

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL DOUTORADO

VALÉRIA ZANETTI NEY

**A CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA LEXICAL SOB O VIÉS DA TEORIA
SOCIOCULTURAL:
A Possibilidade da Percepção de Construção do Conhecimento por Aprendizes
Adultos em Língua Inglesa**

SÃO LEOPOLDO
2019

Valéria Zanetti Ney

A CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA LEXICAL SOB O VIÉS DA TEORIA
SOCIOCULTURAL:
A Possibilidade da Percepção de Construção do Conhecimento por Aprendizes
Adultos em Língua Inglesa

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutora em
Linguística Aplicada, pelo Programa de
Pós-Graduação em Linguística Aplicada
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos
- UNISINOS

Orientadora: Prof^a Dr^a Marília dos Santos
Lima

São Leopoldo
2019

N571c Ney, Valéria Zanetti.
A consciência linguística lexical sob o viés da teoria sociocultural: a possibilidade da percepção de construção do conhecimento por aprendizes adultos em língua inglesa / por Valéria Zanetti Ney. -- São Leopoldo, 2019.

140 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2019.
Orientação: Prof^a. Dr^a. Marília dos Santos Lima, Escola da Indústria Criativa.

1.Linguística aplicada. 2.Língua estrangeira – Aprendizagem. 3.Língua inglesa –Lexicologia.
4.Sociolinguística. 5.Professores de línguas – Formação.
6.Prática de ensino. 7.Análise de interação na educação.
8.Educação de adultos. I.Lima, Marília dos Santos.
II.Título.

CDU 81'33
800:37
81'243:37

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252

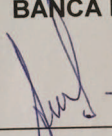
VALÉRIA ZANETTI NEY

**"A CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA LEXICAL SOB O VIÉS DA TEORIA
SOCIOCULTURAL: A POSSIBILIDADE DE PERCEPÇÃO DE CONSTRUÇÃO DE
CONHECIMENTO POR APRENDIZES ADULTOS EM LÍNGUA INGLESA"**

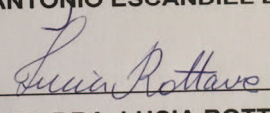
Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor, pelo
Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADA EM 3 DE JANEIRO DE 2019

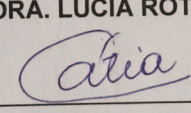
BANCA EXAMINADORA



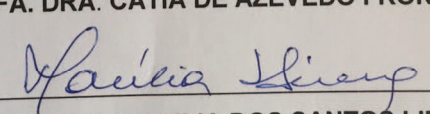
PROF. DR. ANTONIO ESCANDIEL DE SOUZA - UNICRUZ



PROFA. DRA. LUCIA ROTTAVA - UFRGS



PROFA. DRA. CÁTIA DE AZEVEDO FRONZA - UNISINOS



PROFA. DRA. MARILIA DOS SANTOS LIMA - UNISINOS

AGRADECIMENTOS

Em forma de poesia a cada um que fez parte deste (des)caminho.

*The road not taken
Two roads diverged in a yellow wood,
And sorry I could not travel both
And be one traveler, long I stood
And looked down one as far as I could
To where it bent in the undergrowth;
Then took the other, as just as fair,
And having perhaps the better claim
Because it was grassy and wanted wear,
Though as for that the passing there
Had worn them really about the same,*

*And both that morning equally lay
In leaves no step had trodden black.
Oh, I kept the first for another day!
Yet knowing how way leads on to way
I doubted if I should ever come back.*

*I shall be telling this with a sigh
Somewhere ages and ages hence:
Two roads diverged in a wood, and I,
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference.*

Robert Frost

*Dos nossos medos
nascem as nossas coragens,
e em nossas dúvidas,
vivem as nossas certezas.
Os sonhos anunciam outra realidade possível,
e os delírios outra razão.
Nos descaminhos
esperam-nos surpresas,
porque é preciso perder-se
para voltar a encontrar-se.*

Eduardo Galeano

*Não te rendas, ainda estás a tempo
de alcançar e começar de novo,
aceitar as tuas sombras
enterrar os teus medos,
largar o lastro,
retomar o voo.
Não te rendas que a vida é isso,
continuar a viagem,
perseguir os teus sonhos,
destravar os tempos,
arrumar os escombros,
e destapar o céu.
Não te rendas, por favor, não cedas,
ainda que o frio queime,
ainda que o medo morda,
ainda que o sol se esconda,
e se cale o vento:
ainda há fogo na tua alma
ainda existe vida nos teus sonhos.
Abrir as portas,
tirar os ferrolhos,
abandonar as muralhas que te protegeram,
viver a vida e aceitar o desafio,
recuperar o riso,
ensaiar um canto,
baixar a guarda e estender as mãos,
abrir as asas
e tentar de novo
celebrar a vida e relançar-se no infinito.*

Mário Benedetti

RESUMO

Estudar o ambiente da sala de aula do professor em formação é desempenhar o importante papel de crescer, de se desenvolver e de possibilitar a troca diária de conhecimentos que levam ao universo da língua estrangeira. Esta tese, a partir dos pressupostos da teoria sociocultural, dos conceitos de consciência linguística e, ainda, das noções de tarefas colaborativas e os impactos da análise e correção de erros procura evidências de percepção de construção de conhecimento por aprendizes adultos em língua inglesa referente à consciência lexical, partindo do ensino lexical implícito. Para isso, este estudo, é uma pesquisa-ação de cunho quali-quantitativo, que busca ampliar a discussão na área de ensino-aprendizagem de línguas, ao investigar o processo da aprendizagem de inglês como língua estrangeira no ambiente de formação de professores de uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul. Para a análise dos dados foram aplicadas entrevistas semiestruturadas, testes tendo como padrão o Vocabulary Knowledge Scale (VKS) de Paribakht e Wesche e sessões de visionamento com os professores em formação. A relevância da pesquisa se dá a partir do momento em que não há um número expressivo de trabalhos na área e pode contribuir para a comunidade acadêmica em geral, uma vez que produziu conhecimentos para uma área ainda carente de estudos, considerando-se a proposta de desenvolver a pesquisa estabelecendo uma inter-relação entre princípios da teoria sociocultural e a consciência linguística lexical. Por meio da pesquisa, evidencia-se que o ensino lexical implícito promove a consciência linguística lexical.

Palavras-chave: Teoria sociocultural. Consciência linguística lexical. Tarefas colaborativas.

ABSTRACT

Studying the classroom environment of teachers in training is to play the important role of growing, developing and enabling the daily exchange of knowledge that lead to the universe of foreign languages. This thesis, based on the assumptions of sociocultural theory, concepts of language awareness, and also on the notions of collaborative tasks and the impacts of analysis and correction of errors, seeks for evidences on the knowledge development perceptions by English adult learners in lexical awareness, starting from implicit lexical teaching. For this, this study is a quali-quantitative action research that seeks to broaden the discussion in the area of languages teaching-learning by investigating the process of learning English as a foreign language in the teacher training course of a university in Rio Grande do Sul. For the data analysis, semi-structured interviews, tests based on Paribakht and Wesche's Vocabulary Knowledge Scale (VKS) and viewing sessions with the teachers in formation were provided. The relevance of this thesis assumes that there is not a significant number of studies in the area and it contributes to the academic community in general, since it will produce knowledge establishing an interrelationship between the principals of sociocultural theory and lexical linguistic awareness. Through this thesis it is possible to assure that the implicit lexical teaching leads to lexical linguistic awareness.

Key-words: Sociocultural theory. Lexical linguistic awareness. Collaborative tasks.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem de chamada do episódio	94
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Palavras-alvo	81
Gráfico 2 – Produção textual	91
Gráfico 3 – Pós-teste produtivo	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Rol de palavras-alvo	74
Quadro 2 – Escala de conhecimento do vocabulário	75

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E AUTORRETRATO.....	13
2 O UNIVERSO DAS TEORIAS	18
2.1 TEORIAS DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	18
2.2 PRINCÍPIOS SOCIOCULTURAIS ORIENTADORES DA PESQUISA	21
2.2.1 A Mediação e a Interação.....	25
2.2.2 Zona de Desenvolvimento Proximal e Andamento	27
3 DIÁLOGOS ENTRE A CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA, O LÉXICO E A CONSCIÊNCIA LEXICAL	30
3.1 O LÉXICO E A CONSCIÊNCIA LEXICAL	37
4 O ENSINO DO LÉXICO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA	45
5 O ERRO, O PROCESSO CORRETIVO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA POR MEIO DE TAREFAS COLABORATIVAS	51
6 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS E CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	65
6.1 A PESQUISA-AÇÃO E A PESQUISA QUALI-QUANTI.....	65
6.2 O CONTEXTO DA PESQUISA	67
6.3 O PLANO DE ENSINO E O MATERIAL DIDÁTICO.....	67
6.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	68
6.5 A COLETA DOS DADOS, OS INSTRUMENTOS E OS PROCEDIMENTOS	71
7 A ANÁLISE E A DISCUSSÃO DOS DADOS	77
7.1 PERFIL SOCIOCULTURAL E LINGUÍSTICO DOS APRENDIZES.....	77
7.2 ATIVIDADES DO EXPERIMENTO DIDÁTICO.....	78
7.2.1 O Pré-Teste Receptivo	79
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS.....	103
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	109
APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	110
APÊNDICE C – PRÉ-TESTE RECEPTIVO.....	111

APÊNDICE D – TAREFA 1	113
APÊNDICE E – TAREFA 1	117
APÊNDICE F – TAREFA 4	118
APÊNDICE G – PÓS-TESTE PRODUTIVO.....	122
APÊNDICE H – TAREFA 5.....	123
APÊNDICE I – PÓS-TESTE TARDIO.....	124
ANEXO A – SAMPLE B2 LEVEL	125
ANEXO B – WHO IS ELEVEN?	139

1 INTRODUÇÃO E AUTORRETRATO

O estudo “A consciência linguística lexical sob o viés da teoria sociocultural: a possibilidade da percepção de construção do conhecimento por aprendizes adultos em língua inglesa” insere-se na área temática da Linguística Aplicada, pois contempla o uso da linguagem em suas diversas manifestações. Ainda contribui para a linha de pesquisa a qual está vinculada na medida em que investiga fenômeno linguístico que se realiza no âmbito do ensino e da aprendizagem de línguas.

Os conceitos desenvolvidos através da pesquisa pretendida podem servir de auxílio nas investigações relacionadas ao uso da língua estrangeira em sala de aula. A Linguística Aplicada é vista como articuladora de inúmeros campos do saber da linguagem. A linguagem, por sua vez, atua nos mais variados setores, sejam eles sociais, políticos, econômicos ou educacionais. A relevância da pesquisa se dá a partir do momento em que não há um número expressivo de trabalhos na área e pode contribuir para a comunidade acadêmica em geral, uma vez que produzirá conhecimentos para uma área ainda carente de estudos, considerando-se a proposta de desenvolver a pesquisa estabelecendo uma inter-relação entre princípios da teoria sociocultural e a consciência linguística lexical.

A motivação para chegar até essa tese percorre mais de 38 anos dedicados aos mais diferentes espaços de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Remonta aos tempos de criança e às primeiras exposições a uma nova língua, uma nova forma de me comunicar. Eram aulas divertidas, com professores motivados e parecia que um novo mundo se abria a minha frente. Parecia? Não, era realmente um novo mundo surgindo na minha vida. O tempo foi passando, a comunicação em inglês evoluindo até o momento em que fui convidada para ser monitora em um curso livre de idiomas, o mesmo que me acolheu aos meus nove anos e me mostrou aquele mencionado “mundo novo”. Foi a possibilidade de conviver mais de perto com essa outra forma de me comunicar, de ver o mundo. Fui me aprimorando como usuária da língua inglesa, fazendo novas escolhas, estudei, graduei. E o inglês ali. Sempre presente. Foi então, já professora de inglês e exercendo outra profissão, que enfrentei um dos tantos dilemas da vida. Continuar com as duas atividades profissionais ou me dedicar àquela que me acompanhava por tanto tempo. Adorava minhas aulas e meus alunos, mas não achava justo, nem com eles nem comigo, não me aprofundar nos estudos. Aspectos diversos dessa nova língua me inquietavam: como aprendemos, as

motivações que nos levam ao envolvimento e à exposição ao novo idioma, porque parecemos parar de aprender depois de um tempo, por quais razões alguns parecem aprender mais e de forma mais acurada. Deste modo, optei por uma nova chance.

Entreí no curso de Letras, fui estudar no exterior, voltei. A opção foi essa. Seguir no universo das letras. Trabalhei em escola de ensino básico e esses foram tempos não tão fáceis. A professora acostumada ao curso livre de idiomas, com todos recursos disponíveis, alunos interessados e motivados se viu em um ambiente mais complexo. Alunos nem tão entusiasmados assim, salas de aula com número grande de alunos, materiais de qualidade e utilidade duvidosos. Segui em frente. Participei de cursos de inglês para crianças, inglês para grandes grupos, inglês para fins específicos.

Tão logo concluí a licenciatura “me tornei” professora substituta em uma universidade pública. Uma experiência enriquecedora. Era o momento de construir, de trocar conhecimentos com não apenas usuários da língua inglesa, mas futuros professores desse idioma. Foram dois anos de muita troca, de muito aprendizado e também de muitas dúvidas. Talvez tenha sido esse repertório de questionamentos que me levaram ao mestrado. O mestrado foi a oportunidade de “ter aulas” com os autores dos diversos textos que havia lido na graduação, ser orientada por um dos professores mais humano e gentil que já conheci, Hilário Bohn. Conviver com a leveza e a humildade do professor Vilson Leffa, respeitar e aprender a amar a fonologia com a professora Carmen Matzenauer. Grandes dias, grandes tempos, doces lembranças. À época, escolhi trabalhar com as tendências e motivações que levavam alunos com alto nível de proficiência linguística a utilizarem a língua materna (ou L1, neste trabalho não haverá distinção entre os termos) em determinados contextos de produção oral.

Casei. Tive filhos. Segui meu caminho pelo ensino superior. Dediquei tempo às atividades de sala de aula, extensão universitária, cargos de gestão. Na extensão universitária trabalhei com os mais diversos “tipos” de aprendizes de segunda língua (ou língua estrangeira, aqui também não haverá distinção entre estes termos). Desde crianças em risco de vulnerabilidade social, projetos ligados ao ensino técnico, propostas de reforço escolar, horas do conto em inglês para crianças e adolescentes hospitalizados, plataformas digitais para o ensino de inglês. Na gestão conheci a realidade dos mais diversos tipos de alunos, das angústias mais tristes e dos medos mais bobos. Tomei decisões acertadas, outras nem tanto. Conheci pessoas das mais diversas partes do mundo, com ricas variações linguísticas e com histórias de vida

que me fazem acreditar que tomei a decisão certa quando decidi continuar nos caminhos das linguagens. Mas faltava alguma coisa. Meus filhos já estavam um pouco maiores, mais independentes. Pensei que era tempo de voltar a ser aluna, embora acredite que sempre sejamos aprendizes.

Doutorado. O que isso representaria? O que mudaria na minha vida pessoal? Profissional? Para quê? Preciso confessar que por muitas e muitas vezes essas questões voltam frequentemente à minha cabeça. Foram anos não tão fáceis, pelos mais diversos motivos – financeiros, pessoais, de trabalho. Toda a dedicação que gostaria de ter tido. Todo o tempo de leituras teve que ser dividido entre as várias valérias que sou. O que guardo desse tempo? As pessoas maravilhosas que conheci e algumas que reencontrei. As parcerias, as conversas, os eternos aprendizes que buscam um sentido às coisas que fazemos em sala de aula de língua estrangeira, segunda língua, língua adicional. Enfim, essa outra língua que nos torna mais abertos, mais diversos, mais humanos. À professora Marília dos Santos Lima meu sincero agradecimento. Me deixou livre nas minhas idas e vindas, nas minhas buscas por um tempo escasso. Mestre na simplicidade e generosidade. Aline Lorandi, a grata surpresa. Me deixou bem curiosa sobre os temas discutidos nas disciplinas em que nos encontramos. Professora Cátia Fronza. Do Uruguai para a sala de aula na Unisinos. Grandes seres humanos, grandes profissionais. Aos colegas que tornaram minha volta ao “outro lado da sala de aula” cheio de cor, sabor e leveza. Levarei comigo os sorrisos da Aline, do Ricardo, da Paula, da Ana Carolina, da Débora, da Jordana. Confesso que minha preocupação sempre esteve relacionada a tentar algo prático, factível. Que caminhasse pelas vias do pensamento, mas que tivesse verdadeira relação com a sala de aula. Esse universo em que vivo há muito tempo. Assim, as disciplinas foram acontecendo, as leituras tomando forma, escrevendo.

A ideia de pesquisar sobre a possibilidade de trabalhar com as noções de Consciência Linguística Lexical sob o viés da Teoria Sociocultural parte do interesse em analisar o desenvolvimento da consciência linguística lexical dos aprendizes adultos de língua inglesa. Desde que meu interesse pelo tema começou, percebi a escassa literatura que fizesse pontes entre a teoria sociocultural, aspectos de cognição e noções de consciência linguística. Notei que há formas diferentes de pensar e analisar eventos similares. Áreas que poderiam ser complementares umas das outras, se tornam antagônicas. Em um campo de estudo que lida com os problemas mais reais de salas de aula, confesso minha decepção. Do início das

leituras, das várias tentativas de achar o foco, a linha mestra... poucos são os materiais que trabalham com a temática escolhida e mais escassos ainda em relação a uma língua estrangeira. Em artigo, Merrill Swain e Sharon Lapkin (SWAIN & LAPKIN, 1998), convencionam o uso da língua como uma atividade tanto comunicativa quanto cognitiva. Apontam também para uma perspectiva complementar que vê a língua além de sua função comunicativa: como uma ferramenta psicológica. Assim, embora entristecida pelo pouco material existente, continuei tentando unir laços entre nossas habilidades comunicativas e cognitivas.

Como afirma o professor Marcelino Poersch (1998, p. 11): “linguagem e cognição são movimentos que se entrecruzam. Ao longo dos anos de profissão, percebem-se vários processos pelos quais os aprendizes passam enquanto aprendem a língua alvo”. Assim, justifica-se o estudo por contribuir com o desenvolvimento de trabalhos que buscam explicitar, entre outras variáveis, a percepção dos aprendizes sobre o processo de aprendizagem da língua estrangeira.

Esta tese é uma pesquisa-ação de cunho quali-quantitativo, que busca ampliar a discussão na área de ensino-aprendizagem de línguas, ao investigar o processo da aprendizagem de inglês como LE no ambiente de formação de professores. O objetivo principal deste estudo consiste em analisar, através de dados concretos, a possibilidade de percepção de construção de conhecimento por aprendizes adultos em língua inglesa referente à consciência lexical sob o viés da teoria sociocultural. Para isso, apliquei pré-teste receptivo, tendo como modelo a Vocabulary Knowledge Scale (VKS) de Paribakht e Wesche (1997). Embora esse seja um problema observável durante a prática pedagógica, pouco se fala sobre o léxico do ponto de vista didático-metodológico na área de ensino de línguas estrangeiras.

Baseada no problema de pesquisa, formulei a seguinte hipótese a ser verificada: o trabalho com o ensino do léxico via instrução indireta contribui para o desenvolvimento de uma consciência lexical composta por conhecimento efetivo. Para verificar essa hipótese, formulei três perguntas a serem respondidas a partir da análise dos dados coletados:

O ensino implícito do léxico contribui para a consciência lexical de aprendizes adultos em contexto de formação de professores?

A conscientização de léxico contribui para a formação de futuros professores de língua inglesa e do ensino-aprendizagem de línguas?

A colaboração entre os professores em formação contribui para a aquisição do léxico?

Este trabalho está dividido em cinco capítulos, sendo que na primeira parte, abordarei o enquadramento teórico, onde serão evidenciadas as teorias de aquisição. Em especial, os princípios socioculturais norteadores dessa pesquisa, essenciais em minha prática pedagógica. Abordarei as noções que permeiam as ideias de Vygotsky e seus seguidores e enfatizam a necessidade do real envolvimento dos aprendizes no processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira. Analisarei a implicação da teoria na relação com a sala de aula e o seu envolvimento no desenvolvimento da consciência lexical.

O segundo capítulo apresenta as referências que englobam as noções de consciência linguística. O termo consciência linguística é estudado tanto por linguistas quanto por psicolinguistas. Acredito que essas áreas poderiam trabalhar de maneira complementar, mas o que presenciamos é um não compartilhamento de ideias. A abordagem aqui apresentada é fundamentalmente a consciência linguística que tem como expoentes as pesquisas de Hawkins no século XX e que foram sendo aprofundadas e disseminadas ao longo dos anos de estudo por professores como Agneta Svalberg e Inês Duarte. Neste mesmo capítulo, reflito sobre as questões teóricas sobre o léxico e sobre consciência linguística lexical, objeto de estudo desta tese.

No capítulo terceiro reflito sobre as tendências no ensino do léxico, já no quarto capítulo enfatizo os processos corretivos, o erro e as possibilidades de aprendizagem por meio de tarefas colaborativas. A metodologia empregada para a realização deste estudo, delimitando os sujeitos envolvidos e o contexto da pesquisa é discutida no quinto capítulo e no capítulo sexto apresento, analiso e discuto os dados coletados.

Por fim, encontram-se as considerações finais e as limitações desta pesquisa.

2 O UNIVERSO DAS TEORIAS

Ser professor é desempenhar o importante papel de crescer, de se desenvolver e de possibilitar a troca diária de conhecimentos que levam ao universo da língua estrangeira. Universo esse que pode estar muito próximo dos aprendizes ou nos mais distantes destinos. Ser professor é estender a mão, ajudar, proporcionar um novo mundo, uma nova visão, um novo entendimento de vida. Ser professor é renascer e reapresentar as formas mais simples e as mais complexas de comunicação. Deste modo, nos desenvolvemos tanto como profissionais quanto como seres sociais. É por meio das teorias que podemos melhor compreender as necessidades cotidianas. E é o cotidiano que muitas vezes nos faz rever as teorias. Assim, é necessário refletir sobre a caminhada teórica que nos permite articular o mundo das ideias com o mundo real. Discutir os caminhos das teorias da aquisição de línguas estrangeiras é um dos primeiros passos para isso.

2.1 TEORIAS DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

As pesquisas em aquisição de uma língua estrangeira, da maneira como as compreendemos hoje, iniciaram nas décadas de 50 e 60. Pesquisadores, a partir da relação entre a psicologia behaviorista (formação de hábitos) e a linguística estrutural pré-Chomskiana, utilizaram pesquisas linguísticas para dar base às técnicas de ensino e produção de materiais em aulas de língua estrangeira. Nessa época, muitas pesquisas já incluíam considerações importantes sobre teorias da aprendizagem. Um dos primeiros autores a usar essas teorias para dar suporte às suas sugestões de exercícios práticos para sala de aula foi Lado (apud MITCHELL; MYLES; MARSDEN, 2013) que, em 1964, escreveu o livro *“Language teaching: a scientific approach”*. Segundo Mitchell, Myles e Marsden, estudos importantes desse período se desenvolveram a partir de uma versão estruturalista apresentada pelo pesquisador britânico Palmer, nos anos 20, e por alguns de seus seguidores, como o conhecido autor de livros de aquisição de segunda língua, Fries, na década de 40. Nesses estudos, os autores afirmavam que os aprendizes precisavam repetir certas estruturas para se tornarem fluentes, e que o sistema linguístico consistia em um conjunto finito de padrões e de estruturas que eram consideradas modelo para a produção de outras sentenças semelhantes, principalmente através de substituição lexical. As teorias de

aprendizagem dessa época eram totalmente baseadas no behaviorismo de Skinner, doutrina psicológica respeitada e seguida, na época, tanto nos Estados Unidos como na Europa.

Nas teorias behavioristas, que tiveram os americanos Bloomfield e Skinner como seus principais representantes, a aquisição da língua materna ou de uma língua estrangeira se dá como qualquer outra aprendizagem desenvolvida pelos seres humanos, ou seja: não é nada mais que a formação de hábitos através de estímulos e respostas. Para esse método, estamos cercados por estímulos que são repetidos e assim adquiridos através do desenvolvimento de práticas que vão se fortalecendo através da repetição. No que se refere à aquisição da língua, cada situação pede uma resposta diferente que, conseqüentemente, terá uma continuidade se tivermos usado a estrutura que é exigida para aquela situação e, dessa forma, o falante consegue obter sucesso na comunicação. Para essa perspectiva, a aprendizagem da primeira língua é muito simples: só precisamos aprender a responder aos estímulos presentes no nosso meio, usando a resposta exigida para aquela pergunta.

Os problemas passam a existir quando tentamos aprender uma língua estrangeira: como já formamos uma série de hábitos a respeito de nossa primeira língua, teremos que reorganizar certos hábitos para que esses se acomodem nessa outra língua. A dificuldade ocorre porque os hábitos da L1 interferem na formação dos hábitos da L2. Assim, se as estruturas das duas línguas são semelhantes, não haverá nenhum problema em aprendê-las, mas se as estruturas são diferentes, então a aprendizagem será dificultada. A ideia principal dos estudos, com base behaviorista, era mostrar que, através das diferenças entre as línguas nativas e as línguas estrangeiras dos aprendizes, poderíamos prever as estruturas linguísticas em que eles teriam mais dificuldades e mais erros, assim como prever as estruturas mais fáceis e com menor número de erros. Dessa forma, os pesquisadores poderiam criar listas com essas “previsões”, facilitando o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras.

Segundo Grégis e Ney (2007), a partir das ideias behavioristas, surgiu a crença de que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira teria sucesso se os professores concentrassem suas aulas nas estruturas diferentes entre a L1 e a L2 dos aprendizes. Os teóricos da época começaram a fazer pesquisas cujo foco era a comparação entre estruturas consideradas difíceis ou problemáticas na aprendizagem de línguas. Foi então que surgiu o termo Análise Contrastiva (Contrastive Analyses –

CA), criado por Lado, em 1957. Baseada na escola behaviorista, a hipótese da análise contrastiva afirmava que a fonte principal dos erros na aquisição de L2 era ocasionada pela transferência dos hábitos formados na aquisição da primeira língua e que, por isso, seria possível contrastar os sistemas de diferentes línguas (gramática, fonologia e léxico), com o intuito de prever quais dificuldades o falante encontraria. Dessa forma, os pesquisadores conseguiriam criar materiais didáticos adequados para a aprendizagem de diferentes línguas estrangeiras.

Ainda na década de 60, mais precisamente em 1967, Pit Corder publicou um artigo chamado “*The significance of learners’ errors*”, no qual declara que a aquisição de uma segunda língua acontece de maneira semelhante à aquisição da língua materna. Seguindo as ideias de Chomsky, Corder afirmava que os aprendizes de língua estrangeira possuem competência linguística para criar hipóteses de como funciona a língua estrangeira que estão aprendendo. Além disso, Corder foi um dos primeiros a dizer que, ao aprendermos uma nova língua, seguimos uma sequência de conteúdos gramaticais, internamente programados, que pode ou não coincidir com aquela que o professor está seguindo em suas aulas. Dessa forma, os aprendizes não têm condições de aprender certas regras se eles não estiverem aptos para aprendê-las. Para Corder, os professores não fazem nada mais do que perder tempo, quando tentam ensinar estruturas que os alunos não estão “prontos” para receber. Acredito que hoje essa observação pode ser considerada um tanto quanto categórica, pois, os aprendizes conseguem muitas vezes entender parte do que está sendo falado ou parte do que estão lendo, mesmo que haja estruturas gramaticais que eles ainda não tenham internalizado.

Na verdade, embora atualmente a maioria das escolas de línguas tenha, supostamente, abandonado os métodos behavioristas para o ensino de L2/LE, não estamos afirmando que aprender uma outra língua não envolva a aquisição de novos hábitos e que a repetição de algumas palavras, exercícios ou estruturas gramaticais não tenham validade. O que queremos afirmar é que a aprendizagem de uma língua, materna ou estrangeira, envolve procedimentos muito mais complexos que a formação de hábitos. Os aprendizes de L2/LE produzem frases, as quais eles nunca ouviram ou leram antes e é possível que essas frases sigam um sistema de regras específico. Não há como explicar esse fenômeno somente através de uma comparação entre a L1 e a L2 do aprendiz e afirmar que os erros são efeitos negativos e que os acertos são efeitos positivos de sua língua materna. Assim, este estudo parte

da necessidade de investigar a sala de aula de língua inglesa sob o viés da Teoria Sociocultural, considerando que essa teoria compreende a aprendizagem a partir da interação estabelecida entre os indivíduos por meio da linguagem. A perspectiva sociocultural entende que a cognição humana é constituída por meio de engajamento em atividades sociais, as quais estimulam as formas de pensamento superiores, unicamente humanas. Portanto, o desenvolvimento cognitivo é um processo interativo, mediado pela cultura, pelo contexto, pela linguagem e pela interação social (JOHNSON, 2009, p. 1).

2.2 PRINCÍPIOS SOCIOCULTURAIS ORIENTADORES DA PESQUISA

Lev Vygotsky é reconhecido como um dos principais psicólogos do século XX e suas obras começaram a ser referenciadas após mais de cinquenta anos de sua morte. Vygotsky tornou-se um autor de vanguarda: “Ele está certamente, sob muitos aspectos, adiante de nosso próprio tempo”, segundo um de seus tradutores (RIVIÈRE, 1984, p. 120). Lev Semionovich Vygotsky nasceu em Orsha, Bielorrússia, em 1896. Estudou direito, filosofia e história em Moscou e aprimorou seus interesses no campo das humanidades: linguagem, estética e literatura. Antes de iniciar-se no campo da psicologia, desvendava os mistérios da obra de Shakespeare, Hamlet. E assim, por volta dos 20 anos de idade, entrava no universo da arte, do teatro, das manifestações da linguagem e da cultura. Interessante ressaltar que em seus estudos não havia referência ao termo sociocultural e sim “psicologia cultural” ou ainda “teoria histórico-cultural”. De todas suas obras escritas, muitas se perderam ao longo do tempo e outras foram traduzidas na última metade do século XX.

A teoria de Vygotsky está alicerçada em pilares como interação social, cultura, história e funções mentais superiores. Para Vygotsky, o ser humano se caracteriza por uma sociabilidade primária, em parte geneticamente determinada e, de outro lado, determinada pela sociabilidade do indivíduo. Vygotsky defende que o ser humano se constrói a partir do outro, é na interação que as funções mentais superiores (sensação, percepção, atenção, memória, pensamento e linguagem e imaginação) se desenvolvem.

No livro *a Formação Social da Mente* (1998), podemos encontrar um capítulo dedicado ao desenvolvimento da percepção e da atenção no qual Vygotsky afirma que desde estágios precoces do desenvolvimento, linguagem e percepção estão

interligadas. Para o psicólogo, a percepção de nomes e objetos é composta de sentido e significado. A percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento acessado por meio da utilização das funções superiores do pensamento, mediado pela representação simbólica e sociocultural dos processos. Necessário é também refletir sobre o caráter do conhecimento de mundo do indivíduo e de experiências por ele vividas. As informações não são retidas de forma aleatória e tem como suporte as experiências de vida do sujeito. Vygotsky estabelece em seus estudos que as funções psicológicas superiores não se desenvolvem umas ao lado das outras, mas formam um sistema hierárquico no qual o objetivo primordial é o desenvolvimento do pensamento e a formação dos conceitos. As funções psicológicas superiores tornam possível observar desde processos mais simples até a formação de abstrações no pensamento e na linguagem. No livro em questão, Vygotsky descreve as sutilezas do processo genético, pelo qual a linguagem, na qualidade de instrumento das relações sociais, se transforma em instrumento de organização psíquica interior da criança (o aparecimento da linguagem privada, da linguagem interior, do pensamento verbal).

A análise de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, no caso da aquisição da linguagem, nos leva a perceber a aprendizagem como um processo natural de desenvolvimento, modificada a partir de instrumentos criados pela cultura que ampliam as possibilidades naturais do indivíduo e reestruturam suas funções mentais. Ao realizarmos a revisão bibliográfica sobre a Teoria Sociocultural de Lev Vygotsky, entendemos que o desenvolvimento cognitivo e, logo, a aquisição da linguagem ocorrem por meio de um processo interativo, considerando que todo e qualquer indivíduo é um ser social, sendo crucial a interação entre os sujeitos, com o ambiente em que estão inseridos e com as relações que estabelecem para que possam se desenvolver cognitivamente e psicologicamente. Também, percebemos que nos estudos de Vygotsky e de seus seguidores, Alexei Leontiev (1981) e Alexander Luria (2001), sobre o desenvolvimento da linguagem, o propósito de investigar a aquisição de uma segunda língua não compunha o rol de interesse do psicólogo russo. Porém, seus princípios influenciaram sobremaneira os estudos de aquisição de língua estrangeira de Lantolf (1994, 2002, 2010), Lantolf e Appel (1994), Lantolf e Thorne (2007).

Frawley e Lantolf (1985) são os primeiros linguistas a proporem pesquisas no campo de aquisição de segunda língua fazendo uso dos preceitos de Vygotsky. Na perspectiva vygotskiana, a aprendizagem e o desenvolvimento humano estão ligados

à prática social, a aprendizagem é coletiva e construída pelos participantes por intermédio da interação. Lantolf e Thorne (2007) entendem que os sujeitos se utilizam de artefatos culturais que existem e ainda criam novos recursos que permitem mediar as atividades biológicas e comportamentais em que estão inseridos. Entendemos esses artefatos tanto como ferramentas físicas existentes quanto simbólicas.

Vieira Abrahão (2012), em seu texto sobre a formação de professores de línguas sob o viés da teoria sociocultural, pondera que os docentes constroem suas práticas pedagógicas a partir de suas experiências prévias, tanto no nível de vivência em sala de aula como nas leituras e discussões adquiridas ao longo de suas trajetórias nos anos de formação docente. Para a autora, a formação de professores de línguas tem se modificado nos últimos anos e estas mudanças estão ligadas às diferentes perspectivas epistemológicas que norteiam as bases teóricas dos cursos de licenciatura. Vieira Abrahão afirma que os programas de formação de professores atuais tendem a ver o processo de ensino-aprendizagem de línguas através da coconstrução de conhecimento partindo da participação em práticas e contextos socioculturais. Para a autora (2012, p. 460) “aprender a ensinar, de uma perspectiva sociocultural, baseia-se no pressuposto que saber, pensar e entender são frutos da participação em práticas sociais de aprendizagem e de ensino em salas de aula ou situações escolares. A aprendizagem do professor e as atividades de ensino são compreendidas como originárias das participações dos docentes nas práticas sociais”. A pesquisadora afirma que, na perspectiva sociocultural, a cognição humana parte da troca, da interação e é desta forma que conseguimos nos comunicar. Johnson (2009) pondera que o desenvolvimento cognitivo é construído por meio da interação, mediado pela cultura na qual o sujeito está inserido, pela linguagem utilizada e dentro de determinados contextos. Para a autora, a teoria sociocultural pode nomear as origens, os processos, a natureza e as consequências do desenvolvimento profissional docente. E por que razão a teoria sociocultural demonstra fortes evidências para aprimorar a construção de conhecimentos? Porque é a teoria que harmoniza os aspectos cognitivos e sociais que nos formam enquanto indivíduos e possibilita, de igual forma, a construção de conhecimento entre conteúdos e processos.

Na teoria vygotskiana também é discutido o entendimento da definição de conceitos cotidianos e científicos. Os conceitos cotidianos ou espontâneos têm sua origem em situações concretas, por meio de nossas vivências. “São categorias

ontológicas, intuitivas e próprias de cada indivíduo, desenvolvidas sem a necessidade de escolarização formal. Por isso, são conceitos assistemáticos, originados em situações contextualizadas, cujas relações são orientadas pelas semelhanças concretas e por generalizações isoladas” (DAMAZIO, 2000, p.54). Já os conceitos científicos são relações estabelecidas pelas teorias formais, formulados pela cultura. “Têm como características fundamentais um alto nível de sistematização, de hierarquização e logicidade, expressas em princípios, leis e teorias” (DAMAZIO, 2000, p.54). Enquanto o conceito cotidiano é formado pelas experiências comuns da vida, a formação de conceitos científicos é dirigida pela explicitação verbal de relações estruturais e regularidades entre os fenômenos e sua aplicação se dá em operações não espontâneas.

Para Vygotsky, a formação dos conceitos espontâneos e científicos segue caminhos opostos. Porém, os dois processos estão intimamente relacionados. De acordo com Vygotsky (1989, p. 93): “É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato. Por exemplo, os conceitos históricos só podem começar a se desenvolver quando o conceito cotidiano que a criança tem do passado estiver suficientemente diferenciado – quando a sua própria vida e a vida dos que a cercam puderem adaptar-se à generalização elementar “no passado e agora”; os seus conceitos geográficos e sociológicos devem se desenvolver a partir do esquema simples “aqui e em outro lugar”. Ainda, na visão vygotskiana, entre esses dois tipos de conceito há relação de movimento, uma interação dinâmica em que um tipo de conceito oferece suporte ao outro, ou seja, os conceitos científicos possibilitam realizações que não poderiam ser efetivadas pelo conceito espontâneo e vice-versa. Deste modo, os conceitos científicos não são internalizados de imediato, mas pela capacidade geral de formar conceitos, existente no sujeito. Porém, isto apenas é possível pelo desenvolvimento dos conceitos espontâneos.

Discutindo essas ideias, poderíamos afirmar que os conceitos espontâneos seguem seu caminho para o alto, em direção a níveis maiores de abstração e os conceitos científicos, em seu caminho para baixo, rumo a uma maior efetividade. Os conceitos científicos são internalizados quando utilizados nas soluções de problemas e não surgem de modo natural e direto dos conceitos cotidianos. É importante ressaltar que os conceitos científicos interpretam os fatos de forma diferente. Por meio dos conceitos cotidianos, vemos somente a realidade imediata. Com a apropriação

dos conceitos científicos, analisamos a realidade de forma mais ampla, percebendo a dinamicidade das realizações humanas.

Compreender o processo de formação de conceitos cotidianos e sua relação com conceitos científicos é relevante uma vez que é com esses conceitos que nossos professores de línguas chegam à universidade. Caso desconsiderarmos os conceitos cotidianos de cada sujeito, idealizando que todos venham de um mesmo background, podemos incorrer em sérias questões que vão muito além do processo de ensino-aprendizagem. Aliado a estes preceitos, a palavra constitui algo que é crucial para Vygotsky, a denominada generalização implícita. O significado da palavra é um ato verbal do pensamento, um meio de refletir o real de um modo muito distinto da forma como ele é refletido nas sensações e nas percepções imediatas. Consequentemente, o aspecto psicológico do significado está arraigado em dois pilares essenciais, a linguagem e o pensamento. O significado, ao ser simultaneamente linguagem e pensamento, pode ser visto como um fenômeno de natureza social e como um fenômeno cognitivo. Vygotsky encontra no significado da palavra o elemento que vai constituir, ao mesmo tempo, a unidade da linguagem e a unidade do pensamento.

Nesta seção, também discuto os conceitos da teoria sociocultural pertinentes ao estudo proposto. Dentre eles: o conceito de mediação e interação, a noção de zona de desenvolvimento proximal e de andamento.

2.2.1 A Mediação e a Interação

A linguagem tem papel crucial na teoria sociocultural, funcionando como mediadora para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Assim, a teoria tem como conceito chave a mediação. A mediação é vista como o modo como os sujeitos se utilizam dos recursos disponíveis para mediar e até regular as relações com si mesmos e com os outros. Vygotsky postula que os seres humanos não se adaptam apenas ao mundo, mas o tentam controlar e dominar criando instrumentos: a linguagem, prioritariamente. Assim, a mediação, segundo Vygotsky, é o processo pelo qual a ação do sujeito sobre o objeto é mediada por um determinado elemento. Deste modo, o conceito da mediação nos remete a aspectos inerentes ao elemento mediador que o classificam em três categorias: instrumentos, signos e sistemas simbólicos.

Para Vygotsky, os instrumentos são elementos mediadores que atuam entre o indivíduo e o objeto do seu trabalho/tarefa, com a função de alcançar um determinado objetivo. O signo é intrínseco ao indivíduo e tem por função regular e controlar as ações psicológicas do mesmo, agindo no sentido de ativar uma outra atividade psicológica, memória, por exemplo, pois representam ou expressam objetos, fatos. Os símbolos são utilizados para interagir com o mundo e o uso de sistemas simbólicos, como a linguagem, favorece o desenvolvimento social, cultural e intelectual de todos os sujeitos. Vygotsky enfatiza a importância da linguagem como instrumento que expressa o pensamento, afirmando que a mesma produz mudanças qualitativas na estruturação cognitiva do indivíduo, reestruturando diversas funções psicológicas, como a memória, a atenção voluntária e a formação de conceitos. Vygotsky (1998, p. 73) assim define: “uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar.” Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica.

Marta Kohl de Oliveira, ao tratar da aprendizagem em Vygotsky, afirma: "a principal função da linguagem é a de intercâmbio social: é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagens" (2002, p. 42). Se toda ação humana supõe uma mediação, do mesmo modo, a aprendizagem se faz com a interação com o outro, na interação social, na qual as palavras são empregadas como meio de comunicação.

Lantolf (2007) defende que a mente humana é mediada, ao reconhecer o papel primordial das relações sociais na organização das formas de pensamento, concebendo a noção de língua como algo social. Lantolf e Appel (1994) sugerem que todos os sujeitos passam por estágios de desenvolvimento cognitivo. Em um primeiro momento, condicionados por seus próprios recursos, depois por seus interlocutores e, por último, quando assumem suas atividades sociais e cognitivas de forma independente.

Na teoria vygotskyana, as interações sociais demonstram os sujeitos em constante construção e transformação que, mediante as interações sociais, conquistam e conferem novos significados às suas práticas sociais. Deste modo, a interação entre indivíduos mais experientes com aqueles menos experientes de uma

dada cultura é parte essencial da construção humana, principalmente quando vinculada ao conceito de internalização. Por internalização entendemos o movimento de transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal. É o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento do indivíduo. O processo de internalização, com todas as suas particularidades, caracteriza-se como uma aquisição social onde, partindo do socialmente dado, processamos opções que são feitas de acordo com nossas vivências e possibilidades de troca e interação.

2.2.2 Zona de Desenvolvimento Proximal e Andamento

Vygotsky (1984) sugere que o desenvolvimento humano compreende dois níveis. O primeiro deles diz respeito ao desenvolvimento real, que compreende o conjunto de atividades que o sujeito consegue resolver sozinho. Esse nível é indicativo de ciclos de desenvolvimento já completos, isto é, refere-se às funções psicológicas que o sujeito construiu até determinado momento. O segundo ponto de desenvolvimento é o desenvolvimento potencial: conjunto de atividades que o indivíduo não realiza sozinho, mas que, com a ajuda de outro sujeito, passará a resolver. A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial caracteriza o que Vygotsky denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP):

A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário (VYGOTSKY, 1984, p. 97)

A constatação de um segundo nível de desenvolvimento e, conseqüentemente, a postulação de uma ZDP, foi decorrente da percepção de diferenças ao nível de resolução de problemas entre crianças que, aparentemente, apresentavam os mesmos níveis de desenvolvimento real. Aplicando testes de inteligência nessas crianças, Vygotsky constatou uma equiparação ao nível do quociente intelectual, ou seja, ambas conseguiam resolver sozinhas os mesmos problemas. Entretanto, ao interagir com essas crianças, ao propor-lhes exercícios mais complexos, além das

suas capacidades de resolução independente, este autor constatou que uma das crianças conseguia, com ajuda, resolver problemas que indicavam uma idade mental superior à da outra que, sob as mesmas orientações, não conseguia solucionar os problemas que a primeira resolvia.

Para Donato e McCormick (1994), todas as formas de mediação acontecem em um contexto que as transforma em processos socioculturais. Segundo os autores, a ZDP é a distância entre o nível real de desenvolvimento, o que o indivíduo pode desempenhar sem assistência, e o nível de desenvolvimento potencial, o que o indivíduo pode desempenhar através da interação com outra pessoa e/ou por artefatos culturais. Para Lantolf (2000), a ZDP pode também ser percebida como uma construção colaborativa para que os sujeitos desenvolvam, aprimorem habilidades cognitivas. As implicações que o conceito de ZDP traz para a prática pedagógica, ambiente em que a proposta de tese de doutoramento foi realizada, percebem o professor como o agente mediador do processo, propondo desafios aos seus alunos e ajudando-os a resolvê-los, realizando com eles ou proporcionando atividades em grupo, em que aqueles que estiverem mais adiantados poderão cooperar com os demais. Nesta perspectiva, rompe-se com a falsa verdade de que o aluno deve, sozinho, descobrir suas respostas; de que a aprendizagem é resultante de uma atividade individual, basicamente intrapessoal. Aquilo que o aluno realiza hoje, com a ajuda dos demais, estará realizando sozinho amanhã.

Outro construto ligado à teoria sociocultural é a noção de andaime (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976), que possibilita ao aprendiz solucionar um problema, realizar uma tarefa, ou atingir um objetivo que estaria além de suas possibilidades, caso não tivesse a ajuda de outra pessoa. A metáfora de andaime, oriunda da psicologia cognitiva e estudos de aprendizagem de línguas, sustenta que, em contextos de interação social, um participante com maior conhecimento de um determinado assunto pode dar condições de auxílio a um participante menos capacitado de modo que ele possa se desenvolver, atingindo níveis mais elevados de competência. Wood, Bruner e Ross (1976, p.98) também identificaram funções desempenhadas pelo processo de andaime; são elas:

- a) O recrutamento: atrair o interesse do aprendiz para a tarefa.
- b) A redução de níveis de liberdade: simplificar a tarefa a níveis que o aprendiz consiga atingir.

- c) A manutenção do objetivo: manter o interesse do aprendiz na realização da tarefa, levando-o a arriscar sempre mais um passo em busca do que até então não dominava.
- d) A indicação de características críticas: demonstrar ao aprendiz as discrepâncias entre o que foi produzido e a solução ideal, ressaltando as características relevantes para o cumprimento da tarefa.
- e) O controle da frustração: amenizar uma eventual frustração do aprendiz durante a resolução do problema.
- f) A demonstração: apresentar um modelo de solução para a tarefa, completando uma solução dada pelo aprendiz ou explicando como isso pode ser feito.
- g) Ressaltamos a posição de que, sob o viés da Teoria Sociocultural, outros aspectos importantes de aquisição de L2/LE são extremamente pertinentes ao nosso estudo, como abordaremos no capítulo que segue sobre consciência linguística, consciência lexical e a aprendizagem de línguas estrangeiras.

3 DIÁLOGOS ENTRE A CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA, O LÉXICO E A CONSCIÊNCIA LEXICAL

Por que discutir e analisar as concepções de consciência linguística neste estudo? Nossas motivações e experiências nos levam a crer que a Teoria sociocultural, aliada ao conceito de consciência linguística, nos remete à sala de aula de língua inglesa. Um universo que não mais comporta práticas que não levem ao aperfeiçoamento do sujeito como um ser responsável pelo seu próprio conhecimento. Argumentamos que os estudos sobre consciência linguística têm sido realizados tanto no contexto da Linguística Educacional quanto no contexto da Psicologia e da Psicolinguística. Neste estudo, as noções de Consciência Linguística serão as do campo educacional que apresentam as proposições de Hawkins (1985, 1999, 2016), James & Garret (1998), Bolitho (2003), Fairclough (1992), Bull (2000), Duarte (2008), Carter (2003), Svalberg (2007, 2009, 2016). Como aponta Ronald Carter (2003), o conceito de consciência linguística não é novo. O pesquisador pondera que essa noção foi se diluindo na última metade do século XX por conta das metodologias comunicativas que pareciam negligenciar certas formas de linguagem e trabalharem estritamente por funções comunicativas.

Na verdade, o termo Consciência Linguística surge no final dos anos 70 como proposta de Hawkins de fomentar uma disciplina que estabelecesse contato entre o ensino de língua materna e o ensino de línguas estrangeiras no currículo da escola regular no Reino Unido. Deste modo, Hawkins publica livro direcionado aos pais e professores de alunos de cidades do interior da Inglaterra que chegavam à escola sem o chamado padrão de “habilidades verbais essenciais” (HAWKINS, 1984, p. 1). Para o linguista, a proposta dessa disciplina e nova forma de trabalho possibilitaria aos alunos aprimorar ferramentas necessárias ao desenvolvimento linguístico desejado. Para Hawkins, a noção de consciência linguística percebe o processo de ensino-aprendizagem de línguas como uma experiência fundamentada na “atenção consciente para as propriedades e para o uso da linguagem” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 1).

O projeto desenvolvido por Hawkins levava diversos alunos com os mais variados níveis linguísticos e históricos de aprendizagem a compartilhar seus entendimentos do funcionamento da língua. A proposta defendia a ideia de analisar, refletir e discutir sobre a língua e seu uso e não utilizar abordagens de ensino que

fossem baseadas em exercícios de tradução, preenchimento de lacunas e exercícios mecânicos. Pelo exposto em sua obra, Hawkins pretendia que os alunos fossem estimulados a pensar e a se expressar não somente sobre e como ela funciona, mas também qual a função que essa língua desempenha em seu dia a dia, em sua vida. Para o autor, um dos principais desafios era propor que o professor saísse de seu pedestal e pudesse compartilhar com os alunos o processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Ao mesmo tempo, tarefa difícil também era estimular os alunos a participarem ativamente do processo e discutirem sobre aspectos pertinentes à aquisição da linguagem. Passados mais de 50 anos das primeiras pesquisas, será que podemos afirmar que estamos em um caminho diferente? Hawkins, retomando seu estudo em escritos de 1999, aborda duas questões primordiais:

- a) É possível ajudar alunos a obter conhecimento linguístico?
- b) Quais os elementos do processo de ensino-aprendizagem que podem desencadear a aprendizagem da língua?

Em seu livro de 1999, p. 133 Hawkins comenta:

“como professor de língua estrangeira, eu precisava ter ideia clara das expectativas sobre língua que meus alunos traziam para a sala de aula de língua estrangeira e que, muito provavelmente, essas expectativas estavam condicionadas às experiências vividas por eles na primeira língua”. (Tradução nossa)

Como Hawkins afirma, a linguagem é diversa e complexa, caracterizada por inúmeras peculiaridades. Deste modo, com o avanço dos estudos de aquisição de línguas estrangeiras e com a própria reestruturação das metodologias de ensino, o uso da linguagem passou a ser visto como verdadeiramente é, ou seja, ele não é neutro.

A partir da década de 90, a noção de consciência linguística vem se instalando no ensino comunicativo, embora nos pareça um tópico ainda distante dos bancos acadêmicos dos cursos de Letras do país, apresentando estudos sobre o papel facilitador que o conhecimento consciente pode assumir no processo de aprendizagem de línguas (SVALBERG, 2007). Talvez não tenhamos conhecimento do termo cunhado por Hawkins (1984) mas percebemos seus traços em estudos voltados ao foco na forma. A discussão e a reflexão são marcadores teóricos de

abordagens voltadas para o desenvolvimento da consciência linguística. Seria, então, a metaconversa que medeia o processo de apropriação necessário à aprendizagem de uma língua estrangeira (TOCALLI-BELLER; SWAIN, 2005). Caso fizéssemos uma leitura das necessidades de práticas de sala de aula de língua estrangeira mais atuais, provavelmente nos depararíamos com métodos que levam em consideração as diferenças individuais, as estratégias de aquisição de língua e a capacidade de desenvolvimento autônomo.

Citando Fairclough (1992), Carter (2003) pondera que a linguagem é sempre parte de uma luta social mais ampla enfatizando a importância para os alunos de explorar as formas em que a linguagem pode tanto esconder quanto revelar a natureza social e ideológica de todos os textos. Para Carter, saber trabalhar com as noções de consciência linguística é essencial na formação dos futuros professores. Com o desenvolver dos estudos nos últimos anos, pode-se perceber as vantagens cognitivas de fazer reflexões sobre a linguagem e também como propor atividades que levem a uma maior conscientização por parte dos aprendizes dos processos envolvidos ao aprender uma língua alvo. O autor cita que atividades baseadas em tarefas que promovam o envolvimento do aluno, a aprendizagem indutiva de regras, o desenvolvimento da linguagem a partir de suas experiências e ricas em significado proporcionam uma consciência linguística que favorece a aprendizagem dos alunos. Eles se tornam mais autônomos e com mais chances de perceberem seu desempenho na língua estrangeira.

Altenhofen e Broch (2012) utilizam o termo “conscientização da linguagem” e o definem como um processo de aquisição de línguas que não analisa os pressupostos cognitivos de maneira isolada e sim englobando aspectos sociais, culturais e políticos. Por sua vez, Svalberg (2007) afirma que deveríamos nos ater em “abordagens e técnicas que utilizam ou geram conhecimento consciente e que estimulam o envolvimento com a língua em um contexto específico, dentro de um quadro construtivista” (p. 292). Para a ALA (Association for Language Awareness) a conscientização da linguagem é um conhecimento explícito sobre a língua, “uma percepção consciente e uma sensibilidade na aprendizagem, no ensino e no uso da língua” (ALA, 2012). De acordo com a ALA, o objetivo da conscientização da linguagem está voltado a discutir questões como:

- É possível nos tornarmos melhores usuários, aprendizes ou professores da língua se desenvolvermos uma melhor compreensão?

- É possível melhorar as relações intra e interpessoais que advém de uma língua que pode manipular e discriminar?
- Como utilizamos a nossa linguagem?

Interessante perceber que o professor José Marcelino Poersch (2000), da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, abre um compêndio de textos que têm em seu objetivo discutir os caminhos dos estudos sobre consciência linguística, no campo da psicolinguística, porém justamente revelando o caráter de percepção e sensibilidade quanto ao uso e ao processo de ensino-aprendizagem de línguas. Como Poersch (2000) menciona:

No meio termo desses dois extremos, em formas diferentes, encontramos aquilo que os psicólogos chamam de pré-consciente e que nós, psicolinguistas, preferimos denominar de sensibilidade, o simples dar-se conta de que algo existe, sem que isso oportunize considerações mais reflexivas que levem a explicar como e o porquê. É nesse nível intermediário que descobrimos uma vasta gama de graus de conscientização. (p.514)

Inês Duarte (2008) percebe a consciência linguística como um estágio intermediário entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização. A autora corrobora com as ideias de Ronald Carter sobre a importância das atividades que devem ser proporcionadas aos aprendizes para que possam desenvolver habilidades que permitam o aprimoramento de habilidades mais específicas e a capacidade de compreender os processos de aprendizagem. Para Duarte, atividades que envolvam formulação de perguntas, observação de dados, resolução de situações-problema, formulação de hipóteses (que levem os aprendizes à testagem das mesmas e suas validações ou não) são tarefas que podem proporcionar melhores níveis de autonomia e consciência linguística aos aprendizes.

Susan Bull (2010) ressalta a necessidade de se trabalhar as diferentes percepções das estratégias de aprendizagem com os aprendizes, tendo como foco o auxílio no desenvolvimento e aprimoramento de recursos que auxiliem na aquisição de uma língua estrangeira. A autora reflete que muitos alunos aprendem a língua alvo independentemente do método de ensino. Bull acredita que há necessidade de que os aprendizes sejam mais autônomos e melhorem seus resultados de aprendizagem.

Para James & Garrett (1991) a consciência linguística é formada por diversos domínios:

- Domínio afetivo: aprimoramento de curiosidade, interesse, sensibilidade pela língua;
- Domínio social: percepção das diferentes culturas e suas línguas, das variedades dentro de uma mesma língua levando a uma visão social mais ampla;
- Domínio de poder: a linguagem vista como instrumento de consciência linguística crítica e as diversas possibilidades dos sujeitos se perceberem no processo de aprendizagem;
- Domínio de realização: relaciona a tomada de consciência com a melhoria do desempenho linguístico;
- Domínio cognitivo: implica linguagem e pensamento, reflexão sobre a língua, análise que vai além do estudo das formas e das regras da língua.

James e Garrett afirmam que o estudo da língua deve ocorrer com base no uso da mesma; quando os aprendizes percebem o funcionamento linguístico de determinada língua estão desenvolvendo habilidades que podem conduzi-los à metacognição. Para esses autores, os aprendizes de língua estrangeira que, ao observar como línguas diferentes operam, poderiam adquirir conscientização linguística a respeito das semelhanças e diferenças entre as estruturas da língua materna e da língua estrangeira (JAMES & GARRETT, 1991, p. 6). Na definição de Altenhofen e Broch (2012) a consciência linguística “possui uma visão holística, pois não trata de aspectos cognitivos de forma isolada, mas considerando também aspectos sociais, culturais e políticos” (p. 19). Svalberg (2007) aponta que a pedagogia da consciência linguística consiste, no geral, em “abordagens e técnicas que utilizam ou geram conhecimento consciente e que estimulam o envolvimento com a língua em um contexto específico, dentro de um quadro construtivista” (p. 292). A autora ainda complementa afirmando que o intuito é produzir conscientização da linguagem através do envolvimento do aprendiz com a língua a fim de construir conhecimento sobre a língua em todos os seus domínios. James e Garrett (1991) postulam que progredimos em nossas habilidades quando nos tornamos conscientes daquilo que não sabemos.

Tunmer e Herriman (1984), enfatizam a ideia de que a consciência linguística pode ser dividida em consciência fonológica, sintática e pragmática. A consciência

fonológica diz respeito à percepção do aprendiz de que sua fala pode ser segmentada em palavras, fonemas e sílabas, que podem por sua vez ser modificadas, e é capaz de identificar e fazer relações entre os sons das palavras de modo consciente. A consciência sintática se refere às habilidades de pensar, refletir sobre a estrutura gramatical da língua, quando o aprendiz é capaz de perceber ambiguidades, sinônimos ou estruturas não aceitas naquela língua. A consciência pragmática envolve as relações no próprio sistema linguístico e as relações deste com o contexto. Bolitho (2003) percebe a consciência linguística como uma habilidade mental que é desenvolvida através de uma atenção motivada sobre a língua em uso. Desta forma, os aprendizes se familiarizam com o processo de como as línguas funcionam. Os aprendizes passam a “descobrir” a língua por eles mesmos. Erik Hawkins (2016) também acredita que os alunos devem ser desafiados a perguntarem sobre a língua e que devemos encorajar a aprendizagem fora dos muros das salas de aula. Para o autor, a consciência linguística é a possibilidade de melhores resultados nas áreas da linguagem em diferentes níveis de aprendizagem, além de facilitar a discussão da diversidade linguística. Assim, a consciência linguística compreende conhecimentos sobre a linguagem, atitude e investimento em relação ao processo de aprender uma nova língua e oportunidades metacognitivas que possibilitem ao aluno refletir sobre o processo de aprendizagem e uso da língua.

Para a pesquisadora portuguesa da Universidade do Algarve Maria Helena Ançã (2015), os postulados que envolvem a consciência linguística são extremamente complexos e não podem ser reduzidos a dicotomias simples como: conhecimento consciente/inconsciente, controlado/automático. Além disso, é importante reconhecer que agem e se manifestam de formas diferentes de sujeito para sujeito. Agneta Svalberg (2009, 2016) define a consciência linguística como o conhecimento explícito sobre a língua, é a percepção consciente e sensibilidade ao aprendermos uma língua ao ensiná-la e usá-la. Para Svalberg, citando Hawkins (1999), os estudos sobre consciência linguística surgiram da necessidade de investigar níveis de letramento em língua materna e também dos baixos níveis de desempenho nos processos de aquisição de línguas estrangeiras. Svalberg postula que a consciência linguística engloba como a língua funciona dentro de seu contexto formal (gramática, fonologia, léxico), além de expressar suas características sociais, políticas e culturais. Para Agneta Svalberg (2009, p. 247), as vantagens em se perceber e trabalhar com aspectos de consciência linguística dividem-se basicamente em três campos: a)

cognitivo: o aprendiz está atento e constrói seu próprio conhecimento, b) afetivo: o aprendiz tem caráter autônomo e positivo em relação ao seu objeto de estudo, c) social: o aprendiz interage e toma iniciativas. A autora reflete que os aprendizes que se utilizam dos pressupostos de consciência linguística têm outros objetivos além de aprender uma língua. Wright e Bolitho (1993) discutem sobre o papel da consciência linguística e a formação de professores. Para os autores, a formação dos professores de língua deveria estar alicerçada em teorias que promovessem uma associação entre o conhecimento do professor sobre a língua e suas práticas ao ensiná-la. Nas palavras dos autores, “quanto mais um professor é consciente da língua e de como ela opera, melhor” (p. 292). Parece-nos que o estudo que remonta aos anos 90 diga muito sobre a prática dos profissionais de Letras que desejamos. Indivíduos capazes de escolher seus materiais, elaborar avaliações e trabalhar o processo de ensino-aprendizagem de determinada língua. Os mesmos autores postulam ainda que a internalização da língua-alvo, a apropriação de seu uso e a propriedade em discutir sobre determinados aspectos de seu objeto de aprendizagem, podem elevar a confiança do aprendiz, o tornando mais autônomo.

Neste estudo, trabalharei com os campos de consciência linguística descritos por Agneta Svalberg e, de modo atento, com o explicitado pela professora e pesquisadora na área de Linguística Educacional da Universidade de Lisboa, Inês Duarte, como consciência lexical. Acreditamos que as noções de consciência linguística educacional e a teoria sociocultural apresentam suporte teórico que sustentam os aspectos cognitivos e sociais que nos formam enquanto sujeitos, enquanto professores de língua estrangeira e, de mesmo modo, possibilitam a construção de conhecimento entre conteúdos e processos que permeiam o complexo sistema de aprendizagem de línguas. Para Svalberg (2009), um dos pontos fundamentais para o desenvolvimento dos aprendizes na aquisição de leitura e falas espontâneas, e ainda na escrita, diz respeito ao inventário lexical que este aluno possui. O desenvolvimento do vocabulário em língua estrangeira é visto em diversos programas de formação de professores como um aspecto a ser abordado e assimilado indiretamente, através da prática de outras habilidades, especialmente a leitura. Ao mesmo tempo, nos parece, enquanto professores de inglês como língua estrangeira, que sem o conhecimento de um inventário lexical vasto, tanto nas habilidades orais quanto escritas, a comunicação fica comprometida. Como vimos, quando nos

reportamos às noções de consciência linguística não temos um conceito totalmente definido. Duarte (2008, p.18) apresenta o termo como

um estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização, é a chamada consciência linguística

A consciência linguística, pode ser definida então como um conceito intuitivo e implícito que se caracteriza pelo uso espontâneo das regras que regulam a língua ou as línguas, que o sujeito domina. Deste modo, neste estudo, o desenvolvimento da consciência linguística constitui um fator decisivo no processo de aquisição da linguagem, quer oral quer escrita.

3.1 O LÉXICO E A CONSCIÊNCIA LEXICAL

*“Without grammar little can be conveyed;
without vocabulary nothing can be conveyed”*
Wilkins (1972)

O inventário de palavras é chamado, pela linguística, de léxico. O léxico compreende as palavras que podem ser utilizadas para a comunicação, seja na modalidade oral, seja na modalidade escrita. Segundo Leffa (2000, p. 19), definir de forma exata o que é esse elemento que se usa constantemente na interação humana é complexo, pois

poucas são as definições disponíveis de palavra na literatura da linguística aplicada e mesmo da linguística, como se o próprio termo palavra fosse uma espécie de postulado filosófico, fato reconhecido automaticamente, sem necessidade de ser definido ou demonstrado.

É provável que outras razões fundamentem a escassez de definições a respeito da palavra, pois, conforme aponta Scliar-Cabral (1988, p.154), a definição de palavra “sempre foi uma das questões polêmicas em linguística”.

Leffa (2000, p. 17) afirma que:

Se alguém, ao estudar uma língua estrangeira, fosse obrigado a optar entre o léxico e a sintaxe, certamente escolheria o léxico: compreenderia mais um texto identificando seu vocabulário do que conhecendo sua sintaxe. Da mesma maneira, se alguém tiver de escolher entre um dicionário e uma gramática para ler um texto numa língua estrangeira, certamente escolherá o dicionário. Língua não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e a distingue das outras.

Mário Vilela (1979, p. 10), reflete que o léxico é

o conjunto das palavras lexicais existentes no seio de uma dada comunidade linguística e que se encontram ao serviço dos seus falantes, de modo que estes possam traduzir a realidade linguisticamente, quer através do discurso oral, quer através do discurso escrito

Segundo Figueiredo (2009), o léxico constitui o centro da aprendizagem de uma língua porque é a partir dele que os alunos interiorizam, ainda que de modo gradual e progressivo essa língua, construindo um pensamento concreto sobre o povo que a fala. Por consequência, é importante desenvolver a competência lexical dos alunos, na medida em que: É a partir do léxico que o aluno interioriza progressivamente a língua e constrói um pensamento consciente acerca do povo que essa língua fala; é através do léxico que o sujeito de aprendizagem processa a informação e alia uma função de representação a uma função de comunicação; é com o léxico que ele constrói, estrutura e organiza o saber e é através do léxico que ele acede ao sistema conceptual configurado pela linguagem (FIGUEIREDO, 2009, p. 110).

Partindo dessas definições, percebemos que o léxico não se restringe apenas à representação do mundo extralinguístico, mas possibilita comunicar esse universo por meio dos vários signos linguísticos que compõem o conjunto lexical de uma dada língua. Estas dimensões do léxico, a representativa e a comunicativa, têm particular importância para o ensino-aprendizagem das línguas, cujo objetivo primeiro é tornar o aprendiz capaz de proceder ao ato comunicativo em determinada língua. Mário Vilela postula que o léxico “constitui um sistema aberto, mais ou menos imprevisível e

quase infinito” (VILELA, 1995, p. 15), pois devido aos vários processos de enriquecimento lexical existentes nos diversos sistemas linguísticos, é possível a criação de um número virtualmente infinito de novas palavras. Para Vilela (1994), o léxico é, portanto, um sistema em constante mutação, devido às idiossincrasias próprias de uma língua, comportando a carga cultural, associada à história e aos costumes da comunidade falante à qual pertence. Outro ponto que o autor ressalta refere-se ao fato de que o domínio completo do léxico de uma língua é algo improvável mesmo para a nossa língua materna. Para Vilela, todo e qualquer falante de uma língua continuará agregando permanentemente novos itens lexicais ao longo do tempo.

O ensino do léxico contribui para reduzir as dificuldades do aluno no que concerne à utilização da língua, pois é por meio da palavra que nomeamos a realidade. As palavras são um modo de projeção da realidade e um meio de expressão e são “instrumentos extremamente poderosos: permitem-nos aceder às nossas bases de dados de conhecimentos, exprimir ideias e conceitos, aprender novos conceitos, existindo uma correlação forte entre sucesso escolar e capital lexical” (DUARTE, 2011, p. 5).

Figueiredo reflete que

é a partir do léxico que o aluno interioriza progressivamente a língua e constrói um pensamento consciente acerca do povo que essa língua fala; é através do léxico que o sujeito de aprendizagem processa a informação e alia uma função de representação a uma função de comunicação; é com o léxico que ele constrói, estrutura e organiza o saber e é através do léxico que ele acede ao sistema conceitual configurado pela linguagem (FIGUEIREDO, 2004, p.110)

As definições apresentadas parecem demonstrar que um aprendiz pode ser conhecedor das regras sintáticas, morfológicas e pragmáticas de uma língua, porém, se não possuir uma boa matriz lexical que lhe permita expressar-se de modo claro e eficaz, toda e qualquer tentativa de comunicação sairá inevitavelmente frustrada, pois

um vocabulário escasso e inadequado, incapaz de veicular impressões e concepções, mina o próprio desenvolvimento mental, tolhe a imaginação e o poder criador, limitando a capacidade de

observar, compreender e até mesmo de sentir (GARCIA, 2006, p. 174).

A aprendizagem de léxico é fundamental numa língua estrangeira, em especial aos futuros professores desse idioma, para desenvolver competência comunicativa de forma eficaz. O ensino e a aprendizagem do léxico nem sempre tiveram a importância que se lhe atribuí hoje em dia, durante muito tempo esse papel primordial de ensino-aprendizagem centrou-se na gramática e o ensino- aprendizagem de léxico baseava-se essencialmente na leitura de textos e na memorização de listas intermináveis de palavras, a maior parte das vezes, descontextualizadas e com a tradução imediata para a língua materna. Acreditava-se que, desta forma, se conseguiria um domínio efetivo da língua. Lewis e Nation reforçam a importância do ensino-aprendizagem do léxico, e ainda a adoção de métodos específicos, de forma a melhorar a competência lexical dos alunos sem, contudo, excluir a aprendizagem implícita de léxico, já que os alunos aprendem uma grande quantidade de léxico através de contextos comunicativos. Estudos recentes demonstraram que é necessário um determinado estudo de léxico explícito para chegar a dominar uma língua estrangeira, de qualquer modo cremos que as duas aprendizagens (implícita e explícita) são importantes.

Não é objetivo deste estudo apresentar as diversas teorias que embasam os pressupostos de aquisição lexical, apenas nomear algumas vertentes que analisam o fenómeno. Deste modo, o ensino e a aprendizagem do vocabulário podem ser feitos por via indireta a também chamada incidental ou não sistemática ou por via direta ou sistemática. A via indireta privilegia a aquisição do vocabulário com base no contexto tendo-o como suficiente para aquisição ou aprendizagem vocabular, utilizando leituras pessoais de forma não sistemática e não rígida. A via direta ou sistemática dá ênfase ao ensino e aprendizagem sistematizados do vocabulário, portanto, objetiva que a aquisição do vocabulário com base no contexto e leituras pessoais seja suficiente e eficaz, porque: “o contexto nem sempre é suficiente para que o leitor descubra o sentido de uma palavra nova numa única ocorrência!” (Giasson, 1993, p.261). Os defensores da via sistemática ou direta asseveram que se o papel das leituras pessoais dos alunos na aquisição do vocabulário é fundamental, então não se deveria deixar de lado o ensino explícito do vocabulário que se deve processar na aula. Assim, as intervenções pedagógicas segundo Giasson consistiriam em:

- A motivação do aluno para se envolver em leituras pessoais na aula e fora dela.
- O ensino das estratégias que permitem aos alunos partir do contexto para descobrir o sentido de palavras desconhecidas.
- O ensino direto sobre as palavras de vocabulário específicas.

Deste modo, nos parece que o uso do léxico tem papel determinante nas aulas de língua estrangeira. Importante referir que entendemos consciência lexical pela capacidade de segmentar a linguagem oral em palavras, considerando tanto aquelas com função semântica (adjetivos, verbos, substantivos), cujos significados independem do contexto, quanto aquelas com função sintático-relacional (preposições, conjunções, artigos), nas quais a construção do significado depende da sua inserção no contexto. Com base nesta discussão teórica, estabelecemos a importância do desenvolvimento da consciência lexical. Acreditamos que o conhecimento intuitivo que os alunos têm do léxico possa se tornar conhecimento explícito e consciente (nunca desligado da utilização da língua), que implica saber identificar, selecionar, avaliar, reler e refazer. De fato, é pela tomada de consciência do que se sabe e, conseqüentemente, do que ainda não se sabe, que se desenvolvem as capacidades.

Sob a perspectiva da teoria sociocultural, alinhada aos conceitos de consciência linguística e consciência lexical, nos cabe ainda proporcionar a discussão acerca do ambiente de formação de professores de língua estrangeira, cenário do estudo deste trabalho, e como essas noções e construção de conhecimento se processam. Norman Fairclough (1992) percebe, no desenvolvimento da consciência linguística, potencial para a responsabilidade social do professor e o envolvimento direto do aprendiz em seu processo de aprendizagem. Como o autor menciona: “a experiência do aprendiz pode, com a ajuda do professor, ser explicitada e sistematizada como um corpo de conhecimentos, o qual pode ser usado para discussão e reflexão”. (FAIRCLOUGH, 1992, apud ESSEN, 2008, p. 6) Essen (2008) discute que o ponto central da consciência linguística está na relação entre o processo de ensino-aprendizagem de línguas e nos sujeitos nele envolvidos: os aprendizes e os professores. Sendo assim, e sem dissociar elementos cognitivos e sociais, acreditamos que o conceito de consciência linguística faça parte do processo pedagógico e do funcionamento cognitivo humano. Enquanto prática pedagógica, a consciência linguística atribui peso e mérito ao aprendiz e não ao professor. Ao professor cabe a tarefa de melhor organizar e distribuir o universo da sala de aula.

Para Sim-Sim (1998), a consciência linguística permite ao falante “pensar sobre algumas propriedades formais da língua, julgar a aceitabilidade dos enunciados e respectiva correção e isolar e identificar unidades do discurso” (p. 220).

Para Olívia Figueiredo (2011, p. 347) a consciência lexical implica:

Conhecer uma palavra de forma sistemática, é implementar uma quantidade de informações sobre ela como seja: saber a sua denotação; identificar a sua categoria gramatical e funcional; reconhecer a sua forma oral e escrita, saber relacioná-la com outras palavras por associação/substituição, saber combiná-la com outras palavras; conhecer os seus registos e usá-los de forma adequada, identificá-la nos seus usos conotativos; mantê-la disponível para recorrer a ela quando necessário.

A consciência lexical manifesta-se na apropriação significativa das palavras, usando-as em contextos distintos, fazendo sempre uma associação lógica àquilo que se quer transmitir enquanto utente da língua. Entenda-se que conhecer uma palavra numa língua não se limita à apreensão do significado ou da estrutura, mas também, saber como usá-la em distintas circunstâncias, quer no discurso oral quer no discurso escrito. Deste modo, ensinar e aprender o léxico passa a ser uma atividade constante e complexa dada a sua elasticidade na incorporação de novos elementos nas suas estruturas. De acordo com Olívia Figueiredo é a competência lexical que dá origem a outras competências, tais como, sociolinguística, comunicativa, pragmática e não deixa de ser o resultado de aprendizagens significativas.

Segundo Inês Duarte (2008, p. 5), o “capital lexical é o conjunto organizado de palavras que conhecemos”. O capital lexical auxilia a compreensão da leitura e aumenta a qualidade da expressão escrita. Para a pesquisadora

se, enquanto crianças, devido a fatores como os socioeconômicos, o conhecimento prévio do mundo e a variedade linguística da origem determinam o capital lexical, é através do ensino explícito do léxico que essas limitações se esbatem e que se desencadeia a espiral ascendente que conduz ao sucesso escolar (DUARTE, 2008, p. 6).

Cada palavra abriga em si um sistema complexo. Sendo a língua inglesa um idioma extremamente opaco (aquelas com muitas exceções e ambiguidades em relação às regras de correspondência entre letra e som) a dificuldade tende a ser maior.

Em suma, nos parece que os aspectos de consciência linguística e o processo de ensino-aprendizagem estão interligados. O desenvolvimento da consciência linguística propicia um melhor desempenho no processo de aquisição de uma língua estrangeira e, também, auxilia o aprendiz a lidar com aspectos de autonomia e de conhecimento mais aprofundado na língua-alvo. Assim, nosso estudo acerca da consciência linguística centra-se na linha adotada pela pesquisadora Agneta Svalberg e nas ideias postuladas pela autora Inês Duarte.

Como Duarte (2008) menciona, para se atingir um nível elevado de desempenho nas competências linguísticas, é necessário um conhecimento da língua extenso e profundo que, em grande medida, tem de ser explícito. Assim, Inês Duarte define a consciência lexical como o tipo de consciência linguística que diz respeito ao conhecimento das propriedades das palavras que integram o nosso capital lexical (DUARTE, 2011, p. 10). Deste modo, conhecer uma palavra não é apenas saber o seu significado literal, mas conhecer o conjunto dos seus traços fonológicos, sintáticos e semânticos, a sua interdependência com outras palavras e os contextos em que é usada. A pesquisadora portuguesa também levanta a questão sobre a dinamicidade do repertório lexical das línguas, uma vez que novas palavras são criadas, transformadas, adaptadas.

O repertório lexical que cada sujeito possui é determinado pelo nível de escolarização, nível socioeconômico, atividade profissional, preferências pessoais, idade, sexo. Segundo Duarte (2011, p.17), quanto mais variados forem os contextos em que o aprendiz se insere mais conhecimento lexical será produzido. O acesso ao repertório lexical é composto pelas seguintes dimensões:

- Conhecer a forma fônica;
- Conhecer a forma ortográfica;
- Conhecer seu significado;
- Saber a que classe e subclasse de palavras pertence;
- Conhecer as suas propriedades flexionais;
- Reconhecer as unidades mínimas com significado que a constituem;
- Saber com que classes de palavras se pode combinar para formar unidades linguísticas mais extensas;

- Saber que papéis semânticos distribui pelas expressões linguísticas com que se pode combinar;
- Saber que propriedades sintático-semânticas têm de ter as expressões linguísticas a que atribui papéis semânticos.

Assim, a consciência linguística diz respeito a um conhecimento da língua que se caracteriza pela capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização (DUARTE, 2008, p. 18), ou seja, associa-se a um conhecimento explícito da língua. Desta maneira, a autora define,

Este estágio de conhecimento caracteriza-se pela capacidade de identificar e nomear as unidades da língua [...], de caracterizar as suas propriedades, as suas regras de combinação e os processos que atuam sobre as estruturas formadas; caracteriza-se igualmente pela capacidade de seleção das unidades e estruturas mais adequadas à expressão de determinados significados e à concretização de determinados objetivos em situações concretas de uso oral e escrito da língua (DUARTE, 2008, p. 17).

4 O ENSINO DO LÉXICO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Na tentativa de entender a consciência lexical de aprendizes adultos de inglês, percebi o quão pouco havia dado importância à essa ferramenta essencial de comunicação ao longo de minha jornada acadêmica. A partir das leituras realizadas é possível notar, em momentos diversos e percorrendo as mais variadas abordagens e/ou teorias de ensino-aprendizagem, que o ensino do léxico em língua estrangeira esteve presente em estudos publicados. Porém, por inúmeras vezes, de maneira secundária.

O pesquisador Vallejo (2005) estabelece três fases distintas na história do processo de ensino-aprendizagem do léxico: uma primeira fase até aos anos 70, em que se apresentavam listas intermináveis de palavras e exercícios; a segunda fase entre as décadas de 70 e 80, em que ocorreu a valorização do léxico; e a partir dos anos 80 até à atualidade, em que estudos sobre a aprendizagem de léxico se tornam mais aprofundados. Como aprendiz de língua estrangeira, identifico que pertenço às três fases descritas por Vallejo. Fui uma aprendiz ferrenha das listas de palavras divididas por campos semânticos e que permeavam a abordagem audiolingual, de base behaviorista no final dos anos 70, início dos 80. Este método fundamentou-se na ideia de que a aquisição de uma língua estrangeira se dava através da formação mecânica de hábitos, ou seja, enfatizando-se a importância da estrutura da língua através de exercícios de repetição ou *drills*; o vocabulário era apenas coadjuvante no processo de aprendizagem de estruturas linguísticas (VALLEJO, 2005, p. 16-17). Posso dizer que também passei pela fase em que a aprendizagem de vocabulário tomou uma perspectiva comunicativa, já que o método comunicativo passou a ser dominante nas escolas de idiomas da época e tal abordagem propunha o desenvolvimento da competência comunicativa, que tenderia a ocorrer naturalmente mediante a exposição à língua estrangeira.

As ideias de Krashen (1983), muito seguidas na época, enfatizavam que o vocabulário era fundamental para a comunicação e à necessidade de os aprendizes reconhecerem os significados das palavras para se expressarem. Para Krashen, o aluno deveria ser exposto a insumo compreensível e significativo, mais do que às produções gramaticais corretas. A terceira fase descrita por Vallejo aponta para a importância do léxico nos contextos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Nesta terceira fase de valorização qualitativa do léxico, inclui-se também a abordagem lexical, que tem como

base a obra “*The lexical approach de Lewis*” (1993). O principal nome da abordagem lexical defende que aprender vocabulário requer muito mais do que a memorização de significados de palavras. Como aprendiz de língua inglesa, não fui formalmente apresentada aos programas que faziam uso das ideias preconizadas por Lewis, mas posso afirmar que nos anos de docência em inglês pude perceber a necessidade de aprimoramento linguístico também nesse campo. Também na década de 90, a aquisição do léxico passa a ser vista em sua relação com o texto e não mais isoladamente. Segundo Leffa (2000, p. 20),

apesar da importância que o senso comum, a tradição e a literatura dão à palavra, no uso e na aprendizagem de uma língua, o ensino do vocabulário tem sido de um modo geral estigmatizado, tanto em língua materna como em língua estrangeira.

E como o ensino do léxico em língua estrangeira acontece na atualidade? Existem metodologias específicas que possam nortear o trabalho em sala de aula? Quais recursos são utilizados por professores e aprendizes de inglês como língua estrangeira? O que percebemos nos cursos de formação de professores? Mantém-se, entre pesquisadores e professores, a discussão quanto à abordagem a ser adotada para o seu ensino em particular. Pesquisadores como Krashen (1989), Herman (1985) defendem a aquisição incidental via instrução indireta; Lewis (1993) e Schmidt (1990) são partidários da aprendizagem por meio da instrução explícita. Coady (1997) identifica as quatro principais posições, em um contínuo de abordagens, apresentadas na literatura a respeito de instrução e aquisição do léxico, as quais refletem a adoção de procedimentos que vão de implícitos a explícitos. A primeira posição é classificada como o contexto exclusivo e propõe que não existe necessidade ou justificativa para a instrução direta de vocabulário. Essa posição se baseia no argumento de que os aprendizes poderão adquirir todo o repertório lexical de que precisarem por intermédio do contexto desde que haja compreensão. Desse modo, o processo de aquisição é incidental, já que os processos comunicativos objetivam a compreensão geral e não, especificamente, a aprendizagem de palavras novas; a aquisição ocorre sem nenhum tipo de instrução formal. A segunda posição é chamada de o ensino de estratégias. Os proponentes dessa abordagem também acreditam ser o contexto a fonte principal de aprendizagem, porém, fazem reservas a

respeito de como um aprendiz é capaz de lidar com o contexto por sua própria conta. Diante disso, é necessário que se enfatize o ensino de estratégias explícitas de aprendizagem para que os aprendizes possam, efetivamente, aprender por intermédio do contexto. Pesquisadores argumentam que, embora exista muita variação entre os aprendizes, ensinar-lhes estratégias explícitas de aprendizagem é essencial porque possibilita aos aprendizes continuar a desenvolver seu repertório lexical, além de facilitar a retenção do vocabulário a longo prazo. A terceira posição coloca ênfase significativa no ensino explícito de palavras nos estágios iniciais, porém, nos estágios mais avançados a aprendizagem se caracteriza como sendo mais baseada no contexto. A quarta posição do contínuo enfatiza as atividades em sala de aula e defende o ensino de itens lexicais por intermédio de procedimentos bem tradicionais, geralmente exemplificados em práticos manuais para professores.

Como mencionado no capítulo anterior, o aprendizado do léxico depende também dos processos de planejamento e intervenção, não depositando o sucesso ou fracasso de consciência lexical aos aspectos ligados à aquisição accidental. Segundo Leffa (2000), no processo de aquisição de uma língua estrangeira, o ensino do léxico se dá em aspectos internos e externos. Os aspectos internos se centram no aluno, com ênfase no que este deve fazer para adquirir e ampliar seu repertório lexical. Centrar-se no aluno é promover o encontro com a palavra e partir do conhecimento que ele já tem sobre ela, a fim de tornar seu aprendizado significativo, resultado da construção do saber que ele traz consigo e que ele pode adquirir sobre o novo item lexical. Trata-se de realizar um trabalho guiado e contínuo que contribui para a formação de um estudante autônomo, que sabe como continuar aprendendo além da sala de aula de língua. Os aspectos externos são marcados pelo tipo de input fornecido ao aprendiz, tipicamente marcados pelos estímulos e estratégias adotadas pelo professor. Assim como as listas intermináveis de palavras foram a tônica do ensino dos itens lexicais de uma língua estrangeira por muito tempo, a leitura passou a ocupar lugar de destaque na busca por uma forma mais acurada de aprendizagem do léxico.

Para Nation (2005), a leitura ainda é tida no senso comum como o meio mais eficaz de aprender vocabulário, o que depende quase exclusivamente do estudante, que tem a tarefa de ler o máximo que puder. Nesse contexto de ensino, a aquisição do léxico ocorre de modo secundário, sem que seja o foco do aprendizado e sem a garantia de que o aprendizado de fato irá acontecer. Nem sempre o leitor irá inferir o

significado das novas palavras, já que é possível compreender um texto por meio do sentido geral do mesmo. O autor postula que uma prática planejada e com foco no vocabulário é mais eficiente do que a aprendizagem incidental. O ensino incidental é importante para o desenvolvimento da língua estrangeira do aluno, mas no caso de aprendizes adultos, o ensino intencional parece mais necessário, uma vez que o aprendiz e, em especial aos professores em formação, precisam otimizar a exposição à língua estrangeira. Para reter e usar discursivamente o léxico, o aprendiz precisa estar exposto a variadas formas de aprendizado que estabeleçam relação entre o objeto novo de estudo e seu conhecimento prévio. Muitas vezes, os aprendizes encontram-se limitados ao léxico disponibilizado pelo professor e pelos materiais (livros didáticos, suportes audiovisuais e interativos, entre outros). Schmitt (1997) agrupa as estratégias de aprendizagem do léxico em cinco categorias:

- estratégias de determinação (verificam-se no momento de descobrir o significado de uma palavra nova através da análise de imagens ou gestos, intuir o seu significado através do contexto ou o uso de um dicionário);
- estratégias sociais (que envolve interação com outras pessoas, como o professor, colegas, procurando sinônimos, traduções e praticando as palavras novas);
- estratégias de memória (através das quais é possível relacionar e associar palavras novas com palavras que já se conhecem ou sabem, podendo desenvolver estratégias como mapas conceptuais ou semânticos ou o uso de palavras-chave).
- estratégias cognitivas (que implicam o emprego e a transformação das palavras, podendo ser desenvolvidas em estratégias como o manter de um caderno, de um glossário e a repetição escrita de palavras);
- estratégias metacognitivas (através das quais se regula, planifica, monitoriza e avalia a aprendizagem de vocabulário, aplicando estratégias como o estudo continuado de palavras ou a aplicação de testes a si próprio).

Reflito que no campo de atuação da pesquisadora e das abordagens adotadas em sala de aula, não podemos afirmar que trabalhamos com a Abordagem Lexical de Lewis, mas sim que tomamos alguns dos pressupostos teóricos e metodológicos para melhor atender as demandas dos acadêmicos. Lewis destaca que a língua se consiste em *chunks* que, quando combinados, produzem textos coerentes. Os *chunks* são de diferentes tipos e quatro tipos básicos são identificados. Um deles consiste em palavras isoladas, enquanto todos os outros são itens de multipalavras. Os itens lexicais de

multipalavras devem ser introduzidos desde os níveis iniciais e apresentados como um todo, sem que haja explicações sobre sua estrutura interna. Lewis (1997, p. 58) pondera que se os aprendizes fizerem bom uso da língua que estão aprendendo, gradualmente desenvolverão uma consciência dos diferentes tipos de *chunks*. Para o autor, o trabalho do professor é incentivar boas estratégias de aprendizagem que ajudem os aprendizes a perceber a língua de forma mais precisa, tornando assim mais provável que o insumo se torne insumo linguístico internalizado. As longas explanações do professor dão lugar a ação investigativa dos aprendizes. No lugar de respostas, o professor deve oferecer perguntas que induzam a observar, fazer hipóteses sobre e experimentar a língua alvo. Para Lewis, a aprendizagem do léxico passa por três etapas distintas: observação, atividades de conscientização e registro. As atividades de conscientização se concentram nas habilidades receptivas e visam garantir a percepção dos aprendizes com relação às características do insumo recebido, de maneira a promover uma maior consciência e sensibilização com relação à língua, tornando mais propensa a transição do insumo para o insumo linguístico internalizado. A aprendizagem de léxico não contextualizado é considerado uma estratégia válida, tendo em vista que as abordagens de ensino centradas no significado focam a habilidade de comunicação do aprendiz e para tal o conhecimento lexical é indispensável e precisa ser desenvolvido o quanto antes. Desse modo, expandir o vocabulário do aprendiz nos níveis iniciais é primordial (LEWIS, 1993, p. 195).

Cabe ao professor o papel de conscientizar os aprendizes com relação aos itens lexicais, a fim de levá-los a perceber e identificar os *chunks* que compõem a língua-alvo, sendo indispensáveis em suas aulas tempo destinado ao trabalho de conscientização sobre a relevância e a forma como o léxico se organiza. Com isso, o professor também assume os papéis de editor, ao selecionar o melhor insumo a ser oferecido; consultor, ao fornecer o *feedback* necessário para o desenvolvimento tanto da competência linguístico-comunicativa de seus aprendizes, quanto da autonomia na aprendizagem dos mesmos; e como um facilitador e avaliador do processo de aprendizagem, não apenas do produto final (LEWIS, 1993, p. 188).

Tomo como referência para este estudo o ensino implícito de léxico em língua inglesa aos professores em formação. Não como forma absoluta de trabalho com itens lexicais em sala de aula, mas em virtude de duas motivações específicas: a) um recorte necessário para a realização desta pesquisa e b) o número expressivo de estudos que abordam o ensino explícito do léxico e que, em geral, afirmam que o

ensino implícito tende a não ser efetivo ao aprendiz de língua estrangeira. Assim, o ensino implícito do léxico tem como objetivo incentivar nos aprendizes a capacidade de inferir regras sem a consciência de fazê-lo, enquanto estão empenhados em outras atividades, focados no significado.

Nessa mesma linha de argumentação, estudos de Laufer e Hill (2000), consideram o aprendizado incidental como uma atividade que envolve decisões conscientes do aprendiz frente ao vocabulário desconhecido durante o uso da língua, podendo, portanto, envolver a intenção de aprender palavras. Dessa maneira, o aprendizado implícito pode ocorrer sempre que o aprendiz considera o contexto, seja ele linguístico ou extralinguístico, para a inferência do significado de uma palavra desconhecida. O papel do ensino implícito tem sido de desenvolver a proficiência do aluno no uso da língua. Segundo Ellis (2008), o aprendizado decorrente do ensino implícito é processual e o conhecimento resultante é fruto do uso da língua em contexto comunicativo. O aluno, nesse tipo de ensino, aprende ouvindo e produzindo a língua para a comunicação. O uso da língua no ensino implícito gera outro efeito positivo no processo de aquisição: o desenvolvimento da fluência. Para o autor, o conhecimento resultante desse tipo de ensino é acessado automaticamente no ato comunicativo e, nesse sentido, a produção é fluente. Como em toda proposta pedagógica, o ensino implícito de léxico traz vantagens e desvantagens.

De acordo com Huckin e Coady (1999), os principais benefícios são a contextualização, que pode oferecer um sentido mais rico do significado e do uso; a eficiência pedagógica, uma vez que o professor tem a possibilidade de realizar mais de uma atividade simultaneamente; e o fato de ser primordial centrar no aprendiz e individualizar o ensino, em função da necessidade de prover insumos significativos, contextualizados e adequados ao nível em que ele se encontra. Deste modo, as abordagens que se apoiam na aquisição incidental/implícita advogam não haver necessidade de instrução direta, pois acreditam que apenas a exposição do aprendiz a novas palavras e repetidas vezes é o suficiente para adquiri-las. A aprendizagem incidental contribui constantemente com o enriquecimento do repertório lexical dos aprendizes e a contextualização oferece uma conceituação rica das palavras, acompanhada de exemplos de usos.

5 O ERRO, O PROCESSO CORRETIVO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA POR MEIO DE TAREFAS COLABORATIVAS

O erro e o processo corretivo são fundamentais neste estudo, pois são elementos presentes no movimento de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras sob o viés da teoria sociocultural e se aproximam das noções de consciência linguística porque é por meio dos dados gerados que é criada a possibilidade de materialização da consciência linguística lexical. Nesse sentido, Battistella e Lima (2015, p. 283) salientam que:

por meio do feedback, o professor pode auxiliar os aprendizes a perceberem suas dificuldades, saná-las, e também criar um ambiente agradável em sala de aula, de participação e coconstrução do conhecimento, no qual os alunos se sintam motivados a produzir e interagir na língua alvo

Conforme Lima (2006), a noção de erro determina o modo como o professor e o aluno agem em sala de aula. Allwright e Bailey (1991) afirmam que definir erro é uma das tarefas mais complexas em sala de aula, tanto para o professor quanto para o aluno. Mas cabe ao professor definir o que são os erros e dar andamento ao processo corretivo.

Em um breve histórico teórico sobre a definição de erro no processo de aquisição de uma língua estrangeira encontramos, na segunda metade do século XX, uma gama variada de estudos acerca da noção de erro. Naquele período, teorias como a de Análise de Erros e Análise Contrastiva procuravam explicar os erros cometidos pelos aprendizes de segunda língua. Peter Corder (1967) foi o autor das noções de falha que caracterizam os processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Para o autor havia a diferença entre erros e enganos (*mistakes*). Corder chama de *mistakes* todos as falhas resultantes de lapsos de memória, por condições psicológicas ou físicas. As falhas do tipo *mistake* são de desempenho, assistemáticos e que não caracterizam desconhecimento da língua. Seriam os deslizes que cometemos ao falar determinada língua, por exemplo. As falhas do tipo erro refletem o conhecimento intrínseco que se tem da língua. São de competência, sistemáticos e demonstram o não conhecimento de determinada regra gramatical, por exemplo.

Edge (1989) classifica os erros em: *slips*, *errors* e *attempts*. *Slips* são erros que o próprio sujeito corrige. São atos de falha na fala, por exemplo. Para Edge, quando o sujeito não é capaz de se autocorriger, surge então a noção de erro. Porém, quando o erro vem de uma tentativa do aluno de se comunicar usando estruturas ou vocabulário ainda não aprendidos, diz-se que o erro é um *attempt*.

Seguindo a revisão teórica sobre o erro, encontramos as análises de Richards (1985). Jack Richards chama de erros de interlíngua os problemas resultantes da interferência da língua materna pela língua estrangeira. Erros de intralíngua são as falhas resultantes de processos de aquisição não completos, ou seja, aqueles em que o aprendiz ainda está em processo de aquisição da língua estrangeira. Outro tipo de erro apontado por Richards são os erros de desenvolvimento, resultantes do levantamento de hipóteses sobre a língua estrangeira que está sendo aprendida.

Embora diferentes autores tenham proposto definições distintas de erro, todos parecem concordar com o fato de que o erro é parte integrante de aquisição de uma segunda língua. Ellis (2008, 2012) afirma que a questão do erro varia conforme a linha de pesquisa utilizada. Para o autor, o que deve determinar a condição de falha na produção oral ou escrita do aprendiz está relacionado à propriedade de entendimento da ideia, ou seja, o enunciado pode estar correto segundo as normas gramaticais, mas incorreto do ponto de vista pragmático, o que pode gerar um problema no entendimento do que se pretende dizer. Para Ellis (2008), os erros podem ser influenciados por vários fatores e deve-se considerar em que condições aparecem. Alguns fatores são considerados determinantes como: a própria língua que se está aprendendo; o nível e conhecimento dos aprendizes; falta de conhecimento do aprendiz; falta de motivação na aprendizagem; lapso ocasional do aprendiz; falta de estudo e empenho/interesse do aprendiz; interferência da língua materna na produção da língua estrangeira; falta de atenção do aprendiz; falta de clareza na explicação do docente; utilização de materiais didáticos inadequados; aulas desmotivadoras.

A noção de erro pressupõe uma norma e está ligada a fatores diversos como: do meio (língua escrita ou falada), do contexto social (formal ou informal) e da relação entre o falante e o ouvinte (simétrica ou assimétrica). Muitas vezes, o que isoladamente parece um erro, pode ser aceitável em contexto e vice-versa. (PEREIRA, 2004, p. 104)

Muitos professores acreditam que uma de suas funções seja ainda a de corrigir e fornecer ao aluno um retorno (feedback) sobre sua produção. Contudo, quais erros

corrigir, como e quando os corrigir e a eficácia da correção são algumas das dúvidas que acompanham o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Edge (1989) afirma que a correção é necessária e a maneira como o professor lida com os erros em sala de aula depende de suas crenças sobre o processo de aprendizagem, das necessidades dos alunos e dos objetivos do curso. Ellis (1994) relata que somente 39% dos erros tratados em sala de aula, observada por ele, não reaparecem nos enunciados seguintes daqueles alunos. Ellis aponta como possíveis hipóteses que justifiquem esses resultados:

- a. o fato de o aluno não estar em contato constante com determinada estrutura ainda não internalizada;
- b. a percepção de que um determinado aspecto linguístico pode ser determinado pela motivação do aprendiz;
- c. os aprendizes falham no uso imediato daquilo que lhes foi ensinado.

Sabemos que o processo corretivo envolve inúmeras questões e que, para cada tipo de atividades em sala de aula, há uma gama variada de possibilidades de tratamento do erro. Lyster & Ranta (1997, p. 46, 47) distinguiram seis categorias corretivas:

- a. Correção explícita: provisão explícita da forma correta pelo professor. Ao fornecer a forma correta, o professor indica que aquilo que o aluno disse está incorreto seja por meio do tom de voz ou do uso de frases do tipo: *Oh, you mean...; You should say...*
- b. Reformulação (*recast*): o professor reformula parte ou toda enunciação do aluno, sem o erro. Essas reformulações são, na verdade, correções implícitas por não chamarem a atenção do aluno para o fato de existir um erro em seu enunciado e, portanto, não são introduzidas por expressões/frases como as mencionadas na categoria anterior. Os autores incluíram a tradução nessa categoria por considerarem que ela serve à mesma função que as reformulações, já que o uso da língua materna, apesar de não ser considerado um erro, pode causar o mesmo efeito no interlocutor;
- c. Pedido de esclarecimento: o professor indica ao aluno que sua enunciação não foi bem compreendida ou que está, de alguma forma, mal construída e, portanto, é necessário que o próprio aluno a reformule;
- d. Feedback metalinguístico: o professor faz um comentário ou pergunta sobre a precisão do enunciado feito pelo aluno, sem fornecer-lhe a forma correta

explicitamente, mas indicando que há algum erro no enunciado por meio do fornecimento de metalinguagem gramatical ao se referir à natureza do erro;

- e. Elicitação: caracteriza-se por três técnicas diferentes utilizadas pelo professor, a fim de se obter a forma correta do aluno: a) o professor pede para que o aluno complete seu próprio enunciado ao fazer uma pausa estratégica para que ele preencha o "espaço em branco" onde havia um erro; b) o professor faz perguntas para obter a forma correta, indicando exatamente onde está o problema; c) o professor, ocasionalmente, pede para que o aluno reformule seu enunciado.
- f. Repetição: o professor repete o enunciado errado do aluno, geralmente, usando a entonação para destacar o erro.

Para Lyster & Ranta, é preciso dar retorno aos alunos sem quebrar o fluxo da comunicação. Neste campo de atuação, podemos estimular o *feedback* corretivo – uma vez que este recurso encoraja o auto reparo envolvendo precisão linguística e também a compreensão do que é comunicado. Deste modo, é preciso que se considere o que os autores chamam de "negociação da forma", ou seja, o fornecimento de *feedback* corretivo que encoraja o auto reparo. Para isso, os autores apontam quatro tipos de movimentos corretivos que permitem a negociação da forma e que levam ao reparo feito pelo próprio aluno: eliciação, *feedback* metalinguístico, pedido de esclarecimento e repetição, uma vez que em nenhum desses movimentos corretivos há o fornecimento da forma correta aos aprendizes.

Ellis, Loewen e Erlam (2006; 2009) argumentam que o *feedback* corretivo é uma forma de mostrar ao aprendiz que existe um erro em sua produção, através das seguintes maneiras:

- a. conscientizar o aluno de que ele cometeu um erro;
- b. fornecer a forma correta da língua-alvo;
- c. prover ao aluno uma informação metalinguística sobre a natureza do erro com qualquer combinação de outro movimento corretivo.

Batistella e Lima (2015), no artigo "A correção em língua estrangeira a partir de uma perspectiva sociocultural e as crenças dos professores sobre o assunto", procuram contribuir para discussões de como os processos corretivos podem influenciar a aprendizagem de línguas estrangeiras, a interação em sala de aula e ainda as práticas de ensino do professor. Igualmente, propõem uma reflexão sobre a relação que se pode estabelecer entre o *feedback* corretivo e os princípios da teoria

sociocultural considerando as crenças dos professores a respeito deste tratamento em um contexto brasileiro de curso de idiomas. Interessante mencionar como a concepção de erro determina o modo como professor e aluno agem em sala de aula. Essa concepção irá refletir a perspectiva de cada um, e também suas crenças, sobre como se dá o processo de ensino-aprendizagem, definindo os papéis que cada participante irá assumir. O processo corretivo pode tornar a sala de aula um ambiente no qual o aluno é motivado a participar, produzindo a língua e testando suas hipóteses, podendo errar sem constrangimentos.

Chaudron (1977) define *feedback* corretivo como qualquer reação do professor, que transforma, sinaliza desaprovação ou pede uma melhora na fala do aprendiz. Conforme Batistella e Lima (2015), ele pode ser diretamente relacionado à teoria sociocultural, aos fatores afetivos e às crenças por se refletir especialmente na prática de ensino do professor. O que se busca é criar um ambiente interativo e favorável à construção do conhecimento, no qual os alunos se sintam motivados a produzir e interagir na língua-alvo.

Em suma, nesta pesquisa adotamos o conceito de erro como hipóteses que o aprendiz faz durante o processo de aprendizagem. Essas tentativas resultam em formas linguísticas que não são as pertencentes ao padrão esperado. Nas palavras de Batistella (2010, p. 181), “através dessas formas, os aprendizes formulam outras hipóteses que os fazem evoluir em direção à língua alvo.” E, apoiando-se em Battistella e Lima (2015) e Lima e Pessôa (2016), desenvolvemos nosso entendimento por erro e processo corretivo em sala de aula de língua estrangeira.

A análise dos erros cometidos pelos alunos no contexto de sala de aula é elemento essencial para que possamos entender, de maneira mais adequada, o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira por meio do que é construído em sala de aula. Através do estudo desse discurso de sala de aula, onde os erros acontecem por serem parte integrante da aquisição de uma língua-alvo, podemos realizar investigações, enquanto educadores, e trazer contribuições para a prática pedagógica desenvolvida no ensino de uma língua estrangeira. Nos parece que tentar ignorar a importância do momento do erro do aluno é não permitir que o aprendiz seja observado como um todo. Também acreditamos que o feedback corretivo permite que o aluno reflita e aprenda mais sobre a língua-alvo e, segundo Figueiredo (2005), a teoria sociocultural traz uma abordagem dos erros que sugere que eles não sejam vistos como reflexos de fracasso na aprendizagem, mas sim como

uma ferramenta, por parte dos aprendizes, de desenvolver auto regulação por intermédio dos meios linguísticos. Para Lima (2004), o tratamento corretivo é uma oportunidade para que a correção seja negociada entre professores e aprendizes e que promova o insumo e a produção do aprendiz.

Este estudo pretende trabalhar a necessidade do aprimoramento do inventário lexical através de dinâmicas cooperativas, espaços em que os educandos devem necessariamente compartilhar dados para a realização da atividade que lhes seja proposta. Assim, é evidente que o trabalho com o erro e a correção buscam determinar a possibilidade de incremento na consciência lexical do aprendiz. Desta forma, o conceito de tarefas colaborativas é essencial.

Ao longo das últimas décadas do século XX, com o declínio dos métodos áudio-lingual e a chegada da abordagem comunicativa e de suas variações, as discussões acerca de materiais autênticos e criados tomaram novos rumos e novas proporções. O interesse pelas tarefas enquanto potenciais componentes básicos da instrução nas LE e L2 apareceu quando os investigadores começaram a utilizar as tarefas como instrumentos de investigação aplicados ao estudo de línguas não maternas.

Esta pesquisa centrou-se nas estratégias e nos processos cognitivos aplicados pelos estudantes de uma segunda língua; ela sugeriu uma nova valorização do papel do ensino gramatical ao nível formal na docência de idiomas. Acredita-se que a aprendizagem de um idioma depende da imersão dos alunos não somente num insumo compreensível, mas também em tarefas que lhes exijam negociar um significado e participar numa comunicação naturalista e dotada de sentido. A instrução baseada em tarefas, salienta a prioridade dada ao projeto em detrimento do produto; são elementos básicos as atividades e tarefas que apostem na comunicação e no significado; os alunos podem aprender o idioma mediante a sua interação comunicativa; as atividades e tarefas podem ser as que possivelmente tenham que realizar os alunos na vida real e as que possuam finalidade pedagógica concreta para a aula; e a dificuldade de uma tarefa depende de diversos fatores, entre eles a experiência prévia do aprendiz, a complexidade da tarefa, a linguagem requerida para empreendê-la e o grau de apoio disponível.

Para Nunan (1991), Willis (1996) e Ellis (2003), as tarefas são o ponto de partida para que a aprendizagem ocorra, já são responsáveis por auxiliar o processo de construção do conhecimento na língua estrangeira. Nunan (1989), afirma que a

tarefa é um trabalho que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo e seu foco de atenção está voltado para o significado e não à forma. Willis (1996) postula que a tarefa colaborativa permite que os alunos produzam respostas autênticas através, principalmente, da resolução de enigmas, situações-problema ou na troca de experiências. Segundo Ellis (2003, p.16) a tarefa significa:

Um plano de trabalho que requer que os alunos processem a língua pragmaticamente a fim de atingir um resultado que possa ser avaliado em termos de saber se o correto ou adequado conteúdo proposicional foi veiculado. Para isso, o aluno precisa dar atenção primária ao significado e fazer uso de suas próprias fontes linguísticas, embora o design da tarefa possa induzi-lo à escolha de formas particulares. A tarefa é destinada a resultar no uso da língua que tenha uma semelhança, direta ou indiretamente, com a língua que é usada no mundo real. Assim como outras atividades, uma tarefa pode envolver habilidades produtivas ou receptivas, orais ou escritas, e vários processos cognitivos.

Para Nunan (1991), as tarefas podem ser descritas através de objetivos, insumos, atividades, papéis e ambientação. Os objetivos abordam a necessidade dos alunos no que diz respeito às habilidades da língua e à comunicação na língua alvo; os insumos têm relação com os conteúdos linguísticos; as atividades que podem ser abertas ou fechadas; a definição de papéis de professor e alunos durante a tarefa; e a ambientação, ou seja, como os alunos realizarão a tarefa (em pares, grupos ou individualmente). Quanto à realização da tarefa, Willis (1996) enfatiza a importância não apenas da contextualização das atividades pretendidas, mas também a atenção ao que o autor denomina de três etapas: a) pré-tarefa, introduz o tópico a ser abordado, explora o tema que se será desenvolvido; b) ciclo da tarefa, oportuniza ao aluno a chance de utilizar os elementos linguísticos e c) foco na linguagem, estudo mais detalhado da língua.

Ellis (2003) reforça a ideia de que as tarefas englobam objetivos comunicativos que servirão de andaimes para o resultado linguístico de cada sujeito. Segundo o autor, toda tarefa deve ser planejada por meio de princípios que assegurem um nível adequado de dificuldade, orientem os alunos durante a tarefa, estabeleçam objetivos claros, possibilitem que os alunos adotem um papel ativo durante a execução da tarefa

e que os próprios aprendizes avaliem o seu desempenho na atividade. Ellis menciona a necessidade de se entender um pouco mais sobre as tarefas e descrevê-las da forma mais completa possível. Assim, as classifica em não focadas e focadas. As não focadas envolvem o uso de qualquer estrutura linguística desejada pelo sujeito para se expressar. As tarefas focadas necessitam de uso obrigatório de determinados aspectos linguísticos na língua-alvo sem que os sujeitos estejam conscientes disso. Para Ellis, ambas as tarefas promovem a aprendizagem implícita da língua em questão. Porém, o objetivo nas tarefas focadas é de algum modo manipulado ou controlado pelo professor, já na tarefa não focada o indivíduo escolhe as variantes que pretende utilizar.

Swain e Lapkin (2001), também investigaram o papel das tarefas colaborativas e conduziram um estudo buscando evidências de quais atividades gerariam mais atenção ao foco na forma e quais promoveriam uma interação mais ampla em episódios linguísticos. A primeira tarefa, intitulada *jigsaw* (quebra-cabeça), consistiu na descrição compartilhada de figuras que formam uma história. Cada aluno era solicitado a descrever ao colega as figuras que recebera do professor (estímulo visual), de modo a redigirem, num segundo momento, em conjunto, a sequência correta da história. Este tipo de tarefa foi escolhido considerando a hipótese de que ela produziria maior foco no significado do que na forma. Na segunda tarefa, denominada *dictogloss* (compreensão de ditado), foi solicitado aos alunos que ouvissem a uma história (estímulo auditivo), fizessem anotações e depois escrevessem a história em conjunto. A hipótese inicial era que este tipo de tarefa provocasse maior número de episódios linguísticos e, portanto, maior precisão gramatical em relação à tarefa de quebra-cabeças, porque os alunos já tinham um modelo de texto de um falante a ser seguido (história lida). Os participantes da pesquisa foram 65 aprendizes que tinham o inglês como língua materna e o francês como segunda língua. Eles foram divididos em dois grupos, um com 35 alunos e outro com 30, ambos frequentando o nível oito de um curso de imersão em francês. Os resultados mostraram que não houve diferenças estatísticas significativas no número de episódios linguísticos entre os pares de alunos que realizaram a tarefa de quebra-cabeça e a tarefa de compreensão de ditado. Assim, a pesquisa das autoras demonstrou que o grupo que teve o modelo oral ficou preso ao que fora exposto enquanto os demais sujeitos, provavelmente por não terem tal modelo, ousaram e criaram mais possibilidades.

Swain (2000), partindo de princípios socioculturais, utilizou o termo diálogo colaborativo entendendo que esse processo possibilita momentos de reflexão sobre a língua-alvo, levando os sujeitos à percepção de lacunas entre o que desejam expressar e a forma como expressar esse pensamento. O diálogo colaborativo possibilita a autocorreção e a correção do outro e é instrumento facilitador para a aquisição de uma língua estrangeira. Em 2006, a autora propõe o conceito de lingualização - uma forma de verbalização para mediar a solução de problemas levando ao uso e reflexão sobre a língua. Knouzi et.al (2010), considera a lingualização como uma ferramenta mediadora de autoandamento, porque os sujeitos são impelidos à reflexão sobre a língua-alvo levando à internalização de novos conhecimentos, à percepção de erros e à possibilidade de correção. Lima e Costa (2010), afirmam que, ao testarem hipóteses, ao se corrigirem, ao corrigirem os outros, ao se ajudarem, os aprendizes estão gerando conhecimento. É, para as autoras, através do trabalho coletivo que os alunos se engajam na construção do significado para completar a tarefa e focalizam a estrutura linguística para promover entendimento mútuo. (LIMA e COSTA, 2010, p. 171)

Outra contribuição de Swain (2006) ao campo das tarefas colaborativas e, por conseguinte, da aprendizagem colaborativa, diz respeito às funções que o output (produção) dos indivíduos têm em direção não apenas à fluência, mas também à internalização de conhecimentos. Swain argumenta que o *output* promove uma percepção consciente do aprendiz, nomeando esse processo de *noticing*. Afirmar ainda que o output tem função de testar a aprendizagem da língua-alvo e ainda levar a uma reflexão consciente da mesma. Swain e Lapkin (2003) afirmam que "a produção dá origem à percepção". Deste modo, os sujeitos são capazes de reconhecer falhas linguísticas ao produzi-las na língua-alvo. Quando esse processo ocorre, o aprendiz busca no professor, em seus pares ou em outro recurso a solução para seu problema. Swain (2000) apresenta o recorte de uma de suas pesquisas que narra o caso de duas alunas que participam de programa em imersão em língua francesa. A tarefa é basicamente narrar um texto que acabaram de ouvir. Na tentativa de contatá-lo, reconhecem suas limitações. Após, formulam hipóteses, as testam e verificaram em um dicionário para obter a resposta final. Para Swain, tal movimento demonstra o processo de construção do conhecimento através da busca pela solução de seu problema linguístico. A reflexão sobre a língua-alvo surge a partir da percepção dos

limites e das tentativas de solucionar os problemas encontrados. A esse processo Swain chama de metafala.

As tarefas colaborativas podem levar à aprendizagem colaborativa, ou seja, a situações em que, através da interação, duas ou mais pessoas irão aprender uma língua-alvo. O professor, na aprendizagem colaborativa, vai exercer o papel de mediador e o aprendiz passa a ter uma atuação efetiva. Segundo Figueiredo (2006), não é a simples troca de informação ou tarefa em pares que leva a uma aprendizagem efetiva. Para tal, é necessária a co-construção da aprendizagem. A proposta de co-construção do conhecimento em sala de aula estabelece um desenvolvimento o qual se encontra vinculado ao ensino aos princípios da autonomia por meio da interação entre os pares, da resolução de conflitos e da participação efetiva na construção do conhecimento.

Para Lima (2011), o ensino baseado em tarefas implica que a maneira mais eficaz de ensinar uma língua é envolvendo os alunos no uso real da língua na sala de aula. Ao longo dos estudos conduzidos, percebeu-se que os alunos tendem a ser mais motivados na atividade de sala de aula quando estão envolvidos em tarefas significativas. Bygate, Skehan e Swain (2001) entendem que as tarefas devem ser contextualizadas e devem exigir que os alunos usem a linguagem de forma significativa. Para Klapper (2003), as tarefas colaborativas devem: incentivar processos de busca de conhecimento, proporcionar situações de comunicação real e significativa e enfatizar a fluência e após às atividades focadas na forma. Lima (2002) pontua que, para que uma tarefa seja colaborativa e contribua para a produção dos aprendizes, é necessário que: o foco esteja no processo colaborativo; o aprendiz tenha oportunidade de revisar sua própria produção; a reflexão crítica seja necessária e motivada; a percepção de que a aprendizagem segue etapas evolutivas.

Pinho (2013) revisa o conceito e as atividades propostas pelo intermédio de tarefas colaborativas. Para a pesquisadora, o essencial é que as tarefas estimulem a colaboração entre os aprendizes por meio da interação, negociação e reflexão. As tarefas colaborativas podem ser descritas como tarefas comunicativas cujo foco está voltado no sentido e não apenas na forma do que é produzido em sala de aula. A pesquisadora cita Branden (2009) acerca do papel do professor de línguas e da mediação numa abordagem que se utilize de tarefas colaborativas. Para Pinho, o professor é o agente capaz de alterar e programar suas tarefas tomando por base os aprendizes envolvidos. E vai além, comenta que, na troca colaborativa, os próprios

aprendizes são responsáveis por desempenhar as tarefas pretendidas. Para Branden e Pinho, quando falamos das possibilidades de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a tarefa colaborativa passa a ser efetiva quando há colaboração entre todos os sujeitos envolvidos na atividade. Pinho (2006), referindo-se à escolha de tarefas, menciona que a interação e a troca de turnos de negociação em tarefas colaborativas podem gerar uma tarefa diferente da que havia sido proposta inicialmente. Pinho reflete ainda sobre tarefas que não façam parte do traçado imaginário da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky. Para a pesquisadora, os aprendizes tendem a realizar a tarefa de forma parcial ou mesmo ignorá-la. Cabe, novamente, a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem lidar com a readequação do que foi sugerido. É na negociação entre professor-aluno-tarefa que a resposta surge.

Seguindo a revisão teórica detalhada sobre as tarefas colaborativas, Pinho (2013) comenta a posição de Menezes (2010) sobre o aprender uma língua estrangeira. Para Menezes, não se aprende uma língua por meio das informações que recebemos sobre ela. Aprendemos uma língua através de seu uso. Ou nas palavras de Pinho (2013, p. 32) inspirada por Branden (2009)

Assim, o espaço para a aprendizagem que se abre na interação oferece ao professor oportunidades de explorar com os alunos a multidimensionalidade da língua dando foco a aspectos lexicais, fonológicos, morfossintáticos, semânticos, pragmáticos a fim de construir relações significativas de forma-sentido-função da língua, servindo à comunicação. A elaboração de tarefas precisa, portanto, considerar a dificuldade enfrentada pelos alunos no processo de aprendizagem de uma LE para buscar, de forma significativa, motivá-los a construir relações entre forma, significado e função através do uso da língua a serviço de objetivos sociais/funcionais.

O conceito de tarefa adotado nesta tese tem seu termo cunhado à noção de Bygate, Skehan e Swain (2001), na qual a tarefa é concebida como uma atividade contextualizada que requer dos aprendizes o uso real da língua. Segundo Lima e Costa (2010, p. 170)

os aprendizes precisam testar suas hipóteses de como determinada língua funciona a fim de confirmar se são entendidos por seus

interlocutores. Por isso, um aprendizado baseado em tarefas proporcionaria oportunidades de experimento da língua.

O ambiente da sala de aula também exerce certo controle sobre os aprendizes. Por ser um ambiente formal de ensino, muitas vezes o “uso real” da língua estrangeira pode ser questionado. Porém, Skehan (1994), afirma que quando é esperado dos alunos o real uso da língua em sala de aula – mesmo que o tenhamos classificado como um local estritamente direcionado para a aprendizagem, os aprendizes parecem prestar mais atenção ao que ouvem e leem. É neste modelo de tarefa colaborativa que as noções de insumo, *output* e *intake* são apresentadas.

Entendemos o termo input (ou insumo) como o que é apresentado ao aprendiz e o que irá desenvolver as próximas ações dentro do trabalho colaborativo. Por *output* percebemos a produção realizada pelo aprendiz acerca de determinada tarefa proposta e, por *intake* (ou internalização), o processo de aquisição de determinado insumo. Para Swain (2000), a percepção se dá quando o aprendiz percebe a diferença entre o que foi dito e a língua alvo.

As tarefas colaborativas, em atividades comunicativas em contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, parecem demonstrar os benefícios das trocas através da interação, gerando novos significados e facilitando a aquisição da língua-alvo. Segundo Lima e Costa (2010, p. 171)

A utilização de tarefas colaborativas tem sido estudada por alguns pesquisadores (SWAIN; LAPKIN, 1994, 2001; SWAIN, 2001; ELLIS, 2003) a fim de serem encontrados sinais que atestem a manipulação, discussão e produção na língua alvo a partir do engajamento dos sujeitos em diálogos cooperativos. Segundo Hall (2001), quando juntos, os indivíduos trabalham com o significado que está inserido nos recursos linguísticos, assim como com suas identidades sociais a fim de negociar seus objetivos e trabalhar na realização de uma determinada atividade comunicativa.

Outro termo que é pertinente neste estudo diz respeito ao diálogo colaborativo. Swain e Lapkin (2001) percebem no diálogo colaborativo o surgimento de processos cognitivos mediadores da aprendizagem. Segundo Lima e Pinho (2007) esses processos permitem aos aprendizes refletir sobre a língua quando se corrigem,

corrigem o outro e reformulam seu discurso. Desta forma, o diálogo colaborativo deve ser promovido em sala de aula porque é por meio dele que o uso da língua-alvo e a aprendizagem dela podem ocorrer (SWAIN, 2000 citado por FIGUEIREDO, 2003, p. 130).

Conforme destaca Verity (2000, apud JORGE, 2003: 179), a respeito da prática do diálogo colaborativo, “percebemos hoje um movimento na área de formação de professores que adota uma perspectiva sociocultural, na qual as práticas de reflexão, auto-avaliação e narrativas ganharam legitimidade”. Portanto, o diálogo colaborativo é visto como uma estratégia para se chegar ao aprendizado. Nas trocas interpessoais, ao discutirem sobre suas experiências, os aprendizes revelam competências e dificuldades, geralmente assimiladas pelo grupo. De acordo com Swain (2000), diálogo colaborativo é um diálogo de construção de conhecimento, é o diálogo que constrói conhecimento linguístico. O diálogo colaborativo medeia a resolução de problemas e a construção do conhecimento. Nesse sentido, de uma perspectiva sociocultural, ele se constitui como atividade cognitiva e social: uma resolução de problema linguístico por meio da interação social.

Segundo Storch (2002), o uso do trabalho em grupo e em pares nas salas de aula, em particular nas salas de aula de segunda língua (L2), está alicerçado em fortes bases teóricas e pedagógicas. Do ponto de vista teórico, o uso de pequenos grupos/pares pertence à visão construtivista social da aprendizagem, sendo o desenvolvimento humano inerentemente a uma atividade socialmente situada. Storch pondera que o desenvolvimento cognitivo de um aprendiz surge na interação social com a participação de um indivíduo mais capaz, mais proficiente. O sujeito mais capacitado, ao proporcionar ao aprendiz o nível apropriado de assistência, promove o indivíduo para além do seu nível atual, para o seu potencial nível de desenvolvimento. No entanto, como pesquisadores demonstraram (DONATO, 1994; STORCH, 2002, entre outros), o andaime também pode ocorrer entre pares quando se trabalha em grupo. Assim, a partir de uma perspectiva construtivista social, os alunos devem ser incentivados a participar de atividades que promovam a interação e coconstrução do conhecimento.

Do ponto de vista pedagógico, o uso do trabalho em grupo e em pares é apoiado pela abordagem comunicativa da instrução L2 e em sua ênfase em fornecer aos alunos oportunidades de usar a língua-alvo. Ferris (2003) observa os benefícios de revisões por pares. Para o autor, as revisões por pares são uma forma de

sensibilizar os alunos para as considerações de audiência (Leki, 1993) e, ao mesmo tempo, podem ajudar os alunos a desenvolverem habilidades analíticas e críticas (Nystrand e Brandt, 1989). O trabalho colaborativo, por exemplo, é uma forma de estimular o pensamento reflexivo, especialmente se os alunos estão envolvidos no ato de explicar e defender suas ideias. Pesquisas conduzidas com alunos de L2 (DONATO, 1988, DICAMILLA & ANTON, 1997, STORCH, 2002, SWAIN & LAPKIN, 1998) concluíram que, no processo de coautoria, os aprendizes consideram não apenas a precisão gramatical e lexical, mas também o discurso empregado. Além disso, e dependendo do tipo de dinâmica grupo/par formado, as atividades colaborativas podem encorajar um conjunto de conhecimentos sobre a linguagem, um processo denominado de andaimes coletivos (DONATO, 1988, 1994).

Neomy Storch (2002) aponta que a relação de colaboração significa muito mais do que dois ou mais alunos trabalhando juntos. Para a pesquisadora, quando os alunos assumem papéis colaborativos em uma interação, eles estão se ajudando mutuamente enquanto tentam resolver um desafio ou problema linguístico específico. O ponto pedagógico essencial que resulta das descobertas de Storch é que os professores devem ser conscientes de como os diferentes papéis e relações sociais decorrentes das interações de aprendizagem facilitam ou frustram a qualidade do processo de aprendizagem e os resultados desse processo.

Em suma, esta pesquisa parte dos pressupostos da teoria sociocultural em consonância aos conceitos de consciência linguística e consciência lexical. Ainda, revisita as noções de tarefas colaborativas e os impactos da análise e correção de erros. Essas abordagens teóricas mobilizam o universo da sala de aula estudada e procuram ressaltar aspectos levantados na análise dos dados.

6 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS E CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo descreve a natureza do estudo, contextualiza a pesquisa, e detalha o perfil dos participantes, os instrumentos de coleta e os procedimentos de análise dos dados.

6.1 A PESQUISA-AÇÃO E A PESQUISA QUALI-QUANTI

A pesquisa-ação surge no contexto educacional brasileiro na segunda metade do século XX como um tipo de investigação que não separa a pesquisa da ação necessária para solução de problemas da prática. A pesquisa-ação acontece quando o professor investiga sua prática pedagógica com o objetivo de operar mudanças (CAVALCANTI E MOITA LOPES, 1991; MOITA LOPES, 1996). Segundo Silvestre (2008, p. 27), a pesquisa-ação pode ser entendida como “o estudo de um determinado contexto social, realizado pelos próprios atuentes desse contexto, com vistas a promover mudanças por meio da aplicação de planos de ação”. Essa pesquisa é realizada por sujeitos diretamente envolvidos ao contexto pesquisado. Tripp (2005, p. 415) acrescenta que

a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.

Acreditamos na relevância da pesquisa-ação para estudos no campo da linguística aplicada e, em especial, ao desenvolvimento do estudo proposto. Oliveira (2012, p. 58-9) argumenta que essa modalidade de pesquisa se destina à promoção de ações dialógicas, cujo diálogo entre os participantes pode promover a emancipação dessas pessoas, na construção de sentidos no mundo.

Como autora do presente estudo, e forte defensora da necessidade de diálogo entre o que é produzido na universidade e o que acontece no mundo real de qualquer sala de aula de língua estrangeira, nos parece que a pesquisa-ação pode colaborar na construção de saberes a partir da convergência entre teoria e prática, na práxis

(LEFFA, 2003; PENNYCOOK, 2001). Portanto, refletimos nesse estudo a prática de pesquisa-ação como um espaço para o agenciamento de professores e alunos em sala de aula, processo no qual os sujeitos colaboradores, passam de consumidores para coprodutores, atuando na construção de sentidos no mundo, abandonando as verdades tidas como universais e oportunizando a criação de propostas universalizantes (JORDÃO, 2010, p. 433-439).

Flick (2004) salienta que a convergência dos métodos quantitativos e qualitativos proporciona mais credibilidade e legitimidade aos resultados encontrados, evitando o reducionismo à apenas uma opção. Dentre as contribuições da pesquisa quanti-qualitativa/quali-quantitativa, o autor destaca: reúne controle de vieses (métodos quantitativos) com compreensão, a partir dos agentes envolvidos na investigação (métodos qualitativos); agrega a identificação de variáveis específicas (métodos quantitativos) com uma visão global do fenômeno (métodos qualitativos); enriquece constatações obtidas sob condições controladas com dados obtidos dentro do contexto natural de sua ocorrência e a validade da confiabilidade das descobertas pelo emprego de técnicas diferenciadas. Minayo e Sanches (1993) deixam claro em seu estudo que não coadunam de uma perspectiva que preconize a integração entre abordagens, mas sim, na complementaridade de ambas, conforme particularidades do objeto de pesquisa.

Gatti (2002) considera que quantidade e qualidade não estão totalmente dissociadas na pesquisa, na medida em que de um lado a quantidade é uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se apresenta e do outro lado ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si. A realidade é multifacetada e, como tal, não é superficial afirmar que dados gerados por métodos distintos podem ser agregados, na perspectiva de compreensão das várias faces da realidade.

Esta tese insere-se, portanto, também no campo quali-quant. Uma vez que se interessa pela descrição de fenômenos na medida em que surgem de forma natural, ou seja, o pesquisador não tem a intenção de manipular a situação estudada. Em vista disso, o estudo com base nessa abordagem deve ocorrer dentro de um contexto natural, espontâneo. A fim de compreender de modo mais profundo o contexto natural, as investigações da pesquisa quali-quant geralmente são conduzidas através de um intenso e prolongado contato do pesquisador com o ambiente estudado. O pesquisador investiga a forma como as pessoas constroem o mundo a sua volta, o

que estão fazendo ou o que está acontecendo. Nessa abordagem, o pesquisador é parte do mundo social que pesquisa. Ele pode agir nesse mundo social, seja em termos de sua presença pessoal, ou como pesquisador, trazendo suas próprias experiências para esse campo, bem como tendo a oportunidade de refletir sobre si mesmo e sobre suas ações.

6.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

O presente estudo foi realizado em uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul com professores em formação do Curso de Letras Português/Inglês e respectivas literaturas, regularmente matriculados na disciplina de Língua Inglesa V. A disciplina pressupõe nível B2 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECRL). Segundo a descrição deste nível, o aprendiz

é capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com certo grau de espontaneidade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.

A pesquisa foi realizada no decorrer do primeiro semestre de 2018 (de março a junho), com a professora pesquisadora e o corpo discente da referida turma.

6.3 O PLANO DE ENSINO E O MATERIAL DIDÁTICO

O plano de ensino das aulas de Língua Inglesa V conta com carga horária de 50 horas, divididas em 4 horas semanais em 20 encontros ao longo do semestre. As aulas dessa turma especificamente aconteciam quartas-feiras à noite. A disciplina apresenta conteúdos gramaticais, funcionais e literários, incluindo o estudo dos aspectos culturais anglo-americanos, associando-os ao planejamento de possíveis intervenções didático-pedagógicas relacionadas com a Educação Básica e tem por objetivo geral oportunizar a construção gradual dos conhecimentos de língua inglesa

e da cultura anglo-americana, a fim de preparar os acadêmicos para a continuidade dos estudos em língua inglesa no Curso, que tem conteúdo linguístico mais avançados. Por objetivo específico busca-se propiciar o aprimoramento da comunicação escrita e oral em diferentes contextos comunicativos, a partir de diferentes gêneros textuais. Entre os conteúdos programáticos, encontram-se: tempos verbais perfeitos; voz passiva tempos perfeitos; verbos modais: ênfase em expressões do passado e presente. O material didático adotado pela instituição é o *American English File 3, Oxford University Press*. Todos os recursos que acompanham o programa da editora são disponibilizados aos acadêmicos nas bibliotecas da universidade. Além do material de referência, os alunos desta turma devem ler, ao longo do semestre, duas obras literárias. As turmas de língua inglesa realizam grande parte de suas atividades através de metodologias ativas.

6.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A turma de Língua Inglesa V é composta por treze alunos e todos concordaram em participar da pesquisa, conforme submissão e aprovação junto ao Comitê de Ética da UNISINOS, Parecer Número: 2.999.143. Importante referenciar a importância da aprovação da pesquisa junto ao Comitê de Ética uma vez que a proposta foi desenvolvida em contexto universitário e envolvendo professores em formação. Dos treze alunos, quatro são homens e nove são mulheres, com idade entre 19 e 38 anos. Este grupo, com exceção de uma aluna, começou seus estudos na universidade pela mesma entrada de Concurso Vestibular e não deixou de cursar as disciplinas de língua inglesa oferecidas semestralmente. Essa característica não vem sendo habitual nos cursos de licenciatura da instituição. Nos últimos semestres letivos, temos percebido que um número cada vez maior de acadêmicos realiza matrícula apenas no número mínimo de créditos determinado pela universidade o que, em geral, acarreta uma quebra na sequência de disciplinas a serem cursadas. As propostas de pesquisa foram esclarecidas aos acadêmicos e suas identidades foram preservadas pelo uso de pseudônimos (CRESWELL, 2010). As informações sobre cada um dos participantes são fruto do questionário entregue aos acadêmicos para melhor delinear o perfil de cada um deles.

Ana tem 23 anos, trabalha no setor administrativo de uma grande empresa de calçados da cidade. Estudou inglês na escola pública e em cursos de idiomas. Trabalhando na indústria calçadista há mais de quatro anos, revelou sua escolha pela licenciatura pela paixão pela literatura. Informa que o contato com a língua inglesa ocorre semanalmente uma vez que trabalha com o setor de exportação da empresa.

Carla

Carla, 24 anos, atua como professora da educação infantil municipal. Adora as disciplinas de língua portuguesa e se vê obrigada a cursar as de língua inglesa, pois é a única habilitação oferecida na instituição. Apresenta muitas dificuldades em inglês, sente-se envergonhada em se expressar no idioma e relata ter sido aprovada sempre com as avaliações complementares e com a nota mínima exigida. Não fez cursos de idiomas e sempre estudou em escola pública estadual. É bolsista PET interdisciplinar atuando com a área de literatura africana.

Cíntia

Cíntia tem 22 anos e seu contato com a língua inglesa é da escola estadual pública e com as disciplinas do curso de licenciatura. Devido ao nascimento de sua filha, optou por cursar um número menor de disciplinas semestralmente, priorizando as disciplinas referentes ao idioma inglês. Comenta que não tem muito tempo para se dedicar aos estudos e que para o idioma em questão, o tempo é o aproveitado em sala de aula. Ao longo das aulas, é percebido o receio em se comunicar em inglês. Suas participações são exclusivamente quando solicitada.

Daniele

Daniele tem 19 anos e é entusiasta dos estudos nas disciplinas de língua inglesa. Estudou na rede pública estadual, fez cursos de idiomas e está sempre com algum livro literário em inglês em mãos. Atualmente, é bolsista PIBID na área de língua portuguesa. Participa ainda como bolsista voluntária de pesquisa na área de literatura. Afirma que pretende trabalhar como professora de língua inglesa.

Felícia

Felícia, 20 anos é formada em Relações Públicas e exerce a atividade na própria instituição. Resolveu cursar Letras para aprimorar seus conhecimentos em língua inglesa. Estudou na rede privada de ensino básico e fez cursos livres de

idiomas. Nunca viajou para estudar no exterior. Comenta que muito de seu conhecimento em inglês advém de seriados, filmes, músicas. Faz referência às “maratonas Netflix” com legendas em inglês. Participativa, demonstra interesse em ajudar colegas menos proficientes.

Helena

Helena, 19 anos, começou a estudar inglês na primeira série do ensino fundamental. Faz curso de idioma há dois anos. É bolsista do PIBID de língua portuguesa e ainda não leciona inglês. Apaixonada pela língua inglesa, é monitora voluntária em centro de atendimento a crianças em vulnerabilidade social mantido pela instituição. Extremamente participativa, precisa ser “interrompida” para não monopolizar o tempo de exposição em sala de aula.

Léa

Léa tem 25 anos, estudou inglês somente na escola pública e é aluna do curso há oito anos. O histórico escolar da acadêmica mostra que ela costuma fazer cada disciplina de língua inglesa de duas a três vezes e a média de aprovação na segunda vez é sempre a mínima necessária. A acadêmica foi indicada a frequentar o Núcleo de Apoio ao Estudante, mas não o fez. Apresenta ainda baixo rendimento em outras disciplinas cursadas. Participação pouca em sala de aula e infrequência alta.

Léo

Léo, 20 anos é aficionado por games. Participa de torneios virtuais e seu contato com o idioma inglês é diário. Viciado em séries, filmes e músicas. Tem uma banda e faz covers de artistas internacionais. Escreve contos em português e é bolsista PIBID. Alta performance em sala de aula, participação constante e sempre disposto a ser o voluntário da turma. Egresso do ensino público estadual, menciona que isso nunca foi empecilho para estudar inglês.

Paula

Paula tem 20 anos, é bolsista do PIBID e monitora em educação inclusiva na escola de aplicação da mesma instituição. Fez curso de inglês em escola de idiomas e decidiu cursar Letras. Extremamente comunicativa, atua também como monitora voluntária de língua inglesa para os níveis iniciais do curso.

Ricardo

Ricardo tem 20 anos. Estudou na rede particular de ensino básico e as aulas de língua inglesa na escola eram por níveis de proficiência e com turmas extremamente pequenas. Frequentou curso de idiomas e fez intercâmbio ao final do ensino médio. Atua como bolsista em projeto de extensão da instituição em aulas de língua inglesa com fins específicos.

Silvana

Silvana tem 20 anos. Fala outros dois idiomas devido as mudanças constantes pelo emprego do pai. Fala inglês fluente e retornou ao Brasil há dois anos. Cursa Letras e Biomedicina. O interesse pela licenciatura surgiu por meio da literatura e para “não perder” o inglês. Não tem interesse em seguir a carreira docente.

Tadeu

Tadeu tem 28 anos e esse é seu segundo curso superior. Trabalha em uma editora e optou pelo curso de Letras por entender que precisava conhecer mais da língua materna. Trava uma batalha com a língua estrangeira. Não demonstra interesse em aprender de forma eficiente e afirma se satisfazer como usuário da língua.

Tatiane

Tatiane tem 38 anos e atua como professora da rede pública estadual. São quase 20 anos dedicados ao ensino infantil e, recentemente, com os anos iniciais após a conclusão do curso de Pedagogia. Optou em fazer uma segunda licenciatura por perceber os gargalos do curso anterior em questões referentes à aquisição de língua materna e aprofundamento na língua portuguesa. Não pretende ser professora de inglês, apenas usuária da língua.

6.5 A COLETA DOS DADOS, OS INSTRUMENTOS E OS PROCEDIMENTOS

A coleta de dados ocorreu entre março e junho de 2018. O primeiro instrumento utilizado foi a realização de prova - sample de nível B2 - em língua inglesa, disponível de forma gratuita em plataformas digitais. A escolha por este nível de proficiência linguística se deve ao fato de estar relacionado com o nível desejado expresso no Projeto Pedagógico de Curso para acadêmicos matriculados na disciplina de Língua

Inglesa V. Porém, a nossa experiência em sala de aula não reflete a pretensão do exposto no Projeto Pedagógico do Curso. Após o aceite pela Direção do Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes o trabalho com a disciplina de Língua Inglesa V começou. A disciplina contou com um total de 18 encontros presenciais e dois em plataforma digital já que na noite das aulas houve um feriado municipal e um feriado federal. Para uma melhor organização e ainda para tratar dos conteúdos propostos para a disciplina, nem todas as aulas foram planejadas de forma a conter os aspectos levantados pelo estudo.

No primeiro contato com o grupo, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi entregue, autorizando a utilização da imagem e dos dados coletados restritamente aos objetivos da pesquisa. A professora pesquisadora ainda fez referência ao fato de que aqueles que não quisessem participar da pesquisa frequentariam as aulas tranquilamente e seus dados não seriam analisados.

A entrevista semiestruturada (BURNS, 1999) foi a primeira atividade realizada com o grupo. Nesse momento, a intenção era descobrir um pouco mais do perfil de cada um dos acadêmicos. As gravações em vídeo aconteceram em cinco das 18 aulas programadas para o semestre letivo.

Apresento um resumo da organização dos instrumentos de pesquisa, que foram divididos em:

- Perfil sociocultural e linguístico dos aprendizes: entrega, explicação e assinatura do TCLE, da realização da entrevista semiestruturada e da avaliação linguística tendo como parâmetro o nível B2 para proficiência em língua inglesa. (Apêndice A, B e Anexo A)
- Atividades do experimento didático: seleção e elaboração das atividades colaborativas a serem realizadas pelos sujeitos da pesquisa.
- Instrumentos de coleta de dados: testes realizados após a realização das atividades propostas.
- Instrumentos para avaliação dos resultados: compilação dos dados e sessões de visionamento.

Ao longo da leitura deste trabalho pode parecer desnecessário ou mesmo inquietante se deparar com testes. Testes em um estudo de base sociocultural e que busca alinhar pressupostos de consciência lexical? Sim. Testes. O pré-teste receptivo, que faz parte dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados, tem o objetivo de medir o conhecimento receptivo prévio das palavras-alvo de nosso estudo

por parte dos aprendizes. Por que escolher palavras? Porque, pesquisando meu próprio universo de trabalho, senti a necessidade de não apenas observar os fenômenos que ocorrem em sala de aula, mas também procurar evidências, por meio de pesquisa quali-quantitativa, da possibilidade de percepção de consciência lexical por parte dos aprendizes adultos de inglês. Como eu poderia assumir determinados resultados se não tivesse evidências iniciais dos itens lexicais que os alunos possuem? Deste modo, o pré-teste buscou levantar indícios, por meio de atividade colaborativa, e da escala de VKS. Como mencionado em capítulo anterior, as tarefas colaborativas englobam objetivos comunicativos que servirão como andaimes para o resultado linguístico de cada sujeito (ELLIS, 2000).

As palavras-alvo tentaram determinar quais unidades lexicais gerariam mais dúvidas e investigar por que essas palavras não eram facilmente entendidas. Para determinar quais palavras seriam determinantes para a seleção, atividades individuais e em grupo, de caráter oral e escrito foram realizadas. Os itens lexicais não foram meramente elencados a partir do referencial do livro didático. A linha publicada pela *Oxford University Press, American English File 3* conta com seções indicativas à cada uma das habilidades linguísticas desejadas. Porém, optei por aproximar atividades mais prazerosas aos professores em formação e não escolhi palavras-alvo do material didático. Segui o descrito pelo Quadro Europeu Comum de Referência de Línguas (QECRL) no que tange ao vocabulário. Deste modo, as palavras-alvo partiram de elementos presentes em atividades de pré-leitura e leitura de reportagem sobre a série *Stranger Things*.

Stranger Things é uma série original da Netflix com roteiro e direção dos irmãos Matt e Ross Duffer. Homenagem a obras de Steven Spielberg, John Carpenter e Stephen King, a série foi idealizada a partir de dados algorítmicos da plataforma que indicavam a alta busca por esse perfil de entretenimento. A série se passa no ano de 1983 e é altamente marcada pelos elementos culturais da década. Na trama, um menino desaparece misteriosamente na pequena cidade de Hawkins, Indiana (EUA), e faz seus amigos partirem por sua busca. No caminho, encontram uma estranha menina com poderes psíquicos. A primeira temporada foi disponibilizada no dia 15 de julho de 2016 e possui oito episódios com cerca de uma hora cada, recebendo críticas muito positivas pela caracterização, ritmo, atmosfera, atuação, trilha sonora, direção, roteiro e as homenagens a filmes do gênero dos anos 1980. Em agosto de 2017, a segunda temporada foi disponibilizada e conta com nove episódios. A atuação dos

atores mirins é destaque no seriado, além da já conhecida Winona Ryder (também remetendo ao sucesso nos anos 80) como a mãe do desaparecido Will. Na série *Stranger Things*, as referências complementam o contexto do sentido da história, porém não atrapalham no processo de entendimento do episódio. Há também uma intertextualidade com o clássico *Goonies*, sendo que, nessa série, os amigos costumavam se reunir para se divertir, o que também acontece em *Stranger Things*, em que os garotos se reúnem para jogar RPG. O sucesso de Steven Spielberg, E.T., o extraterrestre, é homenageado pela trama quando os garotos encontram Eleven perdida na floresta.

Deste modo, o rol de palavras-alvo é composto por:

Quadro 1 – Rol de palavras-alvo

MOUTH-BREATH	IDIOTA, BOCA ABERTA, LIMITADO
LANDO	SER ENGANADO, PASSADO PARA TRAS
BITCHING	INTERESSANTE, ATRAENTE
CHILL	ACALMAR, RELAXAR
CHEESY	ELEGANTE
SHADY	SUSPEITO
BULK	GRANDÃO
WEIRDO	ESTRANHO, EXCENTRICO, LOUCO
DUDE	PARCEIRO, AMIGO
WASTOID	PERDEDOR

Fonte: A autora.

Os instrumentos utilizados para a avaliação dos resultados foram pós-testes produtivos (testes realizados logo após a intervenção didática) e pós-testes tardios produtivos (testes realizados ao final do semestre letivo), cujo objetivo é perceber quais foram os efeitos produzidos no conhecimento lexical dos aprendizes. As atividades colaborativas realizadas em sala de aula englobaram sobretudo a interação, podendo assim ser consideradas como estratégias para a aquisição-aprendizagem lexical. Estudos como os de Nation e Newton (1997) evidenciam os efeitos positivos das atividades de interação na aquisição-aprendizagem lexical de aprendizes de LE, que se mostraram mais eficazes do que apenas as atividades de compreensão textual. As atividades planejadas para a realização da pesquisa contaram com textos autênticos, seleção de episódios do seriado *Stranger Things*, disponível no Netflix e músicas. É interessante ressaltar que, embora acredite nas possibilidades que o material didático adotado oferece, o tema escolhido para a

realização da pesquisa foge um pouco das leituras e discussões por ele apresentadas. Para a realização da pesquisa optei por trabalhar com materiais autênticos e que fazem parte da rotina dos alunos. Assim, as escolhas dos materiais surgiram de um fenômeno atual que está presente no dia a dia dos acadêmicos envolvidos na pesquisa que são os seriados, ou “maratonas”, as quais, como os próprios sujeitos da pesquisa afirmam: conseguem aprender muito e sem sofrimento.

Para que as perguntas de pesquisa pudessem ser respondidas, deveria contar com instrumento que ajudasse a perceber e, por que não “medir”, a alteração ou não de consciência lexical nas atividades colaborativas trabalhadas. O pré-teste receptivo tem o objetivo de verificar o conhecimento receptivo prévio das palavras-alvo selecionadas, por parte dos aprendizes, antes da intervenção e é essencial para podermos observar os efeitos que o insumo produziu no conhecimento lexical dos aprendizes, comparando os resultados com aqueles obtidos no pós-teste de curto prazo e no pós-teste de longo prazo.

Deste modo, utilizei a proposta de Paribakht e Wesche (1997), Vocabulary Knowledge Scale (VKS), que se apresenta em uma escala de autoavaliação e desempenho e cada palavra é avaliada isoladamente. A escala é composta por cinco níveis que partem do não reconhecimento até a habilidade de uso em sentenças. Os níveis da escala são uma tentativa de refletir os estágios do conhecimento lexical, a fim de verificar o quanto se sabe sobre as palavras em teste. A escala de conhecimento de vocabulário proposta pelos estudiosos combina elementos de autorrelato e de desempenho para aferir o conhecimento de uma palavra.

Os dois primeiros níveis da escala correspondem ao conhecimento receptivo e os três últimos ao conhecimento produtivo. Isto é, nos dois primeiros os aprendizes devem apenas reconhecer a palavra-alvo e nos três últimos fornecer informações e empregá-la em uma frase, como podemos ver abaixo (WESCHE; PARIBAKHT, 1997, p. 180):

Quadro 2 – Escala de conhecimento do vocabulário

I	Eu não me lembro de ter visto essa palavra antes.
II	Eu já vi essa palavra antes, mas eu não sei o que significa.
III	Eu já vi essa palavra antes, eu acho que significa. (Sinônimo ou tradução)
IV	Eu conheço essa palavra, ela significa. (Sinônimo ou tradução)
V	Eu consigo usar em uma sentença. (Escreva a sentença). (Se você fez esse item, por favor faça o item IV também)

Fonte: Paribakht e Wesche (1997)

Na escala de conhecimento de vocabulário (VKS), o aspecto produtivo tem por objetivo apenas verificar o grau de conhecimento de uma unidade lexical e não se o aprendiz sabe produzir de forma espontânea e com um desempenho real no uso da língua em situações comunicativas autênticas.

Segundo Gimenez, Arruda e Luvuzari (2004), as sessões de visionamento são parte de práticas reflexivas que permitem ao profissional construir e reconstruir conhecimento sobre a prática a partir de questionamentos. As autoras caracterizam as sessões de visionamento como o instrumento voltado para a coleta de informações em determinada sala de aula, podendo ocorrer via recursos de áudio, vídeo ou com a presença de outro profissional da área (*peer observation*). A sessão de visionamento é caracterizada por permitir que participantes e pesquisador se reúnam, no intuito de que o participante, tendo assistido ou ouvido sua atuação pedagógica previamente, escolha trechos que queira comentar ou analisar junto com o pesquisador, realizando um visionamento sobre sua prática. Na sessão reflexiva, o grupo todo se reúne com o pesquisador, no intuito de discutir as práticas de cada participante da pesquisa, fazendo comentários ou sugestões.

7 A ANÁLISE E A DISCUSSÃO DOS DADOS

A partir dos pressupostos da teoria sociocultural, dos conceitos de consciência linguística e consciência linguística lexical e, ainda, das noções de tarefas colaborativas e os impactos da análise e correção de erros, passo à análise e discussão dos dados gerados à procura de evidências de percepção de construção de conhecimento por aprendizes adultos em língua inglesa referente à consciência lexical, partindo do ensino lexical implícito. Conforme já observado, o ensino lexical implícito é aqui entendido como aquele que tem como objetivo incentivar, nos aprendizes, a capacidade de inferir regras sem a consciência de fazê-lo, enquanto estão empenhados em outras atividades, focados no significado. Ainda, perceber que o aprendizado incidental pode ocorrer sempre que o aprendiz considera o contexto, seja ele linguístico ou extralinguístico, para a inferência do significado de uma palavra desconhecida.

Início com os dados referentes às informações socioculturais e linguísticas dos aprendizes, obtidos por meio de uma entrevista semiestruturada inicial e do resultado do exame B2 do Quadro Europeu Comum de Referência de Línguas (QECRL). Com base nesses resultados, estabelecemos um perfil dos participantes do estudo, a fim de termos mais subsídios para a análise dos resultados da intervenção didática e dos efeitos que a instrução implícita produziu em sua consciência lexical.

7.1 PERFIL SOCIOCULTURAL E LINGUÍSTICO DOS APRENDIZES

O grupo foi composto por 13 alunos, com idade variando entre 19 e 38 anos de idade. Em relação ao desempenho na realização do exame de proficiência nível B2 (QECRL), nove alunos conseguiram obter aprovação no teste, outros quatro acadêmicos não atingiram a pontuação mínima necessária. Esse resultado corrobora com a afirmação da pesquisadora ao mencionar que o nível linguístico esperado e descrito no Projeto Pedagógico do Curso não é a realidade do grupo estudado e que provavelmente se estenda a outras turmas.

Ao serem questionados sobre como se veem enquanto aprendizes de língua estrangeira e se poderiam se auto definir como aprendizes autônomos, as respostas mostraram o que se evidencia em sala de aula. Dos 13 acadêmicos, apenas três deles se consideram autônomos e relatam estarem envolvidos no seu processo de ensino-

aprendizagem de inglês, buscam, mesmo, no pouco tempo livre que têm, estar em contato com a língua e praticá-la da forma que for possível. Quatro relataram que sentem certo desconforto com seus rendimentos escolares e que, mesmo assim, não disponibilizam mais tempo aos estudos. O que aprendem sobre a língua inglesa está restrito às paredes da sala de aula. Os outros seis aprendizes afirmam que estão mais envolvidos em seu processo de ensino-aprendizagem, têm participado mais de momentos que propiciem um contato maior com a língua alvo, mas não afirmaram serem autônomos, dois deles referiram ainda sentirem a necessidade de apoio do professor ou do monitor de língua inglesa para realizar tarefas.

Dos 13 alunos, dois moraram no exterior, um dos sujeitos por mobilidade acadêmica e cursou um semestre acadêmico em instituição canadense e o outro acadêmico devido às constantes mudanças em função do emprego do pai. Em relação aos cursos livres de idiomas, cinco acadêmicos já fizeram ou estão regularmente matriculados.

Quando questionados sobre se preferem realizar as atividades em língua inglesa sozinhos ou em grupo, apenas dois acadêmicos mencionaram o fato de não se sentirem à vontade em atividades que envolvem trabalho em grupo. Mencionam que o déficit linguístico que apresentam em relação aos demais acadêmicos acaba desmotivando a participação nas atividades propostas.

Em relação ao questionamento sobre perceber que estão em processo de aprendizagem de língua estrangeira, sete dos 13 sujeitos da pesquisa não conseguem perceber avanços significativos em sua proficiência em inglês.

7.2 ATIVIDADES DO EXPERIMENTO DIDÁTICO

Neste item, descrevo as atividades colaborativas elaboradas a partir do pressuposto de um experimento didático. As atividades foram trabalhadas com todos os acadêmicos da turma, incluindo os quatro aprendizes que não alcançaram o nível linguístico esperado para o semestre letivo em que estão regularmente matriculados. No experimento didático, a instrução implícita utilizada pode ser denominada instrução implícita interacional, pois contempla a interação entre os participantes. Ao trabalhar com o léxico de maneira contextualizada, oferecemos aos professores em formação a oportunidade de aprender em contexto significativo e assim desenvolver

conhecimento sobre o conjunto dos traços que compõem o léxico de uma língua, como afirma Inês Duarte (2015).

7.2.1 O Pré-Teste Receptivo

O pré-teste receptivo (ver Apêndice C) tem o objetivo de verificar o conhecimento receptivo prévio das palavras-alvo selecionadas, por parte dos aprendizes, antes da intervenção e é essencial para podermos observar os efeitos que o insumo produziu no conhecimento lexical dos aprendizes, comparando os resultados com aqueles obtidos no pós-teste produtivo e no pós-teste produtivo tardio (realizado ao final do semestre letivo).

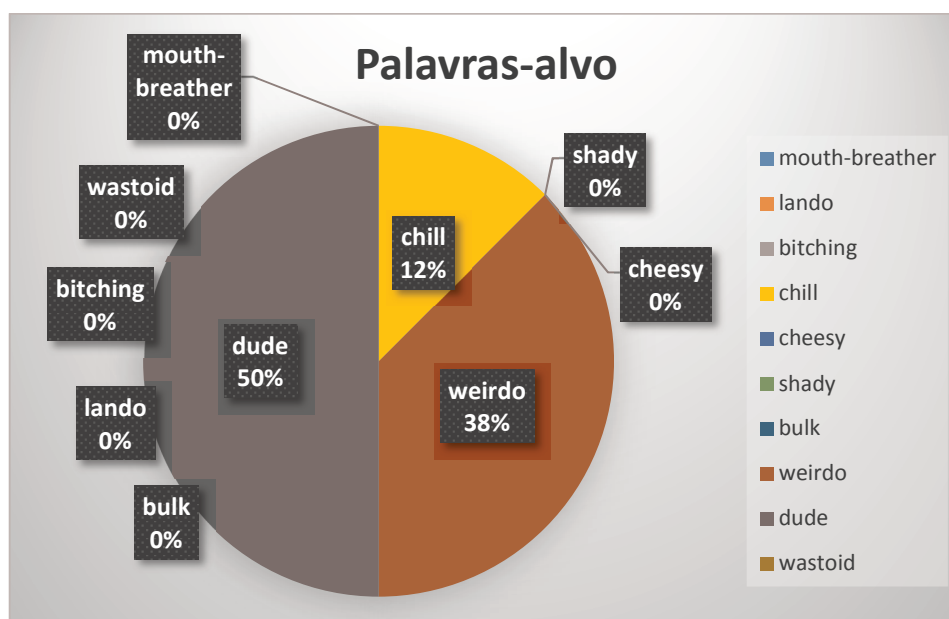
A atividade foi realizada a partir de reportagem publicada em site de empresa especializada em conteúdo digital e que semestralmente anuncia as séries de maior sucesso entre os internautas. Deste modo, a reportagem trabalhada em sala de aula com os alunos foi publicada em 12 de março de 2018 e trazia as 10 melhores séries disponível no Netflix. A segunda série consagrada no momento de acesso ao portal era *Stranger Things*. Discutimos sobre o fenômeno das maratonas e quanto esse tipo de comportamento acaba influenciando nossas escolhas, o quanto o hábito de assistir séries e praticar a língua inglesa por meio da escuta na língua estrangeira e lendo as legendas também em inglês, pode nos ajudar a aprimorar aspectos linguísticos. Após, a cópia da reportagem foi entregue aos acadêmicos e foi pedido que eles lessem o material buscando compreender o sentido geral do texto. Perguntas abertas foram direcionadas aos aprendizes na busca pela compreensão macro das ideias da reportagem. Para James e Garrett (1991) o estudo da língua deve ocorrer com base no uso da mesma; quando os aprendizes percebem o funcionamento linguístico de determinada língua estão desenvolvendo habilidades que podem conduzi-los à metacognição.

Uma segunda tarefa foi solicitada pretendendo mostrar algumas das palavras-alvo do estudo. Nessa atividade os alunos trabalharam em trios e deveriam escrever um pequeno parágrafo que resumisse o fenômeno de *Stranger Things*. Cada trio foi responsável por escrever um resumo endereçado a dois diferentes grupos: para adolescentes do século XXI e para adolescentes dos anos 80. Pinho (2013) revisa o conceito e as atividades propostas pelo intermédio de tarefas colaborativas. Para a pesquisadora, o essencial é que as tarefas estimulem a colaboração entre os

aprendizes por meio da interação, negociação e reflexão. As tarefas colaborativas podem ser descritas como tarefas comunicativas cujo foco está voltado no sentido e não apenas na forma do que é produzido em sala de aula. Essa etapa da atividade não suscitou interesse por parte dos alunos nas palavras desconhecidas. O nível de interesse em escrever parágrafos para os dois públicos distintos, permitiu uma troca de informações rica e porque não, prazerosa. Entre como e o quê escrever, os professores em formação buscaram outras referências sobre os anos 80. Em meio a algumas descobertas, perceberam várias releituras de velhas canções, a moda da época, os costumes. A pesquisadora acabou se tornando também material de referência, embora sob protestos. Após redigirem os resumos, cada trio os apresentou para os demais colegas. Um dos trios optou por não apenas ler sua produção textual, como também desenvolveu chamadas para os dois segmentos de público, um com um apelo mais emotivo e remetendo a emoções do passado contendo trilha sonora de fundo para enquanto o texto fosse lido. Para Lantolf (2000), a ZDP pode também ser percebida como uma construção colaborativa para que os sujeitos desenvolvam, aprimorem habilidades cognitivas. As implicações que o conceito de ZDP traz para a prática pedagógica percebem o professor como o agente mediador do processo, propondo desafios aos seus alunos e ajudando-os a resolvê-los, realizando com eles ou proporcionando atividades em grupo, em que aqueles que estiverem mais adiantados poderão cooperar com os demais. Lantolf (2007) defende que a mente humana é mediada, ao reconhecer o papel primordial das relações sociais na organização das formas de pensamento, concebendo a noção de língua como algo social. Lantolf e Appel (1994) sugerem que todos os sujeitos passam por estágios de desenvolvimento cognitivo. Em um primeiro momento, condicionados por seus próprios recursos, depois por seus interlocutores e, por último, quando assumem suas atividades sociais e cognitivas de forma independente.

A atividade transcorreu de forma tranquila e prazerosa e voltei ao meu objetivo primeiro – que era de viabilizar a apresentação de algumas palavras-alvo – apenas ao final da aula, em tempo de solicitar que eles preenchessem a tabela VKS. Nesse primeiro recorte, por meio do pré-teste receptivo, a incidência de conhecimento das palavras apresentadas foi:

Gráfico 1 – Palavras-alvo



Fonte: A autora.

Os dados do pré-teste receptivo da Escala de Conhecimento de Vocabulário (VKS) mostram que os itens lexicais que atingiram 0% enquadram-se nos determinantes I e II da Escala que revelam desconhecimento ou semelhança de termo, mas que desqualificam o aprendiz como conhecedor do termo apresentado. Na tabulação dos dados, os outros termos: *dude*, *chill* e *weirdo* foram classificadas no determinante IV que indica o reconhecimento da palavra, porém não implica em seu uso em variados contextos. O aprendiz é capaz de reconhecer e/ou traduzir o termo.

Tarefa 1

Na primeira tarefa planejada (Apêndice D), os aprendizes deveriam observar e descrever imagens, buscando levar em conta suas características. Em seguida, foi pedido que dissessem, trabalhando em pares, a qual período de tempo aquelas imagens pertenciam, quais atividades poderiam ser desenvolvidas naqueles locais, quais objetos presentes nas imagens que não mais fazem parte do mobiliário das residências atuais, as formas de vestir das personagens. Após, foi sugerido que relatassem ao grande grupo suas descobertas. O objetivo primeiro da atividade foi fazer com que os alunos, através da língua inglesa, refletissem sobre a temática proposta e saíssem de sua zona de conforto, uma vez que as imagens não representavam a atualidade. Assim, destaco que a aprendizagem é beneficiada pois o aprendizado da língua acontece simultaneamente ao seu uso, processo esse chamado por Swain (1998) de hipótese da produção compreensível. Para Swain,

produzir na língua estrangeira permite que os sujeitos desenvolvam suas capacidades de percepção, habilidades em testar hipóteses e ainda o aprimoramento das funções metalinguísticas. As atividades com imagens favorecem a aquisição lexical e a assimilação do insumo. Além disso, associar palavras a imagens pertence à categoria de estímulo da percepção e da atenção seletiva, na qual os aprendizes são direcionados a relacionar a unidade lexical com pelo menos um de seus significados. Para Svalberg (2009), um dos pontos fundamentais para o desenvolvimento dos aprendizes na aquisição de leitura e falas espontâneas, e ainda na escrita, diz respeito ao inventário lexical que este aluno possui. O desenvolvimento do vocabulário em língua estrangeira é visto em diversos programas de formação de professores como um aspecto a ser abordado e assimilado indiretamente, através da prática de outras habilidades, especialmente a leitura. A descrição das imagens, em um primeiro momento, não implica necessariamente o uso das palavras selecionadas por não serem relevantes para o desenvolvimento da tarefa. Ao reportar ao grande grupo suas descrições das imagens, alguns aprendizes utilizaram-se de categorias corretivas (LYSTER E RANTA, 1997) para auxiliar os colegas. A correção explícita para itens lexicais simples foi a forma mais utilizada de reparar o erro, seguida pelo pedido de esclarecimento uma vez que por momentos diversos, a inteligibilidade das palavras ficou comprometida e ainda a reformulação por parte dos aprendizes de itens lexicais ou enunciados maiores. A retomada das palavras-alvo acontece quando os acadêmicos devem escolher entre uma lista de quinze palavras quais as que melhor descrevem as imagens. Porém, nesta intervenção didática não houve testagem de reconhecimento de palavras. Os pós-testes aconteceriam em quatro encontros após o início das atividades e ao final do semestre. Podemos evidenciar o processo corretivo por meio das gravações em vídeo:

03. Silvana: *"That's pretty odd. Take a look at the decoration. Oh Gosh. But I think it was cool for the eighties."*

04. Felícia: *"Aham. Just like old pictures we have at home. My grandmother collects many albums."*

05. Silvana: *"A collection? Uau!"*

06. Felícia: *"No. Sorry. She keeps old albums from family pictures."*

Em outro momento, Carla e Ana conversam sobre as imagens apresentadas. A dupla tenta manter o diálogo em inglês e a correção de termos empregados por parte do interlocutor:

09. Carla: *"Funny hair. Curvy. Very curvy."*
10. Ana: *"Curly. You mean curly hair, isn't it?"*
11. Carla: *"Yeah. Terrible curly hair. No chapinha at that time."*
12. Ana: *"I don't know how to say that. But I like the way they dress."*
13. Carla: *"Funny."*
14. Ana: *"Look at the size of the boy's telephone."*
15. Carla: *"It's a thing used to talk in old days."*
16. Ana: *"Don't know"*
17. Carla: *"Walkie-talkie. Alguma coisa assim. My brother had."*

Tarefa 2

A intervenção didática seguiu com uma atividade (Apêndice E) de associação de unidades lexicais (não somente as palavras-alvo) com os campos semânticos de referência (descrição dos meios de transporte, das brincadeiras de criança, das formas de comunicação das imagens apresentadas pelo seriado), privilegiando dois aspectos importantes da instrução implícita na aprendizagem lexical: integrar as palavras novas às anteriores e proporcionar suas utilizações em diferentes contextos. Algumas das unidades lexicais selecionadas (*lando*, *weirdo*, *chill*, *wastoid*) apareceram associadas a outras, enfatizando não apenas o reconhecimento do significado, mas também o aspecto produtivo. Assim como em outras atividades da instrução implícita, a proposta colocou em primeiro plano os processos associativos na compreensão das palavras, conduzindo a percepção dos alunos mais na direção da focalização das palavras e menos na análise do contexto. As gravações forneceram subsídios para observar que, embora se tratasse de uma atividade de reconhecimento, portanto, de baixo processamento, as discussões sobre os campos semânticos enriqueceram as reflexões sobre o léxico e a língua, além de favorecer o reaparecimento de algumas palavras como, por exemplo: *weirdo* e *wastoid*. Esses exemplos de resposta são indícios de que as atividades comunicativas privilegiaram não somente o conhecimento produtivo lexical, mas também a organização sintática e morfológica da fala dos aprendizes que, para realizar a tarefa, ativaram, portanto, outros conhecimentos além do lexical. Segundo Duarte (2011, p.17), quanto mais variados forem os contextos em que o aprendiz se insere mais conhecimento lexical será produzido. Para Storch (2002), o uso do trabalho em grupo e em pares nas salas de aula, em particular nas salas de aula de língua estrangeira, está alicerçado em

fortes bases teóricas e pedagógicas. Do ponto de vista teórico, o uso de pequenos grupos/pares pertence à visão construtivista social da aprendizagem, sendo o desenvolvimento humano inerente a uma atividade socialmente situada. Storch pondera que o desenvolvimento cognitivo de um aprendiz surge na interação social com a participação de um indivíduo mais capaz, mais proficiente.

Nessa mesma aula, os alunos realizaram tarefa de compreensão oral e escrita por meio de assistência ao primeiro episódio: *The Vanishing of Will Byers* da temporada 1 de *Stranger Things* e também de uma música que é parte da trilha sonora do seriado, “Africa”. A letra da música foi entregue aos alunos com espaços a serem preenchidos com a omissão de itens lexicais variados e em conformidade com a letra da canção. Nessa atividade foram selecionadas palavras com sonoridade semelhante, na intenção de que os aprendizes procurassem de fato entender o que estava sendo dito. Com essa configuração, as atividades que poderiam ser somente de reconhecimento e, portanto, de menor profundidade de processamento, foram potencializadas devido à inserção da definição e também da busca de informações no texto oral. Swain e Lapkin (2003) afirmam que a produção dá origem à percepção. Deste modo, os sujeitos são capazes de reconhecer falhas linguísticas ao produzi-las na língua estrangeira. Quando esse processo ocorre, o aprendiz busca no professor, em seus pares ou em outro recurso a solução para seu problema. Lima e Costa (2010), afirmam que, ao testarem hipóteses, ao se corrigirem, ao corrigirem os outros, ao se ajudarem, os aprendizes estão gerando conhecimento. É, para as autoras, através do trabalho coletivo que os alunos se engajam na construção do significado para completar a tarefa e focalizam a estrutura linguística para promover entendimento mútuo.

Outro dado percebido por meio das gravações em vídeo, diz respeito à discussão entre os professores em formação, Paula e Ricardo, sobre trechos da canção “Africa”. A música é tema de uma cena entre duas personagens já no final da adolescência e que estão apaixonadas. A dupla de aprendizes desenvolveu a atividade sem problema algum – a tarefa pretendia ilustrar um dos momentos da trama da série e trabalhar compreensão oral específica em inglês, sem fins para essa pesquisa. Ao trabalhar com a sessão de visionamento com os aprendizes, o trecho:

*I hear the drums echoing tonight
 But she hears only whispers of some quiet conversation
 She's coming in 12:30 flight
 The moonlit wings reflect the stars that guide me
 towards salvation
 I stopped an old man along the way,
 Hoping to find some long forgotten words or ancient
 melodies
 He turned to me as if to say,
 "Hurry boy, it's waiting there for you"*

chama atenção de Paula e Ricardo. Na gravação os dois se entreolham na busca de sentido para o trecho apresentado. Quando indagados por Cíntia sobre o que se perguntam, respondem que estão tentando entender o que a canção diz e qual a relação específica com a cena daquele episódio. Cíntia, a acadêmica que pouco se expõe em inglês, afirma:

21. Cíntia: *"I don't know nothing. Very difficult to know the words together."*

22. Paula: *"You are right. The lyrics seem not to match."*

23. Cíntia: "se tá difícil pra ti, imagina pra mim."

(Ambas riem)

24. Ricardo: *"It's a song; you have to feel it, not really got into every single word. It's a matter of saying that probably his girl and him are not at the same vibe. He probably doesn't know what the hell he is going to say to her when they finally meet."*

25. Cíntia: *"Not the same vibe...? Not together?"*

26. Paula: *"Probably. There's must be a kind of problem between the two of them."*

27. Cíntia: "Ai. A letra é meio doida mesmo, mas a guria tá chegando no voo da meia noite e o cara não sabe direito o que vai dizer, mas que raios isso tem com a África?"

A passagem ilustra a noção da Zona de Desenvolvimento Proximal uma vez que a acadêmica, que pouco se expressa em sala de aula, o faz por meio da interação com colegas mais proficientes corroborando com a afirmação de Lantolf (2000) de que é por meio de uma construção colaborativa que os sujeitos desenvolvem e aprimoram habilidades cognitivas. As implicações que o conceito de ZDP traz para a prática pedagógica, sugerem que os colegas podem ser percebidos como agentes mediadores do processo, ajudando a resolver situações em sala de aula.

Tarefa 3

A leitura do texto intitulado “*Who is Eleven?*” (Anexo B) foi a primeira tarefa da intervenção didática. Após uma breve conversa sobre os mistérios da personagem, os aprendizes leram o texto e depois se reuniram em pequenos grupos para discutir suas primeiras impressões sobre o conteúdo. Em grupo, eles deveriam escolher palavras para melhor descrever Eleven, poderiam perguntar o significado à pesquisadora ou, preferencialmente, aos colegas. As palavras-alvo: *weirdo*, *dude*, *bitching*, *mouth-breather*, *wastoid* e *chill* foram objeto das perguntas dos alunos, junto com inúmeras outras que estavam presentes no texto. A segunda atividade trabalhou a compreensão do texto com um exercício de verdadeiro ou falso no qual o significado das palavras deveria ser procurado dentro do contexto. Após terem preenchido o questionário, os aprendizes deviam escrever no espaço indicado a razão de sua escolha e, em um segundo momento, comparar as respostas com um colega. O objetivo era levar os aprendizes à formulação de hipóteses sobre o significado de novos elementos lexicais, pois, dessa forma, poderiam aprendê-los com maior facilidade. De fato, conforme salientam Wood, Bruner e Ross (1976) é possível ao aprendiz solucionar um problema, realizar uma tarefa, ou atingir um objetivo que estaria além de suas possibilidades, caso não tivesse a ajuda de outra pessoa. A metáfora de andaime, oriunda da psicologia cognitiva e estudos de aprendizagem de línguas, sustenta que, em contextos de interação social, um participante com maior conhecimento de um determinado assunto pode dar condições de auxílio a um participante menos capacitado de modo que ele possa se desenvolver, atingindo níveis mais elevados de competência. Svalberg (2007) apresenta estudos sobre o papel facilitador que o conhecimento consciente pode assumir no processo de aprendizagem de línguas e, em especial, na interação com o outro. Inês Duarte (2008) percebe a consciência linguística como um estágio intermediário entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização. A autora corrobora com as ideias de Ronald Carter sobre a importância das atividades que devem ser proporcionadas aos aprendizes para que possam desenvolver habilidades que permitam o desenvolvimento de habilidades mais específicas e a capacidade de compreender os processos de aprendizagem. Para Duarte, atividades que envolvam formulação de perguntas, observação de dados, resolução de situações-problema, formulação de hipóteses (que levem os aprendizes à testagem das mesmas e suas

validações ou não) são tarefas que podem proporcionar melhores níveis de autonomia e consciência linguística aos aprendizes.

Nessa mesma aula outros fatores que permeiam a sala de aula de língua estrangeira apareceram por meio dos comentários dos sujeitos envolvidos na pesquisa. O texto *Who is Eleven?* aborda claramente a descrição da personagem central do seriado, mas também possibilita discussões acerca das relações interpessoais e das marcas de individualidade que carregamos. Não apenas isso, mas também o quanto “ser diferente” dos demais impacta a vida de milhares de pessoas dentro das salas de aula. Analisando ainda a sala de aula de língua estrangeira, poderíamos afirmar, após as sessões de visionamento, que muitos acadêmicos também sofrem uma angústia silenciosa por não conseguirem se expressar de maneira mais acurada em sala de aula. Ressalto que as sessões de visionamento tiveram como objetivo primeiro a reflexão, por parte da pesquisadora e dos professores em formação, sobre os processos de construção de conhecimento por meio de tarefas colaborativas e a necessidade de discussão sobre as propostas desenvolvidas em sala de aula. Svalberg postula que a consciência linguística engloba como a língua funciona dentro de seu contexto formal (gramática, fonologia, léxico), além de expressar suas características sociais, políticas e culturais. Deste modo, as conversas ao longo das sessões de visionamento abordam as seguintes falas que ilustram o exposto por Svalberg:

45. Léo: *“I guess I am a little bit like Eleven. She is weird. People think I am weird too. Maybe because of my tattoos, maybe because I have a band. I simply don’t fit into some stereotypes. People usually think I study Arts or anything. Not Languages. Even some teachers look at me in a way I will probably gonna eat some kids.”*

50. Léa: *“I am Eleven. I am weird. Weird cause I don’t know English. I don’t can’t learn. I don’t can’t say in English. Very difficult. Colegas riem. Sem paciência comigo, aí eu não falo.”*

51. Felicia: *“I guess we are all Eleven in a way or another. If we don’t fit into a situation, people judge us. We are always being judged. People can hurt sometimes. I guess Eleven is every little girl who is bullied at school, who has no hair or a different one. That girl who is not always smiling and being nice to everybody, whose clothes are not fancy.”*

É preciso ressaltar que, entre as tarefas 3 e 4, os sujeitos da pesquisa já tinham assistido toda a primeira temporada de *Stranger Things*. Eu havia sido perguntada se

a maratona no mundo de Will e Eleven prejudicaria o andamento das tarefas e do propósito do estudo. Não pensei que o fato de se entregarem ao seriado colocaria em dúvida o andamento da pesquisa. Como nossos encontros aconteciam semanalmente e trabalhávamos com os conteúdos programáticos esperados para o nível linguístico que estavam matriculados, conseguíamos conversar sobre o desenrolar da trama. Apenas solicitei que, caso avançassem em direção ao final da temporada 2, que eu fosse comunicada para alterar alguma tarefa em mente.

Tarefa 4

A tarefa quatro (Apêndice F) consistiu na assistência a outro episódio de *Stranger Things*, temporada 2. O episódio escolhido foi *Will, o sábio*, o quarto episódio. Os alunos assistiram ao episódio com as legendas em inglês. Nada, absolutamente nada foi solicitado previamente. A indicação era de assistir e procurar entender os diálogos entre as personagens, as relações entre médicos e pesquisadores que acompanhavam Will, a relação conturbada da mãe de Will com a equipe de cientistas. Após assistirmos o episódio, o grupo foi dividido em pares (um dos alunos não estava presente no dia da tarefa). Recortes dos diálogos do quarto episódio foram entregues aos acadêmicos. A primeira reação foi de choque, como se deles fosse esperado que lembrassem dos diálogos das cenas. Foi pedido que os aprendizes escolhessem e inserissem palavras em frases, exigindo um processamento mais profundo. Seguindo o que afirmam Paribakht e Wesche (1996), podemos dizer que se trata de uma atividade de interpretação, na medida em que implica deduzir o significado de palavras desconhecidas em um texto e requer, conseqüentemente, análise semântica e sintática mais precisa. Nesse caso, evidencia-se a relação das palavras-alvo com outras palavras em um dado contexto, favorecendo assim a compreensão do insumo e sua assimilação. Para Wesche e Paribakht (1999), esse tipo de exercício possui também características de produção, pois implica a recuperação das palavras-alvo e envolve pesquisa, interpretação, análise sintática e semântica. Como os aprendizes trabalharam em duplas, a tarefa privilegiou o aspecto produtivo do conhecimento lexical, focalizando novamente a interação e a negociação de sentido. Com as respostas, era preciso escrever também uma justificativa, para, na segunda parte, proceder à comparação em pares de respostas e justificativas. O resultado da comparação tinha que ser compartilhado com o grupo. Conforme já mencionado, as atividades de produção oral possibilitam o uso das palavras-alvo e de outras palavras

do mesmo campo semântico, favorecendo assim a aquisição-aprendizagem lexical. O aspecto principal da atividade é, mais uma vez, a negociação de sentido, pois permitiu que os aprendizes modificassem sua produção por meio de ajustes e pedidos de esclarecimento. Um exemplo observado e registrado em gravações foi o fato de os aprendizes terem utilizado os mesmos adjetivos para descreverem personagens distintas.

A ocorrência das palavras-alvo durante a produção oral mostra que o fato de ser necessário usá-las na comunicação e na interação estimulou um conhecimento lexical mais profundo, pois os aprendizes tiveram que selecionar as unidades lexicais que seriam inseridas em seu repertório ativo, desenvolvendo assim consciência e atenção em relação ao processo de aprendizagem da língua. Para Svalberg (2009), um dos pontos fundamentais para o desenvolvimento dos aprendizes na aquisição de leitura e falas espontâneas, e ainda na escrita, diz respeito ao inventário lexical que este aluno possui. O desenvolvimento do vocabulário em língua estrangeira é visto em diversos programas de formação de professores como um aspecto a ser abordado e assimilado indiretamente, através da prática de outras habilidades, especialmente a leitura. Ao mesmo tempo, nos parece, enquanto professores de inglês como língua estrangeira, que sem o conhecimento de um inventário lexical vasto, tanto nas habilidades orais quanto escritas, a comunicação fica comprometida. Deste modo, nos parece que o uso do léxico tem papel determinante nas aulas de língua estrangeira. Importante referir que entendemos consciência lexical pela capacidade de segmentar a linguagem oral em palavras, considerando tanto aquelas com função semântica (adjetivos, verbos, substantivos), cujos significados independem do contexto, quanto aquelas com função sintático-relacional (preposições, conjunções, artigos), nas quais a construção do significado depende da sua inserção no contexto. Com base nesta discussão teórica, estabelecemos a importância do desenvolvimento da consciência lexical. Acreditamos que o conhecimento intuitivo que os alunos têm do léxico possa se tornar conhecimento explícito e consciente (nunca desligado da utilização da língua), que implica saber identificar, selecionar, avaliar, reler e refazer. De fato, é pela tomada de consciência do que se sabe e, conseqüentemente, do que ainda não se sabe, que se desenvolvem as capacidades. Essen (2008) discute que o ponto central da consciência linguística está na relação entre o processo de ensino-aprendizagem de línguas e nos sujeitos nele envolvidos: os aprendizes e os professores. Sendo assim, e sem dissociar elementos cognitivos e sociais, acreditamos que o conceito de

consciência linguística faça parte do processo pedagógico e do funcionamento cognitivo humano. Enquanto prática pedagógica, a consciência linguística atribui peso e mérito ao aprendiz e não ao professor. Ao professor cabe a tarefa de melhor organizar e distribuir o universo da sala de aula.

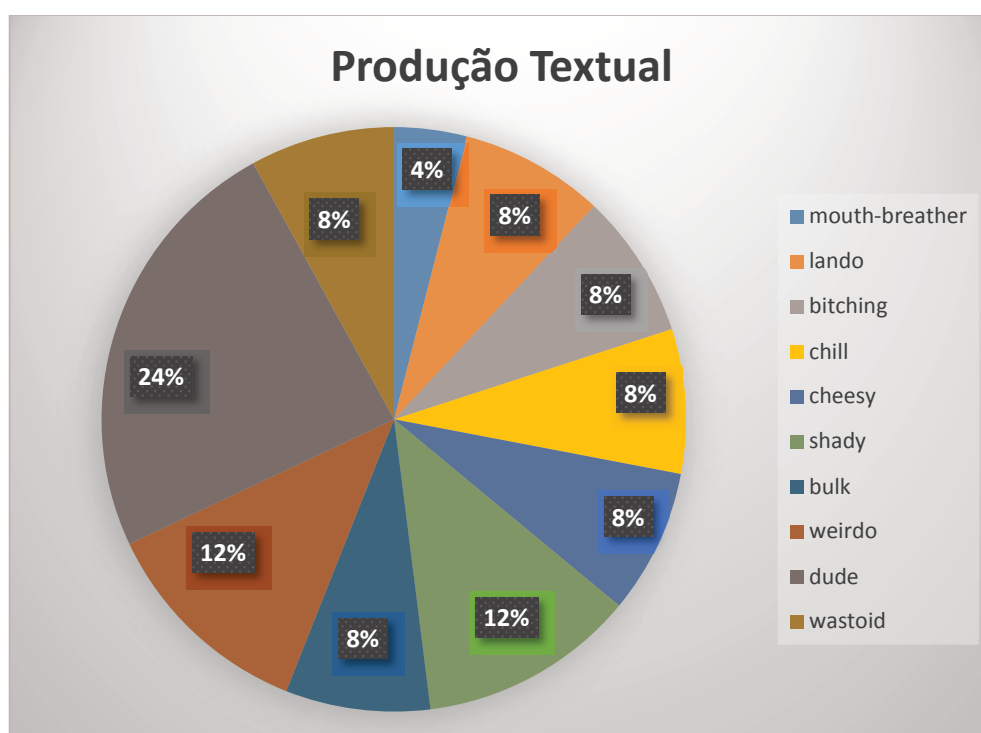
Pós-teste produtivo

O pós-teste produtivo (Apêndice G) é um teste de desempenho, cujo objetivo é avaliar se, logo após a intervenção didática, as palavras-alvo entraram no repertório lexical ativo dos aprendizes, ou seja, se eles, além de reconhecerem seus significados, eram também capazes de usá-las em tarefas de comunicação. Para Olívia Figueiredo (2011), a consciência lexical manifesta-se na apropriação significativa das palavras, usando-as em contextos distintos, fazendo sempre uma associação lógica àquilo que se quer transmitir enquanto utente da língua. Entenda-se que conhecer uma palavra numa língua não se limita à apreensão do significado ou da estrutura, mas também, saber como usá-la em distintas circunstâncias, quer no discurso oral quer no discurso escrito. Como Duarte (2008) menciona, para se atingir um nível elevado de desempenho nas competências linguísticas, é necessário um conhecimento da língua extenso e profundo que, em grande medida, tem de ser explícito. Assim, Inês Duarte define a consciência lexical como o tipo de consciência linguística que diz respeito ao conhecimento das propriedades das palavras que integram o nosso capital lexical.

Para o pós-teste produtivo, solicitei aos professores em formação que produzissem um resumo de não mais de 200 palavras e que detalhassem as características de uma das personagens do seriado. A proposta de produção escrita, além de permitir verificar se e de que maneira são utilizadas as palavras-alvo, é um instrumento para constatar também se outras unidades lexicais chamaram a atenção dos aprendizes durante o curso e entraram em seu repertório produtivo. Além disso, a análise da produção escrita ofereceu a oportunidade de investigar quais mudanças ocorreram na consciência lexical dos aprendizes e também em sua competência estratégica, sociolinguística e discursiva. Assim, para Inês Duarte (2015) a consciência linguística diz respeito a um conhecimento da língua que se caracteriza pela capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização. Svalberg (2007) aponta que a pedagogia da consciência linguística consiste, no geral, em “abordagens e técnicas que utilizam ou geram conhecimento consciente e que estimulam o

envolvimento com a língua em um contexto específico, dentro de um quadro construtivista” (p. 292). A autora ainda complementa afirmando que o intuito é produzir conscientização da linguagem através do envolvimento do aprendiz com a língua a fim de construir conhecimento sobre a língua em todos os seus domínios. James e Garrett (1991) postulam que progredimos em nossas habilidades quando nos tornamos conscientes daquilo que não sabemos.

Gráfico 2 – Produção textual



Fonte: A autora.

O gráfico apresentado a partir das produções textuais realizadas pelos sujeitos da pesquisa leva em consideração, por se tratar de uma prática escrita, que os aprendizes se encontram nos extratos IV e V da Escala de Conhecimento de Vocabulário uma vez que são capazes de utilizar os termos lexicais em diferentes contextos ou fazendo uso de sinônimos. Reporto que a palavra *dude* apareceu em 24% dos textos e em situações de uso que confirmam a consciência lexical na utilização do termo. Os itens lexicais *weird* e *shady* apareceram nas produções escritas com índice inferior ao primeiro vocábulo, mas ainda com adequação linguística ao exposto. As demais palavras não demonstraram aumento significativo em seu emprego na produção escrita. A tarefa foi remontada quando da sessão de visionamento. Na sessão foi solicitado aos acadêmicos que comentassem sobre a produção textual realizada no sentido de ter escrito em um estilo que pode causar

alguns problemas uma vez que limita o número de palavras a serem empregadas. Nesse mesmo momento as questões foram direcionadas aos motivos das escolhas por determinados personagens e em que medida a escolha individual de cada um poderia revelar algumas marcas de similaridades entre personagem e professor em formação. Interessante perceber, por meio da gravação em vídeo e da sessão de visionamento, a forma como alguns dos sujeitos da pesquisa construíram suas narrativas. Wood, Bruner e Ross (1976) identificaram algumas funções desempenhadas pelo processo de andamento. Dentre elas, saliento o fato de manter o interesse do aprendiz na realização da tarefa e amenizar uma eventual frustração do aprendiz durante a resolução do problema. Nos extratos 71, 73 e 74 é possível perceber, por meio dos relatos dos sujeitos da pesquisa, os aspectos de interesse na tarefa e na tentativa de amenizar um resultado frustrante.

71. Tadeu: “Eu vou te falar em português, tá? Tu sabe que eu brigo com inglês o tempo todo e não curto isso. Eu até acho que tu respeita um monte a gente, fica dando material extra, pede pra ir pra monitoria, não insiste muito quando vê que a coisa não vai sair. Eu até tentei escrever o que tu pediu, mas fico muito de cara quando não consigo. Aí tu diz pra escrever como a gente acha que é. Aí me dá um pânico. Eu não acho coisa nenhuma, mas na boa. Acho tri quando tu senta e me diz: não desiste que eu te ajudo, mas tu também tem que te ajudar. Essa coisa aí de escolher o personagem. Depois fui pra casa e vi de novo com as legendas em português e te mandei outro texto por e-mail. Peguei o *Google* e mandei ver. Mas eu queria ter certeza. Até pareço o gordinho que gagueja na série.”

73. Tatiane: *“It is difficult for me sometimes. For example, to do this activity I thought I would have to be Will’s mom (acadêmica começa a rir). In fact, I could be everybody’s mother here. But even when I am not sure or when I think it is going to be too difficult I (...) não desist, ah I don’t quit. I am here to learn more.”*

74. Helena: *“I totally love these activities. I really like to learn more and to be able to keep my English through real English. I guess it’s too boring to keep using the book and that’s why I believe our classes should always go on like this. Real English, real life. I loved working with these characters and being able to say why I chose Eleven. Guys say she is weird. She is. And that’s what makes her so special. We are all different. Don’t you think I suffer from bullying sometimes? I do. For some of my classmates I am a piece of shit only because I know the language. Ok. I am not that nice girl willing to help everyone. But I am here just like them. So? Let’s do what we*

have to. Sometimes I guess I am just like the Sherriff. People may don't like me, but they need me... I am kidding. He is much a nicer guy to his folks than I am to my classmates (acadêmica começa a rir). That's way I guess I chose him. Much friendly than I am and always willing to help. Sometimes I am not in the mood. But I always do what you ask us for and I guess it's good to practice new vocab."

Caso este estudo estivesse no escopo da Psicologia, certamente ofereceria subsídios riquíssimos para uma análise de perfil pessoal de cada um dos professores em formação. Interessante a maneira como descreveram as personagens e mais interessante ainda perceber que várias das escolhas têm uma forte vinculação com o aprendiz. O recorte que segue mostra as justificativas para as escolhas pelas personagens:

81. Silvana: *"I guess I chose Joyce Byers because she reminds me of my own mother. Not related to any money problem or no husband around, but because she is a fighter. She is always there for her kids and never stop believing them. She can seem a little bit reckless sometimes. But when she is there for you, she really is. Another point is: once she is disappointed with you, forget her. She will never forget you."*

83. Helena: *"Nancy Wheeler. I guess I am just like her. I have a brother and a sister. I am the oldest one and I have to deal with the kids. Sometimes I feel like running away just like her (a acadêmica começa a rir). I have been dating with a guy, but it is not that serious. I love listening to songs and I get mad when my brother disappears with my Bluetooth sound. I don't like family meetings and old aunties. I have no patience for them."*

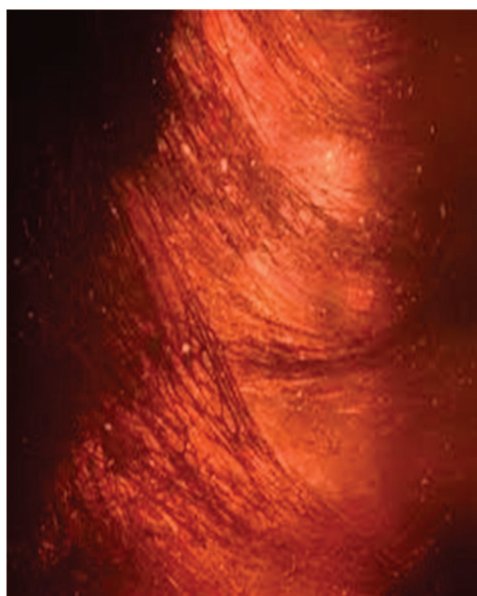
85. Léo: *"Mike Wheeler. Explanations are not necessary. We are cool. We hang out with girls. We are always on party mood. We do a of of party but we come to class, we study and we are the good guys. (acadêmico começa a rir). And we are always surrounded by the cute ones."*

São traços semelhantes, seja no campo físico quanto no campo psicológico. Talvez tenham se identificado com os percalços que cada uma das personagens passou. Ao longo dos episódios, as personagens também passam por desafios linguísticos, partindo da necessidade de aprender a se comunicar com Eleven. Um dos meninos gagueja ao ficar nervoso e não consegue produzir alguns sons da língua.

Tarefa 5

Svalberg (2007) afirma que deveríamos nos ater em sala de aula a metodologias que utilizam ou geram conhecimento consciente e que estimulam o envolvimento com a língua em um contexto específico, dentro de um quadro construtivista. Deste modo, o ensino do léxico contribui para reduzir as dificuldades do aluno no que concerne à utilização da língua, pois é por meio da palavra que nomeamos a realidade. As palavras são um modo de projeção da realidade e um meio de expressão e nos permitem acessar as bases de dados de conhecimentos, exprimir ideias e aprender novos conceitos. A tarefa 5 (Apêndice H) encerra não uma maratona, mas um ciclo que nos levou de volta aos anos 80. Assistindo o último episódio da segunda temporada de *Stranger Things*, O Portal, encerramos nosso trabalho com a série. Nossa primeira tarefa parte da imagem de chamada do episódio.

Figura 1 – Imagem de chamada do episódio



Fonte: @Divulgação, Universal

Solicitei aos alunos que olhassem para “portal” e depois escrevessem, em inglês, palavras que viessem a suas mentes. Nessa tarefa também pedi que, em duplas, comentassem seus sentimentos referentes à imagem. Segundo Figueiredo (2006), não é a simples troca de informação ou tarefa em pares que leva a uma aprendizagem efetiva. A proposta de construção em conjunto do conhecimento em sala de aula estabelece um desenvolvimento o qual se encontra vinculado ao ensino os princípios da autonomia por meio da interação entre os pares, da resolução de conflitos e da participação efetiva na construção do conhecimento. Bygate, Skehan e

Swain (2001) entendem que as tarefas devem ser contextualizadas e devem exigir que os alunos usem a linguagem de forma significativa.

A segunda parte da tarefa constou da distribuição de questões referentes a determinadas informações sobre o episódio e do trabalho em dupla. As cenas foram sendo gradativamente paradas para que os alunos pudessem resolver as questões que envolviam tópicos gerais e léxico específico. No campo das tarefas colaborativas e, por conseguinte, da aprendizagem colaborativa, o *output* (produção) dos indivíduos marca não apenas a fluência, mas também a internalização de conhecimentos. Swain (2006) argumenta que o *output* promove uma percepção consciente do aprendiz, nomeando esse processo de *noticing*. Afirma ainda que o *output* tem função de testar a aprendizagem da língua estrangeira e ainda levar a uma reflexão consciente da mesma. Swain e Lapkin (2003) afirmam que a produção dá origem à percepção.

A tarefa cinco também foi gravada em vídeo, mas não fez parte do rol de momentos selecionados para a sessão de visionamento. O recorte aqui escrito, remonta à afirmação de Swain e Lapkin quanto ao fato de que a produção de determinado item poderá levar à percepção:

82. Ana: (rindo) “*Now I got it!!!! Bitching. I thought boys were teasing on her. It was a nice word. Not a bad one.*” (continua rindo)

84. Carla: (rindo) “*mega slow.... achei que era (...) was a bad name.*” (continua rindo)

85. Tatiane: “*Never thought it would be this.*”

Pós-teste produtivo tardio

O pós-teste produtivo (Apêndice I) assim como os demais testes produtivos, é uma avaliação de desempenho, cujo principal objetivo é proporcionar aos aprendizes uma possibilidade de uso da língua em uma situação de comunicação autêntica. Para o pós-teste produtivo tardio, optei por repetir a mesma atividade do pós-teste produtivo para comparar os resultados, sobretudo, no tocante à capacidade de uso das palavras-alvo e das estratégias para suprir a ausência de conhecimento de determinadas unidades lexicais.

Tendo como base o episódio final da última temporada, O Portal, pedi que redigissem um final diferente do que o assistido. Após a redação os aprendizes deveriam apresentar seus finais aos colegas e justificar suas escolhas. Os outros colegas atuariam como roteiristas à espera de um outro final para a segunda

temporada. Na sessão de visionamento, os aprendizes relataram que a parte mais interessante foi a da apresentação e escolha dos melhores finais. Vejamos algumas produções:

105. Daniele: *“Despite my English is not that good I really like doing this activity. I think it was a chance of expressing ourselves and making it into a better ending. I loved every single episode. But I decided to change the final seconds because I thought they deserved it. And I guess it was not fair for Will’s mother to be alone, that guy was so nice to her and to the boys, so I did it. He was born again. Just like magic or science.”*

108. Carla: *“I didn’t do it because I don’t have English for doing. Silvana said she was helping me. But not be my the end. I see episodes in Portuguese at house. Difficult to entender. Mais difficult pra escrever um final different.”*

110. Ana: *“Léo’s ending was simply the best. I like the way he changed the final minutes of the episode and did it in a terrific way. We had the chance to create our own plot and that was pretty nice. I am a bit shy and I don’t like to expose myself in front the group, but I enjoyed listening to my classmates.”*

A tarefa possibilitou não apenas a troca de informação como também a percepção de que eles estavam interagindo e em condições de justificar suas escolhas. Vieira-Abrahão (2012) afirma que, dentro da perspectiva sociocultural, a cognição humana parte da troca, da interação e é desta forma que conseguimos nos comunicar. Neomy Storch (2002) aponta que a relação de colaboração significa muito mais do que dois ou mais alunos trabalhando juntos. Para a pesquisadora, quando os alunos assumem papéis colaborativos em uma interação, eles estão se ajudando mutuamente enquanto tentam resolver um desafio ou problema linguístico específico. O ponto pedagógico essencial que resulta das descobertas de Storch é que os professores devem ser conscientes de como os diferentes papéis e relações sociais decorrentes das interações de aprendizagem facilitam ou frustram a qualidade do processo de aprendizagem e os resultados desse processo.

Contudo, devo manifestar que três alunos não participaram ativamente da atividade, provavelmente por não terem a mesma, ou similar, acuidade na interação em inglês. Na sessão de visionamento conversei com dois dos professores em formação que não participaram de forma significativa da tarefa. Os depoimentos apresentam marcas de que ilustram as noções apontadas por Ellis (2008) a respeito do erro em língua estrangeira: o fator erro por falta de conhecimento do aprendiz; a

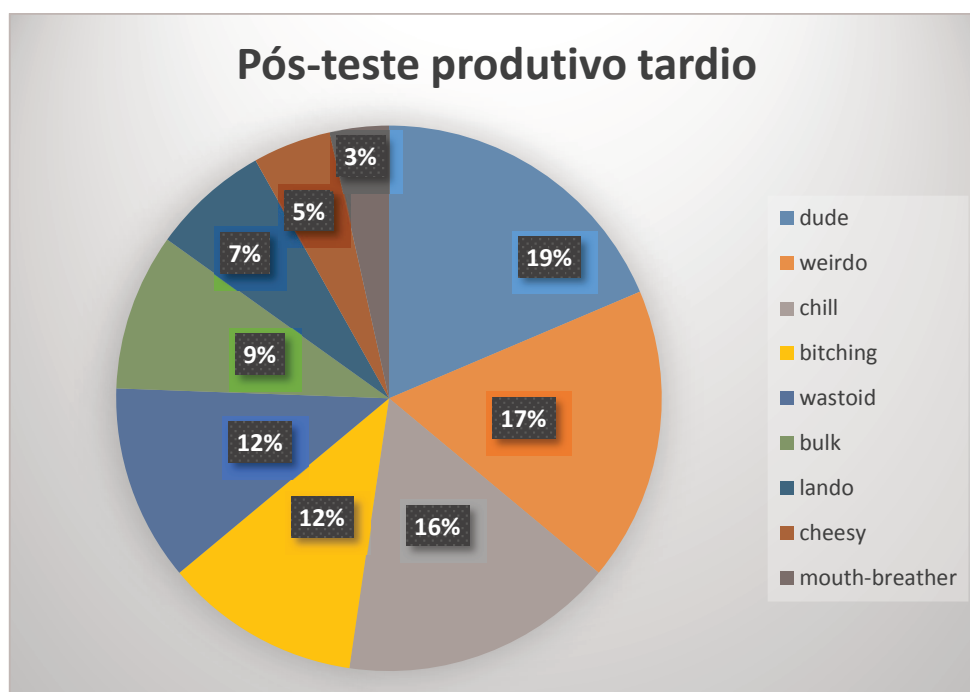
falta de estudo/empenho do aprendiz e a possível interferência da L1 na aquisição da L2:

118. Tadeu: *"I don't have conditions to do this activity. I make many problems. I am not good. And I don't like to error in front of my classmates. I feel shame."*

119. Daiana: *"I don't like do this. I don't study many and my problems are big. When I think, I think in Portuguese. I have to think, after I speak."*

Nas últimas análises dos textos escritos e nas sessões de visionamento em que conversamos sobre as questões que apareceram na última tarefa, o gráfico apresenta:

Gráfico 3 – Pós-teste produtivo



Fonte: A autora.

O pós-teste produtivo tardio evidencia que as palavras *weirdo*, *lando*, *bitching*, *chill*, *dude* e *wastoid* tiveram aumento em sua frequência de uso e é possível observar que nessa atividade os aprendizes mostraram atenção à forma, percebendo sua importância para expressar ideias. Palavras-alvo e outras palavras presentes no texto como *weirdo*, *lando*, *bitching*, *chill*, *dude* e *wastoid* foram utilizadas pelos aprendizes. Atividades como essa, cujo foco é a comunicação, propõem a língua de modo contextualizado e possibilitam ao aprendiz seu uso real, enfatizando assim a fluência em detrimento da forma. Sendo assim, a interação, a necessidade do aprendiz de usar seus conhecimentos lexicais para desenvolver a tarefa, a capacidade de avaliar

e selecionar elementos, deram aos aprendizes, por meio da negociação de sentido, a possibilidade de modificar sua produção e de processar as palavras de modo profundo, observando fatores como adequação e uso. O trabalho colaborativo, deste modo, é uma forma de estimular o pensamento reflexivo, especialmente se os alunos estão envolvidos no ato de explicar e defender suas ideias. A partir do tipo de dinâmica de grupo formada, as atividades colaborativas encorajaram um conjunto de conhecimentos sobre a linguagem, ilustrando o processo denominado de andaimes coletivos (Donato, 1988, 1994). Deste modo, concordamos com Ferris (2003) quando o pesquisador observa os benefícios de revisões por pares. Para o autor, as revisões por pares são uma forma de sensibilizar os alunos para as considerações de audiência e, ao mesmo tempo, podem ajudar os alunos a desenvolverem habilidades analíticas e críticas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo insere-se na área temática da Linguística Aplicada, pois contempla o uso da linguagem em suas diversas manifestações. Para atingir os propósitos do estudo, revisamos a literatura que compõe o universo da sala de aula de língua estrangeira dos professores em formação, elaboramos experimento didático e organizamos instrumentos de coleta de dados. O desenvolvimento do trabalho seguiu as três perguntas de pesquisa, apresentadas na introdução desta tese, que retomo a seguir com o objetivo de apresentar as conclusões do estudo.

A primeira pergunta de pesquisa questionava se o ensino implícito do léxico contribui para a consciência lexical de aprendizes adultos em contexto de formação de professores. Analisando os dados do pré-teste receptivo, do pós-teste, do pós-teste tardio e da compilação das análises, juntamente com as sessões de visionamento, posso observar que foram obtidos resultados quantitativamente indicativos de que o ensino implícito do léxico incide positivamente na consciência lexical do aprendiz adulto de língua inglesa. Os resultados da instrução implícita podem ser justificados pelos tipos de tarefas desenvolvidas e pelos processos cognitivos envolvidos no processamento lexical uma vez que os aprendizes estavam participando de tarefas colaborativas visando à comunicação, à interação e à produção e podendo, assim, desenvolver, sobretudo, mecanismos cognitivos de compreensão dos significados inferenciais ligados ao contexto das tarefas. Isso corrobora com Huckin e Coady (1999) quando afirmam que os principais benefícios são a contextualização, oferecendo sentido mais rico em significado e em uso; a eficiência pedagógica, uma vez que o professor tem a possibilidade de realizar mais de uma atividade simultaneamente; e o fato de ser primordial centrar no aprendiz e individualizar o ensino, em função da necessidade de prover insumos significativos, contextualizados e adequados ao nível em que ele se encontra. Analisando os dados quantitativos, resultados da análise do léxico a partir da escala de conhecimento de vocabulário (VKS), termos como *dude* e *weirdo* tiveram aumento de uso em situações de comunicação oral e escrita em 19% e 17% respectivamente. A partir dos estudos de Inês Duarte (2015) e sua afirmação de que a consciência lexical é um estado intermediário entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização, a consciência linguística, é entendida como então como um conceito intuitivo e implícito

que se caracteriza pelo uso espontâneo do léxico que compõe as línguas que os sujeitos dominam.

A segunda pergunta de pesquisa procurava perceber se a conscientização de léxico contribui para a formação de futuros professores de língua inglesa e do ensino-aprendizagem de línguas. Por meio das leituras realizadas e das discussões nas sessões de visionamento com os sujeitos da pesquisa, afirmo que a conscientização de léxico contribui para a formação dos futuros professores. Afirmo, partindo das proposições de Altenhofen e Broch (2012) quando mencionam que a conscientização de léxico perpassa aspectos cognitivos pois está vinculada aos aspectos sociais, culturais e políticos. Afirmo também, por meio de Hawkins (1999), para quem a linguagem é diversa e complexa, caracterizada por inúmeras peculiaridades que a tornam tão fascinante e que deve ser compreendida pelos professores em formação. Reitero quando Carter (2003) diz que atividades baseadas em tarefas que promovam o envolvimento do aluno, a aprendizagem indutiva de regras, o desenvolvimento da linguagem a partir de suas experiências e ricas em significado proporcionam uma consciência linguística que favorece a aprendizagem dos alunos e faz com que eles se tornem mais autônomos e com mais chances de perceberem seu desempenho na língua estrangeira. Erik Hawkins (2016) também acredita que os alunos devem ser desafiados a perguntarem sobre a língua e que devemos encorajar a aprendizagem fora dos muros das salas de aula. Para o autor, a consciência linguística é a possibilidade de melhores resultados nas áreas da linguagem em diferentes níveis de aprendizagem, além de facilitar a discussão da diversidade linguística. Percebo que a conscientização de léxico contribui também para o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Cabe ao professor o papel de conscientizar os aprendizes com relação aos itens lexicais, sendo indispensáveis, em suas aulas, tempo destinado ao trabalho de conscientização sobre a relevância e a forma como o léxico se organiza.

A terceira pergunta de pesquisa questionava se a colaboração entre os professores em formação contribui para a aquisição do léxico. Professores devem ser conscientes de como os diferentes papéis e relações sociais decorrentes das interações de aprendizagem facilitam ou frustram a qualidade do processo de aprendizagem e os resultados desse processo (Storch, 2002). Também, a visão do professor deve ser crítica em relação ao seu ensino para, depois de se conhecer a si como professor, se questionar sobre o impacto que tem, ou pode vir a ter no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Deste modo, podemos afirmar que um momento

fundamental da docência é o da reflexão crítica sobre a prática. A visão crítica permanente, em relação ao nosso papel como professores, deve constituir-se como uma das orientações prioritárias da prática docente. A informação que o professor obtém através do processo de ensino-aprendizagem pode ser útil de diferentes formas, pode contribuir para conseguir uma melhor compreensão das próprias pressuposições sobre o ensino e a prática docente, assim como uma melhor compreensão dos processos de ensino-aprendizagem. Para que haja uma visão crítica, o professor tem de se questionar diária e sistematicamente sobre o seu trabalho, tem de examinar as suas atitudes, crenças e a sua prática docente, para posteriormente poder agir em contexto. A reflexão crítica implica o exame das experiências docentes como base para a avaliação e a tomada de decisões, assim como para possíveis mudanças. Não percebo, por meio dos dados obtidos na pesquisa, que seja viável relegar o papel do erro e do processo corretivo neste estudo, pois são elementos presentes no movimento de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras sob o viés da teoria sociocultural. Assim, como Battistella e Lima (2015) salientam, é por meio do feedback, que o professor auxilia os aprendizes a perceberem suas dificuldades e, de forma positiva, os auxilia a saná-las, criando deste modo um ambiente de participação e coconstrução do conhecimento. A colaboração entre os professores em formação permite que o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula aconteça de forma mais natural e buscando a autonomia dos aprendizes. Pelo viés da teoria sociocultural, percebemos que o desenvolvimento cognitivo e, logo, a aquisição da linguagem ocorrem através de um processo interativo, considerando que todo e qualquer indivíduo é um ser social, sendo crucial a interação entre os sujeitos, com o ambiente em que estão inseridos e com as relações que estabelecem para que possam se desenvolver cognitivamente e psicologicamente. Na perspectiva vygotskiana, a aprendizagem e o desenvolvimento humano estão ligados à prática social, a aprendizagem é coletiva e construída pelos participantes por intermédio da interação. Na interação, a mediação é vista como o modo como os sujeitos se utilizam dos recursos disponíveis para mediar e as relações com si mesmos e com os outros. As interações sociais demonstram os sujeitos em constante construção e transformação que, mediante as interações sociais, conquistam e conferem novos significados às suas práticas sociais. Assim, a interação entre indivíduos mais experientes com aqueles menos experientes de uma dada cultura é parte essencial da construção humana, principalmente quando vinculada ao

conceito de internalização. Essas afirmações sobre alguns dos postulados da teoria sociocultural foram evidenciadas nessa pesquisa.

Deste modo, pretendo que o conhecimento intuitivo que os alunos detêm do léxico, ou seja, a sua consciência lexical, evolua para um conhecimento explícito e consciente (nunca desligado da utilização da língua), que implica saber identificar, selecionar, avaliar, reler e refazer. De fato, é pela tomada de consciência do que se sabe e, conseqüentemente, do que ainda não se sabe, que se desenvolvem capacidades e se procuram, por exemplo ao nível da escrita, estratégias de resolução de problemas mais consistentes e eficazes: “para se atingir um nível elevado de desempenho na competência de escrita é necessário um conhecimento da língua extenso e profundo que, em grande medida, tem de ser explícito” (Duarte, 2008: 9).

Finalizando, menciono as inquietações e limitações desta pesquisa. Inquietações porque, na busca por responder minhas perguntas norteadoras, foi necessário realizar um corte no escopo do estudo. Esse recorte pode ter deixado de fora aspectos importantes e que poderiam produzir outros resultados. Como, por exemplo, o fato de minha motivação ter me levado ao ensino implícito. Mas não terei eu limitado minha pesquisa por não ter realizado um estudo comparativo entre o ensino implícito e explícito de vocabulário? Inquietações também no sentido de perceber se nas minhas práticas em sala de aula continuarei privilegiando determinados aspectos linguísticos a outros. Ou, se a partir dessa pesquisa, conseguirei melhor organizar o tempo e espaço de sala de aula e abordarei aspectos essenciais e algumas vezes relegados no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIATION FOR LANGUAGE AWARENESS.** Disponível em: <<http://www.languageawareness.org>>. Acesso em 20 de setembro de 2016.
- ANÇÃ, Maria Helena. Revisitando a consciência linguística: apropriação do conceito por parte de futuros professores de Português. **Calidoscópio**. Vol. 13, n. 1, p.83-91, jan/abr 2015.
- ANÇÃ, Maria Helena. Da língua Materna à língua segunda. **Noesis**, Revista online da Direção geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, n. 51 p.14-16, 1999.
- BATTISTELA, Tarsila; LIMA, Marília. A correção em língua estrangeira a partir de uma perspectiva sociocultural e as crenças dos professores sobre o assunto. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 1 p.281-302, 2015.
- CARTER, R. Language Awareness. **ELT journal**, v. 57, n. 1, p. 64-65, 2003.
- CELCE-MURCIA, Marianne; LARSEN-FREEMAN, Diane. **The Grammar book**. Boston: Heinle & Heinle, 1999.
- CHOMSKY, Noam. **Barriers**. Cambridge, Mass.: MIT Press: 1986.
- COADY, J. & HUCKIN, T. (eds) **Second language vocabulary acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- CORDER, S. P. **Error analyses and interlanguage**. Oxford: Oxford University Press, 1981.
- DAMAZIO, Ademir. **O desenvolvimento de conceitos matemáticos no contexto do processo extrativo do carvão**. Florianópolis: UFSC, 2000. Tese de Doutorado.
- DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In J. P. Lantolf & G.Appel (eds). **Vygotskian Approaches to Second Language Research**. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation, p. 33-55, 1994.
- DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. P. (Org.). **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, p. 27-50, 2008.
- DUARTE, Inês. **O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística - PNEP**. Lisboa: DGIDC-ME p. 17-19, 2008.
- _____. Língua portuguesa. **Instrumentos de análise**. Lisboa: Universidade Aberta, 2001.
- _____. Língua: Português. In **Noesis**, nº 59. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.
- _____. Aspetos linguísticos da organização textual. In. Mateus et al. **Gramática da Língua Portuguesa** (7.^a ed.). Lisboa: Caminho p. 85-178, 2017.

_____. **O Conhecimento da Língua:** desenvolver a Consciência Linguística. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_linguistica.pdf. Acesso em 22 de abril de 2017.

_____. **O Conhecimento da Língua:** desenvolver a Consciência Lexical. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível na Web em: <http://pt.scribd.com/doc/20309918/DesenvolverAconscienciaLexicalDOC-TRABALHO>. Acesso em 29 de setembro de 2017.

_____. M. Como se ensinam os futuros professores a ensinar a escrever? Algumas incomodidades. In J. A. B. Carvalho, L. F. Barbeiro, A. C. Silva e J. Pimenta (Org.). **A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios**. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. p. 49-54, 2015.

ELLIS, Rod. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1995.

ELLIS, E. M. Language awareness and its relevance to TESOL. **University of Sydney Papers in TESOL**, v. 7, p. 1-23, 2012.

ESSEN, Arthur Van. Language awareness and knowledge about language: a historical overview. In.: CENOZ, HORNBERGER. **Encyclopedia of language and education**. 2ed. V6. NY: Springer, p. 3-14, 2008.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. London and New York: Longman, 1989.

_____. (ed.) **Critical language awareness**. London: Longman, 1992.

FERREIRA, M.M. **Constraints to peer scaffolding**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v.47, n. p 9-29, 2008.

FIGUEIREDO, F. **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GASS, Susan; SCHACHTER, Jacquelyn (Eds.) **Linguistic perspectives on second language acquisition**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1989.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GAZZANIGA, M. S., Ivry, R. B. & Mangun, G. R. **Cognitive neuroscience: The biology of the mind**. New York: Norton & Company, 2002.

GRÉGIS, Rosi Ana; NEY, Valeria Zanetti. A aquisição da língua estrangeira e algumas de suas particularidades. In: BARBOSA, Valéria Koch; SCHNEIDER, Simone Daise (Org.). **Linguagem, sociedade e interação: reflexões teórico-práticas**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, p. 123-143, 2007.

GASS, S. M.; SELINKER, L. **Second Language Acquisition**. 3rd Edition. New York: Taylor Madison, 2008.

GUMPERZ, John. **Language and Social Identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

HAWKINS, E. **Awareness of language**: An introduction. 1984.

JAMES, C. Language Awareness: Implications for the language curriculum. In: **Language, Culture and Curriculum**, v. 12, n. 1, 94-115, 1999.

JAMES, Carl; GARRETT, Peter. **Language awareness in the classroom**. England: Longman, 1992.

_____. **The scope of language awareness**. Language awareness in the classroom, 1991. p. 3-23.

KRASHEN, S. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford, UK: Pergamon, 1988.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. P. (Org.) **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 27-50.

LARSEN-FREEMAN, Diane; LONG, Michael. **An introduction to second language acquisition research**. Nova Iorque: Longman, 1991.

LAUFER & H. M. HILL. **What lexical information do L2 learners select in a CALL dictionary and how does it affect word retention?** Language Learning & Technology. 2000. p. 56-76

LEFFA, Vilson J. Ensaios: **Aspectos da leitura, uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra- D.C. Luzzatto, 1996.

_____. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, Vilson J. (Org.) **As palavras e sua companhia**: o léxico na aprendizagem das línguas. Pelotas, RS: EDUCAT, 2000. p. 15-44.

LIGHTBOWN, Patsy; SPADA, Nina. **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

LIMA, M. S.; COSTA, P. S. C. O diálogo colaborativo como ação potencial para a aprendizagem de línguas. **Trabalhos em linguística aplicada** [online], vol.49, n.1, p. 167-184, 2010.

LIMA, M. S.; PINHO, I. C. A tarefa colaborativa como estímulo à aprendizagem de língua estrangeira. In: LIMA, M. D. S. e GRAÇA, R. M. O. **Ensino e aprendizagem de língua estrangeira**: relações de pesquisa Brasil/Canadá. Porto Alegre: Armazém Digital, 2007. p.87-104.

O'MALLEY, J.; CHAMOT, A. **Learning strategies and second language acquisition**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1990.

MORANTE VALLEJO, Roser. **El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas**. Madrid: Arco Libros, 2005.

MINAYO, Maria C. Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In.: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep.1993.

MITCHELL, Rosamond; MYLES, Florence; MARSDEN, Emma. **Second language learning theories**. London: Routledge, 2013. Chapter 8: sociocultural perspectives on second language learning (p. 220-249)

_____. **Second language learning theories**. London: Routledge, 2013. Chapter 9: sociolinguistic perspectives (p. 250-284)

NORTON, Bonny; TOOHEY Kelleen. **Identity, language learning, and social change in Language Teaching**, 2011. (p. 412-446)

MYERS-SCOTTON, Carol. Duelling Languages. **Grammatical Structure in Codeswitching**. New York: Oxford University Press, 1993.

MYLROY, L & MUSKEN, P. One Speaker, Two Languages. **Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: **Piaget, Vygotsky, Wallon - Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1998.

REBOLLO, Alberto. **El Abece de la Psicolinguística**. Madrid: Arco Libros,S.L.,1998.

SCHMIDT, Richard. Attention. In: P. Robinson (Ed.). **Cognition and second language instruction**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 3-32, 2001.

SCHMIDT, Richard. The role of consciousness in second language learning. **Applied Linguistics** 11, p. 129-158, 1990.

SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL*, 10/3, 1972, p.209-231. SHARWOOD SMITH, M. **Second language learning: theoretical foundations**. New York: Longman, 1984.

SIM-SIM, I. **Desenvolvimento da linguagem**. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

SVALBERG, A. M. L. (2018) Researching language engagement; current trends and future directions. **Language Awareness**. 27(1-2) pp.21-39.

SVALBERG, A. Language awareness and language learning. In: **Language Teaching**, 2007. n. 40: 287-308. Disponível em:

<https://lra.le.ac.uk/bitstream/2381/27930/6/LTA_LTA40_04_S0261444807004491a.pdf> Acesso em: 12 de Dezembro de 2017.

SVALBERG, A. M-L. (2016). Teacher Language Awareness. In May, S. (Ed.) Language Awareness and Multilingualism. In Cenoz, J. and Hornberger, N. (Eds.) **Encyclopedia of Language and Education** (third edition), Volume 6, New York: Springer.

_____. (2016) Language Awareness. Chapter 28, In Hall, G. (ed.) **The Routledge Handbook of English Language Teaching**.

_____. The Eric Hawkins Lecture - Language Awareness research: where we are now. Special Issue. Language Awareness: Achievements & Challenges. **Language Awareness**. 25(1), 1-13, 2016.

_____. Engagement with Language: Developing a Construct. **Language Awareness**, 18/3&4: 242-258, 2009.

_____. Consciousness Raising Activities in some Lebanese English Language Classrooms: Teacher Perceptions and Learner Engagement. **Language Awareness**, 14(2-3), 70-190, 2005.

SWAIN, M. Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty and J. Williams (eds) **Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition**, pp. 64-81. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

_____. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.) **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

_____. Integrating language and content teaching through collaborative tasks. **The Canadian Modern Language Review**, v.58, n.1, pp.44-63, 2001.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (Eds.), **Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and assessment**. London, UK: Pearson International, 2001.

_____. Talking it through: Two French immersion learners' response to reformulation. **International Journal of Educational Research** 37(3-4), 285-304, 2003.

SWAIN; M.; TOCALLI-BELLER, A. Reformulation: the cognitive conflict and L2 learning it generates. **International Journal of Applied Linguistics**, v.15, n.1, p.5-28, 2005.

SWAIN, M. Language, agency and collaboration in advanced second language learning. In: BYRNES, H. (Ed.). **Advanced language learning: The contributions of Halliday and Vygotsky**. London, UK: Continuum, 2006.

STORCH, N. How collaborative is pair work? ESL tertiary students composing in pairs. **Language Teaching Research**, v. 5, p. 119-158, 2001.

_____. Patterns of interaction in ESL pair work. **Language Learning**, v.52, p. 119-158, 2002.

_____. Collaborative writing: product, process, and students' reflections. **Journal of Second Language Writing**, v. 14, p. 153–173, 2005.

TINKEL, A. J. 1985. Contributions to Language Awareness. **National Congress on Languages in Education Papers and Reports**, vol 6, Donmall B.G. (ED.), cilt, London: Methodology related to language awareness work, p. 37-45; Evaluation and assessment: formal examinations, p. 85-89; Reports of courses and initiatives in core schools: The Oratory School, Reading, p. 145-70.

TOWELL, Richard; HAWKINS, Roger. **Approaches to SLA**. England: Multilingual Matters Ltd., 1994.

TUNMER, William E.; HERRIMAN, M. L. (Orgs.) **The development of metalinguistic awareness: a conceptual overview**. Em W. E. Tunmer, C. Pratt & M. L. Herriman, 1984.

VALLEJO, R. **El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas**. Madrid: Arco/Libros, 2005.

VIEIRA ABRAHÃO. Maria Helena. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **SIGNUM: Estudos Linguísticos**, Londrina, n. 15, dez. 2012, p. 457-480.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of child psychology and psychiatry**. Londres, v. 17, p. 89–100, 1976.

WRIGHT, T.; BOLITHO, R. Language awareness: a missing link in language teacher education. **ELT Journal**, v. 47, n. 4, p. 292-304, 1993. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.458.4233&rep=rep1&type=pdf>> Acesso em: 2 de março de 2016.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Olá, meu nome é Valéria Zanetti Ney. Sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos). Convido você a participar da pesquisa intitulada: “A consciência linguística lexical sob o viés da teoria sociocultural: a possibilidade de percepção de construção de conhecimento por aprendizes adultos em língua inglesa” sob orientação da Professora Doutora Marília dos Santos Lima.

O objetivo geral do estudo é analisar o desenvolvimento da consciência linguística lexical dos aprendizes adultos de língua inglesa, não apenas no desempenho de leitura e escrita, como também ao nível do desenvolvimento cognitivo. Tendo como referencial Tripp (2015) a metodologia empregada refere-se à pesquisa-ação educacional, sendo principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.

Como participante do estudo, será solicitado que você responda a uma entrevista de sondagem linguística, cujas respostas serão gravadas em áudio e participe das aulas, permitindo que elas sejam gravadas em áudio e vídeo por mim. Os dados gerados a partir deste estudo ficarão sob minha responsabilidade para eventuais checagens de análise e as imagens não serão divulgadas, sendo descartados após a investigação. As imagens das gravações não serão divulgadas em nenhum lugar e será utilizada uma faixa preta para cobrir o rosto de cada participante, de modo que ninguém possa ser identificado.

Reafirmo que sua identidade será preservada, pois não serão divulgados nome e informações que possam identificá-lo (a) como participante, bem como e/ou local da pesquisa. Além disso, os dados obtidos serão utilizados apenas para os fins da investigação. Você pode desistir da pesquisa a qualquer momento e sem nenhum prejuízo. Ainda, você poderá obter informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados sempre que desejar. Este termo será assinado em duas vias, ficando uma com você e a outra sob os meus cuidados. Para esclarecer possíveis dúvidas e receber informações mais detalhadas a respeito da pesquisa, pode entrar em contato comigo pelo e-mail valeriazney@gmail.com e/ou pelo telefone 99282-4842.

Cordialmente,

Pesquisadora Me. Valéria Zanetti Ney

Assinatura: _____

Eu, (nome do aluno) autorizo a utilização da minha imagem para fins exclusivos desta pesquisa.

Aluno (a): _____

Assinatura: _____

Novo Hamburgo, ____ de ____ de 2018.

APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Informações pessoais: idade, sexo, tempo de estudo de inglês.

Fala outro idioma além do inglês? Qual (ais)?

Qual habilidade do idioma você possui mais facilidade?

As atividades de interação entre alunos (em grupos ou pares) deveriam ser mais incentivadas?

Você aprende melhor a língua inglesa de que maneira?

Você gosta de trabalhar em grupo? Por quê?

Você aprende melhor o idioma sozinho ou interagindo com outras pessoas? Por quê?

Você percebe que consegue aprender novas formas da língua inglesa?

Você gostaria de falar mais alguma coisa?

APÊNDICE C – PRÉ-TESTE RECEPTIVO

A leitura, independentemente dos meios em que ela seja realizada, implica na compreensão do sentido. A leitura pressupõe e envolve a percepção do sentido que é determinável a partir da especificação de uma determinada situação e, portanto, não apenas a apreensão do significado de cada palavra (MOURA, 2000).

TAREFA

Have you heard about the hit at Netflix called Stranger Things? Let's look at this review and, in pairs, answer the following questions. You may take some notes about it as you are going to share your impressions with the whole group.

Why do you think Stranger Things is a smash hit?

What is the main plot of Stranger Things?

Get into groups of three and discuss about the summary about Stranger Things. If you have seen it, did you like it? If you haven't, are you interested in getting to know the hit everybody is talking about?

'Stranger Things', the Netflix show people are obsessed with, has become Netflix's latest smash hit.

The first season of the series, set in the 1980s, from brothers Matt and Ross Duffer ("Wayward Pines"), which is set to return for a second season in 2017, follows the disappearance of a young boy and the monstrous chain of events it launches in the small town. Not only does the show star iconic '80s actress Winona Ryder, but it introduces a whole new cast of kids viewers can't help but fall in love with. It's not hard to see why fans have taken so passionately to "Stranger Things," which borrows heavily from the era's most beloved movies including "E.T." and "Stand By Me." The more devoted viewers are tearing apart every scene, finding new clues and developing wild theories.

Stranger Things review – a spooky shot of 80s nostalgia straight to your heart

From the walkie-talkies to Winona Ryder herself, the new Netflix show is fun, creepy – and couldn't be more of a retro-fest if it had neon eyeshadow or a glowing fingertip

There is not, usually, much to be said for growing up in the early 80s. Food – apart from Ice Magic and Space Dust – was still rubbish. Eyeshadow was neon. Clothes were so bad we knew in our bones that precious little time would be vouchsafed us before we would look back and cringe at our collective misfire.

It was a difficult decade. But there was one saving grace, to which the latest Netflix original series (just released in its eight-episode entirety) pays pitch-perfect homage. *Stranger Things* – set in 1983 and centred round a group of kids in the small Indiana town of Hawkins and their search for their friend Will who vanishes as he cycles home one night – channels the spirits of the celluloid storytellers who dominated the era. And it delivers a shot of nostalgia right to the viewer's heart.

The indefatigable 12-year-old protagonists on their bikes are straight out of Spielberg – especially when they find Eleven, an almost-mute girl with large eyes and strange powers who they have to hide in the basement and who gradually learns by their example what friendship and loyalty mean.

All she lacks is a glowing fingertip and distended ribcage. Their older siblings channel the Johns; Carpenter, mostly, as the dark underbelly of the town and its government research lab that has possibly birthed a monster are gradually revealed, plus a touch of Hughes in the lighter romantic moments, as pretty girl Nancy gets the jock-with-a-heart she yearns for, but is also drawn to sensitive, misunderstood Jonathan – the boy from the wrong side of the tracks and brother of the missing Will.

The rest is Stephen King. A faceless, straggly-limbed embodiment of evil stalks their little land, roused by blood and teenage sexual activity. It is being hunted by a malevolent doctor and is stoppable only by telekinetic powers emanating from unlikely places.

Stranger Things is fun for almost all the family, depending on your juvenile cohorts' response to occasional gory scenes. The pace is (just about) fast enough to keep younger viewers hooked, and anyone old enough to remember 1983 for real is in for a richly enjoyable retro-feast whose cockle-warming abilities make up for (what is for us) a slightly predictable narrative and inadequate explanation of the underlying mythology by the end. All the necessary ingredients are here: spooky woods, walkie-talkies as the bleeding edge of technology, nosebleeds as a sign of violent mental effort, lost spirits communicating through mains electricity and crackling phonelines, elasticated walls through which desperate hands and

screaming faces push, and plain friends doomed to bloody deaths in the furtherance of plot.

Will's mother Joyce – there is 80s-and-early-90s queen, the former Heather herself, Winona Ryder, in one of the few high profile roles she has undertaken since that whole shoplifting thing a decade and a half ago. She doesn't have a lot to do other than be hysterical with grief and persistently regarded with a wary eye by family and local cops as she tries to talk to her son through the light fittings. But Ryder shoulders these unavoidable responsibilities with aplomb, despite being hampered by the worst wig ever seen on a human woman.

So to does Matthew Modine, erstwhile star of 1984's *Birdy* and *The Hotel New Hampshire*, playing The Baddie (Dr Brenner, who runs the lab and who figures prominently in all of Eleven's terrified flashbacks to her life therein). Narrowed eyes and the occasional chilling smile are, naturally, all that is required. His terrible wig is grey with just the hint of a ghost of incipient mullet which, children, is just how it should be.

All the child actors – especially Millie Bobby Brown as the forlorn ex-lab rat Eleven – are so good that they confirm my theory that Area 51 has nothing to do with aliens, but is the place where Hollywood farms its juvenile leads. Just as Eleven was apparently plucked from her mentally-unstable mother's womb by Brenner's team of sinister scientists 12 years ago, so children all over America are whisked off the minute they show the slightest ability to hit a mark to the Dakota Fanning School of Weirdly Automated Instinct (formerly the Shirley Temple Charm School) and drilled in the art of sitcom, drama and film under a regime that would make even Soviet gymnasts balk.

Disponível em <http://www.businessinsider.com/stranger-things-recap-2016-9>

Disponível em <https://www.theguardian.com/tv-and-radio/2016/jul/15/stranger-things-review-a-shot-of-80s-nostalgia-right-to-your-heart-winona-ryder>

APÊNDICE D – TAREFA 1

What comes to your mind when you see these pictures? Try to describe them giving as much details as you can.



Fonte: @Divulgação, Universal



Fonte: @Divulgação, Universal



Fonte: @Divulgação, Universal



Fonte: @Divulgação, Universal



Fonte: @Divulgação, Universal

APÊNDICE E – TAREFA 1

Tarefa 1



Fonte: @Divulgação, Universal



Fonte: @Divulgação, Universal



Fonte: @Divulgação, Universal

Tarefa 3

We are going to watch Episode 1 'The Vanishing of Will Byers'. Here is the plot of episode 1. Read it and see if you understand the main idea of it.

Plot of episode 1: In 1983, in a US Department of Energy laboratory in the town of Hawkins, Indiana, a scientist is attacked by an unseen creature. 12-year-old Will Byers vanishes after encountering the creature while riding his bicycle home from a Dungeons & Dragons session with his friends. The next day, a young girl with a shaved head, wearing a hospital gown, steals food from a local diner. The owner, Benny, takes pity on her and feeds her before calling social services. A woman posing as a social worker arrives and shoots Benny. Armed men search the diner for the girl, but she escapes. Joyce, Will's mother, believes she hears Will's voice on a distorted phone call, but her phone short circuits. Will's friends Lucas, Mike, and Dustin find the girl in the woods as they search for Will.

According to what you have just seen, talk to your classmate about two questions:

What is Dungeons and Dragons session?

What happens to Will as he finds his way back home?

Adapted from: <https://www.radiotimes.com/news/2015-10-15/>

Get into groups of three. Discuss about the things that really called your attention. Why you think everybody is enjoying Stranger Things? If the story takes place in the 80's, were you familiar with those songs? Clothes? Hair styles? Oh, and those bikes...

Imagine that you write for the school newspaper and you are the one in charge of reporting the latest news about your classmate who has disappeared. Try to keep in mind that you are living in the 80's. How would you tell all that stuff? No Internet, no mobiles. Tough, isn't it? (100-150 words)

Write a portfolio commenting on Episode 1 and the things you could learn through it. Do not forget to mention things related to culture and, of course, about language.

APÊNDICE F – TAREFA 4

Will the wise

Finally, the pieces are sliding into place. If *Stranger Things* season one was about Will vanishing into the Upside Down, second time out the Upside Down has – cue: ironic twist buzzer! – vanished into him (minds = blown). The Lovecraftian cloud beast which descended upon him in part three has now, at some level, taken possession of the youngster. But to what end? And how does it relate to the mini Demogorgon Dustin has been unwittingly stuffing full of delicious nougat? Also, is there any possibility show-runners and creators the Duffer Brothers might give Eleven a vaguely interesting storyline? Otherwise – leaving aside Millie Bobby Brown's searing performance – what was the point in bringing her back?

1. What has the cloud monster done to Will?

With its smoke tendrils tunnelling into his eyes and nostrils, the apparition clearly has cruel intentions for the Hawkins boy (Noah Schnapp). As mother Joyce (Winona Ryder) rushes to his side, and his friends scream his name, Will snaps out of the vision – but we soon learn his ordeal at the hands (tentacles) of the beast has only started.

2. Joyce is powerless to help her son – and it's heartbreaking

"It got me mom... I felt it everywhere – and I still feel it," Will told Joyce as she confronted him with the etching she had taken from the home video of trick or treat night (in which the monster had appeared framed in the static)

"I'm here Will," his mother responds – but what protection can she offer from a supernatural entity that has literally gone under his skin – and is causing his temperature to dip, so that "Zombie Boy" – as he is mocked in school – has the body heat of a walking corpse? "He likes it cold," says Will refusing a bath – suggesting that the "It" is within him somehow and has no intention of going anywhere.

3. Can Eleven and Hopper patch things up?

Furious at Eleven (Millie Bobby Brown) for leaving the cabin and trying to meet Mike, Hopper (David Harbour) imposes the harshest punishment he could imagine – an open-ended prohibition on television (no more precious Eggos either). As their row descends into a shouting match, Eleven uses her powers to prevent the police chief removing the TV. "You have got to understand that there are consequences to your actions," screams Hopper – in what was one of the season's most intense scenes yet. Is their friendship – forged in crisis – unravelling? If so, what sort of foes might the pair make for each other?

4. Why did Doctor Owen go so gently on Nancy and Jonathan at the lab?

It was a clever plan to draw out the spooks from the Hawkins National Laboratory by pretending to arrange a "tell all" meeting with Barb's parents. Nancy and Jonathan's suspicions are certainly vindicated as under-cover spies descend on them in the park and they are bundled off to the facility. Then, a surprise as Doctor Owens (Paul Reiser) readily confesses that security breaches at Hawkins led to the death of Barb. "I'm the schmuck they brought in to clean things up," he says, leading Nancy (Natalia Dyer) and Jonathan to the portal to the Upside Down. His warning is simple: if Nancy and Jonathan blab about the Upside Down, the Soviets and other hostile parties might put the information to nefarious use. It is their national duty to stay shut – with the implication that unpleasant things might happen were they to neglect that duty. Unbeknownst to him, of course, they've taped the entire conversation – quite an achievement considering Nancy's walkman is the size of a breeze-block. A plucky gambit – but can the two-person Scooby-Doo team plausibly execute their plan to "burn the lab to the ground"?

5. Why is Dustin lying about 'Dart'?

His friends continue to search the school for the missing slime-monster (including a bonus dumpster dive for short straw-drawing Lucas) – unaware that Dustin (Gaten Matarazzo) has smuggled his "pet" home under his hat and is plying it with nougat. He received his just desserts as the adorable blob sheds its skin, Xenomorph-style, and having transformed into a mini version of last season's Demogorgon, snacks on the family cat. It's a valuable lesson as to the importance of being truthful of your pals – and a reminder that Dustin is this season's sacrificial knuckle-head.

6. Where is the Steve-Billy rivalry going?

The new kid in town (Dacre Montgomery) has fun knocking his rival (Joe Keery) to the ground during basketball – but seems more conciliatory as they banter in the shower. Are these foes being teed up as potential allies? It would be straight from the Big Book O' High School Movie Cliche (obviously a good thing). And what of the revelation that Billy and Max (Sadie Sink) aren't actually siblings? As the season approaches halfway, we eagerly await further details regarding the out-of-towners – and why, in particular, Billy is so paranoid about Max's safety.

7. So Will is in fact possessed?

"They're growing...spreading," says the tearful pre-teen as he tries to explain to Joyce and Hopper how the extra-planar entity had changed him. It has planted

thoughts in his head – which he can only articulate as a multi-page crayon drawing of looping tendrils (possibly a call-back to Richard Dreyfuss's crazed mash potatoes sculptures in *Close Encounters Of The Third Kind*).

Still, there is method to the mania: Hopper recognises the swirls as representing a network of underground passages and digs his way into just such as tunnel under one of the rotten pumpkin passages (we've obviously all been on tenterhooks regarding the rotten pumpkin patches story). Within, the air twinkles with supernatural motes – indicating a connection to the Upside Down. So much for Doctor Owens cleaning up the "mess" left by his predecessors.

Available at: <https://www.telegraph.co.uk/on-demand/0/stranger-things-season-2-episode-4-will-wise-recap-will-posessed/>

APÊNDICE G – PÓS-TESTE PRODUTIVO

You should choose on character and write a summary (200 words) about this person. Give as much detail as possible but remember... you must write it in 200 words!

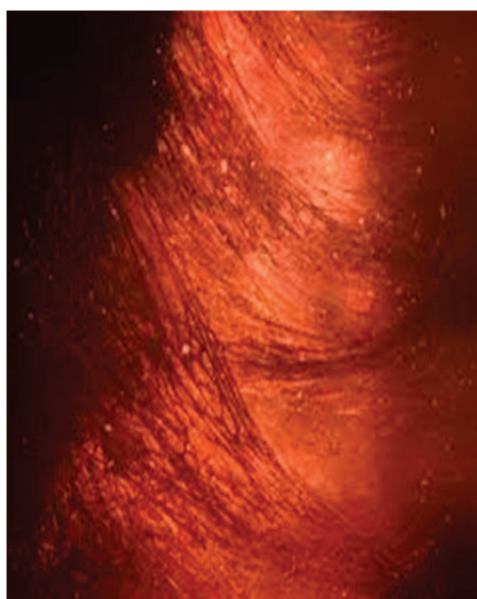
Hopper was a bulk Chief of Police in the small, sleepy town of Hawkins, Indiana. After the young son of an old friend disappeared mysteriously, Hopper's life became infinitely more complicated. As many events unfolded, he came to know about Eleven, a bitching young girl who was experimented by Hawkins Lab for her inherited abilities. Living together for almost a year, the two formed a father-daughter bond. Eventually, he adopted Eleven as his daughter and took her to the Snow Ball. Hopper is a nice dude, but he suffered in the past because his daughter died from cancer. He is a good person.

Mike is shown to be an optimist, morally compassionate and a good dude always ready to help the others. I guess we can say he is a believer willing to accept fantastical explanations behind complex situations. Mike is faithful to the idea that he can help find Will. Mike loves Eleven, he says she is a bitching girl. He is brave, courageous.

APÊNDICE H – TAREFA 5

Tarefa A

What comes to your mind when you see this image? Thinks a little bit about it and then talk to your partners.



Fonte: @Divulgação, Universal

Tarefa B

When Hopper took in El, he gave her a hideaway, but not a home. Now he's grown and learned from his mistakes.

In the corridors of the lab and in the pit below, Hopper shields El every step of the way, and not only because she is the best hope for this world. Because however surprisingly grown up she looks, she's his little girl. Once they're in the chasm where El has to take the lead, Hopper still has her back.

The Snow Ball is more than a quick epilogue. The lingering, glittering scene at the Snow Ball is the promise that's kept, and then some. It's more than a return to normal life; it's a new chapter. For the kids, it's an adolescent milestone. For their parents, it's a bittersweet reminder that their children are growing up.

APÊNDICE I – PÓS-TESTE TARDIO

“I must confess my sins”, that was Mike’s sentence to Eleven. “I have loved another girl before meeting you.” Eleven got surprised, but probably that’s what humans called “life”. At first she didn’t understand why Mike was so upset. Everything was fine, the gate was closed, she had a real dad once again. And this time a good dude, the most amazing bulk she has ever met. She still regret the fact of not having the chance to come back to her mother, or better, that her mother could come back to her entirely safe. Again, humans. That’s life. But she was partly human, a bitching colored girl who likes to wear lipstick. That’s El, her nickname. The delight of Mike and El finally have their long-promised dance, and the smaller pleasure of seeing Lucas and Max share their first kiss, it’s Dustin’s Snow Ball experience that rings and rocks most true. Even with Steve’s tireless encouragement, a sharp new look and a newfound air of confidence can’t change his social life overnight. But a dance—and then another, and another—with Nancy Wheeler, the shady girl, just might, and Nancy’s advice can’t hurt. As Erik Adams points out, “Time After Time” is more than appropriate choice for this momentous dance. “Every Breath You Take” is every bit as period-specific and just as loaded in meaning. The heroes of Hawkins have triumphed. They don’t know what we know: that the last image of Stranger Things second season is a promise of ever-bigger threats looming just under the surface. But they must know there’s no promise that their victory is final. We will survive, as partly humans.

ANEXO A – SAMPLE B2 LEVEL

SAMPLE TEST (B₂)

READING

Part 1

You are going to read a magazine article about a young mother whose house was burgled. (2 points for each question).

For questions 1 – 7, choose the correct answer **A, B, C** or **D**.

Lisa Tyler was weary after a long, hard day at the pottery factory where she works. But as she approached her home in the English city of Stoke-on-Trent, her heart lightened.; soon she would be having a nice cup of tea, putting her feet up and watching *Friends*, her favourite TV series. But first, she needed to change out of her work clothes and **pick up** her three-year-old son from his grandmother's house nearby.

As Lisa walked up her garden path, she noticed a light flashing on and off in an upstairs bedroom. A shiver went down her back. What if it was a burglar? Quietly, she crept round to the back of the house to see if there was any sign of a break-in. Sure enough, a window was open and someone's coat was hanging on the gatepost!

Well, 26-year-old Lisa didn't fancy coming face to face with a burglar, so she ran to a neighbour's house and rang the police. But as she sat waiting for the police to arrive, Lisa's curiosity got the better of her and she decided to go back and see what was going on. That's when she saw a leg coming out of the downstairs front window. It was a man climbing out. Lisa gasped in shock. The burglar was carrying her portable television!

At this point, **Lisa saw red**. She didn't have many possessions and she'd saved long and hard to buy that set. Besides, nobody was going to stop her watching *Friends*.

'Oh, no you don't,' she muttered under her breath, as the fury swelled inside her. Without even stopping to think, she tore across the garden and started shouting at the burglar. 'Give me my TV - drop it now!' she screamed.

Ignoring her, the man fled across the garden. So Lisa threw herself at him and successfully rugby-tackled him to the ground. The burglar struggled to escape, but Lisa hung on like the best kind of guard dog despite being punched and kicked. As she looked up, she realised that she recognised the burglar's face. She was so surprised that she lost her grip and burglar got away, leaving the TV behind in the garden.

By the time the police and her father arrived, Lisa was in tears. 'I can't believe you were so foolish, Lisa,' scolded her father. 'You could have been killed.'

'I know, but at least he didn't get my TV,' she replied.

Lisa later remembered the name of the burglar, who had been in the same year as her at school. He was later caught and jailed for 15 months after admitting burglary and assault. In May last year, Lisa was given a Certificate of Appreciation by Staffordshire Police, for her 'outstanding courage and public action'. But in the future she intends to leave household security to a new member of her family, Chan, who is real guard dog.

1. How was Lisa feeling as she walked home from work?
 - A tired
 - B anxious
 - C depressed
 - D relieved
2. What does 'pick up' mean in line 5 ?
 - A contact
 - B visit
 - C collect
 - D check
3. What first led Lisa to think there was a burglar in her house?
 - A Something had been broken.
 - B Something had been left outside.
 - C Something was in the wrong place.
 - D Something was moving inside.
4. Why didn't Lisa wait in her neighbor's until the police arrived?
 - A She was worried about losing her television.
 - B She wanted to know what was happening.
 - C She noticed something from her neighbor's window.
 - D She realised that the burglar was leaving.
5. What does 'Lisa saw red' (line 16) mean?
 - A She got impatient.
 - B She felt frightened.
 - C She got angry.
 - D She felt brave.
6. What happened when Lisa shouted at the burglar?
 - A He tried to explain why he was there.
 - B He fell over as he ran towards her.
 - C He pretended not to have heard her.
 - D He dropped the TV and attacked her.
7. What did Lisa's father do when he arrived?
 - A He told her off.
 - B He comforted her.
 - C He praised her.
 - D He argued with her.

POINTS	
20	

Part 2 You are going to read a magazine article. Six sentences have been removed from the article. Choose from the sentences **A-H** the one which fits each gap (**8-14**). There is one extra sentence which you do not need to use. There is an example at the beginning (**0**). (2 points for each question)

MAKING MIRRORS

Jane Thomas, together with her husband Clive, returned to Britain after nearly 30 years of living abroad with wonderful memories (0I.....)

Determined to use them rather than just keep them in a box or throw them out. Jane made a shell mirror for her bathroom. This was very much admired by friends and neighbours who came to visit her. (8)

That was two years ago. Jane now runs her own small mirror-making business. She buys shells from all over the world through a wholesale company and has converted a spare bedroom in her house into an office-cum-studio. (9)

A local carpenter makes frames for her and a glazier then fits the glass inside. Jane does everything else herself: the design, the initial painting of the frame and then the final making up. (10)

Clive is a banker and was able to advise Jane on deciding how much money should be invested when she decided to set up the business. Around £ 3000 was spent on shells alone. (11) Jane's main problem was knowing how to market her work more widely.

Local shops could only sell a small number because once they had added their profit margin, the mirrors became rather expensive. However, Jane has now made contact with another company that makes and sells mirrors of a different type. (12) At such events, the right sort of people get to see the mirrors and can order them directly.

Venturing into other areas, Jane plans to approach restaurants and hotels directly as she thinks her mirrors might be attractive to them. She has also taken a website on the Internet. (13) It means Jane doesn't have the expense of travelling around with her range of mirrors in the back of the car.

Jane reckons it will take another year before her business starts to make money. (14) She would like to employ someone to help her with the administration and preparation of the frames, for example, which would allow her to devote more time to the artistic side.

- A** Together they can afford to take stands at specialist exhibitions and craft fairs.
- B** This represents about one week's work and each mirror brings in anything between £ 100 and £ 400 for the business.
- C** As Jane discovered, it's a good idea to find a company willing to sell goods on your behalf.
- D** Before long, she was being asked to make mirrors for other people.
- E** But it didn't end there, Jane also had to think about equipment such as the heavy-duty boxes needed to send the mirrors abroad.
- F** She works there, surrounded by shells of every shape and colour and the other materials needed to make the mirrors.
- G** Once this happens, she feels she will be able to concentrate on the side of the business she enjoys.
- H** This is a very economical way of selling.
- I** She also brought back a huge collection of sea shells collected from beaches around the Indian Ocean.

POINTS 14	
----------------------------	--

Part 3

You are going to read an article about student accommodation in which four college students talk about the place they live. For questions **15-26**, choose from the people (**A-D**). The people may be chosen more than once.
There is an example at the beginning (**0**). (1 point for each question)

Which student says?

My accommodation seems quite expensive.

0	A
---	---

I have plenty of storage space.

15	
----	--

My college doesn't provide accommodation.

16	
----	--

My room is maintained to a high standard.

17	
----	--

I have washing facilities in my room.

18	
----	--

I would like to have more independence.

19	
----	--

I had to buy some extra electrical equipment.

20	
----	--

I would like to have more private space.

21	
----	--

It's easy to keep in touch with people here.

22	
----	--

My room is not very well-furnished.

23	
----	--

This is the only place where I can afford to live.

24	
----	--

I save money by doing my own cooking.

25	
----	--

There are good recreational facilities nearby.

26	
----	--

A	Matthew Wren
----------	---------------------

I live in what's called a hall of residence where I get full board as well as a room. It's not exactly what you call cheap, though, I pay £87 per week for my single room and three meals a day. This also includes the use of a washing machine and ironing board. But I can't complain because my room has just been re-carpeted, the furniture's new and the cleaner comes in daily. The main drawback is sharing the bathroom with nine other students and we don't have any kitchen facilities. The first thing I did when I arrived was buy myself a mini-fridge, so I could have cool drinks whenever I wanted. But, we're on the university network, so I have access to the Internet and free e-mail from my room, and we get room phones so I can ring friends around the campus for nothing.

C	Becky Martin
----------	---------------------

I live in a college-owned self-catering block. There's not much luxury, but I get value for money. For my £38 per week rent, I get a reasonably-sized room with an old wardrobe, a tiny desk, one shelf, a rather stained carpet and a sink. When I first moved in, I probably spent more on decoration than I did on food. My only real complaint, though, was that I had to buy a new pillow because the one I was provided with felt like a plastic bag full of old towels. I share the kitchen and bathroom with six other girls. One of them has a TV in her room, but she is a bit possessive about it. The fridge is not huge, so you're always trying to squeeze your food into the last remaining inch of space. I twice set off the fire alarm by burning my dinner, so tended to give up on cooking after that. We eat a lot of take-aways. In the next block there's a games room where we hang out which has things like table football and satellite TV if you need a break from studying.

B	Kerry Dunnock
----------	----------------------

The city where I study is appalling for cheap accommodation, and the college has nothing of its own to offer you, but I was lucky, I found a room in a nice little terraced house with central heating which I share with three other girls. I have a yearly contract with a private landlady and I pay £220 a month for my study bedroom. This is not bad as it also has a large walk-in wardrobe where I put all my stuff. I share the bathroom, kitchen and a small living room with the other girls, and we split all the bills between us. We tried to make a rota for the washing up, cleaning and putting out the rubbish, but it's not always strictly followed. Cooking your own food is much cheaper than eating at college, and I like it because I have what I want when I want it.

D	Karl Yorat
----------	-------------------

I made the big mistake of going to a college fairly near my home. It isn't so much the course that I don't like, but the fact that I'm stuck at my parents' house so I don't feel in touch with what's going on at campus. In some ways I'm lucky because I'm not paying out all the money for food and rent that other people have to find, and I have someone to do my washing, but I don't have the same amount of freedom or privacy as the people who're living away from home. I even have to share a room with my younger brother. When I told my parents I wanted to move out and go into college accommodation, they said they'd stop supporting me financially. So, in the end, I had to give up the idea, that hasn't made any of us very happy.

POINTS	
12	

USE OF ENGLISH**Part 1****Questions 1-10**

Read the text below and decide which answer **A, B, C or D** best fits each space.
There is an example given at the beginning (0). (1 point for each question)

The Price of Fame

Charlotte Church looks like a (0) teenager, but she is far from average. She has an amazing voice. Her fans stand in (1) for hours to get tickets for her concerts and she is often on television. Charlotte's singing (2) began when she performed on a TV show at the age of 11. The head of a record company was so impressed by her voice that he (3) her up on the spot. Her first album rose to number one in the charts.

Charlotte still attends school in her home town when she can. (4) , she is often away on tour for weeks at a time. She doesn't miss out on lessons, though, because she takes her own tutor with her! She (5) three hours every morning with him. Her exam results in all the (6) she studies are impressive.

But how does she (7) with this unusual way of life? She (8) that she has the same friends as before. That may be true, but she can no longer go into town with them because everybody stops her in the street to ask for her (9) It seems that, like most stars, she must learn to (10) these restrictions and the lack of privacy. It's the price of fame!

0. A normal	B usual	C ordinary	D natural
1. A rows	B queues	C ranks	D files
2. A profession	B job	C labour	D career
3. A signed	B wrote	C made	D picked
4. A Although	B While	C For	D However
5. A takes	B utilises	C spends	D uses
6. A titles	B materials	C subjects	D lessons
7. A cope	B adjust	C bear	D tolerate
8. A denies	B refuses	C insists	D complains
9. A signature	B autograph	C sign	D writing
10. A look down on	B make do with	C put up with	D run out of

POINTS 10	
----------------------------	--

Part 2

For questions **11-20**, read the text below and think of the word which best fits each space. Use only **one** word in each space. There is an example at the beginning **(0)**.
(**1 point for each question**).

How to find absolutely everything

You've searched **(0)** all over the house but you still can't find your keys and you're late. **(11)** this sounds familiar, follow this advice to make sure it never happens again. Stop and think about where to start looking. Don't start searching **(12)** any idea of where the lost item could **(13)**

"Lost items are often in the place they should be. Have a look in the place where it's supposed to be first. Someone might **(14)** put it away for you.

Relax and take another look. When you're in **(15)** agitated state of mind, it's quite possible to see the item you've lost but **(16)** notice it. Take a deep breath and look properly.

Look under everything. The item you're looking for could be hidden from view - it may be under a newspaper **(17)** it may have fallen off the table. Check carefully in, under, on and beside the place where the object is usually kept.

Retrace your steps. Take a few moments **(18)** think about when and where you last had the item. Go back to that place and search it thoroughly.

Ask for a little help. Check that **(19)** else hasn't taken it. You'll **(20)** yourself valuable time and lots of effort searching when something isn't really lost, but has been "borrowed".

POINTS	
10	

Part 3

For Questions **21-30**, complete the second sentence so that it has a similar meaning to the first sentence, using the word given. **Do not change the word given.** You must use between two and five words, including the word given.

Here is an example (0). (1 point for each question).

Example: It was the most relaxing holiday I ever had.
such
 I have never (0)"had such a relaxing"..... holiday.

21. I find Robert's taste in music very hard to tolerate.
put
 I find it hard Robert's taste in music.
22. I find waiting for buses very boring.
get
 I waiting for buses.
23. It's very difficult to predict the weather here.
tends
 The weather unpredictable here.
24. People say learning lists of words is not a good use of time.
waste
 Learning lists of words is of time.
25. Christine complained formally when her course of study was cancelled.
made
 Christine when her course of study was cancelled.
26. 'I find all the advertisements on TV really irritating,' said John.
nerves
 'All the advertisements on TV really,' said John.
27. Mark regretted selling his old motorbike.
wished
 Mark his old motorbike.
28. 'If you take my advice, Paul,' said Lynda, you should buy a personal computer.'
advised
 Lynda a personal computer.
29. Pauline hadn't expected to see so many people at the concert.
surprise
 It came to see many people at the concert.
30. Golf is becoming increasingly popular in Britain.
popularity
 The in Britain.

POINTS	
20	

Part 4 Word Formation

For questions **31 – 40** read the text below. Use the word given in capitals at the end of each line to form a word that fits in the same line. There is an example at the beginning **(0)**.
(1 point for each question).

A MEMO FROM THE MANAGING DIRECTOR

I have to bring a matter to your (0) <u>attention</u>	ATTEND
Unfortunately we have received a lot of (31)	COMPLAIN
from customers about late (32) of parcels.	DELIVER
I have come to the (33) that the new system	CONCLUDE
we introduced last month is a complete (34)	FAIL
This seems to be due to a (35) of factors,	COMBINE
but one of the most important ones is that some (36)	EMPLOY
are not very responsible. The union (37) say it's	REPRESENT
not the workers but the (38) who are at fault.	MANAGE
What is clear is that we have to improve (39)	COMMUNICATE
within the company. Nowadays there's a lot of (40)	COMPETE
in the messenger service industry and we can't afford to be less than the best.	

POINTS 20	
----------------------------	--

WRITING

You **must** answer this question

You and your friend want to find a summer job abroad. Your friend has sent you a letter with an advertisement. Read the letter and the advertisement together with the notes.

This sounds interesting, just what we want. I've made some notes on it but I'm too busy with exams. Can you write to them for more details? Maybe you can think of other questions, too.

See you soon.

FCE level.....?

waitress

where

food

SUMMER JOBS AGENCY

- Do you speak English well?
- We have summer jobs in hotels and restaurants in the USA and Australia
- Accommodation provided
- Travel expenses covered.
- Free time allowed
- We arrange travel to and from your country

Write a letter to the Summer Jobs Agency asking for the information which your friend suggests and adding any relevant questions of your own.

Write a **letter** of between **120** and **180** words in an appropriate style. **Do not** write any **addresses**.

POINTS 20	
--------------	--

SAMPLE TEST B₂**READING****PART 1**

1 A 2 C 3 D 4 B 5 C 6 C 7 A

PART 2

8 D 9 F 10 B 11 E 12 A 13 H 14 G

PART 3

15 B	21 D
16 B	22 A
17 A	23 C
18 C	24 D
19 D	25 B
20 A	26 C

USE OF ENGLISH (p. 7)**PART 1 The Price of Fame**

1 B	6 C
2 D	7 A
3 A	8 C
4 D	9 B
5 C	10 C

PART 2 How to find absolutely everything

11. If	16 not
12 without	17 or
13 be	18 to
14 have	19 someone
15 an	20 save

PART 3 (p. 9)

- 21 to put up with
- 22 get bored
- 23 tends to be very
- 24 said to be a waste
- 25 made a formal complaint
- 26 get on my nerves
- 27 wished he hadn't sold
- 28 advised Paul to buy
- 29 as a surprise to Pauline
- 30 popularity of golf is increasing

PART 4 A MEMO FROM THE MANAGING DIRECTOR

- 31 complaints
- 32 delivery
- 33 conclusion
- 34 failure
- 35 combination
- 36 employees
- 37 representatives
- 38 management / managers
- 39 communication
- 40 competition

ANEXO B – WHO IS ELEVEN?

Even after season one; we are still not completely sure who Eleven in Stranger Things is. However, this much we know: Eleven is a 12-year-old-girl and the subject of a government experiment at the hands of sinister scientist Dr. Brenner, who kept her in a research facility just outside of Hawkins for her entire life.

Though she calls Brenner “Papa”, it is unlikely that Brenner is her actual father. Instead, it is strongly hinted in season one that Eleven is the daughter of Terry Ives, a woman who Chief Hopper and Joyce Byers come across in their hunt for information on the disappearance of Joyce’s son Will.

Ives had participated in a scientific study with Dr Brenner in the early 1970s, which involved psychedelic drugs and sensory deprivation tanks, not knowing that she was pregnant. While the record states that she lost her daughter, Jane, through miscarriage, she is adamant that Brenner had kidnapped the child. Jane would be Eleven’s age, too...

Eleven was the hero of the season one finale. As Joyce and Hopper went inside the Upside Down to save Will, Eleven disintegrated the Demogorgon with telekinesis – though she also disappeared herself in the process. While Mike, Lucas and Dustin think she is dead, Hooper seemed to know she was alive: at the end of the episode, he left some Eggo Waffles in a crate in the woods for her. The first trailer for season two showed her trapped in the Demogorgon’s dimension, though as the ‘right-side up’ seems to be slowly turning into the Upside Down, she probably won’t stay hidden for long.

Adapted from: <https://www.radiotimes.com/news/2017-10-23/who-is-eleven-in-stranger-things-2/>