas nos anos 90, como veremos a seguir.

Em dezembro de 1996, o congresso aprovou uma nova LDB que, entre outras medidas, passou a tratar o ensino de 1º e 2º graus por Ensino Fundamental e Médio. E, apesar do Art.26 da LDB estabelecer que caberia a cada estabelecimento escolar complementar as orientações de acordo com suas diversidades locais, o parágrafo 5º estabelecia a obrigatoriedade da inclusão de pelo menos uma LEM a partir da 5ª série (atual

³ ESP – *English for Special Purposes* (Inglês para fins específicos – no Brasil, também referido como “Inglês Instrumental”).

6º ano) do Ensino Fundamental, deixando facultativo a cada comunidade a escolha da LE a ser implantada. E para o ensino Médio, o Artigo 36 dispõe a inclusão de uma segunda língua, a critério de cada comunidade escolar e de acordo com suas disponibilidades, dentre elas, a de professores habilitados para contratação (LEFFA, 1999).

Outro aspecto relevante quanto às mudanças implantadas pela LDB de 1996, está o viés pelo qual se percebe o ensino. Ao invés de privilegiar uma única metodologia, o Inciso III do Art.3º estabelece o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (LEFFA, *ibid.*, p.15).

Seguindo a publicação da LDB que devolveu o caráter de obrigatoriedade ao ensino de LE, em 1998 o MEC inclui dentro do projeto dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), os PCNs de LEs, cuja elaboração ficou sob a responsabilidade de um time de especialistas.

Conforme esclarece Moita Lopes

Os PCNs de LEs são um documento que pretende fomentar a reflexão crítica na área e procurou dar conta da multiplicidade de contextos em que ocorre a educação em LE. Têm como objetivo principal o engajamento discursivo do aprendiz de modo que o conhecimento da LE possa fazê-lo ter consciência de seu papel no espaço social em que vive (1999, p.432).

De acordo com Moita Lopes (*op.Cit.*) os PCNs de LEs foram elaborados a partir de uma visão sociointeracional do discurso e da aprendizagem, e trazem em sua temática o trabalho para o desenvolvimento da consciência crítica dos aprendizes e de seu papel como cidadão, com destaque para uma visão sociopolítica na aprendizagem de LEs. O documento propõe o ensino e aprendizagem de LE com base nos “conhecimentos sistêmicos, de mundo e de organização textual” (BRASIL, 1998, p.32). Para tanto, apóia-se no uso de estratégias (amplamente estudado e explorado pelo projeto ESP) como destacado abaixo, em trecho do documento que discorre em relação ao uso que os alunos fazem ao transferir seus conhecimentos em língua materna para a aprendizagem de LE

No que se refere aos conhecimentos que o aluno tem de adquirir em relação à língua estrangeira, ele irá se apoiar nos conhecimentos correspondentes que tem e nos usos que faz deles como usuário de sua língua materna em textos orais e escritos. Essa estratégia de correlacionar os conhecimentos novos da língua estrangeira e os

conhecimentos que já possui de sua língua materna é uma parte importante do processo de ensinar e aprender a Língua Estrangeira (BRASIL, 1998, p.32).

Na tarefa de engajar discursivamente o estudante do Ensino Fundamental, os PCNs de LEs afirmam ainda que a leitura, seguida por interpretações de texto, auxilia no processo de identificação das propriedades linguísticas regulares, uma vez que os alunos do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental já teriam o conhecimento da escrita em língua materna (LM). E enquanto não advogue o desenvolvimento das quatro capacidades linguísticas, a proposta de ensino de LE dos PCNs oferece a oportunidade do trabalho com “textos orais”, à guisa de fornecer insumo linguístico aos aprendizes, conforme esclarecem

As atividades orais podem ser propostas como forma de **ampliar a consciência dos alunos sobre os sons da língua estrangeira**, por meio do uso, por exemplo, de expressões de saudação, de polidez, do **trabalho com letras de música**, com poemas e diálogos (BRASIL, 1998, p.56, grifo nosso).

No trecho acima citado, chama-nos a atenção o fato de que é sugerido “trabalho” com atividades orais sem, no entanto, maiores explicações serem oferecidas, tais como: que “tipo” de trabalho? Somente ouvir um diálogo entre dois falantes da língua-alvo? Que tipo de diálogo? Quem seriam esses falantes? Usuários do inglês como língua materna, como segunda língua ou LE? Em que fontes os professores poderiam encontrar esses “textos orais”? Qual o critério (além da relevância/ interesse do tema dos textos para os alunos) para a escolha desses textos orais: grau de dificuldade, textos fabricados para ensino de LEs e/ou textos originais? Essas e outras questões permaneceram sem resposta.

Desse modo, parece-nos válido afirmar que, na tentativa de abandonar uma visão metodológica única para o ensino de LE, como ocorreu no final do séc. 19 e início do séc. XX, as premissas estipuladas nos PCNs de LE deixaram a cargo dos estados, escolas e mais especificamente dos professores, a tarefa de esmiuçar currículos e práticas didáticas em sala de aula, conforme afirma Bohn

Devido a sua [referindo-se ao ensino / aprendizagem de LE] complexidade, autoridades governamentais têm muitas vezes deixado a cargo dos responsáveis locais em cada escola, a escolha

de que língua ensinar, quando deve ser ensinada, que habilidades específicas desenvolver e como deveriam ser ensinadas (2003, p.160, nossa tradução).

Os PCNs de LE reafirmam a relevância de focar a aprendizagem da LE na leitura, afirmando que esta é a capacidade mais exigida em termos de participação social dentro da realidade brasileira

Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngües, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato (BRASIL, 1998, p.20).

Dessa forma, em razão dos motivos acima citados, os PCNs de LE favoreceram o ensino focado na leitura, deixando assim sob a responsabilidade das escolas particulares e cursos de idioma, o papel de ensinar as demais capacidades. Rocha (2010, p.81) aponta como o favorecimento da leitura sobre as demais capacidades em LE tornou os PCNs alvo de críticas por diversos pesquisadores, ao longo dos anos.

A autora diz ainda que seja possível entender que devido ao “caráter multifacetado, heterogêneo e plural das relações humanas na sociedade contemporânea, globalizada e densamente multissemiótica” (*passim*) decidir que “saberes” ensinar em LE baseando-se apenas no uso previsto dessa língua em âmbito escolar e/ou acadêmico, fragiliza essa escolha. Opinião, aliás, da qual partilhamos, especialmente quando essa autora afirma que “o foco restrito em uma só habilidade parece não fazer mais sentido”, especialmente diante das práticas multiletradas em que os aprendizes se engajam na contemporaneidade (ROCHA, 2010, p.81).

Por outro lado, como afirma Rocha (*idem*, p.79), também nós entendemos que, embora em voga há mais de uma década, em relação às concepções do papel do ensino de LE que propõem os PCNs

mostram-se ainda bastante contemporâneos (...) ao estabelecer de modo explícito a intrínseca relação entre a educação linguística,

aspectos sociopolíticos inerentes ao processo educacional e às relações de poder na sociedade.

Dois anos após a publicação dos PCNs de LE, foram publicados os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio) que, segundo afirma Oliveira “espelham as diretrizes da LDB e definem a LE como veículo de comunicação” (2011, p.89). Ainda segundo o autor, os PCNEM avançam em relação ao documento de 1998 no que concerne às diretrizes quanto à concepção de educação em LE, entendendo que ela deva, entre outros aspectos, proporcionar o acesso às culturas (e não mais somente à cultura dos povos falantes da língua-alvo, como na década de 30) e a grupos sociais diferentes, e objetivar não só a formação profissional e acadêmica, mas também a pessoal. Lembramos que o foco do documento é especificamente o currículo dos três anos do Ensino Médio, deixando de lado assim, o Ensino Fundamental.

Em complementação aos PCNEM, em 2002 foram publicados os PCN+. Para Oliveira (2011) esse documento reafirmou que a presença da LE nos currículos escolares justifica-se pelos “usos socioculturais das linguagens no mundo globalizado atual” (p. 90), além de prescrever uma avaliação processual e formativa, reforçando a leitura como habilidade/capacidade a ser prioritariamente desenvolvida em LE.

Em substituição aos PCNEM-LE e, seguindo a preocupação com o ensino de LE nos três últimos anos escolares, em 2006 foram publicadas as OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio).

As OCEM-LE (BRASIL, 2006) são fundamentadas em uma visão de educação linguística que contempla os papéis de cidadania e atuação social, possibilitados pelo uso da LE na sociedade globalizada, tendo em mente a multiplicidade de letramentos exigidos desse mesmo cidadão na atualidade. Monte Mór (2009) esclarece que as OCEM-LE oferecem propostas de mudanças para a educação em âmbito escolar que surgem em consequência das mudanças ocorridas na sociedade, em que as novas tecnologias têm levado a uma reestruturação nos discursos e na comunicação social.

Essas orientações reforçam a importância do letramento crítico na formação em LE, de modo que os jovens-cidadãos possam atuar num mundo que exige flexibilidade, capacidades múltiplas na realização de tarefas e atuação através da colaboração e das

ferramentas tecnológicas. Destacam ainda que o ser letrado de hoje é aquele capaz de usar os conhecimentos linguísticos no exercício das práticas sociais (MONTE MÓR, 2009).

Assim como os PCNs de LE, as OCEM-LE mantêm a perspectiva sócio-histórica e interacional na aprendizagem de LE e o papel na formação global do cidadão, que vai além de simplesmente habilitar o estudante para o domínio das capacidades linguísticas, como enfatizado sob o viés comunicativo do ensino de línguas. Afirma Rocha que

além de abranger fatores relacionados à exclusão e à inclusão, que trazem para o âmago do processo educacional a contraposição entre o global e o local, o documento [OCEM – LE] associa à ideia de transversalidade, teorias contemporâneas sobre a linguagem e as novas tecnologias, agregando as noções de letramentos, multiletramentos, multimodalidade e hipertexto ao ensino de LE (2010, p.82).

Um aspecto interessante das OCEM-LE destacado por Oliveira (2011, p.90) é que esse documento parece reconhecer “que há um conflito entre a idealização do papel formativo da educação linguística como descrita nos documentos e a realidade da rede pública”. Esse conflito transparece nas diversas pesquisas e estudos publicados no âmbito da Linguística Aplicada a cerca das práticas em sala de aula e das condições oferecidas nas diversas escolas públicas espalhadas em todas as regiões do país (MARREIRO, 2012, ROSA, 2012). Além das condições sócio-econômico-culturais locais, ainda há a questão de que os documentos oficiais que aqui mencionamos deixam orientações generalizadas, mas sujeitas às decisões finais a serem tomadas pelas secretarias de estado, prefeituras e em última instância, pelas escolas.

Diante disso, alguns estados⁴ (**por exemplo**, São Paulo e Rio Grande Sul)⁵ elaboram suas propostas curriculares⁶ em conjunto com Cadernos do Aluno e do Professor,

⁴ Uma vez que não nos propomos a oferecer análise específica do papel dos cadernos e/ou propostas curriculares estaduais, elencamos aqui somente o material oferecido por SP e RS a guisa de exemplo sem, no entanto, pretender quaisquer desconsiderações quanto aos materiais oferecidos por demais estados no país.

⁵ Cadernos do Aluno elaborados pelo governo estadual do Rio Grande do Sul disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_aluno_EF_56.pdf. Acesso: 28 abr. 2013.

⁶ Como exemplo, vide a proposta Curricular LEM- inglês do Estado de SP, disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/Prop_LEM_COMP_red_md_20_03.pdf. Acesso em 29 abr 2013. .

distribuídos nas escolas públicas estaduais e , como no caso de São Paulo, nas municipais conveniadas. Neste estado, os Cadernos do Aluno, criados em 2009 para atender as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio, são parte do programa “São Paulo Faz Escola”, sob responsabilidade da Secretaria da Educação do Estado, e são elaborados em concordância com a Proposta curricular estadual. Em 2012, 4.200 escolas no estado de São Paulo receberam os Cadernos distribuídos entre cerca de 4 milhões de estudantes do Ciclo II do Ensino Fundamental e no Ensino Médio⁷. Embora não seja propósito deste estudo detalhar o trabalho proposto nos diversos Cadernos do Aluno, sua menção é relevante por que, como afirmam Jordão e Fogaça (2007, p.83), materiais como esses são parte de “algumas iniciativas governamentais de valorização do ensino de LE” que vêm ocorrendo de “forma esporádica”. Como exemplo, esses autores relatam a elaboração de material didático de LE para as escolas estaduais no Paraná que “incluem uma seleção de textos com orientações aos professores, o material do aluno, cartazes, CDs de áudio e vídeo, e transparências” (idem, p.80).

O ensino da LE nos anos finais do Ensino Fundamental finalmente voltou a ser alvo de atenção do Ministério da Educação com sua inclusão no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) a partir de 2011, quando o programa já vigorava há 10 anos. O PNLD de LEM de 2011 contemplou tanto o ensino de Espanhol quanto o de Inglês. Relacionou, através de seu Guia, coleções selecionadas e indicadas para a adoção de livros do 6º ao 9º anos estabelecendo, para cada aluno, o direito de receber um livro consumível acompanhado de um CD de áudio.

Conforme afirma Silva (2012, p. 179) o papel do livro didático (ou *livro-texto* como preferem Jordão e Fogaça, 2007, p. 81) tem sido alvo de posições conflitantes, uma vez que “há os que argumentam que o livro didático (LD) deveria ser abolido totalmente das salas de aula e os professores deveriam criar seu próprio material”.

Para Cândido de Lima (2011, p. 164), embora o livro didático esteja longe de ser o “salvador da pátria” para as questões que norteiam o ensino da LI nas escolas

⁷ Fonte 1: <http://www.mundodastribos.com/caderno-do-aluno-2012-respostas-e-gabarito.html>. Acesso em 27 abr 2013. Fonte 2: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=215667>. Acesso em 29 abr 2013.

públicas, sua distribuição através do PNLD pode funcionar como mola propulsora para a melhoria qualitativa do ensino desta LE. Isso porque, segundo o autor, através do uso desses livros, os alunos teriam melhor oportunidade para desenvolver as capacidades para o uso da língua-alvo. Como também afirmam Jorge e Tenuta (2011, p.121) a inclusão da LI na avaliação do PNLD “significa um marco na história do ensino de línguas estrangeiras na escola pública brasileira, e pode representar mudanças significativas relativamente a esse ensino”.

Sem dúvida, o livro didático - assim também como as apostilas e cadernos elaborados e distribuídos por estados – pode assumir um papel central no ensino de LE quando identificamos que é a partir dele que muitos professores escolhem os conteúdos a serem ensinados e planejam suas aulas, e até mesmo decidem quanto às práticas pedagógicas (e em termos de métodos de ensino) adotadas. Mas é importante lembrar que não existe um livro didático que seja “ideal”.

Além disso, a diversidade de textos (multimodais) que circulam hoje na sociedade, através dos ambientes digitais e novas tecnologias, oferecem uma gama de outras ferramentas que, além do livro didático, podem exercer papel importante na aprendizagem de uma LE. Nesse aspecto afirma Silva (2012, p.179) que “o equilíbrio entre os dois extremos – não usar o livro didático ou usá-lo como recurso soberano – torna-se fundamental”.

No entanto, é fato que o edital do PNLD 2011-LE ressuscitou, para o Ensino Fundamental II, a importância do trabalho com as capacidades de produção oral e escrita e também de compreensão oral, entre os letramentos a serem desenvolvidos, além da leitura. Isso por que, de acordo com Jorge e Tenuta (2011), nas demandas do edital PNLD 2011 entende-se o ensino de LE através da integração do ler, escrever, ouvir e falar, juntamente com o ensino da gramática e do vocabulário. Esse documento orienta o professor para que promova mais práticas que visem o uso da LE para comunicação e menos para uma visão sistêmica de língua.

Analisando o Guia do PNLD de LE 2011 (BRASIL, 2010) percebemos que, enquanto as OCEM-LE reforçam a importância de uma formação linguística mais orientada para a atuação social e exercício da cidadania, do que apenas para as habilidades

de expressão na língua-alvo, o Guia vem resgatar o caráter comunicativo como objetivo no ensino-aprendizagem das LEs como fator de inclusão social, afirmando que

É sempre importante lembrar que lugar de aprender línguas estrangeiras é na escola de educação básica. Tão importante para a formação e a inclusão social do indivíduo, a aprendizagem das habilidades de ler, falar, ouvir e escrever em outras línguas não deve ou não precisa ser um privilégio exclusivo das camadas favorecidas. Por isso, os critérios adotados no Edital PNLD 2011 para a seleção das coleções buscaram garantir que, na escola pública, o aluno consiga aprender a língua estrangeira para compreender e produzir, oralmente e por escrito, diversos tipos de textos (BRASIL, 2010, p. 11).

Ao afirmar o papel da escola pública na formação do aluno em LE, esse documento devolve às LEMs o status perdido por essas disciplinas, especialmente durante a década de 70, quando teve início um processo de exclusão e elitização do ensino-aprendizagem das LEs no Brasil, conforme fica esclarecido neste nosso breve relato histórico. Esse processo, durante décadas, sustentou a solidificação da percepção de que, para aprender a falar inglês, é preciso cursar escolas particulares, especialmente as que oferecem cursos de idiomas.

Mas é preciso compreender que, conquanto também promovam “a formação de cidadãos críticos e reflexivos, desprovidos de preconceitos, (...) partindo de experiências críticas e reflexivas com a língua estrangeira” (BRASIL, 2010, p.12-13), as orientações constantes no Guia do PNLD-LE 2011, que são direcionadas para os anos finais do Ensino Fundamental, de certa forma, entram em conflito com as afirmações feitas nos PCN-LE, ao retomarem o aspecto comunicativo nas aulas de LE, e o trabalho com **todas** as capacidades linguísticas.

Isso reflete uma discrepância existente, atualmente, entre os diversos documentos oficiais em voga, que reportam (ou assim o deveriam fazer) as políticas públicas para o ensino de LE no Brasil.

Além disso, para que as instruções dadas no Guia do PNLD encontrem lugar efetivo em sala de aula, é preciso ainda vencer barreiras como: o enfoque demasiadamente centrado em uma visão de língua como sistema, que ainda prevalece no ensino de LI nas

escolas regulares, orientando para um ensino descontextualizado de estruturas gramaticais; a ênfase dada à preparação para exames vestibulares / ENEM⁸ (que centram a avaliação na capacidade de compreensão escrita); ausência de condições adequadas para o trabalho com a produção e a compreensão oral (tais como falta de equipamentos adequados) e finalmente e igualmente importante, as questões pertinentes à formação de professores que, para poder navegar pelo ensino do ler, escrever, ouvir e falar a LI precisam, antes, eles mesmos desenvolverem essas capacidades.

Através deste breve retrato, procuramos desenhar o percurso que nos trouxe à posição atual do ensino-aprendizagem da LI nas escolas públicas brasileiras de modo que possamos entender um pouco melhor de onde viemos e onde nos encontramos, para assim poder discutir para onde desejamos ir, em termos de educação linguística em LE.

Como afirma Monte Mór (2010, p.577), entendemos a importância de analisarmos os

vários estudos cujos resultados possibilitam compreender o ensino praticado nas escolas regulares, concluindo por um quadro indicador da necessidade de revisões dos objetivos desse ensino, dos conteúdos ensinados, das metodologias aplicadas, das orientações aos professores, enfim, uma revisita do papel das línguas estrangeiras na composição curricular das escolas.

E na busca por essa “revisita” faz-se importante entender quais as razões para o protagonismo da LI no ensino de LE nas escolas regulares, assim como discutir “que inglês” é esse a se ensinar, como fazemos a seguir.

2.1.1 Por que o inglês e que inglês é esse?

Uma determinação do Ministério da Educação em 2005 tornou obrigatória a oferta de aulas de língua espanhola no Ensino Médio, sendo que, desde 2010, é facultado ao aluno a escolha entre o espanhol e pelo menos mais outro idioma. Mas o que se vê é que, de

⁸ ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, criado em 1998, a fim de avaliar os estudantes ao final da educação básica e que, a partir de 2009 também funciona como forma de seleção para o ingresso no ensino superior. Fonte: INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso: 20 mar. 2013.

modo geral, o Inglês ainda predomina como LE ensinada nas escolas brasileiras. Esse predomínio é geralmente associado a fatores tais como a escassez de professores para o ensino da língua espanhola e a escolha dos próprios alunos que, tendo em vista o mercado de trabalho, acabam por optar pelas aulas de Inglês na escola, quando essa opção lhes é oferecida. (JORDÃO e FOGAÇA, 2007)

Alguns dados nos permitem compreender melhor as razões pelas quais as comunidades acabam por eleger o Inglês como LE para o currículo escolar. Segundo Geary (1997, *apud* KALANTZIS e COPE, 2005[2000], p.280), 75% das correspondências e 80% dos e-mails trocados mundialmente são escritos em língua inglesa, sendo que a grande maioria dos falantes de inglês hoje utilizam a LI como segunda língua / língua estrangeira. Seidlhofer (citando Crystal, 2003⁹) aponta para o fato de que, em âmbito mundial, **apenas 1 entre 4 falantes** da LI a utilizam como língua materna. A partir de dados como esses é fácil perceber porque cada vez mais há referências ao papel contemporâneo da LI como “língua internacional” (SEIDLHOFER, 2005, p.239).

Aliás, Rocha (2010, p.153) chama a atenção para a miríade de denominações aplicadas atualmente ao uso globalizado da LI, destacando a “conflituosa terminologia usada como referência ao inglês nos tempos de globalização”, referindo-se a um “polifônico cenário” no qual esta língua é tratada como “língua global” (GRADOL, 2006, *apud* ROCHA, 2010), “língua do mundo” (*World language*, MAIR, 2003, *apud* ROCHA, 2010) e “inglês do mundo” (*World English* ou *Englishes* como prefere, por exemplo, RAJAGOPALAN, 2011, p. 65).

Assim, impossível negar a função de “língua franca” (para acrescentarmos mais um termo à lista) que a LI exerce hoje em âmbito mundial. Segundo Kalantzis e Cope, esse fato muda o que a língua inglesa é o que ela faz por que

Agora, a expansão do Inglês é resultado de uma certa pragmática, de ter que aprender Inglês de modo a poder ler rótulos em produtos globais, assistir a CNN, ler artigos em áreas de especialização

⁹ Crystal, D. **English as a Global Language**.. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 2nd ed.

acadêmica, ou participar de determinadas comunidades globais (2005[2000], p. 280.).¹⁰

Vários pesquisadores já dedicaram esforço na definição do conceito de língua franca. El-Dash (2004) apoiada em Lesznyák define “língua franca” como “a que serve como veículo para pessoas que não compartilham a mesma cultura nem a mesma língua nativa” (2007, p. 106). Para Jenkins (2008), a interação entre falantes de inglês como língua franca “pode incluir falantes que têm o inglês como língua materna, mas é, sobretudo, [uma interação] entre pessoas para as quais o inglês é uma língua adicional”.

Consideramos importante notar as implicações pedagógicas resultantes da admissão de que hoje a LI “não tem pátria, nem está delimitada a uma região geográfica”. Isso por que “é esse novo fenômeno linguístico que devemos nos esforçar para ensinar e aprender, porque é dele que os aprendizes de hoje vão precisar no futuro bem próximo” (RAJAGOPALAN, 2011, p.65).

Dessa forma, para que possamos levar essa nova faceta da LI, híbrida em sua natureza, para a sala de aula da escola pública, faz-se importante oferecer aos estudantes uma gama de textos (orais e escritos) que circulem na sociedade, e permitam sua interação com a produção autêntica desses muitos “Inglêses” que funcionam como língua-mestra na comunicação global.

Para tanto, pensamos que não seja suficiente contar apenas com o material disponível no livro didático, mas que seja também preciso aproveitar a diversidade de recursos oferecidos pelas inovações tecnológicas e digitais, garantindo para o aluno da escola pública o acesso a essa LI globalizada. A esse respeito, afirma Braga (2013, p.51): “Em síntese, atualmente as redes sociais e as publicações on-line propiciam diferentes oportunidades para a exposição e uso da língua-alvo”. Retomaremos essa discussão ainda neste capítulo, em 2.4.

Considerando o inglês como essa língua hibridizada através de seu uso internacional, um meio de comunicação global, e levando em conta as concepções de

¹⁰ “Now, the spread of English is the result of a kind of pragmatics, of having to learn English in order to read the labels in the global products, to watch CNN, to read into areas of academic specialism or to participate in Global communities of experts.” Tradução nossa.

ensino e aprendizagem estipuladas pelos documentos vigentes (especialmente para o Ensino Fundamental), questionamos: como casar a abordagem sociointeracionista, a visão de uma educação linguística em LE que promova o engajamento discursivo do aprendiz e que, ao mesmo tempo em que contribua para sua formação crítica e cidadã, possa ainda facilitar o desenvolvimento das quatro capacidades linguísticas, para que esse aluno possa usar a língua-alvo em contexto comunicativo? Que concepções de aprendizagem de LE atenderiam a tais necessidades?

Buscando algumas possíveis respostas para esses questionamentos, partiremos para uma breve discussão sobre o debate sócio-cognitivo na aprendizagem de LE/Segunda Língua (doravante L2)¹¹, seguido por reflexões a cerca do conceito de metacognição na aprendizagem de LE e das suas implicações no desenvolvimento de cada uma das capacidades (ler, falar, ouvir e escrever).

Lembramos que a aprendizagem de LEs é amplamente referenciada na literatura internacional como SLA (*Second Language Acquisition*), ou seja, ASL - Aquisição de Segunda Língua - como destaca Larsen-Freeman (2007 [1997], p. 773). Para nós, no entanto, o acrônimo ASL, usado doravante, representa **Aprendizagem** (e não Aquisição) de Segunda Língua.

Fazemos tal distinção com base no que propõe Gee (1991, p.03) quando estabelece que, embora muitas vezes os dois processos se hibridizem, **aprendizagem** é “um processo consciente” que acontece através da mediação ou “ensino” (sem necessariamente ser mediado por um “professor oficial”). Ainda segundo o autor, faz parte da aprendizagem “alcançar, juntamente com o que está sendo ensinado, algum grau de meta-conhecimento sobre o assunto” (nossa tradução). Enquanto isso, aquisição seria “um processo de adquirir algo subconscientemente, através da exposição a modelos e de tentativas e erros” (nossa tradução).

¹¹ Nesta nossa discussão não faremos distinção entre LE e L2 pois embora entendamos as diferenças entre os conceitos, este estudo focaliza a aprendizagem de inglês realizada no Brasil, o que melhor se define como LE.

Por conseguinte, preferimos adotar o termo **capacidades**¹² (e não habilidades) linguísticas. Concordamos com Silva (2010, p.270), que apoiado em Barbosa¹³ entende capacidade¹⁴ como “algo construído através de interações sociais e mobilizado ‘por redes advindas da apropriação de práticas sociais, discursos e conhecimentos’” (BARBOSA, *apud* SILVA, 2010, p. 270).

Importante notar também que quando pensamos no desenvolvimento das quatro capacidades linguísticas não o fazemos sob a ótica de uma abordagem puramente comunicativa, com vistas a habilitar os aprendizes a se comunicarem nos moldes idealizados de um falante nativo. Até porque, como discutimos anteriormente, partimos de uma visão da língua inglesa hibridizada pelos muitos “ingleses” que representa globalmente. Neste sentido, partilhamos da visão de Rocha (2010, p. 29) que, assumido uma perspectiva dialógica e de uso situado da LI, aponta para um “redirecionamento dos objetivos do ensino de línguas, com vistas a que o aluno se aproprie de capacidades específicas que permitam que ele atue em determinadas situações de uso, socioculturalmente marcadas”.

2.2. Aprendizagem de língua estrangeira: o debate sócio – cognitivo, por uma abordagem abrangente

O processo de aprendizagem de uma língua-alvo é notadamente complexo, composto por inúmeras variáveis, e muitas são as abordagens que tentam explicá-lo ou ainda, melhor compreendê-lo. Nas palavras de VanPatten

não há uma perspectiva única que possa dar conta de todos os aspectos universais da aquisição da segunda língua, e que diferentes mecanismos e processamento trabalham em conjunto para moldar o

¹² Silva, apoiado em Cristóvão (2005, *apud* SILVA, 2010, p.269) esclarece que definições sobre o que seja *capacidade* e *habilidade* estão diretamente vinculadas à visão teórica do processo educacional que se assume, uma vez que esses termos são “muito próximos”.

¹³ BARBOSA, J.P. **Trabalho com gêneros de discurso**: uma perspectiva para o ensino de língua portuguesa. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

¹⁴ Pra fins de sua discussão, o autor adota os termos “competência” e “capacidade” de forma indistinta (SILVA, 2010, p.270). Nós aqui preferimos falar somente em “capacidade” ao nos referirmos ao ler, escrever, ouvir e falar na aprendizagem da LI.

sistema linguístico que os aprendizes criam em suas mentes (1998, nossa tradução)¹⁵

Partindo da ideia de que L2 é “qualquer outra língua além da língua nativa ou materna do aprendiz”¹⁶ (MITCHELL, MYLES, 2007 [2001], p.11, nossa tradução), passaremos a comentar algumas abordagens cognitivas e sociais, e a ideia de uma concepção de aprendizagem que abarque um enfoque equilibrado sobre a aprendizagem de L2/LE.

Durante muito tempo registrou-se a predominância de uma visão cognitiva em relação à ASL, como aponta Larsen-Freeman (2007 [1997], p 774). Para a autora, um divisor de águas na pesquisa sobre aprendizagem de LE/L2 foi o debate entre as abordagens cognitiva e social estabelecido a partir do texto apresentado por Firth e Wagner¹⁷ no Congresso da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA) em 1996.

Dentre as contribuições que marcaram a pesquisa em ASL sob o viés cognitivo podemos destacar a teoria da gramática universal inata proposta por Chomsky em 1959¹⁸, em um texto que replicava a abordagem comportamentalista oferecida por Skinner¹⁹. Adotando a perspectiva da gramática gerativista proposta por Chomsky²⁰, várias investigações buscavam esclarecer a formação de uma “gramática mental” em LE/L2. Um aspecto importante apontado por Larsen-Freeman (2007[1997], p.774) foi que, a partir da influência exercida pela teoria de Chomsky, o aprendiz de L2/LE deixou de ser visto sob a ótica de um reproduzidor / repetidor a ser “treinado” como desejavam os *behaviouristas*, e passou a ser visto como “ser cognitivo”, que exerce um papel importante em sua própria aprendizagem.

¹⁵ “ (...) no single perspective can account for all universal aspects of second language acquisition and that different mechanisms and processes work together to shape the linguistic system that learners create in their minds

¹⁶ “For us, therefore, ‘second languages’ are any languages other than the learner’s ‘native language’ or ‘mother tongue’.”

¹⁷ Firth, A.; Wagner, J. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. **Modern Language Journal**, 81, 285- 300, 1997.

¹⁸ Chomsky, N. A review of B. F. Skinner's Verbal behavior. **Language**, 35, p.26-58, 1959.

¹⁹ Skinner, B. F. **Verbal behavior**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

²⁰ Chomsky, N. Aspects of the theory of syntax. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

Quase uma década depois, Selinker²¹ cunha o conceito de “interlíngua”, apresentando a teoria de que os erros cometidos por aprendizes de L2/LE seriam uma demonstração de seu nível subjacente de competência no comando da língua-alvo. Seguindo uma perspectiva que analisa a língua como um conjunto de processos mentais, vários estudos focaram nos processos da aprendizagem que encaminham o aprendiz até o domínio **aproximado** da L2/LE estudada, visto que a pesquisa em ASL demonstrava que a interlíngua do aprendiz parecia estar fadada a um grau de sucesso relativo ou incompleto e à fossilização (MITCHELL, MYLES, 1998).

Para Larsen-Freeman, um marco no campo de pesquisa em ASL foi o trabalho de Doughty²² e Long²³, que em 2003 “caracterizava a ASL primariamente como um produto de uma faculdade cognitiva e o campo da ASL como uma ‘ramificação da ciência cognitiva’” (2007[1997], p.775, nossa tradução).

Navegando pelas águas do cognitivismo, destacamos ainda o trabalho de Skehan (1998) que oferece uma abordagem de aprendizagem de L2/LE que protagoniza o aprendiz discutindo aspectos como o uso da memória (curta e longa), as diferenças individuais, as estratégias de aprendizagem, os estilos de aprendizagem e a aptidão, entre outros fatores. O pesquisador estuda ainda, dentro do âmbito da instrução formal em L2/LE, o papel das demandas estabelecidas pelas tarefas que aprendizes realizam em sala de aula, e como a interação entre os estudantes atua no processamento dos insumos linguísticos recebidos através dessas tarefas, analisando a ASL sob uma perspectiva psicolinguística (1998, p.43).

Enquanto a visão de língua estabelecida por Chomsky já em 1965 clamava que a linguística teórica focasse seu estudo na **competência** linguística (percebida por esse pesquisador como as representações mentais e, portanto, abstratas, do conhecimento linguístico), a corrente Britânica, tradicionalmente caracterizada pelo trabalho de Firth e

²¹ Selinker, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231, 1972.

²² “(...) to characterize SLA primarily as a product of a cognitive faculty and the SLA field of the future “as a branch of cognitive science”.

²³ Doughty, C.J., & Long, M. H. (Eds.). *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwel, 2003

Halliday²⁴, discutia um modelo radicalmente oposto. Para esses teóricos, os conceitos de competência e *performance (uso)* devem ser analisados em conjunto, recusando-se uma abordagem dualista para teorias linguísticas. Assim, na visão de Firth “a única opção para os linguistas é estudar a língua em uso, e não há oposição entre língua e sistema, e aspectos observáveis de comportamentos da língua; a única diferença seria a perspectiva” (MITCHELL, MYLES, 2007 [2001] p. 15, nossa tradução).

Conquanto a noção chomskyana sobre uma predisposição inata à língua fosse (e ainda seja) amplamente aceita entre especialistas da área, por si só não é suficiente para dar conta de todos os aspectos e fatores inerentes à aprendizagem de uma língua, em especial a LE/L2. Nem mesmo quando essa visão é adicionada ao conjunto formado pelas variáveis oferecidas pelo aprendiz, tais quais as aptidões, as crenças, os diferentes estilos de aprendizagens, entre outras, pois uma análise dualista que separe competência e uso demonstrou-se realmente insuficiente.

Consequentemente, estudos e pesquisas envolvendo o contexto da aprendizagem e suas circunstâncias (condições de produção), seu uso e seus objetivos, passaram a ser igualmente foco na análise do desenvolvimento das competências comunicativas em L2/LE. Podemos citar, como um trabalho de grande influência no campo de estudo da ASL, a teoria dos “Atos da Fala” desenvolvida por Austin²⁵ que, segundo afirma Paiva (2005, p.3) “postula que a linguagem tem uma força ilocucionária e que quando falamos executamos ações tais como prometer, pedir permissão, elogiar, etc.”.

Ainda sob o âmbito da língua em uso, Hymes (1972), por exemplo, adotando uma perspectiva sociolinguística, advoga o papel da comunicação e da cultura na formação de um falante competente. Segundo esse pesquisador, além de conhecer as estruturas linguísticas da língua-alvo, o aprendiz deveria saber como os enunciados são efetivamente usados por participantes de uma comunidade que fala essa língua. Assim, respeitando as condições de processamento cognitivo (como o uso de memória, por exemplo), o aprendiz teria também que conseguir produzir enunciados significativos em termos de uso e contexto. Seu conceito de competência comunicativa integra aspectos gramaticais,

²⁴ HALLIDAY, M. A. K.. *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold, 1978.

²⁵ Austin, J. L., *How to Do Things with Words*, London: Oxford University Press, 1962, 174 p.

psicolinguísticos, socioculturais e probabilísticos, como apontam Canale e Swain (1980, p.16).

Em seu texto seminal, Canale e Swain (*op.Cit.*) reformulam o conceito de comunicação, sugerindo um modelo que integrasse todos os diferentes componentes da competência comunicativa. Esses estudiosos propõem que, além da dimensão gramatical (conhecimento das estruturas e regras da língua), para se comunicar com competência, o aprendiz precisaria também “conhecer como a língua é usada em seu contexto social e como enunciados e as funções comunicativas se combinam de acordo com os princípios do discurso”²⁶ (*ibidem*, p. 20, nossa tradução). Assim, estes autores sugerem um modelo integrado de competência comunicativa composto pelos conhecimentos gramatical, sociolinguístico, discursivo e estratégico, este último usado para resolver problemas de comunicação.

Outra contribuição notável na pesquisa em ASL sob o viés da competência comunicativa é feita por Widdowson²⁷ (1978) que aborda os conceitos de correção e adequação (*usage/ use*), coerência, coesão e ato ilocucionário (a função para qual um enunciado é usado). Dessa perspectiva, implica-se o estabelecimento de um ensino significativo de LE / L2, na medida em que a língua-alvo passa a ser vista além de um conjunto de estruturas linguísticas que formam enunciados desprovidos de conexão com a realidade (PAIVA, 2005).

A abordagem comunicativa é, ainda hoje, fortemente presente nas práticas de ensino/aprendizagem de L2/LE, e recebeu o reforço de perspectivas de aprendizagem oferecidas pelo campo da psicologia, como o trabalho de Vygotsky (1984).

Na perspectiva vygotskiana, o foco da aprendizagem (que é compreendida como internalização), concentra-se na interação social, tendo como conceito-chave a Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD). Entende-se que é através da interação que o aprendiz elaboraria um processo de reconstrução interna de objetos e operações, mediado pelos significados que constrói, a partir dos discursos em que participa (ROJO, 2007, p.343).

²⁶ “(...) knowledge of how language is used in social contexts to perform communicative functions, and knowledge of how utterances and communicative functions can be combined according to the principles of discourse”.

²⁷ WIDDOWSON, H. D. **Teaching English as Communication**. London: Oxford University Press. 1978.

Como dissemos em 2.1, é essa visão sociointeracionista da aprendizagem que predomina no discurso dos PCN-LE.

Ainda a cerca das contribuições teóricas para o campo da ASL, Paiva (2005, p.3) chama a atenção para as pesquisas na área da análise do discurso, que oferece uma gama de estudos sobre a interação na sala de aula e também sobre a relação do discurso e o ensino de línguas. A autora, resumindo algumas das características principais dessa pesquisa (especialmente no final da década de 80 e durante os anos 90), destaca: a visão de língua como meio para a interação comunicativa; a equivalência na importância entre desenvolvimento da fluência e precisão linguística; a aprendizagem colaborativa e o estímulo à reflexão sobre o processo de aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento da autonomia do aprendiz, entre outros aspectos relevantes.

Dentro de uma abordagem discursiva, parece-nos importante lembrar, também, as contribuições recebidas, mais recentemente, pelos estudos desenvolvidos a partir das teorias bakhtinianas, segundo a qual a aprendizagem é compreendida como um processo de “apropriação” (e não internalização, como queira Vygostsky, numa feição mais cognitiva). Segundo a dialógica proposta por Bakhtin (1979, p.402-403, *apud* ROJO, 2007, p. 343), a apropriação do conhecimento acontece a partir dos conceitos de “palavras alheias, palavras próprias, palavras-próprias -alheias e palavra anônima”. Referindo-se às contribuições da teoria bakhtiniana para a aprendizagem de LI, afirma Rocha

uma das mais expressivas contribuições do enfoque enunciativo-discursivo bakhtiniano para o ensino de língua inglesa na escola regular pública (...) é que esse enfoque notadamente se contrapõe a toda e qualquer visão que, ao desvincular a linguagem de sua realidade material, acaba por conferir-lhe uma natureza autônoma, estática, normalizada, restrita e idealizada (2010, p.27).

Este nosso pequeno passeio através (de parte) da trajetória cognitivo-social que vem determinando o rumo das pesquisas em ASL leva-nos a reforçar nossa percepção de que, por ser extremamente complexo, o processo de aprendizagem de uma L2/ LE não pode, como afirma VanPatten na citação que figura no início deste item do capítulo, ser compreendido somente através dos olhos de uma única abordagem.

Nesse sentido, Mitchell e Myles (2007 [2001], p.12) propõem que, para executar a importante tarefa de compreender melhor como se dão os processos de ASL, é preciso procurar uma teoria que “não tenha como objetivo apenas descrever, mas também explicar” a relação entre esses processos e o que leva às mudanças que permitem ao aprendiz tornar-se um ser comunicativo na língua-alvo. Esses autores citam como exemplo o “modelo geral de ASL” (ibidem, p. 13) proposto por Spolsky em 1989 que, no esforço de elaborar tal teoria, oferece, segundo Mitchell e Myles, um modelo “ambicioso” em sua tentativa de abarcar todo um fenômeno.

Conforme podemos ver na Figura 1, Spolsky tentou incluir em seu modelo as variáveis que, segundo ele, levariam o aprendiz ao sucesso ou fracasso em sua empreitada na ASL.

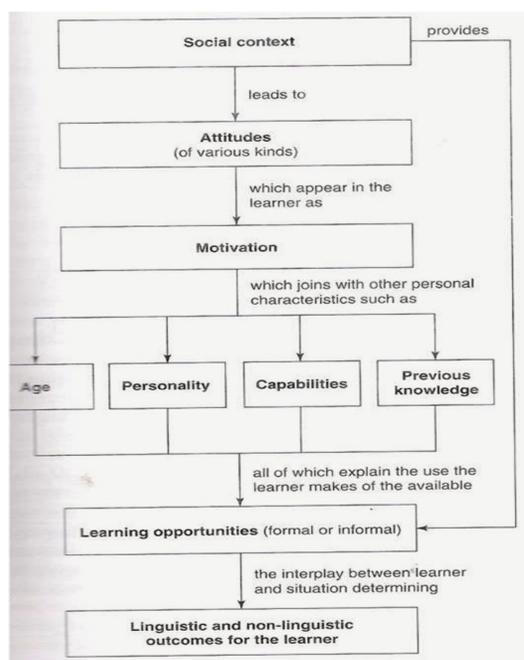


Figura 1. Modelo geral de ASL proposto por Spolsky. Fonte: SPOLSKY 1989, p. 28, *apud* MITCHELL, MYLES (2007 [2001], p.13)

Mas apesar de situar a ASL a partir do contexto social, e de considerar as questões de interação através da relação estabelecida entre o aprendiz e as diferentes oportunidades de aprendizagem, além de características de ordem cognitiva individuais, como atitudes e motivações, o modelo proposto por Spolsky não considera alguns aspectos fundamentais tais como: a) as condições cognitivas inerentes a todos os processos mentais

que ocorrem, invariavelmente, durante a ASL (tais quais: o funcionamento da memória, e a ordem estabelecida pelo desenvolvimento interno na aquisição da nova língua); b) as implicações sócio-discursivas (pensando na visão de aprendizagem sob a perspectiva sócio-cultural vygostskiana integrada a uma perspectiva enunciativa bakhtiniana, por exemplo) presentes durante toda a aprendizagem. Assim, embora possa parecer ambicioso, esse modelo (também) ainda não é suficientemente amplo para explicar todas as variáveis que compõem a ASL.

Retomando a análise feita por Larsen-Freeman (2007[1997]) a cerca do debate sócio-cognitivo, concordamos que, no que diz respeito ao campo de ensino-aprendizagem de LE/L2, como afirma Long “simplesmente afirmar que é preciso um balanço maior entre as visões cognitivas e outras sociais e ‘mais holísticas’, como o fazem Firth e Wagner, não fará que isso aconteça”²⁸ (1997, p. 319, *apud* LARSEN-FREEMAN, p.781, nossa tradução).

Gostaríamos de pensar na possibilidade de uma abordagem que abarcasse os aspectos sócio-cognitivos conhecidos e estudados, visando práticas pedagógicas que permitam respeitar tanto as diferenças individuais dos aprendizes quanto as suas características cognitivas compartilhadas, ao mesmo tempo em que se submeta a aprendizagem a uma visão discursiva, situada sócio-historicamente. Tudo isso visando transformar a escola regular num ambiente formal de aprendizagem da LE em que o aprendiz seja capaz de, ao longo de seus anos de estudo, participar de práticas discursivas na língua-alvo, sendo capaz de se comunicar adequadamente em contextos de uso real dessa língua.

Como vimos em 2.1, os documentos oficiais vigentes que determinam (ou deveriam determinar?) as políticas públicas para o ensino de LE nas escolas regulares do Brasil, assumem uma visão sócio-interativa da aprendizagem de LE, ao mesmo tempo em que, através do recém publicado Guia para o livro didático de LE (BRASIL, 2010), retomam a importância do desenvolvimento das habilidades comunicativas.

²⁸ "simply asserting that ... a greater 'balance' between cognitive and other 'more holistic' social views is needed, as Firth and Wagner do, will not make it so".

O que esses documentos parecem apresentar em comum, além da proposta do ensino para a formação cidadã, é a percepção da importância do ensino de LE através do desenvolvimento de estratégias, para a promoção da autonomia do aprendiz (BRASIL, 1998, p.32; BRASIL, 2010, p.12), cobrindo assim aspectos sociais e cognitivos. Pensar o uso de estratégias e autonomia na ASL retoma o papel central do aprendiz, premissa que subjaz este estudo, e é parte da abordagem metacognitiva da aprendizagem que discutiremos a seguir.

2.3 Metacognição: estratégias, autonomia e o desenvolvimento das capacidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever)

Ao discutir algumas das tendências recentes da pesquisa em linguística aplicada, Rajagopalan (2007) diz que há “bons ventos” para essa área de estudo, ventos esses que impulsionam uma mudança no enfoque das pesquisas que, segundo ele, até então estavam estagnadas na tese de que “a prática só teria êxito se obedecesse aos ditames da teoria” (p. 160). Dentre as tendências mencionadas pelo autor está a pesquisa feita sob o viés da metacognição.

Dentre as questões discutidas por uma abordagem metacognitivista estão: o estudo das crenças (definidas como “verdades ou percepções subjetivas individuais”) e representações dos alunos (termo cunhado a partir de um construto da psicologia construtivista), (WENDEN, 1998); a preocupação em entender o que os torna bons aprendizes (GRIFFITHS, 2008); quais são as contribuições que os alunos, individualmente, trazem para seu processo de aprendizagem, o que os motiva, que estratégias usam para aprender e como os professores reflexivamente contribuem para esse processo (WILLIAMS e BURDEN, 1997).

Citando Wenden, Rajagopalan diz que por metacognição se entende “o reconhecimento crescente da necessidade de auxiliar os aprendizes de línguas a refletir acerca de suas crenças e do entendimento do processo de aprendizagem” (WENDEN, 1988, p. 515, *apud* RAJAGOPALAN, 2007, p.161).

Em um artigo de 1998, Wenden afirma que “de maneira bem simples, conhecimento metacognitivo se refere ao conhecimento sobre a aprendizagem” (p.516,

tradução nossa), uma “informação que todos os seres pensantes possuem, a cerca de seus próprios processos cognitivos” (*ibidem*, p.517). Esclarece, também, que esse conhecimento pode dizer respeito ao próprio aprendiz, à tarefa usada na aprendizagem ou ainda ao processo de aprendizagem e declara também que é preciso estabelecer a diferença entre “conhecimento metacognitivo” e “estratégias metacognitivas”. Segundo afirma Wenden, as estratégias metacognitivas são “habilidades gerais através das quais os aprendizes gerenciam, direcionam, regulam, e guiam sua aprendizagem, *i.e.*, planejam, monitoram e avaliam”²⁹ (*Ibid.*, p.519, nossa tradução). Portanto, o uso de estratégias metacognitivas denota a ideia de um aprendiz que seja capaz de assumir as rédeas de sua própria aprendizagem sustentando, assim, a noção de autonomia.

Para Skehan (1998, p. 261), a figura de um aprendiz autônomo e responsável por seu processo de aprendizagem começou a aparecer mais e mais nos componentes dos conteúdos curriculares em LE/L2 desde a década de 80. O pesquisador menciona, como exemplo, currículos para aulas de línguas elaborados de forma interativa e participativa, contando com a colaboração dos aprendizes (*Ibid.*, p. 262). Este autor ressalta ainda como a pesquisa em torno das estratégias de aprendizagem se expandiu ao longo das décadas de 80 e 90 destacando, dentre essas estratégias, as metacognitivas, “tais quais o estabelecimento de metas, o planejamento, a monitoração, a avaliação, a canalização da atenção”³⁰ entre outras (1998, p. 265, nossa tradução).

Referindo-se ao reconhecido fato de que alguns aprendizes de LE/L2 são mais bem sucedidos que outros, Griffiths (2004, p.10) afirma que tal fato, em parte, é devido ao uso (ou não) de estratégias na aprendizagem. Segundo a autora, de acordo com a teoria de estratégias na aprendizagem de línguas, todos os aprendizes são capazes de influenciar o seu próprio processo de aprendizagem, o que poderia auxiliar para a obtenção de sucesso nessa empreitada.

²⁹ “metacognitive strategies are general skills through which learners manage, direct, regulate, guide their learning, *i.e.*, planning, monitoring and evaluating”.

³⁰ “we have metacognitive learning strategies, such as goal setting, planning, monitoring, evaluating, channeling attention, and so on.”

Para Griffiths, a teoria de estratégias da aprendizagem encaixa-se bem em uma gama de abordagens e métodos contemporâneos para o ensino-aprendizagem de línguas. Seguindo esse raciocínio, o Guia do PNLD 2011-LE para os anos finais do Ensino Fundamental, afirma que entre os diversos critérios estabelecidos pelo edital do PNLD 2011 para a indicação de livros didáticos (tanto de inglês quanto de espanhol), estava “o [critério] referente à exigência de que as coleções também contribuíssem para a **formação de um aprendiz autônomo**, que tenha conhecimento consciente de um **repertório de estratégias de aprendizagem**” (BRASIL, 2010, p.12, grifo nosso).

Em um primeiro momento, o documento não apresenta maiores detalhes sobre quais seriam essas estratégias, mas cita algumas delas quando apresenta quais “perguntas” orientaram a identificação dos critérios pelo grupo responsável pela avaliação dos materiais. Como exemplo, quando se refere ao trabalho oferecido pelas coleções com a compreensão escrita, há referência a “estratégias tais como localização de informação, produção de inferência, compreensão geral e detalhada do texto, entre outras” (BRASIL, 2010, p.16).

Tais estratégias, referenciadas na literatura como sendo as que “bons aprendizes de língua utilizam”, (SKEHAN, 1998, p.264), podem não ser consideradas, a caráter, “estratégias metacognitivas” em sua natureza. Mas, de acordo com a definição de “conhecimento metacognitivo” estabelecida por Wenden (1998), se os aprendizes foram levados a “pensar a respeito” de como obtém as informações ao usarem tais estratégias, estarão realizando um exercício metacognitivo. Esse exercício fornecerá ferramentas que os alunos podem aplicar tanto ao cumprirem tarefas em sala de aula de LE quanto em situações reais de uso da língua-alvo, em ambientes fora da escola como, por exemplo, ao navegarem por páginas de sítios na internet.

Dessa forma, estaríamos contribuindo para um processo real de construção da autonomia do aprendiz, não nos limitando apenas a oferecer meios para que os alunos executem melhor os exercícios propostos no livro didático. Concordamos com Skehan quando afirma que “ao invés de pura e simplesmente se engajar em atividades, o bom

aprendiz, através da consciência metacognitiva, é mais capaz de selecionar as estratégias apropriadas para lidar com problemas específicos”³¹ (1998, p.265, nossa tradução). E o que seria essa autonomia para a qual propomos direcionar o aprendiz de LE? De acordo com Paiva, autonomia

é um sistema sócio-cognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas. Ela se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação, tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula. (2005a, p.88-89).

Concordamos também com a visão de autonomia que apresenta Leffa (2003) quando se refere aos conceitos sobre aprendizagem defendidos por Vygotsky. Segundo Leffa (2003, p. 5), a necessidade de que “haja intencionalidade pedagógica no ambiente” e o conceito de mediação na aprendizagem, que “não precisa ser necessariamente feita por um professor; pode dar-se através da mediação de um artefato cultural socialmente situado” representam uma “trégua” dentro da discussão sobre autonomia na aprendizagem. Isso porque “ainda que o desempenho do aluno tenha que ser assistido durante um certo período, há pelo menos a previsão de que no futuro o aluno será capaz de executar a tarefa por conta própria; a autonomia é um estágio a que se chega” (*Ibidem* p.6).

Podemos, então, pensar na autonomia como um fator importante não só para que o aprendiz possa desenvolver estratégias que o auxiliem a resolver as demandas exigidas pelas tarefas propostas em sala de aula, mas como uma alavanca motivadora para o sucesso e o progresso de sua aprendizagem de LE. Refletindo a esse respeito, e levando em conta sua experiência como professor, Leffa (2003) declara que percebeu maior sucesso na ASL em alunos que demonstravam maior autonomia durante o processo de aprendizagem. O pesquisador conclui que “excetuados os casos de imersão, só é possível aprender uma língua estrangeira se o aluno for autônomo. Se não for assim, ele vai ficar apenas no que é dado na sala de aula, e isso não basta para adquirir o domínio de uma língua” (*Ibd.* p. 08).

³¹ “Rather than engage in activity for its own sake, the good learner is more able, through metacognitive awareness, to select strategies appropriate to a particular problem.”

Na tentativa de se tornar mais competente na língua-alvo, muitos aprendizes confiam seu sucesso e progressão na aprendizagem aos programas estabelecidos para o ensino dessa língua, ou mesmo a seus professores, de quem esperam receber as instruções sobre o que e como fazer essa aprendizagem. Para Anderson (2008, p. 108), um bom aprendiz de LE/L2 assume seu papel, sendo parcialmente responsável por uma ASL bem sucedida, “desenvolvendo habilidades metacognitivas que lhe permitem gerenciar sua própria aprendizagem tornando-os, portanto, menos dependentes dos outros ou das vicissitudes a que está sujeita a condição de aprendizagem” (nossa tradução). Mas como podemos esperar que o aluno da escola pública brasileira desenvolva habilidades metacognitivas, tornando-se um aprendiz mais autônomo, se tais conhecimentos não forem levados para a sala de aula de LE?

A cerca de como esse conhecimento metacognitivo poderia ser “ensinado”, Anderson (2008, p. 107) admite que, embora ainda seja preciso que se façam muitas pesquisas para que se possa responder segura e assertivamente a essa pergunta, há algumas ferramentas que podem ajudar o aprendiz a fazer o exercício metacognitivo de “pensar sobre pensar” (*Ibidem*, p.99). Algumas dessas ferramentas sugeridas pelo autor são: pesquisas e questionários sobre a aprendizagem; o uso de diários em que o aprendiz reflita sobre a aprendizagem de língua; vídeogravar os alunos durante a participação em tarefas, para que eles possam assistir e fazer uma auto-avaliação posterior e avaliações feitas em grupo, entre outras (ANDERSON, 2008, *passim*).

Daí, podemos concluir que o simples fato das coleções indicadas pelo PNLD-LE de 2011 terem apresentado propostas de atividades que implicam no uso de estratégias de aprendizagem não pode ser considerado, por si só, um fator de garantia do desenvolvimento de um aprendiz autônomo. É preciso ir além da execução de exercícios oferecidos pelo livro e proporcionar um trabalho mais reflexivo, por parte do aluno, sobre sua própria aprendizagem.

Além disso, parece ainda haver certa nebulosidade, no campo da pesquisa em ASL, quanto à definição do que sejam “estratégias de aprendizagem”. Refletindo sobre o

tema, Griffiths (2008, p. 85), (recorrendo à Rubin³²), diz que parece haver um consenso pelo menos do que diz respeito a entender que as estratégias de aprendizagem de língua “são o que os aprendizes fazem”. Segundo essa autora, o termo “ações”, sugerido por Oxford (1990, p.8 *apud* GRIFFTHS, 2008, p. 85), seria melhor substituído pelo termo “atividades”, que serviria para abranger tanto estratégias mentais (por exemplo, visualizar) quanto outras estratégias, como escrever. Essa ideia de que **estratégias** têm a ver com **o que efetivamente é feito** pelo aprendiz de língua ajudaria a “distinguir ‘estratégias de aprendizagem’ de ‘estilos de aprendizagem’, conceito relacionado, que normalmente são confundidos” (*loc.cit.*, nossa tradução).

Outra relevante descrição para as estratégias de aprendizagem é a de que seriam “meios opcionais para a exploração da informação disponível, a fim de melhorar-se a competência em LE/L2” (BIALYSTOK, 1978, p.71). Disso denota-se que um dos papéis principais dessas estratégias é o de facilitar a aprendizagem de línguas, lembrando que seu uso pode ser maximizado à medida que os aprendizes são instruídos sobre elas.

Chamot (2008, p.266), chamando a atenção para o fato de que não somente os “bons” aprendizes de línguas, mas também aqueles menos sucedidos na aprendizagem usam estratégias (O’MALLEY e CHAMOT, 1990 *apud* CHAMOT 2008), ressalta a importância de lançar mão do conhecimento metacognitivo na aplicação de atividades estratégicas durante a ASL. Segundo a autora, o que diferenciaria o sucesso obtido pelos alunos reconhecidamente “bons estrategistas” dos demais, é exatamente a consciência que aqueles apresentam em relação às estratégias que utilizam para realizar uma tarefa durante a aprendizagem de uma língua. Conforme elucida a pesquisadora, é através da pesquisa com os aprendizes que a investigação no campo da ASL tem mapeado algumas das estratégias de aprendizagem de língua em uso, e após ouvir os aprendizes, alguns modelos de instrução sobre o uso de estratégias puderam ser oferecidos (CHAMOT, 2008, p. 267 - 271).

Pensamos que o trabalho com o conhecimento metacognitivo, através e para o uso de estratégias de aprendizagem, pode contribuir para um melhor sucesso na árdua tarefa

³² RUBIN, J. What the “good language learner” can teach us. **TESOL Quaterly**, 9 (1), p.41-51, 1975.

de auxiliar a promover o desenvolvimento das capacidades linguísticas, no exercício da língua-alvo.

Entendemos que seja possível trabalhar melhor essas capacidades em sala de aula sob uma perspectiva holística, através de uma abordagem que lance mão da multimodalidade - como discutiremos em 2.4. No entanto, a fim de organizar nossa discussão sobre as características pertinentes a cada uma dessas capacidades, e de estabelecer as particularidades necessárias para desenvolvê-las, as discutiremos separadamente. Notando ainda que cada uma delas constitui por si só vasto campo para pesquisa na área da aprendizagem de LE e que, por isso, não acatamos a pretensão de cobrir todos os aspectos em que estão envolvidas.

Como vimos anteriormente, o uso de estratégias foi amplamente difundido através da propagação do projeto ESP, que visava à formação de cursos de inglês instrumental (vide cap. 2.1, neste estudo). Desde sua origem o projeto focou o desenvolvimento de uma das capacidades em LI: a **leitura**.

Na concepção de ESP, conforme afirma Celani, há um “novo modo de ler”, definido pela pesquisadora como

(...) a abordagem que encoraja a dedução (*guessing*), que não pressupõe um conhecimento prévio de cada palavra constante no texto, uma atividade de leitura que lança mão de certas estratégias que podem ser usadas de modo a alcançar a compreensão. Este “novo modo de ler” ainda leva em conta vários níveis de compreensão de um texto, dependendo do propósito pelo qual o leitor lê cada texto (1988, p.167, nossa tradução).

Nos moldes do ensino instrumental, a leitura é feita basicamente através de estratégias que possibilitam a recuperação de informações constantes no texto, como a inferência de significados do vocabulário através do uso do contexto e do conhecimento prévio do assunto, entre outras. Esse enfoque sobre a leitura em LE possibilita, por exemplo, a realização de tarefas que visem entendimento geral e de tópicos específicos de um texto, preocupação expressa no Guia do PNLD-LE 2011 (BRASIL, 2010, p.23).

Enquanto esse enfoque atenda ao objetivo de equipar estudantes de LI com ferramentas para a compreensão de textos escritos em LE, entendemos que não podemos ficar somente no campo da recuperação de informações quando o assunto é ensino de leitura em LI na escola pública. Isso porque partilhamos da visão oferecida por Jordão e Fogaça (2007, p.87) de que

a língua enquanto discurso compreende o ensino de línguas não somente através do ensino de significados e sentidos pré-existentes, mas também de maneiras com as quais podemos construir novos significados, nos posicionarmos e construirmos novas identidades.

Esses autores, relatando a experiência com a elaboração de materiais didáticos para o ensino de LE no estado do Paraná, propõem que a leitura em LE seja abordada não somente como fonte de uma língua-código, mas como “processo de ampliação da percepção do leitor como construtor de significados”. (*ibid.*, p. 90). Essa visão, fruto da abordagem que advoga o ensino de línguas na escola pública sob o viés do letramento crítico³³, e que demonstra estar em conformidade com o que estabelecem os PCNs de LE, envolve a construção de significados através do processo interativo, e implica no papel do professor como promotor de discussões e reflexões dos alunos a partir dos textos propostos. Nesta abordagem, o letramento é entendido como

um conjunto de práticas discursivas, isto é, como formas de uso da linguagem, de fazer sentido na fala e na escrita. Essas práticas discursivas estão ligadas a visões de mundo específicas (crenças e valores) de grupos sociais ou culturais específicos. Tais práticas discursivas estão integralmente relacionadas à identidade ou consciência das pessoas envolvidas nelas; uma mudança nas práticas discursivas implica uma mudança de identidade (GEE,1986, p. 720 *apud* Jordão e Fogaça, 2007, p. 88).

Dessa forma, pensamos que, em relação ao trabalho a ser feito com a leitura, os PCNs de LE, já em 1998, ofereciam uma visão de vanguarda por que, como vimos,

³³ Os autores recorrem a Cervetti et al (2001 *apud* JORDÃO, FOGAÇA, 2007, p. 91) para definir letramento crítico como “uma concepção fundamentalmente diferente em relação à leitura. Essencialmente, os alunos do letramento crítico abordam o processo de significação textual como um processo de construção, e não de extração; nós atribuímos sentidos a um texto ao invés de extrairmos os significados dele. Acima de tudo, o significado textual é compreendido num contexto sócio-histórico e de relações de poder, não somente como o produto ou a intenção de um autor. Além disso, a leitura é um ato de conhecer o mundo (além das palavras do texto) e uma forma de transformação social.”

associam a visão discursiva de LE de maneira situada no contexto social, ao mesmo tempo em que validam o uso das estratégias como ferramentas para o trabalho de compreensão dos textos escritos na língua-alvo. Esta combinação de uma visão estratégica, mais metacognitiva, com uma abordagem discursiva da leitura é importante visto que o ensino da leitura em LE oferece obstáculos cognitivos específicos em relação à leitura em LM.

Wallace (2010 [2001], p.22), apoiada em Alderson, aponta que a leitura em LE envolve tanto discussões sobre qual visão conceitual é percebida, quanto diz respeito aos problemas oferecidos pelos conhecimentos necessários da língua *per se*. Para essa autora, quanto mais iniciante é o aprendiz na LE, maior será a influência que os conhecimentos linguísticos dessa LE (ou sua ausência) exercerão durante a atividade de leitura. Por isso, tem-se que buscar recursos que auxiliem os aprendizes a navegarem pelos códigos linguísticos da língua-alvo. Nesse aspecto, as estratégias de aprendizagem, como proposto pela abordagem instrumental, podem contribuir para a construção gradual dos conhecimentos específicos da língua, de maneira contextualizada.

Como dissemos anteriormente, o Guia do PNLD-LE 2011 (BRASIL, 2010) resgata a indicação de práticas de ensino para o trabalho com a **produção oral (falar)** no Ensino Fundamental II A inclusão do trabalho com a oralidade já havia sido feita nas OCEM-LE (BRASIL, 2006). Mas, de fato, não se pode esperar que os estudantes comecem a desenvolver a fala em LE apenas nos três últimos anos de sua carreira escolar.

Sabemos que o desenvolvimento da oralidade em LE não é uma tarefa fácil, e que um dos fatores dessa dificuldade advém do fato que textos orais diferem, de várias formas, de textos escritos. O Guia (BRASIL, 2010, p. 16) informa que uma das preocupações expressas no edital de 2011 foi garantir que os livros didáticos indicados oferecessem uma coletânea de textos orais e escritos que representassem diferentes esferas da sociedade, fossem de gêneros diferentes, verbais e não verbais, que circulassem originalmente na sociedade (jornais, sítios na internet, por exemplo), que contemplassem a multiculturalidade e as diversidades linguísticas, apresentassem diferentes graus de formalidade (registro) e autenticidade.

Segundo as instruções do Guia, de maneira mais específica

no trabalho com a produção oral, é importante explorar os recursos expressivos, estimulando a discussão sobre a importância da escolha dos registros, das variedades de linguagem e do vocabulário adequado a cada situação comunicativa. (BRASIL, 2010, p. 28)

O que não fica claro, no entanto, é como essas discussões devem ser estabelecidas, isto é, se o professor deveria partir do uso da língua materna ou da LE para promover essa prática em aula. Sentimos haver um desconforto generalizado quando se menciona a inclusão de atividades de produção oral nas aulas das escolas públicas. Esse desconforto é normalmente associado ao (des)preparo do professor de LE. Segundo McCarthy (1998, p.52), para identificar as características que são naturais na produção da língua-alvo e desejáveis no desempenho do aprendiz de LE, o professor teria que ser um bom entendedor e um observador competente da LE falada.

Assim, é preciso notar que a inserção de tarefas que promovam a produção oral em sala de aula abrange também o trabalho com a pronúncia e leva ao questionamento de quais seriam as produções esperadas tanto dos alunos quanto dos professores e que modelo fonológico deveria ser adotado (ou não?). Modelos fonológicos envolvem questões sócio-culturais, políticas, de relação de poder e identidade, além de estarem submetido à visão de língua que se tem (SEIDLHOFER, 2010 [2001]). Igualmente, quão “proficientes” no comando oral da língua inglesa os professores deveriam ser para trabalhar a produção oral dos alunos em aula? E nesse caso, seria preciso revisar o que se entende pelo conceito de “proficiência”, entrando assim em uma discussão mais ampla, que envolve os objetivos da aprendizagem, as expectativas dos aprendizes, os construtos que orientam as avaliações, entre outros importantes aspectos (SMITH, 1983; BOHN, 2003; SCARAMUCCI, 2000).

Questões de pronúncia e proficiência à parte, pesquisas com o uso de estratégias de aprendizagem para o desenvolvimento da capacidade de produção oral em LI como LE têm demonstrado a contribuição que a instrução sobre o uso de estratégias tais como as metacognitivas (por exemplo, monitoramento), cognitivas (como a atenção seletiva) e social/afetivas (motivação, tomadas de turno), podem exercer no desenvolvimento da oralidade (O'MALLEY, CHAMOT, 1990; KAWAI, 2008).

O'Malley e Chamot (1990), por exemplo, relatam a investigação realizada com alunos de ensino médio, aprendizes de LI como LE, que foram divididos em três grupos: o

primeiro recebeu instrução sobre os três tipos de estratégia, o segundo apenas sobre as cognitivas e social/afetivas e o terceiro, considerado grupo controle, não foi instruído sobre nenhum tipo de estratégia. Após gravações em áudio e pré e pós-testes que avaliaram a transmissão da mensagem, a precisão e a organização da fala, os pesquisadores concluíram que o grupo com os melhores resultados foi o primeiro, que recebeu instrução sobre os três tipos de estratégia. Dessa forma, a instrução explícita sobre o uso de estratégias para a produção oral seria uma boa medida a se aplicar para o desenvolvimento dessa capacidade.

Uma capacidade linguística igualmente importante para que o aluno comande a comunicação do inglês como LE é a **compreensão oral (ouvir)**. A pesquisa em aprendizagem de LE reforça a importância do exercício dessa capacidade, não somente como opção ao fornecimento de insumo para o aprendiz desenvolver a fala, mas também como necessidade essencial para que se estabeleça a comunicação em uma LE (ROST, 2010[2001], p.7). O processo de compreensão oral, porém, está longe de ser algo simples. Pelo contrário, a compreensão oral de uma língua envolve processos cognitivos complexos além do uso de recursos paralinguísticos. (*passim*).

O desenvolvimento da compreensão oral é contemplado, pela primeira vez, desde as reformas curriculares estabelecidas em 1961 (vide cap. 2.1), através da distribuição de CDs de áudio juntamente com os livros didáticos de LI. Isso porque, de acordo com Jorge e Tenuta (2011, p.125) “às habilidades orais, que têm sido negligenciadas, é conferido, pelo edital [PNLD-LE, 2011] o mesmo *status* atribuído às demais.”

Seguindo o critério estabelecido pelo edital para a escolha de textos (orais e escritos) conforme citamos anteriormente, o Guia (BRASIL, 2010, p.17) além de questionar a variedade (de gêneros, tipos, linguística, cultural) também avaliou se as atividades propostas pelos livros didáticos exploravam o desenvolvimento da capacidade de compreensão intensiva (entendimento desde sons às sentenças), extensiva (entendimento geral) e seletiva (entendimento de uma informação específica).

Pensamos que é nesse aspecto que melhor se encaixa o ensino de estratégias de aprendizagem, que podem auxiliar os alunos na realização do processamento cognitivo da

língua-alvo através de tarefas do tipo *bottom-up* (engajando previamente os alunos no tópico a ser ouvido, por exemplo), e/ou motivando-os a prever reações, usos de vocabulário, entre outras, lançando mão de tarefas do tipo *top-down* (SKEHAN e FOSTER, 2001). Essas atividades, estimuladas pelo conhecimento metacognitivo e o uso das estratégias, auxiliam o aprendiz a executar os processos de decodificação da mensagem ao ouvi-la, processos tais como o do uso da atenção, da percepção, do reconhecimento de palavras e correspondente compreensão do vocabulário, da análise da sintaxe entre outros (ROST, 2010[2001]).

De acordo com Rost (2010[2001], p. 10),

estratégias de compreensão oral são planejamentos conscientes para lidar-se com o insumo do discurso, especialmente quando o ouvinte sabe que deverá conseguir compensar [a compreensão] devido a um insumo ser incompleto ou parcialmente compreendido³⁴ (nossa tradução).

A aprendizagem da compreensão oral, segundo Rost (2010[2001], p.11) têm assumido um papel cada vez mais importante na aprendizagem de uma LE/L2 e o uso de estratégias para o desenvolvimento das habilidades subjacentes ao processo de ouvir (e entender) a língua-alvo têm sido mais explorado pela pesquisa em LA.

No que diz respeito ao contexto de aprendizagem na escola pública brasileira, ainda temos muito a caminhar no sentido de desenvolver essa capacidade nos alunos do Ensino Fundamental II. Como estabelecemos em 2.1 através do quadro histórico, há muitos anos essa é uma das capacidades negligenciadas pelas políticas públicas no quesito educação linguística em LI.

Por isso, parece-nos correto afirmar que, conquanto signifique um avanço importante, a simples inclusão do CD no encarte ao livro didático e as explicações oferecidas pelo Guia do PNLD ainda são medidas, por si só, insuficientes para que os professores possam implantar em suas práticas didáticas o uso efetivo do novo material disponível, a fim de promover o desenvolvimento da compreensão oral dos aprendizes. É

³⁴ "Listening strategies are conscious plans to deal with an incoming speech, particularly when the listener knows that he or she must compensate for incomplete input or partial understanding"

preciso pensar na formação dos professores (pré e em serviço), nas condições materiais oferecidas pelas escolas (quanto à disponibilidade de equipamentos, por exemplo), entre outros fatores, para que se possa dizer se o trabalho com a capacidade de ouvir em LI está, de fato, em vias de execução em nossas escolas. Isso possivelmente seja tarefa para futuras pesquisas na área da LA.

Conjuntamente com o trabalho de reconhecimento e familiarização com os sons da língua-alvo, os textos orais também oferecem a oportunidade para o engajamento discursivo, como pretendido através da leitura. Assim como os textos escritos (verbais ou imagéticos), os textos orais contribuem para o estabelecimento de discussões do ponto de vista do letramento crítico.

Finalmente, queremos destacar o trabalho com a **produção escrita**, como a quarta capacidade que compõe o conhecimento necessário para o uso da língua em situações de produção.

Vivendo à margem da educação linguística na escola regular pública, a produção textual em LE tem sido abandonada como se não fosse, de nenhuma forma, componente das capacidades comunicativas. Esse fato não deveria causar estranhamento, se levarmos em consideração que o ensino/aprendizagem da escrita em LE tem características singulares e, como aponta Reid (2010[2001], p. 28), até o final da década de 70 a produção escrita não era vista como uma das habilidades comunicativas a ser ensinada, mas sim como apêndice em atividades de leitura ou práticas com a gramática. Por isso, vias de regra, com raríssimas exceções, a escrita em LE tem sido reduzida a frases (copiadas ou como parte de exercícios gramaticais que denotam uma visão sistêmica de língua) ou a, no máximo, pequenos parágrafos. A proposta apresentada pelo Guia do PNLD-LE 2011 (BRASIL, 2010) acena para uma mudança nesse quadro.

Conforme estabelecido nos critérios do edital, os livros didáticos escolhidos para as aulas de LI deveriam contemplar atividades de produção escrita que primam pela interatividade, cobrindo uma gama de diferentes gêneros³⁵ e tipos textuais, com um enfoque

³⁵ Embora mencione “gêneros”, condições de produção, e demonstre fazer uma distinção entre “gêneros” e “tipos textuais”, o Guia do PNLD-LE 2011 não especifica qual a visão discursiva a que se submete, uma vez que não oferece referenciais teóricos para os critérios pretendidos no edital do PNLD-LE 2011.

sócio-discursivo em que condições de produção (interlocução, propósito e suporte em que o texto é apresentado) sejam esclarecidas, além de cobrir regras de uso linguístico conforme norma culta da língua-alvo (ortografia, morfologia, sintaxe, entre outros aspectos). Espera-se ainda que as atividades de escrita oferecidas pelos livros didáticos ofereçam aos alunos-escritores a oportunidade de usar, de forma contextual, recursos de coerência e coesão (BRASIL, 2010, p.17).

O enfoque discursivo da produção textual em LE, expresso através do trabalho com gêneros³⁶, oferece a oportunidade para que se encontre um equilíbrio entre a preocupação com aspectos linguístico-estruturais e a construção de significados (GORDON, 2008, p. 244). Trabalhar a escrita em “constante reformulações” (BRASIL, 2010, p.18), por exemplo, é um fator crucial quando se adota um enfoque processual para o ensino da escrita pois permite ao aprendiz planejar, rascunhar e, após receber o *feedback* (que pode ser feito pelo professor ou por pares), revisar seu texto, e perceber se consegue convencionar significados de forma comunicável, dentro do contexto pretendido (GORDON, 2008, p.245). Esse processo de escrita, em conjunto com o enfoque em gêneros, permite que, ao mesmo tempo em que se leve em conta as forças sociais presentes na construção textual, seja feito um exercício metacognitivo que pode ser mediado pelo uso de estratégias (*passim*).

Dentre as estratégias metacognitivas que facilitariam o processo de produção textual estão o planejamento e a monitoração, através da revisão, para adequação dos significados que se quer construir aos recursos oferecidos pelo sistema linguístico, inclusive os discursivos, como coesão e coerência. É possível pensar que, através do casamento da abordagem processual com a visão discursiva e o trabalho com os gêneros (textuais / discursivos), haja uma saída para um trabalho significativo e contextualizado com a escrita em LI, que respeite, ao mesmo tempo, as condições cognitivas pertinentes ao desenvolvimento do conhecimento da LE.

³⁶ Por gêneros, nós, pessoalmente, entendemos a concepção proposta por Bakhtin (1997), como tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados em uma esfera social, caracterizados por um tema, estilo, pela construção que os compõem e a valoração que os orienta.

Embora represente inegável ganho na tentativa de alavancar a qualidade do ensino de LE nas escolas públicas, temos que ressaltar, assim como o fizemos com as demais capacidades, que não esperamos que com a inclusão da produção textual nos livros didáticos e com as observações feitas no Guia (BRASIL, 2010), possamos dizer que hoje no Brasil os alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental aprendem a escrever em LI. E, infelizmente, talvez o principal fator que impeça esse fato de se tornar realidade ainda seja a visão sistêmica de língua que impera em sala de aula, onde permanece o foco insistente no ensino da LI enquanto estruturas ou partes, através de exercícios gramaticais, normalmente descontextualizados, ou de grupos de palavras, também sem o uso do contexto.

A questão chave, então, parece-nos ser encontrar um equilíbrio entre o uso de estratégias que possibilitem a melhor compreensão / produção da língua-alvo, e ainda oferecer aos alunos a oportunidade de usar a língua de maneira contextualizada, construindo (e não somente recuperando) significados de (con)textos.

Por isso, concordamos com Jorge e Tenuta (2011, p.127) quando afirmam que “a adoção de bons livros didáticos por si só não garante o sucesso no ensino e aprendizagem”, embora seja um primeiro passo para a recuperação do *status* de fato relevante, que o ensino de LI precisa assumir na educação pública em nosso país.

Além disso, é preciso sintonizar o ensino de LI na escola pública de acordo com a realidade dos jovens-alunos da atualidade, que vivem em uma sociedade em que os meios de ensinar e aprender se renovam, diariamente, com as práticas multimodais³⁷ possibilitadas pelas novas tecnologias, pelos ambientes criados via internet e as culturas da juventude, papel que o livro didático impresso, isoladamente, não consegue cumprir.

Cabe lembrarmos também que, conquanto seja um lugar para se aprender LE, a escola deve oferecer uma formação linguística que vise muito mais do que somente o uso comunicativo da língua. Conforme destacam as OCEM- LE (BRASIL, 2006, p.90) “(...) há falta de clareza sobre o fato de que os objetivos do ensino de idiomas em escolas regulares

³⁷ “a multimodalidade surge como um tópico signifiante na atualidade em parte devido às características das novas mídias que permitem a comunicação e a circulação da informação” (KALANTZIS, COPE, 2013, p. 1, nossa tradução).

são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas. Trata-se de instituições com finalidades diferenciadas”. Aprender uma LE na escola regular vai além da instrumentalização linguística: há objetivos educacionais e culturais, como já enfatizado em documentos anteriores, como os PCNs de LE (BRASIL, 1998, p. 38) que afirmam

A aprendizagem da Língua Estrangeira no Ensino Fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente: é sim uma experiência de vida (...).

E é pensando nisso e tendo em mente todo o quadro de ensino-aprendizagem e pesquisa em ASL discutido até aqui que partiremos para a análise de uma visão pedagógica contemporânea que, associada aos conhecimentos que já dispomos sobre como se aprende uma LE, possa contribuir para uma educação linguística multiletrada, que auxilie no desenvolvimento das capacidades linguísticas de diferentes perfis de aprendizes, visando à formação para a cidadania através do ensino situado, que discutiremos a seguir.

2.4. Pedagogia dos Multiletramentos e o ensino de línguas na escola

Como professores, nossa meta é expandir as condições de circulação social de nossos alunos, permitindo que eles desenvolvam as habilidades necessárias para a construção de conhecimento e modos de compartilhar informações privilegiadas pela sociedade atual (BRAGA, 2013, p.49).

Não obstante a ASL apresente desafios cognitivos particularmente específicos, como tentamos elucidar até este ponto, aprender a LI na escola pública hoje é, além de um direito de cada cidadão brasileiro, uma necessidade eminente para que se possa assegurar a inclusão de jovens-alunos na sociedade globalizada e facilitar sua participação social. Por isso, partilhamos da posição oferecida por Braga (*op. Cit.*) quanto às metas do professor.

E no esforço para “expandir as condições de circulação social de nossos alunos” (BRAGA, 2013, p.49), restringir a aprendizagem somente aos recursos oferecidos pelo livro didático (LD) e apostilas de LE, como já dissemos anteriormente, limita o acesso dos aprendizes a toda uma gama de gêneros que circulam hoje na sociedade. Por essa razão,

apoiar a aprendizagem exclusivamente nesses materiais implica privilegiar um currículo conteudista, geralmente descontextualizado.

Por outro lado, ao adotarmos uma abordagem que procure “balancear” o uso do material didático impresso (livros ou apostilas), atualmente disponível para a escola, com os recursos e gêneros que circulam no contexto digital, permitimos a inclusão do ensino situado no currículo escolar.

A aprendizagem da língua situada permite a construção de significados contextualizados (GEE, 2008) e pode facilitar o acesso do aprendiz às informações e fatos. Segundo Gee

Informações e fatos que são difíceis de reter quando são praticados fora de quaisquer contextos significativos acabam sendo aprendidos sem tanto esforço quando os aprendizes os adquirem como parte de atividades que compõem seus próprios objetivos e propósitos – quando eles são parte de “jogar o jogo” que o aprendiz quer jogar (2008, p.218, nossa tradução).³⁸

Por isso, acreditamos que, para que a escola de hoje possa colaborar efetivamente na formação de aprendizes capazes de atuar de maneira crítica e ética nas práticas sociais letradas que constituem seus contextos (MOITA-LOPES e ROJO, 2004), é preciso que haja mudanças na maneira de ensinar e aprender línguas em esfera escolar.

Nesse sentido, o desafio de ensinar a LI na escola regular contemporânea inclui trazer para a sala de aula a multimodalidade e a multissemiocidade presentes nas tecnologias digitais. Para Lankshear e Knobel (2011, p.72) esses “novos letramentos” oferecem um “novo ethos”, notavelmente diferente do conceito convencional de letramento, e trazê-los para o contexto da educação em LE significa “reconfigurar valores” e, conseqüentemente, práticas didáticas e escolhas curriculares.

E referindo-se aos desafios apresentados pela diversidade linguística e cultural, presentes nas novas tecnologias, esses autores apontam as “dimensões culturais e

³⁸ “Information and facts that are hard to retain when they are drilled out of any meaningful context come to be learned much more effortlessly when learners are acquiring them as part of their own activity-based purposes and goals – when they are part of “playing the game” the learner wants to play”.

operacionais” desses letramentos, destacando como os alunos atuais necessitam desenvolver o conhecimento dessas dimensões para operarem as “novas linguagens” que lhes darão acesso às novas práticas sociais nas esferas privada, de trabalho e de cidadania (2011, p.51). Os espaços de trabalho e de atuação social certamente mudaram, com um crescimento do mercado informal, das profissões liberais e das formas de participação e interação proporcionadas pelas novas tecnologias e pela liquidez³⁹ dos espaços digitais, que exigem múltiplos letramentos, e nos quais a LI é usada globalmente.

Assim, ao falarmos em “letramento” nesses contextos compartilhamos a noção oferecida por Lemke (2010, p.02) quando diz que “não acho que possamos defini-la de forma mais precisa do que um conjunto de competências culturais para construir significados sociais reconhecíveis através do uso de tecnologias materiais particulares”. Dessa forma, entendemos que uma alternativa contemporânea para o ensino-aprendizagem da LI seria assumirmos a perspectiva oferecida pela pedagogia dos multiletramentos.

Segundo Cope e Kalantzis (2005 [2000], p.20), a ideia de uma pedagogia dos multiletramentos surgiu após a reunião de um grupo de pesquisadores oriundos de países anglófonos na cidade de Nova Londres, nos EUA. Conhecidos como Grupo de Nova Londres (do inglês *New London Group*, representado pelo acrônimo NLG), esses estudiosos concordaram que uma mudança pedagógica precisaria ocorrer para que a educação linguística contemplasse seu papel de fornecer as competências e conhecimentos que os alunos necessitam para atuar na contemporaneidade. Assim, partem de um conceito de Multiletramentos⁴⁰ que contempla as práticas letradas da atualidade que englobam múltiplas semioses e mídias, e permitem ao leitor/autor de hoje navegar pela criação de significados de natureza multicultural (*ibidem*, p.21).

Para o NLG, de acordo com Cope e Kalantzis :

³⁹ Lucia Santaella navega com propriedade pelo conceito de “linguagens líquidas” na introdução de seu livro “Linguagens líquidas na era da mobilidade” (2007, 2ª Ed. 2011), cuja leitura recomenda-se, para um detalhamento do conceito, o que não faremos neste texto.

⁴⁰ Segundo Kalantzis e Cope (2013, p.01) o conceito de multiletramentos engloba dois aspectos principais a saber: as diversas maneiras como os significados são construídos/ convencionados de acordo com contextos socio-culturais, e a multimodalidade característica das novas mídias de comunicação.

Uma pedagogia de Multiletramentos (...) foca em maneiras de representação bem mais amplas do que somente a língua. Esses maneiras de representação diferem de acordo com a cultura e o contexto, e têm efeitos cognitivos, sociais e culturais específicos.⁴¹ (2005 [2000], p.22, tradução nossa)

De acordo com esses autores, o primeiro argumento para uma pedagogia de Multiletramentos que surgiu nas discussões do NLG diz respeito às diferentes maneiras de se construir significados que surgem diariamente por conta das novas tecnologias. Para eles, a construção de significados é “cada vez mais multimodal” (idem), ou seja, a imagem e o som e a escrita apresentam-se conjuntamente na construção de sentidos, nos contextos sociais em que são construídos.

Em conformidade com a perspectiva dos multiletramentos, a escola passaria a contemplar os pluralismos culturais e de letramentos que compõem o universo do alunado. Afirmam Cope e Kalantzis que “para o pluralismo, isso significa fazer constantemente uma leitura crítica do universo para compreender os interesses culturais divergentes que compõem significados e ações, suas relações e suas consequências.”⁴² (2005[2000], p.286, tradução nossa). Para o ensino de LI na escola pública, isso significaria ir muito além dos domínios do verbo “to be”, das práticas orais focadas em diálogos simples em que se cumprimenta e apresenta pessoas, e de ouvir canções a fim de completar as palavras omitidas na letra.

Operando através do conceito cognitivo de sinestesia (COPE, KALANTZIS, 2009, p. 263), a perspectiva dos multiletramentos esclarece como os significados são construídos a partir da sobreposição de diferentes modos sensoriais (auditivo, visual, etc.), que se alternam durante essa construção. Esse processo, multimodal e holístico na elaboração dos sentidos durante a aprendizagem, abre portas para pensarmos num ensino contemporâneo e integrado das capacidades de ouvir, ler, falar e escrever em LE.

⁴¹ “A pedagogy of Multiliteracies, by contrast, focuses on modes of representation much broader than language alone. These differ according to culture and context, and have specific cognitive, cultural, and social effects.”

⁴² “For pluralism, this means constantly reading the world critically to comprehend the divergent cultural interests that inform meanings and actions, their relationships and their consequences”.

Além disso, navegar pela multimodalidade permite que se atenda às diferentes necessidades dos alunos uma vez que

alguns aprendizes podem se sentir mais confortáveis em um modo do que em outro. Esse [modo] pode ser sua forma preferida de representação, aquele que lhes vem mais facilmente, em que são bons, o modo pelo qual melhor representam o mundo para si mesmos e vice-versa (COPE, KALANTZIS, 2009, p.364, nossa tradução).

Marreiro (2012), analisando os dados que obteve em sua investigação sobre o ensino de inglês na escola pública, afirma que mesmo que tenha percebido que uma visão dita mais tradicional e sistêmica de língua ainda impera na escola que “não parece atender às demandas da sociedade”, é possível notar-se que já há mudanças no sentido de atender aos diferentes usos da linguagem, o que se percebe através do crescente “emprego da linguagem multimodal, como imagens, sons, e elementos do mundo digital nas práticas pedagógicas” (MARREIRO, 2012, p.106).

De maneira prática, pensamos, por exemplo, nas tarefas de ensinar e aprender a produção e a compreensão escritas em LI. Engajar jovens alunos em práticas de leitura e escrita que focam o ensino-aprendizagem da LE sob o viés dos gêneros (textuais ou discursivos), como orientam os documentos oficiais, é sempre um desafio para professores de língua materna, e talvez ainda maior para os de língua estrangeira. E de que maneira a pedagogia dos multiletramentos pode contribuir para esse engajamento?

Explorando as possibilidades oferecidas para o ensino de línguas pelos ambientes digitais, Braga (2013, p. 49) afirma que “aprende-se uma língua a partir de situações de uso”. A autora traz à tona o fato de que professores de LE parecem ter sempre travado uma batalhada quanto à escolha e obtenção de materiais (além do livro didático) que pudessem atender às necessidades específicas de suas turmas.

Conforme lembra Braga (*op. Cit.*) antes do advento da internet, textos de jornais e revistas escritos na língua-alvo eram de acesso difícil e custoso, e sua obtenção bem como adaptação para o uso em sala de aula era mais complicada. Também o contato

dos aprendizes com os textos orais se restringia a poucos vídeos ou gravações de áudio. Como afirma a autora, essa situação mudou, pois, atualmente

além da facilidade de acesso a textos das mais variadas naturezas e sobre os mais variados assuntos, agora o aprendiz pode interagir com uma variedade enorme de produções multimídias que integram sons, imagens, vídeos (...) . Essas publicações virtuais oferecem pistas de significados variados e alternativos que facilitam a construção de sentidos, principalmente no caso de aprendizes cujo domínio da língua-alvo ainda é precário (BRAGA, 2013, p.50).

O espaço digital e suas “novas” tecnologias têm possibilitado o surgimento de diversos gêneros tais como *blogs*, *videoblogs*, *fanfics*⁴³, *tumblr*, jogos *on-line* com plataforma de autoria colaborativa, ambientes virtuais de aprendizagem, redes sociais com e sem fins educativos, entre outros. Essencialmente híbridos desde o berço, esses gêneros oferecem espaço para a pluralidade cultural e mesclam mídias e semioses, numa teia em que se multiplicam para a construção de sentidos.

Adotando o termo usado por Garcia-Cancline (2008 [1989], p.23), esses “gêneros impuros” fazem parte da cultura jovem e implicam no desenvolvimento de competências específicas para esses novos letramentos. Simultaneamente, entendemos que esses gêneros podem funcionar como *instrumentos* para práticas multiletradas em sala de aula de LI. Uma tese de que “um gênero é um instrumento” é defendida por Bernard Schneuwly (2011, p.20), que estabelece as razões pelas quais “o instrumento pode ser um fator de desenvolvimento das capacidades individuais”. Para o autor, adotando uma perspectiva de interacionismo social, o instrumento é um objeto socialmente elaborado que intervêm e dá forma a uma atividade, ao mesmo tempo em que materializa essa atividade (ibidem, p.21).

Pensar a aprendizagem da LI de maneira situada requer, portanto, repensar os currículos de inglês na escola regular. Seguindo por essa mesma perspectiva, Rocha (2010, p.192) afirma que “Os conteúdos que devem compor o processo de ensino são definidos,

⁴³ *FANFIC* (termo reduzido pra *FANFICTION*, i.e.; ficção de fãs) é uma estória escrita por fãs, a partir de um livro, quadrinhos, anime, filme ou série de TV. Podem ainda ser inspiradas em bandas ou atores favoritos. Geralmente, usam ambientes como *blogs* ou páginas eletrônicas para a mídia escrita, mas navegam também por outros meios, como os vídeos (*FANVIDS*) ou quadrinhos e ou *AUDIOFICS* (BLACK, 2005).

desta forma, em função das capacidades (ou tipos de textos) e das experiências necessárias ao aprendiz para o seu engajamento social”.

De forma prática, como trabalhar sob o viés dos multiletramentos, em sala de aula? Como afirma Rojo:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do aluno (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos (2012, p.08).

Rojo e Moura (2012) compilaram uma série de propostas embasadas na pedagogia dos multiletramentos para o ensino de língua portuguesa, desenvolvidas colaborativamente por alunos em algumas das disciplinas ministradas por Roxane Rojo em cursos de pós-graduação. As propostas, ou “protótipos” como Rojo prefere chamá-los (*ibidem*, p.08), apresentam Sequências Didáticas (“flexíveis e de estrutura vazada”) que podem ser adaptadas a diferentes contextos. Nessas propostas, *blogs*, *videoclipes*, *hipercontos* multissemióticos, *pichações* e *radioblogs* são alguns dos gêneros pertencentes à cultura jovem integrados às práticas multiletradas em esfera escolar.

Podemos também pensar o engajamento nessas práticas de acordo com o conceito de *Design* sugerido por Cope e Kalantzis (2009, p.10), como “construção de algo que se faz no processo de representação de sentidos, nos processos de significar tais como a leitura (...) ou no mundo dos processos comunicativos como a escrita, a fala (...)”.

A produção final de um texto multimodal é, segundo os autores, resultado de um processo de transformação, como destacam:

O *Redesign* é o resíduo, os traços da transformação que são deixados no mundo social. Os textos do *Design* tornam-se o *Redesigned*, novas fontes para o jogo aberto e dinâmico das subjetividades e sentidos. O *Design* de uma pessoa se torna um recurso no universo de *Designs* disponíveis de outra. É dessa forma

que o mundo é modificado, como consequência do trabalho de transformação do *Design*. (*Ibidem*, p. 12, tradução nossa).⁴⁴

É possível ver que esses “protótipos” (ROJO, 2012) também oferecem uma alternativa para o ensino situado da LI e que, através da combinação de atividades que promovam o conhecimento metacognitivo e o uso de estratégias de aprendizagem com os gêneros trabalhados sob a abordagem dos multiletramentos, seja possível promover o desenvolvimento das quatro capacidades em LI visando à atuação do aprendiz em situações de uso dessa língua.

Um exemplo da aplicação de Sequências Didáticas para o ensino de línguas elaboradas a partir do viés do multiletramento é oferecido por Azzari e Lopes⁴⁵ (2013) que relatam uma pesquisa feita com alunos de Ensino Médio, após aulas dadas com o auxílio do LD digital interativo. Os autores, que investigaram a percepção dos alunos sobre as aulas, mostram que, especialmente para a aula de inglês, foi possível trabalhar a leitura, a produção e a compreensão oral e a produção textual de maneira integrada, combinando o uso de diversos gêneros (tradicional, como as cartas abertas, ou *impuros*, como os videologs e fóruns de discussão na internet) com atividades (para a aula de LI) que também incluíam o uso de estratégias de aprendizagem e o conhecimento metacognitivo. Além disso, os autores criaram a oportunidade para a discussão crítica sobre um tema de relevância para o exercício da cidadania – o aquecimento global e a sustentabilidade.

Em outra pesquisa, discutindo um currículo para o ensino de inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental sob uma perspectiva transcultural, plurilinguista e multiletrada, Rocha (2010, p. 176) propõe uma série de exemplos práticos, com base na teoria bakhtiniana para ensinar “*os gêneros e também através dos gêneros*” (itálico do original). Destacamos uma sugestão feita pela autora que, partindo da leitura de um poema,

⁴⁴ “The Redesigning is the residue, the traces of transformation that are left in the social world. The texts of Designing become The Redesigning, new resources for meaning in the open and dynamic play of subjectivities and meanings. One person’s designing becomes a resource in another person’s universe of Available Designs. This is how the world is left changed as a consequence of the transformational work of Designing.”

⁴⁵ AZZARI, E. F., LOPES, J. G. Interatividade e tecnologia: multiletramentos e materiais didáticos digitais aplicados ao ensino de línguas na escola In: ROJO, R. H. R. Multiletramentos e as TICs. Escol@ Conect@d@, 2013 (no prelo).

encaminha os alunos para a elaboração de uma apresentação pessoal em um *blog*. Rocha sugere que, situada na esfera digital, esta tarefa pode servir para promover “os propósitos da atividade social em questão”, bem como promover o trabalho sobre os elementos que compõem esse gênero que é geralmente multimodal, por combinar texto verbal e imagético.

Além disso, a autora salienta como é possível utilizar esse gênero para trabalhar, de forma contextualizada, alguns conhecimentos funcionais e sistêmicos - por exemplo, a linguagem informal usada para apresentar-se em inglês nesse contexto social – atendendo às premissas de um ensino situado e com vistas ao engajamento social (ROCHA, 2010, p.180).

Sousa (2011), também trabalhando com o ensino de inglês na escola pública, relata em sua pesquisa a experiência de transposição dos conceitos das teorias de letramentos críticos e multiletramentos para a sala de aula de língua inglesa, através de propostas de práticas de leitura multimodal (verbal e de linguagens visuais) em ambiente digital (*sites* de lançamentos de filme), combinando uso estratégico (inferência de significados) a reflexões críticas dos textos (escritos e imagéticos). Apoiada em Gee (2006, p.118)⁴⁶, a autora reforça o papel do ensino situado e da aprendizagem construída de maneira contextualizada, afirmando que “os alunos devem desenvolver estratégias que lhes permitam fazer algo construtivo com base em alguma informação ou ferramenta que tenham em mãos” (SOUSA, 2011, p.106).

Quando temos em mente trabalhar na esfera escolar o inglês como língua franca ou global, como discutido anteriormente, podemos pensar nas vantagens oferecidas pelos diversos recursos que circulam no ambiente digital.

Em oposição ao ensino “engessado” de uma língua padrão idealizada e descontextualizada, o ensino situado permite ao aluno acessar a LE em uso. Braga (2013, p.51) reforça as “diferentes oportunidades para exposição e uso da língua-alvo”, propiciadas pelo acesso a redes sociais e publicações *on-line*.

E a autora toca num ponto que nos parece muito importante: pensando nas possíveis “imersões na língua-alvo” que o contato com os gêneros que circulam no ambiente digital podem oferecer aos alunos de LE, Braga (2013, p. 52) afirma que alguns

⁴⁶ GEE, J. **Situated Language Learning: a critique of traditional schooling**. USA / Canada: Routledge, 2006.

podem “recrear (...) que o aluno seja exposto a usos da língua considerados ‘inadequados’ ou ‘não padrão’.”

Interessante notar que, ao seguir tal linha de raciocínio, “alguns” denotariam uma visão sistêmica e recortada de língua, com foco exclusivo nas regras de uma norma padrão, em oposição à aprendizagem que privilegia a língua em uso. Como afirma a autora “Em toda a sociedade a ‘língua’ e os usos dessa língua são múltiplos e variados, uma questão nem sempre abordada na escola”. (*op. Cit.*).

Nesse sentido, é preciso entender que, para evitarmos o que Braga chama de “ingenuidade com que exploramos os recursos digitais em práticas de ensino” (*ibidem*, p. 129), é preciso que os professores ajustem suas expectativas e objetivos educacionais a esses novos contextos. Assumindo sua posição de mediador nessa aprendizagem, o professor precisa estar pronto para perceber que trazer para a sala de aula práticas que já podem estar sendo desenvolvidas pelos alunos em sua esfera pessoal, exige reajustes. É preciso saber *flexibilizar* as práticas de ensino de modo a adaptar-se a esse novo “ethos” (LANKSHEAR, KNOBEL, 2011, p. 72).

Investigando as concepções de cultura e língua de professores de inglês de escolas públicas, Marreiro (2012) concluiu, após a análise de dados colhidos junto a alunos e professores, que foi possível identificar elementos atribuídos a noções ditas tradicionais de conceber língua e cultura. Quer dizer, a língua como um sistema abstrato estrutural, com base principalmente na gramática, ou como uma ferramenta de comunicação. Segundo a pesquisadora, apesar de mostrarem-se informadas sobre abordagens sociointeracionistas da aprendizagem de LE, as professoras participantes não demonstraram “apropriação ou transposição” desses princípios para a sala de aula (*idem*, p.09).

Refletindo sobre a constatação dessa pesquisadora percebemos que, se desejarmos de fato transpor para a sala de aula as concepções de aprendizagem de LE propostas nos documentos oficiais em voga, precisamos revisitar currículos e práticas no ensino da LI. Situar a aprendizagem; estimulando a colaboração e quebrando antigos paradigmas na escola.

Na sequência deste estudo, discutiremos a metodologia adotada para a realização desta pesquisa, esclarecendo os procedimentos que nos levaram a identificar as

percepções destes alunos sobre o progresso de sua aprendizagem de LI, uma contribuição importante para que possamos repensar conteúdos e práticas de sala de aula, de modo a centralizarmos a aprendizagem em e a partir do aprendiz, seu principal protagonista.

3. A Pesquisa em Metodologia Q

A pesquisa em Metodologia Q lança mão de ferramentas de cunho qualitativo e quantitativo e usa uma técnica controlada de hierarquização para explicitar pontos de vista subjetivos, distinguindo entre os pontos idiossincráticos e os que são compartilhados. Dessa forma, visa possibilitar uma análise científica do estudo da subjetividade. Segundo McKeown e Thomas (1988, p.12) no âmbito da Metodologia “Q” a subjetividade é entendida pela “maneira como uma pessoa comunica seus pontos de vista”. Ainda segundo esses autores, em um estudo “Q” o conceito de subjetividade é sempre autorreferente, i.e., refere-se a uma experiência pessoal, representada por opiniões. De acordo com os princípios da “Q”, essas opiniões são comunicáveis por demonstrarem uma estrutura e forma, sendo possível identificar nos indivíduos uma capacidade que lhes permite discursar conscientemente sobre elas, possibilitando a distinção entre pontos de vista pessoais de modo prático.

Partindo do modelo de Subjetividade Operante (BROWN, 1980), a pesquisa em Metodologia “Q” vê a subjetividade de modo contextual e interconectada. Segundo Rosa é “operante porque os participantes da pesquisa “operam” com os dados, indicando eles mesmos suas percepções e opiniões acerca do assunto sob investigação” (2012, p.65).

Ao dar voz aos participantes, um estudo “Q” permite revelar percepções e representações que compõem a comunicabilidade, a subjetividade que opera no indivíduo, através das palavras. Para refletir sobre o caráter único e pessoal da relação entre o indivíduo e suas palavras, Brown (1980, p. 01) se refere à discussão estabelecida por Wittgenstein, para refletir a cerca de como “o significado e a significância” das palavras de um entrevistado assumem um papel relevante em sua fala. Um estudo Q busca dar formato, corpo, à subjetividade e permitir que o pesquisador faça a sua leitura a partir da comunicabilidade da subjetividade do entrevistado.

Existe na pesquisa qualitativa uma preocupação com a questão da validação, da compreensão de um fenômeno em profundidade, que surgiria a partir das interpretações e recortes feitos pelo pesquisador. Mas “a realidade objetiva nunca pode ser captada. Podemos conhecer algo apenas por meio das suas representações” (DENZIN e LINCOLN,

2006, p.19). É objeto de um estudo “Q” explicitar essas “representações” (ou opiniões / percepções), sempre a partir da perspectiva do participante da pesquisa.

Atualmente, a pesquisa em Metodologia “Q” é amplamente utilizada nas ciências sociais por pesquisadores atuando em áreas como marketing e políticas públicas, além de pesquisas realizadas nos setores da saúde e da educação.⁴⁷ Conforme destaca Brown (1993, p. 127), a Metodologia “Q” tem sido adotada, (especialmente em países Europeus e na América do Norte), em investigações realizadas sob diversas abordagens teóricas tais como a desconstrução, sócio - construção, a teoria da identidade e a análise do discurso.

Relativamente recente no Brasil (embora tenha sido criada pelo físico e psicólogo inglês William Stephenson em 1935), a pesquisa em metodologia “Q” já se faz presente no âmbito das investigações em Linguística Aplicada (e.g.; CUNHA, 2005; MAGNUS, 2005; RIBEIRO, 2006; CARVALHO, 2008, COELHO, 2010; ROSA, 2012,). Assim, também nós optamos pela adoção desta metodologia de pesquisa, conforme explicitamos a seguir.

3.1 A escolha metodológica

Uma vez que nosso objetivo central é dar voz aos alunos participantes de modo que possam expressar sua percepção quanto ao progresso de sua aprendizagem de LI em escola pública, decidimos adotar a pesquisa em Metodologia “Q” para esta investigação, tendo em mente que um estudo “Q” é composto por um conjunto de instrumentos que auxilia na investigação de gostos, preferências e metas (Exel e Graaf ,2005, p.2) , o que vem ao encontro dos objetivos desta pesquisa.

Ao lançar mão de um estudo “Q” conseguimos não somente levantar as opiniões dos participantes, como também traçar perfis desses alunos, ao aproximá-los de acordo com as ideias que compartilham, i.e.; as suas percepções correlacionadas. Em seguida, esclarecemos os procedimentos pertinentes a um estudo “Q”.

⁴⁷ Uma ideia geral do panorama da pesquisa realizada em Metodologia Q na atualidade pode ser obtida visitando-se a página eletrônica da Q Conference: <http://qmethod.org/qconference/pastconferences/2011/program>. Acesso em: 03/08/2012.

3.2 Procedimentos de pesquisa em Metodologia Q

Um estudo “Q” típico é caracterizado por um conjunto de procedimentos distribuídos em pelo menos 3 etapas essenciais, que dispõem do uso de ferramentas de pesquisa de cunho qualitativo (e.g.; entrevistas e grupos focais), e quantitativos (análise fatorial), a fim de levantar ideias a cerca de um tema; investigar o grau de concordância / discordância dos participantes em relação às opiniões apresentadas dentro de um universo de ideias, e em um determinado contexto; e correlacionar esses participantes a partir das ideias que lhes são significativas. Uma quarta etapa se constitui da análise ou interpretação dos fatores (que aqui chamaremos de “perfis”) gerados na terceira etapa.

A seguir, detalharemos as etapas (ou passos) que compõem os procedimentos de pesquisa em Metodologia “Q” e como os realizamos para este estudo.

3.2.1 Levantamento de afirmativas (*Concourse*) e Formulação da “Amostra Q”

O primeiro estágio na preparação de um estudo “Q” é a geração do *Concourse*⁴⁸, que consiste no levantamento de um conjunto ilimitado de “itens” a cerca do tema de pesquisa. Esses itens podem ser representados por frases afirmativas, ou ainda imagens, letras de música, ou até mesmo amostras de aromas (vide os estudos realizados por BUEHNER, 2001; WACHOLTZ, 1992; e KIM et AL, 2003). Esta é uma etapa crucial para a elaboração de um bom estudo e tem como propósito compilar o maior número possível de perspectivas que representem o universo de ideais a cerca do tema. Esses itens podem ser levantados a partir da literatura pertinente ao assunto de interesse (seja através de textos canônicos, acadêmicos ou da literatura popular como textos publicados em jornais ou revistas), ou através de entrevistas ou grupos focais⁴⁹. Pode-se optar por somente um dos métodos de geração do *Concourse*, ou uma combinação de ambos, como sugere WOLF (2012). Segundo Rosa

⁴⁸ Para a pesquisa em “Q” o termo *Concourse* se refere ao “fluxo da comunicabilidade que circula um dado tópico” (BROWN, 1993, apud EXEL, GRAAF, 2005, p. 4, tradução nossa), e define um conceito técnico.

⁴⁹ Para um maior detalhamento sobre o uso de grupos focais como instrumento de geração de registros em pesquisa qualitativa, ver MORGAN, 1997.

McKeown e Thomas (1988) classificam as informações coletadas por meio de entrevistas como “naturais” (*naturalistic*), e aquelas obtidas por outros meios que não da participação direta dos sujeitos (obtidas na literatura ou de estudos anteriores, por exemplo), como “pré-elaboradas” (*ready-made*) (2012, p.70).

O conjunto que formou o *Concourse* do presente estudo foi resultado da compilação de **afirmativas retiradas da literatura** sobre pesquisa em aprendizagem de LE (LEFFA, 1991 e WILLIAMS; BURDEN, 1999) e da realização de **nove grupos focais**, numa combinação dos procedimentos *naturalistic* e *ready-made* o que segundo McKeown e Thomas é um *Concourse* de “tipo Híbrido” (1988, p.27). Os nove grupos focais foram realizados com **alunos de 6º, 7º e 8º e 9º anos do EFII** em uma **escola pública da rede municipal** de Valinhos, na região de Campinas. Todos os grupos focais foram devidamente registrados em gravação de áudio.

Escolhemos centrar nossa pesquisa nos alunos de 6º ao 9º ano do EFII porque são estes os quatro primeiros anos em que esses estudantes têm contato com a LI nas escolas dessa rede municipal. Tendo em vista o objetivo geral desta pesquisa, optamos por focar nossa atenção nas expectativas iniciais desses alunos, a fim de investigar como percebem seu progresso na aprendizagem de LI nesses anos iniciais de contato com essa LE na escola pública e o que esperam atingir “ao progredir” nessa aprendizagem, até completarem o Ensino Médio. Acreditamos ainda que, desta forma, abriremos espaço para que pesquisas futuras investiguem como as percepções de progresso se configuram para esses alunos ao término do Ensino Médio, após sete anos de contato com LI em escola pública.

Outro aspecto que motivou nosso interesse pelas percepções dos alunos do EFII em particular é o fato de acreditarmos que parece haver espaço para a elaboração de documentos oficiais que, a exemplo do que fazem as OCEM, ofereçam uma proposta de orientação curricular para o ensino de LE no EFII, que venha atualizar e completar, com uma proposta pedagógica contemporânea, o material oferecido pelos PCNs de LE, que já contam com mais de uma década de sua publicação.

Do trabalho inicial de levantamento das ideias (*Concourse*) surgiram cerca de 120 afirmações, representativas de diversos pontos de vista e aspectos sobre o tema pesquisado. A partir dessa coleção de assertivas, partimos para um processo de seleção, a fim de organizarmos a Amostra Q, que neste estudo é basicamente um conjunto de **49 afirmativas** (vide anexo). Esta etapa é um processo que requer a intervenção do pesquisador que, ao escolher os itens que irão compor a Amostra Q de seu estudo, pode gerar um conjunto diferente do que faria um segundo investigador, que partisse de um mesmo *Concourse*. Exel e Graaf, ao citarem Brown (2005, p.05) afirmam que isso não se constitui em um problema para a pesquisa, já que, não obstante a estrutura escolhida pelo pesquisador para formular a Amostra Q, esta assumirá de fato uma “significação real” ao ser, posteriormente, distribuída pelo participante da pesquisa (vide detalhes sobre a Distribuição Q em 3.2.2).

Para McKeown e Thomas (1988, p. 25), o papel da Amostra Q é fornecer um “estímulo” ao participante do estudo, de forma a levantar os aspectos subjetivos de interesse do pesquisador de maneira objetivamente estruturada (o que acontecerá durante o procedimento de Distribuição da Amostra Q, conforme veremos a seguir). Ainda de acordo com esses autores, o pesquisador pode lançar mão de uma técnica “estruturada ou não”, para elencar os itens que irão compor sua Amostra Q, que será sempre uma “representação de contextos de comunicação, mas que não inclui todas as possibilidades de comunicação” (ibidem, p.28).

Para esta pesquisa, trabalhamos o design da Amostra Q através da técnica estruturada, que consistiu em selecionar “dimensões” para orientar a escolha das afirmativas que, dentre as surgidas inicialmente no *Concourse*, iriam compor o conjunto final. A exemplo do que descrevem McKeown e Thomas ao analisarem um estudo “Q” (1988, p. 29), nossa pesquisa também contou com um procedimento indutivo para o Design da Amostra Q, sendo que as dimensões que orientaram a escolha das 49 afirmativas surgiram, via de regra, a partir da análise da ideia contida nas próprias afirmativas. Essas dimensões foram basicamente: o que é aprender inglês na escola pública; como eu (participante) sei que aprendi (progredi) a LI; como (de que maneira) se aprende uma

língua estrangeira; para que se aprende LI; o que espero aprender sobre LI até o final do Ensino Médio.

De posse da Amostra Q, partimos então para o próximo passo do estudo: estruturar as condições de instrução para que o participante fizesse a Distribuição da Amostra Q, conforme descrevemos a seguir.

3.2.2 A Distribuição da Amostra Q

De modo a possibilitar ao participante a oportunidade de comunicar de uma forma mais estruturada sua subjetividade, um Estudo Q organiza a distribuição da Amostra Q em uma espécie de tabuleiro, com colunas e espaços de design pré-estabelecidos pelo pesquisador, e que permite uma hierarquização das opiniões, conforme as ideias expressas nas afirmativas. Essa distribuição é feita a partir de uma determinada “condição de instrução” que, no caso desta pesquisa, orientou os participantes a distribuírem as afirmativas conforme seu grau de concordância / discordância das mesmas.

Assim, de posse das 49 afirmativas que compõem o estudo desta pesquisa, utilizamos o software FLASHQ Offline (versão 1.0), distribuído gratuitamente e disponível em <http://www.hackert.biz/flashq/downloads/> (acesso em 07/01/2013). Com o auxílio desse programa de computador, foi possível estabelecer todas as etapas necessárias para que o participante realizasse a Distribuição Q, com instruções detalhadas passo a passo. As 49 afirmativas compuseram um jogo de cartões eletrônicos, a serem ranqueados pelo participante da seguinte maneira:

Inicialmente, os participantes são convidados a ler uma a uma as 49 afirmativas e a distribuí-las de modo mais generalizado, em três colunas (discordo, neutro e concordo), conforme visto nas figuras 2 e 3.

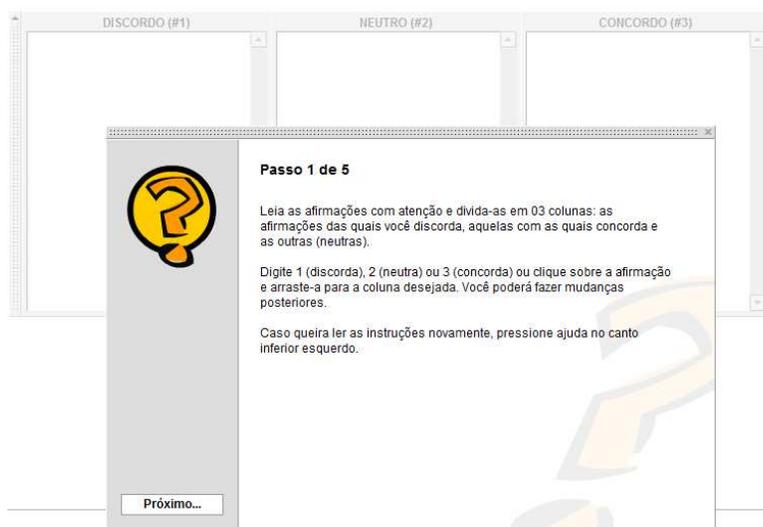


Figura 2: Instrução para o passo 1 da distribuição da Amostra Q em *FLASQ Offline*.

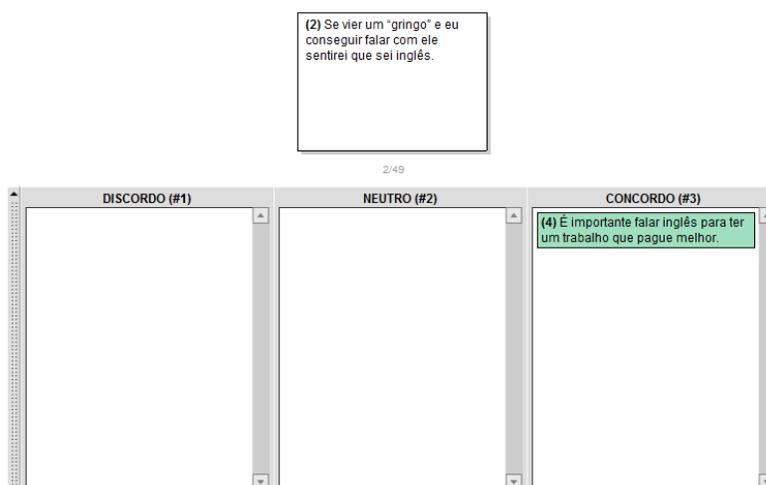


Figura 3: Distribuição inicial da Amostra Q em *FLASHQ Offline*, em 3 colunas, conforme concordância.

Em seguida, os participantes foram instruídos a reler as afirmações, e distribuí-las no tabuleiro (vide figura 3), selecionando primeiro as três afirmações com as quais mais concordavam e posicionando-as no lado direito (coluna 11).

Depois, selecionando as três afirmações das quais mais discordavam, e posicione-as à esquerda (coluna1). A seguir, deveriam voltar às afirmações com as quais mais concordavam e selecionar quatro afirmações para completar a coluna 10, e fazer o mesmo com as quatro de que mais discordavam para completar a coluna 2 , continuando assim, passando para as "neutras", até completar todas as colunas.

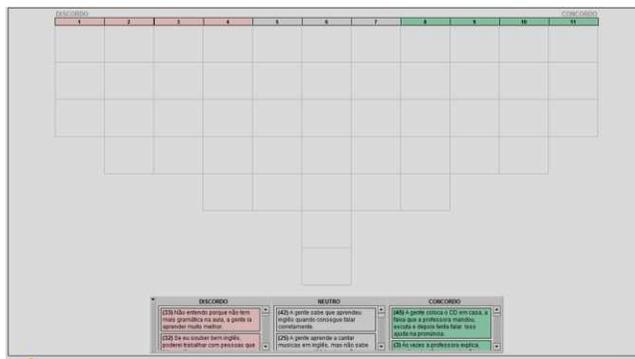


Figura 4: Tabuleiro estabelecido pela pesquisadora para distribuição da Amostra Q em *FLASHQ Offline*

O design do Tabuleiro para a distribuição da Amostra “Q”, conforme se vê na Figura 4, seguiu nosso interesse em obter as opiniões mais fortemente expressas pelos participantes sobre o assunto em discussão, entendendo que tal distribuição apresentaria pontos controversos e por isso, uma maior disponibilidade de espaços para acomodar ideias que lhes pareceriam neutras, mas nem por isso menos relevantes para a caracterização final dos diferentes pontos de vista, conforme analisaremos mais adiante, no capítulo 4.

Após a primeira distribuição no tabuleiro, os participantes puderam ainda rever e, se desejassem, alterar a hierarquização das afirmativas. Em seguida, pedimos que cada participante fizesse um pequeno comentário sobre as três afirmações de que mais discordou e as três com que mais concordou. Tais comentários também compõem o quadro de análise dos resultados dos dados da pesquisa.

3.2.2.1 Os participantes da Distribuição Q

A Distribuição “Q” foi feita por **26 participantes**, com **idade entre 13 e 16 anos**, sendo 12 meninos e 14 meninas, alunos cursando entre o 6º e o 9º anos em uma escola pública municipal da cidade de Valinhos (região de Campinas), no interior do Estado de São Paulo. Essa escola está localizada hoje em uma “zona urbana distante” (cerca de 20 km da região central da cidade) que, até cerca de 20 anos atrás, era considerada zona rural. Aproximadamente há 10 anos a escola foi reconstruída pela prefeitura e transferida de dentro de uma ex-fazenda (transformada há mais de 50 anos em condomínio residencial) para um bairro vizinho. Os moradores desse bairro, em sua grande maioria, são trabalhadores braçais que atuam como faxineiras, domésticas, jardineiros, funcionários de

manutenção e tratadores de animais, nos condomínios, sítios e fazendas na região, além de pequenos comerciantes locais. Dessa forma, a grande maioria dos participantes desta pesquisa é formada por jovens pertencentes às classes sociais D e E.

Outro fato que convém mantermos em mente, especialmente quando da análise e discussão dos dados, é que, até a data em que foi realizada esta pesquisa, a escola não contava com acesso à internet (disponível para moradores do condomínio em que se localizava originalmente, mas muito limitada no bairro circunvizinho), embora possua uma sala de informática montada com a doação de equipamentos (antigos e em necessidade de manutenção) levantada por ONGs que atuam no bairro, junto com o empenho da direção da escola.

O resultado individual ou Distribuição “Q” feita pelos participantes desta pesquisa foi então submetido ao próximo passo, a análise estatística e fatorial mediada por programa de computador, conforme descrevemos a seguir.

3.2.3 A análise fatorial: correlacionando opiniões

Como resultado da distribuição da Amostra Q feita por cada participante no tabuleiro, o programa *FLASHQ Offline* gerou uma folha de dados conforme ilustra a Figura

5.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
24	13	5	12	21	7	16	27	35	30	49
33	25	6	28	43	19	1	36	41	45	4
18	8	40	14	46	48	22	26	44	47	3
	29	15	10	17	39	34	32	38	37	
		42	11	23	2	9				
				31						
					20					

form0: 1997
form1: 1
form2: 1
form3: 0 1 0 0
form4: comentário a todos: O inglês é muito importante a todos pois faz parte da vida e pode melhorar meu futuro cada vez mais, e eu adoro o inglês e pretendo conhecer muitos países e para isto vou estudar o bastante para que

Figura 5: Página gerada pelo software *FLASHQ Offline* com os dados resultantes da hierarquização das assertivas (Distribuição “Q”).

Os números constantes em cada espaço de cada coluna representam as afirmativas (que foram previamente numeradas pela pesquisadora de maneira aleatória) elencadas de acordo com o grau de concordância / discordância / neutralidade atribuído pelo participante. Esses dados foram então submetidos a uma análise Fatorial, mediada pelo programa *PQMethod* v.2.3.1, (também disponível gratuitamente através da página eletrônica <http://schmolck.userweb.mwn.de/qmethod/downpqwin.htm>. Acesso em 08/01/2013) que analisou o grau de correlação entre as opiniões expressas pelos participantes, estabelecendo uma relação de aproximação / distinção por compartilhamento de pontos de vista, que formam os fatores ou perfis dos participantes, de acordo com as ideias que os aproximam / distinguem, bem como destacando as opiniões que se constituem como consenso. De acordo com Peter Schmolck, autor do programa

PQMethod é um programa estatístico feito sob medida para atender aos requisitos de um estudo “Q”. Especificamente, permite a entrada dos dados (Distribuição “Q”) da maneira como são coletados, i.e., como “pilhas” de números das assertivas. O programa computa a correlação interna entre as Distribuições “Q”, que são então submetidas a uma análise fatorial, através do método Centróide ou, opcionalmente, PCA. Os fatores resultantes podem ser então analisados analiticamente (*Varimax*) ou criticamente com o auxílio de *plots* bi-dimensionais. Finalmente, após a seleção dos fatores relevantes e da marcação (“*flagging*”) das entradas que definem os fatores, a análise produz um relatório extenso com uma variedade de tabelas...⁵⁰

Essa análise fatorial estabeleceu ainda a carga (escore) aplicada por cada um dos fatores a cada uma das afirmativas que compuseram a Amostra Q, que pode variar entre +5 (representando uma forte concordância com a ideia expressa na afirmativa) até -5 (indicando uma forte discordância da opinião comunicada na assertiva).

⁵⁰ PQMethod is a statistical program tailored to the requirements of Q studies. Specifically, it allows to easily enter data (Q-Sorts) the way they are collected, i.e. as 'piles' of statement numbers. It computes intercorrelations among Q-Sorts, which are then factor-analysed with the Centroid or, alternatively, PCA method. Resulting factors can be rotated either analytically (Varimax), or judgmentally with the help of two-dimensional plots. Finally, after selecting the relevant factors and 'flagging' the entries that define the factors, the analysis step produces an extensive report with a variety of tables.” Texto disponível em: <<http://schmolck.userweb.mwn.de/qmethod/>>. Acesso em 08/01/2013. Nossa tradução.

É importante lembrar que, na pesquisa em Metodologia “Q”, são os participantes que compõem as variantes na análise estatística e, através da correlação estabelecida entre esses participantes, é possível destacar quais são os diferentes pontos de vista expressos, por um determinado grupo de pessoas, em relação ao assunto eleito como objeto de estudo (EXEL; GRAAF, 2005). Por isso, em um estudo “Q”, ao contrário do que acontece nos métodos de correlação conhecidos por “R”⁵¹, pergunta-se “quais os diferentes pontos de vista que emergem de um universo de ideias” e não “quantas pessoas” compartilham de uma determinada ideia.

No capítulo seguinte, analisamos cada um desses perfis e discutimos como a interpretação aqui proposta para esses diferentes pontos de vista, emergentes através da subjetividade comunicada pelos participantes deste estudo, pode contribuir para os objetivos propostos nesta pesquisa, tendo em vista a visão teórica e o quadro do ensino de LI em escola pública brasileira resenhados neste trabalho.

⁵¹ Métodos R: nome atribuído às análises fatoriais que derivam da correlação produto-momento r , estabelecida por Pearson (ROBBINS, 2005, p.210).

4. Análise e Discussão dos Dados

Através da análise estatística realizada com o auxílio do *PQMethod* v. 2.3.1, no nível de significância estatística de $p < 0,01$, foram identificados quatro fatores (perfis) com baixos coeficientes de correlação ($r < 0,5$), sugerindo fraca associação entre eles, conforme ilustrado no Quadro 1.

	1	2	3	4
1	1.0000	0.1773	0.2050	0.2597
2	0.1773	1.0000	0.1898	0.2752
3	0.2050	0.1898	1.0000	0.2452
4	0.2597	0.2752	0.2452	1.0000

Quadro 1: Correlação entre as cargas dos fatores obtidos através da análise mediada pelo *PQMethod* 2.3.1.

A emergência desses quatro diferentes perfis de alunos retrata a maneira como os aprendizes participantes desta pesquisa percebem o progresso de sua aprendizagem de LI em escola pública. Lembramos que esses perfis foram formados a partir das **opiniões compartilhadas** pelos participantes, aproximados através da análise fatorial, que também revelou pontos de vista que se constituem como consenso entre todos os entrevistados.

Seguindo uma prática comum aos estudos em Metodologia “Q”, atribuímos “nomes” aos perfis, tendo como base as principais representações que emergem das afirmativas que distinguem um perfil dos demais e também daquelas que lhes são mais relevantes⁵² (RAMLO, 2008). Assim, buscamos apontar, através da análise dos dados, **o que mais caracteriza** cada ponto de vista (perfil), destacando esse aspecto através de um nome que o identifique.

Para identificar os participantes incluídos em cada perfil durante a análise fatorial, foram utilizados fatores com carga de excesso de 0.4021 em somente um fator

⁵² Nos Anexos se encontram todas as afirmativas relevantes e distintivas para cada um dos perfis.

(perfil). Dessa forma, **23** dos 26 participantes da Distribuição Q foram incluídos na formação dos perfis (três não configuraram participação em nenhum dos perfis por excederem essa carga em dois fatores).

Neste capítulo, apresentamos nossa análise e discussão desses perfis, distintos entre si de acordo com a carga (escore) que aplicaram a cada afirmativa constante da Amostra Q, conforme seu maior ou menor grau de discordância, ou relativa neutralidade, em relação às ideias apresentadas. Destacamos, mais uma vez, que a carga (escore) aplicada a uma assertiva pode variar entre **+5** (indicando uma **forte concordância** com aquela ideia) e **-5** (demonstrando uma **forte discordância** da opinião expressa em uma dada afirmativa). Escores entre -2 e +2 retratam um grau de neutralidade em relação à determinada opinião para os participantes de um dado perfil.

4.1 Perfil 1: Os Falantes

Este é o perfil que aproximou o maior número de participantes (sete) sendo quatro meninos e três meninas. Apresentamos a análise deste perfil conforme revelado pelas afirmativas com as quais esses participantes mais concordam e aquelas de que mais discordam (veja no Anexo 3 a lista com as afirmativas mais relevantes e no Anexo 4 aquelas que distinguem este perfil dos demais)

Os participantes deste perfil demonstram especial interesse em capacitar-se para a produção oral em LI, o que fica marcado pela forte concordância com a afirmativa 42 (“A gente sabe que aprendeu inglês quando consegue falar corretamente”; +4), e ao reconhecerem o valor de saber usar o inglês para “trabalhar com pessoas que falam a língua” (afirmativa 32; +5) e também ao concordarem (escore +3) com a afirmativa 4 (“É importante falar inglês para ter um trabalho que pague melhor”). Outro valor percebido em relação ao domínio da capacidade de produção oral é expresso pela concordância (escore +3) com a afirmativa 9: “Preciso aprender inglês para quando eu for viajar pra outro país eu poder falar com as pessoas”.

Um aspecto interessante da percepção desses aprendizes sobre a aprendizagem da LI é que seu interesse na capacitação para a produção oral da língua está associado a um

grau de “precisão” linguística (afirmativa 42 “A gente sabe que aprendeu a língua quando consegue falar *corretamente*.”; +4). No entanto, não há uma preocupação com o desempenho “fluente” em LI, o que é refletido pela posição de não relevância (escore “0”) assumida diante da afirmativa 38: “Quem já aprendeu mesmo o inglês fala fluentemente, sem ficar parando pra pensar no que dizer”.

É possível pensar que talvez o fato de demonstrarem maior preocupação com a precisão do que com a fluência seja a razão para que estes participantes não percebam uma relevância entre “ouvir alguém falar” e o progresso na capacitação da produção oral da LI (afirmativa 15. “Quando escuto alguém falando inglês eu aprendo mais do que lendo”; escore “0”). O enfoque na produção oral marcada pela precisão linguística parece estar associado ao domínio da norma culta, expresso pela preocupação com o conhecimento da gramática⁵³ da LI, ao concordarem (escore +4) com a afirmativa 28: “Pra aprender a gramática do inglês ela precisa ser bem explicada pelo professor”.

Os estudantes que compõem este perfil demonstram não vincular a prática da leitura em voz alta com sua capacitação para a produção oral, (aplicação de escore -3 para a afirmativa 48 “Eu gosto de ler em voz alta, porque ajuda a gravar o vocabulário”). Mas reforçam seu desejo de falar a língua, concordando com uma antiga prática escolar: a chamada oral (afirmativa 46: “Chamada oral, quando a professora fala em português e a gente diz como é em inglês, ajuda bem a decorar as palavras novas”, +3). Aliás, vale ressaltar que a afirmativa 46 surgiu da fala dos próprios alunos, em vários dos grupos focais realizados durante o processo de geração do *Concourse*, o que demonstrou que esta ainda é uma prática pedagógica bem presente na sala de aula de LI da escola pública em que esta pesquisa foi desenvolvida.

A percepção desses alunos quanto à associação entre desenvolvimento da capacidade da leitura da LI e o progresso de sua aprendizagem nessa língua também é

⁵³ Segundo Larsen-Freeman (2010[2001], p.34), muitos são os significados associados ao termo “gramática”, variando de enfoques psicolinguísticos, que se referem à gramática como um sistema inconsciente associado ao uso da linguagem às tentativas feitas pelos acadêmicos do estudo da linguagem de codificar e descrever tal sistema. Aqui nos referimos ao conjunto de regras formal da estrutura linguística de uma língua (neste caso, o inglês)

irrelevância quanto à leitura ser desenvolvida em meio digital e/ou através dos recursos das novas tecnologias (afirmativa 39 “Ler a explicação de jogos de vídeo game em inglês ajuda a aprender vocabulário”; afirmativa 41 “Fazer pesquisa em sites em inglês na internet ajuda a aprender a língua”; escore “0” ; afirmativa 18 “É mais legal aprender inglês com jogos no computador do que fazer lição de casa no livro”, -2; afirmativa 31 “É muito mais fácil usar o Google tradutor se eu precisar do inglês na internet”; -1).

Mas talvez a característica mais intrigante deste perfil seja sua percepção sobre a baixa qualidade do ensino de LI em sua escola, marcada por uma forte concordância (escore +5) com a afirmativa 40: “O inglês da escola é muito fraquinho. Nem sei pra que tem essa aula se a gente não aprende quase nada”. Essa, aliás, é uma das percepções que distinguem este perfil dos demais. Ao justificar sua forte concordância com a afirmativa 40, um dos participantes deste perfil comentou:

Eu concordei [com a afirmação 40] porque acho q deveriam ter um ensino melhor mais avançado, para que conseguissemos fazer coisas incríveis que poderemos mostrar o quanto a nossa escola é avançada e tem um bom ensino!!!! (menina, 16 anos, 8º ano) [sic].

É possível entender que estes aprendizes sintam-se decepcionados com o ensino de LI em sua sala de aula uma vez que alimentam a expectativa de aprender a falar inglês na escola pública o que, segundo orientam os PCNs não deve ser objeto de ensino, pois

[N]o Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano, etc...) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país (Brasil, 1998:20)

Embora as proposições estabelecidas pelos PCNs de LE em relação ao ensino da produção oral da LI possam ser entendidas por Paiva (2011, p.35) como “visão determinista”, que “exclui qualquer possibilidade de mobilidade social e atribui um papel elitista ao inglês”, Rocha (apoiada em BRASIL, 1998, p.39) afirma que

Os PCN-LE compreendem o inglês como sendo instrumento de comunicação e acesso à informação que, por um lado desempenha

um importante papel de promotor de progresso e desenvolvimento e, por outro, serve como fonte e símbolo de divisão e desigualdade social (2010, p.79).

Publicados em 1998, os PCNs de LE não podiam prever as oportunidades de participação, interação e intervenção sociais através do uso da LI que são proporcionadas hoje pelos meios digitais, através de *sites*, *blogs*, *vídeoblogs*, redes sociais, entre outros. Por isso, a exemplo do que foi feito pelo Ensino Médio através da publicação das OCEM, também o Ensino Fundamental II carece de atualização no que diz respeito aos parâmetros curriculares oficiais.

Os aprendizes que integram este perfil percebem claramente a utilidade da competência na produção oral da LI como meio de participação (e ascensão?) social ao concordarem com as afirmativas 4 (“É importante falar inglês para ter um trabalho que pague melhor.” ; score +3) e 9 (“Preciso aprender inglês para quando eu for viajar pra outro país eu poder falar com as pessoas.”; score +3), confirmando o que afirma Paiva

Aprendizes de inglês, em contextos como o brasileiro, almejam falar essa língua para poder ascender socialmente, para se inserir no mercado de trabalho, para viajar e para usufruir da cultura globalizada (2011, p.41).

Objetivando ainda justificar porque a competência oral não deve ser objeto de ensino na sala de aula de LI da escola pública, os PCNs de LE afirmam que o “pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores” (BRASIL, 1998, 21) é uma das razões pelas quais o ensino da leitura em LI deveria ser privilegiado. Essa posição segue na contramão do que os integrantes do Perfil 1 revelam ao concordarem (score +3) com a afirmativa 43: “Se o professor falasse em inglês na aula da escola, a gente aprenderia mais”. Aliás, reforçam essa posição e o interesse em ter um professor que produza a LI oralmente durante as aulas, discordando da ideia de que é preciso usar a língua materna (LM) para facilitar o entendimento dos alunos, ao discordarem (score -4) da afirmativa 3: “Às vezes a professora explica, mas é em inglês, e a gente não entende. Deveria explicar um pouquinho em português”.

Como é possível inferir, através da análise que propomos para este perfil, se

quisermos adotar uma pedagogia de ensino / aprendizagem de línguas que coloque o aprendiz em destaque quanto a seu papel (e finalidade) na aprendizagem nas escolas públicas, é preciso rever e atualizar o que determinam os documentos oficiais, o que parece que se tentou fazer, timidamente, através das orientações publicadas do Guia do PNLD de LE, 2011 (BRASIL, 2010).

4.2 Perfil 2: Os Escritores

Seis participantes da pesquisa compõem o Perfil 2, sendo 4 meninas e 2 meninos. A seguir, nossa análise de acordo com o que revelam as afirmativas com as quais esses participantes mais concordam e aquelas de que mais discordam (veja no Anexo 5 as afirmativas mais relevantes e no Anexo 6 aquelas que distinguem este perfil dos demais).

Analisando as afirmativas mais relevantes para este perfil é possível notar como, para estes estudantes, a percepção de progresso da aprendizagem da LI na escola pública está associada ao aprimoramento da capacidade de escrita nessa língua, valor apreciativo expresso com a concordância com a afirmativa 30 (score +5): “Quando eu acabar o Ensino Médio, serei capaz de escrever uma carta em inglês.” Além de ser fator de identificação do progresso, a capacidade de produção escrita também é vista como um recurso para o “processo” de aprendizagem da LI na escola (afirmativa 47 “Gosto de copiar frases pra responder porque ajuda a lembrar melhor depois”; score +3).

Conforme o que transparece com a discordância (score -3) com a afirmativa 42 (“A gente sabe que aprendeu inglês quando consegue falar corretamente.”), os aprendizes que formam este perfil não associam progressão na aprendizagem da LI com a capacitação para produção oral dessa língua, e talvez por isso discordem da ideia de que seja importante estar em contato com a língua inglesa falada (afirmativa 15 “Quando eu escuto alguém falando em inglês eu aprendo mais do que lendo”; score -4) ou não consideram relevante que o professor fale em inglês na aula (afirmativa 43 “Se o professor falasse em inglês na aula da escola, a gente aprenderia mais”; score 0).

No entanto, apesar destes alunos não associarem o progresso de sua aprendizagem da LI na escola pública com a capacitação para a produção oral da língua-alvo, estes aprendizes, assim como os participantes do Perfil 1, percebem uma importância nessa capacitação para sua vida futura, tanto pessoal (afirmativa 9 “Preciso aprender inglês para quando eu for viajar pra outro país eu poder falar com as pessoas”, escore +4) quanto profissional (o que fica claro ao concordarem em +4 com a afirmativa 4 “É importante falar inglês para ter um trabalho que pague melhor”).

As afirmativas 4 e 9 não são distintivas entre o Perfil 2 e os demais, mas sua inclusão nesta discussão justifica-se uma vez que permite entendermos que estes participantes fazem uma diferenciação entre “o que esperam atingir em termos de aprendizagem de LI na escola pública” e o que “percebem como relevante” na aprendizagem dessa língua (“para que” aprender inglês). Ou seja, embora considerem importante ter o domínio da capacidade de produção oral em inglês para sua atuação na sociedade, parece que não esperam atingir tal domínio com o auxílio das aulas na escola pública.

Diferentemente do que pensam os integrantes do Perfil 1, estes jovens discordam fortemente da ideia de que a qualidade do ensino seja fraco (discordância em -5 da afirmativa 40 “O inglês da escola é muito fraquinho. Nem sei pra que tem essa aula se a gente não aprende quase nada”). Ainda que estes alunos revelem que não esperam mesmo que as aulas de inglês na escola pública desenvolvam todas as capacidades pertinentes ao domínio dessa língua adicional, conseguem reconhecer algum valor na presença desta disciplina em seu currículo escolar. Essa percepção contradiz o que acreditam alguns pesquisadores, como destacam Cox e Assis-Peterson

Ou a disciplina [inglês] é incorporada de fato ao currículo, com carga horária suficiente para superar a lição do verbo *to be*, ou é melhor termos a coragem e a decência de não incluí-la, pois desfazer o estigma do fracasso é bem mais custoso do que começar do zero (2008, p.47, *apud* SIQUEIRA, 2011, p.107).

Entendemos a posição desses pesquisadores e compartilhamos a preocupação evidente com a qualidade do ensino da LI que é oferecido ao longo dos anos da carreira

escolar de nossos jovens. Porém, é preciso lembrar que, como fica claro através dos resultados do estudo “Q” aqui discutido, em uma sala de aula de escola pública os professores se deparam com diferentes expectativas de progressão na aprendizagem da LI e, enquanto para uns o “estigma do fracasso” possa ser representado pela não obtenção de um domínio mais amplo de todas as capacidades comunicativas que compõem o uso da língua-alvo, para outros pequenos ganhos são representativos e relevantes.

Vale lembrar aqui a descrição do perfil dos participantes desta Distribuição Q feita em 3.2.2.1. Para a maioria maciça destes estudantes, moradores de uma região urbana distante, sem acesso fácil às tecnologias proporcionadas pela conexão à internet, sem condições financeiras para o acesso a escolas de línguas, a escola pública representa a única chance real de manter contato com a aprendizagem formal da LI e, portanto, não lhes agrada a ideia de lhes sacarem tal oportunidade. Também para nós não parece justo roubar desses jovens aprendizes esse direito, no entanto, é preciso revisitar também **o que, como e para que** aprender LI na escola pública regular.

Os estudantes que integram este perfil são os únicos a apresentar uma leve concordância em relação à necessidade do uso de dicionário durante a aprendizagem (afirmativa 20 “Eu sinto a necessidade de um dicionário de inglês para aprender”, escore +2). Estes aprendizes reforçam ainda sua percepção pela necessidade de conhecer o vocabulário quando face à leitura, ao discordarem fortemente (escore -5) da afirmativa 6 “Consigo entender um texto sem saber todas as palavras”. Aliás, reforçam a ideia de que o uso da língua materna é necessário durante as aulas de LI ao concordarem (escore +4) com a afirmativa 3 “Às vezes a professora explica, mas é em inglês, e a gente não entende. Deveria explicar um pouquinho em português”.

Refletindo sobre as ideias que subjazem tais percepções, é possível perceber que estes alunos demonstram um favoritismo por estratégias de aprendizagem que recorrem à tradução, em contraposição às que desenvolvem a capacidade do aprendiz de inferir significados através do contexto, o que exige, por exemplo, um trabalho de leitura voltado para a construção de sentidos.

Marcadamente, as diferenças pertinentes aos “estilos de aprendizagem”⁵⁴ acabam, de fato, por emergir da caracterização dos diferentes perfis de alunos, e entendemos que seja importante ressaltar que, para alcançarmos um melhor resultado com as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, é imperativo que o professor de LI tenha em mente a diversidade de perfis entre seus estudantes. Dessa forma, faz-se necessário que os professores incluam em seus planos de aula tarefas que permitam o desenvolvimento e o uso de estratégias variadas para a aprendizagem, conforme discutido no capítulo 2.

Os participantes que formam o perfil *Escritores* não percebem um ganho maior na aprendizagem através de vídeo games, o que expressam ao discordar da afirmativa 18 “É mais legal aprender inglês com jogos de computador do que fazer lição de casa no livro” (escore -4). Sobre essa percepção, comentou uma participante

Não acho que seria melhor aprender nos jogos pois quando fomos perguntar algo a alguém do estrangeiros só conversariamos sobre jogos *-* [sic] prefiro aprender um pouco de tudo ou tudo (menina, 15 anos, 8º ano).

Outra característica que diferencia este perfil é a leve rejeição à ideia de trabalho colaborativo (afirmativa 13 “Quando faço trabalho em dupla, aprendo com um amigo que sabe mais”, escore -2)⁵⁵. A percepção de que a interatividade não ajudaria na aprendizagem é intrigante, e segue na contramão da teoria Vygotskyana, segundo a qual a aprendizagem acontece através da interação com outras pessoas, à medida que proporciona a “mediação semiótica” e a internalização de significados (VYGOSTSKY, 1935).

Finalmente, queremos apontar a forte concordância (escore +5) que tanto os jovens que integram o perfil 2 (*Os Escritores*) quanto os que formam o perfil 4 (*Os*

⁵⁴ Referimo-nos ao conceito de estilos de aprendizagem que “se apóia sobre a noção de que os indivíduos aprendem de maneiras diferentes” (NEL, 2008, p.51. Tradução nossa).

⁵⁵ Esta afirmativa pode também ser interpretada de outra maneira. Pode ser que os alunos aceitem a ideia da interação desde que percebam que o(s) colegas(s) tem mais conhecimento do item estudado. A esse respeito, indicamos a leitura de DEUBER, A. **Produção oral de alunos ativos e reflexivos no pequeno e no grande grupo em aula de língua estrangeira**: sua atitude em relação ao trabalho em pequeno grupo. 1997, 139p. Dissertação (Mestre) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

Ouvintes) expressam com a afirmativa 49 “Se eu quiser progredir no inglês é bom fazer desafios pra si mesmo, como perguntar e responder em inglês, tipo ‘qual sua idade?’”.

Podemos notar que, de forma coerente, os integrantes deste perfil não só rejeitam a ideia de trabalho em duplas como também destacam seu interesse no auto-aprimoramento na aprendizagem da LI, concordando com a ideia de tomarem as rédeas de sua aprendizagem, com uma iniciativa autônoma e de bases individuais, prática que pode ocorrer dentro e/ou fora de sala de aula.

A percepção de que propor desafios a si mesmo possa auxiliar no progresso de sua aprendizagem, revela também a presença de uma estratégia metacognitiva que, segundo Oxford (2012 [2001]) têm a ver com a maneira como o aprendiz se relaciona com seu processo de aprendizagem. Para essa autora, estratégias metacognitivas podem estar relacionadas, entre outras coisas, com a decisão do estudante em identificar recursos disponíveis que contribuam de maneira valorosa para sua própria aprendizagem da língua-alvo (OXFORD, 2010[2001], p. 167).

4.3 Perfil 3: Os Leitores

Os cinco participantes que compõem o Perfil 3 (2 meninas e 3 meninos) demonstram um interesse especial pela leitura em LI. A seguir, analisamos este perfil conforme revelado através das afirmativas com as quais esses participantes mais concordam e aquelas de que mais discordam (veja no Anexo 7 as afirmativas mais relevantes e no Anexo 8 aquelas que distinguem este perfil dos demais),

Os integrantes deste perfil percebem na leitura⁵⁶ um caminho para a aprendizagem de vocabulário e, ao contrário dos demais perfis, concordam fortemente (escore +5) com a afirmativa 39 “Ler a explicação de jogos de vídeo game em inglês ajuda a aprender vocabulário”.

⁵⁶ Embora esposemos o conceito de leitura como uma prática social, mediada por textos de gêneros diversos, que possibilitam a construção de significados na interação entre texto-leitor (COPE, KALANTZIS, 2000), devemos notar que, no contexto de aprendizagem em que estão inseridos os participantes desta pesquisa, os textos oferecidos aos alunos restringem-se geralmente a pequenos parágrafos e/ou diálogos “fabricados” (*concoted*) para os livros didáticos usados em aula.

Estes aprendizes não percebem necessidade no uso do dicionário de inglês (afirmativa 20 “Eu sinto a necessidade de um dicionário de inglês para aprender”, escore 0), o que está associado à ideia de que conseguem construir significados através da leitura de textos em LI, mesmo sem o prévio domínio do vocabulário presente no texto (escore +4 para a afirmativa 6 “Consigo entender um texto sem saber todas as palavras”). Da afirmativa 6, pressupõe-se a capacidade de leitura em LI com o auxílio de estratégias cognitivas, tais como a inferência de significados através do uso do contexto, o conhecimento prévio do assunto, entre outras. De acordo com Oxford (2010 [2001], p. 167), as estratégias cognitivas auxiliam o aprendiz a lidar com as novas informações contidas em um texto, à medida que permitem que o leitor faça associações entre os novos dados (no caso o vocabulário) e os conhecimentos linguísticos que já possuem, facilitando o processo mental de estruturação da informação.

Estes participantes reforçam sua percepção sobre o papel da leitura na aprendizagem da LI concordando (escore +3) com a afirmativa 5 “Lendo e escrevendo a gente tem mais tempo para pensar e consegue compreender e se expressar melhor na língua”. No entanto, demonstram que dominar a capacidade de escrita em LI não faz parte de seus objetivos de aprendizagem, ao rejeitarem fortemente a afirmativa 44 (“Gosto de praticar inglês escrevendo um parágrafo sobre meu dia, por exemplo.”, escore -5), e ao expressarem irrelevância quanto à possível necessidade de domínio da escrita em LI para fins profissionais (afirmativa 36 “Se eu trabalhar em uma multinacional vou precisar escrever mensagens em inglês para os estrangeiros da empresa”, escore +1).

Outra ideia rejeitada pelos *Leitores* é a da leitura em voz alta (afirmativa 48 “Eu gosto de ler em voz alta, porque ajuda a gravar o vocabulário”, escore -4). Aliás, estes estudantes não associam progresso na aprendizagem do Inglês com o desenvolvimento da capacidade de produção oral dessa língua, o que se nota pela posição que assumem diante da afirmativa 2 “Se vier um “gringo” e eu conseguir falar com ele sentirei que sei inglês” (escore 0) e da afirmativa 27 “Eu percebo que aprendi um pouco quando eu consigo falar algumas coisas brincando com meus colegas” (escore -3). E, apesar de entenderem que podem precisar falar a LI futuramente (afirmativa 32 “Se eu souber bem inglês, poderei

trabalhar com pessoas que falam a língua”, escore +3; afirmativa 9 “Preciso aprender inglês para quando eu for viajar pra outro país eu poder falar com as pessoas”, escore +4), não alimentam ideal de proficiência associada à produção de falantes nativos da LI (afirmativa 1 “Eu não preciso falar igual a um Americano ou inglês, mas conseguir conversar com eles”, escore +5).

A afirmativa 1 remonta à uma controversa discussão no campo da pesquisa sobre aprendizagem de segunda língua / língua estrangeira: a questão da “proficiência”. Que “inglês” é esse que os aprendizes desejam ser capazes de usar? O que para eles seria “o suficiente” para que a comunicação se estabelecesse? Scaramucci (2000) discute a relatividade do conceito de proficiência em LE, destacando que a proficiência depende do uso: do contexto, das situações de uso. A autora se refere a “proficiências”, distinguindo ainda entre os usos do termo: “técnico” e “não-técnico”, conforme esclarece

Proficiência pode ser vista como o resultado da aprendizagem, uma meta definida em termos de objetivos ou padrões e, portanto, de interesses de professores, administradores, elaboradores de currículos, construtores de testes, pesquisadores, pais e alunos. Uma vez definida, a proficiência é relacionada a outras variáveis, como contexto, aprendizagem, características, condições de aprendizagem e ao próprio processo de aprendizagem (2000, p. 12)

Os Leitores também não demonstram identificar que o trabalho envolvendo a compreensão oral seja uma capacidade que agregue valor ao seu processo de aprendizagem, rejeitando com um escore -3 a afirmativa 15 “Quando eu escuto alguém falando em inglês eu aprendo mais do que lendo”, e rejeitando (escore -4) a afirmativa 43 “Se o professor falasse em inglês na aula da escola, a gente aprenderia mais”.

Apesar de acreditarem que podem inferir o significado de novos itens de vocabulário através da leitura do texto, concordam com a ideia de que traduzir uma frase da LI para o Português é uma prática que pode auxiliar na fixação da aprendizagem (afirmativa 8 “Quando eu escrevo em português o que a frase em inglês significa , eu aprendo”, escore +4). Reafirmam essa percepção, transferindo para o professor a tarefa da “tradução”, concordando (escore +3) com a afirmativa 10 “É bom cantar alguma música se

a professora explicar o que tá dizendo na música”. Nota-se que *Os Leitores* não estendem para a capacidade de compreensão oral a possibilidade do uso das estratégias cognitivas que se permitem usar para a leitura. Estes participantes reforçam essa percepção sendo os únicos a concordar (levemente; escore +2) com a afirmativa 25 “A gente aprende a cantar musicas em inglês, mas não sabe nem o que está falando, e não adianta nada”, característica que os diferencia dos demais perfis.

Diferentemente da posição que assumem em relação à construção de significados através do uso de estratégias cognitivas ao fazer a leitura, os componentes deste perfil afirmam que, para conhecer a gramática da LI, precisam da instrução formal, através do professor (afirmativa 28 “Pra aprender a gramática do inglês ela precisa ser bem explicada pelo professor”, escore +5). No entanto, não demonstram associar o domínio das estruturas linguísticas com a percepção da aprendizagem, pois não parecem estar certos de que a máxima “a prática leva à perfeição” seja correta (afirmativa 35 “Pra aprender inglês precisa praticar e fazer muitos exercícios de gramática”, escore -2). Essa percepção remete-nos novamente a um “ideal de proficiência” que se aproxima do “aprender a me comunicar” em LI, sem necessariamente refletir a precisão esperada de um falante nativo da língua-alvo.

E finalmente, um último aspecto distintivo do perfil 3 é sua discordância (escore -4) da afirmativa 16 “Aprender uma língua é ficar informado sobre outros países”. Para os Leitores, a capacidade de leitura em LI pode lhes abrir a porta para o uso dessa língua para fins profissionais e pessoais, e até para conhecer melhor a cultura dos povos falantes da LI (afirmativa 26 “Aprender uma língua estrangeira é uma forma de obter uma cultura diferente”, escore +4). Mas, pelo que apontam estes jovens, caso queiram estar “por dentro” do que ocorre em outros países, eles talvez preferissem mesmo buscar essa informação através da leitura em sua língua materna.

4.4 Perfil 4: Os Ouvintes

Cinco participantes, sendo três meninas e dois meninos, compõem *Os Ouvintes*. Durante a discussão que segue, analisamos este perfil conforme revelado através das

afirmativas com as quais esses participantes mais concordam e aquelas de que mais discordam (veja no Anexo 9 as afirmativas mais relevantes e no Anexo 10 aquelas que distinguem este perfil dos demais),

Este perfil é caracterizado por aprendizes que demonstram interesse em desenvolver sua capacidade de compreensão oral da LI, o que fica evidente ao concordarem (escore +4) com duas afirmativas: 11 “É legal conseguir entender o que ouço em inglês no rádio ou na TV”, e 15 “Quando eu escuto alguém falando em inglês eu aprendo mais do que lendo”. A concordância com essas duas ideias realça a percepção destes estudantes de que a capacidade de compreensão oral do Inglês tanto é importante para que a aprendizagem em si ocorra (ideia expressa na afirmativa 15) quanto é representativa de sua percepção de progresso da aprendizagem (afirmativa 11). Essa posição é reforçada pela concordância com a afirmativa 17 “Dá-me uma sensação de poder entender a letra das músicas em inglês que escuto” (escore + 2).

Outra ideia que reforça esta percepção dos *Ouvintes* é a concordância com a afirmativa 45 (escore +3) “A gente coloca o CD em casa, a faixa que a professora mandou, escuta e depois tenta falar. Isso ajuda na pronúncia”. A preocupação com a pronúncia aparece também na rejeição à afirmativa 1 “Eu não preciso falar igual a um Americano ou inglês, mas conseguir conversar com eles”, (escore -3).

Em relação ao uso do CD para prática da compreensão e/ou produção oral da língua-alvo, lembramos que somente a partir da inclusão do currículo de LEM no PNLD, em 2011, é que os alunos começaram a receber os livros didáticos consumíveis acompanhados de CD com textos orais gravados, que os estudantes levam para suas casas (BRASIL, 2010). Dessa forma, práticas de compreensão e produção oral apoiadas no uso do CD tanto dentro como fora de sala de aula, ainda são recentes na rotina tanto de professores quanto de alunos.

Não obstante os integrantes deste perfil percebam valor do uso do CD para sua aprendizagem, assumem uma posição irrelevância quanto ao uso do inglês, pelo professor,

em sala de aula (afirmativa 43 “Se o professor falasse em inglês na aula da escola, a gente aprenderia mais”, escore -2).

Estes alunos discordam (escore -3) da afirmativa 40 “O inglês da escola é muito fraquinho. Nem sei pra que tem essa aula se a gente não aprende quase nada” e inclusive, assim como os integrantes do perfil 1, gostariam de ter mais aulas semanais de LI (afirmativa 34 “Ter só duas aulas de inglês por semana é muito pouco, não dá pra sentir que aprendi muita coisa, não”, escore +4). A esse respeito, comentou uma participante “Não dá pra entender nada porque na próxima aula você esquece de tudo que foi passado [sic]” (menina, 14 anos).

Uma forte tendência deste perfil é a de assumir uma posição de neutralidade, ou irrelevância, em relação a uma série de ideias (relacionadas tanto ao *processo* de aprendizagem, quanto ao que lhes daria a *ideia de progressão*). Por exemplo, aplicam escore +1 à afirmativa 6 (“Consigno entender um texto sem saber todas as palavras”), demonstrando irrelevância quanto ao uso de estratégias cognitivas para a leitura, mas discordam da ideia de ler com o auxílio de um dicionário (afirmativa 20 “Eu sinto a necessidade de um dicionário de inglês para aprender”, escore -4).

Enquanto sua percepção sobre usos futuros da língua tais quais viagens, conhecer melhor o que acontece em países falantes da língua inglesa ou participação social é de irrelevância (escore -1 para as afirmativas 9 “Preciso aprender inglês para quando eu for viajar pra outro país eu poder falar com as pessoas”; 16 “Aprender uma língua é ficar informado sobre outros países” e 14 “Preciso aprender inglês porque quem não fala inglês no Brasil fica marginalizado”), estes alunos conseguem perceber um objetivo para a aprendizagem de LI no desenvolvimento profissional, e concordam com a afirmativa 32 “Se eu souber bem inglês, poderei trabalhar com pessoas que falam a língua” (escore +4).

Mas “saber bem o inglês” não quer dizer necessariamente, para estes participantes, saber falar essa língua de forma precisa. Essa posição fica clara ao discordarem da afirmativa 2 “Se vier um “gringo” e eu conseguir falar com ele, sentirei que aprendi” (escore -2) e da afirmativa 42 “A gente sabe que aprendeu inglês quando consegue

falar corretamente” (escore -4). Dessa percepção, inferimos que, para os Ouvintes, a habilidade de produção oral não está associada à precisão linguística e nem é um sinalizador do progresso de sua aprendizagem. Como discutimos acima, a “qualidade” de sua produção da LI está mais associada à sua capacidade de ouvir e reproduzir a pronúncia de um falante nativo da língua.

Aliás, notamos que estes estudantes dissociam de certa forma, a “comunicação” da “precisão ou conhecimento linguístico”, o que revelam ao discordar fortemente (escore -5) da afirmativa 33 “Não entendo porque não tem mais gramática na aula, a gente ia aprender muito melhor” e da afirmativa 35 “Pra aprender inglês precisa praticar e fazer muitos exercícios de gramática” (escore -4). E, talvez por isso, não associem progresso de aprendizagem com o desempenho em avaliações formais (afirmativa 7 “Eu sei que aprendi inglês quando eu tiro nota boa”; escore -4). Porém, embora não demonstrem interesse nos aspectos estruturais da língua, pensam que é preciso conhecer mais do que somente uma estrutura básica para atingir seu ideal comunicativo no uso da LI (afirmativa 12 “Só de saber o verbo no presente já consigo me comunicar um pouco; escore -3).

Enquanto rejeitam exercícios para a prática gramatical, *Os Ouvintes* concordam com a prática da “chamada oral” para a fixação do vocabulário (afirmativa 46 “Chamada oral, quando a professora fala em português e a gente diz como é em inglês, ajuda bem a decorar as palavras novas”; escore +3), prática que envolve memorização. Além disso, a exemplo dos participantes do perfil 2, reconhecem valor para a aprendizagem em ações autônomas (afirmativa 49 “Se eu quiser progredir no inglês é bom fazer desafios pra si mesmo, como perguntar e responder em inglês, tipo “qual sua idade?”; escore +5).

Os integrantes deste perfil comunicam a tendência a concordar com a ideia de aprendizagem da língua mediada / facilitada por atividades realizadas em meio tecnológico/digital, navegando de relativa neutralidade à leve concordância com ideias como as da afirmativa 39 “Ler a explicação de jogos de vídeo game em inglês ajuda a aprender vocabulário” (escore +2); da afirmativa 18 “É mais legal aprender inglês com jogos no computador do que fazer lição de casa no livro” (escore +2) e da afirmativa 41 “Fazer pesquisa em sites em inglês na internet ajuda a aprender a língua” (escore +3). Esta

tendência reforça nosso parecer de que estes alunos preferiram desenvolver sua aprendizagem da LI de maneira comunicativa e prática, trabalhando mais com a língua em uso, e rejeitando atividades de instrução formal, como as explicações e exercícios gramaticais, geralmente descontextualizados. Ao concordarem (escore +3) com a alternativa 13 (“Quando faço trabalho em dupla, aprendo com um amigo que sabe mais”), estes aprendizes reforçam a ideia de que se beneficiariam com atividades fundamentadas em uma abordagem sócio-construtivista e fundamentada em estratégias metacognitivas, de maneira mais autônoma (WILLIAMS, BURDEN, 1997, p.148).

4.5 Opiniões compartilhadas por todos os perfis (consenso)

As afirmativas elencadas na Tabela 1 representam um consenso em termo de opinião entre os participantes dos quatro perfis.

Tabela 1: Afirmativas que representam consenso entre os perfis. O asterisco indica que a afirmativa é altamente compartilhada (p.>0,05).

	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4
Afirmativas				
22. Saber a gramática é importante para escrever corretamente.	1	2	3	2
23. A gente escuta o CD de inglês em casa porque a repetição ajuda a gravar a língua na cabeça.	0	-1	-2	1
24*. Acho que não preciso falar inglês; os estrangeiros que vêm é que tem que aprender português.	-5	-5	-5	-5

Como podemos observar, analisando a Tabela 1, todos os participantes da Distribuição “Q” demonstram perceber uma relação de importância entre o conhecimento gramatical e a capacidade de escrita, (entendendo a escrita dentro dos padrões da norma culta). Mas isso não quer dizer que estes alunos expressem interesse em ter aulas com maior foco nas estruturas gramaticais, o que se percebe pelos escores aplicados à afirmativa 33, de acordo com a Tabela 2:

Tabela 2: Percepção dos quatro perfis sobre a afirmativa 33

Afirmativa	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4
------------	----------	----------	----------	----------

33. Não entendo porque não tem mais gramática na aula, a gente ia aprender muito melhor.	1	-3	-1	-5
--	---	----	----	----

É interessante notar como até mesmo os integrantes do Perfil 2 (*Os Escritores*), que demonstram um interesse maior em focar sua aprendizagem da LI na capacidade escrita, e que percebem na produção escrita um parâmetro indicador do progresso de sua aprendizagem, não concordam com a ideia de que aumentar o foco no ensino da gramática maximizaria sua aprendizagem da língua

Em relação a esse aspecto da aprendizagem, partilhamos da opinião que

(...) já que é mais importante que os aprendizes aprendam não somente a produzir estruturas gramaticais com precisão, mas que também saibam usá-las significativamente e apropriadamente, é melhor conceber-se uma definição de gramática que englobe três dimensões: forma, significado e uso. (LARSEN-FREEMAN, 2010 [2001], p. 40)

Outra opinião que se constitui como consenso entre os alunos participantes é a questão do uso do CD para a prática e “fixação” (memorização) da língua-alvo. Como observamos na Tabela 8 os escores decorrentes da Distribuição Q revelam a neutralidade desses aprendizes quanto à relação entre ouvir, reproduzir e memorizar estruturas linguísticas (afirmativa 23 “A gente escuta o CD de inglês em casa porque a repetição ajuda a gravar a língua na cabeça”, escores 0; -1; -2; 1). Talvez para estes aprendizes usar o CD não esteja associado com seu conceito de comunicação.

Podemos pensar que essa percepção deriva do fato (conforme apontamos em 4.4, ao discutir o perfil dos *Ouvintes*) de que o CD com textos orais gravados que acompanha o livro didático para as aulas de inglês passou a ser distribuído a partir da inclusão do currículo de LEM no PNLD a partir de 2011. É possível imaginar que tanto alunos quanto professores estejam ainda em fase de familiarização com as possibilidades de uso desse material. Além disso, sabemos que muitas escolas públicas não dispõem de CD players ou outros equipamentos que possam ser facilmente usados em sala de aula, e os professores de LI, que geralmente lecionam em duas ou mais escolas a fim de completar

sua carga horária de trabalho, nem sempre podem carregar seus próprios reprodutores de som de sala em sala de aula. Também os alunos nem sempre possuem esses equipamentos disponíveis (embora um sem numero deles tenha um celular que pode gravar e reproduzir sons em MP3).

Dessa forma, entendemos que a questão do uso do CD como ferramenta de aprendizagem poderá ainda ser investigada por futuras pesquisas na área do ensino da língua inglesa e uso de materiais didáticos dentro e fora da escola.

Finalmente, terminamos esta parte da análise com o consenso expresso com a forte rejeição (escore **-5, por todos** os perfis), da afirmativa 24 “Acho que não preciso falar inglês; os estrangeiros que vêm é que tem que aprender português”.

Sobre a discordância com a afirmativa 24, uma participante comentou

eu discordei porque também tenho que aprender ingles porque eu vou ter que viajar e falar linguas diferentes.e quando vir estrangeiros para onde eu moro tenho q esta siente [sic] do que eles tao [sic] falando (menina, 15 anos).

Dois fatos chamam nossa atenção na rejeição à essa ideia: o primeiro é que tal rejeição demonstra que, para os jovens alunos participantes desta investigação, o inglês é de fato percebido como uma língua-franca (ou língua mundial como sugerem Cope e Kalantzis, (2005[2000], p.23) e por tanto, pensam que visitantes de outros países que venham ao Brasil esperam que os brasileiros possam se comunicar com eles mediados pela LI. Destacamos o fato de que a afirmativa 24 não se refere à “ingleses” ou “norte-americanos”, mas sim “estrangeiros”, marcando a ideia de visitantes de quaisquer outros países. Ficamos assim com a nítida impressão de que, para estes alunos, saber falar inglês é um “fato dado”, que se espera que “normalmente todos façam” se quiserem falar com pessoas de diferentes partes do mundo (o que denota a visão de inglês como língua franca).

Mas vale questionar, retomando a discussão que estabelecemos no capítulo 2.1.1: que inglês é esse, que os alunos esperam falar? Por que, como bem apontam Cope e Kalantzis

(...) o Inglês está sendo afetado de uma forma paradoxal. Ao mesmo tempo em que está se transformando em uma língua *mundi* , língua

franca , uma linguagem comum no comércio global, media e política, também está se fragmentando em múltiplos e crescentes “Inglêses” diferenciados, marcados por sotaques, pais de origem, estilos subculturais e comunidades técnicas e profissionais (2005[2000], p.23).

Em segundo lugar, rejeitar fortemente a ideia de que pessoas de outros países tenham que aprender o Português para se comunicar quando em estadia no Brasil, revela o quanto estes jovens estudantes desconhecem a presença, força e expansão da língua portuguesa hoje, no mundo. Expansão essa que se faz graças à economia globalizada em que vivemos atualmente, boa parte em razão da força do Brasil enquanto economia emergente em âmbito mundial. Esse fato é reforçado por ações políticas praticadas por países cuja língua materna é o inglês, como a Inglaterra, que vê o Brasil de hoje como um importante parceiro econômico⁵⁷ e tem tomado medidas para reforçar os laços comerciais e também os Estados-Unidos, que têm incentivado a ida de professores brasileiros para suas universidades para ensinar o português como língua estrangeira, através de programas de bolsas como o oferecido pelo Fulbright⁵⁸.

Passaremos, a seguir, à comparação dos perfis e a retomada das perguntas de pesquisa.

4.6 Comparando os Perfis – Quadro Resumo e retomada das perguntas de pesquisa

Retomando nossas três primeiras perguntas de pesquisa (vide p.3 neste estudo), apresentamos a seguir um Quadro Resumo com as principais características de cada perfil, conforme as opiniões reveladas através da interpretação que fizemos dos dados obtidos através do estudo “Q”⁵⁹.

⁵⁷ De acordo com Nassif (2012), o Reino Unido pretende dobrar os negócios com o Brasil até 2015. Fonte:< <http://www.advivo.com.br/blog/luisnassif/as-relacoes-comerciais-entre-brasil-e-reino-unido>>. Acesso em 16 mar. 2013.

⁵⁸ O programa Fulbright oferece bolsas de estudos para brasileiros estudantes de graduação, de pós-graduação, professores, pesquisadores e profissionais, através da comissão para intercâmbio educacional. Disponível em:< <http://www.fulbright.org.br/content/view/107/154/>>. Acesso em 16 mar. 2013.

⁵⁹ Para uma leitura mais abrangente dos dados, sugerimos consultar os anexos, que apresentam todas as afirmativas relevantes para cada perfil, no grau de concordância +5, +4 e +3; e discordância -5,-4 e-3, além das que os distinguem.

	1. Os Falantes	2. Os Escritores	3. Os Leitores	4. Ouvintes
<p>Progredir na aprendizagem da LI está relacionado com...</p>	<p>Desenvolver a capacidade de falar em inglês</p> <p>Falar "corretamente" - mais importante que ser fluente</p>	<p>Desenvolver a capacidade de escrever em inglês</p> <p>Saber falar corretamente não significa "saber" a língua</p>	<p>Desenvolver a capacidade de ler em inglês</p> <p>Conseguir conversar com um nativo sem precisar falar "igual" a ele</p>	<p>Desenvolver a capacidade de ouvir em inglês</p> <p>Conseguir entender o inglês que ouve no rádio ou TV</p>
<p>O que os ajuda (ou não) a progredir na aprendizagem de LI</p>	<p>Ouvir não ajuda mais do que ler no progresso da aprendizagem</p> <p>Gramática deve ser bem "explicada" pelo professor</p> <p>Chamada oral - traduzindo da LM para a LI - ajuda a "memorizar" vocabulário</p>	<p>Ouvir a LI não ajuda mais do que ler - não é tão relevante que o professor fale inglês em aula</p> <p>Não percebem relevância no trabalho interativo</p> <p>Copiar frases pra responder depois ajuda</p>	<p>Ler instruções em jogos de vídeo game em inglês pode ajudar</p> <p>O uso de dicionário não é relevante para a aprendizagem</p> <p>Ler e escrever ajuda a ganhar tempo pra pensar e se expressar</p> <p>Escrever em LI não é objetivo - e sim recurso.</p>	<p>Ouvir e falar com o apoio do CD (encarte do LD) em casa ajuda na pronúncia</p> <p>Trabalho interativo, trabalho em pares ajuda</p> <p>Chamada oral - traduzindo da LM para a LI – ajuda a "memorizar" vocabulário</p>
	<p>Não percebem relevância em aprender em ambiente digital</p> <p>Ter um professor que fale inglês em aula ajuda</p> <p>Não precisa explicar em LM</p> <p>Não dá para entender um texto sem saber todas as palavras</p>	<p>Apreciam o uso de dicionário.</p> <p>Discordam de fazer inferências de significados; preferem tradução</p> <p>Explicações dadas em LM pelo professor pode ajudar -</p> <p>Explicações em LE às vezes podem confundir</p> <p>Fazer desafios a si mesmo; encontrar oportunidades para aprender mais</p>	<p>Dá pra inferir significados na leitura ; mas traduzir da LI para a LM pode ajudar a aprender</p> <p>Rejeitam a ideia do professor usar a LI em aula</p> <p>Ler em voz alta não tem a ver com gravar vocabulário</p>	<p>Usar video games, jogos de computador, sites, internet ajuda a aprender</p> <p>Não percebem valor no uso de LI pelo professor para aprender mais</p> <p>Fazer desafios a si mesmo - encontrar oportunidades para aprender mais</p>

	Saber a gramática é importante pra escrever bem, mas aumentar o foco na gramática não significa que se aprenderá mais	Saber a gramática é importante pra escrever bem, mas aumentar o foco na gramática não significa que se aprenderá mais	Saber a gramática é importante pra escrever bem, mas aumentar o foco na gramática não significa que se aprenderá mais	Saber a gramática é importante pra escrever bem, mas aumentar o foco na gramática não significa que se aprenderá mais
Já ter progredido na aprendizagem de LI significa...	Discordam que serão capazes de escrever carta em LI até o fim do Ensino Médio Ser capaz de usar a língua em situações de viagem e trabalho	Ser capaz de escrever uma carta até o final do Ensino Médio Ser capaz de usar a língua em situações de viagem e trabalho	Conseguir conversar, sem idealizar falante modelo Ser capaz de usar a língua em situações de viagem e trabalho	Pronunciar como um nativo (idealização) Saber inglês para trabalhar com quem fala a língua
O que pensam do ensino de LI na escola pública em que estudam	Ter duas aulas semanais é pouco pra sentir que aprendeu "fraquinho" e aprende-se pouco;deveria ser mais "avançado"	Neutros quanto à relação 2 aulas semanais <i>versus</i> aprendizagem Discordam fortemente de que o inglês seja fraco	Não vêem relação entre 2 aulas semanais e aprendizagem Não revelam preocupação quanto ao ensino ser forte ou não	Ter duas aulas semanais é pouco pra sentir que aprendeu Discordam que o inglês seja fraco

Quadro 2 – Resumo das principais características de cada perfil conforme as percepções reveladas pelo estudo “Q”.

Observando o Quadro 2, o aspecto que de fato mais chama atenção aos nossos olhos é a clara associação que os alunos participantes desta investigação fazem entre progresso da aprendizagem e desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção oral e escrita. Em última instância, essas capacidades parecem servir a propósitos pessoais (como viajar para outros países) e ideais profissionais (usar o inglês para trabalhar). Inclusive, por ser essa a concepção expressa pelos participantes que mais se destacou, resolvemos nomear os perfis como *Falantes, Escritores, Leitores e Ouvintes*.

Podemos perceber como esses perfis se diferenciam claramente entre si quanto às capacidades que associam ao progresso (ou não) da aprendizagem de LI na escola pública regular. Embora haja convergência quanto à associação que fazem entre a

percepção da aprendizagem e o desenvolvimento de uma das competências linguísticas, esses perfis distinguem-se entre si quanto a qual competência priorizar *durante e para* a aprendizagem de inglês, com vistas ao sucesso nessa tarefa. Levantaremos a seguir outros pontos de convergência e divergência entre eles.

Em relação à produção oral da LI, podemos destacar que enquanto os integrantes do Perfil 1 demonstram preocupar-se com precisão (gramatical) na fala, os participantes do Perfil 2 pensam que falar a língua “corretamente” não denota conhecê-la. Já os alunos que integram o Perfil 4 esboçam maior interesse em desenvolver uma “pronúncia” de acordo com padrões baseados em falantes nativos do inglês.

No que tange à leitura, os participantes do Perfil 2 preferem recorrer à tradução e ao uso de dicionários (impressos) e pensam que para entender um texto seja preciso “saber todo o vocabulário”, enquanto os alunos que compõem o Perfil 3 não percebem necessidade de usar o dicionário, satisfazendo-se com o uso de estratégias de leitura como a inferência por meio do contexto. Esses participantes notam uma oportunidade para a aprendizagem na leitura fora da sala de aula, por meio de jogos de vídeo games.

Em termos de práticas de sala de aula, tanto os alunos que integram o Perfil 1 quanto os do Perfil 4 percebem ganho para a aprendizagem através da (antiga) prática didática da “chamada oral”, em que o professor “dita” o vocabulário em LM e os aprendizes o “traduzem” para o inglês.

Outro aspecto levantado diz respeito ao uso da língua-alvo pelo professor em sala de aula. Enquanto *Os Falantes* pensam que ter um professor que fale a LI em aula poderia ajudá-los a desenvolver sua própria oralidade, os *Escritores* acham que explicações em LM podem ajudar a resolver “confusões” que aparecem se o professor usa a LE. Já os *Leitores* rejeitam mesmo a ideia de ter um professor usando a LE durante as aulas. Essa é uma posição conflituosa e, de acordo com o que os alunos comentaram durante os grupos focais, as aulas são ministradas em LM com eventuais (raras) intervenções em LE por parte da professora (que é a mesma para todas as turmas do 6º ao 9º anos).

Os alunos dos Perfis 2 e 4 parecem voltar-se para uma perspectiva autônoma da aprendizagem, concordando que oferecer desafios a si mesmos pode ajudá-los a desenvolver o conhecimento da língua. Porém, diferem quanto ao papel da interatividade na aprendizagem, uma vez que os membros do Perfil 4 identificam o ganho no trabalho em pares, e os do Perfil 2 não⁶⁰.

Os *Falantes* expressam pouca relevância quanto às possibilidades de aprendizagem em ambientes digitais, enquanto os *Ouvintes* já manifestam uma concordância com essa ideia. Lembramos que, até a data em que realizamos os procedimentos de pesquisa, a escola destes alunos não oferecia acesso à internet, mas sua direção estava trabalhando para trazer esse recurso para alunos e professores.

Outro aspecto que consideramos relevante comentar é a maneira como esses alunos percebem o ensino de LI em sua escola, propriamente dita. Os *Falantes* consideram o inglês “fraquinho” o que podemos entender como consequência da pouca (se ocorre) ênfase com o trabalho da oralidade em aula. Os *Escritores*, por outro lado, discordam fortemente dessa ideia, o que talvez nos faça pensar que no contexto desses alunos haja maior ênfase em atividades escritas. Quanto a relação entre a carga horária de inglês e a percepção de progresso na aprendizagem, os integrantes dos Perfis 1 e 4, que enfatizam a progressão *de e por* capacidades orais, concordam que ter apenas duas aulas de LI semanais seja muito pouco para que se perceba a aprendizagem. Já os alunos que formam os Perfis 2 e 3, cujo interesse recai sobre capacidades escritas, posicionam-se com neutralidade quanto a esses aspectos.

Em relação aos consensos, chama-nos a atenção como o conhecimento gramatical é associado, por todos os Perfis, à melhoria na capacidade da escrita. No entanto, conforme destacamos anteriormente há consenso (em maior ou menor grau) quanto à rejeição/relevância da ideia de que aumentar práticas gramaticais em aula promoveria um desenvolvimento na aprendizagem da LI.

⁶⁰ Segundo a fala dos participantes dos grupos focais, práticas interativas como o trabalho em pares ou pequenos grupos é utilizada (eventualmente) pela professora para a leitura e representação de diálogos que aparecem no livro didático. Uma prática tradicionalmente associada à abordagem comunicativa.

Os resultados obtidos por intermédio da pesquisa em Metodologia “Q” demonstraram que as opiniões vozeadas pelos aprendizes refletem aquilo que eles têm vivenciado em termos de aprendizagem de LI em sua esfera escolar. Em poucas palavras, os alunos refletiram e comunicaram suas percepções sobre os meios de aprender que conhecem, com que estão familiarizados.

De maneira geral, as práticas citadas (tais quais: chamada oral, ouvir músicas, e práticas de tradução e exercícios gramaticais) denotam um ensino marcadamente tradicional, guiado por uma visão sistêmica de língua.

E ainda, quando questionados em relação aos aspectos culturais associados à aprendizagem da LI, esses aprendizes – que concordam de forma consensual que “o brasileiro deva saber se comunicar em inglês” – referem-se a querer (ou não) saber mais sobre “uma” cultura, aquela “típica” (?) do falante nativo da LI. E, como apontado na análise, alguns alunos inclusive parecem sustentar o modelo de “falante nativo ideal” cuja pronúncia deveria ser imitada, reproduzida, vendo nisso um indicador de progressão na aprendizagem.

Dessas observações concluímos que, no contexto escolar em que se inserem os participantes deste estudo, o ensino de inglês ainda parece ser guiado por premissas distantes do que orientam os documentos oficiais para o Ensino Fundamental. Conforme discutimos no capítulo 2, há mais de uma década os PCNs preconizam o ensino de LE sob uma perspectiva sociointeracionista, discursiva e pluralista, com vistas à formação para a participação cidadã. Tais premissas foram reforçadas por outros documentos como as OCEM em 2006 e, mais recentemente, pelas instruções do Guia do PNLD de LE, em 2011.

No entanto, o que se vê através das opiniões comunicadas por estes aprendizes, é que a visão de língua e de seu papel na educação – como se apresenta nos documentos

oficiais (BRASIL, 1998; BRASIL 2006; BRASIL, 2010) – não parece estar ainda sendo apropriada⁶¹ para a sala de aula dos alunos investigados⁶².

De modo geral, a análise dos dados informa que a LI ainda é vista por estes alunos de maneira instrumentalizada, como meio para comunicação; e de modo compartimentalizado (competências percebidas de maneira distintas entre si, e não como parte do processo discursivo). A noção de engajamento discursivo para participação social fica assim distante, a não ser quando os participantes esboçam uma “utilidade” futura para o conhecimento da LI associada ao trabalho e a viagem, o que, aliás, é comunicado de forma abstrata e generalizada⁶³.

Queremos aproveitar este momento da discussão para endereçar a nossa última pergunta de pesquisa: há proposta(s) pedagógica(s) que poderiam contemplar, de forma mais aproximada, as percepções desses alunos, conforme os perfis revelados por esta pesquisa?

Em primeiro lugar, queremos pontuar que, durante o transcorrer dos trabalhos para a realização deste estudo constatamos que responder a essa pergunta seria uma tarefa não somente desafiadora, mas perigosamente pretensiosa. Assim, esclarecemos que não é nosso propósito dar respostas absolutas ou apresentar “soluções milagrosas” para uma questão tão controversa.

Isso porque, conforme observamos nas discussões que instigamos no capítulo 2, aprender uma língua-alvo é tarefa complexa e dificilmente explicável por uma abordagem exclusiva. E esse desafio cresce exponencialmente quando o contexto dessa aprendizagem é o Ensino Fundamental II na escola pública regular.

⁶¹ Entendemos apropriação no sentido proposto pela dialógica bakhtiniana no lidar com os discursos alheios (BAKHTIN, M.M. O discurso no romance, In: BAKHTIN, M.M. Questões de literatura e estética – a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, [1934-1935],1998.

⁶² Vide a citação feita sobre a pesquisa de MARREIRO 2012, capítulo 2.4, p. 54 neste estudo, cujos resultados apontaram para uma conclusão semelhante a esta.

⁶³ Poderíamos questionar: que “tipo” de trabalho? Viajar para onde, com que propósito? Retomaremos essa discussão mais a frente.

Dizemos isso por que, conforme destacamos no capítulo 2, o papel da LE na escola pública vai muito além dos objetivos de fornecer ferramentas linguísticas para a comunicação, o que geralmente é objeto de ensino das escolas particulares e cursos de língua (BRASIL, 2006, p.90). Na escola regular os objetivos do ensino da LE englobam os desafios de educar, e como afirmam os PCNs

O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura tanto para o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas (BRASIL, 1998, p. 38).

Entendemos que para “proporcionar essa nova experiência de vida”, o ensino de LE na sala de aula da escola pública regular precisa efetivamente mudar. Porque conquanto possa servir (e não estamos certas de sua eficácia!) para o exercício da memorização de palavras isoladas, práticas didáticas como a “chamada oral”, com tradução de vocabulário, não oferecem aos aprendizes oportunidade de “experimentar”, muito menos abrir-se para as culturas locais ou globais (ou “do mundo fora de si mesmo, próximo, como do mundo distante”, como dizem os PCNs, *op. Cit.*). Então, vemos aqui o espaço que pode ocupar uma visão de língua e aprendizagem sob a perspectiva dos multiletramentos.

Mover práticas didáticas estanques e fora de contexto para o ensino situado, como discutimos no capítulo 2, pode auxiliar o professor a pensar um currículo de LI que englobe o trabalho para o desenvolvimento das capacidades necessárias para a comunicação - como parecem desejar os alunos participantes deste estudo - de maneira integrada, engajando-os em situações discursivas por meio dos gêneros em circulação na sociedade atual. Lembrando que esta é uma possibilidade de trabalho contextualizada e contemporânea, sem ser uma resposta “mágica” que solucionará o problema da educação em LE. É também uma opção de abordagem que procura contemplar as perspectivas propostas nos documentos oficiais para o ensino de LE na escola regular.

Vejamos um exemplo prático de atividade⁶⁴ que envolva múltiplos letramentos, engaje alunos em uma situação discursiva de interesse para o exercício da cidadania e que ao mesmo tempo contemple o desenvolvimento das quatro capacidades, procurando endereçar alguns dos principais aspectos levantados nos perfis dos alunos:

Podemos convidar os alunos a trabalhar em pequenos grupos para criar um *vídeoblog* (ou *vlog*⁶⁵), atividade em que precisarão operacionalizar as várias **competências em conjunto**. A partir da escolha de um **tema de relevância** para a **participação cidadã** (como a sustentabilidade, por exemplo) os alunos podem ser convidados a ler e discutir criticamente um texto sobre o tema (usando **estratégias de inferência** e/ou acessando um **dicionário on-line gratuito**⁶⁶, por exemplo), ou **assistir** a uma vídeopostagem feita por outros adolescentes (de países diversos, que usem a LI para se comunicar e não necessariamente como LM). Cria-se também, neste espaço, a oportunidade para o trabalho com a pluralidade cultural (COPE, KALANTZIS, 2005[2000], p.286) e a quebra de estereótipos como o que diz respeito a “uma” cultura⁶⁷, a do falante nativo (afirmativa 26 “Aprender uma língua estrangeira é uma forma de obter uma cultura diferente”) e de que culturas podem ser “obtidas”, como se fora uma capacidade linguística ou *commodity*.

No decorrer de uma atividade como essa podemos ainda promover um debate sobre o tema, aproveitando a oportunidade para identificar os componentes linguísticos necessários para a tarefa (introduzindo a prática do **ensino gramatical contextualizado**) e

⁶⁴ Não é parte dos objetivos deste trabalho apresentar ou discutir propostas de práticas didáticas, e o exemplo (extremamente resumido) aqui oferecido é ilustrativo. Um trabalho bem amplo e elaborado, com propostas fundamentadas em gêneros, e sob o viés dos multiletramentos e multiculturalismo é oferecido por Rocha (2010). Sugerimos também consultar Sousa (2011).

⁶⁵ Há vários *sites* disponíveis na internet para a criação e divulgação gratuitas de *vlogs*. Um deles é <http://www.videolog.tv/>, em português. Há também o <http://blip.tv/join-blip>, em inglês. Todos oferecem ajuda e tutoriais para iniciantes, o que também é uma oportunidade para desenvolver a leitura. Acesso: 09 mai. 2013.

⁶⁶ Existem muitos disponíveis na WEB como, por exemplo:< <http://dictionary.reference.com/>> (monolíngue) ou< <http://michaelis.uol.com.br/moderno/ingles/index.php>>. Acesso: 09 mai. 2013.

⁶⁷ Para uma discussão sobre a associação entre as perspectivas transcultural e dos multiletramentos no ensino de LI na escola pública sugerimos consultar Rocha (2010, p.116).

também, no caso de vídeopostagens, marcas de **produção oral** da língua, como entonação, ênfase, registro (formal / informal) entre outras. Pode-se então partir para uma abordagem processual-discursiva de **produção de textos** (vide o capítulo 2.3) e, a partir da tomada de notas e das discussões estabelecidas, pedir que os alunos elaborem o roteiro de sua vídeopostagem. E assim por diante, até a gravação e a postagem do vídeo.

Numa atividade como a mencionada acima, situamos a prática didática através do uso de um gênero em circulação na sociedade (*vlogs*), desenvolvendo múltiplos letramentos (dentre eles o digital) e trabalhando as capacidades linguísticas de forma holística e contextualizada. Nesse caso é possível também lançar mão da multimodalidade que, como afirmam Cope e Kalantzis (2009b, p. 364), entre outras coisas, auxilia o professor a acessar os diversos *modos* pelos quais os alunos podem preferir representar significados, aquele em que “são bons” tanto para representar o mundo tanto quanto o oposto (visual, auditiva, ou oral, por exemplo).

Como dissemos no capítulo 2, trabalhar sob a ótica dos multiletramentos nem sempre requer lançar mão das novas tecnologias de informação e comunicação (ROJO, 2012, p.08).

Quando o acesso à internet ainda não for possível (como era o caso da escola no momento em que realizamos esta investigação), pode-se pensar em atividades - dependendo da possibilidade, apoio e participação da coordenação da escola - como a criação de uma rádio-escola ou um painel para exibição e debate dos vídeos que os grupos podem gravar em câmera e reproduzir num aparelho de TV, por exemplo. Mas queremos crer que essa situação em relação ao acesso à internet esteja se transformando rapidamente⁶⁸, por que não há mais como negar aos estudantes as oportunidades de aprendizagem ou mesmo de “imersão linguística virtual” (BRAGA, 2013, p.51) oferecidas pelos meios digitais.

⁶⁸ Em entrevista dada em 21/05/2012 – portanto há um ano - a Presidente Dilma Rouseff declarou que seu governo investiria, por meio da Telebrás, na expansão das redes que levam a Internet de banda Larga para todo o país, reforçando sua conscientização sobre a importância do acesso à Rede Mundial nas escolas públicas para os processos educativos e a inclusão digital. Fonte: <<http://cafe.ebc.com.br/cafe/arquivo/inclusao-digital>>. Acesso: 10 mai. 2013.

De maneira geral, percebemos que ao pensar em abordagens que promovam atividades orientadas por uma perspectiva multiletrada e sociointeracionista, favorecendo a aprendizagem situada, pode ser possível fazer mais do que “contemplar de forma mais aproximada”, as percepções de progresso da aprendizagem de LI desses alunos, conforme nosso questionamento inicial.

Isso porque os perfis caracterizados nos mostram mais do que só aquilo que os alunos “percebem” sobre o progresso de sua aprendizagem de LI; eles nos mostram aquilo que eles não **conseguiram** ou não **puderam** perceber, porque (talvez?) ainda não lhes foi apresentado, oferecido. A análise dos dados nos faz pensar não só naquilo que os alunos percebem que significa aprender LI na escola pública em que estudam, mas o **porquê** de pensarem assim.

Por conseguinte, as percepções desses alunos também podem nos levar a pensar na questão curricular, não somente no “como” abordar a aprendizagem da LI no contexto da escola regular, mas também “**o que**” abordar. Precisamos re-configurar nossas perspectivas curriculares, pois como afirmam as OCEM

As propostas epistemológicas (de produção de conhecimento) que se delineiam de maneira mais compatível com as necessidades da sociedade atual apontam para um trabalho educacional, em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios. Com essas disciplinas, busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo (BRASIL, 2006, p.90).

Ao se referir a como perceber que o progresso da aprendizagem aconteceu, todos os perfis identificam capacidades de uso futuro da língua, i.e.; de acordo com os dados, quem progrediu mesmo na aprendizagem de LI na escola seria capaz de usar esse conhecimento para “arrumar um emprego”, ou ainda um “que pague melhor” (afirmativas 4 e 32) e viajar para o exterior (afirmativa 9). Mas o que, de fato, isso significa? O que a fala desses alunos representa? Que “emprego” eles esperam obter? Que tipo de “trabalho” é

esse que circula em seu discurso?⁶⁹ O que quer dizer “ser capaz de trabalhar com quem fala a língua”? O que é “falar” para eles? Fazer uma apresentação pessoal ou de um projeto profissional? Conseguir manter um diálogo por telefone em situação de compra e venda? E assim por diante.

Saber a resposta para essas questões é relevante. É preciso pensar que não se pode ensinar “tudo” sobre a língua-alvo durante os anos escolares. Assim, faz-se necessário pesquisar quais são os **recortes adequados (e possíveis)** a se fazer para determinar que conhecimentos contemplar na hora de pensar um currículo para LI que protagonize o aprendiz. Nesse sentido, a Pedagogia dos Multiletramentos

permite alternar pontos de partida para a aprendizagem (o que o aprendiz percebe ser relevante para se aprender, o que diz respeito às especificidades de sua identidade). Ela permite alternar as formas de engajamento (a variedade de experiências que precisam ser trazidas para o berço da aprendizagem, as diferentes orientações conceptuais dos aprendizes, as diferentes perspectivas analíticas que o aprendiz possa ter sobre a natureza da causa, efeito e interesse humanos, e os diferentes contextos nos quais os aprendizes podem aplicar ou representar seu conhecimento) (COPE, KALANTZIS, 2009a, p.188, nossa tradução)⁷⁰.

Pensar não só que é “preciso”, mas também “possível” ensinar nas aulas de LI na escola regular é uma questão crucial porque, concordando com o que pensam alguns desses alunos, apenas duas aulas semanais é muito pouco para conseguir atender ao que eles parecem almejar. Geralmente, as aulas de LI na escola pública regular têm duração

⁶⁹ Pensando quais as possibilidades de trabalho que surgem hoje em função do conhecimento da LI, levantamos este exemplo da recente oferta de emprego para “motoristas bilíngues” que surge em função do evento da Copa das Confederações e sucessiva Copa do Mundo de futebol a se realizarem no Brasil nestes próximos dois anos. Fonte: <<http://g1.globo.com/ceara/noticia/2013/03/copa-das-confederacoes-seleciona-motoristas-bilingues-em-fortaleza.html>>. Acesso: 09 mai. 2013.

⁷⁰ “A pedagogy of multiliteracies allows alternative starting points for learning (what the learner perceives to be worth learning, what engages the particularities of their identity). It allows for alternative forms of engagement, such as the varied experiences that need to be brought to bear on the learning, the different conceptual bents of learners, the different analytical perspectives the learner may have on the nature of cause, effect and human interest, and the different settings in which they may apply or enact their knowledge. It allows for divergent learning orientations (preferences, for instance, for particular emphases in knowledge making and patterns of engagement)”.

entre 50 e 40 minutos, dos quais ainda se desconta o tempo para que todos se aloquem nas salas, e assim por diante.

Entendemos que esses sejam questionamentos para futuras investigações na área da pesquisa em aprendizagem de LI, para que possamos repensar as propostas de conteúdos pedagógicos a serem definidos pelas instituições escolares de maneira a atender as necessidades contemporâneas do jovem alunado: autonomia, visão crítica de mundo, orientação voltada para a aprendizagem constante. Situar a aprendizagem para re-situar o aprendiz, por que, como observa Lemke

O que parece estar geralmente acordado entre os educadores e muitos cidadãos e empregadores potenciais é que queremos que as pessoas, de qualquer idade, possam guiar sua própria aprendizagem, tenham conhecimento suficiente para saber como aprender mais, incluindo onde e a quem elas devem recorrer para obter conselhos úteis e informações relevantes. Queremos pessoas que sabem coisas que querem saber e pessoas que sabem coisas que são úteis em práticas fora das escolas. Queremos pessoas que sejam pelo menos um pouco críticas e céticas quanto à informação e aos pontos de vista e tenham alguma ideia de como julgar suas convicções (2010, p.10).

5. Considerações Finais

Genuínas, as perguntas de pesquisa que instigaram esta investigação surgiram das muitas conversas que tivemos com alunos, ao longo de nossa carreira como professora de inglês. Por repetidas vezes testemunhamos os anseios de aprendizes que não percebiam estar progredindo em sua aprendizagem da LI, ainda que seu desempenho escolar fosse satisfatório.

Por isso, buscamos entender quais são as ações, objetivos, capacidades e conhecimentos que subjazem as percepções de alunos a cerca de progredir ou não nessa aprendizagem.

Acreditamos que colocar os aprendizes como protagonistas em sua aprendizagem possa começar pela simples tarefa de ouvi-los e saber - de forma honesta e objetiva - o que têm a dizer, e como podem contribuir para tal tarefa. Foi isso o que procuramos fazer por intermédio da pesquisa em Metodologia Q, apresentada no capítulo 3.

Revisando as questões discutidas no capítulo 2, notamos que conquanto as orientações do Guia do PNLD proponham a retomada do trabalho com todas as capacidades linguísticas na língua-alvo, ainda é preciso avaliar como essa premissa está sendo compreendida. É preciso reforçar o papel da educação linguística em LE na escola pública regular, e marcar o aspecto de formação e educação que o ensino de inglês deve desempenhar nos currículos escolares, como orientado desde 1998 pelos PCNs.

Concomitantemente, observamos o valor da contribuição das estratégias metacognitivas que podem auxiliar os aprendizes a assumirem sua parte na responsabilidade pelo progresso de sua aprendizagem e, ao mesmo tempo, agir como mediador desse processo.

O retrato histórico que tecemos a cerca da presença da LE no Brasil - mais especificamente a LI - pretendeu fornecer subsídios para que possamos compreender melhor de onde viemos e onde estamos em termos de ensino do inglês na escola pública, para podermos pensar para onde desejamos seguir. Tão criticado, tão questionado, o inglês

na formação do aluno-cidadão ainda parece estar subvalorizado, conquanto figure em diversas práticas sociais letradas contemporâneas. Por isso, propomos a reflexão sobre uma abordagem pedagógica na perspectiva dos multiletramentos que privilegie o ensino situado para a educação linguística em esfera escolar.

Através dos procedimentos que compõem as investigações em Metodologia Q pudemos não somente levantar as ideias dos alunos participantes a cerca das perguntas de pesquisa, como também identificar quatro perfis diferentes de aprendizes entre esses participantes. Esses perfis se diferenciaram pela importância que atribuem ao desenvolvimento de uma das capacidades linguísticas, o que lhes serve como índice do seu progresso na aprendizagem de LI, conforme descritos no capítulo 4.

Ao iniciar nossa investigação pensávamos que, diretamente a partir das opiniões reveladas pelos participantes, pudéssemos oferecer subsídios para provocar discussões a cerca de currículos e práticas. E de fato pode-se levantar algumas hipóteses, mas talvez não da maneira como imaginávamos originalmente. Nesse sentido, queremos retomar as palavras de Leffa (2011, p.17), grafadas na p.1 deste trabalho: “Na aprendizagem de uma língua não só o sucesso, mas também o **silêncio**, fala alto” (nosso grifo). Essa afirmativa vem de encontro a uma de nossas conclusões: no conjunto final, os resultados de nossa pesquisa nos fizeram refletir sobre como as *percepções de aprendizagem* dos alunos soam como ecos das *concepções de ensino e língua* a que estão sendo expostos. Ou seja, recorrendo a um dito popular “atiramos no que vimos e acertamos no que não vimos”.

Assim, em nossa análise final, apontamos que as percepções comunicadas pelos alunos nos fazem pensar que ainda parece existir um distanciamento entre a visão do papel formador da LE com vistas ao engajamento discursivo, descrita nos documentos oficiais, e as práticas de sala de aula. Isso nos proporcionou o levantamento de algumas questões relevantes para o tema em discussão, no final do capítulo 4.

Pensamos que, a fim de que a formação linguística em LE oferecida pelas escolas públicas brasileiras possa contribuir para o engajamento discursivo **em e através** da

LI, como apontam os documentos oficiais em vigor, seja preciso promover o conhecimento das capacidades necessárias de maneira situada, numa perspectiva que permita o acesso às diferentes modalidades e semioses, através da pluralidade de gêneros que circulam na sociedade hoje. Para tanto, apontamos que é importante notar a contribuição dos ambientes digitais para a aprendizagem de LE, fato que já não pode mais permanecer distante das salas de aula.

Para que os alunos das escolas públicas possam perceber seu progresso na construção do conhecimento da LI é preciso fazer um “**recorte possível**” do que se espera que esses estudantes sejam capazes de fazer até o término de sua carreira escolar. E a partir daí, definir-se o que se quer ensinar. Não será possível ensinar “tudo” a respeito da LI na escola regular e não devemos acalentar essa ambição. Mas ao criarmos o diálogo com os aprendizes poderemos trabalhar em conjunto para esmiuçar conceitos como o “*falar*” em LI: falar o que, sobre o que, com quem, em que situações? Quando os aprendizes oferecem o desejo de usar a LI para trabalhar, podemos pensar em situações distintas. Por exemplo, o grau de domínio da língua-alvo exigido para um recepcionista de hotel que interage com hóspedes estrangeiros pode certamente não ser o mesmo exigido de um auto-executivo em negociações internacionais. É preciso estabelecer metas, não de maneira restritiva ou preconceituosa, de modo a limitar objetivos dos alunos, mas deixando claro para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da LI o que realmente é possível realizar ao longo da vida escolar, em termos de construção de conhecimento na LE.

Dessa forma, pensar qual o nível (ou níveis) de proficiência no comando das capacidades linguísticas poder-se-ia atingir contando, na melhor das hipóteses, com duas aulas semanais de 40 minutos cada (excetuadas as ausências sem substituição por professor da disciplina; os dias de reunião pedagógica ou comemorações, etc., que geralmente contribuem para uma redução ainda maior no número total de aulas de inglês ao longo dos períodos escolares).

Reforçamos nossa posição quanto a uma abordagem abrangente de aprendizagem da LI, ou seja, que busque abarcar os aspectos cognitivos e sociais desse

complexo processo, evitando o absolutismo de concepções. Combinar o trabalho metacognitivista com o engajamento discursivo através do ensino situado, partindo de situações de interesse do alunado e que façam parte da cultura jovem, pode facilitar o processo de recorte e seleção dos conhecimentos em LI que se pretende construir na vida escolar. A partir dos gêneros e suas manifestações diversas que compõem o universo cultural local dos aprendizes, podemos mover para as manifestações culturais globalizadas, caracterizadas nos diversos gêneros em circulação, em que os “ingleses do mundo” permeiam os discursos.

E parece-nos também essencial retomar a discussão desses “ingleses” e pensar, de forma pragmática, como trazê-los para a sala de aula. Lembrando aqui que ao visitá-los através das ferramentas e oportunidades oferecidas nos ambientes digitais, podemos fornecer diversos insumos para nossos alunos, enquanto ainda destacando a diversidade cultural e a multiplicidade de contextos em que esses muitos “ingleses” são manifestados. E seguindo a ideia de que é preciso evitar absolutismos, podemos aproveitar essa diversidade linguística para quebrar paradigmas como o do “falante nativo modelo” e da “pronúncia ideal”. Nessa perspectiva, buscaremos mover o foco do ensino-aprendizagem da LI para além de aspectos sistêmicos, deixando de lado a visão puramente instrumentalizada de língua com vistas à comunicação, e passaremos a vislumbrar o engajamento discursivo dos aprendizes e o papel da LE na formação cidadã de nossos alunos.

Há, portanto, nesse aspecto, espaço para futuras pesquisas que investiguem e discutam, quem sabe em conjunto com os aprendizes, protótipos de ensino e sequências didáticas que contemplem a característica multicultural desses “ingleses” de forma multimodal, interativa, situada.

Esperamos que através dos dados e das reflexões propostas nesta análise - que de forma nenhuma se supõe absoluta ou definitiva – possamos ter instigado algumas questões de interesse para o campo de discussão da Linguística Aplicada. E mais ainda, ter contribuído de alguma maneira para a promoção de reflexões urgentes e necessárias quanto ao papel do ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras.

Referências Bibliográficas

ANDERSON, N.J. Metacognition and good language learners. In: GRIFFITHS, C. **Lessons from Good Language Learners**. Cambridge: Cambridge University Press (CUP), 2008, p. 99 – 109.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997, 2ª ed., p.277-289.

BIALYSTOCK, E. A theoretical model of second language learning. **Language Learning**, 28 (1), 1978, p. 69-83.

_____. A theoretical model of second language proficiency. **Modern Language Journal**, 65, p.24-35, 1981.

BLACK, R. W. Access and affiliation: the literacy and composition practices of English-Language learners in an online fanfiction community. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 49(2), 2005, p. 118–128: 10.1598/JAAL.49.2.4. Disponível em : <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/JAAL.49.2.4/abstract>> Acesso em 08 dez 2011.

BOHN, H. L. The educational role and status of English in Brazil. In: **World Englishes**, vol. 22, n.2, 2003, p. 159-172.

BRAGA, D. B. **Ambientes Digitais – reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013, 148 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira**. Brasília: MEC, 1998.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: SEB/MEC, 2006.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011. Língua Estrangeira Moderna**. Brasília, 2010. 48 p. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%93-3-anos-finais-do-ensino-fundamental>>. Acesso em 29 mar 2013.

BROWN, S. R., **Political subjectivity**. New Haven: Yale University Press, 1980.

_____, A Primer on Q Methodology, in: WOLF, A. M. (ed.), **Operant Subjectivity – The International Journal of Methodology**, v.16 (3/4), 1993, p.91-138. Disponível em: <<http://www.fairnessdiscourse.com/pdf/Brown%20-%20A%20Primer%20on%20Q%20Methodology.pdf>>. Acesso em 03 ago 2012.

BUEHNER, T.M. College student preferences for trendy versus classic typefaces **Operant Subjectivity**, v.35, 2001, p.1-36.

BYGATE, M. Speaking. In: CARTER, R.; NUNAM, D. **Teaching English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: CUP, 2010 [2001], p.14-20.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, vol 1, n.1., p.1-47, 1980.

CARVALHO, Andrea Barros de. **Vocabulário e Leitura.: pontos de vista de professores e estudantes revelados pela metodologia Q**. 2008. 119 p. Dissertação (Mestre) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

CELANI, M.A. et al. **The Brazilian ESP Project** – an evaluation, São Paulo: EDUC, 1988. 219 p.

CHAMOT, A.U. Strategy instruction and good language learners. In: GRIFFITHS, C. (ed.) **Lessons from good language learners**. Cambridge, CUP; 2008, p. 266 – 281.

COELHO, M.A.B. **As oficinas de teatro no processo de ensino e aprendizagem e na formação dos professores de língua inglesa – um estudo “Q”**. 2010. 136 p. Dissertação (Mestre). Programa de pós-graduação em estudos linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, 2010.

COOGAN, J., HERRINGTON. N, Q methodology: an overview. **Research in Secondary Teacher Education**, Vol.1, No.2. out 2011, p. 24–28.

COPE, B. ; KALANTZIS, M. Introduction. In: COPE, B. ; KALANTZIS, M. **Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social futures**. New York : Routledge, 2005[2000]. E-book edition. Disponível em: <[HTTP://www.eBookstore.tandf.co.uk](http://www.eBookstore.tandf.co.uk)>. p.17-28

_____. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2005[2000].

_____. Multiliteracies: new literacies, new learning. **Pedagogies: An International Journal**, V. 4(3), p. 164-195, 2009a. Disponível em: <<http://newlearningonline.com/kalantzisandcope/research-and-writing/>>. Acesso em: 28 jul. 2011.

_____. A Grammar of Multimodality. **The international Journal of Learning**, v.16, n. 2, 2009b, p. 361-425. Disponível em : < <http://ijl.cgpublisher.com/product/pub.30/prod.2057/> > Acesso em 12 abr 2013.

COSTA, D. N. M. da. **Por que ensinar Língua Estrangeira na Escola de 1ºGrau.** São Paulo: EPE / EDUC, 1987.

COSTA, H. B. de A. Um ensino específico da leitura: o ensino instrumental. In: **Cadernos do Centro de Línguas.** São Paulo: Humanitas, FFLCH – USP. n. 3, p. 63-72, 2000. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/12982740/O-Ensino-Instrumental-de-Linguas-Estrangeiras>. Acesso: 17 mar 2013.

CUNHA, M. C. K. **Ambiente de aprendizagem em aulas de língua estrangeira: percepções de aprendizes reveladas pela metodologia Q.** 2005. 229 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

DENZIN,L.; LINCOLN,Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa- teorias e abordagens.** 2.ed.Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre : Artmed, 2006. p.14-40.

DOUGHTY, C. Acquiring competence in a Second Language – form and function. In: BYRNES, H. (ed.) **Learning Foreign and Second Languages - Perspectives in Research and Scholarship.** New York, The modern language association of America, 1998, p. 128 - 156.

EL-DASH, L. G. Considerações culturais na publicação de textos acadêmicos em inglês. In: KLEIMAN,A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces.** Campinas: Mercado de Letras 2007, p. 105-114.

ELLIS, R. **Learning a second language through interaction.** Amsterdam: John Benjamins, 1999

EXEL, J.; GRAAF, G. **Q Methodology: A sneak preview.** 2005. Disponível em: < <http://www.jobvanexel.nl> > . Acesso em: 05 fev. 2010.

FAJARDO, V. MEC amplia currículo alternativo para tirar ensino médio público da crise. **G1 . Vestibular e educação.** São Paulo, 17 maio 2012. Disponível em: < <http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2012/05/mec-amplia-curriculo-alternativo-para-tirar-ensino-medio-publico-da-crise.html>>. Acesso em: 30 jun. 2012.

GARCÍA-CANCLINI, N. Culturas híbridas, poderes oblíquos. In: _____. **Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade.** São Paulo: EDUSP, 2008[1989]. Pp. 283-350. Disponível em:< <http://www.ufrgs.br/cdrom/garcia/garcia.pdf>. > Acesso em 30 jan. 2011>.

GEE, J. P. Orality and literacy: from the savage mind to ways with words. **TESOL Quarterly,** v. 20, n. 4, 1986, p. 719-746.

_____. What is literacy? In: MITCHELL, C.; WEILER, K. **Rewriting Literacy: Culture and Discourse of the Other**. New York: Bergin & Garvey, 1991, p. 3 a 11.

_____. Game-like learning. An example of Situated Learning and Implications for Opportunity to Learn. In: MOSS et al. (eds.). **Assessment, equity and opportunity to learn**. Cambridge: CUP, 2008, p. 200 - 221.

_____. **A Situated Sociocultural Approach to Literacy and Technology**. Arizona: Arizona State University, Jun 2009. Disponível em: <<http://www.jamespaulgee.com/node/6>>. Acesso em 27 jul. 2012.

GORDON, L. Writing and good language learners. In: GRIFFITHS, C. (ed.) **Lessons from good language learners**. Cambridge, CUP; 2008, p. 244-254.

GRIFFITHS, C. Language Learning Strategies: Theory and Research. Occasional Paper no.1, feb 2004. Disponível em: <http://www.crie.org.nz/research-papers/c_griffiths_op1.pdf>. Acesso em 09 abr 2013.

_____. (ed.) **Lessons from good language learners**. Cambridge, CUP; 2008. 324 p.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J.B.; HOMES, J. (Eds.). **Sociolinguistics**, Harmondsworth: Penguin, 1972.

JENKINS, J. English as a Lingua Franca. In: JACET 47th Annual Convention. 11-13 set 2008, Tokyo. **Anais eletrônicos...**: Tóquio: Waseda University, 2008. Disponível em: http://www.jacet.org/2008convention/JACET2008_keynote_jenkins.pdf. Acesso em 15 mar. 2013.

JORDÃO, C., FOGAÇA, F.C.. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem sucedido. In: **Linguas e Letras, Estudos Linguísticos**, ISSN: 1517-7238 v. 8 n° 14, 1° sem. 2007, p. 79-105.

JORGE, M. L. dos S., TENUTA, A. M.. O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. In: LIMA, D. C. de. (org.) **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 121 a 132.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Changing the role of schools. In: COPE, B. ; KALANTZIS, M. **Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social futures**. New York : Routledge, 2005 [2000]. E-book edition. Disponível em: <[HTTP://www.eBookstore.tandf.co.uk](http://www.eBookstore.tandf.co.uk)>. p.235-290.

_____. Multiliteracies in Education. In: CHAPELLE, C.A. (ed.). **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Blackwell Publishing Ltd. 2013. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0809. Disponível em:

<<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal0809/abstract>>. Acesso em 19 mar. 2013.

KAWAI, Y. Speaking and good language learners. In: GRIFFITHS, C. (ed.) **Lessons from good language learners**. Cambridge, CUP; 2008, p. 218-228.

KIM, J.H., KIM, B.I., KIM, J.K.. Olfactory factors in aroma uses. **Journal of Human Subjectivity**, V.1, n.2, 2003. p. 157-176.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. **New Literacies**. New York: Open University Press, 2011 (3rd ed.). 205p.

LARSEN-FREEMAN, D. Reflecting on the Cognitive-Social Debate in Second Language Acquisition. In: **The Modern Language Journal**, Vol. 91, Focus Issue: Second Language Acquisition Reconceptualized? The Impact of Firth and Wagner. Blackwell Publish. 2007 [1997], p. 773-787. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/4626131>>. Acesso em 28 mar 2011.

_____. Grammar. In: CARTER, R.; NUNAM, D. **Teaching English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: CUP, 2010 [2001], p.34-41.

LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 17, 1991, p. 57-65.

_____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, 1999, p. 13-24. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em 15/03/2012.

_____. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: N. C *et al* (org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003, p. 33-49.

_____. Strategies and good language learners. In: **Lessons from good language learners**. Cambridge, CUP; 2008, p.83 -98.

_____. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. de. (org.) **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011, p.15-32.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, 49(2): 455-479. Tradução Carla Dornelles. Campinas, SP: IEL/UNICAMP, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 jan. 2011.

LESZNYÁK, A. **Communication in English as an International lingua franca: An exploratory case study**. Nordstedt: Books on Demand, 2004.

LIMA, D. C. de. (org.) **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011. 214 p.

_____. Quando o ideal supera as adversidades: um exemplo a (não) ser seguido. In: LIMA, D. C. de. (org.) **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 159 – 170.

MAGNUS, S. de P. F. **Estratégias de Aprendizagem em Língua estrangeira – um estudo “Q”**. 2005. 171 p. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MARREIRO, S. de C. R. **Investigando Concepções de Língua e Cultura no Ensino de Inglês na Escola Pública Segundo as Teorias de Letramentos**, 2012, 194 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Departamento de Letras Modernas da FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MCCARTHY, M., **Spoken language and applied linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press (CUP), 1998.

MCKEOWN, B., THOMAS, D. **Q Methodology**. Newbury Park, CA: Sage Publication; 1988. 88 p.

MITCHELL, R., MYLES, F. Second language learning: key concepts and issues. In: **English Language Teaching in Its Social Context.- A reader**. CANDLIN, C.N., MERCER, N. (Eds). New York: Routledge. 2007 [2001], p. 11-27.

MOITA LOPES, L. P. da M. Fotografia da Linguística Aplicada no campo das línguas estrangeiras no Brasil. **Delta**, vol.15, Ed. Especial, 1999, p.419-435.

MOITA LOPES, L. P & ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In SEB/MEC. **Orientações curriculares do Ensino Médio**, Brasília, DF: SEB/MEC, 2004. p. 43-46. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf>>. Acesso em 12/07/2011.

MONTE MÓR, W. Foreign Languages Teaching, Education and the New Literacies Studies: Expanding views. GONÇALVES, G. R; et al (orgs). **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009.p 177-189.

_____. A formação de professores e alunos na sociedade digital: políticas e práticas educacionais no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. In: DALBEN, A. I. F. *et al.* (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho**

docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 577-594. (Coleção Didática e Prática de Ensino). Disponível em: < <http://pt.scribd.com/doc/62614840/Livro-1-ENDIPE>.> Acesso em: 29 mar 2013.

MORGAN, D. L., **Focus Groups as Qualitative Research**. London: Sage Publications; 1997. 88 p.

NEL, C. Learning style and good language learners. In: GRIFFITHS, C. (ed.) **Lessons from good language learners**. Cambridge, CUP; 2008, p. 49 a 60.

OLIVEIRA, R.A. de. A *Matrix* da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: LIMA, D. C. de. (org.) **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 79-92.

O'MALEY, J.M.; CHAMOT, A.U. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, R. Language Learning Strategies. In: CARTER, R.; NUNAM, D. **Teaching English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: CUP, 2010 [2001], p. 166-172.

PAIVA, V.L.M. de o.; VIEIRA, L.I.C. A formação do professor e a autonomia na aprendizagem de língua inglesa no ensino básico. (no prelo). Disponível em : < <http://www.veramenezes.com/enpuli2005.htm>>. Acesso em 22 fev. 2013.

PAIVA, V.L.M. de O. e. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. **Letras e Letras**. v. 14, n. 1, jan./jul. 1998. p. 73-88

_____. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M. J. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003, p.53-84. Disponível em: < <http://www.veramenezes.com/ensino.htm>>. Acesso em: 17 jul. 2012.

_____. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140. Disponível em: < <http://www.veramenezes.com/como.htm>>. Acesso em 03/04/2013.

_____. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M; ABRAHÃO, M.H.V; BARCELOS, A.M.F (Orgs.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005a, p.135-153.

_____. Interaction and second language acquisition: an ecological perspective. [2005?]. Disponível em : <<http://www.veramenezes.com/interactionvera.pdf>.> Acesso em 22 fev. 2013.

_____. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D.C. de (org) **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola, 2011, p. 33-46.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2007 (2a ed.) p.149-168.

_____. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D. C. de. (org.) **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola, 2011, p.55-65.

RAMLO, S. sramlo@UAKRON.EDU. Sent: Sun, 1 Jun 2008, 20:06. To: Q-METHOD@LISTSERV.KENT.EDU. Subject: Re: Factor Names, Jun 2008.

REID, J. Writing. In: CARTER, R.; NUNAM, D. **Teaching English to Speakers of Other Languages.** Cambridge: CUP, 2010 [2001], p.28-33.

RIBEIRO, M. M. da S. **Atitudes e motivação: fatores intrínsecos da interação professor/aluno.** 2006. 178 p. Dissertação (Mestre) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ROCHA, C. H. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos.** 2010. 243 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola.** São Paulo : Parábola, 2012, 262p.

ROJO, R.H.R. Práticas de ensino em língua materna: interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa? . In: **Linguística Aplicada – suas faces e interfaces.** KLEIMAN, A.B., CAVALCANTI, M.C. (orgs.). Campinas: Mercado das Letras, 2007, p.339-360.

_____. **Letramentos Múltiplos: escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.128 p.

_____. Alfabetismo(s), letramento(s), multiletramento(s): desafios contemporâneos à Educação de Adultos. In: COSTA, R. P.; CALHAU, S. (Orgs.). **E uma educação pro povo, tem?**, Rio de Janeiro: Ed. Caetés, 2010 a. Pp. 75-90.

_____. Diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola.** São Paulo : Parábola, 2012, p. 11-31.

ROSA, A. A. C. da. **As Diretrizes Curriculares Estaduais e a sala de aula de língua inglesa** : uma investigação acerca das percepções de professores do estado do Paraná. 2012. 136 p. Dissertação (Mestre). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

ROST, M. Listening. In: CARTER, R.; NUNAM, D. **Teaching English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: CUP, 2010 [2001], p.7 -13.

RUBIN, J. What the “good language learner” can teach us. **TESOL Quaterly**, v. 9. 1975, p. 41-45. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/strategies.htm>>. Acesso em 22 fev. 2013.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo, Paulus, 2007, 468p.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em L.E. : considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas: UNICAMP. v. 36, Jul./Dez. 2000, p. 11-22.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011, 3ª ed., p.19-34.

SEIDLHOFER, B. English as a lingua franca. **ELT Journal**, v. 59/4, p. 339-341. Oxford University Press, October, 2005. Disponível em: < <http://eltj.oxfordjournals.org>>. Acesso em 15 mar. 2013.

_____. Pronunciation. In: CARTER, R.; NUNAN,D., **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages** ,Cambridge: Cambridge University Press, 2010 [2001], p. 56 a 65.

SIQUEIRA, S. O Ensino de inglês na escola pública: do professor postigo ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: LIMA, D. C. de. (org.) **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 93-110.

SILVA, K.A. da. A(trans)formação inicial do professor de línguas: investigando a possível relação entre as teorias do gênero e as competências desejáveis. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 259–283, jan./jun. 2010. Disponível em: < http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r40/artigo_14.pdf.> Acesso em 07 mai. 2013.

SILVA, S. P. Livro didático de língua estrangeira : (in)dispensável?. **E-escrita**. Revista do Curso de Letras, v.3, n. 1 A, Jan – Abr. 2012. Nilópolis: UNIABEU, 2012. Disponível em: <http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/viewFile/286/pdf_166 >. Acesso em 05 mai. 2013.

SKEHAN, P. **A Cognitive Approach to Language Learning**. Oxford: OUP, 1998. 323 p.

SKEHAN,P.; FOSTER, P. Cognition and Tasks. In: **Cognition and Second Language Instruction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 183 - 205.

SMITH, L. **Reading in English as an International Language**. Oxford: Penguin Press, 1983.

SMITH, N. **Operant Subjectivity: Objectivity of Subjectivity**. Noncentric or Interactional Context Systems, cap. 11, 2000, p. 319-343.

SOUSA, R. M. R. Q. **Multiletramentos em aulas de Língua Inglesa no ensino público: transposições e desafios**, 2011, 174 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Departamento de Letras Modernas da FFLCH, Universidade de São Paulo , São Paulo, 2011.

VANPATTEN, B. Cognitive characteristics of adult Second Language Learners, In: H. Byrnes (org) **Learning Foreign and Second Languages: Perspectives in Research and Scholarship**. New York: The modern Language Association in America, 1998, 105 – 127.

VYGOTSKY,L.S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: COLE, M. et all (org.), **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WACHOLTZ, L.E. (, October). The country music audience: A Q-technique portrait of seven listener types. **Read at the meeting of the International Society for the Scientific Study of Subjectivity**, Columbia, out.1992

WALLACE, C. Reading. In: CARTER, R.; NUNAN, D., **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**, Cambridge: Cambridge University Press, 2010 [2001], p. 21 a 27.

WENDEN, A.L. Metacognition: An expanded view on the cognitive abilities of L2 learners. **Language Learning**, 37 (4), 1987, p. 573-598. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-1770.1987.tb00585.x/pdf>>. Acesso em 05 abr 2013.

_____. Metacognitive Knowledge and Language Learning. **Applied Linguistics**, Oxford, v .19, n.4, p.51-537, Dec. 1998.

WILLIAMS, M; BURDEN, R.L. **Psychology for Language Teachers. A social constructivist approach**. Cambridge: CUP, 1997.

_____.*Students' Developing Conceptions of Themselves as Language Learners*. **The Modern Language Journal**, Vol. 83, No. 2.Blackwell

Publishing on behalf of the National Federation of Modern Language Teachers Associations Stable , 1999, p. 193-21. Disponível em:
<<http://www.jstor.org/stable/330335>>. Acesso: 03 abr. 2011.

WOLF, A. Amanda.Wolf@VUW.AC.NZ Sent: Friday, August 10, 2012 8:01 PM To: Q-METHOD@LISTSERV.KENT.EDU Subject: *Re: distributing q sorts to individuals outside the original contributors to the concourse?* Aug 2012.

ANEXO 1 – Afirmativas que compõe o *Concourse*

1. Eu não preciso falar igual a um Americano ou inglês, mas conseguir conversar com eles.
2. Se vier um “gringo” e eu conseguir falar com ele sentirei que sei inglês.
3. Às vezes a professora explica, mas é em inglês, e a gente não entende. Deveria explicar um pouquinho em português.
4. É importante falar inglês para ter um trabalho que pague melhor.
5. Lendo e escrevendo a gente tem mais tempo para pensar e consegue compreender e se expressar melhor na língua.
6. Consigo entender um texto sem saber todas as palavras.
7. Eu sei que aprendi inglês quando eu tiro nota boa.
8. Quando eu escrevo em português o que a frase em inglês significa, eu aprendo.
9. Preciso aprender inglês para quando eu for viajar pra outro país eu poder falar com as pessoas.
10. É bom cantar alguma música se a professora explicar o que tá dizendo na música.
11. É legal conseguir entender o que ouço em inglês no rádio ou na tv .
12. Só de saber o verbo no presente já consigo me comunicar um pouco.
13. Quando faço trabalho em dupla, aprendo com um amigo que sabe mais.
14. Preciso aprender ingles porque quem não fala ingles no Brasil fica marginalizado.
15. Quando eu escuto alguém falando em inglês eu aprendo mais do que lendo.
16. Aprender uma língua é ficar informado sobre outros países.
17. Me dá uma sensação de poder entender a letra das musicas em ingles que escuto.
18. É mais legal aprender ingles com jogos no computador do que fazer lição de casa no livro.
19. Seria legal poder ler um texto em ingles só porque eu quero.
20. Eu sinto a necessidade de um dicionário de inglês para aprender.
21. Na escola a gente acaba aprendendo a escrever só palavras ou frases em inglês.
22. Saber a gramática é importante para escrever corretamente.
23. A gente escuta o CD de inglês em casa porque a repetição ajuda a gravar a língua na cabeça.
24. Acho que não preciso falar inglês; os estrangeiros que vêm é que tem que aprender português.
25. A gente aprende a cantar musicas em inglês, mas não sabe nem o que está falando, e não adianta nada.
26. Aprender uma língua estrangeira é uma forma de obter uma cultura diferente.
27. Eu percebo que aprendi um pouco quando eu consigo falar algumas coisas brincando com meus colegas .
28. Pra aprender a gramática do inglês ela precisa ser bem explicada pelo professor.
29. Dá pra usar o tradutor da internet para aprender palavras e frases em inglês. (Google Tradutor)
30. Quando eu acabar o ensino médio eu serei capaz de escrever uma carta em inglês.

31. É muito mais fácil usar o Google tradutor se eu precisar do inglês na internet.
32. Se eu souber bem inglês, poderei trabalhar com pessoas que falam a língua.
33. Não entendo porque não tem mais gramática na aula, a gente ia aprender muito melhor.
34. Ter só duas aulas de inglês por semana é muito pouco, não dá pra sentir que aprendi muita coisa, não.
35. Pra aprender inglês precisa praticar e fazer muitos exercícios de gramática.
36. Se eu trabalhar em uma multinacional vou precisar escrever mensagens em inglês para os estrangeiros da empresa.
37. Deveria ter textos pra ler no livro de inglês, não só diálogos, por que só diálogo é muito pouco.
38. Quem já aprendeu mesmo o inglês fala fluentemente, sem ficar parando pra pensar no que dizer.
39. Ler a explicação de jogos de vídeo game in inglês ajuda a aprender vocabulário.
40. O inglês da escola é muito fraquinho. Nem sei pra que tem essa aula se a gente não aprende quase nada.
41. Fazer pesquisa em sites em inglês na internet ajuda a aprender a língua.
42. A gente sabe que aprendeu inglês quando consegue falar corretamente.
43. Se o professor falasse em inglês na aula da escola, a gente aprenderia mais.
44. Gosto de praticar inglês escrevendo um parágrafo sobre meu dia, por exemplo.
45. A gente coloca o CD em casa, a faixa que a professora mandou, escuta e depois tenta falar. Isso ajuda na pronúncia.
46. Chamada oral, quando a professora fala em português e a gente diz como é em inglês, ajuda bem a decorar as palavras novas
47. Gosto de copiar frases pra responder por que ajuda a lembrar melhor depois.
48. Eu gosto de ler em voz alta, porque ajuda a gravar o vocabulário.
49. Se eu quiser progredir no inglês é bom fazer desafios pra si mesmo como perguntar e responder em inglês, tipo “qual sua idade?”.

ANEXO 2 – Valores atribuídos por cada um dos perfis a cada uma das afirmativas

AFIRMATIVA	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4
1. Eu não preciso falar igual a um Americano ou inglês, mas conseguir conversar com eles.	-2	-1	5	-3
2. Se vier um “gringo” e eu conseguir falar com ele sentirei que sei inglês.	2	2	0	-2
3. Às vezes a professora explica, mas é em inglês, e a gente não entende. Deveria explicar um pouquinho em português.	-4	4	2	0
4. É importante falar inglês para ter um trabalho que pague melhor.	3	4	0	1
5. Lendo e escrevendo a gente tem mais tempo para pensar e consegue compreender e se expressar melhor na língua.	-1	-1	3	0
6. Consigo entender um texto sem saber todas as palavras.	-4	-5	4	1
7. Eu sei que aprendi inglês quando eu tiro nota boa.	0	-2	1	-4
8. Quando eu escrevo em português o que a frase em inglês significa, eu aprendo.	-1	-2	4	0
9. Preciso aprender inglês para quando eu for viajar pra outro país eu poder falar com as pessoas.	3	4	4	-1
10. É bom cantar alguma música se a professora explicar o que tá dizendo na música.	-2	1	3	-3
11. É legal conseguir entender o que ouço em inglês no rádio ou na tv .	-1	0	1	4
12. Só de saber o verbo no presente já consigo me comunicar um pouco.	1	0	-2	-3
13. Quando faço trabalho em dupla, aprendo com um amigo que sabe mais.	2	-2	0	3
14. Preciso aprender inglês porque quem não fala inglês no Brasil fica marginalizado.	-5	-4	-5	-1
15. Quando eu escuto alguém falando em inglês eu aprendo mais do que lendo.	0	-4	-3	4
16. Aprender uma língua é ficar informado sobre outros países.	2	2	-4	-1
17. Me dá uma sensação de poder entender a letra das músicas em inglês que escuto.	-2	1	-3	2
18. É mais legal aprender inglês com jogos no computador do que fazer lição de casa no livro.	-2	-4	1	2
19. Seria legal poder ler um texto em inglês só porque eu quero.	0	-3	-4	0
20. Eu sinto a necessidade de um dicionário de inglês para aprender.	-3	2	0	-4
21. Na escola a gente acaba aprendendo a escrever só palavras ou frases em inglês.	-4	-2	-3	-5
22. Saber a gramática é importante para escrever corretamente.	1	2	3	2
23. A gente escuta o CD de inglês em casa porque a repetição ajuda a gravar a língua na cabeça.	0	-1	-2	1
24. Acho que não preciso falar inglês; os estrangeiros que vêm é que tem que aprender português.	-5	-5	-5	-5
25. A gente aprende a cantar músicas em inglês, mas não sabe nem o que está falando, e não adianta nada.	-3	-4	2	-2
26. Aprender uma língua estrangeira é uma forma de obter uma cultura diferente.	5	3	4	5

27. Eu percebo que aprendi um pouco quando eu consigo falar algumas coisas brincando com meus colegas .	1	2	-3	0
28. Pra aprender a gramática do inglês ela precisa ser bem explicada pelo professor.	4	-2	5	-1
29. Dá pra usar o tradutor da internet para aprender palavras e frases em inglês. (Google Tradutor)	-4	-3	0	-1
30. Quando eu acabar o ensino médio, serei capaz de escrever uma carta em inglês.	-5	5	1	1
31. É muito mais fácil usar o Google tradutor se eu precisar do inglês na internet.	-1	1	2	0
32. Se eu souber bem inglês, poderei trabalhar com pessoas que falam a língua.	5	5	3	4
33. Não entendo porque não tem mais gramática na aula, a gente ia aprender muito melhor.	1	-3	-1	-5
34. Ter só duas aulas de inglês por semana é muito pouco, não dá pra sentir que aprendi muita coisa, não.	4	0	-1	4
35. Pra aprender inglês precisa praticar e fazer muitos exercícios de gramática.	2	3	-2	-4
36. Se eu trabalhar em uma multinacional vou precisar escrever mensagens em inglês para os estrangeiros da empresa.	4	-1	1	5
37. Deveria ter textos pra ler no livro de inglês, não só diálogos, por que só diálogo é muito pouco.	2	0	-1	2
38. Quem já aprendeu mesmo o inglês fala fluentemente, sem ficar parando pra pensar no que dizer.	0	3	2	-2
39. Ler a explicação de jogos de vídeo game in inglês ajuda a aprender vocabulário.	0	-1	5	2
40. O inglês da escola é muito fraquinho. Nem sei pra que tem essa aula se a gente não aprende quase nada.	5	-5	-2	-3
41. Fazer pesquisa em sites em inglês na internet ajuda a aprender a língua.	0	1	0	3
42. A gente sabe que aprendeu inglês quando consegue falar corretamente.	4	-3	-1	-4
43. Se o professor falasse em inglês na aula da escola, a gente aprenderia mais.	3	0	-4	-2
44. Gosto de praticar inglês escrevendo um parágrafo sobre meu dia, por exemplo.	-3	0	-5	0
45. A gente coloca o CD em casa, a faixa que a professora mandou, escuta e depois tenta falar. Isso ajuda na pronúncia.	-2	4	-1	3
46. Chamada oral, quando a professora fala em português e a gente diz como é em inglês, ajuda bem a decorar as palavras novas	3	0	2	3
47. Gosto de copiar frases pra responder por que ajuda a lembrar melhor depois.	-1	3	-2	-2
48. Eu gosto de ler em voz alta, porque ajuda a gravar o vocabulário.	-3	1	-4	1
49. Se eu quiser progredir no inglês é bom fazer desafios pra si mesmo como perguntar e responder em inglês, tipo “qual sua idade?”.	1	5	0	5

ANEXO 3 – Afirmativas mais relevantes para o Perfil 1

	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4
Afirmativas				
26. Aprender uma língua estrangeira é uma forma de obter uma cultura diferente.	5	3	4	5
32. Se eu souber bem inglês, poderei trabalhar com pessoas que falam a língua.	5	5	3	4
40. O inglês da escola é muito fraquinho. Nem sei pra que tem essa aula se a gente não aprende quase nada.	5	-5	-2	-3
28. Pra aprender a gramática do inglês ela precisa ser bem explicada pelo professor.	4	-2	5	-1
34. Ter só duas aulas de inglês por semana é muito pouco, não dá pra sentir que aprendi muita coisa, não.	4	0	-1	4
36. Se eu trabalhar em uma multinacional vou precisar escrever mensagens em ingles para os estrangeiros da empresa.	4	-1	1	5
42. A gente sabe que aprendeu inglês quando consegue falar corretamente.	4	-3	-1	-4
4. É importante falar inglês para ter um trabalho que pague melhor.	3	4	0	1
9. Preciso aprender inglês para quando eu for viajar pra outro país eu poder falar com as pessoas.	3	4	4	-1
43. Se o professor falasse em inglês na aula da escola, a gente aprenderia mais.	3	0	-4	-2
46. Chamada oral, quando a professora fala em português e a gente diz como é em inglês, ajuda bem a decorar as palavras novas	3	0	2	3
20. Eu sinto a necessidade de um dicionário de inglês para aprender.	-3	2	0	-4
25. A gente aprende a cantar musicas em inglês, mas não sabe nem o que está falando, e não adianta nada.	-3	-4	2	-2
44. Gosto de praticar inglês escrevendo um parágrafo sobre meu dia, por exemplo.	-3	0	-5	0
48. Eu gosto de ler em voz alta, porque ajuda a gravar o vocabulário.	-3	1	-4	1
3. Às vezes a professora explica, mas é em inglês, e a gente não entende. Deveria explicar um pouquinho em português.	-4	4	2	0
6. Consigo entender um texto sem saber todas as palavras.	-4	-5	4	1
21. Na escola a gente acaba aprendendo a escrever só palavras ou frases em inglês.	-4	-2	-3	-5
29. Dá pra usar o tradutor da internet para aprender palavras e frases em inglês. (Google Tradutor)	-4	-3	0	-1
14. Preciso aprender ingles porque quem não fala ingles no Brasil fica marginalizado.	-5	-4	-5	-1
24. Acho que não preciso falar ingles; os estrangeiros que vêm é que tem que aprender portgues.	-5	-5	-5	-5
30. Quando eu acabar o ensino médio, serei capaz de escrever uma carta em inglês.	-5	5	1	1

ANEXO 4 – Afirmativas que distinguem o Perfil 1.

O asterisco indica que a afirmativa é um item altamente distintivo ($p < 0,01$).

Afirmativas	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4
40*. O inglês da escola é muito fraquinho. Nem sei pra que tem essa aula se a gente não aprende quase nada.	5	-5	-2	-3
32. Se eu souber bem inglês, poderei trabalhar com pessoas que falam a língua.	5	5	3	4
42*. A gente sabe que aprendeu inglês quando consegue falar corretamente.	4	-3	-1	-4
28*. Pra aprender a gramática do inglês ela precisa ser bem explicada pelo professor.	4	-2	5	-1
43*. Se o professor falasse em inglês na aula da escola, a gente aprenderia mais.	3	0	-4	-2
15*. Quando eu escuto alguém falando em inglês eu aprendo mais do que lendo.	0	-4	-3	4
18*. É mais legal aprender inglês com jogos no computador do que fazer lição de casa no livro.	-2	-4	1	2
44. Gosto de praticar inglês escrevendo um parágrafo sobre meu dia, por exemplo.	-3	0	-5	0
6. Consigo entender um texto sem saber todas as palavras.	-4	-5	4	1
3*. Às vezes a professora explica, mas é em inglês, e a gente não entende. Deveria explicar um pouquinho em português.	-4	4	2	0
30*. Quando eu acabar o ensino médio, serei capaz de escrever uma carta em inglês.	-5	5	1	1

ANEXO 5 – Afirmativas Relevantes para o Perfil 2

	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4
Afirmativas				
30. Quando eu acabar o ensino médio, serei capaz de escrever uma carta em inglês.	-5	5	1	1
32. Se eu souber bem inglês, poderei trabalhar com pessoas que falam a língua.	5	5	3	4
49. Se eu quiser progredir no inglês é bom fazer desafios pra si mesmo como perguntar e responder em inglês, tipo “qual sua idade?”.	1	5	0	5
3. Às vezes a professora explica, mas é em inglês, e a gente não entende. Deveria explicar um pouquinho em português.	-4	4	2	0
4. É importante falar inglês para ter um trabalho que pague melhor.	3	4	0	1
9. Preciso aprender inglês para quando eu for viajar pra outro país eu poder falar com as pessoas.	3	4	4	-1
45. A gente coloca o CD em casa, a faixa que a professora mandou, escuta e depois tenta falar. Isso ajuda na pronúncia.	-2	4	-1	3
26. Aprender uma língua estrangeira é uma forma de obter uma cultura diferente.	5	3	4	5
35. Pra aprender inglês precisa praticar e fazer muitos exercícios de gramática.	2	3	-2	-4
38. Quem já aprendeu mesmo o inglês fala fluentemente, sem ficar parando pra pensar no que dizer.	0	3	2	-2
47. Gosto de copiar frases pra responder por que ajuda a lembrar melhor depois.	-1	3	-2	-2
19. Seria legal poder ler um texto em ingles só porque eu quero.	0	-3	-4	0
29. Dá pra usar o tradutor da internet para aprender palavras e frases em inglês. (Google Tradutor)	-4	-3	0	-1
33. Não entendo porque não tem mais gramática na aula, a gente ia aprender muito melhor.	1	-3	-1	-5
42. A gente sabe que aprendeu inglês quando consegue falar corretamente.	4	-3	-1	-4
14. Preciso aprender ingles porque quem não fala ingles no Brasil fica marginalizado.	-5	-4	-5	-1
15. Quando eu escuto alguém falando em inglês eu aprendo mais do que lendo.	0	-4	-3	4
18. É mais legal aprender ingles com jogos no computador do que fazer lição de casa no livro.	-2	-4	1	2
25. A gente aprende a cantar musicas em inglês, mas não sabe nem o que está falando, e não adianta nada.	-3	-4	2	-2
6. Consigo entender um texto sem saber todas as palavras.	-4	-5	4	1
24. Acho que não preciso falar ingles; os estrangeiros que vêm é que tem que aprender portuges.	-5	-5	-5	-5
40. O inglês da escola é muito fraquinho. Nem sei pra que tem essa aula se a gente não aprende quase nada.	5	-5	-2	-3

ANEXO 6 –Afirmativas que distinguem o Perfil 2.

O asterisco indica que a afirmativa é um item altamente distintivo ($p < 0,01$).

	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4
Afirmativas				
30*. Quando eu acabar o ensino médio, serei capaz de escrever uma carta em inglês.	-5	5	1	1
47*. Gosto de copiar frases pra responder por que ajuda a lembrar melhor depois.	-1	3	-2	-2
20. Eu sinto a necessidade de um dicionário de inglês para aprender.	-3	2	0	-4
43*. Se o professor falasse em inglês na aula da escola, a gente aprenderia mais.	3	0	-4	2
36. Se eu trabalhar em uma multinacional vou precisar escrever mensagens em inglês para os estrangeiros da empresa.	4	-1	1	5
13. Quando faço um trabalho em dupla, aprendo com o amigo que sabe mais.	2	-2	0	3
42. A gente sabe que aprendeu inglês quando consegue falar corretamente.	4	-3	-1	-4
33*. Não entendo porque não tem mais gramática na aula, a gente ia aprender muito melhor.	1	-3	-1	-5
15. Quando eu escuto alguém falando em inglês eu aprendo mais do que lendo.	0	-4	-3	-4
18. É mais legal aprender inglês com jogos no computador do que fazer lição de casa no livro.	-2	-4	1	2
6. Consigo entender um texto sem saber todas as palavras.	-4	-5	4	1
40*. O inglês da escola é muito fraquinho. Nem sei pra que tem essa aula se a gente não aprende quase nada.	5	-5	-2	-3

ANEXO 7 – Afirmativas Relevantes para o Perfil 3

	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4
Afirmativas				
1. Eu não preciso falar igual a um Americano ou inglês, mas conseguir conversar com eles.	-2	-1	5	-3
28. Pra aprender a gramática do inglês ela precisa ser bem explicada pelo professor.	4	-2	5	-1
39. Ler a explicação de jogos de vídeo game em inglês ajuda a aprender vocabulário.	0	-1	5	2
6. Consigo entender um texto sem saber todas as palavras.	-4	-5	4	1
8. Quando eu escrevo em português o que a frase em inglês significa, eu aprendo.	-1	-2	4	0
9. Preciso aprender inglês para quando eu for viajar pra outro país eu poder falar com as pessoas.	3	4	4	-1
26. Aprender uma língua estrangeira é uma forma de obter uma cultura diferente.	5	3	4	5
5. Lendo e escrevendo a gente tem mais tempo para pensar e consegue compreender e se expressar melhor na língua.	-1	-1	3	0
10. É bom cantar alguma música se a professora explicar o que tá dizendo na música.	-2	1	3	-3
32. Se eu souber bem inglês, poderei trabalhar com pessoas que falam a língua.	5	5	3	4
35. Pra aprender inglês precisa praticar e fazer muitos exercícios de gramática.	2	3	-2	-4
15. Quando eu escuto alguém falando em inglês eu aprendo mais do que lendo.	0	-4	-3	4
17. Me dá uma sensação de poder entender a letra das músicas em inglês que escuto.	-2	1	-3	2
21. Na escola a gente acaba aprendendo a escrever só palavras ou frases em inglês.	-4	-2	-3	-5
27. Eu percebo que aprendi um pouco quando eu consigo falar algumas coisas brincando com meus colegas.	1	2	-3	0
16. Aprender uma língua é ficar informado sobre outros países.	2	2	-4	-1
19. Seria legal poder ler um texto em inglês só porque eu quero.	0	-3	-4	0
43. Se o professor falasse em inglês na aula da escola, a gente aprenderia mais.	3	0	-4	-2
48. Eu gosto de ler em voz alta, porque ajuda a gravar o vocabulário.	-3	1	-4	1
14. Preciso aprender inglês porque quem não fala inglês no Brasil fica marginalizado.	-5	-4	-5	-1
24. Acho que não preciso falar inglês; os estrangeiros que vêm é que tem que aprender português.	-5	-5	-5	-5
44. Gosto de praticar inglês escrevendo um parágrafo sobre meu dia, por exemplo.	-3	0	-5	0

ANEXO 8 –Afirmativas que distinguem o Perfil 3.

O asterisco indica que a afirmativa é um item altamente distintivo ($p < 0,01$).

	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4
Afirmativas				
28*. Pra aprender a gramática do inglês ela precisa ser bem explicada pelo professor.	4	-2	5	-1
39*. Ler a explicação de jogos de vídeo game em inglês ajuda a aprender vocabulário.	0	-1	5	2
1*. Eu não preciso falar igual a um Americano ou inglês, mas conseguir conversar com eles.	-2	-1	5	-3
8*. Quando eu escrevo em português o que a frase em inglês significa, eu aprendo.	-1	-2	4	0
6. Consigo entender um texto sem saber todas as palavras.	-4	-5	4	1
5*. Lendo e escrevendo a gente tem mais tempo para pensar e consegue compreender e se expressar melhor na língua.	-1	-1	3	0
25*. A gente aprende a cantar musicas em inglês, mas não sabe nem o que está falando, e não adianta nada.	-3	-4	2	-2
36. Se eu trabalhar em uma multinacional vou precisar escrever mensagens em inglês para os estrangeiros da empresa.	4	-1	1	5
20. Eu sinto a necessidade de um dicionário de inglês para aprender.	-3	2	0	-4
2. Se vier um “gringo” e eu conseguir falar com ele sentirei que sei inglês.	2	2	0	-2
42.A gente sabe que aprendeu inglês quando consegue falar corretamente.	4	-3	-1	-4
35*. Pra aprender inglês precisa praticar e fazer muitos exercícios de gramática.	2	3	-2	-4
15. Quando eu escuto alguém falando em inglês eu aprendo mais do que lendo.	0	-4	-3	4
27*. Eu percebo que aprendi um pouco quando eu consigo falar algumas coisas brincando com meus colegas .	1	2	-3	0
43. Se o professor falasse em inglês na aula da escola, a gente aprenderia mais.	3	0	-4	-2
16*. Aprender uma língua é ficar informado sobre outros países.	2	2	-4	-1
44. Gosto de praticar inglês escrevendo um parágrafo sobre meu dia, por exemplo.	-3	0	-5	0

ANEXO 9 – Afirmativas Relevantes para o Perfil 4

	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4
Afirmativas				
26. Aprender uma língua estrangeira é uma forma de obter uma cultura diferente.	5	3	4	5
36. Se eu trabalhar em uma multinacional vou precisar escrever mensagens em inglês para os estrangeiros da empresa.	4	-1	1	5
49. Se eu quiser progredir no inglês é bom fazer desafios pra si mesmo como perguntar e responder em inglês, tipo “qual sua idade?”.	1	5	0	5
11. É legal conseguir entender o que ouço em inglês no rádio ou na tv .	-1	0	1	4
15. Quando eu escuto alguém falando em inglês eu aprendo mais do que lendo.	0	-4	-3	4
32. Se eu souber bem inglês, poderei trabalhar com pessoas que falam a língua.	5	5	3	4
34. Ter só duas aulas de inglês por semana é muito pouco, não dá pra sentir que aprendi muita coisa, não.	4	0	-1	4
13. Quando faço trabalho em dupla, aprendo com um amigo que sabe mais.	2	-2	0	3
41. Fazer pesquisa em sites em inglês na internet ajuda a aprender a língua.	0	1	0	3
45. A gente coloca o CD em casa, a faixa que a professora mandou, escuta e depois tenta falar. Isso ajuda na pronúncia.	-2	4	-1	3
46. Chamada oral, quando a professora fala em português e a gente diz como é em inglês, ajuda bem a decorar as palavras novas	3	0	2	3
1. Eu não preciso falar igual a um Americano ou inglês, mas conseguir conversar com eles.	-2	-1	5	-3
10. É bom cantar alguma música se a professora explicar o que tá dizendo na música.	-2	1	3	-3
12. Só de saber o verbo no presente já consigo me comunicar um pouco.	1	0	-2	-3
40. O inglês da escola é muito fraquinho. Nem sei pra que tem essa aula se a gente não aprende quase nada.	5	-5	-2	-3
7. Eu sei que aprendi inglês quando eu tiro nota boa.	0	-2	1	-4
20. Eu sinto a necessidade de um dicionário de inglês para aprender.	-3	2	0	-4
35. Pra aprender inglês precisa praticar e fazer muitos exercícios de gramática.	2	3	-2	-4
42. A gente sabe que aprendeu inglês quando consegue falar corretamente.	4	-3	-1	-4
21. Na escola a gente acaba aprendendo a escrever só palavras ou frases em inglês.	-4	-2	-3	-5
24. Acho que não preciso falar ingles; os estrangeiros que vêm é que tem que aprender portgues.	-5	-5	-5	-5
33. Não entendo porque não tem mais gramática na aula, a gente ia aprender muito melhor.	1	-3	-1	-5

ANEXO 10 – Afirmativas que distinguem o Perfil 4

O asterisco indica que a afirmativa é um item altamente distintivo ($p < 0,01$).

	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Perfil 4
Afirmativas				
11*. É legal conseguir entender o que ouço em inglês no rádio ou na tv .	-1	0	1	4
15*. Quando eu escuto alguém falando em inglês eu aprendo mais do que lendo.	0	-4	-3	4
39. Ler a explicação de jogos de vídeo game in inglês ajuda a aprender vocabulário.	0	-1	5	2
6. Consigo entender um texto sem saber todas as palavras.	-4	-5	4	1
9*. Preciso aprender inglês para quando eu for viajar pra outro país eu poder falar com as pessoas.	3	4	4	-1
14*. Preciso aprender inglês porque quem não fala inglês no Brasil fica marginalizado.	-5	-4	-5	-1
16*. Aprender uma língua é ficar informado sobre outros países.	2	2	-4	-1
25. A gente aprende a cantar músicas em inglês, mas não sabe nem o que está falando, e não adianta nada.	-3	-4	2	-2
38. Quem já aprendeu mesmo o inglês fala fluentemente, sem ficar parando pra pensar no que dizer.	0	3	2	-2
43. Se o professor falasse em inglês na aula da escola, a gente aprenderia mais.	3	0	-4	-2
2*. Se vier um “gringo” e eu conseguir falar com ele sentirei que sei inglês.	2	2	0	-2
35*. Pra aprender inglês precisa praticar e fazer muitos exercícios de gramática.	2	3	-2	-4
42*. A gente sabe que aprendeu inglês quando consegue falar corretamente.	4	-3	-1	-4
33*. Não entendo porque não tem mais gramática na aula, a gente ia aprender muito melhor.	1	-3	-1	-5

ANEXO 11 – Termo de ciência e autorização para a realização dos procedimentos de pesquisa com os alunos participantes deste estudo

Eu, Frederico Rodrigues Kovalam, RG nº 25519264-2 diretor da EMEF Horácio de Sales Cunha (São Bento do Recreio), autorizo Eliane Fernandes Azzari, RG nº 1.394.261 SSP/DF, mestranda em Linguística Aplicada pelo IEL / Unicamp, a realizar procedimentos de pesquisa com alunos matriculados nesta escola, com o objetivo de investigar opiniões desses alunos sobre sua aprendizagem de língua estrangeira (Inglês) em ambiente escolar, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre, no Instituto de Estudos da Linguagem, da UNICAMP.

Eliane F. Azzari compromete-se, dentro da ética que rege a pesquisa, a manter anônimos todos os participantes, que serão somente descritos quanto a idade, gênero e ano escolar e cidade/região em que estudam.

Sem mais

Eliane

Eliane Fernandes Azzari

Valinhos, 18 de maio de 2012.