



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE OS EFEITOS DA METODOLOGIA LINGUÍSTICA
ATIVA NA APRENDIZAGEM DE ROTINA EM L2 NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

MARINA SOARES NUNES

BRASÍLIA

2022

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Marina Soares Nunes

**UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE OS EFEITOS DA METODOLOGIA LINGUÍSTICA
ATIVA NA APRENDIZAGEM DE ROTINA EM L2 NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Instituto de Letras, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Área de concentração: Teoria e Análise Linguística

Orientadora: Profa. Dra. Eloisa Nascimento Silva Pilati

Brasília, outubro de 2022.

Marina Soares Nunes

**UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE OS EFEITOS DA METODOLOGIA LINGUÍSTICA
ATIVA NA APRENDIZAGEM DE ROTINA EM L2 NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Instituto de Letras, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Linguística.

Área de concentração: Teoria e Análise Linguística

Orientadora: Profa. Dra. Eloisa Nascimento Silva Pilati

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Eloisa Nascimento Silva Pilati (UnB) - orientadora

Prof^a. Dr^a. Janaina Weissheimer (UFRN) - membro externo

Prof. Dr. Júlio William Curvelo Barbosa (UNESPAR) - membro externo

Prof. Dr. Moacir Natércio Ferreira Junior (SEEDF) - membro externo

Prof. Dr. Rafael Dias Minussi (UNIFESP) - suplente

Brasília, 21 de outubro de 2022.

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

SN972e Soares Nunes, Marina
Um estudo exploratório sobre os efeitos da Metodologia Linguística Ativa na aprendizagem de rotina em L2 na Educação Básica / Marina Soares Nunes; orientador Eloísa Nascimento Silva Pilati. -- Brasília, 2022.
174 p.

Tese (Doutorado em Linguística) -- Universidade de Brasília, 2022.

1. Presente simples. 2. Aprendizagem Gramatical Tradicional. 3. Aprendizagem Linguística Ativa. 4. Metacognição. I. Nascimento Silva Pilati, Eloísa, orient. II. Título.

O aprendizado é o triunfo de nossa espécie.

Trecho de *É assim que aprendemos: por que o cérebro funciona melhor do que qualquer máquina (ainda...)* de Stanislas Dehaene, p. 17.

“[...] Nós somos os mortos. Nossa única vida genuína repousa no futuro. [...] No momento, nada é possível, exceto ampliar pouco a pouco a área de sanidade. [...] Só podemos disseminar nosso conhecimento de indivíduo a indivíduo, geração após geração.”

Trecho do livro *1984*, de George Orwell, p. 177.

À minha família, que é rocha firme.
Ao meu parceiro, que nunca duvidou que eu chegasse aqui.
Aos meus amigos, que me trazem alegria e alívio.
Aos meus alunos, que me ensinaram mais do que previram os livros.

AGRADECIMENTOS

Nesta etapa tão importante da minha vida, agradeço, primeiramente, ao meu companheiro, Victor, por todo o investimento de tempo, paciência e amor dedicados a mim nesses anos de estudo. Aos meus pais e aos meus irmãos, Maria Rita, Dogercy, Marianna e Eduardo, por sempre me apoiarem, relevarem muitos momentos de stress e acreditarem que eu poderia conseguir atingir meu objetivo.

A Universidade de Brasília, que é minha segunda casa, onde aprendo desde minha graduação em 2001 e que propiciou formação de qualidade e momentos únicos e inesquecíveis. Em relação à UnB, agradeço à minha orientadora, professora doutora Eloisa Pilati, que me guiou no longo percurso do doutoramento. Agradeço por tantos momentos de troca, ensino e correção necessários para chegar até aqui hoje. Serei sempre grata.

Agradeço também aos professores orientadores holandeses, doutores Marjon Tammenga-Helmantel e Wander Lowie, que me auxiliaram enormemente tanto técnica, como emocionalmente, durante o período que desenvolvi meu projeto de doutorado no formato sanduíche em Groningen, na Holanda.

Estendo esses agradecimentos a todos os demais professores que tive contato na Universidade de Brasília tanto na graduação, como professora substituta que fui, no mestrado e também no doutorado, pois de alguma forma, contribuíram nessa jornada de me tornar a docente e pesquisadora que me tornei e da qual me orgulho.

Estendo meus agradecimentos à agência de fomento - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (a CAPES), pela concessão da bolsa de doutorado sanduíche e que possibilitou com que eu conhecesse uma realidade acadêmica em um país estrangeiro, realizando, assim, um sonho.

Agradeço à Secretaria de Educação do Distrito Federal pela chance de eu poder me dedicar ao doutorado de forma integral, concedendo um afastamento remunerado para estudos, uma conquista muito importante dos professores. Sem essa licença, seria praticamente impossível mergulhar com profundidade na vida acadêmica novamente.

À professora doutora Maria de Lourdes Lourenço Gomes agradeço pelo auxílio e contribuição na preparação, correção, revisão, aplicação e supervisão na aplicação do experimento além de sua valiosa colaboração na minha qualificação. À professora doutora Janaína Weissheimer, por aceitar participar da minha qualificação e contribuir de forma tão generosa para melhorias imprescindíveis para meu trabalho.

Aos queridos colegas e estimados servidores, professores Carol, Moacir, Luzineide e Júlio César, pela ajuda substancial no processo de coleta de dados do experimento desta tese. Talvez só eles saibam a dor e a delícia de se aventurar num projeto tão ambicioso como este.

À Banca Examinadora, representada pelos respeitados professores Júlio Barbosa, Janaína Weissheimer, Moacir Júnior e Rafael Minussi por terem aceito o convite de ler e analisar esta tese e assumir a missão de apontar criticamente e contribuir de forma valorosa com o trabalho apresentado, bem como julgar imparcialmente se há aceitação acadêmica para o que está sendo proposto com este estudo.

Aos meus colegas professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal, que muito se dedicam diariamente para um bem comum e maior e recebem o mínimo. Que essa realidade possa mudar para melhor num futuro factível. Aos alunos da rede, pois sem eles não haveria motivo para querer melhorar sempre e mais.

Prorrogo, finalmente, minha gratidão genuína aos meus amigos e colegas acadêmicos e não acadêmicos. Sem esses, certamente este caminho trilhado até o dia de hoje seria mais penoso. Leticia, obrigada por tudo e tanto. Pelas risadas e ombro amigo certo. Carol, sem você, talvez, eu tivesse desistido. Não tenho nem palavras para te agradecer. Conte comigo. Fran, grata pelas trocas e momentos de desabafo. Por fim, agradeço às amigas Maria Fernanda, Júlia, Paulinha Mandarino, Paulinha Muniz, Pati, Vivi e Júlio, por me entenderem e me darem a mão irrestritamente, sem pedir nada em troca. Vocês moram no meu coração.

RESUMO

NUNES, Marina Soares (2022). **Um estudo exploratório sobre os efeitos da Metodologia Linguística Ativa na aprendizagem de rotina em L2 na Educação Básica**. Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília.

Esta tese investiga o nível de consciência metacognitiva de estudantes da educação básica e os efeitos do uso de diferentes abordagens no processo de aprendizagem do fenômeno gramatical do presente simples em frases afirmativas em inglês que expressam ações rotineiras ou hábitos e o nível de consciência metacognitiva de estudantes da Educação Básica. As motivações para o desenvolvimento desta pesquisa, em um estudo conduzido em caráter experimental, são a constante crítica associada ao ensino tradicional de idiomas na Educação Básica no Brasil e a necessidade de desenvolvimento de abordagens alternativas mais eficazes para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Para tanto, foi desenvolvido um experimento para comparar e avaliar os efeitos de dois tipos de instruções: uma gramatical tradicional (grupo AGT) e outra com base na Aprendizagem Linguística Ativa (PILATI, 2017, 2018, 2022) (grupo ALA). O estudo busca responder às seguintes perguntas: (i) como se caracteriza o nível de pensamento metacognitivo de estudantes da educação básica? (ii) a exposição dos alunos a diferentes metodologias de ensino pode influenciar no grau de domínio de conhecimento sobre o fenômeno gramatical do presente simples designando ações de rotina? (iii) Há correlação entre o conhecimento linguístico e o desenvolvimento do nível de consciência metacognitiva dos estudantes? O design do experimento é composto por cinco etapas e foi aplicado a quarenta estudantes do segundo e terceiro anos do Ensino Médio de uma unidade escolar pública no Distrito Federal. A primeira etapa é constituída por um Ensaio, em que fatos e opiniões são julgadas pelos estudantes com o intuito de estabelecer uma *baseline* do comportamento dos estudantes quanto às suas respostas. Na segunda etapa do experimento, os participantes respondem ao Inventário de Consciência Metacognitiva (SCHRAW; DENNISON, 1994). A terceira etapa é um Pré-teste, composto por vinte orações afirmativas no presente simples - dez corretas e dez incorretas - que devem ser julgadas como corretas e incorretas pelos participantes. A quarta etapa é a fase de tratamento, em que o grupo AGT recebe instrução por meio de uma videoaula baseada no ensino tradicional de inglês, enquanto os participantes do grupo ALA assistem à aula em vídeo baseada na Aprendizagem Linguística Ativa. Na última etapa, no Pós-teste, os participantes avaliam outras vinte orações afirmativas semelhantes às do pré-teste. Os resultados encontrados atestam que há influência do tipo de instrução e que a instrução audiovisual apresentada ao grupo AGT, baseada na aprendizagem gramatical tradicional apresentou o índice de 65,75% de acerto no Pré-teste para 71,75% no Pós-teste, aumento considerado positivo ($\chi^2 = 3.0778$, $df = 1$). Já o grupo ALA, que recebeu a instrução audiovisual de ensino baseada na metodologia de Aprendizagem Linguística Ativa (PILATI, 2017, 2018, 2022) apresentou evolução de 70% de acerto no Pré-teste para 81,25% no Pós-teste, ampliação bem mais significativa da margem de ampliação percentual ($\chi^2 = 13.128$, $df = 1$). Quanto à correlação entre o conhecimento linguístico e o nível de consciência metacognitiva dos estudantes, os resultados do experimento se mostraram inconclusivos.

Palavras-chave: Presente simples. Aprendizagem Gramatical Tradicional. Aprendizagem Linguística Ativa. Metacognição.

ABSTRACT

NUNES, Marina Soares (2022). **Um estudo exploratório sobre os efeitos da Metodologia Linguística Ativa na aprendizagem de rotina em L2 na Educação Básica**. Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília.

This thesis investigates the level of metacognitive awareness of basic education students and the effects of using different approaches in the learning process of the grammatical phenomenon of the simple present tense in English sentences that express routine actions or habits and the level of metacognitive awareness of basic education students. The motivations for the development of this research, in a study conducted on an experimental basis, are the constant criticism associated with traditional language teaching in Basic Education in Brazil and the need to develop alternative and more effective approaches to assist the foreign language teaching-learning process. To this end, an experiment was developed to compare and evaluate the effects of two types of instruction: one grammatical and traditional (AGT group) and another based on Active Language Learning (PILATI, 2017, 2018, 2022) (ALA group). The study seeks to answer the following questions: (i) how is the level of metacognitive thinking of basic education students characterized? (ii) can the exposure of students to different teaching methodologies influence the degree of mastery of knowledge about the grammatical phenomenon of the simple present designating routine actions? (iii) is there a correlation between linguistic knowledge and the development of students' level of metacognitive awareness? The experiment design is composed of five stages and was applied to forty second and third year high school students from a public school unit in the Federal District. The first stage consists of a Trial, in which facts and opinions are judged by the students in order to establish a baseline of the students' behavior regarding their answers. In the second stage of the experiment, participants answer the Metacognitive Awareness Inventory (SCHRAW; DENNISON, 1994). The third stage is a Pre-test, consisting of twenty affirmative sentences in the simple present ten correct and ten incorrect - which are to be judged as correct and incorrect by the participants. The fourth stage is the treatment phase, in which the AGT group receives instruction by means of a video lesson based on traditional English teaching, while the participants in the ALA group watch the video lesson based on Active Linguistic Learning. In the last step, the Post-test, participants evaluate another twenty affirmative sentences similar to those in the pre-test. The results show that there is an influence of the type of instruction and that the audiovisual instruction presented to the AGT group, based on traditional learning, increased from 65.75% of correct answers in the pre-test to 71.75% in the post-test, an increase considered positive ($\chi^2 = 3.0778$, $df = 1$). On the other hand, the ALA group, which received the audiovisual teaching instruction based on the Active Language Learning methodology (PILATI, 2017, 2018, 2022) showed an evolution from 70% correct score on the Pre-test to 81.25% on the Post-test, a much more significant increase in the percentage increase margin ($\chi^2 = 13.128$, $df = 1$). As for the correlation between linguistic knowledge and the students' level of metacognitive awareness, the results of the experiment were inconclusive.

Keywords: Present simple. Traditional Learning. Active Linguistic Learning. Metacognition.

LISTA DE ABREVIATURAS

EPI	English Proficiency Index	Índice de Proficiência em Inglês
PCNs	-----	Parâmetros Curriculares Nacionais
BNCC	-----	Base Nacional Comum Curricular
AT-SURVEY	Pesquisa em Ação e Tempo	-----
MAI	Metacognitive Awareness Inventory	Inventário de Consciência Metacognitiva
AGT	-----	Aprendizagem Gramatical Tradicional
ALA	-----	Aprendizagem Linguística Ativa

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sistematização de conceitos relevantes ao ensino de língua estrangeira segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998b, 2000)
Quadro 2 - Sistematização de conceitos relevantes ao ensino de língua inglesa segundo a Base Nacional Comum Curricular (2017)
Quadro 3 - Sistematização de conceitos relevantes ao ensino de língua inglesa segundo o Currículo em Movimento da Educação do Distrito Federal (2014, 2018, 2019)
Quadro 4 - Sistematização de conceitos relevantes ao ensino de língua inglesa segundo as teorias de Krashen, Schmidt e Swain
Quadro 5 - Autores e pontos importantes sobre a teoria metacognitiva
Quadro 6 - Distribuição do material experimental encontrado no Pré-teste
Quadro 7 - Estrutura de apresentação do conteúdo das videoaulas apresentadas aos grupos de AGT e ALA
Quadro 8 - Distribuição do material experimental encontrado no Pós-teste
Quadro 9 - Etapas do <i>design</i> experimental
Quadro 10 - Disposição dos materiais utilizados e dos procedimentos adotados em cada etapa do estudo nos grupos AGT e ALA
Quadro 11 - Resultados descritivos das últimas respostas (<i>'time last'</i>) no Ensaio
Quadro 12 - Resultados descritivos das respostas no MAI
Quadro 13 - Medidas descritivas entre os tempos de resposta (<i>'time last'</i>) dos grupos AGT e ALA do Pré e Pós-testes
Quadro 14 - Medidas descritivas do tempo de leitura das sentenças entre os níveis de proficiência AGT
Quadro 15 - Medidas descritivas do tempo de leitura das sentenças entre os níveis de proficiência em ALA

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Os quatro eixos desenvolvimentais da matriz de língua estrangeira
Figura 2 - A matriz curricular da área de Linguagens
Figura 3 - Movimentos entre os processos cognitivos e as operações metacognitivas
Figura 4 - Modelo de monitoramento cognitivo de Flavell
Figura 5 - O conhecimento e o controle das atividades cognitivas
Figura 6 - Monitoramento cognitivo de Nelson e Narens
Figura 7 - Componentes do conceito de metacognição
Figura 8 - Metacognição, autorregulação e aprendizagem autorregulada
Figura 9 - Sequência de procedimentos do estudo exploratório com caráter experimental

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 e 2 - <i>Frames</i> da instrução audiovisual do grupo de aprendizagem gramatical tradicional (AGT) e da Aprendizagem Linguística Ativa (ALA)
Imagem 3 - Fotos do laboratório de informática da unidade escolar onde os participantes estão regularmente matriculados. As imagens exibem o momento em que os participantes respondem aos questionários do estudo exploratório proposto
Imagem 4 - Tela do Ensaio vista pelo pesquisador para os grupos AGT e ALA
Imagem 5 - Exemplo da tela do estímulo vista pelo participante no Ensaio para os grupos AGT e ALA
Imagem 6 - Exemplo da tela de resposta ao estímulo vista pelo participante no Ensaio para os grupos AGT e ALA
Imagem 7 - Tela do Questionário socioeducacional vista pelo pesquisador para AGT e ALA
Imagem 8 - Telas do Questionário socioeducacional vista pelo participante para AGT e ALA
Imagem 9 - Tela parcial do Inventário de Consciência Metacognitiva vista pelo pesquisador para os grupos AGT e ALA
Imagem 10 - Exemplo da tela de estímulo vista pelo participante do Inventário de Consciência Metacognitiva para os grupos AGT e ALA
Imagem 11 - Exemplo da tela de resposta ao estímulo vista pelo participante do Inventário de Consciência Metacognitiva para os grupos AGT e ALA
Imagem 12 - Tela do Pré-teste vista pelo pesquisador para os grupos AGT e ALA
Imagem 13 - Exemplo da tela de estímulo vista pelo participante no Pré-teste para os grupos AGT e ALA
Imagem 14 - Exemplo da tela de resposta ao estímulo vista pelo participante no Pré-teste para os grupos AGT e ALA
Imagem 15 - <i>Frames</i> da instrução audiovisual do grupo de aprendizagem gramatical tradicional (AGT)
Imagem 16 - <i>Frames</i> da instrução audiovisual do grupo de aprendizagem ativa (ALA)
Imagem 17 - Tela do Pós-teste vista pelo pesquisador para os grupos AGT e ALA
Imagem 18 - Exemplo da tela de estímulo vista pelo participante no Pós-teste para os grupos AGT e ALA

Imagem 19 - Exemplo da tela de resposta ao estímulo vista pelo participante no Pós-teste para os grupos AGT e ALA

Imagem 20 e 21 - Tabelas com os dados dos participantes dos grupos AGT e ALA

Imagem 22 - Tabela que apresenta a quantidade de questões certas e os percentuais de acerto por questão no Ensaio nos grupos AGT e ALA juntos

LISTA DE GRÁFICOS

Gráficos 1 e 2 - Perfis Metacognitivos dos grupos AGT e ALA segundo o MAI
Gráfico 3 - <i>Boxplot</i> da média da diferença dos tempos das últimas respostas (<i>'time last'</i>) para os grupos AGT e ALA
Gráficos 4 e 5 - Histogramas dos acertos nos Pré e Pós-teste no grupo AGT
Gráficos 6 e 7 - Histogramas dos acertos nos Pré e Pós-teste no grupo ALA
Gráfico 8 - Percentuais de acertos no Pré-teste e no Pós-teste dos grupos AGT e ALA

SUMÁRIO

<u>INTRODUÇÃO</u>	<u>21</u>
<u>CAPÍTULO 1 - ORIENTAÇÕES OFICIAIS SOBRE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO BÁSICO BRASILEIRO.....</u>	<u>28</u>
1.1 O ÍNDICE DE PROFICIÊNCIA EM INGLÊS DA EDUCATION FIRST	29
1.2 Os PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs).....	33
1.2.1 COMPREENSÃO ESCRITA	36
1.2.2 COMPREENSÃO ORAL	38
1.2.3 PRODUÇÃO ESCRITA.....	39
1.2.4 PRODUÇÃO ORAL	40
1.3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	43
1.3.1 ORALIDADE.....	45
1.3.2 LEITURA.....	46
1.3.3 ESCRITA	47
1.3.4 CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS	47
1.3.5 DIMENSÃO INTERCULTURAL	48
1.4 O CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO DISTRITO FEDERAL.....	51
1.4.1 ORALIDADE.....	53
1.4.2 COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ESCRITA.....	54
1.4.3 INTERCULTURALIDADE	54
1.4.4 PRÁTICAS MEDIADAS PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS.....	54
CONSIDERAÇÕES PARCIAIS.....	57
<u>CAPÍTULO 2 - COGNICÃO, METACOGNICÃO E APRENDIZAGEM ATIVA: CONCEITOS IMPRESCINDÍVEIS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.....</u>	<u>61</u>
2.1 OS AUTORES E SUAS HIPÓTESES DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA E LÍNGUA ESTRANGEIRA	62
2.1.1 KRASHEN E O MODELO MONITOR	62
2.1.2 SCHMIDT E A HIPÓTESE DE <i>NOTICING</i>	69
2.1.3 SWAIN E A HIPÓTESE DO <i>OUTPUT</i> COMPREENSÍVEL/DA LINGUALIZAÇÃO	73
2.2 A METACOGNICÃO	77

2.2.1 AS ORIGENS E O DESENVOLVIMENTO DO TERMO METACOGNIÇÃO	77
2.2.2 OUTROS AUTORES RELEVANTES SOBRE METACOGNIÇÃO	81
2.3 A APRENDIZAGEM LINGUÍSTICA ATIVA	88
2.3.1 O GERATIVISMO DE CHOMSKY	88
2.3.2 SOBRE A EXPRESSÃO ‘APRENDIZAGEM ATIVA’	95
2.3.3 OS PRINCÍPIOS DA METODOLOGIA DA APRENDIZAGEM LINGUÍSTICA ATIVA	97
CONSIDERAÇÕES PARCIAIS	102
<u>CAPÍTULO 3 - ESTUDO EXPLORATÓRIO: UMA AVALIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE INSTRUÇÃO NO ENSINO DO PRESENTE SIMPLES EM LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS DO ENSINO BÁSICO.....</u>	
<u>104</u>	
3.1 AS MOTIVAÇÕES PARA O ESTUDO	108
3.1.1 AS PERGUNTAS DE PESQUISA.....	111
3.1.2 OS OBJETIVOS DESTE EXPERIMENTO	111
3.2 O ESTUDO EXPLORATÓRIO.....	112
3.2.1 A TESTAGEM DO INSTRUMENTO DE PESQUISA	112
3.2.2 A FERRAMENTA <i>AT-SURVEY</i>	113
3.2.3 APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO À AMOSTRA-ALVO.....	114
3.2.4 OS PROCEDIMENTOS NA PLATAFORMA <i>AT-SURVEY</i>	116
3.3 O MÉTODO	117
3.3.1 OS PARTICIPANTES NA TESTAGEM DO EXPERIMENTO	117
3.3.2 OS PARTICIPANTES DO ESTUDO EXPLORATÓRIO	118
3.3.3 O MATERIAL UTILIZADO.....	119
3.3.4 OS PROCEDIMENTOS.....	135
CONSIDERAÇÕES PARCIAIS.....	137
<u>CAPÍTULO 4 – RESULTADOS DO EXPERIMENTO: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO</u>	
<u>139</u>	
4.1 A VISÃO GERAL DOS DADOS	140
4.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	142
4.2.1 RESULTADOS DO ENSAIO	142
4.2.2 RESULTADOS DO INVENTÁRIO DE CONSCIÊNCIA METACOGNITIVA.....	145

4.2.3 RESULTADOS DO PRÉ E PÓS-TESTES	148
4.2.4 RESULTADOS DA PROFICIÊNCIA <i>VERSUS</i> TEMPO DE LEITURA DAS SENTENÇAS	152
CONSIDERAÇÕES PARCIAIS.....	156
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</u>	<u>158</u>
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	<u>164</u>
<u>ANEXOS.....</u>	<u>172</u>

INTRODUÇÃO

O ensino de língua estrangeira no Brasil teve início em 1809, por meio de um decreto assinado pelo Príncipe Regente de Portugal. Esse documento promoveu a criação de escolas de língua francesa e língua inglesa. Desde então, o Estado Brasileiro mantém o ensino de línguas estrangeiras no currículo da educação pública. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabeleceu que o ensino de uma língua estrangeira é um único do núcleo comum com obrigatoriedade apenas parcial para o primeiro grau. Em 1996, a LDB retomou a valorização do ensino de línguas estrangeiras e a escolha do idioma a ser ofertado na escola fica a cargo da comunidade escolar. Nesta Lei, § 4º, no Novo Ensino Médio (BRASIL, 1996), o inglês passa a ser a única língua estrangeira obrigatória no país.

Apesar dos mais de duzentos anos que separam a instituição das línguas do ensino de línguas estrangeiras no país, o Brasil ainda não tem evoluído muito no que se refere à proficiência em língua inglesa, por exemplo. A última edição do Índice de Proficiência em Inglês, produzida em 2021, revela que atualmente o Brasil ocupa o sexagésimo lugar no ranking de proficiência em inglês em um contexto em que cento e doze países e regiões foram testados.

No que diz respeito ao conhecimento e à aprendizagem de línguas, o *PISA* (2018) evidenciou que, no Brasil, apenas 34,9% dos alunos avaliados falam pelo menos dois idiomas (incluindo o falado em casa) e que apenas 22% têm alguma relação com pessoas de outros países por intermédio da escola. Um grande problema em tal avaliação se refere à cobertura da população nacional – de apenas 0,65%, uma das mais baixas entre os países e economias que participaram da prova (*OECD*, 2018).

O Brasil, como um dos parceiros-chave mais ativos da *OCDE*, participa do *PISA* desde a sua primeira edição, aplicada no ano 2000. Este programa constitui-se em um estudo comparativo internacional e é realizado a cada três anos visando a sistematizar o que os cidadãos sabem e são capazes de fazer linguística, científica e matematicamente. Desde 2009, os resultados médios dos alunos brasileiros não apresentam melhora significativa e, infelizmente, o país, além de ter estagnado nos indicadores de leitura, matemática e ciência, teve os efeitos da desigualdade de renda e gênero expostos de forma contundente pelo *PISA*.

De forma objetiva, o programa

[...] oferece informações sobre o desempenho dos estudantes vinculado a dados sobre seus backgrounds e suas atitudes em relação à aprendizagem e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. Os resultados permitem que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades de seus próprios estudantes [...] e formule suas políticas e programas educacionais visando à melhora da qualidade e da equidade dos resultados de aprendizagem (INEP, 2020, p. 15).

Ao avaliar a área de letramento em leitura, por exemplo, a prova checa até que ponto os alunos conseguem extrapolar o que aprenderam e aplicar esses conhecimentos em situações não familiares, tanto no contexto escolar como fora dele. A expectativa é de que, ao final do ensino escolar básico, os estudantes possuam habilidades que incorporem tarefas como “[...] encontrar, selecionar, interpretar informações a partir de uma ampla série de textos” (INEP, 2020, p. 48). Enquanto 43% dos alunos brasileiros obtiveram pontuação abaixo do nível mínimo em leitura, matemática e ciências, apenas 2% dos participantes obtiveram os níveis mais altos de proficiência em pelo menos uma das disciplinas medidas pelo *PISA* 2018.

Nota-se que a capacidade de compreender, interpretar e refletir sobre dados lidos não transcendeu e integrou as tecnologias de forma atualizada e ampliada. Há carência de habilidades em diversas áreas (inclusive em letramento digital) e isso retrata problemas mais amplos nos sistemas educacionais que afetam diretamente o ensino de língua inglesa pelo país. Fatores como salas superlotadas, alunos desnivelados, baixos salários, formação deficiente e precária dos educadores contribuem de maneira efetiva para o agravamento do déficit educacional dia a dia.

As abordagens de ensino de idiomas estrangeiros foram exaustivamente debatidas ao longo de todo século XX. Conceitualmente definidas por Edward Anthony em 1963 como sendo “[...] um conjunto de pressupostos que lidavam com a natureza da língua, da aprendizagem e ensino” (BROWN; LEE, 2015, p. 15, tradução nossa)¹, continuam sendo ponto fulcral de debate também no século XXI. Brown e Lee (2015) aperfeiçoam o conceito e definem que abordagens englobem “[...] posições teóricas e crenças sobre ensino, linguagem,

¹ Texto original: “[...] a set of assumptions dealing with the nature of language, learning, and teaching” (BROWN; LEE, 2015, p. 15).

aprendizagem de línguas, alunos, fatores institucionais e sociais, propósitos de um curso e a aplicabilidade de todos a um contexto educacional específico” (p. 16, tradução nossa)².

Outros especialistas na área inclusive argumentam, que, apesar de tanto estudo e debate, abordagens tradicionais de ensino persistem em continuar sendo usadas ainda hoje em certos lugares no mundo. Richards e Rodgers (2014) esclarecem, por exemplo, que essa realidade se apresenta devido a possíveis fatores, como o provável domínio limitado do inglês por quem o ensina, o método ter sido usado por quem introduziu a língua para esses profissionais e haver apenas uma repetição do formato conhecido por eles, o senso de controle e autoridade proporcionado pela adoção dessas metodologias e, talvez, porque elas funcionem relativamente bem em turmas com tamanhos numerosos.

As ATs (abordagens tradicionais) têm persistido por mais tempo na maioria das partes do mundo em desenvolvimento do que nas economicamente mais desenvolvidas, devido ao desenvolvimento mais lento dos sistemas educacionais e treinamento de professores de idiomas, percepções culturais e diferentes formas de mudança, recursos limitados de aprendizagem e finanças (JIN; CORTAZZI, 2011, p. 558-559 apud RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 7, tradução nossa)³.

O Brasil, país em desenvolvimento que é, conserva até o presente momento, instituições que mantêm velhos hábitos e insistem em adotar abordagens tradicionais de ensino de língua estrangeira que nem sempre estão em consonância com as diretrizes governamentais já regulamentadas.

Considerando a importância de uma educação multilíngue nos dias atuais, assim como do aperfeiçoamento de técnicas e métodos para o ensino de língua estrangeira no país, esta tese se dedicará a investigar o nível de pensamento metacognitivo de estudantes da educação básica, assim como o impacto do uso de diferentes estratégias de ensino no processo de aprendizagem de língua inglesa por estudantes da Educação Básica. Pretendemos comparar o nível de pensamento metacognitivo dos estudantes e investigar se a compreensão sobre um dado tópico gramatical - o presente simples em frases afirmativas no inglês - sofre interferência e gera resultados de aprendizagem distintos em contextos de instruções metodológicas distintas. Os

² Texto original: “[...] theoretical positions and beliefs about teaching, language, language learning, learners, institutional and societal factors, purposes of a course, and the applicability of all to a specific educational context” (BROWN; LEE, 2015, p. 16).

³ Texto original: “TAs (traditional approaches) have persisted for longer in most developing parts of the world than in more economically developed ones, due to the slower development of educational systems and language teacher training, cultural perceptions and different ways of change, limited learning resources and finance” (JIN; CORTAZZI, 2011, p. 558-559 apud RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 7).

métodos instrucionais que compõem a base dessa comparação são o da aprendizagem gramatical tradicional e da Aprendizagem Linguística Ativa (PILATI, 2017, 2018, 2022), em que pretendemos averiguar se, de fato, a exposição à determinada estratégia de ensino afeta os resultados de análise de orações feitas pelos alunos.

A presente tese objetiva (I) examinar as diretrizes e orientações curriculares que versam sobre as práticas de ensino-aprendizagem de inglês em documentos norteadores da Educação Básica brasileira, investigando a presença ou ausência de instruções metodológicas nesses documentos; (II) revisitar diferentes teóricos e hipóteses sobre aprendizagem de línguas estrangeiras; (III) traçar um panorama dos princípios que norteiam o conceito da metacognição e sua provável influência no ensino de inglês no Brasil; e (IV) desenvolver e aplicar um estudo exploratórios, de caráter experimental, sobre o nível de metacognição dos estudantes da educação básica e sobre a influência de diferentes métodos de ensino para aprendizagem de língua inglesa.

Com base no referencial teórico que orienta esta tese, partimos de duas hipóteses: a primeira é a de que os estudantes da educação básica possuem um bom nível de desenvolvimento metacognitivo; e a segunda hipótese é a de que a abordagem de ensino de línguas apresentada aos estudantes impacta diretamente em sua compreensão sobre as estruturas linguísticas trabalhadas e, conseqüentemente, na aprendizagem desses alunos. Assim, esta tese se propõe a investigar, em um estudo conduzido em caráter experimental, o nível de consciência metacognitiva de estudantes da educação básica e os efeitos do uso de diferentes abordagens no processo de aprendizagem da estrutura do presente simples em inglês de duas maneiras distintas: uma sob o viés da instrução tradicional e outra baseada na Aprendizagem Linguística Ativa.

Justifica-se este recorte do estudo primeiramente pela experiência da pesquisadora desta tese, adquirida ao longo de mais de vinte anos em sala de aula, e por saber das críticas que o ensino tradicional de gramática vem recebendo de especialistas e leigos nas últimas décadas. Críticas essas baseadas na ineficácia da transmissão de informação sobre fenômenos gramaticais, pois são meramente repetições de regras gramaticais e listas de exceções a essas regras, adicionados a exemplos descontextualizados do cotidiano do estudante.

Outra justificativa reside na tardia aprendizagem do presente simples por grande parte dos estudantes de inglês como língua estrangeira no Brasil. A dificuldade em internalizar certos fenômenos gramaticais como estruturas flexionadas em frases afirmativas em inglês ocorre devido ao fato de a hierarquia dos processos morfológicos e sintáticos não ser específica a uma língua e ela se aplicar à transferência de informações gramaticais em outros idiomas. A previsão de desenvolvimento linguístico do estudante é previsível e há variáveis que interferem nessa ordem de aprendizagem.

Para Goldschneider e DeKeyser (2001 apud LIGHTBOWN; SPADA, 2013, p. 83) o ordenamento dessas variáveis parte da facilidade de perceber um morfema, segue para as complexidades linguísticas envolvidas no processo e na inteligibilidade do morfema em questão. Outros fatores como a semelhança entre a estrutura estudada e a língua materna e a frequência de uso do morfema afetam diretamente a aprendizagem dos estudantes de inglês como língua estrangeira. Assim, fica posto que “[...] significados gramaticais [...] são notoriamente difíceis para estudantes de segunda língua como partículas gramaticais e inflexões como a terceira pessoa singular -s do inglês” (ELLIS, 2006 apud GASS; MACKEY, 2013, p. 200).

A aprendizagem tradicional de línguas estrangeiras apresenta, basicamente, conceitos relativos aos termos da oração e esses são geralmente desvinculados do funcionamento do sistema linguístico como um todo. Mostra-se a regra geral e eventualmente as exceções. Esse *modus operandi* dificulta ainda mais o ensino de estruturas básicas como o caso do presente simples, pois esta estrutura é apresentada nos estágios iniciais de aprendizagem de inglês.

No caso da Aprendizagem Linguística Ativa, a contextualização dos fenômenos que ocorrem na língua é explicitamente discutida (ELLIS, 2009, pp. 16-17), demarcada e organizada dentro do sistema linguístico apresentado. Além disso, a demonstração da ordem das estruturas linguísticas é trabalhada com códigos de cores, o que facilita a associação de aspectos estruturais com sua forma e uso e conseqüentemente, a internalização das estruturas.

Para avaliar os diferentes tipos de instrução, esta tese baseia-se no *design* experimental inspirado no protocolo PREVIA - Protocolo Experimental para a Visibilidade da Aprendizagem (PILATI; LOURENÇO-GOMES; CASTRO, 2020) a fim de avaliar estatisticamente os efeitos da abrangência da instrução tradicional e a da Aprendizagem Linguística Ativa sobre o

entendimento dos alunos acerca das estruturas afirmativas no presente simples que expressam rotinas e hábitos no inglês. Em relação à delinear o perfil metacognitivo dos estudantes participantes do experimento, utilizamos o Inventário de Consciência Metacognitivo (SCHRAW; DENNISON, 1994) no formato da versão validada em português (BRUNI; LIMA FILHO, 2015).

Cabe ressaltar que no tocante ao protocolo experimental empregado para desenvolver o experimento, o estudo adota o formato clássico de dois grupos que seguem o formato Pré-teste-Pós-teste (cf. COHEN *et al.*, 2007; CHRISTENSEN *et al.*, 2015; CRESWELL; CRESWELL, 2017). Realizado em apenas uma sessão, utiliza-se a ferramenta *AT-Survey* (LOURENÇO-GOMES, 2018) para coletar dados, proporcionando uma análise quantitativa da leitura das ações e tempos de resposta dos participantes deste experimento.

Tendo em vista o objetivo geral apresentado nesta tese, buscamos responder às seguintes questões norteadoras: (i) como se caracteriza o nível de pensamento metacognitivo de estudantes da educação básica? (ii) a exposição dos alunos a diferentes metodologias de ensino pode influenciar no grau de domínio de conhecimento sobre o fenômeno gramatical do presente simples designando ações de rotina? (iii) Há correlação entre o conhecimento linguístico e o desenvolvimento do nível de consciência metacognitiva dos estudantes? Levando em conta os objetivos desta tese e o embasamento teórico em que ela se alicerça, passamos para a apresentação dos quatro capítulos que a compõem.

O Capítulo 1 traz os conceitos fundamentais que pautam o ensino de língua estrangeira no Brasil, os dados sobre a proficiência dos brasileiros em inglês e, principalmente, as orientações para a aprendizagem deste idioma apontadas nos documentos norteadores da Educação Básica, tanto nacional, como em âmbito local. Além de trazer algumas reflexões acerca do que foi apresentado em sua última seção, este capítulo tem caráter expositivo e visa mostrar uma perspectiva panorâmica do perfil do Brasil no ensino do inglês na Escola Básica.

O Capítulo 2 visa fundamentar e contextualizar os leitores desta tese no que diz respeito ao desenvolvimento das bases teóricas que guiam as duas abordagens metodológicas postas em comparação no experimento e que são apresentadas nos objetivos específicos desta pesquisa.

Esta tese baseou-se nas contribuições de Krashen (1982); Schmidt (1990); e Swain (1985, 2006). No diz respeito às investigações sobre o que nos interessa em referência à

metacognição, este trabalho centrou-se na pesquisa de Flavell (1976, 1979 e 1981), que primeiramente cunhou o termo e partiu para as contribuições teóricas significativas de outros autores como Brown (1987); Nelson e Narens (1990); Papaleontiou-Louca (2003); Rodrigues (2014) e Nazarieh (2016).

Também é feita uma apresentação das ideias de Chomsky (1957, 1981, 1986) e mostra a relevância de sua obra para os estudos em linguística, pois o gerativismo é um modelo teórico capaz de explicar como funciona a aprendizagem da linguagem humana. Já no que tange a Aprendizagem Linguística Ativa (PILATI, 2017, 2018, 2022), destacamos nesta tese que essa abordagem considera (a) o conhecimento prévio do aprendiz, (b) fortalece o conhecimento profundo dos fenômenos linguísticos apresentados e, finalmente, (c) promove a aprendizagem desenvolvendo as habilidades metacognitivas dos estudantes.

O Capítulo 3 busca descrever, em detalhes, a metodologia empregada no estudo exploratório elaborado para esta tese, apresentando os procedimentos, as técnicas e os instrumentos utilizados no experimento para a coleta da amostra analisada. São discutidos, ainda, aspectos éticos e problemas encontrados na realização do experimento. Além disso, apresentamos as motivações para o desenvolvimento do experimento e são retomadas as perguntas de pesquisa e os objetivos apresentados nesta introdução e que devem ser respondidas pelo estudo proposto nesta pesquisa. Este é um capítulo, de base experimental, que apresenta a descrição do experimento desenvolvido no âmbito desta pesquisa de doutorado e discute os resultados obtidos dos dados coletados para esta tese.

O Capítulo 4 propõe-se a discutir os resultados obtidos dos dados coletados no experimento e responder às perguntas de pesquisa que demarcam os objetivos específicos desta tese. A intenção primordial jaz nos impactos da instrução tradicional de ensino da gramática comparados com aqueles advindos da instrução baseada na Aprendizagem Linguística Ativa (PILATI, 2017, 2018, 2022). Este capítulo responde, com análise estatística de dados, aos objetivos desta tese de doutorado.

Ao final desta tese, nas considerações finais, retomamos brevemente a discussão feita ao longo deste estudo e fazemos a análise final sobre a influência das instruções de ensino na aprendizagem do presente simples em frases afirmativas no inglês. Por fim, apresentamos os próximos passos para pesquisas futuras.

Capítulo 1 - ORIENTAÇÕES OFICIAIS SOBRE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO BÁSICO BRASILEIRO

Introdução

O propósito geral deste capítulo é oferecer um panorama de conceitos-chave que demarcam o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira no Brasil a fim de detalhar quais são as orientações que devem ser seguidas pelos professores das escolas no Brasil. Para tanto, primeiramente são apontados dados a respeito do nível onde os brasileiros se situam quando se fala em proficiência em inglês pelo mundo. Em seguida, são apresentadas as orientações sobre as práticas de compreensão e produção de língua estrangeira presentes nos documentos norteadores da Educação Básica brasileira tanto em âmbito nacional como na perspectiva regional.

Na seção 1.1, fazemos uma explanação sobre a situação em que o Brasil se encontra em relação ao mundo quando nos referimos ao conhecimento de língua estrangeira, mais especificamente à proficiência ligada ao contexto de língua inglesa. Visitamos as versões do documento intitulado Índice de Proficiência em Inglês dos Anos de 2018 a 2021, denominado originalmente como *English Proficiency Index*.

Na segunda seção, a de número 1.2, partimos para os documentos regulatórios da educação. Ali, mostramos como as diretrizes sobre práticas de compreensão e produção linguística são abordadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação (1998a, 1998b, 2000). Na seção 1.3, apresentamos as orientações previstas na Base Nacional Comum Curricular (2017). Na seção 1.4, fazemos a exposição sobre as regulamentações abordadas no Currículo em Movimento do Distrito Federal (2014, 2018, 2019) no quesito ensino-aprendizagem de língua inglesa para a Educação Básica.

Finalmente, para concluir este capítulo, apresentamos, nas considerações parciais, algumas reflexões acerca do que foi apresentado e discutido e trazemos a síntese do que foi abordado a respeito do posicionamento do Brasil no ranking mundial de proficiência em língua inglesa, das normas e da regulamentação oficial do ensino de inglês como língua estrangeira nas escolas brasileiras. Em suma, algumas considerações parciais são feitas com o intuito de situar o leitor sobre o que consideramos fundamental até aqui.

1.1 O Índice de Proficiência em Inglês da Education First

A 11ª (décima primeira) edição do Índice de Proficiência em Inglês (*EPI*⁴), relatório produzido pela empresa *Education First*⁵ (doravante denominada como *EF*), em 2021, mostra que atualmente o Brasil ocupa o 60º (sexagésimo) lugar no ranking de proficiência em inglês. No total, 112 (cento e doze) países e regiões foram testados na esfera das habilidades linguísticas de seus representantes mundo afora. Esse teste consiste em um ranqueamento dos países participantes subdivididos em cinco categorias de competência linguística que medem o nível de proficiência em ‘muito baixa’, ‘baixa’, ‘moderada’, ‘alta’ e ‘muito alta’.

De acordo com a *EF*, mais de dois bilhões e meio de pessoas são falantes de inglês em todo o planeta, mas esse idioma é a língua materna de apenas 400 milhões (quatrocentos) dentre elas. O intuito desse relatório é apontar os locais e de que forma a proficiência em inglês está sendo desenvolvida mundo afora. Para elaborar a edição do Índice de Proficiência em Inglês da *EF* de 2021, foram analisados os resultados de dois milhões de testes realizados por jovens adultos que participaram da pesquisa no ano de 2020.

A média de idade das pessoas que fizeram o teste foi de 26 (vinte e seis) anos, em que 53% desse total foi composto por mulheres. A escolha dos participantes foi feita de forma randomizada, pois a “[...] população de teste representada neste índice é automaticamente selecionada e não há garantias de que ela seja representativa” (EDUCATION, 2020, p. 44). O *EPI* institui o ranqueamento de países no qual os participantes fazem parte de um grupo de pessoas configurado “[...] [a]penas [por] aqueles que desejarem aprender inglês ou que tiverem curiosidade em testar suas habilidades com o idioma” (EDUCATION, 2020, p. 44).

Parte consistente desse grupo são jovens adultos que estão finalizando seus estudos ou adultos já inseridos no mercado de trabalho. É importante ressaltar, ainda, que somente cidades, regiões e países com um mínimo de 400 (quatrocentos) participantes foram incluídos no índice e que pessoas sem acesso à *internet* foram automaticamente excluídas das versões do *EPI*.

⁴ Título original: “EPI - English Proficiency Index” (EDUCATION, 2021).

⁵ A empresa *English First*, fundada em 1965 em Lund, na Suécia, alia o aprendizado de idiomas com o intercâmbio cultural. Ela está presente em 114 diferentes países ou regiões e sua sede fica em Lucerne na Suíça. Responsável pelo lançamento do primeiro ranking mundial de inglês existente no mundo, é citada tanto na mídia acadêmica como no mundo dos negócios. A *EF* é referência na área de aprendizagem de línguas estrangeiras ao redor do mundo. (www.ef.com.br/about-us).

Desde o Índice de Proficiência em Inglês de 2018, a desigualdade social é abordada como tema central e fator preponderante no desequilíbrio existente entre diferentes populações em países da América Latina. O relatório afirma que tentar resolver tal problema torna-se tarefa improvável, uma vez que “[...] apenas cerca de [dez] 10% dos trabalhadores da região recebem treinamento [...], em comparação com cerca de metade dos trabalhadores da Europa” (EDUCATION, 2018, p. 32). Além disso, parte do problema se dá devido aos altos percentuais de emprego informal, em que pequenas empresas familiares dominam o mercado local e não investem em treinamento profissional associado à aprendizagem de língua estrangeira.

A edição do *EF EPI* do ano de 2018 deixa claro que:

Quando adultos não têm acesso a treinamentos profissionais ou oportunidades de crescimento de carreira, a produtividade e a proficiência em inglês não podem se desenvolver, a possibilidade de progresso diminui, e as desigualdades existentes são reforçadas. [...] A desigualdade é um problema multifacetado, mas sistemas de educação mais fortes, incluindo um ensino mais sólido do inglês, são parte da solução. O inglês fornece acesso a habilidades e redes globais que podem ajudar a impulsionar a mobilidade social (EDUCATION, 2018, p. 32).

A análise apresentada no *EF EPI* de 2019 se mostra assertiva na confirmação dessa discrepância regional de acesso às aulas de inglês, mesmo quando ela é matéria compulsória no currículo escolar. Apesar da obrigação legal, “[...] as disparidades no acesso ao ensino do inglês são particularmente críticas entre as áreas rurais e urbanas e entre escolas públicas e privadas” (EDUCATION, 2019, p. 30). No Brasil, apesar de a demanda pela proficiência em língua inglesa no mercado de trabalho ser habitual, a oferta escolar ainda é restrita (quantitativa e qualitativamente), tanto que grande parte dos profissionais brasileiros opta por estudar em escolas de idiomas particulares ou contratar aulas particulares dessa língua para tentar equilibrar esse descompasso. “Um estudo de 2015, no Brasil, constatou que 87% dos adultos entrevistados pagaram cursos de inglês desde que concluíram sua educação” (EDUCATION, 2019, p. 30).

O ranqueamento divulgado em 2020 apresenta números ligeiramente mais otimistas, em que “[...] [d]oze dos 19 [(dezenove)] países latino-americanos incluídos no *EF EPI* deste ano apresentaram aumento da proficiência em inglês dos adultos comparados ao ano passado, sendo que quatro deles tiveram uma melhora significativa” (EDUCATION, 2020, p. 30). A boa notícia em relação ao Brasil foi sua subida em seis posições nesse arranjo, fato que demonstra consequente melhora na proficiência dos brasileiros em inglês. A má notícia, por outro lado, reside no fato de o país não conseguir sair da faixa de proficiência na qual estava inserido anteriormente.

Há dez anos os brasileiros permanecem estagnados, fazendo parte do grupo situado na faixa de baixa proficiência. Essa estagnação se deve, em grande parte, aos elevados níveis de desigualdade econômica da nação, ao caráter frágil da democracia em que vivemos atualmente e aos níveis inaceitáveis de violência reiteradamente presentes em nossa sociedade. Esses fatores prejudicam o aperfeiçoamento de uma mão de obra qualificada, possivelmente despreparada para enfrentar o mercado de trabalho nacional em pé de igualdade.

Na décima primeira (11^a) edição do *EPI*, são apresentadas algumas conclusões, tais como: a estagnação do Brasil não espelha uma realidade mundial, pois a proficiência em língua inglesa avança, mesmo que lentamente; a proficiência em língua inglesa, além de possibilitar uma conexão maior, aumenta a inovação e facilita a compreensão; o aprendizado do inglês viabiliza uma maior conexão entre diferentes culturas, aumenta a inovação em diversas áreas e facilita a compreensão entre povos, pois é necessário um idioma comum para que nações trabalhem juntas e cooperativamente.

A proficiência em inglês manteve-se estável entre as mulheres e aumentou entre os homens, o que evoca a ideia de que a população masculina dispensou tempo para obter tal avanço. Outro fato relevante é que “[...] as pessoas na faixa dos 30 anos vêm aprimorando o inglês três vezes mais do que as de [vinte um a vinte e cinco] 21 a 25 anos. Este ano, pela primeira vez, a média mundial dos adultos com mais de [quarenta] 40 anos atingiu o Nível de Proficiência Moderado” (EDUCATION, 2021, p. 4). Tal dado suscita que a competitividade no mercado de trabalho demanda efetivo domínio dessa competência linguística.

O estudo de Demandas de Aprendizado de Inglês no Brasil, realizado em 2014 pelo British Council, mostrou que apenas “[...] 5,1% da população de 16 anos ou mais afirma possuir algum conhecimento do idioma inglês” (BRITISH COUNCIL, 2014, p. 7). Existem, porém, diferenças geracionais: entre os mais jovens, pessoas entre 18 a 24 [(dezoito a vinte e quatro)] anos, o percentual aumenta consideravelmente, chegando à marca de 10,3%. O estado de São Paulo foi considerado o território com mais pessoas fluentes em inglês no país e Brasília liderou o ranking das cidades, ocupando o posto de mais proficiente do país (a capital se encontra, exclusivamente, em um patamar acima das demais, situada na faixa de moderada proficiência no idioma).

O relatório *Dividendos Digitais*, de 2016, elaborado pelo banco mundial, outrora mostrava a necessidade de mobilização de tecnologia a fim de reduzir o custo da informação e

melhorar os serviços de informação para os cidadãos (BANCO MUNDIAL, 2016, p. 34). Estimava-se que havia então, no mundo, cerca de 4 (quatro) bilhões de pessoas que não estavam diariamente conectadas à *internet* de banda larga, e, nos países menos desenvolvidos, apenas 01 (uma) em cada 07 (sete) pessoas tinha acesso à *internet*. “Essa divisão digital pode agravar as desigualdades existentes e deixar partes do mundo para trás” (BANCO MUNDIAL, 2019, p. 51), como bem já sabemos, pois vivemos em uma nação que carrega traços fortes de desigualdade.

Inclusive, é categórico o paralelismo entre o domínio do idioma inglês e o investimento mundial em pesquisa e desenvolvimento técnico, científico e social. Nações onde as pessoas possuem proficiência alta ou muito alta em língua inglesa tendem a ter uma mentalidade mais aberta para temáticas controversas, são locais onde vigoram estruturas menos hierárquicas e convertem-se em locais mais justos para as mulheres. Dominar um idioma estrangeiro contribui para a derrubada de barreiras, a promoção de intercâmbios antes impensados, a exposição de indivíduos comuns a realidades diversas alheias às suas próprias. Essa integração cosmopolita demanda o estabelecimento de um elo comum de conhecimento que, certamente, passa por alguma compreensão e produção em língua inglesa.

Recuperando alguns dados apresentados no Índice de Proficiência em Inglês da *English First* do ano de 2020, percebemos que ocorre uma ressaltada correspondência entre o domínio da compreensão e do uso do inglês pelo seu povo e a capacidade que os países dispõem de atrair, desenvolver e reter talento no âmbito da competitividade profissional, pois a “[...] proficiência em inglês amplia horizontes, diminui barreiras e acelera a troca de informações” (EDUCATION, 2020, p. 4).

Há, portanto, uma correlação entre o domínio de língua inglesa e o aporte financeiro destinado à pesquisa e ao desenvolvimento humano. Acredita-se que a proficiência nesse idioma esteja, decerto, relacionada a medidas-chave de inovação, incluindo investimento em pesquisa e aprimoramento profissional de pesquisadores e técnicos per capita. Para o *EF EPI* 2020, o futuro do ambiente de trabalho se configura internacionalmente, e comunicar-se em inglês torna-se cada dia mais uma capacidade básica para acessar o mundo.

Muitas vezes vemos a proficiência em inglês apresentada como uma vantagem competitiva, mas nossa análise [...] ela é igualmente significativa para as conexões que ela [(a proficiência)] possibilita. Essas conexões podem ajudar as pessoas a encontrar melhores empregos ou iniciarem seus próprios negócios, mas também são intrinsecamente valiosas. A conexão é uma das características que definem o cidadão

global (curiosidade, contato e um senso de responsabilidade compartilhada além das próprias fronteiras), e falar inglês hoje em dia tem tudo a ver com conexão (EDUCATION, 2020, p. 4).

Logo, constata-se que mais empresas estejam destinando investimentos a treinamentos de funcionários em língua estrangeira, mais trabalhadores estejam empregando recursos próprios no aperfeiçoamento de suas habilidades em língua inglesa e mais profissionais atuantes estejam encontrando oportunidades de usar esse idioma em seu expediente profissional. Dessa forma, nota-se que a língua inglesa facilita a colaboração entre diferentes nações, oportuniza investimentos mútuos e favorece a mobilidade entre povos.

Em síntese, essa seção buscou evidenciar o longo caminho que o Brasil ainda precisa percorrer para proporcionar uma educação em língua estrangeira mais efetiva para sua população. Uma estratégia mais efetiva, passa sem dúvida pela discussão sobre políticas públicas e adequação das orientações presentes em documentos oficiais sobre o tema. Na tentativa de contribuir para o debate sobre abordagens para o ensino de língua estrangeira e situar sua presença em documentos norteadores da educação básica brasileira, discutimos, a seguir, o conceito de língua/linguagem e as metodologias de ensino que devem guiar os profissionais de ensino presentes nesses documentos. Partimos, então, para a análise dos documentos norteadores do ensino de língua estrangeira no Brasil⁶.

1.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante chamados de PCNs) foram diretrizes elaboradas pelo Governo Federal para a Educação Básica. Vigentes no período de 1990 a 2018, quando foram suplantados pela BNCC, os PCNs se propunham a servir como parâmetros norteadores dos objetos de conhecimentos a serem ensinados por escolas públicas e privadas em nível nacional. Além disso, prescreviam habilidades e competências a serem desenvolvidas ao longo dos anos de estudo na Escola Básica.

Os PCNs adotavam uma perspectiva sociointeracional das línguas. A definição apresentada no documento é a seguinte:

⁶ As informações apresentadas nas seções 1.2, 1.3 e 1.4 serão publicadas em um capítulo do livro organizado por Pilati (2022): Pesquisas e possibilidades dos estudos linguísticos no Centro-Oeste do Brasil. No prelo.

[Língua] um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender a língua é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1998, p. 20).

Como se atesta pela leitura do trecho acima, o conceito de língua segundo os PCNs está diretamente relacionado a uma proposta "enunciativa-discursiva". Sob essa ótica, a língua é um sistema de signos construídos diretamente por fatores "históricos e sociais", usados para "significar o mundo e a sociedade".

Em outro trecho, agora diretamente relacionado à língua estrangeira, os PCNs reafirmam novamente sua visão de língua:

[...] O enfoque sociointeracional da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado. [...] Para que essa natureza sociointeracional seja possível, o aprendiz utiliza conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre a organização textual, além de ter de aprender como usá-los na construção social do significado via Língua Estrangeira. A consciência desses conhecimentos e a de seus usos são essenciais na aprendizagem, posto que focaliza aspectos metacognitivos e desenvolve a consciência crítica do aprendiz no que se refere a como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores e projetos políticos (BRASIL, 1998, p. 15).

Sob essa ótica, língua e linguagem são concebidas como práticas sociais, que envolvem escolhas da parte de quem escreve ou fala (ou seja, produz a língua) para construir significados em relação a outras pessoas que ouvem ou leem (em outros termos, recebe ou compreende a língua) o que se quer expressar em distintos contextos culturais, históricos e institucionais particulares de uso.

A orientação dominante dos PCNs é a de que o ensino deve priorizar o desenvolvimento da capacidade de leitura em idioma estrangeiro. Com base na essência social dos PCNs, focada no desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes, sugere-se a ampliação do aperfeiçoamento técnico gradativo para que professores ensinem as outras habilidades comunicativas intrínsecas ao idioma de forma conjunta desde os anos finais do ensino fundamental. "O ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna passa a se constituir um componente curricular obrigatório, a partir da quinta série (art. 26, § 5º)" (BRASIL, 1998a, p. 14). Especificamente ao que diz respeito ao ensino de inglês como língua estrangeira, a orientação dos PCNs é que ele seja ofertado nas escolas ensino em caráter obrigatório no currículo escolar (BRASIL, 1998b, p. 37).

Dessa forma, o ensino das outras três habilidades comunicativas e linguísticas (como compreender, produzir textos e efetivamente se comunicar) fica em segundo plano. A justificativa apresentada no documento para a valorização do ensino da compreensão leitora (leitura) em detrimento de outras habilidades não é de natureza conceitual ou metodológica, mas de natureza material. Os PCNs afirmam que a maioria das escolas brasileiras possuem carga horária reduzida para o ensino dessa disciplina, turmas superlotadas e desniveladas, domínio raso das habilidades orais por parte de inúmeros professores, material pedagógico muitas vezes reduzido à fala do professor, livro didático de alto custo para os alunos, carência de giz/pincel para quadros usados na exposição da matéria, entre outros cenários desaconselháveis (1998a, p. 21).

O critério para a inserção do inglês e do espanhol como disciplinas na grade curricular da Educação Básica brasileira se justifica pelo papel hegemônico que essas línguas exercem no intercâmbio internacional em todas as áreas de interação entre os países do mundo. Desse modo, essas línguas ganharam destaque nas relações do Brasil com as outras nações, pois, além de haver evidentes poder e influência norte-americanos na cultura brasileira, as trocas comerciais feitas na América do Sul e fortalecidas pela proximidade e pelo surgimento do Mercosul consolidaram a necessidade de tornar o ensino dessas línguas obrigatório em nosso território, como versa a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), que alterou a LDB (BRASIL, 1996) estipulando que “os currículos do ensino médio incluirão [...] em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (art. 35 § 4º).”

Os conteúdos sugeridos encontram-se organizados em quatro eixos: o conhecimento de mundo; o conhecimento sistêmico; os tipos de texto; e as atitudes (BRASIL, 1998b, p. 71). Para os PCNs, a aprendizagem deve ser construída pautando-se em estratégias de elaboração de significado que enfatizem o engajamento discursivo do estudante, proporcionando que a língua seja internalizada para fins de uso e comunicação tanto na língua materna como na estrangeira.

Os PCNs defendem também que o ponto de partida para a aprendizagem de língua estrangeira seja o conhecimento prévio que o aluno dispõe sobre sua língua materna. Sua familiaridade com o conteúdo adquirido desde a vida familiar e social é relevante e alicerçador para que haja um ajuste do ensino às necessidades e possibilidades de aprendizagem desse

aluno. “O ponto de partida para o tratamento dos conteúdos pauta-se pelo pré-conhecimento que o aluno tem de sua língua materna” (BRASIL, 1998b, p. 71).

No que se refere a métodos e técnicas, os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem que o professor opte por tarefas que traduzam “[...] experiências de aprendizagem relacionadas a uma meta ou atividade específicas realizadas pelo uso da linguagem, com algum tipo de relação com o mundo fora da escola ou com alguma atividade de significado real na sala de aula” (BRASIL, 1998b, p. 88). As tarefas devem abarcar, ainda, os temas transversais presentes no currículo, os quais devem ser tratados de maneira interdisciplinar.

Sugere-se também que as Tecnologias da Informação e da Comunicação - TICs, equipamentos tecnológicos, mídias impressas, redes de informação, softwares disponíveis e quaisquer outros recursos ao dispor sejam empregados e levados para a sala de aula para que o aluno se sinta conectado e inteirado com o mundo e que ele perceba quão importante se torna o conhecimento de uma língua estrangeira na participação real na sociedade moderna.

Encontram-se, nos PCNs, seções destinadas às habilidades comunicativas, subdivididas em compreensão e produção, categorizadas por fases diretamente associadas às competências orais e escritas. A seguir, apresentaremos, com mais detalhes, como os Parâmetros descrevem essas habilidades comunicativas.

1.2.1 Compreensão escrita

Segundo os PCNs, entende-se por compreensão tudo que “[...] envolve fatores relativos ao processamento da informação, cognitivos e sociais. [...] Isso significa [...] a percepção da relação interacional entre quem fala [ou escreve], o que, para quem, por que, quando e onde” (BRASIL, 1998b, p. 89). Explica-se, ainda, que para alguém compreender algo é preciso que um propósito seja definido, pois quem está envolvido nesse ato tem objetivo delimitado ao que diz respeito à finalidade dele.

A compreensão escrita pressupõe um fator característico primordial: a ausência de interlocutor imediato. Apesar de a presença de quem produziu estar marcada por vestígios ao longo do texto, o leitor não consegue interagir com o autor da peça, não pode fazer perguntas a ele nem tirar dúvidas sobre o que foi lido imediatamente. A sugestão desse texto técnico é que, a partir do terceiro ciclo do ensino fundamental, o foco de ensino escolar da habilidade de

compreensão escrita seja guiado pelo entendimento inespecífico do que está sendo lido pelo estudante em língua estrangeira. A partir desse estágio de conhecimento preconcebido, estimula-se que um entendimento detalhado seja discutido em sala de aula.

É nesse momento do texto que aparece a sugestão do ensino de leitura diretamente associado ao desenvolvimento da compreensão escrita do aluno. Essa concepção é aprofundada quando se explicita que “[...] a ativação do conhecimento prévio do leitor, o ensino sistêmico previamente definido para níveis de compreensão específicos a realização pedagógica da noção de que o significado é uma construção social” (BRASIL, 1998b, p. 90) devem se tornar pilares no ensino de leitura.

Fatores como o conhecimento de mundo, o conhecimento sistêmico e o conhecimento da organização textual exercem funções importantes na aprendizagem dessa habilidade comunicativa. Conhecer sobre o que se está falando torna a compreensão escrita em outra língua mais palatável, assim como entender a forma como uma estória está organizada pode guiar o leitor para a compreensão geral do texto lido. Ter relativa clareza sobre termos lexicais e estruturas morfosintáticas da língua também corrobora com a obtenção de uma assimilação facilitada no processo de leitura.

A necessidade de explorar a compreensão de textos escritos, justifica-se, assim, pois

[...] a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna (BRASIL, 1998b, p. 20).

Dentro desse recorte, é estipulado que metas realistas estejam conectadas com o nível de compreensão escrita que se almeja alcançar de acordo com a seriação e a idade dos alunos. O trabalho a ser desenvolvido deve se basear nas orientações didáticas sugeridas e pensadas para ocorrer em três fases progressivas: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. É recomendada a conexão entre o que é proposto em sala de aula e o que acontece mundo afora, onde o idioma estrangeiro é usado, e que se fuja apenas do repasse de conhecimento sistêmico do inglês, apenas repetição de regras gramaticais.

1.2.2 Compreensão oral

Os PCNs presumem que o “[...] processo envolvido na compreensão oral assemelha-se ao da compreensão escrita” (BRASIL, 1998b, p. 94). Contudo, além de entender que textos orais possuem caráter interacional instantâneo (pois podem desaparecer sem vestígios), há necessidade de aplicar o conhecimento sobre os termos lexicais e as estruturas morfossintáticas da língua em um nível mais complexo, o fonético-fonológico.

Ademais, outro fator relevante para a compreensão oral é a necessidade de participação ativa do usuário/aprendiz no processo de interação entre falante e ouvinte, ainda mais quando este processo pode ser marcado por intervenções diretas na situação comunicativa. Em relação a atos comunicativos nos quais falta essa reciprocidade, em que há apenas a exposição de informação (como no caso de palestras expositivas), o ouvinte deve engajar-se em compreender e interpretar o que foi dito, mas não precisa produzir resposta imediata nem participar do processo de forma ativa.

O ensino-aprendizagem focado na compreensão de uma língua estrangeira, no caso da compreensão oral, deve ir além de questões referentes ao conhecimento de mundo, ao conhecimento sistêmico e ao conhecimento de organização textual. Acrescentam-se a esses conhecimentos informações linguísticas acerca de fonética/fonologia e regras específicas relativas à interação oral, como respeito ao tempo de fala, marcadores de pausa e dúvida, expressões faciais e corporais, entonação etc. Assim como foram sugeridas fases de realização para a efetivação da compreensão escrita, objetivos realistas devem ser traçados para que o trabalho de evolução dos estudantes rumo à compreensão oral almejada seja condizente com as faixas etárias e os ciclos determinados pelos currículos específicos.

A ação a ser elaborada deve ser desenvolvida também em estágios, porém eles são explicitados nessa seção como indicações ou conselhos. Aconselha-se, inicialmente, ativar o conhecimento lexical preexistente (o pré-conhecimento) dos estudantes. Em seguida, recomenda-se selecionar quais fragmentos de notícia correspondem às metas estabelecidas pelas atividades. Então, propõe-se que, no caso de interação entre interlocutor e ouvinte, se construa significado. Posteriormente, debate-se sobre o ato comunicativo em si e finaliza-se a prática discorrendo sobre o uso da linguagem em língua estrangeira.

1.2.3 Produção escrita

Conforme os PCNs de língua estrangeira, “[...] ao produzir um texto escrito ou oral, [o estudante deve levar] [...] em conta para quem, por que, onde e quando ele está escrevendo ou falando” (BRASIL, 1998b, p. 97). Devem ser consideradas, contudo, duas nuances primordiais que diferenciam a produção escrita da oral: os níveis de planejamento e envolvimento com o interlocutor que a tarefa requer. Há uma maior tendência e possibilidade em planejar mais na produção escrita, pois não existe reciprocidade imediata ao que se produz. A produção oral, por sua vez, demanda maior envolvimento com o interlocutor no momento em que ela acontece e dispõe de recursos próprios para expressar a necessidade de atenção à mensagem.

A produção de textos escritos, similarmente à de textos orais, evidencia a imposição de acesso ao conhecimento de mundo, bem como aos conhecimentos sistêmicos e à organização textual; entretanto, a ausência do interlocutor interagindo no momento em que o texto escrito está sendo produzido fomenta premência em produzir escritos com mais clareza, objetividade, detalhamento e planejamento, a fim de evitar ambiguidades e incoerências quando o produto for lido pelo receptor.

Uma maneira de fazer com que o aluno transcenda as dificuldades que a produção escrita possa gerar seria levá-lo a discutir e pensar sobre como ele faz as coisas, como aprende e como age no mundo. Esse tópico, que abraça a metacognição no processo da escrita, auxilia o aluno a perceber o que se aprende e por que se aprende tal modalidade linguística. Em textos escritos também se exige clareza a fim de alcançar a situação de comunicação almejada, isto é, é importante saber quem escreve, sua finalidade e para quem o faz. Espera-se, nesse ponto, que os estudantes já tenham adquirido, consolidado e ativado inconscientemente metaconhecimentos vitais às práticas linguísticas e que essa aprendizagem definitiva possa ser replicada na elaboração de textos escritos tanto na língua materna quanto em língua estrangeira.

Os PCNs explicitam que para que haja sucesso no processo de produção escrita em inglês, as seguintes etapas devem ser seguidas: o planejamento, a produção e a revisão. O documento ainda reforça a construção de significado via contato social viabilizado pela colaboração entre colegas, que se unem na realização das atividades e buscam saídas e soluções para impasses na escrita, corroborando, constantemente, o esforço da autonomia na construção desse conhecimento. Recursos acessíveis nas unidades escolares ou trazidos pelo aluno até a

escola – como revistas, jornais, dicionários, glossários, livros, guias de apoio, entre outros – poderão ser utilizados, a depender dos objetivos das atividades desenvolvidas e a partir das necessidades e vontades dos alunos percebidas pelo professor.

Alguns fundamentos comuns à compreensão e produção em um idioma são sistematicamente mencionados e reforçados ao longo do texto, como é o caso de atenção às regras de organização textual e ao contexto sociocultural em que o aluno que faz a tarefa está inserido.

1.2.4 Produção oral

A essência do desenvolvimento da produção oral na sala de aula em língua estrangeira constitui-se principalmente pela importância que saber se comunicar em outra língua desempenha em função das interações sociais e culturais. Na parte do documento que trata da produção oral, não há presunção de semelhança entre o mecanismo da produção oral e o processo que ocorre na produção escrita. Enfatiza-se que a produção oral decorra de situações de interação que podem estar centradas no que é dito ou para quem algo é dito. Em situações interacionais, observam-se regras que devem ser aprendidas por intermédio da apresentação do que o professor busca no mundo externo e apresenta em sala de aula.

Em relação ao ensino de pronúncia no contexto da produção oral, orienta-se que fundamentalmente dois aspectos sejam abertamente debatidos com os alunos em sala de aula: a interferência que existe da língua materna na aprendizagem do inglês e o vínculo convencionalizado entre grafemas e fonemas. “[...] [O] uso do sistema fonético/fonológico da língua materna que não corresponde à língua estrangeira [...] e a relação entre ortografia e pronúncia [...]” (BRASIL, 1998b, p. 102) podem gerar incompreensões e atuar como fontes de problemas no processo de aprendizagem.

O documento defende que se eliminem atividades de repetição mecânica de palavras e expressões e oportunizem a transformação do processo de produção oral em sala de aula em ação significativa. Insiste-se, mais uma vez, na obrigação de o educador recuperar conceitos já apresentados, visitar percepções dos alunos sobre atos linguísticos e isolar e elucidar mecanismos presentes na fala em língua materna para recobrar a consciência dos aprendizes, a fim de reaplicar recursos constitutivos da oralidade nas práticas em língua estrangeira.

O aluno precisa ser incentivado a perceber, desde o ensino fundamental, que existem interações orais que demandam reciprocidade e outras que só se destinam a transmitir certas informações. Enquanto as do primeiro tipo tendem a ser menos homogêneas e padronizadas, as últimas geralmente passam por algum tipo de planejamento pré-concebido. O aprendizado sobre como produzir língua no campo da oralidade implica em usar estruturas metacognitivas – como o reconhecimento de padrões de entonação e variação de tonalidade, níveis de formalidade, percepção de marcadores de coerência e coesão, observação de estratégias de início, meio e fim de fala e entendimento sobre tomada de turno no discurso.

A expectativa acerca da aprendizagem de produção oral pode ser viabilizada em horizontes que envolvam “[...] condições de exequibilidade, necessidades, objetivos, características dos aprendizes” (BRASIL, 1998b, p. 103), meta que parece, às vezes, estar longe de ser atingida.

A seguir, apresentamos uma tabela sistematizando alguns conceitos apresentados nos PCNs (1998b, 2000) relevantes ao ensino de inglês como língua estrangeira na Escola Básica brasileira.

Quadro 1 - Sistematização de conceitos relevantes ao ensino de língua estrangeira segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998b, 2000)

PCNs Língua Estrangeira	Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998b) Ensino médio (BRASIL, 2000)
Conceito de língua/linguagem	“[...] a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido” (2000, p. 5).
Eixos	O conhecimento: de mundo e sistêmico; os tipos de texto; e as atitudes (1998b, p. 71).
Habilidades	Comunicativas: compreensão e produção escrita e oral (1998b, p. 88-101).
Competências	Comunicativa, gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica (2000, p. 29).
Observação sobre metodologia	“[...] A maioria das propostas situam-se na abordagem comunicativa de ensino de línguas, mas os exercícios propostos, em geral, exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizados [...]” (1998b, p. 24).

Fonte: Elaboração própria baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998b, 2000).

Em suma, conclui-se que, no ensino das produções escrita e oral, os PCNs destacam a importância dos conhecimentos de mundo trazidos pelas vivências dos alunos, assim como a informação linguística prévia de sua língua materna e a compreensão sobre as estruturas organizacionais da escrita e da fala. Porém ainda há muita dependência na instrução do professor e o que ele traz do mundo para a sala de aula.

Ressalta-se ainda que, apesar dos PCNs afirmarem que “[...] [a] aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso” (BRASIL, 1998b, p. 19), é estabelecido que, devido ao uso da língua estrangeira parecer estar prioritariamente vinculado à leitura e compreensão técnica e à literatura destinada ao entretenimento, a ênfase do ensino de um idioma estrangeiro deve focar no domínio da habilidade de leitura (BRASIL, 1998b, p. 20).

O texto do documento não especifica que tipo de abordagem deve ser adotada no ensino de línguas estrangeiras, porém os Parâmetros Curriculares Nacionais repetem o termo “competência/abordagem comunicativa” constantemente. A menção a esse termo parece ser um contrassenso, visto que o conhecimento priorizado nas escolas é o desenvolvimento da habilidade de leitura, inerentemente receptiva, limitando a interação.

Se o ensino comunicativo fosse, de fato, implementado, a devida organização das experiências de aprendizagem em tarefas de real interesse seria feita; dessa forma, o aluno poderia usar a língua-alvo em ações genuínas relevantes à sua formação social e educacional, não apenas receber a língua passivamente. No entanto, em geral, o que se vê são atividades e exercícios que exploram prioritariamente estruturas gramaticais e não contextos de uso. Características da língua que são aprendidas em lições gramaticais isoladas são geralmente recordadas se forem apresentados contextos parecidos, porém são dificilmente recuperadas em contextos variados de interação comunicativa (cf. PICA, 2005, QUEVEDO-CAMARGO, 2017; SILVA, 2022).

Os PCNs foram documentos que trouxeram críticas a como o ensino de gramática é apresentado, pois parece que na “[...] tentativa de facilitar a aprendizagem, [...] há uma tendência a se organizar os conteúdos de maneira excessivamente simplificada, em torno de diálogos pouco significativos para os alunos ou de pequenos textos, muitas vezes descontextualizados, seguidos de exploração das palavras e das estruturas gramaticais,

trabalhados em forma de exercícios de tradução, cópia, transformação e repetição” (BRASIL, 1998b, p. 54).

Apesar do documento apontar para problemas metodológicos no ensino de inglês, há menção explícita à concepção de que a avaliação engloba aspectos formativos que parecem estar adequados ao que se almeja. Porém, ao citar a avaliação da produção escrita em língua estrangeira, os PCNs falam que a “[...] avaliação dessa habilidade deverá ser semelhante à situação de ensino: concentração no significado e na relevância do que é produzido em termos de como o aluno se constitui como ser discursivo, mais do que na correção gramatical” (BRASIL, 1998b, p. 84). A contradição aqui se expressa na realidade escolar de corrigir prioritariamente o que é gramaticalmente correto, e não tolerar o que há de aceitável para determinados contextos e situações.

1.3 A Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (doravante chamada de BNCC), “[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BNCC, 2017, p. 7). Destinada à aplicação exclusiva no contexto escolar, a BNCC serve baliza para padronização e qualidade da educação em âmbito nacional.

Quanto à organização da Base (BRASIL, 2017, p. 9), são definidas dez competências gerais (que focam na mobilização de conceitos e procedimentos), cinco áreas de conhecimento (línguas, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso) e nove componentes curriculares (língua portuguesa, arte, educação física, língua inglesa, matemática, ciências, geografia, história e ensino religioso) para o Ensino Fundamental (p. 26).

O componente designado Língua Inglesa (4.1.4.) organiza-se partindo de eixos que devem orientar unidades temáticas (definidas conforme as especificidades dos contextos locais), apresentando objetos de conhecimento e explorando habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais) para cada ano de ensino básico, desde o sexto ano do ensino fundamental até o terceiro ano da etapa final.

Em sua concepção de língua, a BNCC assume *ipsis litteris* a definição “a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem” apresentada pelos PCNs em que “[...] a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 2017, p. 67 apud BRASIL, 1998, p. 20).

Na seção destinada ao componente curricular de língua estrangeira, a Base continua estabelecendo a premissa de sua obrigatoriedade de ensino desde os anos finais do ensino fundamental, prevendo apenas a língua inglesa como disciplina compulsória, deslocando o ensino do espanhol somente para os itinerários formativos do ensino médio, deixando a decisão de oferta da disciplina a critério do currículo e projeto pedagógico adotado pela unidade escolar.

O conceito de língua adotado pela Base estipula que ela seja apresentada “[...] como construção social, [com a qual] o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores” (BRASIL, 2017, p. 242). A Base afirma, ainda, que aprender outro idioma, desde o ensino fundamental, especificamente a língua inglesa, pode desencadear benefícios duradouros aos alunos – dentre eles, o desenvolvimento do pensamento crítico amparado pela exposição a novas realidades, o exercício pleno da cidadania, a amplificação das possíveis interações sociais e a abertura de diferentes caminhos para se pensar, aprender e agir. O documento reforça que o ensino de inglês deva obedecer a um processo formativo com uma perspectiva linguística consciente e crítica, não se esquecendo que os enfoques pedagógicos e políticos são inerentes ao sistema de ensino.

Para a BNCC, a língua inglesa não deve ser vista apenas como algo estrangeiro, alheio aos brasileiros, mas um idioma que serve de ferramenta a ser utilizada para se comunicar com uma vasta quantidade de falantes espalhados pelo mundo. Esses falantes possuem repertórios linguísticos e culturais tão diversos que podemos refutar atualmente a ideia de que há um inglês único, padrão ou correto. Ao passo que o texto se desdobra, entende-se que este documento regulatório volta a conceber o termo “língua franca”, porém vinculado à noção de dissociação da língua a um determinado território específico.

A educação linguística pode, dessa forma, percorrer mais espaços onde a interculturalidade tem a oportunidade de se fortalecer. Neste contexto regimental, termos equivocados como “inglês americano” ou “inglês britânico” são destituídos; assim, surge, em teoria, o respeito às diferenças regionais e aos diversos modos de ver o mundo em outro idioma.

Além disso, deve-se potencializar as chances de participação e circulação - por meio de novas práticas sociais no mundo digital ou os multiletramentos e, finalmente, distanciar-se da necessidade de haver um modelo ideal de usuário da língua por meio de abordagens de ensino que relativizem aspectos como a correção e a precisão gramatical.

Em relação às abordagens de ensino, para a BNCC, cabe ao professor estar cada vez em posição mais acolhedora e ciente de que há diferentes formas de se expressar, há variações locais e graus de formalidade linguística que devem ser avaliados e, se aceitos como expressivos, ser disponibilizados como possíveis expressões que possam vir a contribuir para a formação do repertório linguístico do aluno. Explicita-se que:

[...] as habilidades **não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias**. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos (BRASIL, 2017, p. 30, grifo do autor).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 243-245) propõe que a sistematização dos conhecimentos em língua inglesa seja feita de acordo com cinco eixos organizadores: eixo Oralidade, eixo Leitura, eixo Escrita, eixo Conhecimentos linguísticos e eixo Dimensão intercultural, que serão discutidos a seguir.

1.3.1 Oralidade

Atribuído a um contexto que sugere o desenvolvimento de habilidades comunicativas orais, a perspectiva denominada eixo **Oralidade** engloba “[...] práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala) articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face” (BRASIL, 2017, p. 243, grifo do autor).

Na BNCC, as práticas associadas à linguagem oral são concebidas como prioritariamente presenciais, pela especificidade de requerer o contato face a face. Depreende-se do texto que as atividades desenvolvidas para o exercício de compreensão e produção orais

informem explicitamente sobre as premissas de organização textual, aspectos referentes aos contextos socioculturais, enfoques estruturais da língua e conhecimentos fonéticos/fonológicos que devem ser decodificados, acolhidos e replicados pelos alunos e efetivamente utilizados quando postos em ação.

No que tange apenas às práticas de compreensão oral não recíproca, ou seja, aquelas em que não há interação imediata entre falante e ouvinte, o texto da BNCC explicita que o entendimento envolve escuta e observação atentas de elementos em um contexto, o uso específico da linguagem e o tema e a estrutura específicos da ocasião. A BNCC associa a oralidade aos comportamentos e atitudes que podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades comunicativas que se situam além da palavra, no entendimento do contexto da conversa, como saber quando pode falar, concordar com ideias distintas das suas, consertar mal-entendidos e tentar se fazer entender.

O documento também trata dos recursos didáticos que podem ser usados como insumos autênticos e significativos, imprescindíveis matérias-primas retiradas do mundo real e transportadas para as atividades que preparam o aluno para práticas de compreensão oral com temáticas factuais que podem ser replicadas em contextos outros com demandas específicas, as mais variadas possíveis.

1.3.2 Leitura

Esta seção, denominada eixo **Leitura**, versa sobre “[...] práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito” (BRASIL, 2017, p. 243, grifo do autor). A complementação dessa definição se estabelece com o foco da leitura voltado para a busca de significados, por meio da compreensão de como o texto é estruturado. A estratégia de reconhecimento de gêneros textuais, níveis de formalidade e contextos de uso configura-se em meio de aprimoramento de consciência e interpretação da leitura.

O tratamento dado ao trabalho a ser desenvolvido nesse eixo ressalta a forma como se deve ler – se para entender a ideia geral do texto ou para obter informação específica –, bem como a finalidade da leitura – se para aprofundar conhecimento, para revisar o que foi estudado e até o formato veiculado, se impresso ou digital.

A perspectiva metodológica sugerida sob a égide desse eixo sugere que as práticas de compreensão escrita sejam feitas em fases e organizadas em pré-leitura, leitura e pós-leitura. Otimizadas pelas devidas contextualizações, essas fases devem potencializar as aprendizagens, impulsionadas pelas competências leitoras prévias do arcabouço dos alunos, em especial aquelas já adquiridas em língua portuguesa

1.3.3 Escrita

A BNCC amplia a noção de habilidade linguística associada à produção escrita e esclarece que as práticas de produção de textos escritos propostos pelo eixo **Escrita** devem levar em consideração dois aspectos: o processo propriamente dito e a ação colaborativa de se escrever um texto (BRASIL, 2017, p. 244).

O ato de escrever, visto sob um prisma processual (tanto coletivo como individual), contempla três etapas básicas: o planejamento do que será escrito, a produção propriamente dita e a revisão do que foi produzido. Segundo o texto da Base, a ação de escrever é resultado de uma prática social que oferta ao aluno um protagonismo único, por meio de tomadas de decisão sobre a intenção de comunicar e da geração de publicação autoral munida de recursos linguísticos discursivos que podem proporcionar uma escrita autêntica, criativa e autônoma a longo prazo.

1.3.4 Conhecimentos linguísticos

O eixo **Conhecimentos Linguísticos** é definido como sendo de “[...] práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita” (BRASIL, 2017, p. 245). O documento afirma que a estrutura gramatical e o vocabulário devem ser trabalhados indutivamente, levando o aluno à compreensão do funcionamento do sistema linguístico da língua inglesa através de ações aplicadas a tarefas ou atividades.

Professores devem conduzir discussões sobre o uso da língua inglesa na esfera da adequação gramatical, norma-padrão, variação linguística e inteligibilidade. O contraste e a

comparação entre as línguas portuguesa e inglesa e entre outras línguas (se for o caso) são sugeridos nesse eixo. Nesse momento, o texto da BNCC (2017) menciona outros idiomas e o faz para que se pratique um trânsito entre diversas línguas.

1.3.5 Dimensão intercultural

A proposta básica desse eixo **Dimensão Cultural** surge da percepção contemporânea de que diferentes culturas estão cada vez mais integradas, se estabelecendo e se reconstruindo continuamente. “[...] Diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais” (BRASIL, 2017, p. 245).

O inglês como língua franca é ratificado, nesta sessão, com o intento de reabrir discussões acerca do protagonismo que a língua inglesa desfruta no mundo globalizado no qual estamos inseridos. Esse tratamento dado ao idioma, fruto da multinacionalização, impõe desafios e estimula novas práticas que devem ser priorizadas no ensino. A dimensão intercultural, proposta neste fragmento do texto da BNCC, sugere que educadores indaguem seus estudantes sobre as relações entre língua, identidade cultural e progresso para que esses últimos rumem para a obtenção de uma competência linguística intercultural.

Apesar dos cinco eixos dispostos deste documento normativo aparecerem desmembrados (a fim de facilitar seu entendimento), eles devem ser trabalhados de maneira intrinsecamente relacionada às práticas sociais de usos do inglês desde o ensino fundamental até o ensino médio, pois dizem respeito à língua na prática, com seu contexto e abrangência reais aplicada a uma meta específica.

Para a etapa final da educação básica, no ensino médio, a BNCC prevê que o tratamento dado à língua inglesa seja feito como sendo de uma língua que possui caráter global, dado que:

[...] [a] contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração desses estudantes com grupos multilíngues e multiculturais no mundo globalizado, no qual a língua inglesa se apresenta como língua comum para a interação (BRASIL, 2017, p. 484-485).

A BNCC sugere que oportunidades de expandir os repertórios linguísticos dos estudantes, a pluralidade semântica da língua e a dimensão cultural proposta sejam criados, abrindo alas para a ampliação dos sentidos e do raciocínio crítico sobre as funções e os usos da língua inglesa na contemporaneidade. Aventa-se que os estudantes possam reconhecer a fluidez, dinamicidade e particularidade dessa língua, assim como as identidades e individualidades de seus usuários.

Questões, outrora priorizadas, como “[...] precisão, padronização, erro, imitação e nível de proficiência ou domínio da língua [requerem substituição por termos] como inteligibilidade, singularidade, variedade, criatividade/invenção e repertório” (BRASIL, 2017, p. 485). Assim, o estudo de inglês como língua estrangeira na Escola Básica pode propiciar aos alunos ampliação de suas capacidades discursivas e de reflexão em contato com as diferentes áreas do conhecimento apresentadas a eles.

Apresentamos abaixo um quadro em que se sistematizam conceitos chave da BNCC, relevantes para a discussão sobre o método.

Quadro 2 - Sistematização de conceitos relevantes ao ensino de língua inglesa segundo a Base Nacional Comum Curricular (2017)

BNCC	4.1.4. Língua Inglesa
Conceito de língua/linguagem	“[...] construção social, [com a qual] o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores” (p. 242).
Eixos	Oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural (p. 243-245).
Habilidades	“[...] aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (p. 29).
Competências	“[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos)” (p. 8).
Observações sobre metodologia	A abordagem metodológica da BNCC não é estabelecida, pois apesar de focar no desenvolvimento de competências e habilidades, “[...] as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias ” (p. 30, grifo do autor).

Fonte: Elaboração própria baseada na Base Nacional Comum Curricular (2017).

Cabe pontuar que a BNCC, quando comparada aos PCNs, mostra algumas semelhanças, mas suas diferenças são marcantes. Entre as semelhanças está o fato de os conceitos de língua e linguagem continuarem sendo os mesmos nos dois documentos. Entre as diferenças mais explícitas está a substituição do termo língua estrangeira por língua inglesa, o que revela um estreitamento das opções de aprendizagem linguística para os estudantes brasileiros e a adoção de uma perspectiva de inglês como língua franca.

A sugestão de organização das atividades para desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, mencionada no eixo **leitura**, intenciona potencializar as aprendizagens dos estudantes, lançando mão do que já foi aprendido previamente em língua materna por eles. É importante ressaltar que sem a ativação desse conhecimento já aprendido, “[...] e sem a consciência das propriedades sintáticas da língua portuguesa, é muito mais difícil fazer análises no campo textual e discursivo” (PILATI, 2017, p. 19), o que dificulta a comparação com outra língua e análise da mesma.

Em outras palavras, os documentos oficiais apontam para um lugar onde os conhecimentos prévios em língua materna sejam ponto de partida para a aquisição de novos conhecimentos em língua estrangeira. Dada a existência desse tipo de “transferência de saberes”, caso os estudantes tenham dificuldades nos processos de análise linguística e leitura em sua língua materna poderão ter dificuldades também com esses processos na língua estrangeira.

O eixo **Conhecimentos Linguísticos** explora a sugestão de contraste entre “[...] a língua inglesa, a língua portuguesa e outras línguas que porventura os alunos também conheçam” (BRASIL, 2017, p. 245), contudo a Base não impõe a obrigatoriedade do estudo de outras línguas, o que não gera visibilidade e tampouco reserva de tempo em ambiente escolar para que tal empreitada aconteça.

Para Santana e Kupske, as mudanças na BNCC não garantem uma melhora de qualidade no ensino de língua inglesa, porque não é possível que se garantam as condições materiais para que isso ocorra:

[...] A homologação e implementação da BNCC não garantem que o ensino do inglês possa realmente adaptar-se à proposta de língua franca, trabalhada em sua dimensão intercultural e que contemple os multiletramentos. Mesmo sendo tratada como língua franca, a arquitetura de ensino da língua inglesa é a mesma, compreendendo uma ou duas aulas semanais com o mesmo tipo de material didático e condições de ensino. Ou seja, por enquanto, a mudança ocorre apenas no documento, a estrutura do ensino

continua com o mesmo desenho de uma ou duas aulas semanais (SANTANA; KUPSKE, P. 167, 2020).

Finalmente, na parte destinada a questões referentes à **Dimensão Cultural**, a retomada da ideia de inglês como língua franca é repetida e enfatiza-se a necessidade de uma língua para comunicação global. As “[...] reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural” propostas por este eixo tornam-se um fator complicador, pois muitas vezes até o acesso à *internet* é limitado ou inexistente no contexto escolar.

Em relação às abordagens relacionadas ao ensino de língua inglesa, não há prescrições teóricas diretas, como explicitado no quadro 2 (na parte que explora as observações sobre metodologia). O foco do documento é guiar o ensino para a direção de desenvolvimento de competências e habilidades, sejam elas linguísticas ou comunicativas. Reforça-se, assim, que apesar de algumas alterações mais decorativas, a impressão que se tem é que não será só por meio da implementação da BNCC como guia para currículos e planos de curso, que os estudantes brasileiros poderão finalmente conseguir desenvolver suas habilidades linguísticas com a competência necessária para se tornarem cidadãos do século XXI.

1.4 O Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal

O Currículo em Movimento da Educação Básica é o documento norteador da educação no Distrito Federal. Em sua primeira edição, publicada em 2014, o documento esclarece que o propósito do ensino-aprendizagem de língua estrangeira deve ser “[...] o desenvolvimento do educando para a construção do exercício da cidadania e para a qualificação para o mundo do trabalho, seja ele no âmbito do exercício profissional ou acadêmico [...]” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, P. 28). Na versão destinada ao Ensino Médio, o conceito de linguagem é interpretado como “[...] modo de interação social, ou seja, por meio da linguagem, atuamos e agimos no mundo, modificando-o e sendo por ele modificados, em uma relação dialética” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, P. 27).

Em sua segunda edição, o Currículo em Movimento do Distrito Federal - Ensino Fundamental, a seção destinada ao ensino de “[...] Língua Estrangeira [...]” visa à preparação do

estudante para as relações no mundo do trabalho e em esferas acadêmicas, tendo como base a visão de que o ensino de outras línguas contribui para o aprimoramento pessoal, a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 14). E o Currículo focado no Novo Ensino Médio propõe que os conteúdos referentes às linguagens sejam pensados de maneira que os estudantes tenham a possibilidade de “[...] vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 47), assim como preconiza a BNCC.

Este documento, seguindo as tendências apresentadas nos PCNs e na BNCC, prioriza o ensino de língua voltado ao aprimoramento do caráter interacional e dinâmico associado a condições práticas de uso “[...] em detrimento de uma visão estanque, reduzida à gramática” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 17). Este documento norteador da educação básica, no âmbito do Distrito Federal, além da evidente contribuição no que se refere ao aperfeiçoamento pessoal, formação ética, desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico dos estudantes, propõe que o ensino da língua estrangeira moderna vise

[...] a substituição do eixo gramatical (metalinguística, das classes e funções gramaticais) como condutor da prática de ensino e de aprendizagem pelo uso da língua como comunicação genuína, caracterizado por práticas sociais significativas e reais. [...] Assim, o aspecto gramatical passa a ter espaço equilibrado em relação ao eixo comunicativo. O conteúdo gramatical passa a ser trazido à baila de acordo com a necessidade de desenvolvimento comunicacional do estudante (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 28-29).

A matriz curricular proposta na primeira edição do Currículo aposta que as abordagens elegidas pelos professores dessa etapa de ensino se orientem pela vertente comunicacional como compromisso profissional consolidado. A intenção do Currículo em Movimento é orientar professores sobre a real importância de contribuir para uma educação basilar que seja “[...] capaz de promover e fortalecer a formação de indivíduos autônomos, críticos, conscientes de si e acolhedores das diferenças e das dimensões humana e social de outras culturas e da sua própria” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 126).

De acordo com a segunda edição do documento, o ensino-aprendizagem de língua estrangeira dispõe-se a capacitar os aprendizes para estarem minimamente preparados para estabelecer vínculos com o mercado de trabalho e com a academia. Este processo educativo tem “[...] como base a visão de que o ensino de outras línguas contribui para o aprimoramento

pessoal, a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 14).

Inspirada pela estrutura apresentada na BNCC (2017), a segunda edição do Currículo em Movimento organiza sua matriz de língua estrangeira em objetivos e conteúdos apoiados em quatro grandes eixos que funcionam inter-relacionados: a oralidade, a compreensão e produção escrita, a interculturalidade e as práticas mediadas pelas tecnologias digitais, como mostra a figura abaixo e são exploradas adiante:

Figura 1 - Os quatro eixos desenvolvimentais da matriz de língua estrangeira



Fonte: Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 127).

1.4.1 Oralidade

Esse eixo orientador do Currículo em Movimento do DF tem o intuito de ampliar a interação discursiva do aprendiz por meio da implementação de atividades que fortaleçam as formas de compreender e produzir língua oralmente. Aqui encontram-se alguns desafios correntes em cursos de língua estrangeira, pois espera-se que o aluno possa sustentar a interação verbal/comunicativa em língua inglesa a partir do desenvolvimento de outras dimensões da oralidade, por meio de práticas de compreensão e produção orais.

1.4.2 Compreensão e Produção Escrita

Esse eixo voltado à compreensão e produção escrita deve guiar o aluno para sua capacitação de entendimento pela leitura e interpretação de textos escritos. Alicerçado fundamentalmente no engajamento em atividades que explorem o uso da língua estrangeira baseado em contextos e temas relevantes, esse eixo foca na expressão do pensamento por meio de tarefas centradas em estratégias de leitura, leitura e fruição, avaliação de textos lidos e estratégias de escrita que envolvam fases de escrita e pós-escrita, juntamente com a introdução de tarefas com textos mais complexos.

1.4.3 Interculturalidade

O eixo interculturalidade foca na manifestação e evolução linguístico-culturais e na comunicação intercultural. Isso caracteriza uma abordagem contemporânea que mostra as vantagens em obter um “[...] desenvolvimento temático no ensino de línguas, de modo a torná-lo mais significativo, desafiador e prazeroso para os agentes envolvidos no processo” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 127).

1.4.4 Práticas Mediadas pelas Tecnologias Digitais

Essa última seção diz respeito à necessidade de dar ênfase ao acesso e ao contato com a língua estrangeira por meio de práticas investigativas, produção autoral e compartilhamento de informações. O uso de tecnologias digitais pode fornecer contextos viáveis de comunicação oral e escrita. A recepção e produção podem ser imediatas ou não, recíprocas ou somente expositivas ao alcance de um clique. Trata-se de um eixo contemporâneo, aliado à transformação de onde as práticas de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira podem chegar.

Apresentamos abaixo um quadro em que se sistematizam conceitos chave do Currículo em Movimento do Distrito Federal, relevantes para a discussão sobre o método.

Quadro 3 - Sistematização de conceitos relevantes ao ensino de língua inglesa segundo o Currículo em Movimento da Educação do Distrito Federal (2018)

Currículo em Movimento do Distrito Federal	Língua Estrangeira - LEM (2014a) Língua Estrangeira - Ensino Médio (2014b) Língua Estrangeira - LE (2018) Língua Inglesa - LI (2019)
Conceito de língua/linguagem	<p>“[...] a linguagem como modo de interação social, ou seja, por meio da linguagem, atuamos e agimos no mundo, modificando-o e sendo por ele modificados, em uma relação dialética [...]” (2014b, p. 27).</p> <p>“[...] a língua é um instrumento de poder, pois, por meio dela, efetiva-se a comunicação, construção de conhecimentos, apropriação dos meios científicos, tecnológicos, participação em processos políticos e expressão cultural, é responsabilidade da escola garantir a todos os estudantes acesso a saberes construídos historicamente pela humanidade em relação à língua [...]” (2018, p. 13).</p> <p>“As linguagens são sistemas de comunicação que tornam possíveis a organização e a manifestação do pensamento, o que favorece a sistematização, a difusão e o compartilhamento de conhecimentos, assim como a reflexão, a (re)criação e a (re)produção deles [...]” (2019, p. 46-47).</p>
Eixos	Oralidade, compreensão e produção escrita, interculturalidade e práticas mediadas pelas tecnologias digitais (2018, p. 127).
Habilidades	<p>Linguísticas e comunicativas (2014a, p. 29).</p> <p>“[...] quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever” (2014a, p. 36).</p> <p>Comunicacionais e sociointeracionais (2019, p. 55).</p>
Competências	“[...] competências gerais e específicas da BNCC, que visam compreender as línguas como fenômeno geopolítico, histórico, cultural e social” (2019, p. 55).
Observação sobre metodologia	O Currículo em Movimento do Ensino Médio “[...] foi elaborado de modo a permitir o aprofundamento das habilidades comunicacionais e sociointeracionais. [...] [O ensino de Língua Inglesa] tem como foco o sentido, e não a forma. Leva-se em consideração o contexto sociocultural dos estudantes, [...] valorizar os seus interesses e suas necessidades, ampliar o panorama histórico do ensino de Língua Inglesa, outrora alicerçado em uma perspectiva estrutural/gramatical. [...]” (2019, p. 55).

Fonte: Elaboração própria baseada no Currículo em Movimento do Distrito Federal (2014a, 2014b, 2018, 2019).

Referente aos eixos anteriormente explicitados, eles foram estabelecidos para operacionalizar mudanças factíveis no ensino de língua estrangeira. Amparados pela adoção de objetivos e conteúdos para séries e etapas específicas, devem ser trabalhados em conjunto e estar em movimento flexível rumo à educação para a cidadania, para os direitos humanos, para a sustentabilidade e para a diversidade.

Para fins didáticos, o Currículo em Movimento para a etapa ensino médio caracteriza-se pela organização dos conteúdos em dimensões curriculares interdisciplinares e uma matriz curricular. A matriz curricular da área de Linguagens é dividida em três dimensões organizadas didaticamente em: Multiletramentos, Criatividade e Movimento; Multiletramentos, Apreciação

Estética e Ética; Multiletramentos, Ciência, Reflexão e Análise Crítica, como mostra a figura 2 exibida a seguir:

Figura 2 - A matriz curricular da área de Linguagens



Fonte: Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (2014b, p. 22).

As dimensões das linguagens, que devem ser trabalhadas de forma interconectada, são capazes de favorecer a construção do conhecimento escolar e científico e de promover a formação de cidadãos críticos na perspectiva dos multiletramentos, em razão da multiplicidade de linguagens e de culturas nas e das sociedades contemporâneas.

Os conteúdos descritos na matriz curricular da área de Linguagens deste Currículo organizam-se de modo a possibilitar o uso e a compreensão das línguas e das linguagens em termos de esferas discursivas (didáticas, políticas, jornalísticas, artísticas, científicas, burocráticas), de gêneros discursivos, de novos e variados tipos e patamares de letramentos (digital, literário, científico etc.), bem como para legitimar sensibilidade, corpos, movimentos, percepções, sentimentos como importantes na construção de conhecimentos e no processo de aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 27).

Diante do exposto, a aprendizagem de uma língua estrangeira deve contribuir para a autonomia do aluno, favorecendo a ampliação de sua visão de mundo de forma prática. Além de esse saber ser levado à sala de aula estando articulado com outros saberes, busca-se a incorporação de atividades e tarefas com propósitos e finalidades bem definidas para que uma abordagem centrada no sentido aconteça.

Considerações parciais

Neste capítulo, apresentamos dados sobre a proficiência dos brasileiros em língua inglesa e partimos para a exploração dos referenciais teóricos que regulam o ensino de língua estrangeira na Educação Básica no Brasil. Na seção 1.1, exibimos dados sobre o Índice de Proficiência em Inglês, produzido pela empresa *Education First*, que apontam que nosso país se encontra na 60ª colocação em proficiência linguística.

Desde o ano de 2018, a desigualdade social foi abordada como tema central e fator dominante para o desequilíbrio existente entre países latinos. Em 2019, essa discrepância regional em relação ao acesso de estudantes às aulas de inglês persistiu, mesmo havendo obrigatoriedade de ensino desse componente curricular nas escolas. Em 2020, o Brasil ainda se manteve na faixa de proficiência considerada baixa, devido aos constantes e elevados níveis de desigualdade econômica, à natureza cada vez mais delicada de nossa democracia e aos padrões intoleráveis de violência presentes em nossa sociedade.

Em relação a análise dos principais referenciais teóricos que orientam o ensino de língua estrangeira na Educação Básica no Brasil, apresentamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (os PCNs), publicados em 1998 e, depois, em 2000 e posteriormente substituídos pela Base Nacional Comum Curricular (a BNCC), em 2017. Analisamos, também, as orientações do Currículo em Movimento do Distrito Federal para o ensino da língua inglesa. Buscamos nessa análise identificar, principalmente, o conceito de língua (ou linguagem) dos documentos, os eixos norteadores, as habilidades a serem desenvolvidas e, finalmente, buscar dados referentes à metodologia de ensino presentes no texto, conforme os quadros 1, 2 e 3 apresentados.

Os PCNs foram elaborados pelo governo federal brasileiro e explicitam as habilidades comunicativas necessárias ao ensino-aprendizagem de inglês. Subdivididas em seções que vão de 1.2.1 até 1.2.4, são sistematizadas em pressupostos sobre o desenvolvimento das compreensões e produções orais e escritas. Primeiramente, a discussão sobre a diferença de língua e linguagem não está suficientemente clara ao longo do texto técnico e há fragilidade na exposição destes conceitos e seus usos no contexto educacional.

Apesar da tentativa de especificar capacidades e conceitos essenciais à aprendizagem de língua estrangeira, seria interessante traçar uma progressão um pouco mais lógica à medida que

os ciclos evoluem. Por exemplo, a descrição das habilidades comunicativas apresentadas no documento do ensino fundamental gira em torno do desenvolvimento da compreensão e produção escritas e orais. Já nos PCNs destinados ao ensino médio, o marco regulatório cita habilidades linguísticas específicas, explorando conceitos que não foram progressivamente estipulados na etapa anterior.

Vimos, na seção 1.3, que o segundo documento norteador apontado neste capítulo foi a Base Nacional Comum Curricular. Igualmente analisada desde os anos finais do ensino fundamental ao ensino médio, a BNCC é voltada para o ensino de língua inglesa com a finalidade de engajar e propiciar maior participação do aluno no mundo moderno. Ordenada segundo eixos, explanados entre os itens 1.3.1 e 1.3.5, a BNCC norteia o componente curricular 'língua inglesa' no tocante aos enfoques da oralidade, da leitura, da escrita, dos conhecimentos linguísticos e da dimensão intercultural.

Embora aparentemente mais tecnicamente sofisticada e inovadora que os PCNs, a BNCC carece de orientações mais pragmáticas e acessíveis à realidade da escola básica brasileira. A título de exemplo, a supressão da diferença conceitual e o uso de termos como 'língua' e 'linguagem' se repetem, e a definição apresentada é a citação *ipsis litteris* do que foi apresentado nos PCNs de 1998. Os enfoques metodológicos apresentados buscam direcionar professores e alunos para um ensino-aprendizagem mais duradouro e libertador.

Enquanto os PCNs (1998b, 2000) partem de uma visão sistêmica de linguagem para produção de sentido compartilhado, a BNCC (2017) enfatiza a interpretação de linguagem construída coletivamente, com o foco na expressão individual do pensamento. O Currículo em Movimento (2014, 2108, 2019) mescla as ideias trazidas pelos dois documentos citados e acrescenta a elas o ideário do poder que a língua proporciona para quem a domina, por ser o instrumento de persuasão.

Na seção 1.4, buscamos fazer a exposição de informações relevantes em uma realidade mais restrita. O Currículo em Movimento do Distrito Federal, com seu caráter regional, enfatiza que o trabalho pedagógico deva ser realizado focado na prática social e na mediação da linguagem e da cultura. Na segunda edição do Currículo em Movimento destinado aos anos finais do ensino fundamental, o prisma explorado sugere eixos de sustentação da prática pedagógica. Na segunda edição do Currículo em Movimento destinado aos anos finais do ensino fundamental, o prisma explorado sugere quatro eixos de sustentação da prática pedagógica. A matriz de

língua estrangeira traz objetivos e conteúdos específicos que devem ser trabalhados sob os referidos eixos.

Da seção 1.4.1 até a 1.4.4, são explicitados os eixos propostos e como eles devem ser trabalhados, sugere-se a promoção: da oralidade; da compreensão e da produção escritas; da interculturalidade; e das práticas mediadas pelas tecnologias digitais. O olhar deste documento de 2014 se volta para uma matriz curricular global da área de Linguagens. Para o Currículo em Movimento destinado ao ensino médio, essa matriz das Linguagens deve ser promovida sob três dimensões voltadas aos multiletramentos e à formação da autonomia dos alunos. A emancipação dos estudantes e a visão de multiletramento se perdem no emaranhado de concepções apresentadas no documento. Claramente inspirado pela BNCC, o Currículo em Movimento transcreve eixos norteadores, entretanto, falha em aclarar pressupostos e procedimentos técnicos de implementação possível na escola.

Em síntese, no que tange os eixos que norteiam os documentos, os PCNs sintetizam-os em tipos de conhecimento (o de mundo, o sistêmico e aquele relacionado aos tipos de texto) e atitudes. A BNCC volta-se para eixos focados em aptidões a serem exploradas, como a busca pela oralidade proficiente, a leitura e a escrita, os conhecimentos sobre língua e as perspectivas linguísticas de diferentes culturas. O Currículo caminha junto à BNCC, discutindo a importância dos eixos oralidade, compreensão e produção escrita e interculturalidade. Somam-se a esses eixos, aquele destino às práticas mediadas pelas tecnologias digitais, que avança no entendimento sobre a necessidade de tornar o aluno também proficiente em tecnologias.

No que diz respeito às habilidades, os Parâmetros são bastante diretos e encaram que as competências comunicativas, como ler, escrever, ouvir e falar, são aquelas que devem ser desenvolvidas por meio da compreensão e produção da língua escrita e oral. Na Base, as habilidades são bem específicas e expressas por ações (interagir, reconhecer, investigar, avaliar etc.) e aparecem descritas nas unidades temáticas de cada ano do ensino básico, juntamente com os objetos de conhecimento a serem trabalhados. O Currículo em Movimento, mais uma vez, iguala-se aos PCNs e BNCC, pois explora conceitos similares. Ele explica que as habilidades linguísticas e comunicativas devem ser desenvolvidas, incluindo os verbos ouvir, falar, ler e escrever e acrescenta que a parte comunicacional e sociointeracional devem ser beneficiadas no planejamento escolar.

O campo mais indefinido nos três documentos e que talvez precise de mais discussão seria aquele destinado à metodologia. Apesar dos PCNs mencionarem a abordagem comunicativa de ensino de línguas e criticarem estruturas gramaticais descontextualizadas, nada definem sobre métodos e procedimentos que justifiquem tal menção. A BNCC escolhe por não estabelecer nenhuma abordagem metodológica e optar pelo desenvolvimento de competências e habilidades. Seria primordial que houvesse diretrizes mais objetivas na Base para auxiliar os professores no caminho para se alcançar tal objetivo. O Currículo prioriza que o ensino de inglês seja centrado na promoção de estratégias educacionais que oportunizem aos aprendizes o desenvolvimento das habilidades comunicativas e de foro sociointeracional. Fica claro, assim, que os três documentos buscam romper com a perspectiva estruturalista/gramatical/tradicional ainda em curso nas escolas de educação básica Brasil afora, mas não eles não oferecem alternativas teórico-metodológicas suficientemente embasadas para que essa mudança ocorra.

Em resumo, sob a ótica dos documentos contemplados, estão presentes definições de fundamentos essenciais à aprendizagem linguística pautadas no desenvolvimento de habilidades e competências comunicativas para efetivo uso do idioma. No entanto, as orientações que dizem respeito à compreensão e à produção de língua inglesa presentes nos documentos norteadores da educação básica analisados (os PCNs, a BNCC e o Currículo em Movimento do Distrito Federal) estão aquém das expectativas, pois carecem de objetividade, de menos conceituação e de mais exemplificação com atividades de referência, para que os professores possam usufruir dessas diretrizes de forma realista, técnica e mais uniformizada para toda a rede de ensino em âmbito tanto regional como nacional.

Capítulo 2 - COGNIÇÃO, METACOGNIÇÃO E APRENDIZAGEM ATIVA: CONCEITOS IMPRESCINDÍVEIS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Introdução

Este capítulo traz a fundamentação teórica básica sobre alguns princípios e teorias imprescindíveis à aprendizagem de língua. O texto está organizado em três seções principais explicadas a seguir: a primeira seção, número 2.1, discorre sobre alguns especialistas e suas teorias de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, assim como sobre os preceitos referentes às hipóteses sobre aprendizagem de línguas de Krashen, debatido em 2.1.1, Schmidt, em 2.1.2 e, finalmente, Swain, em 2.1.3.

A próxima seção, a de número 2.2, apresenta os princípios norteadores do conceito da metacognição. Em 2.2.1, apresentam-se as origens e o desenvolvimento do conceito e os princípios que balizam o modelo de monitoramento cognitivo de Flavell. Em 2.2.2 são discutidas as definições sobre os princípios metacognitivamente relacionados, sob o ponto de vista de outros autores relevantes.

Na última seção, número 2.3, traçamos um breve panorama teórico apresentando a visão geral da teoria de Chomsky, relevante para a história da cognição moderna. A intenção em apresentar esse autor é estabelecer um entendimento mínimo sobre a compreensão dos elementos que interferem na aprendizagem de línguas, especialmente aqueles que influenciam na aprendizagem de língua estrangeira.

Nas subseções 2.3.1 e 2.3.2, é delineada a abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa, os contextos explorados e comumente levados em consideração quando se professa utilizar essa abordagem de ensino. Há reflexão sobre o contexto em que o termo foi cunhado, os expoentes que se debruçaram sobre o tema. Em 2.3.3, apresentamos os princípios que devem guiar a metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa, sobretudo quando discutimos o contexto educacional de maneira objetiva e estruturada.

Finalmente, nas considerações parciais deste capítulo, revisitamos os temas abordados, o que foi apresentado em nível conceitual até o momento com uma breve síntese do que foi visto no capítulo em questão para auxiliar a leitura das próximas etapas deste trabalho, que são

a descrição do experimento, no capítulo 3, e a análise dos dados coletados no estudo com caráter experimental proposto, no capítulo 4. Portanto, partimos para a revisão de literatura referente aos estudos cognitivos basilares relevantes para nossa pesquisa.

2.1 Os autores e suas hipóteses de aquisição de segunda língua e língua estrangeira

2.1.1 Krashen e o modelo monitor

O renomado linguista norte-americano Stephen Krashen, autoridade em estudos de aquisição e desenvolvimento da linguagem, desenvolveu uma teoria que combina premissas tanto sobre a recepção como sobre a produção linguística. Esse especialista em segunda língua (doravante chamada de L2) elaborou seu modelo monitor em torno de cinco hipóteses principais: a distinção entre aquisição-aprendizagem, a hipótese da ordem natural, a hipótese do modelo monitor, a hipótese do *input* e, por último, a hipótese do filtro afetivo. Esses pressupostos são pilares do modelo monitor desenvolvido por Krashen.

Também chamada de hipótese do insumo e, mais recentemente, hipótese da compreensão, esse modelo de aquisição apresentado em definitivo por Krashen em 1982 foi inicialmente delineado no início dos anos 1970. Com evidente influência da teoria gerativista de Chomsky (a proposta desse autor será discutida com mais detalhe adiante, na subseção 2.3.1), o modelo monitor contrapõe-se às teorias que existiam na época e expõe uma crescente insatisfação com os métodos de ensino de línguas com viés comportamentalista.

Segundo Paiva (2009), a proposta inicial de Krashen (1978) dava ênfase apenas na distinção entre aquisição-aprendizagem. Ele estabelecia, naquele momento, que o fenômeno da aquisição fosse concebido como ação consciente, deliberada e que acontecia apenas por intermédio da instrução formal e disciplinar. Enquanto o último, o fenômeno da aquisição, tratava-se de um acontecimento espontâneo, irrefletido, inconsciente.

Alguns anos mais tarde, em 1985, guiado pela insatisfação com métodos de ensino de línguas baseados na repetição de normas gramaticais, Krashen elaborou seu modelo e, com um novo olhar, enfatizou o valor que deve ser dado às condições que promovem a aquisição: o insumo, a matéria-prima base necessária para se adquirir uma língua estrangeira.

No início do século XXI, seus estudos continuaram a ser desenvolvidos e sua teoria foi remodelada, recebendo a denominação recorrente de "Hipótese da compreensão" (KRASHEN, 2004). Essa alteração deu enfoque ao processo cognitivo como a fonte primária que oportuniza a aquisição. De acordo com Krashen, a

[...] Hipótese de Compreensão está intimamente relacionada a outras hipóteses. A Hipótese de Compreensão refere-se à aquisição subconsciente, não ao aprendizado consciente. O resultado de fornecer aos aprendizes um *input* compreensível é o surgimento de uma estrutura gramatical em uma ordem previsível. Um filtro afetivo forte (por exemplo, alta ansiedade) impedirá que o *input* chegue às partes do cérebro que fazem a aquisição da linguagem (KRASHEN, 2004, p. 21, tradução nossa⁷).

Aos olhos do linguista, a aquisição percorre uma perspectiva linear, visto que, além de “[...] estabelecer uma relação de causa e efeito entre *input* e aquisição, [...] [acredita-se] que a estrutura gramatical é adquirida em uma ordem previsível”. Vejamos, adiante, as cinco hipóteses que definem o processamento da aquisição-aprendizagem de L2 segundo Krashen (1982).

2.1.1 a) A (hipótese da) distinção entre aquisição-aprendizagem

Em linhas gerais, Krashen (1982) presume que há duas formas distintas (e dissociadas) em que adultos podem desenvolver competência em uma segunda língua. O primeiro processo seria a “aquisição” de uma língua que mora no subconsciente do aprendiz. Esse processamento muito se assemelha (se não for uma cópia fiel) ao modo como crianças desenvolvem habilidades em línguas nativas (por esse motivo se percebe a referência da gramática gerativa chomskyana). Para Krashen (1982):

[...] as pessoas que adquirem idiomas geralmente não estão cientes do fato de que estão adquirindo o idioma, mas estão a par apenas do fato de que estão usando o idioma para a comunicação. O resultado da aquisição da língua, a competência adquirida, também é subconsciente. Geralmente não temos consciência das regras dos idiomas que adquirimos. Em vez disso, temos uma “sensação” de exatidão. As frases gramaticais “soam” bem, ou “fazem sentir” bem, e os erros nos parecem incorretos,

⁷ Texto original: “[...] Comprehension Hypothesis is closely related to other hypotheses. The Comprehension Hypothesis refers to subconscious acquisition, not conscious learning. The result of providing acquirers with comprehensible input is the emergence of grammatical structure in a predictable order. A strong affective filter (e.g. high anxiety) will prevent input from reaching those parts of the brain that do language acquisition” (KRASHEN, 2004, p. 21).

mesmo que não saibamos conscientemente que regra foi violada (KRASHEN, 1982, p. 10, tradução nossa⁸).

O teórico ainda explica que há outras maneiras de se referir à aquisição de línguas. Termos como “aprendizagem implícita”, “aprendizagem informal” e “aprendizagem natural” já foram recorrentes na literatura e comunicam essa informação. Até o verbo é usado informalmente para fazer alusão ao processo de aquisição de língua nativa/língua mãe/L1, por acontecer de maneira fluida, automática e espontânea. A não exposição de regras gramaticais explícitas da língua corrobora a teoria do processamento inconsciente.

Para Krashen, a segunda maneira de se tornar competente em uma língua (sobretudo em uma segunda língua/língua estrangeira) seria via aprendizagem, que, por sua vez, se caracteriza por ação conduzida, orquestrada, com atenção consciente ao aprendizado das formas e das diretrizes estruturais que regem essa língua. Para Krashen, aprendizagem é “[...][ter] conhecimento consciente [...], conhecer as regras, estar ciente delas e poder falar sobre elas. Em termos não técnicos, aprender é ‘conhecer’ uma língua, conhecida pela maioria das pessoas como ‘gramática’, ou ‘regras’” (KRASHEN, 1982, p. 10, tradução nossa).

Para se aprender, em seu ponto de vista, deve haver uma exposição explícita da estrutura linguística estudada – e, na maioria das ocasiões, ela se dá em ambiente escolar, na sala de aula, de modo estruturado e formal. A presença de *feedback* (correção de erros) e o isolamento de regras como procedimento padrão para lidar com pontos linguísticos um de cada vez também se mostram imperativos. Seu domínio requer consciência e atenção. O ato de aprender está comumente associado ao alinhamento tradicional de ensino que explicita regras e funções de um dado idioma não sendo uma ação exclusivamente relacionada à instrução de uma segunda língua, pois adquirimos fragmentos de nossa língua materna na escola.

⁸ Texto original: “[...] language acquirers are not usually aware of the fact that they are acquiring language, but are only aware of the fact that they are using the language for communication. The result of language acquisition, acquired competence, is also subconscious. The result of language acquisition, acquired competence, is also subconscious. We are generally not consciously aware of the rules of the languages we have acquired. Instead, we have a ‘feel’ for correctness. Grammatical sentences ‘sound’ right, or ‘feel’ right, and errors feel wrong, even if we do not consciously know what rule was violated” (KRASHEN, 1982, p. 10).

2.1.1 b) A hipótese da ordem natural

A teoria proposta por Krashen sobre essa hipótese recai mais especificamente na aquisição das regras de uma língua estudada. A hipótese da ordem natural postula que

[...] a aquisição de estruturas gramaticais prossegue em uma ordem previsível. Os adquirentes de um determinado idioma tendem a adquirir certas estruturas gramaticais mais cedo, e outras mais tarde.

[...] [E]xistem semelhanças claras, estatisticamente significativas. [...]

[A] ordem de aquisição para a segunda língua não é a mesma que a ordem de aquisição para a primeira língua, mas existem algumas semelhanças (KRASHEN, 1982, p. 12-13, tradução nossa⁹).

Segundo o teórico, os aprendizes assimilam as regras das línguas estrangeiras/segundas línguas que estudam de modo previsível, porém essa não seria a mesma ordem que naturalmente adquirimos quando nos vemos em contato com a aquisição de nossa língua materna. A ordem natural padrão, dessa forma, refere-se à ordem de aquisição de algumas formas constatada pela comparação de estudos empíricos de aquisição de morfemas, respeitando as etapas do idioma-alvo estudado, independentemente do primeiro idioma que o adquirente possua.

Isso explica a similaridade de muitos dos erros que ocorrem durante o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras por diversos alunos, independentemente de que língua materna falem ou em qual programa de ensino estudem, pois há processos naturais nesse desenvolvimento linguístico. Um exemplo de estrutura linguística que parece fácil de explicar (e conseqüentemente de aprender) é a “[...] a regra para adicionar um -s aos verbos singulares de terceira pessoa no tempo presente [que] é fácil de declarar, mas mesmo alguns falantes avançados de segunda língua não a aplicam de forma conversada espontânea” (LIGHTBOWN; SPADA, 2013, p. 37, tradução nossa¹⁰). Essa discussão será aprofundada na parte introdutória do capítulo 3, quando há a explicação essencial que pauta a motivação para o desenvolvimento do experimento.

A previsibilidade sobre a ordem em que as regras são internalizadas difere, porém, do arranjo vivenciado pela aquisição de morfemas, pois, como mencionamos, Krashen (1982)

⁹ Texto original: “Acquirers of a given language tend to acquire certain grammatical structures early, and others later. [...] there are clear, statistically significant, similarities. [...] the order of acquisition for second language is not the same as the order of acquisition for first language, but there are some similarities” (KRASHEN, 1982, p.12-13).

¹⁰ Texto original: “[...] the rule for adding an -s to third person singular verbs in the present tense [that] is easy to state, but even some advanced second language speakers do not apply it spontaneously conversationally” (LIGHTBOWN; SPADA, 2013, p. 37).

afirma que a ordem de aquisição de morfemas em uma segunda língua não segue o mesmo ordenamento que no processo de se adquirir a L1. Além disso, essa ordem natural independe da sequência na qual as regras gramaticais são ensinadas em sala de aula devido ao fato de a aprendizagem de L2 desdobrar-se em sequências previsíveis. Como exposto por Lightbown e Spada (2013) sobre a hipótese da ordem natural, apesar da sequência na qual tais regras gramaticais são ensinadas em sala de aula, elas não são rigorosamente as primeiras a serem internalizadas pelos aprendizes dessa língua estrangeira.

2.1.1 c) A hipótese do monitor

Essa hipótese associa-se intimamente à ideia de ordem natural na aprendizagem de língua estrangeira. A proposta feita por Krashen é a de que regras gramaticais aprendidas de maneira consciente e deliberada podem servir de apoio para o reconhecimento de padrões e correções de erros. Ou seja, a estrutura linguística absorvida após instrução formal e intencional faz um monitoramento contínuo, checando e corrigindo incongruências comunicativas, caso elas ocorram. Em suas próprias palavras:

A hipótese do monitor postula que a aquisição e o aprendizado são utilizados de formas muito específicas. Normalmente, a aquisição “inicia” nossas afirmações em uma segunda língua e é responsável por nossa fluência. O aprendizado tem apenas uma função, que é a de monitor, ou editor. O aprendizado entra em jogo apenas para fazer mudanças na forma de nossas afirmações, depois de ter sido “produzido” pelo sistema adquirido (KRASHEN, 1982, p. 15, tradução nossa¹¹).

A hipótese do monitor afirma, portanto, que a aprendizagem não tem efeito sobre a aquisição, a não ser pelo fato de servir como um agente fiscalizador da produção linguística do falante/usuário da língua. Olhando sob outro ângulo, pode-se dizer que, sem a aprendizagem institucionalizada, não há monitoramento e que sem monitoramento não há correção consciente de erros produzidos naturalmente.

¹¹ Texto original: “The Monitor hypothesis posits that acquisition and learning are used in very specific ways. Normally, acquisition “initiates” our utterances in a second language and is responsible for our fluency. Learning has only one function, and that is as a Monitor, or editor. Learning comes into play only to make changes in the form of our utterance, after it has been “produced” by the acquired system” (KRASHEN, 1982, p. 15).

Ademais, Lightbown e Spada afirmam que:

[...] os usuários de segunda língua se valem do que adquiriram quando se envolvem em comunicação espontânea. Eles podem usar regras e padrões que tenham aprendido como editor ou “monitor”, permitindo-lhes fazer pequenas mudanças e polir o que o sistema adquirido produziu. Tal monitoramento ocorre somente quando o orador/escritor tem tempo suficiente, está preocupado em produzir uma linguagem correta e aprendeu as regras relevantes (LIGHTBOWN; SPADA, 2013, p. 106, tradução nossa¹²).

A contar desse debate proposto por Krashen há quatro décadas, muitas teorias se desenvolveram e estudos diversos emergiram questionando o postulado sobre a diferença entre a aquisição de uma língua como ato inconsciente e a aprendizagem de um idioma como ato consciente.

2.1.1 d) A hipótese do *input*

O usuário, ao adquirir a língua, precisa de interação com outros usuários da mesma língua para desenvolvê-la. Nessas ocasiões os indivíduos se deparam com novidades linguísticas, elementos desconhecidos. Segundo essa hipótese, esses dados estranhos (porém decifráveis) aos falantes durante uma atividade comunicativa seriam o *input* recebido de modo inconsciente. Essa hipótese foi traduzida para o português como a do insumo compreensível.

Para Krashen, “[...] a única forma de adquirirmos uma língua é a partir da exposição a *inputs* compreensíveis” (KRASHEN, 1982). O linguista ainda estabelece que “[...] a hipótese do *input* afirma que primeiro se adquire o significado e, como resultado, se adquire a estrutura. O indivíduo que está adquirindo uma língua não está preocupado com a forma, mas com o uso” (KRASHEN, 1982 apud FIGUEIREDO, 1995, p. 50).

Em suma, Lightbown e Spada interpretam que:

A hipótese de insumo compreensível é aquela aquisição que ocorre quando alguém é exposto a uma linguagem que é compreensível e contém “i + 1”. O “i” representa o nível da língua já adquirida, e o “+ 1” é uma metáfora para língua (palavras, formas

¹² Texto original: “[...] language users draw on what they have acquired when they engage in spontaneous communication. They may use rules and patterns that have been *learned* as an editor or ‘monitor’, allowing them to make minor changes and polish what the acquired system has produced. Such monitoring takes place only when the speaker/writer has plenty of time, is concerned about producing correct language, and has learned the relevant rules” (LIGHTBOWN; SPADA, 2013, p. 106).

gramaticais, aspectos de pronúncia) que está apenas um passo além desse nível (LIGHTBOWN; SPADA, 2013, p. 106, tradução nossa¹³).

2.1.1 e) A hipótese do filtro afetivo

A última hipótese, a do filtro afetivo, versa sobre como os fatores afetivos se relacionam com o processo de aquisição da segunda língua. Termo cunhado por Dulay e Burt em 1977 e desenvolvido por Krashen em sua teoria, refere-se a um aparente processo mental pelo qual o aprendiz filtra o *input* disponível, permitindo adquirir apenas itens que sejam afetivamente/emocionalmente aceitáveis para ele.

Apesar de uma série de determinantes afetivas influenciarem o sucesso na aquisição de segunda língua, grande parte delas pode ser subcategorizada segundo três grandes grupos: (1) motivação, (2) autoconfiança e (3) ansiedade. Pessoas espontaneamente motivadas tendem a ter melhores resultados na aquisição de segunda língua. Indivíduos autoconfiantes e que possuem boa autoimagem tendem a performar de maneira superior quando aprendem uma segunda língua. “[...] A baixa ansiedade parece ser propícia à aquisição de uma segunda língua, seja medida como ansiedade pessoal ou em sala de aula” (KRASHEN, 1982, p. 31).

Os filtros afetivos dizem respeito aos pensamentos que levam o aprendiz a se sentir ansioso ou que fazem com que ele tenha atitudes negativas. Tais filtros podem influenciar e até causar baixa produtividade na aprendizagem. Um aprendiz que esteja tenso, ansioso ou entediado pode bloquear informações, tornando-as indisponíveis para a devida aquisição. Os filtros, portanto, podem impedir que os discentes utilizem e aproveitem a oferta de *input*/insumo compreensível que foi disponibilizado de maneira plena e absoluta. Se fizermos uma analogia, é como se um impedimento físico existisse e ele se impusesse, causando bloqueio na aquisição de certos dados linguísticos.

Os fatores que geram esse obstáculo são variados e têm fundo psicológico, como falta de motivação, autoconfiança abalada, insegurança em relação à aprendizagem, entre outros muitos. O nível do filtro, segundo essa hipótese, interfere de maneira negativa no recebimento

¹³ Texto original: “The comprehensible input hypothesis is that acquisition occurs when one is exposed to language that is comprehensible and contains ‘*i* + 1’. The ‘*i*’ represents the level of language already acquired, and the ‘+1’ is a metaphor for language (words, grammatical forms, aspects of pronunciation) that is just a step beyond that level” (LIGHTBOWN; SPADA, 2013, p. 106).

de *input*/insumo e, conseqüentemente, afeta diretamente o processo de aquisição. Quanto mais ansioso o aluno está, mais alto o filtro estará. Quanto mais otimista o aluno se sentir, mais baixo o filtro será e, dessa maneira, haverá uma tendência a receber maior *input*/insumo compreensível.

Resumidamente, pode-se afirmar que:

A hipótese do filtro afetivo capta a relação entre as variáveis afetivas e o processo de aquisição de segunda língua, postulando que os adquirentes variam com relação à força ou nível de seus filtros afetivos. Aqueles cujas atitudes não são ótimas para aquisição de segunda língua não somente tenderão a buscar menos *input*, mas também terão um filtro afetivo alto ou forte – mesmo que entendam a mensagem, o *input* não alcançará a parte do cérebro responsável pela aquisição da linguagem, ou o dispositivo de aquisição da linguagem [(CHOMSKY, 1959)]. Aqueles com atitudes mais propícias à aquisição de uma segunda língua não só buscarão e obterão mais *input*, mas também terão um filtro menor ou mais fraco. Eles estarão mais abertos para o *input*, e vão tocar “mais fundo” (KRASHEN, 1982, p. 31, tradução nossa¹⁴).

Apesar de os pressupostos de Krashen sobre a aprendizagem em L2 terem sido altamente influentes durante um período em que o ensino de outras línguas estava em transição entre abordagens baseadas em estrutura gramatical (que enfatizavam regras ou diálogos para memorização) para abordagens que enfatizavam o uso da língua com foco na comunicação, muitos de seus postulados seguem sendo debatidos por especialistas sobre o tema.

2.1.2 Schmidt e a hipótese de *noticing*

No aprendizado da segunda língua, há o debate proposto pela pesquisa de Schmidt sobre a consciência ser como a percepção. Boa parte de sua proposta se dedica a explicar qual é o papel da consciência no aprendizado da segunda língua com base no processamento de dados. Apesar de o debate se restringir quase totalmente à recepção, e não à produção de uma nova

¹⁴ Texto original: “The Affective Filter hypothesis captures the relationship between affective variables and the process of second language acquisition by positing that acquirers vary with respect to the strength or level of their Affective Filters. Those whose attitudes are not optimal for second language acquisition will not only tend to seek less input, but they will also have a high or strong Affective Filter – even if they understand the message, the input will not reach the part of the brain responsible for language acquisition, or the language acquisition device. Those with attitudes more conducive to second language acquisition will not only seek and obtain more input, they will also have a lower or weaker filter. They will be more open to the input, and it will strike ‘deeper’” (KRASHEN, 1982, p. 31).

língua, Schmidt menciona a necessidade de se falar sobre o papel do monitoramento em um sentido mais geral.

Do seu artigo seminal “O papel da consciência na aprendizagem de uma segunda língua”¹⁵ (1990), é possível extrair a essência da teoria elaborada por Richard Schmidt. Sintetizada pela hipótese de *noticing*, seus pressupostos concluem que “[...] a aprendizagem subliminar de línguas é impossível, e que *noticing* [perceber] é a condição necessária e suficiente para converter *input* em *intake*” (SCHMIDT, 1990, p. 129, tradução nossa¹⁶).

Schmidt (1990) propôs que os aspectos linguísticos da L2 registrados cognitivamente durante o *input*, podem ser internalizados (tornando-se *intake*) e levar ao aprendizado dos mesmos, ressaltando a importância de o aprendiz conscientemente prestar atenção aos aspectos da língua estrangeira em nível de *noticing*, traduzido para registro cognitivo, etapa em que o aprendiz “registra, nota ou dispensa atenção consciente a alguma coisa” (BERGSLEITHNER, 2009, p. 102) e que, posteriormente, consegue verbalizar o que registrou. Em outras palavras, Schmidt “[...] usa o termo *noticing* para registrar a ocorrência de algum evento por meio de um registro consciente” (BERGSLEITHNER, 2009, p. 102).

Ao trazer à tona a dialética reiteradamente presente em discussões no âmbito da linguística aplicada, Schmidt (1990) retoma o embate entre a aprendizagem ser fenômeno que ocorre consciente ou inconscientemente. O autor relembra que a teoria desenvolvida por Krashen (1982) pauta-se na “[...] distinção entre dois processos independentes, a aprendizagem genuína, chamada ‘aquisição’, que é subconsciente, e a ‘aprendizagem’ consciente, que é de pouca utilidade na produção e compreensão reais das línguas” (SCHMIDT, 1990, p. 130, grifo do autor, tradução nossa¹⁷) porém Schmidt propõe outro olhar sobre o tema.

O pesquisador acredita que o fenômeno da interferência da consciência e o papel que ela pode desempenhar na aprendizagem de línguas deve ser analisado sob novo prisma, e sua hipótese de *noticing* determina, especificamente, que o aprendiz precisa perceber/notar, de modo consciente, a estrutura linguística da outra língua para que ela seja adquirida. Schmidt

¹⁵ Título original: “The role of consciousness in second language learning” (SCHMIDT, 1990).

¹⁶ Texto original: “[...] subliminal language learning is impossible, and that *noticing* is the necessary and sufficient condition for converting input to intake” (SCHMIDT, 1990, p. 129).

¹⁷ Texto original: “[...] distinction between two independent processes, genuine learning, called ‘acquisition’, which is subconscious, and conscious ‘learning’, which is of little use in actual language production and comprehension” (SCHMIDT, 1990, p. 130).

(1990, p. 131, tradução nossa¹⁸) esclarece que “[...] o processamento consciente é uma condição necessária para uma das etapas do processo de aprendizagem do idioma, e é facilitador para outros aspectos da aprendizagem”. Assim, Schmidt (1990) sugere que apenas a exposição ao *input* não é suficiente para que o aprendizado de uma segunda língua ocorra. Para ele, o *noticing*/registro cognitivo

[...] refere-se ao conhecimento ou aprendizado consciente e explícito, através de uma descoberta individual que cada aprendiz faz, nota ou percebe, quer seja na interação de aprendizes nativos de uma mesma língua aprendendo uma L2, por meio de uma instrução implícita do professor de um texto oral ou escrito, sem nenhum tipo de instrução de regras formais ou gramaticais ensinadas explicitamente pelos professores (BERGSLEITHNER, 2009, p. 103).

Apesar de não negar o papel dos processos inconscientes na compreensão e produção da linguagem, Schmidt se predispõe a estudar como esses processos conscientes e inconscientes fazem parte do aprendizado de uma segunda língua e ponderar sobre as contribuições que cada processo pode oferecer para tal ação. O pesquisador deixa claro que a especificidade na terminologia usada em pesquisa é ambígua, dedicando-se a distinguir cuidadosamente alguns sentidos do termo ‘consciência’ relacionados à aprendizagem: a consciência como percepção; a consciência como intenção; e a consciência como conhecimento. Detalharemos, a seguir, apenas a primeira acepção descrita por Schmidt.

2.1.2 a) Consciência como percepção

Em relação à ambiguidade encontrada no termo ‘consciência’, tanto no uso cotidiano quanto no científico, esse verbete pode ser sinônimo de ‘percepção’ e igualmente equivalente a ‘tomada de consciência’. Há vastas pesquisas que versam sobre a existência de graus de consciência e sua discriminação se faz necessária quando se diz respeito à aprendizagem de línguas. O propósito do trabalho de Schmidt é distinguir entre os três níveis de consciência que interessam à aprendizagem. São eles: a percepção, o *noticing* e a compreensão.

Em relação ao primeiro grau de consciência, Schmidt (1990, p. 132) refere-se tanto às percepções conscientes (produtos de “organização mental e a capacidade de criar

¹⁸ Texto original: “[...] conscious processing is a necessary condition for one step in the language learning process, and is facilitative for other aspects of learning” (SCHMIDT, 1990, p. 129).

representações internas de eventos externos”) quanto às percepções subliminares. Quanto ao *noticing*, “consciência focal (Atkinson e Shiffrin 1968; Kihlstrom 1984), consciência episódica (Allport 1979), e *apperceived input* (Gass 1988)” (SCHMIDT, 1990, p. 132), Schmidt relaciona tal termo às experiências pessoais privadas que estejam disponíveis para o relato verbal do aprendiz. Por fim, consciência como compreensão deve ser entendida como toda atividade mental que nos leva a dizer que estamos cientes de algo.

Em contraponto às pesquisas de Krashen (seção 2.1.1 d), que julgam que o *input* é uma variável externa sinônima de insumo compreensível, Schmidt considera que o *input*/insumo necessário para que a aquisição aconteça seja chamado de *intake*, devido ao *intake* ser, preliminarmente, parte de algo que o aprendiz percebe. Se o *intake* for notado – em qualquer dos aspectos da linguagem (no léxico, na fonologia, em formas gramaticais ou na pragmática) –, ele se transforma em *input*.

Como o *noticing* “[...] é condição necessária e suficiente para converter o insumo em *intake* [...]” (SCHMIDT, 1990, p. 130), ele se torna motor que promove o desenvolvimento linguístico do aprendiz, pois requer a atenção consciente do estudante para o que está sendo recebido em termos de *input*. Por ser um acontecimento restrito a quem aprende, os relatos verbais seriam percebidos como prova de que o aprendiz internalizou estruturas notadas conscientemente.

Schmidt não considera apenas os relatos verbais como evidência de aprendizagem. Outra possibilidade de indiretamente checar a ocorrência do *noticing* é por meio de *uptake*, que seria a assimilação de alguma estrutura graças à correção de um interlocutor. Dessa maneira, a base da hipótese de *noticing* está ancorada em pressupostos referentes ao construto atenção.

Schmidt menciona que, apesar de não haver evidências para nos basearmos unicamente na avaliação da questão da aquisição de regras implícitas no aprendizado de segunda língua, ele indica que um estudo de Baalen (1983, apud SCHMIDT, 1990, p. 146) concluiu que a exposição dos alunos a regras gramaticais explícitas gerou bons resultados em um estudo experimental.

O autor cita, de maneira ampla, no final do seu artigo, pesquisas que investigam a função da instrução na aprendizagem de segunda língua. A conclusão é que, apesar de tal instrução ser facilitadora, esses estudos não especificam se os resultados apresentados são devido ao aumento

da compreensão do aluno por conta da própria instrução ou ao maior destaque dado às medidas adotadas que levaram à tomada de consciência apenas no nível perceptual.

Torna-se fundamental reiterar que

[...] o fato de dispensar atenção, notar e registrar cognitivamente alguma informação nova, durante a exposição da língua alvo, possibilita que o conhecimento linguístico de uma informação nova se internalize, levando assim, o aprendiz à possibilidade de em uma situação futura externalizar o seu aprendizado através da produção oral e/ou escrita da língua alvo (*output*), mostrando, então, que o processo de aprendizado realmente ocorre (BERGSLEITHNER, 2009, p. 105).

As críticas em torno dessa hipótese multiplicaram-se, pois, mesmo com a tentativa do autor de estabelecer definições únicas para os conceitos relacionados à estrutura cognitiva, testar esses construtos continuou sendo um desafio. O próprio autor da hipótese verbaliza que o conceito de ‘atenção’ é vago e cita ainda que o tal termo fica ainda mais confuso quando associado à ideia de ‘consciência’. Assim, essas variáveis cognitivas descritas se fundem dentro do processo de aprendizagem de línguas, ficando bastante turvo separar esses termos.

2.1.3 Swain e a hipótese do *output* compreensível/da lingualização

A doutora Merrill Swain desenvolveu a teoria de *output*/produção compreensível (1985) e a aperfeiçoou, convertendo-a no termo/conceito ‘lingualização’ (2006).

Embora Swain não descarte que o insumo compreensível proposto por Krashen em 1982 seja relevante para a aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira, é fundamental para essa especialista que haja ênfase na produção na língua-alvo e que ela seja consistente, para que haja produção estendida mais eficiente. O foco preconizado, como o nome inicial descreve, é a “[p]rodução compreensível [...] que estende o repertório linguístico do aprendiz na sua tentativa de construir precisamente e apropriadamente a mensagem desejada” (SWAIN, 1985, p. 252 apud VIDAL, 2010, p. 180, tradução da autora).

O conceito de *output*, segundo seu ponto de vista, inclui seu próprio mecanismo de produção como uma ferramenta cognitiva socialmente construída. A produção de diálogo entre pares em língua estrangeira, por exemplo, serve de mediação para a construção em outro idioma

e para a própria construção de conhecimento em si mesmo. Novos usuários dessa língua usam-na para mediar seu pensamento, e não somente transmitir sentido; eles se transformam em personagens que participam ativamente nessa aventura cotidiana de construir e emitir significado. A produção linguística, assim, torna-se ferramenta cognitiva.

Após essa fase, com estudos mais aprofundados, Merrill Swain aprimora sua teoria e utiliza a terminologia ‘diálogo colaborativo’ para substituir a palavra *output*. A autora acredita que só é possível assegurar a aprendizagem de uma outra língua (que não a materna) por meio de produção estendida, em que haja chance de gerar estruturas gramaticalmente corretas, percebendo, ainda, a intenção comunicativa a que se presta determinada ação ou tarefa. Apesar do aperfeiçoamento da teoria, Swain sente que os termos evocam confusão ou ambiguidade de sentido, chegando a buscar novas opções e usando as palavras “[...] ‘verbalizar’ e ‘verbalização’ [...]” (SWAIN, 2000, p. 96, tradução nossa) com a mesma intenção: processo no qual a linguagem/língua possa ser a ferramenta cognitiva almejada.

A especialista progride em suas conceituações e entende que o emprego das palavras ‘verbalizar’ e ‘verbalização’ transmite noções diretamente associadas a uma habilidade comunicativa ativa: a fala. A exclusão da competência escrita (que também configura produção de língua) do sentido das palavras adotadas leva Swain a propor o uso do termo *linguaging*, adotado por Lado (1979 apud SWAIN, 2000, p. 96) em seu artigo que versa sobre seu modelo psicolinguístico de performance e aprendizagem. Com essa acepção (mais completa do que inicialmente concebeu ao pensar em sua hipótese), Swain expande o conceito de Lado e concebe lingualização como

[...] uma ação - um processo dinâmico e interminável de usar a linguagem para fazer sentido. [...] [A lingualização ocorre] quando a linguagem é usada para mediar soluções de problemas, se o problema é sobre qual palavra usar, ou como melhor estruturar uma frase para que ela signifique o que você quer que signifique, ou como explicar os resultados de um experimento, ou como fazer sentido da ação de um outro, ou ... que a lingualização ocorra (SWAIN, 2000, p. 96, tradução nossa¹⁹).

Sua reinterpretação da hipótese do *output* compreensível realçou a perspectiva de a produção linguística ser muito mais do que transmitir uma informação. Ela reforçou a ideia de

¹⁹ Texto original: “[...] an action – a dynamic, never-ending process of using language to make meaning. [...] [Linguaging occurs] when language is used to mediate problem solutions, whether the problem is about which word to use, or how best to structure a sentence so it means what you want it to mean, or how to explain the results of an experiment, or how to make sense of the action of another, or... that linguaging occurs” (SWAIN, 2006, p. 96).

o *output* ser um processo que funciona como o próprio instrumento da atividade cognitiva em questão, podendo servir como dispositivo mental que media a cognição (além de ser produto da Faculdade da Linguagem de Chomsky - FL, discutida na seção 2.3.1 deste capítulo) e sendo capaz de reconhecer a experiência e o conhecimento. Além de assentir que a linguagem é a principal ferramenta mediadora no percurso da aquisição da linguagem, Swain (2000) supõe que é na interação entre aprendizes (produzindo a língua com a devida reflexão consciente) que os problemas linguísticos podem ser devidamente solucionados.

Segundo a autora, a diferença entre o construto *output* e a lingualização pode ser entendida no trecho a seguir:

Output é uma palavra que evoca uma imagem da linguagem como um transmissor de uma mensagem fixa (o que existe como pensamento). [...] Como disse Vygotsky (1987: 219), ‘O pensamento não é meramente expresso em palavras: ele vem a existir através delas [...] o pensamento encontra sua realidade e forma [na linguagem]’.

A lingualização, como estou usando o termo, refere-se ao processo de fazer sentido e moldar o conhecimento e a experiência através da linguagem. É parte do que constitui aprendizado. Lingualizar sobre a língua é uma das formas como aprendemos a língua (SWAIN, 2006, p. 97-98, grifo nosso, tradução nossa²⁰).

Apesar das tentativas em ressignificar sua hipótese e de abarcar a experiência da produção linguística de maneira ampla, Swain recebeu críticas no que diz respeito às funções do *output*. No contexto relacionado à observação da lacuna entre o que os aprendizes querem e o que conseguem produzir, o aprendiz pode ter dificuldade em direcionar sua atenção para o que precisa aprender. A produção de língua oferece a quem aprende a chance de testar hipóteses linguísticas, refletir sobre elas e corrigir ou aperfeiçoar o *output*.

A crítica a respeito dessa questão se pautou na premissa de a aquisição ser possível ainda que não haja produção oral ou escrita. A insistência em requerer que os aprendizes falem ou escrevam a fim de checar se há produção compreensível não recebe status de ação positiva, e sim de muito radical. Desse modo, a teoria de Swain afirma que usuários de línguas devem se

²⁰ Texto original: “Output is a word that evokes an image of language as a conveyer of a fixed message (what exists as thought). [...] As Vygotsky (1987: 219) said, ‘[...] Thought is not merely expressed in words: it comes into existence through them [...] thought finds its reality and form [in language]’. Linguaging, as I am using the term, refers to the process of making meaning and shaping knowledge and experience through language. It is part of what constitutes learning. Linguaging about language is one of the ways we learn language” (SWAIN, 2006, p. 97-98).

lançar na tentativa de resolver problemas, usando a linguagem como recurso que é capaz de mediar seu pensamento, portanto, a cognição.

Fizemos, até aqui, uma contextualização das correntes que têm influenciado o ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro. No Quadro 4, a seguir, apresentamos os autores, suas teorias, hipóteses e conceitos discutidos nas seções 2.1.1 a 2.1.3.

Quadro 4 - Sistematização de conceitos relevantes ao ensino de língua inglesa segundo as teorias de Krashen, Schmidt e Swain

Autores e teorias	Conceitos relevantes
Krashen e o modelo monitor (1982)	<ul style="list-style-type: none"> - a distinção entre aquisição-aprendizagem; - a hipótese da ordem natural; - a hipótese do modelo monitor; - a hipótese do <i>input</i>; - a hipótese do filtro afetivo.
Schmidt e a hipótese de <i>noticing</i> (1990) Schmidt e a hipótese de <i>noticing</i> (1990)	<ul style="list-style-type: none"> - o papel da consciência no aprendizado da segunda língua com base no processamento de dados; - a aprendizagem subliminar de línguas é impossível, e o <i>noticing</i> [perceber] é a condição necessária e suficiente para converter <i>input</i> em <i>intake</i>; - o aprendiz precisa perceber/notar, de maneira consciente, a estrutura linguística da outra língua para que ela seja adquirida; - três níveis de consciência que interessam à aprendizagem: a percepção, o <i>noticing</i> e a compreensão.
Swain e a hipótese do <i>output</i> compreensível/da lingualização (1985, 2006)	<ul style="list-style-type: none"> - inicialmente chamada de teoria de <i>output</i>/produção compreensível (1985), aperfeiçoada e convertida para 'lingualização' (2006); - o mecanismo de produção linguística é uma ferramenta cognitiva socialmente construída; - a produção linguística se torna ferramenta cognitiva; - a aprendizagem de outra língua é possível por meio de produção estendida, com possibilidade de gerar estruturas gramaticalmente corretas, percebendo a intenção comunicativa a que se presta determinada ação ou tarefa.

Fonte: Elaboração própria baseada nos princípios de Krashen, Schmidt e Swain.

É basal comentar, aqui, que as teorias discutidas dão o embasamento teórico para uma reflexão mais aprofundada sobre como o inglês é aprendido pelos estudantes, mas não suprime a dúvida que, por vezes, nos resta a respeito de certas estruturas linguísticas, como é o caso do presente simples, serem tardiamente compreendidas pelos aprendizes e utilizadas corretamente por eles. Faz-se necessário mencionar que, a operacionalização das práticas de ensino dos

elementos linguísticos pode ser feita de maneira implícita ou explícita, inconsciente ou consciente, ou mesmo, indireta ou direta. De acordo com Ellis (2009):

[...] A instrução implícita é dirigida a permitir aos alunos inferir regras sem consciência. Ou seja, procura proporcionar aos alunos a experiência de exemplos específicos de uma regra ou padrão enquanto eles não estão tentando aprendê-la (por exemplo, eles estão concentrados, em vez disso, no significado). Como resultado, eles internalizam a regra/padrão subjacente sem que sua atenção esteja explicitamente focada nela. [...] Este tipo de instrução implícita envolve a criação de um ambiente de aprendizagem que é 'enriquecido' com a característica alvo, mas sem chamar a atenção explícita dos alunos para ela. [...] A instrução explícita, portanto, constitui necessariamente uma intervenção direta (pp. 16-17, tradução nossa²¹).

Essa breve trilha teórica é percorrida com o propósito de situarmos onde alguns pilares necessários para a compreensão do ensino-aprendizagem de língua estrangeira estão localizados. Já a menção sobre a visão de instrução implícita e explícita é feita acima, em virtude que, adiante, um experimento é proposto sem apresentar seu estado da arte, necessitando, assim, de esclarecer tais noções citadas. Cabe a nós, portanto, partir para a próxima demanda investigativa que permeia discussões e estudos ligados ao funcionamento da mente: o que sabemos sobre como aprendemos?

2.2 A metacognição

2.2.1 As origens e o desenvolvimento do termo metacognição

O termo metacognição foi definido originalmente pelo pesquisador John H. Flavell. A definição proposta pelo autor é a seguinte:

A metacognição se refere ao conhecimento que alguém tem sobre os próprios processos e produtos cognitivos ou qualquer outro assunto relacionado a eles, por exemplo, as propriedades da informação relevantes para a aprendizagem. Pratico a metacognição (metamemória, meta aprendizagem, meta atenção, metalinguagem, etc.) quando me dou conta que tenho mais dificuldade em aprender A que B; quando compreendo que devo verificar pela segunda vez C antes de aceitá-lo como um fato;

²¹ Texto original: “[...] Implicit instruction is directed at enabling learners to infer rules without awareness. That is, it seeks to provide learners with experience of specific exemplars of a rule or pattern while they are not attempting to learn it (e.g. they are focused instead on meaning). As a result, they internalize the underlying rule/pattern without their attention being explicitly focused on it. [...] This type of implicit instruction involves creating a learning environment that is ‘enriched’ with the target feature, but without drawing learners’ explicit attention to it. [...] Explicit instruction, therefore, necessarily constitutes direct intervention” (ELLIS, 2009, pp. 16-17).

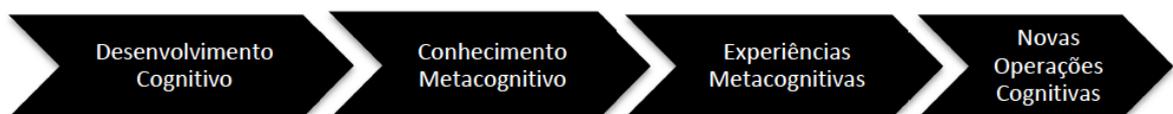
se me ocorre que tenho que escrutinar melhor cada ponta em qualquer situação de tarefa do tipo múltipla escolha antes de decidir qual é a melhor; se sinto que tenho que tomar nota de D porque posso esquecê-lo (FLAVELL, 1971, p. 272).

A intenção inicial da proposta foi a de denominar a consciência do pensamento e da aprendizagem do indivíduo. Ao apropriar-se do pensamento metacognitivo, o aprendiz torna-se uma testemunha da sua singular forma de pensar e dos expedientes que ele mesmo elege para solucionar questões e problemas, tendo em vista discerni-los, tanto quanto aprimorá-los.

Para Flavell (1976), a metacognição abrange e diz respeito, entre outras coisas, ao “[...] monitoramento ativo e conseqüente regulamentação e orquestração destes processos em relação aos objetos cognitivos ou dados sobre os quais eles se baseiam, geralmente a serviço de uma meta ou objetivo” (FLAVELL, 1976, p. 232), assim como o entendimento e a percepção sobre fenômenos metacognitivos.

Três anos mais tarde, em 1979, Flavell publicou uma proposta de modelo de monitoramento cognitivo incluindo quatro subdivisões: o conhecimento metacognitivo; as experiências metacognitivas; os objetivos (ou tarefas) cognitivos; e as ações (ou estratégias) cognitivas. Ainda, segundo o autor, “[...] o conhecimento metacognitivo se desenvolve através da conscientização, por parte do sujeito, do modo como determinadas variáveis interagem no sentido de influenciar os resultados das atividades cognitivas” (RODRIGUES, 2014, p. 18). Sistematizada de maneira gráfica pela figura 3 adiante, a dinâmica evolutiva do pensamento metacognitivo perpassa as seguintes fases e componentes:

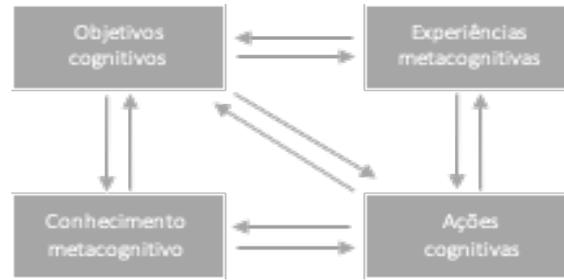
Figura 3 - Movimentos entre os processos cognitivos e as operações metacognitivas



Fonte: Rodrigues (2014, p. 30).

O modelo desenvolvido por Flavell (1981) (ilustrado pela figura 4) defende que as interações entre conhecimento metacognitivo, experiências metacognitivas, objetivos e estratégias cognitivas condicionam o controle que uma pessoa pode exercer sobre sua própria atividade cognitiva.

Figura 4 - Modelo de monitoramento cognitivo de Flavell



Fonte: Flavell (1981, p. 40) apud Papaleontiou-Louca (2003, p. 14, tradução nossa²²).

As seções a seguir explicam brevemente cada um desses processos cognitivos.

2.2.1 a) O conhecimento metacognitivo

Para Flavell (1979), “[...] o conhecimento metacognitivo é aquele segmento do seu [...] conhecimento de mundo armazenado que tem a ver com pessoas como criaturas cognitivas e com suas múltiplas tarefas, objetivos, ações e experiências cognitivas” (FLAVELL, 1979, p. 906, tradução nossa²³).

Esse conhecimento, além de ser preexistente à execução de uma tarefa cognitiva, pode ser também entendido como um produto cognitivo, o resultado do entendimento de que determinados conceitos, práticas e habilidades já estão dominados, cientes, verbalizados, mas outros, não. Ter conhecimento metacognitivo significa ter consciência tanto do que se sabe como do que não se sabe. É estar certo sobre o que se conhece ou acredita que conhece de si mesmo, sobre as circunstâncias e características da pessoa, da atividade e da estratégia. Seu limite vai até a forma como essas informações afetam os resultados dos trabalhos cognitivos.

²² Imagem original apresentada nos anexos (PAPALEONTIOU-LOUCA, 2003, p. 14).

²³ Texto original: “[m]etacognitive knowledge is that segment of your [...] stored world knowledge that has to do with people as cognitive creatures and with their diverse cognitive tasks, goals, actions, and experiences” (FLAVELL, 1976, p. 906).

2.2.1 b) As experiências metacognitivas

As experiências metacognitivas são compostas por vivências cognitivas ou afetivas conscientes, que acompanham e se conservam durante toda atividade intelectual experimentada pelo ser humano. São certas situações que uma pessoa passa e por meio das quais algum tipo de conhecimento é atingido, ou, ainda, cenários por meio dos quais a regulação desse conhecimento acontece. Nas palavras de Flavell:

Experiências metacognitivas são quaisquer experiências cognitivas ou afetivas conscientes que acompanham e dizem respeito a qualquer trabalho intelectual. [...] podem ser breves ou longas em duração, simples ou complexas em conteúdo. [...] também podem ocorrer a qualquer momento antes, depois, ou durante um trabalho cognitivo. [...] são especialmente suscetíveis de ocorrer em situações que estimulam bastante uma reflexão cuidadosa e altamente consciente (FLAVELL, 1979, p. 906-908, tradução nossa²⁴).

[...] Algumas experiências metacognitivas são melhor descritas como itens de conhecimento metacognitivo que entram na consciência [...] [e juntamente com esse último, representam manifestações do nosso monitoramento e] [...] formam conjuntos parcialmente sobrepostos (FLAVELL, 1979, p. 908, tradução nossa²⁵).

2.2.1 c) Os objetivos cognitivos (ou as tarefas cognitivas)

Também chamados de metas, os objetivos (ou tarefas) cognitivos referem-se aos propósitos, às intenções e às finalidades de um trabalho ou empreitada cognitiva. Essa terceira variável refere-se à condição do intento de determinada atividade. É essa dimensão que viabiliza a identificação dos critérios da atividade cognitiva, auxiliando o aprendiz a trabalhar na regulação de tal atividade. Para Flavell (1979), é nesse âmbito que o sujeito consegue se orientar para agir. São metas explícitas ou implícitas de uma operação cognitiva, que são selecionadas, impostas ou mutáveis de acordo com a operação e que visam resolver e controlar qualquer atividade cognitiva.

²⁴ Texto original: “Metacognitive experiences can be brief or lengthy in duration, simple or complex in content. [...] These experiences can also occur at any time before, after, or during a cognitive enterprise. [...] Many metacognitive experiences have to do with where you are in an enterprise and what sort of progress you are making or are likely to make. [...] [M]etacognitive experiences are especially likely to occur in situations that stimulate a lot of careful, highly conscious thinking” (FLAVELL, 1979, p. 908).

²⁵ Texto original: “Some metacognitive experiences are best described as items of metacognitive knowledge that have entered consciousness. [...] form partially overlapping sets” (FLAVELL, 1979, p. 908).

2.2.1 d) As ações cognitivas (ou estratégias cognitivas)

As ações (ou estratégias) referem-se às cognições ou outros comportamentos empregados para realizá-las. São todas aquelas práticas que o sujeito utiliza para atingir seus objetivos da maneira mais apropriada possível. Elas compõem procedimentos adotados com o intuito de realizar e aferir o processo cognitivo.

2.2.2 Outros autores relevantes sobre metacognição

Apesar de Flavell (1979) ainda ser referência máxima quando o assunto é metacognição, há outros teóricos nesse campo de pesquisa que precisam ser apresentados para que tracemos um painel conceitual sobre essa temática tão relevante não só para nossa investigação científica, mas para a educação como um todo.

Ann Lesley Brown, renomada especialista em psicologia educacional, fez contribuições teóricas significativas para o campo de pesquisa em conhecimento cognitivo. Em 1986, junto com Baker, Brown busca estruturar uma definição do que seria ‘metacognição’. Para a autora, a metacognição pressupõe controle deliberado e consciente da atividade cognitiva na qual uma pessoa está participando (BROWN; BAKER, 1986).

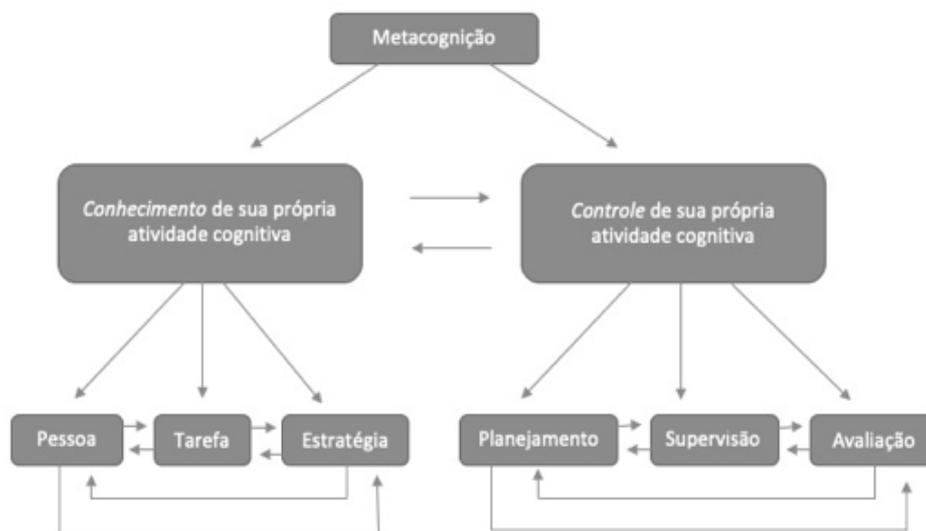
Em 1987, a cientista afirmou que “[...] os processos descritos como metacognitivos são os aspectos importantes do conhecimento, o que é de maior interesse é o conhecimento sobre a própria cognição de uma pessoa e não as cognições em si” (BROWN, 1987, p. 3-4). Segundo Brown, “[...] o resultado de uma avaliação inteligente e do controle dos próprios processos cognitivos de uma pessoa são sintomas secundários dos processos básicos subjacentes à metacognição” (1987, p. 4, tradução nossa²⁶). A autora acredita que o isolamento (ainda que feito de maneira artificial) das habilidades metacognitivas para o estudo visceral seja uma separação viável que ajudará a entender as semelhanças (e não as diferenças) entre os domínios cognitivos tradicionais dos quais temos conhecimento.

²⁶ Texto original: “[...] the outcome of intelligent evaluation and control of one’s own cognitive processes are secondary symptoms of the basic underlying processes of metacognition” (BROWN, 1987, p. 4).

Dessa forma, entende-se que, na visão de Brown (1987), o conhecimento sobre a cognição pode ser “[...] estável, estável, mas falível, ou em desenvolvimento tardio [...]”, informação que as pessoas têm sobre seus próprios processos cognitivos e que permanece relativamente consistente entre os indivíduos. A regulação, por outro lado, pode ser “[...] relativamente instável, raramente estável e independente da idade [...]” (p.4).

A psicóloga não chega a propor um modelo de monitoramento *per se*; contudo, suas contribuições sugestionam uma ampliação de uma das variáveis do modelo de Flavell (1981), visto que incorpora a regulação/controle da atividade cognitiva a ele. A sugestão de ampliação da visão original sobre a metacognição instaura uma renovação na estrutura teórica básica que, além de acomodar os dois grandes grupos de elementos ao conceito metacognitivo mencionados acima (o conhecimento e o controle), mostra os subgrupos associados a eles, como podemos observar na figura 5:

Figura 5 - O conhecimento e o controle das atividades cognitivas



Fonte: Heit (2011, p. 21, tradução nossa²⁷).

Ainda em 1987, Weinert e Garner especificaram demais nuances acerca dos processos cognitivos e metacognitivos. Enquanto Weinert (1987) anui que as metacognições podem ser consideradas ‘cognições de segunda ordem’, por poderem ser condutas consideradas em relação a “[...] pensamentos sobre pensamentos, conhecimentos sobre conhecimentos e reflexões sobre

²⁷ Imagem original apresentada nos anexos (HEIT, 2011, p. 21).

ações”, Garner (1989) reivindica que as “[...] habilidades cognitivas são necessárias para [se] fazer uma tarefa, ao passo que [...] as metacognitivas [...]” fazem o aprendiz entender como a tarefa foi efetivamente realizada.

No início da década de 1990, Nelson e Narens conduziram estudos que emergiram e se tornaram uma teoria que eles acreditavam estar verdadeiramente por trás da metacognição. Eles julgavam que alguns pesquisadores como Flavell haviam apenas começado a explorar possibilidades cognitivas com o rótulo de metacognição (NELSON; NARENS, 1994, p. 10). Seus estudos propõem um sistema como arcabouço teórico que visa explicitar os intuitos da metacognição.

Nomeada de teoria da regulação metacognitiva, a representação concebida pelos investigadores perpassa dois níveis, o nível meta e o nível objeto, como ilustra a figura 6:

Figura 6 - Monitoramento cognitivo de Nelson e Narens



Fonte: Nelson e Narens (1990, p. 126).

A concepção estabelecida por Nelson e Narens, em seu modelo de processamento metacognitivo, parte da dimensão ‘meta’ de processamento indo em direção à dimensão ‘objeto’ e vice-versa. Para os autores, o fluxo de informações pode gerar operações de controle e monitoramento dos processos cognitivos e eles podem ser classificados dependendo da direção do fluxo. A título de ilustração, a capacidade que temos de recordar algo configura um conhecimento preliminar que estima, grosso modo, se temos facilidade ou dificuldade em

recordar algo parecido. Desse modo, o fluxo parte do nível meta (entendimento prévio sobre a lembrança) para o nível objeto (ação controlada porque se tem clareza sobre o domínio da operação).

O foco desse modelo se ampara fundamentalmente nos aspectos metacognitivos da aprendizagem e da memória e estabelece que o sistema é dinâmico, submetendo-se a fluxos de informações que interagem em alternância constante em ambos os níveis, estabelecendo tanto monitoramento quanto controle cognitivo. É nessa perspectiva que o nível meta desenvolve, assim, a atividade de controle sobre o nível objeto. Dito de outra forma, só se controla aquilo que se conhece, ou seja, controla-se o conhecimento diretamente, e as ações, indiretamente.

Grangeat (1999) corrobora as ideias de Flavell em seu livro *A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos*. Para o autor, a atividade metacognitiva se mostra proficiente em diversas áreas e sua utilidade e peso se pautam desse modo:

[...] [para] construir conhecimentos e competências com mais oportunidade de êxito e transferibilidade, na resolução de problemas que favoreçam o sucesso e a transferência e também a autorregulação, para ser mais autônomo na gestão de tarefas e nas aprendizagens e para desenvolver uma motivação para aprender e para construir um autoconceito como aprendiz (GRANGEAT, 1999, p. 29 apud LOCATELLI, 2014, p. 21).

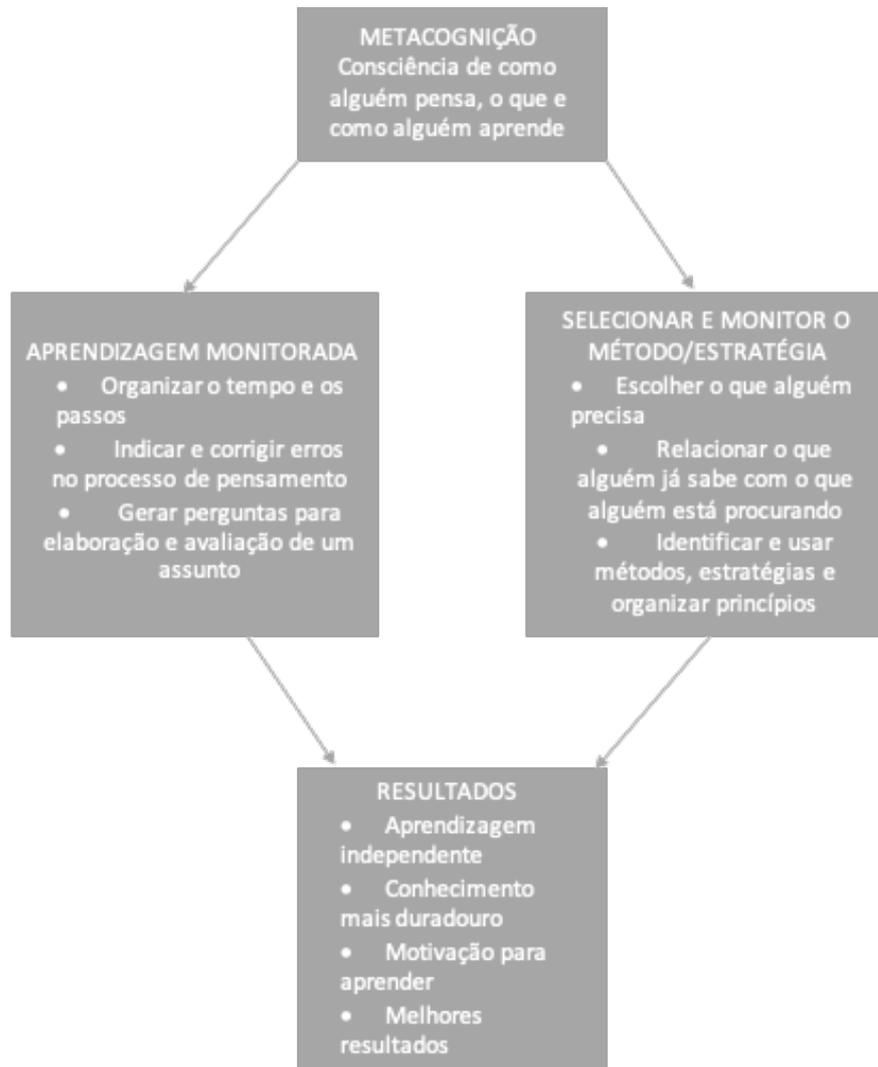
Mais uma referência importante no arcabouço teórico referente à metacognição e sua importância é o artigo intitulado “O conceito e a instrução da metacognição” (PAPALEONTIOU-LOUCA, 2003, tradução nossa²⁸), em que Papaleontiou-Louca explora a metacognição, afirmando que “[...] o desenvolvimento metacognitivo leva os estudantes ao aprendizado independente, ao conhecimento mais perene, à motivação para o aprendizado e ao maior êxito [...]” (PAPALEONTIOU-LOUCA, p. 26, tradução nossa²⁹).

Os componentes fundamentais do conceito de metacognição foram agrupados por Koutselini em 1995, conforme o esquema da figura 7, a seguir, mostra:

²⁸ Título original: “The Concept and Instruction of Metacognition” (PAPALEONTIOU-LOUCA, 2003).

²⁹ Texto original: “[...] metacognitive development leads students to independent learning, more permanent knowledge, motivation for learning and higher achievement [...]” (PAPALEONTIOU-LOUCA, p. 26).

Figura 7 - Componentes do conceito de metacognição

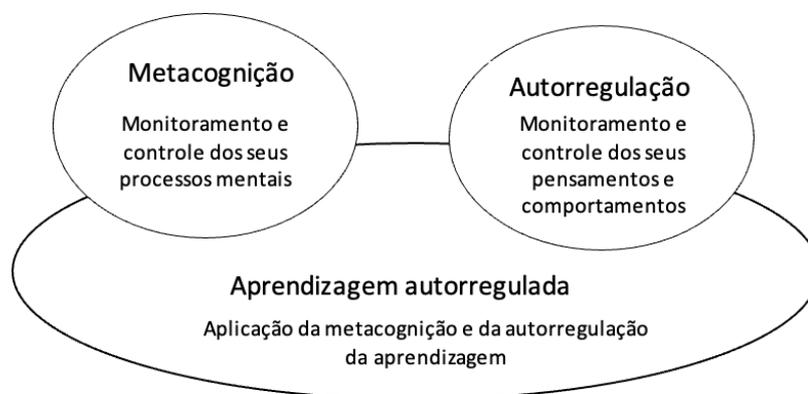


Fonte: Koutselini (1995, p. 51) apud Papaleontiou-Louca (2003, p. 26)³⁰.

Conforme Aspe (2021), é importante estabelecer a diferença entre metacognição e autorregulação de maneira geral. A metacognição diz respeito ao controle e ao monitoramento dos processos mentais inerentes ao ser humano, enquanto a autorregulação relaciona-se ao monitoramento e controle dos sentimentos e comportamentos de si mesmo. O experimento que será descrito no próximo capítulo será centrado na análise de uma aprendizagem autorregulada, ou seja, na avaliação do perfil metacognitivo dos estudantes e na autorregulação impressa no processo de aprendizagem dos participantes envolvidos. Uma representação composta de tal sistema está apresentada na figura 8 a seguir:

³⁰ Imagem original apresentada nos anexos (PAPALEONTIOU-LOUCA, 2003, p. 26).

Figura 8 - Metacognição, autorregulação e aprendizagem autorregulada³¹



Fonte: Aspe (2021), Aspe Bulletin: (30th Issue)³².

Em conclusão, apresentamos, a seguir, quadro explicativo, que retoma e agrupa, cronologicamente, pontos importantes em relação à teoria metacognitiva:

Quadro 5 - Autores e pontos importantes sobre a teoria metacognitiva

Autores	Pontos importantes sobre a Metacognição
Flavell (1976)	A “metacognição refere-se ao conhecimento sobre os próprios processos e produtos cognitivos ou qualquer coisa relacionada a eles, por exemplo, as propriedades relevantes do aprendizado de informações ou dados”.
Flavell (1979)	A metacognição abrange e diz respeito ao “monitoramento ativo e conseqüente regulamentação e orquestração destes processos em relação aos objetos cognitivos ou dados sobre os quais eles se baseiam, geralmente a serviço de uma meta ou objetivo”.
Flavell (1981)	O modelo de monitoramento cognitivo inclui quatro subdivisões: o conhecimento metacognitivo, as experiências metacognitivas, os objetivos (ou tarefas) cognitivos e as ações (ou estratégias) cognitivas.
Brown e Baker (1986)	As interações entre conhecimento metacognitivo, experiências metacognitivas, objetivos e estratégias cognitivas, condicionam o controle que uma pessoa pode exercer sobre sua própria atividade cognitiva.
Brown (1987)	A metacognição é algo que “transcende o conhecimento”, e além disso, o conhecimento e a regulação do próprio sistema cognitivo. A metacognição pressupõe controle deliberado e consciente da atividade cognitiva na qual uma pessoa está participando.
	“Os processos descritos como metacognitivos são os aspectos importantes do conhecimento, o que é de maior interesse é o conhecimento sobre a própria cognição de uma pessoa e não as cognições em si”.

³¹ Título original: “Metacognition, self-regulation and self-regulated learning” (ASPE, 2021).

³² Imagem original apresentada nos anexos (ASPE, 2021, p. 2).

Brown (1987)	O “[...] resultado de uma avaliação inteligente e do controle dos próprios processos cognitivos de uma pessoa são sintomas secundários dos processos básicos subjacentes à metacognição”.
	Grupos de atividades metacognitivas: conhecimento sobre cognição e atividades usadas para regular e supervisionar a cognição.
Nelson e Narens (1990)	A teoria da regulação metacognitiva perpassa dois níveis: o nível meta e o nível objeto. O foco desse modelo se ampara fundamentalmente nos aspectos metacognitivos da aprendizagem e da memória e estabelece que o sistema é dinâmico, submetendo-se a fluxos de informações que interagem em alternância constante em ambos os níveis, estabelecendo tanto monitoramento quanto controle cognitivo.
Grangeat (1999)	A atividade metacognitiva serve para “[...] construir conhecimentos e competências com mais oportunidade de êxito e transferibilidade, na resolução de problemas que favoreçam o sucesso e a transferência e também a autorregulação, para ser mais autônomo na gestão de tarefas e nas aprendizagens e para desenvolver uma motivação para aprender e para construir um autoconceito como aprendiz”.
Papaleontiou-Louca (2003)	“[...] [A] interação social desempenha um papel importante na origem e no desenvolvimento de funções mentais superiores (por exemplo, metacognitivas)”.
	O “[...] desenvolvimento metacognitivo leva os estudantes ao aprendizado independente, ao conhecimento mais perene, à motivação para o aprendizado e ao maior êxito [...]”.
Rodrigues (2014)	“[...] o conhecimento metacognitivo se desenvolve através da conscientização, por parte do sujeito, do modo como determinadas variáveis interagem no sentido de influenciar os resultados das atividades cognitivas”.
Nazarieh (2016)	A metacognição demonstrou ser um dos “[...] prenunciadores essenciais do aprendizado [...]” e os benefícios da instrução metacognitiva se mostraram “[...] irrefutáveis em áreas como escuta, leitura e matemática”.

Fonte: Elaboração própria baseada nos autores apresentados na seção 2.2 deste capítulo.

Esta seção buscou apresentar a definição básica do termo metacognição, sua organização em quatro processos cognitivos relevantes. Trouxemos também alguns avanços e reflexões adicionais sobre o tema, que tem sido considerado por certos pesquisadores como o “sétimo sentido” (cf. NAZARIEH, 2016, p. 1). Tendo em vista que os estudos apontados sobre a metacognição apontam para evidências que sugerem que ela seja um dos fatores que afeta positivamente na aprendizagem, acreditamos que a consciência sobre como pensamos, aprendemos, monitoramos nossa aprendizagem, selecionamos estratégias de estudo, entre outras atividades metacognitivamente orientadas possam ser o próximo passo para que estejamos motivados para melhor nos educarmos, de maneira mais autônoma, duradoura e possivelmente mais bem sucedida, principalmente do ponto de vista linguístico.

2.3 A Aprendizagem Linguística Ativa

2.3.1 O gerativismo de Chomsky

Os trabalhos do linguista catedrático norte-americano Noam Chomsky norteiam a corrente de estudos linguísticos denominada gerativismo. Igualmente batizada de linguística e gramática gerativa, seu desenvolvimento teve início ao final da década de 1950 com investigações sobre a observação, descrição e explicação de fatos das línguas naturais.

A linguagem é, antes de tudo, uma verdadeira propriedade da espécie, uma dotação comum dos grupos humanos e exclusiva dos seres humanos, sem análogo, em aspectos essenciais, entre outros organismos. E é também a principal fonte das capacidades criativas únicas dos seres humanos, que mudaram o mundo – nem sempre para melhor (CHOMSKY, 2020, p. 4).

A gramática gerativa surgiu no contexto do que é frequentemente chamado de revolução cognitiva dos anos 50. O termo “revolução” foi empregado devido à marcante migração de um estudo do comportamento para uma investigação dos mecanismos internos da mente e dos modos como eles operam. O caráter cognitivista dessa teoria, que privilegia a arquitetura geral da mente-cérebro, preconiza que a aprendizagem deve ser vista como um tópico que focaliza os processos mentais/processamento interno da mente, daí o porquê de os princípios chomskyanos estarem sendo apresentados nesta seção do capítulo.

Essa vertente cognitivista concebe os comportamentos como dados que podem fornecer evidências sobre os mecanismos internos da mente e a forma como essas engrenagens funcionam ao executar ações e interpretar a experiência. Ao observarmos os comportamentos linguísticos das crianças, a título de exemplo, podemos concluir que “[...] a aquisição de língua é algo que acontece com a criança e não algo que ela faz. [...] Em suas propriedades essenciais, as línguas são moldadas na mesma forma” (CHOMSKY, 1998, p. 23).

Ainda que Chomsky tenha sido o idealizador da gramática gerativa e o personagem principal de uma conquista intelectual impactante na linguística como um todo, o paradigma chomskyano acabou convertendo-se em um empreendimento coletivo ao longo de tantos anos de debate sobre o tema. Guimarães (2017, p. 17) chega a afirmar que, “[...] grosso modo, [...]”

[a gramática gerativa] está para chomskyano assim como a Teoria da Evolução está para o darwinista”, tal a relevância dos frutos colhidos dessas obras seminais.

O funcionamento da mente não é obviamente processo transparente, tampouco manifesto de modo linear. Antes mesmo do início da investigação chomskyana, que objetivava estabelecer um modelo teórico sobre sua teoria computacional do cérebro, essa ciência natural do módulo da mente humana se delineava como uma proposta de teoria que divagava sobre um cognitivismo simbólico bastante estudado até os dias de hoje.

Em linhas gerais, o campo de estudo gerativista da ciência da linguagem foi formalmente concebido na publicação do livro *Estruturas sintáticas* (1957), de Noam Chomsky, motivado pela elaboração de “[...] um modelo teórico formal, inspirado na matemática, capaz de descrever e explicar abstratamente o que é e como funciona a linguagem humana” (KENEDY, 2008, p. 127). Essa obra alavancou o desenvolvimento da teoria da gramática gerativa enquanto abordagem fértil e progressista quanto aos estudos gramaticais. Sua distinção em relação a outras abordagens vinha do “[...] tratamento matematicamente formalizado aplicado a uma base empírica complexa” (GUIMARÃES, 2017, p. 24).

Dois anos mais tarde, em 1959, Chomsky criticou a visão comportamentalista que via a linguagem humana como um fenômeno externo ao homem, como um sistema de hábitos, como uma resposta a estímulos interacionais e um hábito fixado pela repetição. No paradigma chomskyano, as línguas, quaisquer que sejam, não passam de livres expressões da gramática universal/faculdade da linguagem, e sua convicção ancora-se na premissa do uso criativo da linguagem e na viabilidade do ineditismo na produção de sentenças e orações.

Para Chomsky, o que mais fundamentalmente distingue a linguagem humana dos sistemas de comunicação animal é a criatividade. Ela é o principal aspecto caracterizador do comportamento linguístico humano (KENEDY, 2008, p. 128). As línguas possuem sistemas coexistentes que fazem uso de recursos limitados em seu funcionamento, mas servem-se de regimes combinatórios que admitem o uso irrestrito desses recursos finitos lançando mão do mecanismo básico de repetições nas linguagens funcionais chamado recursividade.

A criatividade linguística acompanha a par e passo a aquisição linguística, uma vez que uma criança consegue imprimir ineditismo em suas frases e orações a todo momento. Esse uso criativo unido à recursividade característica dessa visão gerativista esclarecem a possibilidade

de haver um número infindável de mensagens a serem transmitidas. A comunicação humana fundamenta-se na qualidade vital e biologicamente isolada intitulada “[...] infinidade³³ discreta, manifestada na sua forma mais pura pelos números naturais [...]” (CHOMSKY, 1998, p. 18) e estendida para as línguas.

A viabilidade do falante em criar frases infinitas a partir de meios finitos partindo de um estado inicial, recursivamente, é a posse comum aos homens e ela reside na infinidade discreta. É por sermos dotados desse atributo que conseguimos, por exemplo, utilizar apenas 26 caracteres do alfabeto romano/latino para comunicar uma multiplicidade de pensamentos, opiniões e sentimentos a qualquer outra pessoa que domine esse mesmo código.

A publicação de *Aspectos da teoria da sintaxe* (1965) prolongou a discussão e instituiu uma revisão do formalismo apresentado na obra de 1957. Nessa produção são discutidas questões sobre a autonomia do sistema linguístico e a realidade psicológica da linguagem; nesse contexto, a hipótese da gramática universal é fundamentalmente nutrida. Concebida especificamente para explicar e descrever as línguas naturais, Chomsky (1957) afirma parecer coerente o prognóstico:

[...] de que não existe nenhuma estrutura semelhante à gramática universal em organismos não-humanos e que a capacidade de utilização livre, adequada e criadora da linguagem como uma expressão do pensamento, munida de meios fornecidos pela faculdade da linguagem, é também um traço distintivo da espécie humana, não existindo em parte nenhuma qualquer caso análogo significativo (CHOMSKY, 1975, p. 47).

Essa proposta inatista ancora-se na convicção de que há uma atribuição congênita de uma parte do cérebro destinada tão somente ao módulo mental responsável pela produção linguística. A característica inata da linguagem é relevante, pois, para Chomsky, “[...] [ela é] compartilhada por todos os membros da espécie homo sapiens sapiens, manifesta de formas distintas, porém similares em todas as línguas [humanas] [...]” (GUIMARÃES, 2017, p. 21).

Em linhas gerais, essa visão racionalista em relação a como opera a capacidade dos homens de utilizar línguas comunicativamente parte da concepção incipiente da faculdade da linguagem (FL). A FL seria um aparato biologicamente destinado à aprendizagem e ao uso de língua. Esse dote humano da linguagem dá indícios de consistir-se em “[...] uma verdadeira

³³ Também chamada de infinidade discreta (KENEDY, 2015, p. 13).

propriedade da espécie, variando pouco entre as pessoas e sem um correlato significativo em qualquer outra parte” (CHOMSKY, 1998, p. 17). A FL faz parte do nosso dote biológico.

Além de ser exclusivo aos seres humanos, esse dispositivo manifesta-se de maneira inata e habita a parte interna da mente/cérebro dos falantes. Discrimina-se na FL o elemento determinante para o comportamento linguístico dos indivíduos e o tópico relacionado ao epicentro da discussão ainda em voga nos dias atuais: como a evolução biológica da linguagem humana se deu ao longo dos séculos?

Em um entendimento biolinguístico e interdisciplinar sobre a linguagem e sua evolução, a FL é vista como o resumo de um sistema linguístico computacional abstrato por si só, que funciona independentemente de outros sistemas com os quais ela interage e se relaciona. Chomsky (1998, p. 17) julga que a “[...] linguagem humana parece estar biologicamente isolada em suas propriedades essenciais e ser um desenvolvimento na verdade recente sob uma perspectiva evolucionista”.

Acredita-se que as forças evolucionárias que levaram ao desenho da FL comprovam que “[...] a faculdade de linguagem parece estar organizada como o código genético – hierárquico, generativo, recursivo, e praticamente sem limites com respeito a seu escopo de expressão” (HAUSER; CHOMSKY; FITCH, 2010, p. 1569, tradução nossa³⁴). Chegar a um veredicto sobre essas indagações requer um exímio esforço de colaboração entre linguistas, biólogos, psicólogos, antropólogos, entre outras carreiras. Isso é categórico.

Chomsky (2020, p. 4) mantém sua visão apresentada há décadas e sustenta que não há nada análogo “[...] [a]o fato notável de que, com algumas dúzias de sons, podemos de alguma forma construir infinitamente muitas expressões de pensamento, transmitindo a outras pessoas que não têm acesso direto à nossa mente suas elaborações mais íntimas”. Logo, há convicção de que tanto a FL como as línguas individuais são propriedades internas das pessoas.

Noam Chomsky (1998, p. 19) assevera que cada língua é “[...] o resultado da atuação recíproca de dois fatores: o estado inicial [(comum à toda espécie)] e o curso da experiência”. O estado inicial é comparado ao dispositivo de aquisição de língua (FL), que se apropria da

³⁴ Texto original: “[...] the human faculty of language appears to be organized like the genetic code — hierarchical, generative, recursive, and virtually limitless with respect to its scope of expression” (HAUSER; CHOMSKY; FITCH, 2010, p. 1569).

experiência como se ela fosse um “dado de entrada” e transforma-se em “dado de saída” representado na mente/cérebro. A teoria inicial da FL foi chamada de gramática universal (GU).

A GU e o aparato de aquisição de língua, a FL, são o que tornam a aquisição de língua algo inevitável. Segundo Lobato (2003), “[...] é em virtude da FL/GU/ dispositivo de aquisição de língua que todo membro da espécie humana é capaz de adquirir uma língua, sem qualquer ensino, bastando para tanto a experiência do contato com a língua nos primeiros anos de vida” (LOBATO, 2003 apud PILATI *et al.*, 2015, p. 17). Embora o meio ambiente importe, o curso geral do desenvolvimento e os traços básicos do que emerge dessa aquisição são pré-determinados pela FL. As línguas, quaisquer que sejam, maternas ou não, são moldadas da mesma maneira.

Lobato (2003) ainda entra em detalhes sobre a singularidade dessa estrutura mental inata relativa à linguagem que deve ser considerada quando em contato com o ensino de línguas. Para ela, o que mais interessa e merece destaque é “[...] o fato de haver, para todos nós que adquirimos uma língua, uma gramática internalizada, que compartilha propriedades da gramática universal, mas que tem também propriedades específicas” (LOBATO, 2003 apud PILATI *et al.*, 2015, p. 18).

Para a autora, o professor de línguas deve estar ciente da necessidade de incluir o valor dessa gramática interna e de ligá-la aos conceitos que governam a aprendizagem, porém sua prática docente deve olhar além de apenas conceber as diferenças teóricas. O professor formador deve eleger a noção de gramática a ser ensinada, que, além de estar funcionando intrinsecamente e se manter em constante ação, deve validar e atizar o caráter criador no uso dessa língua.

À vista disso, o transcurso da aquisição linguística condiz, de modo diminuto, com a evolução da gramática particular, utilizando-se do apoio da gramática universal e somando-se aos dados da língua aos quais o aprendiz foi exposto. Além disso, há um fator significativo adicional “[...] no ensino de língua, [em que] a gramática gerativa pode ser usada para apresentar às crianças o pensamento científico de modo geral” (CHOMSKY, 1998, p. 74).

Paralelamente, a escola deve contar com a noção bem estabelecida de que a GU é o cenário modelo em que o processo de aquisição de língua vai atuar. Juntamente com essa atuação e de maneira concomitante emergem os dados dessa dada língua, que precisam ser

expostos aos alunos em uma configuração o mais sistematizada, taxonômica, intrínseca possível ao aprendiz, em que ela esteja continuamente sendo trabalhada ativamente. Esse encaminhamento tem tudo a ver com os objetivos do sistema educacional e seus impasses.

Quanto ao aprofundamento da temática em relação ao acesso à GU, baseamo-nos nos estudos de Slabakova (2016) acerca de Hipótese do Gargalo, formulada dentro da perspectiva da *Generative Second Language Acquisition* – GenSLA, que atribui um lugar especial à morfologia funcional. Defendida pela autora, essa hipótese surge como alternativa ao ensino-aprendizagem de tópicos gramaticais para sustentar a ideia de que a Gramática Universal guia a aquisição/aprendizagem de língua não materna.

Considera-se que adquirir/aprender uma língua estrangeira, além de ser tarefa complexa, requer motivação pessoal e esforço. Contudo, a dificuldade em aprender certos morfemas funcionais da língua-alvo parece ser uma constante. Apesar do fato dos alunos serem expostos a uma variedade grande de morfemas por meio do *input*, isso não assegura que estes consigam compreender e usar essas estruturas de maneira rápida e eficaz. Defende-se, sob a ótica da GenSLA, que os morfemas funcionais são aprendidos com mais dificuldade, e que se situam no gargalo da aprendizagem, causando uma espécie de óbice. Segundo Slabakova (2016),

A Hipótese do Gargalo está também interessada no que é difícil e fácil de adquirir em uma segunda língua. A motivação é novamente prática: áreas mais difíceis da gramática devem receber mais esforço instrutivo e atenção, em comparação com partes da gramática que não precisam ser ensinadas porque virão ao aprendiz de graça. As previsões baseiam-se nas visões atuais da arquitetura da língua e nas propostas minimalistas sobre o que deve ser adquirido. Consequentemente, a hipótese argumenta que há amplas evidências para a aquisição bem sucedida da semântica frasal e alguma pragmática universal, porque estas propriedades são universais. [...] Por outro lado, a aquisição da morfologia funcional de uma segunda língua, juntamente com os efeitos sintáticos e semânticos relacionados, deve se mostrar mais difícil (p. 46, tradução nossa³⁵).

Essa importância se justifica por partes de palavras relacionadas à gramática (morfemas presos) carregarem significados gramaticais que mudam o sentido de uma frase. O exemplo dado por Slabakova (2016) é relevante para nosso estudo, uma vez que ela analisa a combinação

³⁵ Texto original: “The Bottleneck Hypothesis is interested in what is difficult and what is easy to acquire in a second language. The motivation is again practical: more difficult areas of the grammar should get more instructional effort and attention, as compared to parts of the grammar that need not be taught because they will come to the learner for free. The predictions are based on current views of the language architecture and on the Minimalist proposals on what is to be acquired. Consequently, the hypothesis argues that there is ample evidence for successful acquisition of phrasal semantics and some universal pragmatics, because these properties are universal. [...] On the other hand, acquiring the functional morphology of a second language, together with the related syntactic and semantic effects, should prove to be more difficult” (SLABAKOVA, 2016, p. 46).

dos termos *like*, *jazz* e *Peter* em uma só mensagem. Se *Peter* pode ser chamado de experienciador do sentimento de afeição expresso pelo verbo *like*, a produção do enunciado é construída adicionando *like + jazz* juntos em uma frase verbal. Só depois é que o argumento representado pelo experienciador é juntado. Todavia, a frase *Peter like jazz* não é aceitável do ponto de vista normativo da gramática do inglês sem que a concordância sujeito-verbo seja observada e o morfema ‘-s’ apareça na flexão verbal. Esse morfema preso “[...] sinaliza que a sentença reflete um estado habitual que inclui o momento presente [...] [e esta] é uma informação temporal e espectral sobre a frase completa que Peter gosta de jazz” (SLABAKOVA, 2016, p. 391³⁶). Assim, significados gramaticais são capturados na morfologia funcional e estão legitimamente no centro da aquisição da linguagem.

Para além dessa discussão, está ainda a discussão sobre o arranjo ordenado do conhecimento linguístico ser viável devido ao fato das línguas possuírem a característica fundamental do aspecto criativo do seu uso normal. Isso evidencia que as línguas ostentam alguns domínios ilimitados, como o de uso de qualquer tema, situação e combinação. Além dessa infinidade de assuntos, circunstâncias e arranjos, há uma autossuficiência nas línguas no que diz respeito ao referencial pragmático e na privação de estímulos externos para que ela transcorra. Lobato (2003) condensa essa contingência da ordenação na escola esclarecendo que “[...] toda língua natural recria e classifica a realidade ou experiência, construindo representações sobre as quais os homens operam, tornando-se, assim um substituto da experiência” (LOBATO, 2003 apud PILATI *et al.*, 2015, p. 36).

Em suma, as palavras de Chomsky clarificam e sintetizam que:

[...] a gramática gerativa buscou dedicar-se a preocupações que estimularam a tradição, em particular, à ideia cartesiana de que “a verdadeira distinção” entre os seres humanos e as outras criaturas ou máquinas é a habilidade de agir de maneira que eles tomaram como muito claramente ilustrada no uso comum da língua: sem limites finitos, influenciada mas não determinada pelo uso interno, apropriada a situações mas não causada por elas, coerente e evocando pensamentos que o ouvinte poderia ter expressado, e assim por diante. [...] A gramática procura descobrir os mecanismos que são usados, contribuindo, assim, para o estudo de como são usados da maneira criativa da vida normal (CHOMSKY, 1998, p. 36-37).

³⁶ Texto original: “signals that the sentence reflects a habitual state that includes the present moment. [...] [and that is] temporal and aspectual information about the complete sentence Peter likes jazz” (SLABAKOVA, 2016, p. 391).

Baseados na teoria gerativa de Chomsky, no papel da Faculdade de Linguagem, no sistema operacional linguístico que nos é comum e na necessidade de se pensar na língua como esse sistema, partimos para o ideário que cerca o conceito da Aprendizagem Linguística Ativa.

2.3.2 Sobre a expressão ‘aprendizagem ativa’

A rápida e dinâmica evolução vivenciada pela sociedade mostra que, em diversas áreas, os cidadãos devem estar cada vez mais envolvidos no desenvolvimento do pensamento crítico, na resolução de problemas feita de maneira colaborativa e no desdobramento do raciocínio baseado em fatos e evidências. O avanço tecnológico nos enche de informações diária e intensamente e, nesse contexto, educadores, cientistas, aprendizes e psicólogos continuam ainda se questionando se as abordagens educacionais em vigor na atualidade preparam adequadamente os estudantes para o cenário transformador que vivenciamos.

As teorias construtivistas sociais rastream o papel dos estágios pelos quais os estudantes passam a fim de entender como funcionam a aquisição e a construção do conhecimento. Apesar do frequente aparecimento do termo ‘aprendizagem ativa’ na literatura sobre educação, parece que não há uma origem identificável ou uma definição comum para tal conceito. Sabe-se apenas que a aprendizagem ativa vai além da simples descrição de etapas e objetiva realçar quais processos de aprendizagem interferem positivamente na aprendizagem em si.

Além do mais, as práticas eficazes de aprendizagem ativa, mesmo que pareçam e talvez sejam desafiadoras, englobam a compreensão teórica e a demonstração de princípios efetivos e úteis para seus partícipes. É relevante (e, inclusive, primordial) que pesquisas teóricas e práticas educativas coabitem o espaço acadêmico com o objetivo de produzir provas minuciosas do que é exitoso e do que não produz efeito profícuo para metodologias de ensino e aprendizagem.

Embora o termo ‘aprendizagem ativa’ não tenha sido definido com precisão na literatura educacional, alguns autores depreendem que “[...] a pesquisa ativa, não passiva, e absorção, é

o que envolve os estudantes. Ela deve permear o currículo” (JOHNSON *et al.*, 1989, p. 68 apud BONWELL; Eison, 1991, p. 18, tradução nossa³⁷).

Bonwell e Eison (1991) chegaram a listar algumas características gerais que são geralmente associadas ao uso de estratégias que promovem a aprendizagem ativa na sala de aula:

- Os alunos estão envolvidos em mais do que ouvir.
- É dada menos ênfase à transmissão de informações e mais ao desenvolvimento das habilidades dos estudantes.
- Os estudantes estão envolvidos em pensamentos de ordem superior (análise, síntese, avaliação).
- Os estudantes estão engajados em atividades (por exemplo, leitura, discussão, escrita).
- Maior ênfase é dada à exploração por parte dos estudantes de suas próprias atitudes e valores (BONWELL; EISON, 1991, p. 19, tradução nossa³⁸).

Seguindo as diretrizes sugeridas pela Associação para o Estudo do Ensino Superior e o Centro de Informação de Recursos Educacionais³⁹, os autores concluíram que, levando em consideração o nível superior (especificamente a graduação), pode-se considerar que a aprendizagem ativa atua em qualquer ação que “[...] envolva estudantes em fazer coisas e pensar sobre as coisas que estão fazendo” (BONWELL; EISON, 1991, p. 19, tradução nossa⁴⁰).

Em *Aprendizagem ativa: criando entusiasmo na sala de aula* (BONWELL; EISON, 1991, tradução nossa⁴¹), os autores inovam ao apresentar a nomenclatura ‘aprendizagem ativa’ já no sumário executivo, em que há a exposição do que será abordado no corpo do texto. Nessa seção inicial, Bonwell e Eison (1991) afirmam que, após fazerem uma análise sobre o estado da arte dessa temática, verificaram que, para que os alunos participem ativamente do seu aprendizado,

³⁷ Texto original: “Active inquiry, not passive absorption, is what engages students. It should pervade the curriculum” (JOHNSON *et al.*, 1989, p. 68 apud BONWELL, EISON, 1991, p. 18).

³⁸ Texto original: “• Students are involved in more than listening. • Less emphasis is placed on transmitting information and more on developing students’ skills. • Students are involved in higher-order thinking (analysis, synthesis, evaluation). • Students are engaged in activities (e.g., reading, discussing, writing). • Greater emphasis is placed on students’ exploration of their own attitudes and values” (BONWELL, EISON, 1991, p. 19).

³⁹ Texto original: “Association for the Study of Higher Education (ASHE) e Educational Resources Information Center (ERIC)”.

⁴⁰ Texto original: “[...] envolva os estudantes em fazer coisas e pensar nas coisas que eles estão fazendo” (BONWELL, EISON, 1991, p. 19).

⁴¹ Título original: “Active learning: creating excitement in classroom” (BONWELL, EISON, 1991).

[...] [eles] devem fazer mais do que apenas ouvir: eles devem ler, escrever, discutir ou estar engajados na solução de problemas. Mais importante, para estarem ativamente envolvidos, os estudantes devem se engajar em tarefas de pensamento de ordem superior tais como análise, síntese e avaliação. [...] é proposto que estratégias que promovam a aprendizagem ativa sejam definidas como atividades instrucionais que envolvam os estudantes em fazer coisas e pensar sobre o que eles estão fazendo (BONWELL; EISON, 1991, p. iii, tradução nossa⁴²).

Para esses autores, o envolvimento dos estudantes pode ser intensificado se forem adotadas ações simples em sala de aula, como situações de inclusão dos alunos em ambientes onde as suas análises pessoais do tema discutido sejam bem-vindas, cenários em que a feitura de pequenas tarefas escritas em sala de aula seja oportunizada, conjunturas nas quais o compartilhamento do que foi escrito nesses exercícios feitos em grupos pequenos se realize, incluindo contextos propícios para que apresentações, debates e encenações ocorram de maneira natural.

2.3.3 Os princípios da metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa

Estabelecendo um paralelo entre os princípios da aprendizagem em geral e os princípios do gerativismo, Pilati (2017) formula as bases da *Aprendizagem Linguística Ativa*. Assim, para que haja a devida promoção de uma efetiva Aprendizagem Linguística Ativa, deve-se partir do resgate do conhecimento tácito do estudante rumo ao desenvolvimento de atividades que impulsionem o que de novo for adquirido por ele. A autora em sua proposta estabelece um paralelo entre princípios consolidados na área das ciências sobre a aprendizagem (cf. BRANSFORD *et al.*, 2007, p. 33) e os pressupostos da Teoria Gerativa de Noam Chomsky. Para Pilati (2017), para que a metodologia de Aprendizagem Linguística Ativa seja realmente eficaz, devem ser considerados os seguintes princípios:

- I) Levar em consideração o conhecimento prévio do aluno;
- II) Desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados;
- III) Promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas (PILATI, 2017, p. 101).

⁴² Texto original: “[they] must do more than just listen: They must read, write, discuss, or be engaged in solving problems. Most important, to be actively involved, students must engage in such higher-order thinking tasks as analysis, synthesis, and evaluation. [...] [I]t is proposed that strategies promoting active learning be defined as instructional activities involving students in doing things and thinking about what they are doing” (BONWELL, EISON, 1991, p. iii).

O primeiro destaque dado é para as “[...] ideias preconcebidas sobre como o mundo funciona” (BRANSFORD *et al.*, 2007, p. 33), esse tipo de “conhecimento prévio” que acompanha os alunos desde antes da vida escolar. Termos como ‘entendimento inicial’, ‘compreensão precoce’ e ‘aprendizagem precoce’ são utilizados para se referir ao conhecimento prévio que o aluno detém quando adentra a sala de aula e deve ser reconhecido como possível alavanca que impulsiona o aprendizado. Fica claro, então, que “[...] [u]m aspecto decisivo do ensino efetivo é trazer à tona a compreensão que os alunos têm sobre o assunto a ser ensinado e proporcionar oportunidades para que elaborem ou contestem a compreensão inicial” (BRANSFORD *et al.*, 2007, p. 33-34).

Ao mencionar o primeiro princípio, o da relevância de se considerar o conhecimento prévio do aprendiz, a autora recupera o fundamento da dotação genética/inatismo (para a aquisição de uma língua) mencionado na seção 2.1.3 deste capítulo, dedicada à teoria gerativa. Ela ainda discerne entre o conhecimento linguístico – inato, porém inconsciente (apesar de complexo, profundo e vasto) – e outro que seria pedagógico, “[...] sobre aspectos da gramática que o aluno já aprendeu [...]” (PILATI, 2017, p. 102), isto é, conhecimentos gramaticais referentes à língua estudada que foram anteriormente introjetados.

O segundo princípio é direcionado ao “[...] desenvolvimento da competência numa [dada] área de investigação” (BRANSFORD *et al.*, 2007, p. 35). Segundo os autores, para que haja prosperidade nessa empreitada, os estudantes devem gerenciar três ações básicas: (1) dominar um dado arcabouço de fatos, (2) depreender informações sobre esses fatos dentro de uma certa estrutura conceitual e (3) ordenar a compreensão dos dados colhidos com o intuito de minimizar dificuldades quando em situações nas quais é preciso recuperar, aplicar e reaplicar o que foi entendido.

É evidenciado, nesse ponto, que expressões como ‘conhecimento/informação factual’, ‘conjunto de fatos’, ‘compreensão profunda do assunto’ e ‘entendimento conceitual’ são recorrentes no decorrer da explicação sobre a diferença entre um especialista e um principiante. “A compreensão profunda do assunto transforma a informação factual em conhecimento utilizável” (BRANSFORD *et al.*, 2007, p. 35). Segundo a literatura, quanto mais informação conceitual armazenada e organizada, maior o índice de reaplicação do que foi aprendido em novos contextos. Além disso, quanto mais robusto o alicerce de conteúdos, mais célere será a provável aprendizagem de assuntos afins.

No tocante ao segundo princípio para a efetivação da metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa, está a ideia do fortalecimento do conhecimento profundo dos fenômenos estudados. A seguir, notabiliza-se uma distinção de competências no seguinte formato: pessoas competentes em determinada matéria são especialistas, e as inexperientes são principiantes. “As capacidades dos especialistas para o pensamento e a solução de problemas dependem muito de um rico corpo de conhecimentos sobre o assunto” (BRANSFORD *et al.*, 2007, p. 26), pois, ao ampliarem o leque de percepção sobre o que sabem, “[...] se organiza[m] [...] em torno de conceitos essenciais que orientam seu raciocínio” (BRANSFORD *et al.*, 2007, p. 57 apud PILATI, 2017, p. 104). Além disso, o saber de pessoas experientes torna-se conhecimento utilizável, pois está associado à sua aplicação do mesmo a contextos específicos e à percepção de padrões, relacionamentos ou discrepâncias linguísticas.

Os aprendizes chamados de principiantes, por sua vez, geralmente seguem “listas de fatos e fórmulas relevantes para seu campo de atuação” (BRANSFORD *et al.*, 2007, p. 57 apud PILATI, 2017, p. 104). Esses indivíduos não extraem da informação aprendida um nível de significado evidente, não conseguem converter a compreensão de um assunto factual em utilizável, não geram argumentos e explicações razoáveis, não são capazes de trabalhar com problemas análogos e não aprofundam dados em prol da conquista de um arcabouço conceitual expressivo. A realidade é que, quanto menos desenvolvida a compreensão conceitual dos temas estudados, menos significativa tornar-se-á a aplicação deles pelos principiantes.

Por último, no que se refere à terceira conclusão a respeito do que é crucial na dinâmica do aprender ativamente, os especialistas tocam em um tema focalizado na seção 2.2 deste capítulo. Eles asseguram que “[...] uma abordagem ‘metacognitiva’ da instrução pode ajudar os estudantes a aprender a assumir o controle da sua própria aprendizagem por meio da definição dos objetivos da aprendizagem e do monitoramento do seu progresso em alcançá-los” (BRANSFORD *et al.*, 2007, p. 37).

Nesse último ponto desenvolvido, o uso de vocábulos como ‘monitoramento’, ‘progresso’, ‘compreensão’, ‘estímulo’, ‘independência’, ‘autorregulação’ são frequentes e sintomáticos em relação ao que se precisa desenvolver. Assumir o controle da sua própria aprendizagem nada mais é do que monitorar metacognitivamente a progressão do seu entendimento, dialogar consigo mesmo sobre quais estratégias adotar para que haja melhor compreensão e prever resultados a fim de preencher lacunas conceituais e planejar além.

No que concerne ao princípio restante, Pilati (2017) discorre sobre meios de promoção da aprendizagem ativa mediante a adoção do aperfeiçoamento de habilidades metacognitivas. A seu ver, para que o aluno participe ativamente de sua aprendizagem, ele deve:

[...] estar envolvido no processo educativo e deve ser levado a compreender o assunto estudado [...] nas práticas de sala de aula, [onde] haja momentos para criação de sentido, para a autoavaliação e para a reflexão sobre como funciona e o que precisa ser melhorado no processo de aprendizagem (PILATI, 2017, p. 108).

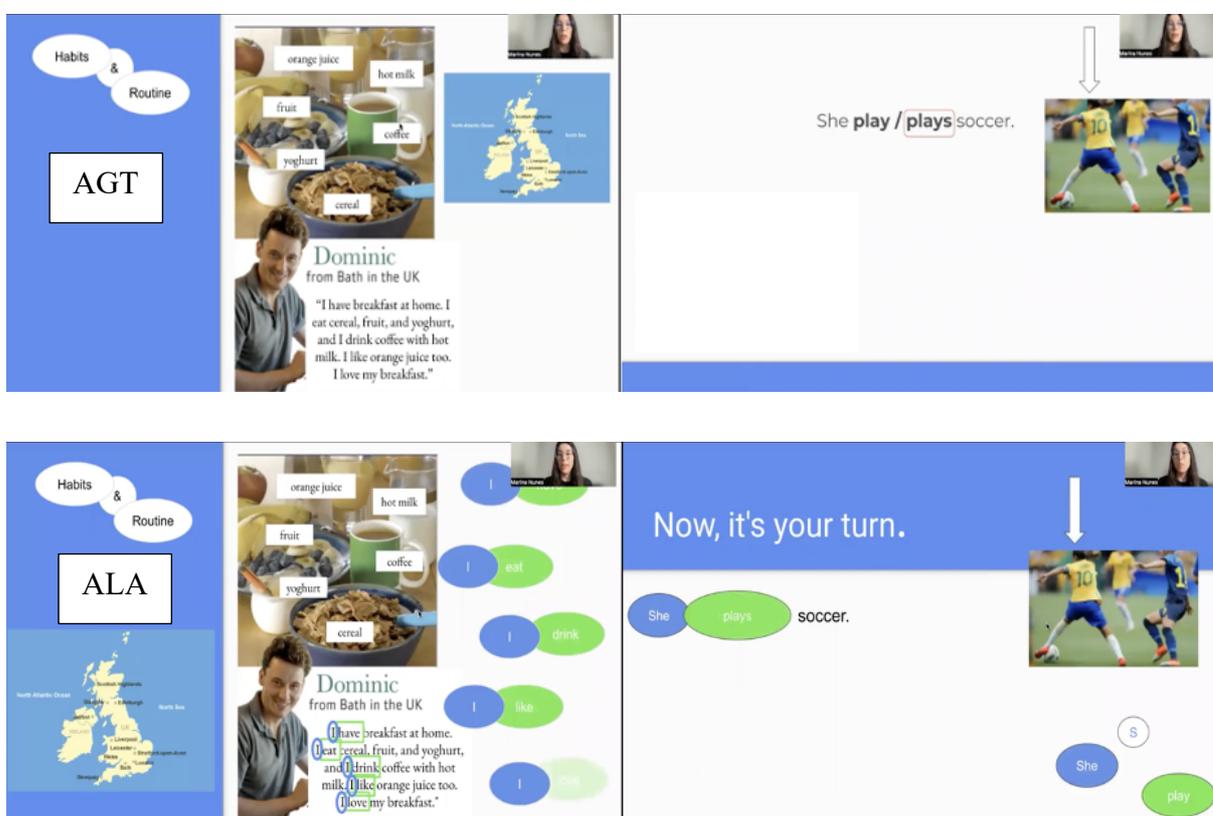
Reafirma-se, nesse ponto, a necessidade de protagonismo do estudante no processo de produção e criação linguísticas e de priorização de um ambiente escolar no qual se possa promover, pragmaticamente, a testagem de conhecimentos, a análise de estruturas gramaticais, o reconhecimento de novas configurações e o refinamento da consciência e competência linguísticas dos discentes. Aventa-se, primordialmente, a utilização de material concreto para que haja espaço para oportunizar reflexões gramaticais em sala de aula. Materiais recicláveis, tabelas sintáticas e práticas de produção, análise e revisão textual são defendidos como alguns dos possíveis recursos didáticos disponíveis no fomento ao uso de materiais concretos na busca por desmistificar fenômenos de cunho gramatical e implementar práticas que potencializem a aprendizagem ativa.

É imprescindível salientar que o ensino de gramática na Educação Básica não deve ser demonizado, mas sim, reconduzido por um percurso educacional reflexivo e consciente. A explicitação (ELLIS, 2009, pp. 16-17) dos mecanismos que são intrínsecos às línguas abrevia o processo de aprendizagem dos estudantes de maneira geral. Sem a exposição das estruturas gramaticais explicitamente, o ensino de línguas, sejam elas maternas ou estrangeiras, fica improdutivo. Segundo Pilati (2017), “[...] [u]ma nova metodologia deve necessariamente encontrar formas eficazes de levar conhecimentos linguísticos relevantes para o contexto da Educação Básica ao promover o conhecimento explícito” (p. 17).

Cabe, ainda, salientar que a diferença mais marcante entre a metodologia tradicional de ensino de línguas e a chamada Aprendizagem Linguística Ativa (PILATI, 2017, 2018, 2022) é que essa última, oportuniza que termos e conceitos referentes à estrutura linguística sejam apresentados aos alunos em contexto vinculado ao seu uso específico. No caso da língua inglesa, que é nosso objeto de análise, valoriza-se, ainda mais a contextualização dos termos apresentados, pelo fato dos alunos estarem em contato com diversos saberes além dos da língua, exercitando sua consciência metacognitiva em várias outras configurações linguísticas.

Tradicionalmente, não se contextualiza esses fenômenos gramaticais de acordo com o sistema linguístico estudado, e assim, a aprendizagem significativa não atinge a todos e a compreensão profunda dos fenômenos linguísticos aprendidos não ocorre de maneira profunda, prejudicando o entendimento sobre algumas relações estruturais basais. Apresentamos, a seguir, exemplo prático da diferença entre a exposição das estruturas na instrução gramatical tradicional de ensino (AGT) e aquela baseada na Aprendizagem Linguística Tradicional (ALA) utilizadas no experimento.

Imagem 1 e 2 - Frames da instrução audiovisual do grupo de aprendizagem gramatical tradicional (AGT) e da Aprendizagem Linguística Ativa (ALA)



Fonte: Elaboração própria e disponível, à época do experimento, no *YouTube*.

Apesar do material apresentado aos participantes do experimento ser o mesmo, a videoaula exibida aos estudantes do grupo de aprendizagem gramatical tradicional não recebe informação explícita sobre a organização do sistema linguístico estudado e as atividades de fixação são mostradas a eles com apenas duas alternativas para que eles circulem a opção correta. Além da diferença na explicitação dos termos da oração (de forma metalinguística) apresentada na videoaula destinada aos alunos do grupo de aprendizagem baseada na

abordagem de Aprendizagem Linguística Ativa, utilizamos códigos de cores para facilitar a associação dos termos da oração e para deixar claro como esses termos se organizam dentro do sistema linguístico na língua inglesa neste recorte do nosso experimento. A ordem dos elementos também é enfatizada com as cores azul para sujeitos e verde para verbos nesta instrução audiovisual, assim como a clara demonstração do morfema flexional verbal associado à terceira pessoa do singular em frases afirmativas do presente simples.

Após a discussão sobre os princípios que regem a abordagem baseada na Aprendizagem Linguística Ativa e a discriminação dos dados apresentados nas instruções audiovisuais do experimento, seguimos para a descrição do estudo exploratório no capítulo 3.

Considerações parciais

Neste capítulo, na seção 2.1, foram apresentados autores altamente relevantes à discussão que tange teorias de aprendizagem de idiomas. Nos subitens 2.1.1 ao 2.1.3, apresentamos um recorte feito a fim de evidenciar algumas hipóteses relevantes de aquisição de segunda língua/língua estrangeira segundo as convicções de Krashen, Schmidt e Swain, respectivamente. O intuito de revisitar essas teorias parte da necessidade de tentar explicar se a exposição dos alunos a diferentes metodologias de ensino pode influenciar no grau de domínio de conhecimento sobre fenômenos gramaticais, especialmente o que será investigado no experimento descrito no capítulo 3: o aprendizado da estrutura verbal afirmativa no presente simples do inglês que expressa rotina.

Na seção 2.2, foi dada ênfase ao termo metacognição, cuja filiação é atribuída a Flavell. Explicitou-se, primeiramente, conteúdo sobre o surgimento do termo em 2.2.1 e fez-se a devida explicação sobre os elementos fundamentais do modelo de monitoramento cognitivo de Flavell. Em 2.2.2, as devidas discussões teóricas oriundas dos estudos sobre o tema foram feitas sob o prisma de outros autores. Justifica-se a exploração teórica acerca da importância da metacognição no processo de aprendizagem devido ao fato de o experimento explorado no próximo capítulo investigar a correlação entre o conhecimento linguístico e o desenvolvimento do nível de consciência metacognitiva dos estudantes.

Finalmente, na seção 2.3, notabilizam-se averiguações acerca do sistema que deve dar suporte à aprendizagem ativa. Partindo de Chomsky, em 2.3.1, que ofereceu subsídio teórico com a teoria gerativa para o ensino-aprendizagem de língua materna, partimos para a gênese da abordagem linguística ativa, apresentada no item 2.3.2 e na parte seguinte, item 2.3.3, expusemos as concepções que emolduram o conceito no qual o ato de se aprender ativamente se pauta. O levantamento feito em relação a essa temática se fundamenta na demanda por investigação sobre a instrução baseada na Aprendizagem Linguística Ativa, e se ela impacta mais positivamente nos índices de acerto dos estudantes do que a abordagem de ensino tradicional sobre rotina em língua inglesa.

Sedimentou-se neste capítulo, assim, o embasamento teórico necessário para orientar o estudo exploratório apresentado no capítulo 3, que é descrito em sua totalidade e que nos leva à análise dos dados apresentada no capítulo 4.

Capítulo 3 - ESTUDO EXPLORATÓRIO: UMA AVALIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE INSTRUÇÃO NO ENSINO DO PRESENTE SIMPLES EM LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS DO ENSINO BÁSICO

Introdução

Este capítulo apresenta a metodologia empregada tanto no desenvolvimento como na operacionalização do estudo elaborado para esta tese. Além disso, apresentamos o procedimento adotado no experimento para a coleta da amostra analisada no capítulo 4. Finalmente, na última parte deste capítulo, fazemos a descrição das técnicas e dos instrumentos utilizados no processo de coleta de dados, bem como de alguns aspectos éticos e problemas encontrados na realização do experimento que foram relevantes para garantir a execução e a neutralidade na pesquisa.

Iniciamos o presente capítulo explicitando as motivações associadas à escolha por seguir uma linha de estudo dentro da esfera experimental. Na seção 3.1, apresentamos as motivações e perguntas de pesquisa que devem ser respondidas pelo estudo proposto, além dos objetivos deste experimento. Em seguida, partimos para a descrição pormenorizada do estudo exploratório em 3.2, especificando como foi a testagem do instrumento de pesquisa e como funciona a plataforma on-line *AT-Survey*, usada para a aplicação e coleta de dados. Nessa mesma seção, também é explicitado como foi feita a administração do instrumento junto à amostra-alvo e os procedimentos adotados em relação à plataforma *AT-Survey*. A seção 3.3 está comprometida com o detalhamento do método utilizado, identificando a amostra de participantes envolvidos no estudo, os materiais adotados no experimento e os procedimentos utilizados na realização da pesquisa.

Concluimos essa etapa de apresentação descritiva do experimento, fazendo considerações parciais acerca das informações expostas ao longo do capítulo, um breve resumo do que foi discutido, desde as motivações para o estudo, passando pelas perguntas de pesquisa até os detalhes sobre o método adotado.

Conforme explicitado no primeiro capítulo, apesar de os documentos regulatórios da Educação Básica brasileira pretenderem sistematizar orientações didáticas de maneira objetiva, eles falham em explicar que determinadas atividades e tarefas possam ser adotadas para

promover um ensino mais metacognitivamente motivado e ativo. Já no capítulo dois, retomamos preceitos básicos formulados por autores relevantes às ciências cognitivas, que são imprescindíveis ao entendimento sobre o funcionamento de algumas operações mentais.

Como visto no capítulo 1, o ensino de inglês como língua estrangeira (LE) na escola regular brasileira tem insistido em manter o modelo gramatical tradicional de ensino de línguas há décadas. Por tradicional, categorizam os métodos de ensino que privilegiam a memorização de vocabulário e de preenchimento de lacunas.

O contexto formal de ensino-aprendizagem de LE no Brasil pauta-se basicamente na repetição das regras que regem a estrutura focalizada em determinada parte do currículo. O insumo recebido pelos alunos é delimitado pelas barreiras pedagógicas estipuladas, sejam elas o material didático escolhido, a variedade linguística específica, a abordagem tradicional ou o conjunto de técnicas escolhidas pelo professor. Dessa forma, não sobra nem tempo nem espaço para o uso real da língua estrangeira nem para a percepção do caráter “sistemático” das línguas naturais.

Fica claro que novas estratégias pedagógicas precisam nortear o ensino de língua estrangeira, e a Aprendizagem Linguística Ativa (PILATI, 2017, 2018, 2022) se torna uma proposta metodológica viável ao contexto educacional vivenciado na Escola Básica, principalmente no que se refere à evidenciação dos conceitos de Faculdade da Linguagem e explicitação do caráter sistemático do funcionamento das línguas. Obviamente que o ensino de uma língua estrangeira precisa de outros métodos e técnicas para viabilizar a aprendizagem cultural e o desenvolvimento de habilidades comunicativas e de expressão linguística. Segundo Pilati (2017), para que a metodologia de Aprendizagem Linguística Ativa seja realmente eficaz, é primordial:

- I) Levar em consideração o conhecimento prévio do aluno;
- II) Desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados;
- III) Promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas (PILATI, 2017, p. 101).

Em relação ao terceiro princípio da teoria, desenvolver o nível de consciência metacognitiva no ensino de língua estrangeira pode ser visto sob dois prismas: (1) a exploração de “[...] atividades instrucionais que envolvam os estudantes em fazer coisas e pensar sobre o

que eles estão fazendo” (BONWELL; EISON, 1991, p. iii) e (2) a investigação sobre “[...] os próprios processos e produtos cognitivos” (FLAVELL, 1971, p. 272).

Para além da aprendizagem de línguas, “[...] o desenvolvimento metacognitivo leva os estudantes ao aprendizado independente, ao conhecimento mais perene, à motivação para o aprendizado e ao maior êxito” (PAPALEONTIOU-LOUCA, 2003, p. 26), o que é mais um ponto positivo nessa equação educacional, pois, para jovens ainda em vida escolar, compreender e produzir informações em língua estrangeira parece, muitas vezes, ser um feito engenhoso.

As demandas de aprendizagem complexificam-se a cada ano e os estágios iniciais do processo de aquisição da língua inglesa acabam por se tornar tarefa desafiadora. Desse modo, permitir que os estudantes participem de maneira ativa na construção do conhecimento de estruturas basilares de inglês deveria soar como uma alternativa improvável se for levada em conta a tradicional forma de ensinar praticada nas escolas há décadas.

Lightbown e Spada (2013) confirmam essa hipótese, quando afirmam:

Saber mais sobre o desenvolvimento da língua dos aprendizes ajuda os professores a avaliar os procedimentos de ensino à luz do que eles podem razoavelmente esperar realizar em sala de aula. [...] Os professores e pesquisadores não podem ler a mente dos alunos, portanto, eles devem inferir o que os alunos sabem observando o que eles fazem. Observamos seu uso espontâneo da linguagem, mas também desenhamos procedimentos que ajudam a revelar mais sobre os conhecimentos subjacentes ao seu uso observável da linguagem. Sem estes procedimentos, muitas vezes é difícil determinar se um determinado comportamento é representativo de algo sistemático no conhecimento atual da língua de um aprendiz ou simplesmente um item isolado, aprendido como um bloco (p. 77-78, tradução nossa⁴³).

A teoria da processabilidade de Pienemann (1998a, 2005 apud PIENEMANN; KEßLER, 2013) reforça essa reflexão sobre como os alunos aprendem e o efeito de algumas dessas estratégias que usamos, pois ela defende que “[...] em qualquer estágio de desenvolvimento o aluno pode processar apenas aquelas formas linguísticas em segunda língua com as quais o estado atual do processador de linguagem pode lidar” (PIENEMANN; KEßLER,

⁴³ Texto original: “Knowing more about the development of learner language helps teachers to assess teaching procedures in the light of what they can reasonably expect to accomplish in the classroom. [...] Teachers and researchers cannot read learners’ minds, so they must infer what learners know by observing what they do. We observe their spontaneous language use, but we also design procedures that help to reveal more about the knowledge underlying their observable use of language. Without these procedures, it is often difficult to determine whether a particular behaviour is representative of something systematic in a learner’s current language knowledge or simply an isolated item, learned as a chunk” (LIGHTBOWN; SPADA, 2013, p. 77-78).

2013, p. 230, tradução nossa⁴⁴). Assim, o desenvolvimento e a aquisição de uma outra língua seguem etapas universais que são restringidas pela hierarquia de processabilidade.

Segundo Ellis *et al* (2009) nessa discussão sobre aquisição, há evidências substanciais na literatura de L2 para afirmar que a terceira pessoa ‘-s’ é adquirida de forma tardia. Este problema é reforçado pelo fato de que a ordem natural de aquisição e a ordem de apresentação dos componentes gramaticais nos programas escolares não seguem a mesma sequência lógica. A terceira pessoa do singular no presente simples, apesar de ser adquirida tardiamente, é tipicamente apresentada no início do currículo da disciplina de inglês nas escolas (p. 143).

Nessa busca por compreender essa arquitetura do processador de linguagem e a forma como ele acaba por prever o desenvolvimento das formas linguísticas em língua inglesa, investigamos seu desenho para tentar equalizar problemas, como a dificuldade em internalizar certos fenômenos gramaticais em inglês, como é o caso constante do empecilho na aprendizagem do presente simples por diversos estudantes não nativos de língua inglesa.

Se observamos uma estrutura afirmativa flexionada no presente simples, como

[...] ‘*he talks*’ [,] a inserção do afixo verbal ‘-s’ se baseia nas informações contidas no sujeito pronominal da oração, ou seja, as características de número e pessoa e seus valores PES=3 e NUM=SG. Estas características são unificadas em S, [...]. Em outras palavras, a necessidade de armazenar informações gramaticais sobre PERS e NUM durante a geração de frases ilustra a não-linearidade deste processo morfológico (p. 233, tradução nossa⁴⁵).

Essa hierarquia dos processos morfológicos e sintáticos não é específica do inglês e, em princípio, ela se aplica à transferência de informações gramaticais em outros idiomas, mas nesse caso, sua trajetória de desenvolvimento pode ser prevista da seguinte maneira: aprendizagem do (1) passado *-ed*; internalização do (2) plural *-s* (det + N) e só depois (3) o domínio da terceira pessoa *-s* (PIENEMANN; KEßLER, 2013, p. 230).

A literatura sobre aquisição de morfemas estabelece que há ordem de acurácia previsível e, quando analisada sob esse prisma, conclui que haja uma série de variáveis que contribuam

⁴⁴ Texto original: “[...] at any stage of development the learner can process only those L2 linguistic forms which the current state of the language processor can handle” (PIENEMANN; KEßLER, 2013, p. 230).

⁴⁵ Texto original: “[...] ‘He talks’ the insertion of the verbal affix ‘-s’ relies on information contained in the subject-noun phrase, namely the features PERS(ON) and NUM(BER) and their values PERS=3 and NUM=SG. [...] In other words, the need to store grammatical information on PERS and NUM during sentence generation illustrates the non-linearity of this morphological process” (PIENEMANN; KEßLER, 2013, p. 233).

para que essa ordem exista. Goldschneider e DeKeyser (2001 apud LIGHTBOWN; SPADA, 2013, p. 83) elencam o ordenamento dessas variáveis: a proeminência do morfema na estrutura (se é fácil de percebê-lo), as complexidades linguísticas envolvidas (se há muitos elementos para serem identificados), a transferência semântica do morfema (se seu sentido é inteligível), a similaridade que a estrutura tem com sua primeira língua, e a frequência de entrada. Essas parecem influenciar essa ordem, que nada mais é que uma sequência de desenvolvimento e aquisição linguística.

Ellis (2006 apud GASS; MACKEY, 2013, p. 200) considera que dentre as variáveis estabelecidas nessa ordem de aprendizagem em língua estrangeira, a proeminência perceptiva, a frequência e a regularidade morfofonológica dos morfemas são os preditores mais fortes e que mais contribuem para a intensidade com que os alunos prestem atenção a essas formas. No caso do afixo ‘-s’, por exemplo, em ‘*talks*’, que marca tanto o tempo presente como a terceira pessoa do singular, ele pode ser pouco percebido devido a sua baixa proeminência perceptiva, podendo fazer com que ele fique “obscurecido e bloqueado” (GASS; MACKEY, 2013, p. 200) dificultando que aprendizes internalizem sua estrutura e aplicação gramatical.

Assim, com essa descrição simplificada, podemos notar que certos processos morfológicos e sintáticos acontecem através da troca de informações gramaticais dentro da própria frase, produzindo percursos complexos de aprendizagem de fenômenos de uma dada língua-alvo. Torna-se perceptível ao professor experiente que muitos “[...] significados gramaticais [...] são notoriamente difíceis para estudantes de segunda língua como partículas gramaticais e inflexões como a terceira pessoa singular -s do inglês” (ELLIS, 2006 apud GASS; MACKEY, 2013, p. 200).

3.1 As motivações para o estudo

Inspirados pelas discussões acima apresentadas elegemos conduzir um experimento que investigue o efeito que diferentes estratégias de ensino têm sobre a acurácia do conhecimento dos alunos em relação ao ensino-aprendizagem do presente simples em inglês, sobretudo sobre o entendimento da estrutura de orações afirmativas que expressam ações rotineiras.

Motivados por dois estudos, em especial, desenvolvidos dentro do arcabouço teórico compreendido pela ciência da cognição da linguagem, a psicolinguística (cf. MAIA, 2018; PILATI *et al.*, 2022), partimos, primeiramente, para a explicação sobre o tipo de abordagem de pesquisa eleita para a orientação deste experimento, que se caracteriza dentro do espectro quantitativo de alcance exploratório com caráter experimental.

A essência quantitativa do estudo pauta-se pelo conjunto de processos percorridos, de caráter sequencial e comprobatório, aplicado ao estudo do fenômeno pretendido. Essa abordagem de pesquisa busca, basicamente, verificar se há a existência de uma relação de causa e efeito entre as variáveis (aquelas independentes - variáveis estudadas pelo pesquisador e as dependentes - variáveis que dependem de manipulação). Além disso, a coleta de dados feita com o intuito de “[...] testar hipóteses, baseando-se na medição numérica e na análise estatística para estabelecer padrões e comprovar teorias” (HERNANDEZ-SAMPIERI *et al.*, 2013, p. 30), confirma tal escolha científica.

O alcance exploratório refere-se ao propósito do estudo, que objetiva examinar um problema de pesquisa e sobre o qual ainda há muita dúvida. É importante esclarecer que

[...] estudos exploratórios servem para nos tornar familiarizados com fenômenos relativamente desconhecidos, obter informação sobre a possibilidade de realizar uma pesquisa mais completa relacionada com um contexto particular, pesquisar novos problemas, identificar conceitos e postulados (HERNANDEZ-SAMPIERI *et al.*, 2013, p. 101).

Nosso trabalho pauta-se em fundamentos científicos para trazer confirmação por meio da prática monitorada e avaliar se a forma como um fenômeno gramatical intrincado (por exemplo, aquele da flexão do verbo na terceira pessoa do singular no presente simples) está sendo ensinado em sala de aula realmente está trazendo resultados esperados na aprendizagem dos estudantes. Como ainda há mais dúvidas do que certezas sobre esse processo de aprendizagem, opta-se pelo viés exploratório para tentar melhor entendê-lo.

No que concerne ao caráter experimental do experimento, John W. Creswell afirma que na técnica quantitativa:

[...] o pesquisador testa uma teoria ao especificar hipóteses restritas e coleta dados para apoiar ou refutar as hipóteses. Utiliza-se um **projeto experimental** no qual as atitudes são avaliadas antes e depois de um tratamento experimental. Os dados são coletados em um instrumento que mensure atitudes, e as informações coletadas são analisadas com o uso de procedimentos estatísticos e teste de hipótese (CRESWELL, 2007, p. 37, grifo nosso).

No processo quantitativo, o desenho experimental é eleito quando o pesquisador intenciona determinar um possível efeito de uma causa que manipula e para afirmar a relevância das influências, requisitos como manipular uma ou mais variáveis independentes, medir o efeito que a variável independente tem na variável dependente e cumprir os requisitos de validade interna da situação experimental também são fundamentais quando se opta por tal vertente.

A implementação de avaliações quantitativas tende a tornar os trabalhos acadêmicos mais confiáveis e robustos, além de oferecer maior rigor técnico e cuidado com o objeto em estudo. Preocupamo-nos, assim, em eleger um delineado experimental para o estudo, que traga mais confiabilidade ao processo de análise. Cohen, Manion e Morrison descreveram, em 2007, que desenhos experimentais ‘verdadeiros’ possuem diversas variantes, sendo uma delas o experimento constituído pelo desenho de dois grupos de tratamento que seguem o formato Pré-teste-Pós-teste (cf. COHEN *et al.*, 2007; CHRISTENSEN *et al.*, 2015; CRESWELL; CRESWELL, 2017).

Para os autores, uma experiência ‘verdadeira’ de experimento, realizado em laboratório, inclui características-chave, cabendo destacar dentre elas:

- a análise de um ou mais grupos experimentais
- a alocação aleatória dos participantes para [...] grupos experimentais
- a aplicação do pré-teste nos grupos para garantir a paridade entre eles a aplicação do pós-teste nos grupos de tratamento para ver os efeitos sobre o
- variável dependente
- uma ou mais intervenções nos grupos experimentais, a aplicação do pós-teste nos grupos para ver os efeitos sobre a variável dependente
- o isolamento, controle e manipulação de variáveis independentes (COHEN *et al.*, 2007, p. 275, tradução nossa⁴⁶).

Vale destacar que a síntese do que analisaremos no capítulo 4 é a denominação de Creswell a respeito do que se configuram conceitualmente experimentos, pois, para ele, experimentos são estudos de intervenção, em que o pesquisador “[...] cria uma situação para tentar explicar como ela afeta aqueles que participam dela em comparação com aqueles que não

⁴⁶ Texto original: “[...]”

- one or more experimental groups
- random allocation to [...] experimental groups
- pretest of the groups to ensure parity
- post-test of the groups to see the effects on the dependent variable
- one or more interventions to the experimental group(s)
- isolation, control and manipulation of independent variables” (COHEN *et al.*, 2007, p. 275)”.

participam” (CRESWELL, 2009 apud HERNANDEZ-SAMPIERI *et al.*, 2013, p. 141). Além disso, esses experimentos “[...] provêm da relação entre as variáveis e apresentam-nas em termos de perguntas ou hipóteses” (CRESWELL, 2007, p. 170).

Essas características fundamentais ao modelo experimental serão detalhadas nas seções a seguir, assim como a descrição do formato-padrão que guia o método experimental: quem são os participantes do estudo, quais são os materiais empregados, que procedimentos foram utilizados e que medidas foram adotadas. Esses componentes são feitos após a apresentação das perguntas de pesquisa e dos objetivos do experimento.

Desse modo, motivados pela busca em viabilizar a reaplicação de práticas que fundamentam cientificamente estratégias pedagógicas usadas em ambiente escolar e comprometidos com a difusão do conhecimento aprendido nessa investigação em laboratório, almejamos responder às perguntas, de modo objetivo e consistente, que deram origem a este trabalho e são apresentadas a seguir.

3.1.1 As perguntas de pesquisa

- (i) Como se caracteriza o nível de pensamento metacognitivo de estudantes da educação básica?
- (ii) A exposição dos alunos a diferentes metodologias de ensino pode influenciar no grau de domínio de conhecimento sobre o fenômeno gramatical do presente simples designando ações de rotina?
- (iii) Há correlação entre o conhecimento linguístico e o desenvolvimento do nível de consciência metacognitiva dos estudantes?

3.1.2 Os objetivos deste experimento

Este experimento pretende apurar se a exposição dos estudantes a diferentes instruções de ensino associadas favorece a compreensão das formas linguísticas no presente simples em frases afirmativas empregando a descrição de ações de rotina ou hábitos. A hipótese principal do estudo é a de que há influência da abordagem de ensino e que a instrução focada na

metodologia linguística ativa favorece a aprendizagem do fenômeno investigado. Além disso, inicialmente se acredita que estudantes mais metacognitivamente conscientes de sua aprendizagem aprendem de maneira mais eficaz também uma outra língua. Ou seja, quanto maiores os níveis de consciência metacognitiva, maiores serão os acertos em língua inglesa.

3.2 O estudo exploratório

3.2.1 A testagem do instrumento de pesquisa

Com o intuito de verificar se a instrução de ensino apresentada aos participantes do experimento exerce influência na compreensão do fenômeno gramatical do presente simples designando ações de rotina (variável independente) e averiguar se há relação entre o conhecimento metacognitivo dos participantes e o grau de acerto de suas respostas nos testes (variáveis dependentes), foi elaborado um *design* experimental inspirado no protocolo PREVIA (Protocolo Experimental para a Visibilidade da Aprendizagem), elaborado em 2020 e reaplicado em 2022 por Pilati, Lourenço-Gomes e Castro a fim de coletar dados que nos deem base para responder nossas perguntas de pesquisa.

Esta fase consiste na aplicação do instrumento de investigação para um grupo variado de pessoas, especialistas e leigos (todos jovens e adultos, alguns linguistas e outros estudantes universitários) e, a seguir, para um grupo de aprendizes com perfil alinhado com o da amostra-alvo da pesquisa.

Os procedimentos da execução são os mesmos utilizados com os grupos-alvo (descritos adiante, na seção 3.3.3), exceto por dois fatos: as pessoas que participam desta fase respondem ao teste de experimento de maneira remota, e o investigador responsável pelo estudo não participa presencialmente do momento da realização da verificação do instrumento, pois todo o processo é feito de modo totalmente virtual.

Ao término desse teste, os integrantes desta fase piloto preenchem um formulário de análise sobre aspectos presentes no experimento, julgando erros eventualmente encontrados, averiguando o tempo necessário para cumprir a tarefa, avaliando se as perguntas pessoais

podem causar algum desconforto ou confusão ao participante, analisando a compreensão das instruções e escrutinando se, por ventura, há problemas técnicos.

Há, nesta fase, espaço e incentivo para que os membros avaliadores deste instrumento sugiram quaisquer melhorias e modificações. Segundo Pilati et al. (2022), “[...] [e]sta é uma fase crucial do protocolo e, [...] a propósito dos estudos baseados na web, a sua ausência antes dos estudos reais é um dos maiores preditores de falhas na investigação” (p. 28).

Assim, nessa etapa do desenvolvimento do *design*, o pesquisador utiliza as sugestões feitas pelos participantes da investigação do instrumento visando minimizar, ao máximo, eventuais problemas que possam surgir no decorrer da aplicação à amostra-alvo, intencionando dirimir falhas na investigação.

3.2.2 A ferramenta *AT-Survey*

A ferramenta escolhida para a coleta de dados é chamada *AT-Survey* e é assim designada para analisar a ação (A) e o tempo (T). “[...] A análise do conjunto das medidas registradas na *AT-Survey* tem como objetivo central estudar o processo de tomada de decisão dos participantes enquanto respondem a questionários” (PILATI *et al.*, p. 25, 2022).

Está descrita no projeto *Assessing participants’ actions and time in performing acceptability judgment tasks through a dedicated web-based application*, de autoria de Lourenço-Gomes (2018). Segundo a pesquisadora, o projeto para o qual esse aplicativo foi pensado tem como objetivo:

[...] explorar o processo de tomada de decisão relativamente ao grau de certeza e hesitação dos participantes enquanto respondem a inquéritos através da *internet*, particularmente para fins de investigação linguística e psicolinguística. Com esse intuito, foi desenvolvido um aplicativo para a implementação de questionários na web, que visa avaliar o desempenho dos participantes em tarefas de juízos de aceitabilidade linguística e interpretação de frases e textos (escritos e orais), recorrendo a testes experimentais usuais na área (escala *Likert*, escolha forçada, respostas sim/não, estimativa de magnitude, escolha múltipla etc.). Além das respostas finais às questões, o aplicativo permite extrair medidas das ações do participante (escolher, alterar e submeter uma resposta), bem como dos tempos despendidos em cada uma dessas ações. [...] O aplicativo, escrito predominantemente em *JavaScript*, é conectado a um ambiente *backend* onde o pesquisador controla as variáveis das experiências e o tipo de *input* (palavras, frases e textos – escritos e em áudio). Os dados de cada resposta são automaticamente enviados e armazenados na base de dados do aplicativo e incluem os registros das ações dos participantes e dos tempos despendidos em cada uma delas (PILATI *et al.*, 2022, p. 28-30, grifo nosso).

Em relação à confiabilidade, ao responder uma etapa do estudo, o participante recebe um código aleatório único gerado automaticamente pela plataforma. Esse código aparece na última tela do estímulo respondido e o pesquisador encoraja que o participante anote essa identificação da fase respondida no experimento. O aplicativo possui um sistema que permite que o participante acesse uma única vez o *link* disponibilizado, impedindo-o de tentar várias vezes participar da mesma etapa do experimento.

3.2.3 Aplicação do instrumento à amostra-alvo

O instrumento de pesquisa, composto por testes e videoaulas, é aplicado por meio de envio e preenchimento de 05 (cinco) *links*, que são encaminhados aos participantes por ambiente virtual que os conecta à plataforma *AT-Survey* para responder aos questionários e a um canal do *YouTube* para assistir aos vídeos gravados pela pesquisadora.

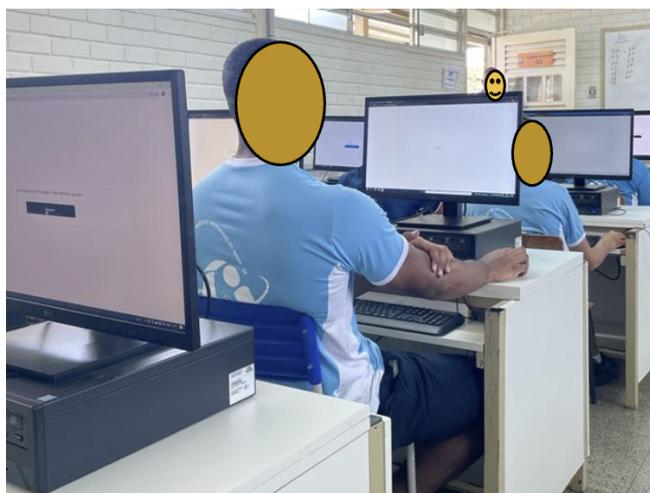
Apesar de a *internet* ser o local onde esse instrumento é respondido, o experimento é feito em laboratório de informática no ambiente escolar onde os participantes estão formalmente matriculados, e o questionário, os testes e as aulas gravadas são apresentados aos alunos pelo pesquisador em um único encontro, agendado com antecedência na escola autorizada, de maneira presencial.

Como mencionado na parte introdutória deste capítulo, o desenho do experimento foi estabelecido no formato Pré-teste-Pós-teste (cf. COHEN *et al.*, 2007; CHRISTENSEN *et al.*, 2015; CRESWELL; CRESWELL, 2017), acrescido de uma fase inicial chamada de Ensaio, conduzida com a intenção de criar uma *baseline* (uma linha de base) de tempos de resposta padrão dos estudantes. O foco da *baseline* é estabelecer uma padronização de tempos de resposta e, eventualmente, excluir *outliers* (tempos excessivamente longos, muito distantes do tempo médio de resposta para uma pergunta). Nessa etapa, composta de algumas fases descritas nos procedimentos adiante apresentados neste capítulo, são descritos para o participante detalhes sobre a experiência que ele fará parte.

Antes da descrição do método, apresentamos fotos, a seguir, em que podemos visualizar o dia desse encontro presencial, quando os estudantes estão reunidos na sala de informática da escola que frequentam para responder às etapas do experimento. Vale mencionar que os rostos

dos participantes da pesquisa estão cobertos para respeitar o critério de anonimato imposto pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília⁴⁷.

Imagem 3 - Fotos do laboratório de informática da unidade escolar onde os participantes estão regularmente matriculados. As imagens exibem o momento em que os participantes respondem aos questionários do estudo exploratório proposto



Fonte: Elaboração própria.

⁴⁷ O cronograma com o itinerário percorrido para aprovação do parecer pelo CEP/CHS está disponível nos anexos.

3.2.4 Os procedimentos na plataforma *AT-Survey*

A aplicação padrão dos questionários, testes e videoaulas acontece através de resposta aos *links* de acesso disponibilizados pelo pesquisador em ambiente virtual. Os participantes abrem a página que contém o teste, por exemplo, e devem ler o termo de consentimento informado e, obrigatoriamente, aceitá-lo para poder prosseguir com a tarefa proposta.

No termo, os participantes são informados sobre aspectos como a voluntariedade e isenção de cobrança na participação no estudo, o objetivo geral do experimento, a possibilidade da retirada do consentimento na participação no experimento e o sigilo absoluto dos dados. Além disso, sobre o nome do responsável pelo estudo, o e-mail de contato, a anonimização dos dados durante o seu tratamento e análise e a sua utilização unicamente para fins de investigação acadêmica e científica.

Após a leitura e aceitação do termo de consentimento, os participantes se deparam com uma tela que descreve as instruções detalhadamente para que completem a tarefa. Em seguida, eles estão aptos a preencher o questionário. As sentenças a serem analisadas aparecem concentradas no centro da tela e são apresentadas em ordem aleatória para os participantes. Quem participa do experimento somente consegue avançar para o próximo estímulo se der uma resposta àquele lido previamente. Não há como prosseguir sem responder aos estímulos, ou seja, não há a possibilidade de deixar estímulos sem resposta.

Sempre que o participante termina de responder ao questionário, uma mensagem de aviso aparece na tela alertando-o sobre o término do teste, e um código exclusivo é apresentado a ele como identificador da etapa respondida. Esse código é alfanumérico e é gerado automática e aleatoriamente em cada finalização de aplicação de estímulo. É recomendado ao participante que anote esse código de identificação da fase recentemente preenchida para caso haja algum erro na coleta dos dados e o pesquisador precise checar as informações colhidas ou se o participante decidir desistir de sua participação no experimento. Dados pessoais não são pedidos aos participantes nessa última situação citada, obedecendo aos critérios de confidencialidade da pesquisa.

Esse código criado para cada estímulo, por participante, é gerado pelo aplicativo arbitrariamente. A plataforma veda a possibilidade de o participante acessar o questionário uma

segunda vez utilizando o mesmo *link*, o que garante que cada estímulo seja respondido uma única vez. O acesso aos dados registrados pela plataforma é restrito ao pesquisador responsável pelo experimento e este se compromete, por meio de assinatura em declaração, a manter sigilo sobre os dados e informações coletadas no âmbito de todo o estudo, desde o início até sua finalização.

É esclarecido aos participantes, também por mensagem em tela a cada estímulo, que o responsável pelo estudo se compromete com a disponibilização dos dados ao interessado a qualquer momento na coleta de dados e que o pesquisador pode descartar as informações colhidas após 06 (seis) meses do fim da coleta.

Os dados coletados são guardados na parte que cuida dos bastidores do programa, do funcionamento estrutural do aplicativo, no *backend* da plataforma, até que sua exclusão ocorra permanentemente. Os registros dos dados ficam armazenados no computador pessoal do pesquisador, assim como em uma nuvem de *backup*, e o *download* das folhas de respostas é feito e armazenado em um *HD* externo para garantir a segurança dos dados.

3.3 O método

3.3.1 Os participantes na testagem do experimento

Na etapa de teste do instrumento de pesquisa, 14 (quatorze) sujeitos voluntariaram-se a participar da avaliação do instrumento de investigação. Desse total, 07 (sete) estavam matriculados no 2º (segundo) ou 3º (terceiro) anos do Ensino Médio em uma escola pública da região metropolitana de Brasília e outros 07 (sete) são adultos formados, sendo 04 (quatro) destes profissionais atuantes na área da educação e outros 03 (três) profissionais de outras áreas.

Os 07 (sete) estudantes responderam às etapas do instrumento e deram *feedback* apenas oral sobre dúvidas, dificuldades e sugestões encontradas na realização do experimento. Já os 07 (sete) últimos responderam a um formulário avaliativo no modelo *Google Forms*, explicitando se erros gráficos eram percebidos, se havia adequação do teste, se problemas técnicos eram experienciados. Além disso, se havia inadequação vocabular ou incompreensão de comandos e, ainda, quanto à clareza dos enunciados das questões e como foi a sensação de

compreensão geral do experimento. Essa é crucial para corrigir erros de grafia apontados, adequar enunciados e comandos confusos e simplificar algumas estruturas que parecem complexas ou prolixas para os voluntários.

3.3.2 Os participantes do estudo exploratório

Após essa validação do instrumento de pesquisa, o estudo exploratório é efetivamente realizado com o convite de cerca de 60 (sessenta) estudantes regularmente matriculados no 2º (segundo) ou 3º (terceiro) anos do Ensino Médio de uma unidade escolar pública de ensino diferente, em outra região de Brasília, no Distrito Federal. Vale ressaltar que esses estudantes já possuem alguns anos de contato com a aprendizagem de língua inglesa na Escola Básica regular, ou seja, mesmo que se autodeclarem proficientes básicos do idioma, há algum conhecimento prévio efetivo em sua realidade escolar.

Os participantes do estudo foram convidados e escolhidos aleatoriamente, de acordo com a disponibilidade em participar. Outros fatores, como a possibilidade de utilização do laboratório de informática em determinados horários, a liberação do professor regente da disciplina no momento da aplicação do estudo na escola, o acesso direto à *internet* disponibilizado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal e a programação dos eventos da escola, foram condicionantes nessa execução do experimento.

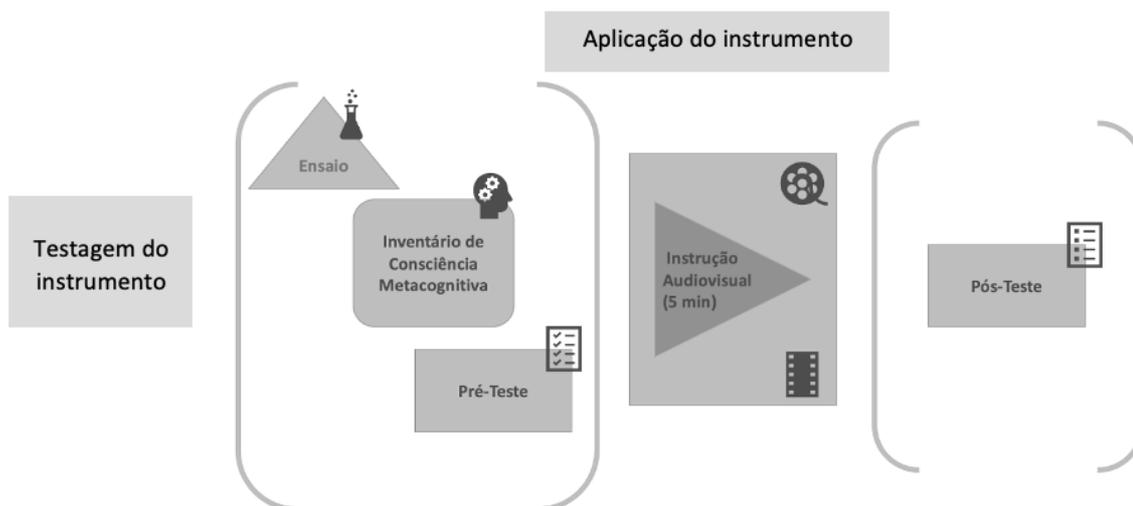
A amostra definitiva analisada (após a exclusão de dados incompletos e *outliers*) é constituída por 40 (quarenta) estudantes e obedece aos seguintes critérios:

- apresentar a assinatura do responsável no termo de consentimento;
- estar de acordo em participar voluntariamente do estudo;
- ter o português brasileiro como língua materna;
- saber autodeclarar sua proficiência em inglês como língua estrangeira (saber se sua proficiência é básica, intermediária ou avançada);
- ter disponibilidade de completar todas as etapas do estudo em uma única sessão; e
- registrar os dados corretamente em cada *link* apresentado pelo pesquisador, obedecendo aos comandos dos questionários.

3.3.3 O material utilizado

O material utilizado neste estudo exploratório foi disposto em 05 (cinco) segmentos - Ensaio, Inventário de Consciência Metacognitiva, Pré-teste, Instrução audiovisual e Pós-teste. A organização desta sequência de procedimentos está esquematizada na figura a seguir. Incluímos a testagem do instrumento descrita em 3.2.1 para facilitar a visualização do que foi realizado no âmbito da pesquisa.

Figura 9 - Sequência de procedimentos do estudo exploratório com caráter experimental



Fonte: Elaboração própria.

A seguir, descrevemos as etapas do experimento apresentadas na Figura 9.

1) Ensaio

No Ensaio são apresentadas 12 (doze) orações que versam sobre fatos ou constatações irrefutáveis a todos, estando, desse total, 04 (quatro) sentenças corretas (por exemplo: ‘H₂O é a fórmula da molécula da água’) e 04 (quatro) incorretas (por exemplo: ‘O resultado da soma 1 + 1 é 8’). As outras 04 (quatro) afirmações expressam opinião (por exemplo: ‘Todos os alunos

gostam de gramática’) e não têm resposta definida. Na imagem 4, apresentamos visualização da tela do Ensaio no aplicativo *AT-Survey* para o pesquisador:

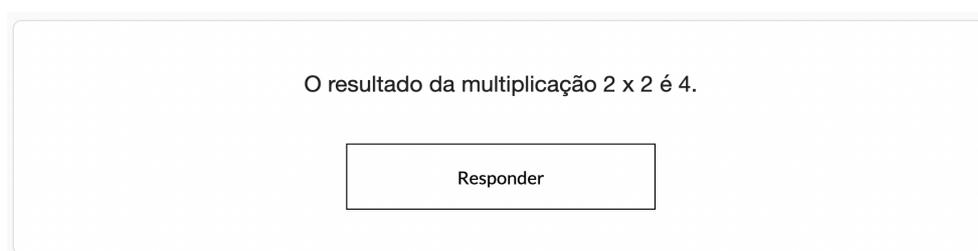
Imagem 4 - Tela do Ensaio vista pelo pesquisador para os grupos AGT e ALA

Testing Group	Answer options	Stimuli	Item ID	Cod condition	Correct Answer
ENSAIO	CERTO, ERRADO	O resultado da soma 1 + 1 é 8.	1	Fato_No_1	E
		O sangue dos seres humanos é verde.	2	Fato_No_2	E
yes		O chocolate é uma leguminosa.	3	Fato_No_3	E
		O círculo e o quadrado possuem a mesma forma geométrica.	4	Fato_No_4	E
		H ₂ O é a fórmula da molécula da água.	5	Fato_Yes_5	Correct Answer
Group		Os seres humanos não sobrevivem sem oxigênio.	6	Fato_Yes_6	Correct Answer
1		O resultado da multiplicação 2 x 2 é 4.	7	Fato_Yes_7	Correct Answer
		A água do mar é salgada.	8	Fato_Yes_8	Correct Answer
		Todos os alunos gostam de gramática.	9	Opinion_9	C/E
		Nenhum aluno gosta de matemática.	10	Opinion_10	C/E
		O dinheiro é o único caminho para a felicidade.	11	Opinion_11	C/E
		A humildade sempre vence a arrogância.	12	Opinion_12	C/E

Fonte: *AT-Survey* (LOURENÇO-GOMES, 2018).

As sentenças do estímulo são apresentadas aos participantes aleatória e individualmente em telas brancas com a informação centralizada, acompanhadas de um botão que deve ser acionado ao final da leitura de cada frase. Cada uma só pode ser lida uma única vez, pois não há a opção de “voltar para a tela anterior” nessa plataforma. A seguir, apresentamos a imagem da visualização da tela pelo participante ao responder a um estímulo no Ensaio, na imagem 5:

Imagem 5 - Exemplo da tela do estímulo vista pelo participante no Ensaio para os grupos AGT e ALA



Fonte: *AT-Survey* (LOURENÇO-GOMES, 2018).

Essas sentenças são seguidas por apenas um conjunto de respostas binárias: ‘certo’ ou ‘errado’. O objetivo desse segmento nesse *design* experimental é de ambientar os participantes com o tipo de tarefa que será feito nas próximas etapas do estudo. Ainda, como mencionado na seção 3.2.3, que descreve a aplicação do instrumento à amostra-alvo, visa-se construir uma *baseline* sobre o comportamento dos participantes, tanto individual como de grupo, em relação

aos seus índices de acerto e tempos de resposta. Adiante, na imagem 6, mostramos as opções de resposta, tal qual elas aparecem para os participantes da pesquisa:

Imagem 6 - Exemplo da tela de resposta ao estímulo vista pelo participante no Ensaio para os grupos AGT e ALA



Fonte: *AT-Survey* (LOURENÇO-GOMES, 2018).

Nessa etapa, além do termo de consentimento informado (descrito na seção 3.2.4, sobre os procedimentos na plataforma *AT-Survey*), os participantes recebem instruções claras sobre o preenchimento do questionário e é pedido a eles que criem um código de participação para identificação individual que contenha: a primeira letra do primeiro nome e a primeira letra do último sobrenome dos participantes - em letra maiúscula, seguidas do dia e mês de seus aniversários. Há um exemplo de código para que não surjam dúvidas sobre a sua criação e é reforçado a eles que memorizem essa identificação, pois ela será digitada no início de cada fase do estudo. Essa identificação exclusiva concede ao pesquisador uma maneira eficaz de vincular as respostas dos questionários de cada participante com as diferentes etapas do estudo experimental.

2) Inventário de Consciência Metacognitiva

O Inventário de Consciência Metacognitiva (doravante chamado de MAI⁴⁸), desenvolvido por Schraw e Dennison em 1994 e publicado na 19ª edição da Revista Psicologia Educacional Contemporânea⁴⁹, é um questionário que compreende cinquenta e duas (52) orações que versam sobre reflexões no âmbito da consciência que temos a respeito dos nossos

⁴⁸ Título original: “Metacognitive Awareness Inventory” (SCHRAW; DENNISON, 1994).

⁴⁹ Título original: “Contemporary Educacional Psychology”.

próprios processos de aprendizagem. Amplamente utilizado, traduzido e validado para seu uso em língua portuguesa mais de uma década depois.

Este experimento utiliza a versão traduzida, publicada no artigo de Bruni e Lima Filho (2015). Cabe ressaltar que a tradução feita utilizou “[...] a metodologia de Pietro (1992) e a validação estatística foi através da Análise Fatorial Confirmatória pelo Modelo de Equações Estruturais” (BRUNI; LIMA FILHO, 2015, p. 1288).

O MAI é um instrumento psicométrico, um inventário de autorrelato, em que o próprio respondente preenche suas informações e respostas. O inventário mede o nível de conhecimento metacognitivo de um indivíduo e é utilizado amplamente na área da educação. Os participantes respondem o MAI optando por eleger se, para eles, os exemplos apresentados são do tipo ‘verdadeiro’ ou ‘falso’; seu tempo de conclusão chega a ser de aproximadamente 10 minutos (SCHRAW; DENNISON, 1994).

O Inventário de Consciência Metacognitiva foi concebido por seus criadores para medir dois fatores: a avaliação do conhecimento dos alunos sobre as habilidades e estratégias de metacognição e sobre as estratégias de regulação do conhecimento. Neste experimento não nos interessa a análise dos fatores separadamente, apenas a medição do nível de consciência metacognitivo geral dos participantes do estudo.

O desenvolvimento do MAI foi pensado para ser administrado em uma única aplicação, sem realização de Pré-teste e Pós-teste, “[...] evitando, assim, a tendência da população em superestimar suas habilidades acadêmicas, conhecida como ‘ilusão de aprendizagem’ (McCormick, 2006)” (BRUNI; LIMA FILHO, 2015, p. 1282). E é assim que é feita a aplicação do Inventário neste *design* experimental, aplicado uma única vez.

Cabe informar que a administração do MAI neste estudo também é feita através de um *link* pela plataforma *AT-Survey* e que, na tela inicial dessa etapa do estudo os participantes são expostos novamente ao termo de consentimento informado, contendo as seguintes informações:

- o programa ao qual este projeto de pesquisa está inserido (Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília);
- o nome da pesquisadora responsável (Marina Soares Nunes);
- o nome da orientadora da pesquisa (Prof^a. Dra. Eloísa Nascimento Silva Pilati);

- o objetivo principal da pesquisa (investigar a influência da instrução para o processo de aprendizagem de sentenças que apresentam verbos sobre ações de rotina e hábitos em inglês);
- a informação sobre os dados colhidos e seu tratamento, análise e divulgação de maneira anônima e que eles não serão repassados a terceiros, sendo usados unicamente para fins de investigação científica;
- a voluntariedade e isenção de custos para o participante;
- a liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo;
- o e-mail para qual o pedido de desistência de participação deve ser enviado (estudosobrerotina@gmail.com), com a indicação de que o código fornecido no fim do estímulo deve ser mencionado na mensagem do e-mail;
- o aviso de anonimato dos dados e que o estudo será realizado necessariamente em um computador, em ambiente silencioso, sem interrupções ou distrações.

Após selecionar a caixa de concordância com o termo que aparece na tela, declarando que o participante compreendeu as informações que foram fornecidas, ele responde sobre alguns dados pessoais e linguísticos fundamentais para caracterizar a amostra-alvo, tais como, a idade, o ano em que está matriculado no Ensino Médio, onde reside, se domina outra língua além da materna e seu nível de proficiência em língua inglesa.

É nessa parte das perguntas pessoais de cunho socioeducacional que os estudantes autodeclaram seu nível de conhecimento em inglês (quer ele seja básico, intermediário ou avançado) e digitam o código de participação pessoal (com as iniciais e dia do aniversário) criado no Ensaio para identificá-los na coleta e análise dos dados. A seguir, nas imagens 7 e 8, apresentamos a visualização da tela primeiro para o pesquisador, e depois, para o participante:

Imagem 7 - Tela do Questionário socioeducacional vista pelo pesquisador para AGT e ALA

	Title	Order of sentences	Testing Group	Answer options
	MAI	random	MAI	VERDADEIRO, FALSO
Time limit	Time in seconds	Show clock	or on separate s	
no	6,00	no	yes	
Personal Data to collect				
Field	Type	Required	Group	Options for select and boolean fields
Idade	select	yes	1	15, 16, 17, 18, 19, 20
Ano no Ensino Médio	select	yes	1	1º ano, 2º ano, 3º ano
Onde você mora?	select	yes	1	Brasília, outra cidade
Fala estuda outra língua além de português?	select	yes	2	sim, não
Se sim, qual língua você domina? Se não, selecione NA (não se aplica)	select	yes	2	inglês, espanhol, francês, outra, NA
Qual é seu nível de proficiência em inglês?	select	yes	2	básico, intermediário, avançado
Escreva aqui o código de participação (contendo a primeira letra do seu primeiro nome e a primeira letra do seu último sobrenome em letra MAIÚSCULA seguidas do dia e mês de seu aniversário). ATENÇÃO: você precisará digitar seu código de identificação nas próximas duas fases. Guarde-o e não se esqueça dele.	text	yes	2	

Imagem 8 - Telas do Questionário socioeducacional vistas pelo participante para AGT e ALA

Fonte: *AT-Survey* (LOURENÇO-GOMES, 2018).

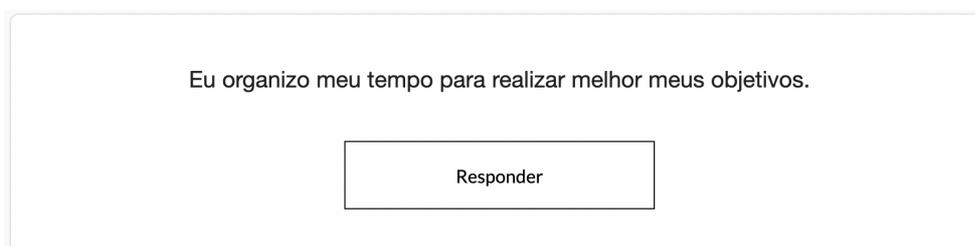
Após digitarem o código de participação, os participantes avançam para a etapa de resposta ao Inventário de Consciência Metacognitiva. Etapa mais geral sobre aprendizagem, o MAI dispõe de 52 (cinquenta e duas) afirmações que buscam avaliar o conhecimento dos participantes sobre as habilidades e estratégias metacognitivas e regulação do conhecimento. Apresentamos, nas imagens 9, 10 e 11, a visualização desse estímulo, primeiro como ele é visto pelo pesquisador, e depois, pelo participante:

Imagem 9 - Tela parcial do Inventário de Consciência Metacognitiva vista pelo pesquisador para os grupos AGT e ALA

Stímuli	Item ID	Cod condition	Answers
Pergunto-me periodicamente se estou atingindo as minhas metas.	1	Comp_Mon_1	V/F
Antes de resolver um problema analiso várias alternativas.	2	Comp_Mon_2	V/F
Tento usar estratégias que funcionaram no passado.	3	Proc_Know_3	V/F
Eu me coloco em ritmo enquanto estou aprendendo para que eu tenha tempo suficiente.	4	Plan_4	V/F
Entendo meus pontos intelectuais fortes e fracos.	5	Dec_Know_5	V/F
Penso no que eu realmente preciso saber antes de iniciar uma tarefa.	6	Plan_6	V/F
Eu sei o quão bem eu fui quando termino uma tarefa.	7	Eval_7	V/F
Eu defino metas específicas antes de começar uma tarefa.	8	Plan_8	V/F
Eu analiso com calma quando eu encontro informações importantes.	9	IMS_9	V/F
Eu sei que tipo de informação é mais importante aprender.	10	Dec_Know_10	V/F
Pergunto-me se eu considere todas as opções quando estou resolvendo um problema.	11	Comp_Mon_11	V/F
Sou bom em organizar informações.	12	Dec_Know_12	V/F
Eu conscientemente foco minha atenção nas informações importantes.	13	IMS_13	V/F
Eu tenho um propósito específico para cada estratégia que uso.	14	Proc_Know_14	V/F
Eu aprendo melhor quando eu já sei algo sobre o assunto.	15	Cond_Know_15	V/F
Eu sei o que o professor espera que eu aprenda.	16	Dec_Know_16	V/F
Eu sou bom em lembrar informações.	17	Dec_Know_17	V/F
Eu uso estratégias diferentes de aprendizagem, dependendo da situação.	18	Cond_Know_18	V/F
Pergunto-me se tinha um jeito mais fácil de fazer coisas depois que termino uma tarefa.	19	Eval_19	V/F
Eu tenho controle sobre o quanto eu aprendo.	20	Dec_Know_20	V/F

Fonte: *AT-Survey* (LOURENÇO-GOMES, 2018).

Imagem 10 - Exemplo da tela de estímulo vista pelo participante do Inventário de Consciência Metacognitiva para os grupos AGT e ALA



Fonte: *AT-Survey* (LOURENÇO-GOMES, 2018).

Imagem 11 - Exemplo da tela de resposta ao estímulo vista pelo participante do Inventário de Consciência Metacognitiva para os grupos AGT e ALA



Fonte: *AT-Survey* (LOURENÇO-GOMES, 2018).

3) Pré-teste

Imediatamente após responderem ao Inventário de Consciência Metacognitiva, os integrantes do estudo recebem mais um *link* do pesquisador que os encaminha para um ambiente virtual na plataforma *AT-Survey*, onde é realizado um Pré-teste que visa avaliar o conhecimento dos participantes acerca da estrutura do presente simples em inglês. Nessa etapa, os participantes partem efetivamente para a análise linguística de sentenças afirmativas indicando ações e hábitos, julgando-as como sendo corretas ou incorretas, segundo seu conhecimento prévio.

Antes de apreciar a correção gramatical dos itens em destaque nas sentenças apresentadas no Pré-teste e eleger as opções que julguem certas ou erradas, uma tela inicial é apresentada aos participantes, lembrando que o termo de consentimento apresentado na primeira etapa do

estudo, no Ensaio, aplica-se novamente nessa etapa e que é necessário digitar o código de participação (com as iniciais e dia do aniversário, criado no Ensaio) mais uma vez antes de começar a responder o Pré-teste.

Essa etapa compõe-se em 20 (vinte) orações afirmativas em língua inglesa que descrevem ações rotineiras ou hábitos. Metade dessas sentenças, ou seja, 10 (dez) delas apresentam-se gramaticalmente incorretas e aparecem em ordem randomizada para os participantes.

Nesse Pré-teste, demanda-se dos participantes que eles elejam se as sentenças estão certas ou erradas segundo seu julgamento. Cabe esclarecer aqui que os vocábulos que se referem aos sujeitos das orações (pronomes) e aqueles que expressam as ações nas frases (verbos flexionados) são apresentados em destaque em negrito para os participantes. Na plataforma *AT-Survey* a marcação para que essas palavras estejam destacadas é feita assim: utiliza-se **** e **** antes e depois dos verbetes para aparecem em negrito para os participantes, como podemos observar na imagem 12, a seguir:

Imagem 12 - Tela do Pré-teste vista pelo pesquisador para os grupos AGT e ALA

Testing Group	Answer options	Stimuli	Item ID	Cod condition	Correct Answer
Pre_teste	CERTO, ERRADO	I go to the cinema on the weekend.	1	1a_pes_sing_C_1	C
		I do my exercises at school after class.	2	1a_pes_sing_C_2	C
yes		I gets the bus to school on time.	3	1a_pes_sing_E_3	E
		I works in a bookshop in the morning.	4	1a_pes_sing_E_4	E
		You sleep ten hours per night on weekends.	5	2a_pes_sing_C_5	C
Group		You cook for your friends and your family.	6	2a_pes_sing_C_6	C
1		You sees every cartoon on TV on Saturday.	7	2a_pes_sing_E_7	E
		You listens to Brazilian pop music on Wednesdays.	8	2a_pes_sing_E_8	E
		It close at eight o'clock in the evening.	9	3a_pes_sing_E_9	E
		He swims with his friends in the lake.	10	3a_pes_sing_C_10	C
		She buy food and drinks in the supermarket.	11	3a_pes_sing_E_11	E
		It opens at ten o'clock in the morning.	12	3a_pes_sing_C_12	C
		We tells them stories before bedtime on weekdays.	13	1a_pes_plu_E_13	E
		We study Spanish after lunch in the afternoon.	14	1a_pes_plu_C_14	C
		We surfs the internet to do our homework.	15	1a_pes_plu_E_15	E
		We create many sites for hospitals and banks.	16	1a_pes_plu_C_16	C
		They eat cake with us at school parties.	17	3a_pes_plu_C_17	C
		They help poor people on Saturdays and Sundays.	18	3a_pes_plu_C_18	C
		They walks to school on foot every day.	19	3a_pes_plu_E_19	E
		They finishes at twelve o'clock on Friday afternoon.	20	3a_pes_plu_E_20	E

Fonte: *AT-Survey* (LOURENÇO-GOMES, 2018).

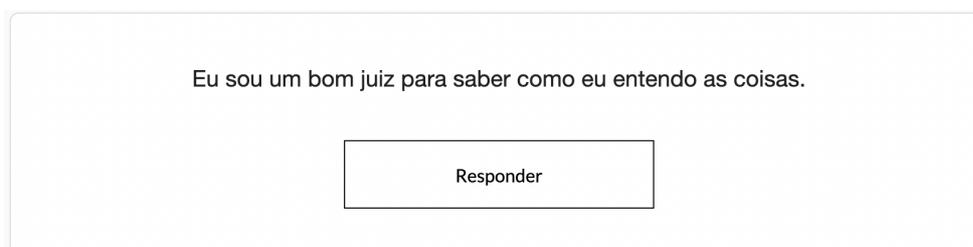
As opções de respostas nesse segmento seguem a mesma lógica do Ensaio, a escolha fica entre o binômio ‘certo’ ou ‘errado’. Houve, nessa etapa, a decisão deliberada de utilizar um modelo que não fosse em escala *Likert*⁵⁰, pois buscou-se certeza na escolha das respostas, sem

⁵⁰ Escalas Likert são populares por serem formas mais confiáveis de medir opiniões, percepções e comportamentos. Oferecem um feedback mais granular, pode ser uma escala de 5 ou 7 pontos, às vezes chamada

variação de interpretação. Respostas binárias tornam a interpretação de seus resultados mais ágil e direta, sendo essenciais para definir padrões lógicos e fomentando reações rápidas.

Observamos nas imagens 13 e 14 como o estímulo é apresentado ao participante na plataforma *AT-Survey*:

Imagem 13 - Exemplo da tela de estímulo vista pelo participante no Pré-teste para os grupos AGT e ALA



Eu sou um bom juiz para saber como eu entendo as coisas.

Responder

Fonte: *AT-Survey* (LOURENÇO-GOMES, 2018).

Imagem 14 - Exemplo da tela de resposta ao estímulo vista pelo participante no Pré-teste para os grupos AGT e ALA



VERDADEIRO FALSO

Enviar

Fonte: *AT-Survey* (LOURENÇO-GOMES, 2018).

A atividade-fim desse Pré-teste é verificar se os estudantes conseguem julgar se as orações estão gramaticalmente corretas ou incorretas em sua forma e uso. Cabe salientar que, nessa etapa, os participantes lançam mão apenas de seu conhecimento prévio sobre o assunto e que o sujeito da oração e a forma verbal flexionada encontram-se destacados em **negrito** neste estímulo, para chamar a atenção dos participantes para tais elementos na oração.

de escala de satisfação, que varia de uma atitude extrema a outra. Normalmente, a pergunta de pesquisa da escala Likert de satisfação inclui uma opção moderada ou neutra.

As opções de respostas nesse segmento seguem a mesma lógica do Ensaio. Nessa etapa do experimento a escolha dos participantes fica entre o binômio ‘certo’ ou ‘errado’, sendo ‘certa’ a oração gramaticalmente correta e ‘errada’ a oração incorreta, do ponto de vista da flexão verbal.

Esclarece-se que todas as orações foram elaboradas com o mesmo número de vocábulos - 08 (oito) palavras em cada sentença analisada. O uso da mesma estrutura gramatical manteve-se em todas as orações e todos os pronomes pessoais foram usados ao menos uma vez, tanto no singular como no plural.

O quadro a seguir estabelece como o material experimental deste segmento foi distribuído no *design* elaborado.

Quadro 6 - Distribuição do material experimental encontrado no Pré-teste

Contextos	Exemplos de orações	Itens	Respostas
1ª pessoa do singular	I go to the cinema on the weekend	8	Certo
2ª pessoa do sing/plural	You sees every cartoon on TV on Saturday.	8	Errado
3ª pessoa do singular	He swims with his friends in the lake.	8	Certo
1ª pessoa do plural	We tells them stories before bedtime on weekdays.	8	Errado

Fonte: Elaboração própria.

4) Instrução audiovisual

Logo após a finalização do Pré-teste, o grupo de alunos que participam do estudo são subdivididos randomicamente em 02 (dois) grupos distintos: grupo aprendizagem gramatical tradicional (AGT) e grupo Aprendizagem Linguística Ativa (ALA). O critério utilizado para dividir os participantes baseou-se apenas no quantitativo relacionado ao nível de proficiência autodeclarado por eles. O pesquisador certificou-se que ambos os grupos tivessem o mesmo número de participantes com nível básico, intermediário e avançado de proficiência em língua inglesa.

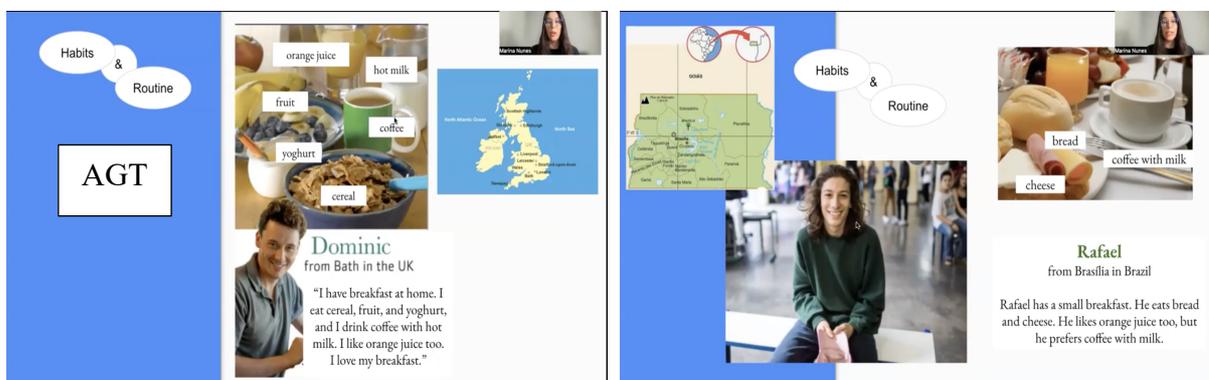
Imediatamente após essa determinação de quais membros recebem a instrução tradicional (AGT) ou ativa (ALA), 02 (dois) diferentes *links* do canal da pesquisadora no *site YouTube* são

encaminhados para os participantes de cada grupo. A intenção dessa fase é exibir 02 (dois) vídeos com metodologias de ensino do presente simples diferentes, um para cada grupo. Enquanto um grupo assiste a uma apresentação denominada aprendizagem gramatical tradicional (grupo AGT), em que a fixação da estrutura da gramática e sua consequente repetição eram prioridade, à outra metade do grupo é feita exibição de uma videoaula focada na Aprendizagem Linguística Ativa (grupo ALA), em que o entendimento sobre a estrutura e função do mesmo aspecto gramatical é ensinado explicitamente (ELLIS, 2009, pp. 16-17), de maneira mais reflexiva e voltada à comunicação.

Para essa etapa, a própria pesquisadora gravou as 02 (duas) videoaulas de aproximadamente 06 (seis) minutos cada pela plataforma *Zoom*. No vídeo destinado ao grupo de AGT, a videoaula buscou explorar apenas o caráter estrutural das orações, de modo implícito. Já na aula pensada para o grupo de ALA, a metodologia linguística ativa foi empregada visando a ativação do conhecimento prévio dos estudantes e a exploração do uso e da forma da estrutura apresentada.

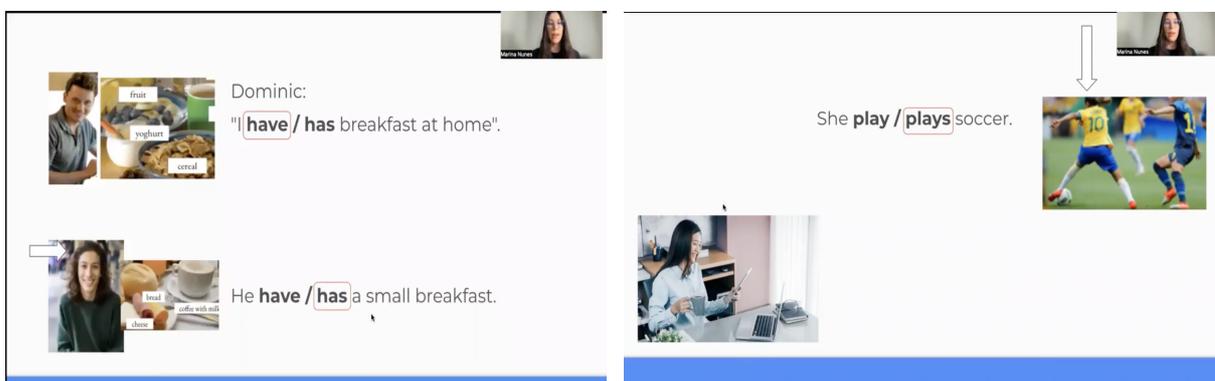
Ressalta-se que a função e o uso do presente simples expressando rotina e hábito foram apresentados em ambas videoaulas (AGT e ALA), considerando-se os mesmos contextos, grau de dificuldade e exemplos. As sentenças apresentadas nos vídeos foram elaboradas partindo dos verbos mais utilizados na língua inglesa e foram os mesmos para os dois grupos. A seguir, apresentamos os *frames* das videoaulas exibidas aos 02 (dois) diferentes grupos, primeiro aqueles da aula exposta ao grupo de AGT na imagem 15 e adiante, os *frames* do vídeo da aula exibida ao grupo de ALA na imagem 16.

Imagem 15 - *Frames* da instrução audiovisual do grupo de aprendizagem gramatical tradicional (AGT)



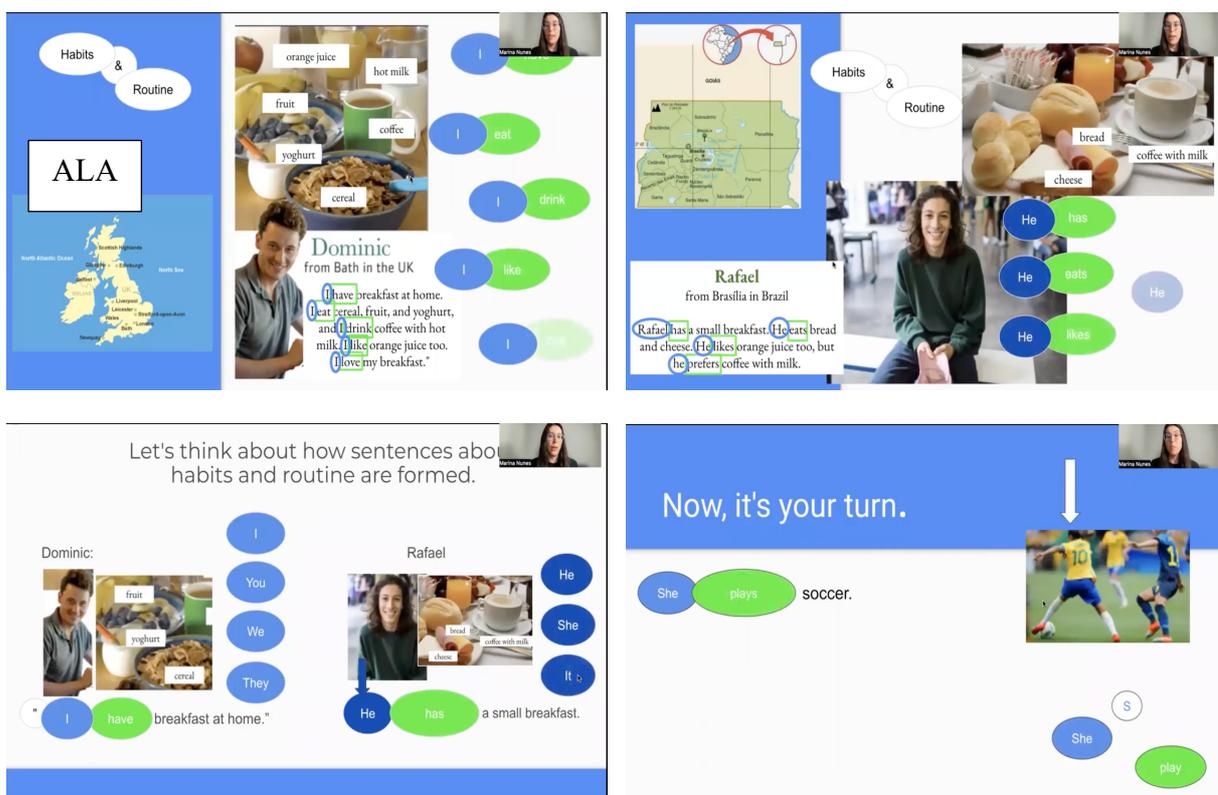
Fonte: Elaboração própria e disponível, à época do experimento, no *YouTube*.

Imagem 15 - *Frames* da instrução audiovisual do grupo de aprendizagem gramatical tradicional (AGT)



Fonte: Elaboração própria e disponível, à época do experimento, no *YouTube*.

Imagem 16 - *Frames* da instrução audiovisual do grupo de aprendizagem ativa (ALA)



Fonte: Elaboração própria e disponível, à época do experimento, no *YouTube*.

Este projeto segue o modelo clássico de *design* do Grupo de Controle de Pré-teste-Pós-teste (CRESWELL; CRESWELL, 2017, p. 238). Para esses autores, esse é tanto um desenho tradicional como clássico. Seu procedimento consiste na atribuição aleatória dos participantes

a apenas dois grupos, em que para os dois grupos é administrado tanto um Pré-teste quanto um Pós-teste, porém o tratamento é fornecido apenas ao grupo experimental.

No caso da nossa pesquisa, o grupo experimental ou de tratamento é aquele nomeado de ALA e o grupo controle, é o AGT. Optou-se por conduzir o estudo dessa maneira, uma vez que a aprendizagem gramatical tradicional já funciona como a instrução de ensino regularmente adotada na escola pública nos dias atuais. Ressalta-se, aqui, novamente, que a aprendizagem linguística tradicional apenas apresenta conceitos relativos aos termos da oração e esses são geralmente desvinculados do funcionamento do sistema linguístico como um todo. Mostra-se a regra geral e eventualmente as exceções.

Já na Aprendizagem Linguística Ativa, a contextualização dos fenômenos que ocorrem na língua é explicitamente discutida (previamente citado no capítulo 2, ELLIS, 2009, pp. 16-17), demarcada e organizada dentro do sistema linguístico apresentado. Além disso, a demonstração da ordem das estruturas linguísticas é trabalhada com códigos de cores, o que facilita a associação de aspectos estruturais com sua forma e uso.

Assim, os grupos AGA e ALT são tratados em comparação um com o outro. Em suma, esse *design* é um projeto de dois grupos que inclui um grupo de controle (AGT) e um grupo de tratamento (ALA) (CHRISTENSEN *et al.*, 2015, p. 190).

Ressalta-se que, apesar de feitas de maneiras distintas, com abordagens da instrução linguística diferentes, a função e o uso do presente simples expressando ações rotineiras e hábitos são apresentados em ambas videoaulas (AGT e ALA), priorizando os mesmos contextos, grau de dificuldade e exibindo exemplos idênticos. As sentenças apresentadas nos vídeos foram elaboradas partindo de listas encontradas na *internet* com os verbos mais utilizados na língua inglesa, contendo a mesma quantidade de informação em cada frase.

Quadro 7 - Estrutura de apresentação do conteúdo das videoaulas apresentadas aos grupos de AGT e ALA

Grupo Aprendizagem Gramatical Tradicional (AGT)	Grupo Aprendizagem Linguística Ativa (ALA)
Contextualização do tema: apresentação de frases afirmativas no presente simples com foco em ações do dia a dia	Contextualização do tema: análise de sentenças no presente simples com foco em ações de rotina em inglês
Apresentação de vocabulário, leitura das frases em inglês	Apresentação de vocabulário, leitura das frases em

e tradução direta	inglês e explicação das frases pelas imagens. Traduções eventuais de palavras não cognatas
Ênfase na tradução direta das sentenças e repetição das estruturas	Ênfase na explicitação do sistema linguístico do inglês
Exercícios de múltipla escolha entre dois itens lexicais: forma verbal flexionada com o sufixo '-s' ou sem o sufixo '-s'	Exercícios voltados para a seleção de itens lexicais e ordenamento de sentenças usando elementos associativos como cores e formatos para diferentes estruturas

Fonte: Elaboração própria.

5) Pós-teste

Por fim, na quinta e última etapa do estudo exploratório, os 02 (dois) grupos de participantes recebem um novo *link* na plataforma *AT-Survey*, que os encaminha para um ambiente virtual para a realização de Pós-teste. Essa etapa final inclui outras 20 (vinte) orações afirmativas em língua inglesa que descrevem ações rotineiras ou hábitos. Essas sentenças possuem a mesma quantidade de palavras e contextos apresentados nas frases analisadas pelos estudantes no Pré-teste.

No início do Pós-teste, uma tela é apresentada, lembrando os participantes sobre o termo de consentimento ser o mesmo desde a primeira etapa do estudo e que é mais uma vez necessário digitar o código de participação criado na fase do Ensaio (com as iniciais e o dia do aniversário) antes de começar a responder o estímulo.

No Pós-teste os participantes observam novamente a relação entre sujeito e verbo (que está em destaque em negrito) e optam por uma resposta entre as opções 'certo' e 'errado'. Nessa etapa final, as orações que parecem gramaticalmente corretas para os participantes também devem ser marcadas com a alternativa 'certa', enquanto as formas verbais flexionadas erroneamente devem ser eleitas como a opção 'errada'.

As sentenças construídas para essa etapa seguiram os mesmos critérios escolhidos para o material do Pré-teste. Tanto as instruções quanto às opções de resposta e a distribuição do material como um todo também foram iguais ao disposto no Pré-teste, como podemos ver a seguir, na imagem 17:

Imagem 17 - Tela do Pós-teste vista pelo pesquisador para os grupos AGT e ALA

Testing Group	Answer options	Stimuli	Item ID	Cod condition	Correct Answer
Pos_teste	CERTO, ERRADO	I have board games and books in English.	1	1a_pes_sing_C_1	C
		I plays the guitar for you and Mary.	2	1a_pes_sing_E_2	E
yes		I wakes up at five o'clock every day.	3	1a_pes_sing_E_3	E
		I travel with my family on every vacation.	4	1a_pes_sing_C_4	C
		You listens to funk music on my smatphone.	5	2a_pes_sing_E_5	E
Group		You studies Portuguese about five times a week.	6	2a_pes_sing_E_6	E
1		You wear black T-shirts and blue jeans everyday.	7	2a_pes_sing_C_7	C
		You clean your bedroom and the living room.	8	2a_pes_sing_C_8	C
		He watches American action films in the afternoon.	9	3a_pes_sing_C_9	C
		She remember all her school friends by name.	10	3a_pes_sing_E_10	E
		It work very well with the correct program.	11	3a_pes_sing_E_11	E
		It stays from ten o'clock in the morning.	12	3a_pes_sing_C_12	C
		We take our cellphones with us every day.	13	1a_pes_plu_C_13	C
		We borrow Japanese films from the local library.	14	1a_pes_plu_C_14	C
		We drives a popular car in the afternoon.	15	1a_pes_plu_E_15	E
		We works with different nationalities in the shop.	16	1a_pes_plu_E_16	E
		They leave the office at six on Mondays.	17	3a_pes_plu_C_17	C
		They drinks two liters of water every day.	18	3a_pes_plu_E_18	E
		They reads English fiction books just for fun.	19	3a_pes_plu_E_19	E
		They give big presents to friends on birthdays.	20	3a_pes_plu_C_20	C

Fonte: *AT-Survey* (LOURENÇO-GOMES, 2018).

Observamos nas imagens 18 e 19 como o estímulo do pós-teste é apresentado ao participante na plataforma *AT-Survey*:

Imagem 18 - Exemplo da tela de estímulo vista pelo participante no Pós-teste para os grupos AGT e ALA

It stays from ten o'clock in the morning.

Responder

Fonte: *AT-Survey* (LOURENÇO-GOMES, 2018).

Imagem 19 - Exemplo da tela de resposta ao estímulo vista pelo participante no Pós-teste para os grupos AGT e ALA

The image shows a digital survey interface. At the top, there are two radio buttons: the left one is labeled 'VERDADEIRO' and the right one is labeled 'FALSO'. Below these options is a prominent blue rectangular button with the white text 'Enviar' centered on it.

Fonte: *AT-Survey* (LOURENÇO-GOMES, 2018).

A finalidade, nessa fase, é que os participantes julguem a correção das orações de acordo com sua ordem, estrutura e contexto de uso, porém agora munidos de conhecimento revisitado ou aprendido nos vídeos instrucionais assistidos. O foco dessa parte do estudo é o de coletar dados a fim de verificar se há influência da abordagem de ensino apresentada aos estudantes sobre o uso do presente simples expressando ações rotineiras ou hábitos e se essas intervenções em formato de vídeo afetam o índice de acerto do estímulo apresentado.

As sentenças elaboradas para essa etapa seguem os mesmos critérios estabelecidos na criação do material do Pré-teste e são as mesmas tanto para o grupo da AGT como para o da ALA. Não só as instruções, mas também as opções de resposta e a distribuição do material como um todo foram iguais ao disposto no Pré-teste.

A seguir, apresentamos a distribuição do material exposto aos participantes no pós-teste. Apresentamos os contextos, os exemplos de orações, a quantidade de itens por sentença e a opção de resposta presente no material experimental elaborado.

Quadro 8 - Distribuição do material experimental encontrado no Pós-teste

Contextos	Exemplos de orações	Itens	Respostas
2ª pessoa do singular	You clean your bedroom and the living room.	8	Certo
3ª pessoa do singular	She remember all her school friends by name.	8	Errado
3ª pessoa do singular	It stays from ten o'clock in the morning.	8	Certo

3ª pessoa do plural	They reads English fiction books just for fun.	8	Errado
---------------------	---	---	--------

Fonte: Elaboração própria.

Em suma, o design experimental desenvolvido nesta pesquisa segue o modelo clássico de Creswell e Creswell (2017), contendo 02 (dois) grupos, sendo um de aprendizagem gramatical tradicional (de controle) e outro de aprendizagem ativa (de tratamento). O formato Pré-teste-Pós-teste (cf. COHEN *et al.*, 2007; CHRISTENSEN *et al.*, 2015; CRESWELL; CRESWELL, 2017) padrão conta com 05 (cinco) etapas, que são administradas em plataformas virtuais e se encontram resumidas no quadro adiante:

Quadro 9 - Etapas do *design* experimental

Etapas do experimento	Plataforma	Grupos AGT e ALA	Tipos de resposta
Ensaio	<i>AT-Survey</i>	Questionário com 12 sentenças	C ou E
MAI	<i>AT-Survey</i>	Questionário com 52 sentenças	V ou F
Pré-teste	<i>AT-Survey</i>	Teste com 20 sentenças	C ou E
Tratamento/Videoaulas	<i>YouTube</i>	Videoaula AGT e videoaula ALA	-----
Pós-teste	<i>AT-Survey</i>	Teste com 20 sentenças	C ou E

Fonte: Elaboração própria.

3.3.4 Os procedimentos

As folhas de Ensaio, Pré e Pós-teste foram corrigidas pela desenvolvedora da plataforma *AT-Survey*. Como mencionado algumas vezes na descrição do material, a administração do experimento pelo aplicativo foi feita pela *internet*, porém a aplicação ocorreu presencialmente na sala de informática da unidade escolar escolhida⁵¹.

O material desenvolvido para o Ensaio, o Inventário Metacognitivo, o Pré e o Pós-teste são os mesmos para todos os participantes da pesquisa. Somente na etapa 4, a de tratamento com a instrução audiovisual, há subdivisão dos participantes em 02 (dois) grupos distintos, feita

⁵¹ Reiteramos nosso agradecimento especial à professora Dr. Maria do Carmo Lourenço-Gomes, pois sem suas instruções, correção e supervisão atenta não conseguiríamos conduzir esse experimento.

de maneira aleatória. O grupo AGT recebeu instrução a partir da videoaula baseada em uma abordagem de aprendizagem gramatical tradicional de ensino de inglês, enquanto o grupo ALA recebeu instrução a partir da videoaula baseada na abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa.

Buscou-se respeitar o ambiente natural dos estudantes ao máximo, levando os participantes a realizarem as tarefas nos computadores do laboratório de informática da escola que frequentam suas aulas regularmente. Para cada uma das fases do experimento, houve supervisão presencial desta pesquisadora, que fornecia aos participantes *links* de acesso na plataforma *AT-Survey* para os questionários e as videoaulas via e-mail, sendo estes liberados de um a um no início de cada sessão, para que todos iniciassem as tarefas no mesmo momento.

A etapa Ensaio leva entre 03 (três) e 04 (quatro) minutos para ser finalizada, o Inventário de Consciência Metacognitiva dura cerca de 10 (dez) minutos para responder às 52 (cinquenta e duas) afirmações. Para o Pré-teste, são necessários mais 08 (oito) minutos, as videoaulas têm duração de 06 (seis) minutos cada e, para completar o Pós-teste, destinam-se outros 08 (oito) minutos. Os participantes gastam um total de tempo que varia de 32 (trinta e dois) a 40 (quarenta) minutos para completar todas as etapas do experimento.

A apresentação do Termo de Consentimento Informado, item indispensável ao aceite do Comitê de Ética, acontece em sua integralidade no Ensaio, reforçado no Inventário de Consciência Metacognitivo e lembrado nas demais etapas do experimento. Nos Pré e Pós-testes, é recordado que o Termo de Consentimento apresentado na primeira etapa do estudo aplica-se também a eles.

Apresentamos, no quadro a seguir, a síntese da forma como os materiais e procedimentos foram dispostos em cada etapa do estudo nos 02 (dois) grupos da amostra-alvo (no grupo AGT e no grupo ALA). Esclarece-se que somente o Inventário de Consciência Metacognitiva – MAI é de autoria de Schraw e Dennison (1994) e a tradução do instrumento pode ser encontrada no artigo de Bruni e Lima Filho (2015).

O Ensaio, Pré-teste, a fase de tratamento/videoaulas e o Pós-teste foram produzidos e testados pela pesquisadora desta tese.

Quadro 10 - Disposição dos materiais utilizados e dos procedimentos adotados em cada etapa do estudo nos grupos AGT e ALA

Etapas do experimento	Grupos	
	Aprendizagem Gramatical Tradicional (AGT)	Aprendizagem Linguística Ativa (ALA)
Ensaio	12 sentenças (fatos e opiniões)	
Inventário de Consciência Metacognitiva - MAI	Perguntas de cunho sociodemográfico seguidas por 52 afirmações sobre aprendizagem	
Pré-teste	20 sentenças afirmativas no presente simples expressando rotina	
Tratamento/Videoaulas	Instrução tradicional de ensino de inglês	Metodologia de Aprendizagem Linguística Ativa (Pilati, 2017)
Pós-teste	20 sentenças afirmativas no presente simples expressando rotina	
Observação: ressalta-se que os materiais apresentados aos participantes dos grupos AGT e ALA são idênticos nas etapas Ensaio, MAI, Pré e Pós-teste. A única etapa que apresenta diferença é aquela destinada ao tratamento da amostra-alvo com instrução metodológica distinta.		

Fonte: Elaboração própria.

Considerações parciais

Neste capítulo, na seção 3.1, foram apresentadas as motivações para o estudo exploratório experimental desenvolvido. No item 3.1.1, as perguntas de pesquisa foram estabelecidas. A seção 3.1.2 demarcou objetivos gerais do experimento descrito.

Em 3.2, o estudo exploratório foi discriminado em detalhes, explicando a testagem do instrumento de pesquisa na seção 3.2.1, a ferramenta *AT-Survey* em 3.2.2, como foi feita a aplicação do instrumento à amostra-alvo em 3.2.3 e, por último, quais procedimentos foram adotados na plataforma *AT-Survey* na parte final da seção, em 3.2.4.

Em 3.3, o método do experimento foi caracterizado, descrevendo os participantes da pesquisa na validação do experimento em 3.3.1 e os participantes do estudo exploratório em

3.3.2, o material utilizado para aplicação, tratamento e coleta de dados em 3.3.3 e como os procedimentos foram executados em 3.3.4.

Este capítulo, assim, apresenta a visão macro da estrutura que compõe o *design* experimental que guia o estudo exploratório que visa responder às perguntas de pesquisa a seguir:

(i) como se caracteriza o nível de pensamento metacognitivo de estudantes da educação básica?

(ii) A exposição dos alunos a diferentes metodologias de ensino pode influenciar no grau de domínio de conhecimento sobre o fenômeno gramatical do presente simples designando ações de rotina?

(iii) Há correlação entre o conhecimento linguístico e o desenvolvimento do nível de consciência metacognitiva dos estudantes?

As respostas para essas perguntas serão respondidas após a descrição dos dados e sua análise apresentada e discutida no capítulo 4.

Capítulo 4 – RESULTADOS DO EXPERIMENTO: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO

No presente capítulo, detalhamos os dados coletados e apresentamos a discussão sobre eles, referentes ao estudo exploratório realizado com o objetivo geral de ancorar a investigação sobre o grau de interferência das instruções de ensino na aprendizagem do presente simples pelos alunos do ensino básico.

Neste capítulo, discutimos inicialmente, na seção 4.1, a visão geral dos dados, explicitando informações imprescindíveis para a compreensão da análise estatística e sua organização, envolvendo, por exemplo, como foram subdivididos os grupos e quais dados foram compilados. Na seção seguinte, a 4.2, partimos para a discussão dos resultados produzidos com base nos referidos dados.

Em 4.2.1, debatemos os resultados da etapa Ensaio com o intuito de traçar o perfil de comportamento de resposta dos sujeitos participantes do estudo quando respondem a questionários. Esta seção contém os índices de acerto, os tempos de respostas dos participantes no Ensaio, bem como os parâmetros de comportamento dos sujeitos antes dos testes e na fase de tratamento do experimento.

Na seção 4.2.2, apresentamos as constatações atinentes aos índices relativos ao entendimento dos participantes sobre suas aprendizagens, obtidos pela aplicação do Inventário de Consciência Metacognitiva. E, finalmente, na última parte desta seção, realizamos a análise do desempenho dos grupos nos Pré e Pós-Testes; e em 4.2.3, nos dedicamos a entender melhor os dados nas perguntas referentes ao conhecimento linguístico sobre frases afirmativas no presente simples em inglês.

Ao final do capítulo, as considerações parciais são apresentadas, com o intuito de sintetizar o que foi explorado e facilitar a leitura do capítulo. Destacamos que a ferramenta *open source R Studio* é o instrumento de análise utilizado para análise de dados e estatística descritiva. A análise estatística empregada nesse estudo exploratório serviu-se das bases do método quantitativo padrão, viabilizado pelo emprego, já mencionado, do formato Pré-teste-Pós-teste (cf. COHEN *et al.*, 2007; CHRISTENSEN *et al.*, 2015; CRESWELL; CRESWELL, 2017), mais precisamente do desenho Pré-teste, tratamento (instrução audiovisual), Pós-teste para investigar a questão do aprendizado relacionado à influência da instrução de ensino e se o perfil metacognitivo do participante interfere na aprendizagem.

Vale destacar, ainda, que foram conduzidos testes de igualdade de proporção e teste Qui-quadrado de *Pearson* para as análises que comparam as taxas de acertos. Em relação aos tempos de resposta, o Teste dos Postos Sinalizados de *Wilcoxon* foi aplicado às amostras pareadas. Finalmente, o teste de comparação de médias para dados não-paramétricos é o de *Kruskal-Wallis* e o teste de igualdade de variâncias é o de *Bartlett*.

4.1 A visão geral dos dados

Como descrito no capítulo 3, seção 3.2.4, que detalha os procedimentos na plataforma *AT-Survey*, as informações colhidas pela plataforma geram dados que são dispostos em planilhas no formato *Google Forms* previamente vinculadas aos *links* respondidos pelos participantes no experimento. Essas planilhas são arquivadas no *drive* da conta de *email* associada ao pesquisador e que está previamente conectada à plataforma *AT-Survey*.

Após o encontro presencial para a realização do experimento, descrito na seção 3.2.3, que versa sobre a aplicação do instrumento à amostra-alvo, as planilhas com os dados coletados foram conferidas e os códigos criados pelos participantes foram confrontados e agrupados de acordo com a ordem de respostas dos alunos. Por exemplo, se o primeiro estudante finaliza o Ensaio às 09:36, seus dados são compilados e esse se torna o primeiro sujeito na lista da tabela de análise de dados. Isso ocorre para agrupar todas as suas respostas do mesmo sujeito em todas as etapas do estudo. Após essa organização, a tabela é editada, reunindo os sujeitos por níveis de proficiência: do básico ao avançado.

É montada, assim, uma tabela contendo os códigos *default* gerados automaticamente pela plataforma *AT-Survey* para as etapas do Ensaio, Inventário de Consciência Metacognitiva (MAI), Pré e Pós-Testes. Além desses códigos gerados automaticamente pela plataforma, listamos também: o código alfanumérico, individual, criado pelo participante na primeira etapa do experimento; o resultado do índice de consciência metacognitiva (que vai de zero a cinquenta e dois); a proficiência que o participante autodeclara possuir em língua inglesa; e a quantidade de respostas corretas nos Pré e Pós-testes. Essa subdivisão é feita aleatoriamente, baseada apenas na quantidade aproximada de sujeitos por grupo com a mesma proficiência, para que as amostras-alvo sejam homogêneas.

Abaixo, apresentamos as tabelas criadas para a organização dos grupos de aprendizagem gramatical tradicional e Aprendizagem Linguística Ativa.

Imagem 20 e 21 - Tabelas com os dados dos participantes dos grupos AGT e ALA

AT	Código criado	MAI	Nível MC	Proficiência	Ensaio	Pré-Teste	Respostas C	Pós-Teste	Respostas C
1	PS0602	erBMOXVteF	39	básico	w6Cj7G3Yuy	X2eShxffbX	9	TtfigEf8N4	18
2	LC0201	0il4Qrbpw2	33	básico	gP5NelxQDz	ZS9senANFt	4	C5tXYNvKkn	10
3	vc0411	bMQf0zCKVC	30	básico	CGnkj0VgQK	fJS3dBmKjc	11	zQL9e6DK5	17
4	MC0508	ytYt9664n	40	básico	5Mv5v1pCRP	uVnS2FCvT7	11	ZXuzlBDO3g	16
5	Is0712	DulamJ5x80	21	básico	BykAFZljwe	XlWnanmzqG	12	bYQH2OxN6Q	13
6	RS2709	d3ooqfoc3p	41	básico	LMuFDOhfG8	rwu2fvRoEv	11	DidbTb21f7	11
7	GM1205	8hwUAH1XyF	44	básico	iuQTMcWdL4	cg0jQEDxRZ	14	tDCCtvoeR	14
8	mo2706	iXrKNtolcL	46	básico	To8bwVuC8L	XZEjNsVRO8	10	uzoRoswaoW	10
9	LM2309	5nsgT6fFyH	45	básico	6RC0pQgM80	QN2l8rsXqE	11	ycDQ1r15zY	9
10	JS1105	SiFLjFY8dy	31	intermediário	nk8dQr711m	AAkawNCeoS	9	lwaqtIInPB	18
11	NV2311	tmj9FX6WI2	34	intermediário	KRsiUOzw6	eviBAICx9E	12	ecosd8K5Xs	18
12	ma1904	oMIOqVipUz	37	intermediário	D3XWbOHTPM	SsQGEUDgg7	13	SaUG2zY4sD	14
13	SR2701	3ileYCKD7n	43	intermediário	6dU6jwitPv	wEjgzKGRov	19	OP0vuUO2WK	20
14	PA0310	8Z4W0jxP7P	29	intermediário	8tv8d9K7hx	jmlpvDNhfO	20	crSbspjcJ0	20
15	RA2403	LV2DyG7afw	47	intermediário	M5hB85DwU6	lQo9wnvQd6	13	z1sQK5AHpO	11
16	AS1106	ADhzEJzhb	50	intermediário	11pllvOyWd	ilBzC3ytoh	10	Ftq01yN2W8	8
17	RM2506	ET2ihiCR8S	40	intermediário	3QHljtAGvK	MW1cmvuglo	12	uu1gw8D52Y	7
18	MC1401	KalHOSpnl	37	avanzado	ORFEypWVfm	OdnGs3Biiu	20	nNnlQLPaSF	20
19	AN1003	wxcuIzBo12	48	avanzado	D1INXfPQFM	nFOPIUs2nt	19	2fwsIpy2Bn	19
20	LS1811	53K4ynPoyJ	17	avanzado	kuBVxdbcOI	lb0gNtKo4Y	20	uf5VknTyhx	15

AA	Código criado	MAI	Nível MC	Proficiência	Ensaio	Pré-Teste	Respostas C	Pós-Teste	Respostas C
1	jpAvB7ipUX	GC0610	42	básico	oFH9Jn4a5n	Jia8Jn9YWK	10	mUrGofRALo	20
2	7q1RxUixfC	Da1109	33	básico	3LDKQdZQ6F	JM41atfHxh	9	IMMHd0I5hd	19
3	gSiD2DPLQv	PG2609	40	básico	BgZenfKHlv	xClLjCYkwb	7	XEqwuaKH14	12
4	dsV8TsmOym	AN2003	39	básico	77zBK7fUfq	aEKH3al3l	13	QLMjQzloYP	14
5	6l2usnA59P	CC2901	38	básico	3zofSvvc2L	5BnOnoC9Mm	15	QuwduBez4d	16
6	UBj92HrSx3	EG1807	24	básico	xuwgzdwUSg	CSmpixbl6F	19	ahEzGMf3it	20
7	ELoOKC4FVs	PV0102	46	básico	bX15lAtKI8	FSNurnkMjd	11	MXaYau0Tt1	12
8	z1knlkrijj	dl1719	34	básico	5bYm4cM7OS	CGKTNkufC5	10	SYoXE0jeP0	10
9	CnpzKt74TP	GB0108	39	intermediário	3h8hzV8p09	kVRZO9V8Mv	9	YYUFxBGx5F	19
10	I71ewBvIKV	TS0712	34	intermediário	noZellii4d	kOD6BDmJNz	15	C2o7MrUlxM	19
11	FbtvLzKlq	as0702	33	intermediário	9ZjkHodPER	gykPM8Rlxz	8	bYQH2OxN6Q	10
12	BNMeQ7QIJ2	CA0806	41	intermediário	S5gBtWffUf	tvHBljg5dT	19	0PoLkm7ink	20
13	UxtlcegiBK	GO2603	44	intermediário	QgwQuQ4Kwu	j6zHVMl8kT	20	ReZtMuGUOA	20
14	K5DB9oOr6X	FM2403	46	intermediário	oXOIY1xku6	InVXEYiVRw	20	rBwXgsmXKC	20
15	ReS2o9o4BV	jo2805	38	intermediário	qU9IE6a2VX	2zOmglWtpm	12	ZxRFbn8rUy	11
16	SGEOXEFOon	PM2605	48	intermediário	qnomKoHKmC	fDWyau4Wh8	13	YFu73QO8Dg	8
17	R5wkuKWSDI	CJ2707	27	avanzado	CvdcRp0XJ4	qjRxEgzapc	17	u4y6h5KqjN	20
18	ezMyhYsO3u	HS0609	40	avanzado	CHHakM622S	bYCe0Njzu1	18	hPulBm7dVU	19
19	XWcT7mPCOW	DZ0507	35	avanzado	JYDeDyJmDi	JrPBSo0av1	18	MwQTRgevCe	19
20	UYcP55OjL	IM0911	34	avanzado	1QkyEmlFii	R4wEb1mGN6	19	SUG4Vxjpla	19

Fonte: Elaboração própria.

Após esse agrupamento nas tabelas apresentadas, a análise estatística foi propriamente conduzida, observando-se as seguintes relações entre os membros dentro de seus grupos e entre os grupos AGT e ALA:

- Quais foram as taxas de acerto e erro dos grupos AGT e ALA nas etapas do experimento?
- Qual é o perfil metacognitivo dos grupos AGT e ALA?
- O que se pode inferir sobre a relação entre a proficiência em língua inglesa e o tempo de resposta dos alunos nos grupos AGT e ALA?

- Podemos correlacionar os resultados dos perfis metacognitivos com as taxas de acerto dos participantes comparando seu Pré-teste e Pós-teste?

Antes de respondermos a essas e às perguntas de pesquisa postuladas acima, partimos para a análise dos dados coletados a seguir, desde o Ensaio até o Pós-teste.

4.2 Discussão dos resultados

4.2.1 Resultados do Ensaio

Iniciamos esta análise refletindo sobre os dados coletados no Ensaio. Como exposto na seção 3.3.2, que detalha o material utilizado, a aplicação do Ensaio foi feita com o objetivo duplo: a) de familiarizar os sujeitos com o tipo de tarefa a ser realizada e b) construir uma *baseline* sobre o comportamento dos participantes do estudo em relação ao seu padrão de tempo de resposta. Desta forma, esta etapa inicial do experimento serve como parâmetro de comparação para os dados coletados adiante, uma vez que as respostas ao Ensaio estabelecem padrões de comportamento dos participantes antes da intervenção, facilitando a correlação de causa e efeito entre a intervenção e alteração do comportamento, caso haja.

4.2.1 a) Índices de acerto no Ensaio

A seguir, apresentamos os números relativos aos acertos nas questões de 01 (um) a 08 (oito) do Ensaio. Dessas 08 (oito) sentenças, as 04 (quatro) primeiras são fatos verdadeiros e as 04 (quatro) últimas são fatos falsos. Como já descrito em detalhe no capítulo 3, seção 3.3.2, essas frases descrevem fatos ou constatações irrefutáveis para todos os participantes.

Imagem 22 - Tabela que apresenta a quantidade de questões certas e os percentuais de acerto por questão sobre fatos no Ensaio nos grupos AGT e ALA juntos

Fatos	Nº de acertos	% de acertos
1	39	98%
2	39	98%
3	37	93%
4	40	100%
5	40	100%
6	39	98%
7	37	93%
8	40	100%

Fonte: Elaboração própria baseada na coleta de dados feita pela plataforma *AT-Survey*.

No que tange às respostas da amostra-alvo coletadas nesse experimento, mais especificamente em relação às respostas dadas na etapa de Ensaio sobre fatos (oito frases no total) os índices de acerto são consideravelmente maiores que os de erros. Num total de 320 (trezentas e vinte) respostas nos dois grupos, 311 (trezentas e onze) foram respondidas corretamente e apenas 09 (nove) itens foram respondidos incorretamente. Ou seja, há uma média de 97% de acertos (7,75/8) no grupo AGT e 98% de média de acertos (7,8 /8) no grupo ALA.

As amostras possuem índices extremamente semelhantes, apresentando assim, comportamentos homogêneos. Esses resultados demonstram que há fortes evidências para acreditar que os alunos estão lendo, refletindo e respondendo às perguntas e não estão respondendo aleatoriamente.

4.2.1 b) Tempos de respostas no Ensaio

No tocante à análise do tempo de resposta dos participantes, foram observadas todas as sentenças respondidas no Ensaio, sendo analisados os tempos que os sujeitos levaram para acertar, errar e responder questões em que eles selecionam sua opinião sobre um assunto. Lembrando que as sentenças que expressam fatos são de um total de 08 (oito) - 04 (quatro) certas e 04 (quatro) erradas - e aquelas que expressam opinião são outras 04 (quatro).

Foi analisado o tempo que os participantes levam desde a marcação de suas primeiras respostas até suas respostas finais (chamadas de *'time last'* nas planilhas). Para tal análise, foi feito o teste de Kruskal-Wallis de comparação de médias para dados não-paramétricos (Kruskal-Wallis chi-squared = 6.0023, df = 2), em que o p-valor é 0.04973. Cabe ressaltar, aqui, que foram excluídas as observações no tempo maiores que dois desvios padrões acima da média, que totalizaram 17 observações (3,54% do total de observações). A seguir, mostramos os números referentes às respostas finais dos participantes.

Quadro 11 - Resultados descritivos das últimas respostas (*'time last'*) no Ensaio

Resposta	Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.
correta	312.1	658.2	928.9	1095.1	1248.3	4648.7
errada	883	1030	1343	1806	1509	5722
opinião	352.2	656.5	968.2	1189.6	1140.2	4146.3

Fonte: Elaboração própria.

Em relação aos dados apresentados no Quadro 11, observa-se que não há uma diferença considerável entre as médias de tempo quando comparamos as respostas corretas (1095.1 milissegundos) sobre fatos e aquelas relacionadas às sentenças de opinião (1189.6 milissegundos). Quando observamos as respostas erradas, verificamos que a média de tempo de resposta dos participantes é substancialmente superior aos outros grupos (1806 milissegundos).

O que os resultados revelam são padrões interessantes. Há uma diferença expressiva na média de tempo entre as questões que os participantes acertam e aquelas que eles erram. Depreende-se, desses resultados, que os participantes levam menos tempo para marcar as respostas das questões que são, sem sombra de dúvidas, corretas para eles. Em contrapartida, os alunos demoram maior quantidade de tempo para marcar suas respostas finais quando não tem certeza ou não sabem a resposta para determinada questão proposta.

Se olharmos em detalhe o tempo gasto para responder às questões de opinião, verificamos que os participantes levam, em média, ligeiramente mais tempo para responder a

essas questões. Esse aumento da média de tempo de resposta provavelmente se justifica pelo fato dos participantes refletirem sobre o que pensam antes de marcar suas respostas.

Resumimos, aqui, que a análise dos dados do Ensaio mostra que os sujeitos estão, de fato, lendo e respondendo às questões, uma vez que o índice de acerto dos sujeitos em frases que versam sobre fatos é substancialmente superior aos erros. Os participantes também gastam menos tempo para responder às questões que são corretas para eles e mais quando erram. Apesar de essas serem reflexões iniciais e inconclusivas, os respectivos resultados sugerem que a resposta final dos participantes (chamada de *'time last'*) no Ensaio pode balizar os resultados de índice de acertos dos participantes nas perguntas do Pré e Pós-Testes e é, daí, que partimos.

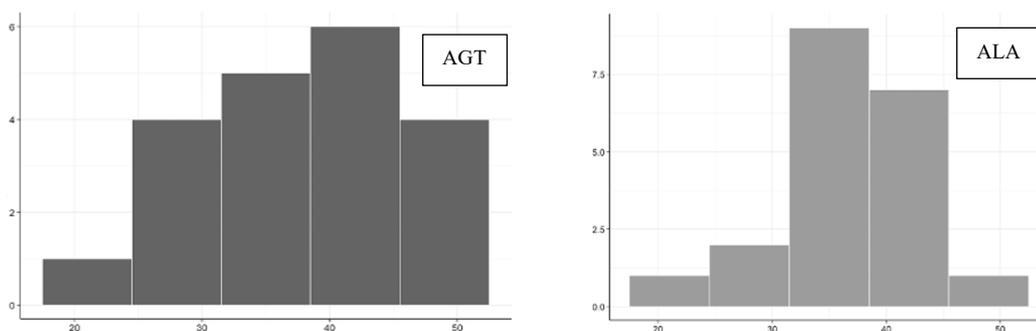
4.2.2 Resultados do Inventário de Consciência Metacognitiva

Depois de estabelecidas as análises iniciais advindas dos resultados do Ensaio, passamos para a análise das respostas obtidas no Inventário de Consciência Metacognitiva - o MAI. Como consta na seção 3.3.2, onde está descrito o material utilizado, a intenção desta etapa do experimento é verificar os índices de consciência metacognitiva dos participantes.

4.2.2 a) Índices de acerto no Inventário de Consciência Metacognitiva

Com o intuito de verificar se o perfil metacognitivo dos participantes é homogêneo entre grupos, montamos um banco de dados que contém cada aluno e seu número de acertos (é considerado acerto se o aluno marca a sentença como verdadeira para ele). Assim, os perfis metacognitivos dos estudantes foram delineados da seguinte maneira, conforme seus grupos e os gráficos abaixo:

Gráficos 1 e 2 - Perfis Metacognitivos dos grupos AGT e ALA segundo o MAI



Fonte: Elaboração própria.

Se levarmos em consideração apenas os Gráficos 1 e 2, que traduzem, de forma visual, os agrupamentos dos perfis dos participantes dos grupos AGT e ALA encontrados na amostra, observamos que eles parecem ser distintos, todavia, investigando mais a fundo, baseando-se nas médias de respostas positivas que medem o perfil metacognitivo dos sujeitos, os grupos são bastante homogêneos do ponto de vista metacognitivo.

Do total de 52 (cinquenta e duas) sentenças que versam sobre atitudes metacognitivas apresentadas aos participantes, o mínimo julgado como certo pelos participantes do grupo de aprendizagem gramatical tradicional é de 20 (vinte), enquanto para o grupo de Aprendizagem Linguística Ativa, chega a 22 (vinte dois). Já em relação ao nível máximo encontrado, o grupo AGT apresenta participantes que assumem que 47 (quarenta e sete) dos itens parecem metacognitivamente certos, enquanto no grupo ALA, esse número é de 48 (quarenta e oito).

Em relação à média dos grupos da amostra, os participantes do grupo AGT julgam que cerca de 37 (trinta e sete) sentenças são metacognitivamente coerentes segundo sua realidade, ao passo que a média do grupo ALA está em torno de 36.67 (trinta e seis ponto sessenta e sete), ou seja, quase 37 (trinta e sete). Adiante, apresentamos os dados relativos aos mínimos, médias e máximas de acertos no MAI no Quadro 12.

Quadro 12 - Resultados descritivos das respostas no MAI

	Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.
AGT	20.00	31.75	38.50	37.35	44.25	47.00
	Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.
ALA	22.00	32.00	38.99	36.65	41.25	48.00

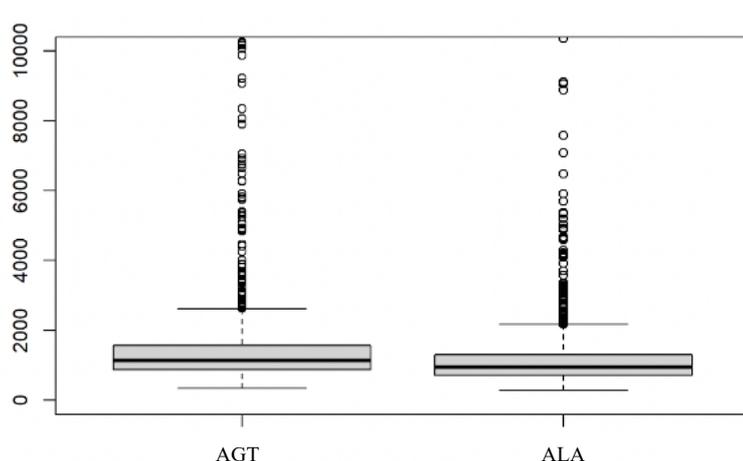
Fonte: Elaboração própria.

4.2.1 b) Tempos de respostas no Inventário de Consciência Metacognitiva

Inicialmente, buscamos identificar os valores discrepantes do conjunto de dados (*outliers*), assim como fazer a análise comparativa da dispersão entre os conjuntos de dados dos

grupos AGT e ALA. Observa-se no Gráfico 3 de tipo *boxplot*, a seguir, um recorte de 0 a 10.000 milissegundos que gerou uma omissão de 23 *outliers*.

Gráfico 3 - *Boxplot* da média da diferença dos tempos das últimas respostas (*'time last'*) para os grupos AGT e ALA



Fonte: Elaboração própria.

Cabe ressaltar, ainda, que o teste de média do tempo da última resposta dos grupos AGT e ALA no Inventário de Consciência Metacognitiva - MAI foi considerado estatisticamente significativo (p-valor menor que 5%, $< 2.2e-16$), ou seja, há evidências na amostra coletada para afirmar que a média da diferença do tempo da última resposta (*'time last'*) dos grupos AGT e ALA é diferente e que, aparentemente, o grupo de aprendizagem gramatical tradicional (AGT) responde proporcionalmente mais rápido que o grupo de aprendizagem linguística ativa (ALA).

Concluimos que os participantes dos grupos AGT e ALA possuem perfis metacognitivos levemente distintos baseando-nos nos índices de acertos e nos tempos de resposta e, porém, são grupos relativamente homogêneos no quesito consciência metacognitiva. Após esta análise do perfil metacognitivo dos participantes, passamos para a investigação dos resultados nas etapas de Pré-teste e Pós-teste.

4.2.3 Resultados do Pré e Pós-Testes

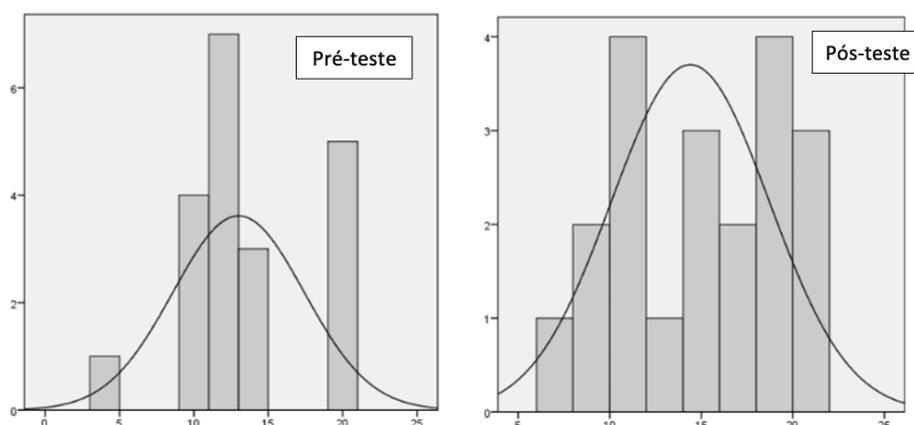
Parte fulcral do experimento desenvolvido para esta tese, esta etapa visa analisar os resultados referentes aos índices de acerto dos participantes no Pré-teste a fim de fazer uma comparação direta com os resultados obtidos do índice de acerto Pós-Teste dos sujeitos. Cabe ressaltar que o Pré-teste é aplicado imediatamente antes da instrução audiovisual (fase de tratamento da amostra-alvo) e o Pós-Teste é feito imediatamente após esta instrução disponibilizada em vídeo. As informações referentes aos vídeos apresentados aos participantes contendo abordagens de ensino tradicional e Aprendizagem Linguística Ativa (PILATI, 2017, 2018, 2022) são dadas em detalhe na seção 3.3.2, que descreve o material utilizado no experimento.

4.2.3 a) Índices de acerto nos Pré e Pós-Testes

Ao compararmos os resultados dos dois grupos envolvidos no experimento - grupo de aprendizagem gramatical tradicional e o grupo de Aprendizagem Linguística Ativa, conseguimos chegar às seguintes constatações:

(i) ao grupo AGT foi apresentada a instrução audiovisual com a abordagem tradicional de ensino. Nele, observamos uma média de 13 (treze) acertos em 20 (vinte) questões apresentadas no Pré-teste, enquanto no Pós-teste essa média sobe para 14,4 (quatorze vírgula quatro) também para 20 (vinte) frases julgadas. Apresentamos, a seguir, os gráficos das médias de acerto nos Pré e Pós-teste no grupo de aprendizagem gramatical tradicional.

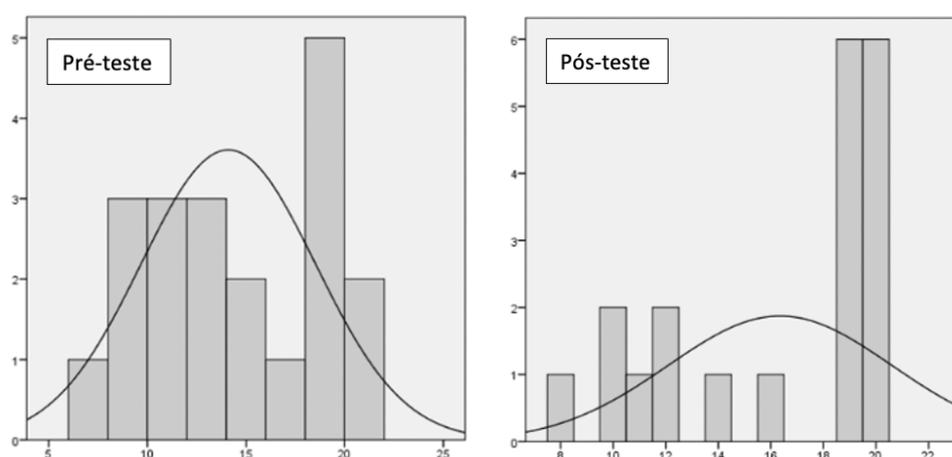
Gráficos 4 e 5 - Histogramas dos acertos nos Pré e Pós-teste no grupo AGT



Fonte: Elaboração própria.

(ii) Ao grupo ALA foi apresentada a instrução audiovisual com a abordagem baseada na Aprendizagem Linguística Ativa (PILATI, 2017, 2018, 2022). Nele, observamos uma média de acertos semelhante ao grupo AT no Pré-teste: 14,1 (quatorze vírgula um) dentre as 20 (vinte) questões apresentadas. Entretanto, nos resultados do Pós-teste essa média sobe para 16,35 (dezesesseis vírgula trinta e cinco), ou seja, há um aumento mais expressivo. A seguir, estão os histogramas que representam as médias de acerto nos Pré e Pós-teste no grupo de Aprendizagem Linguística Ativa.

Gráficos 6 e 7 - Histogramas dos acertos nos Pré e Pós-teste no grupo ALA

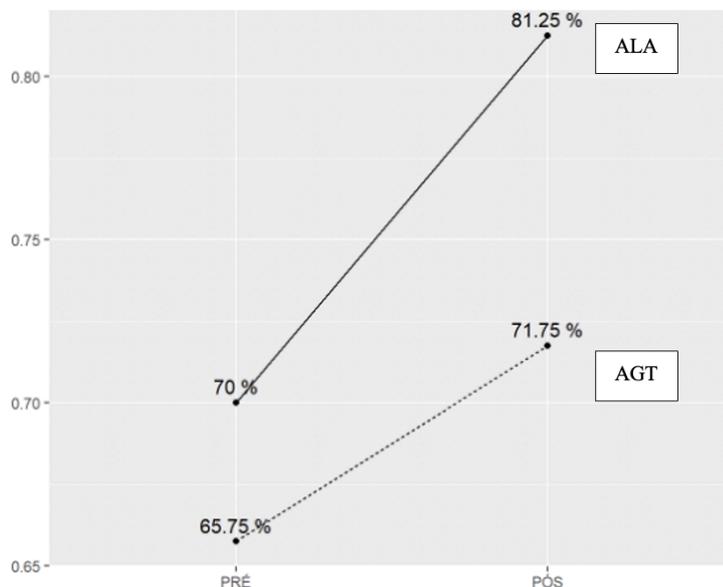


Fonte: Elaboração própria.

A partir destes dados, partimos para a reflexão sobre essa comparação entre grupos de forma percentual. Assim, ao compararmos a taxa de acerto do grupo AGT no Pós-teste, de 71,75%, verificamos que ela é superior à taxa de acerto no Pré-teste, que é de 65,75%, considerando essa diferença significativa ($\chi^2 = 3.0778$, $df = 1$, $p\text{-valor} = 0.03968$).

Em relação ao grupo ALA, a taxa de acerto no Pós-teste, que é de 81,25% se mostra significativamente superior àquela encontrada no Pré-teste, que é de 70% ($\chi^2 = 13.128$, $df = 1$, $p\text{-valor} = 0.0001454$). Ou seja, os resultados sugerem que os dois grupos acertaram mais questões após o processo instrucional. No entanto, os estudantes apresentados à aprendizagem linguística ativa acertaram mais que os outros. Esse acréscimo substancial nos resultados entre grupos AGT e ALA evidencia que a instrução baseada na Aprendizagem Linguística Ativa (PILATI, 2017, 2018, 2022) influencia positivamente nas respostas dos participantes, como podemos observar adiante.

Gráfico 8 - Percentuais de acertos no Pré-teste e no Pós-teste dos grupos AGT e ALA



Fonte: Elaboração própria.

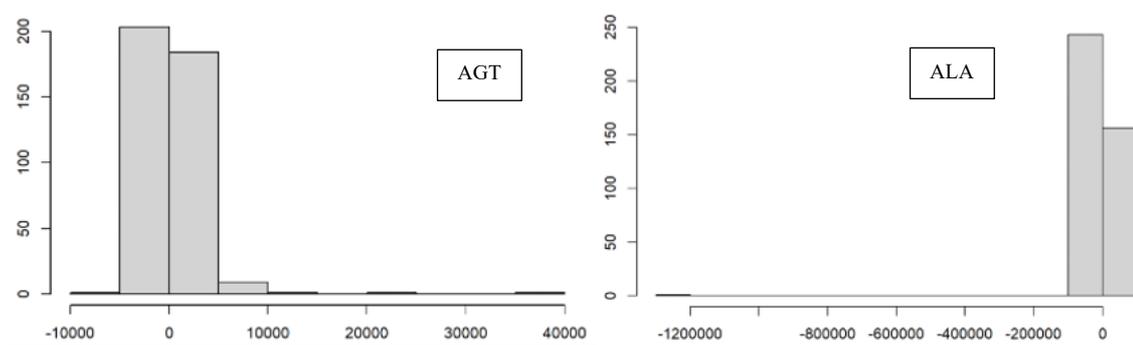
Numa tentativa de reforçar se há interferência efetiva da instrução audiovisual nos resultados dos alunos participantes dos dois grupos, foi realizado o teste *Bartlett* de igualdade de variâncias ($\chi^2 = 0.043085$, $df = 1$, $p\text{-valor} = 0.8356$) tanto para a aprendizagem gramatical tradicional e para a aprendizagem linguística ativa no Pós-teste, porém o $p\text{-valor}$ é maior que 5%. Conclui-se, assim, que ele não é estatisticamente significativo e não há evidências suficientes na amostra para afirmar que a variância dos acertos no Pós-teste é diferente para os grupos AGT e ALA.

4.2.3 b) Tempos de respostas nos Pré e Pós-Testes

Como mencionado, no capítulo 3, a captura das respostas de cada participante é feita em planilhas pela plataforma *AT-Survey*. Nessas planilhas há campos que contemplam diversas informações, entre elas, o campo *'time first'* que captura a resposta inicial do participante e, caso não haja mudança na opção de resposta, esta fica computada como a opção marcada pelo sujeito pelo programa também como *'time last'*. Há, assim, a possibilidade de observar a primeira e/ou a última alternativa respondida. Para parâmetros de análise estatística, foram considerados apenas os dados referentes ao campo *'time last'*. A seguir, apresentamos

graficamente as informações referentes à diferença de tempo de resposta nos grupos AGT *versus* ALA.

Gráficos 7 e 8 - Diferença de tempo de resposta final (*'time last'*) do Pré para o Pós-teste nos grupos AGT e ALA



Fonte: Elaboração própria.

Como podemos observar nos Gráficos 7 e 8, no que tange à apuração dos tempos que os participantes levam para selecionar suas respostas finais (*'time last'*). Cabe informar, aqui, que uma observação do grupo ALA com -1.245.360 ms está omitida.

Em relação aos dados, há evidências suficientes na amostra para afirmar que a média da diferença do tempo da última resposta (*'time last'*) no Pré-teste para o Pós-teste do grupo ALA é menor que a média da diferença do tempo de resposta final do grupo AGT. O p-valor igual a 0,004407 garante que os dados apresentados nos gráficos adiante sejam estatisticamente significativos.

De acordo com o Quadro 13, adiante, observamos os resultados descritivos da diferença de tempo da última resposta (*'time last'*) em milissegundos entre o Pré-teste e o Pós-Teste dos grupos AGT e ALA.

Quadro 13 - Medidas descritivas entre os tempos de resposta (*'time last'*) dos grupos AGT e ALA do Pré e Pós-testes

	Min.	1st Ou.	Median	Mean	3rd Ou.	Max.
AGT	-6192	-276.32	-2.08	169.72	295.73	21904.2
	Min.	1st Ou.	Median	Mean	3rd Ou.	Max.
ALA	-28103.6	-442.9	-99.95	-142.47	221.62	33624.30

Fonte: Elaboração própria.

Ressalta-se que, na etapa Ensaio, averiguamos que os participantes demoram menos para responder quando respondem corretamente, ou seja, quando não há dúvidas sobre a resposta certa. Os dados de tempo apresentados na comparação entre Pré e Pós-teste parecem corroborar essa conclusão, pois os resultados dos sujeitos do grupo ALA para as perguntas sobre o presente simples em inglês mostraram maior diferença de tempo entre o Pré e Pós-teste (-142.47 milissegundos), ou seja, há diminuição no tempo de resposta (*'time last'*).

Deduzimos, assim, que os participantes do grupo que recebeu a instrução audiovisual baseada na Aprendizagem Linguística Ativa, além de acertarem percentual e numericamente mais, eles levam menos tempo para responder quando sabem a informação linguística e acertam as questões a eles apresentadas. Por essa razão, a média de tempo de resposta do grupo ALA diminuiu (-3175.9 milissegundos). A média de tempo de resposta do grupo AGT, por outro lado, não diminuiu (179.62 milissegundos).

4.2.4 Resultados da proficiência *versus* tempo de leitura das sentenças

Partindo da observação de outras medidas que julgamos importantes, destacamos àquelas que descrevem o tempo de leitura das sentenças apresentadas no experimento (*'time to read sentence'*) associadas aos níveis de proficiência contidos na amostra-alvo (básica, intermediária e avançada). Cabe ressaltar que estes dados são estatisticamente significativos, isto é, há evidências suficientes na amostra coletada para afirmar que a média do tempo de leitura dos alunos do grupo AGT difere de acordo com a proficiência em inglês que os participantes possuem ($\chi^2 = 26.179$, $df = 2$, $p\text{-valor} = 2.066e-06$). Apresentamos estes dados, a seguir, no Quadro 14.

Quadro 14 - Medidas descritivas do tempo de leitura das sentenças entre os níveis de proficiência AGT

Básico	Min. 967.6	1st Qu. 2951.9	Median 4695.0	Mean 6552.4	3rd Qu. 7074.6	Max. 64334.1
Intermediário	Min. 732	1st Qu. 2364	Median 3458	Mean 5913	3rd Qu. 5737	Max. 171051
Avançado	Min. 1014	1st Qu. 2964	Median 4249	Mean 6061	3rd Qu. 6493	Max. 102776

Fonte: Elaboração própria.

Notamos, observando os dados apresentados, que alunos do grupo que foi submetido à instrução audiovisual baseada na abordagem tradicional de ensino de inglês e que possuem nível intermediário de proficiência na língua estrangeira, leem mais rapidamente que aqueles com proficiência básica e avançada.

Isso possivelmente se justifique pelo fato de os sujeitos que têm proficiência básica no idioma não conhecerem as estruturas apresentadas integral ou parcialmente, assim como nem todo o vocabulário contido nas sentenças dos testes. Os participantes que apresentam familiaridade com as sentenças lidas, os de proficiência intermediária, já têm algum contato com a língua estrangeira e, por isso, talvez respondam mais prontamente.

Em relação aos membros do grupo AGT que se enquadram no nível avançado de proficiência, admitimos sua demora levemente superior em suas respostas em relação ao grupo dos intermediários possivelmente por esses membros estarem mais maduros linguisticamente e, porventura, refletirem mais profundamente sobre a correção ou incorreção das sentenças antes de respondê-las.

Diferente do que é observado no grupo AGT, os dados coletados da amostra para o grupo ALA evidenciam que a média do tempo de leitura das sentenças a serem julgadas pelos alunos deste grupo varia de acordo com os níveis de proficiência em inglês, mas os grupos respondem distintamente do grupo AGT. Neste recorte amostral específico, demonstrado pelo Quadro 15, adiante, a média de tempo de leitura é maior para os participantes com nível intermediário de proficiência, porém esse fato se justifica por haver 02 (dois) *outliers* com tempo de submissão próximo aos 13.000 milissegundos, o que eleva a média geral de todo o grupo intermediário.

Além do entendimento sobre a desproporção referente à média de tempo de leitura dos participantes pertencentes ao nível intermediário de proficiência, deduz-se que a média da categoria pertencente à proficiência avançada é menor que a básica e a intermediária possivelmente pelo domínio e intimidade que o participante tenha com o uso, a função da estrutura e o vocabulário presentes nas orações apresentadas nos testes.

Por último, a média de tempo de leitura das frases obtida pelo conjunto de alunos com baixa proficiência em inglês é substancialmente mais alta que a dos outros dois grupos devido ao fato de provavelmente o participante não possuir conhecimento profundo das estruturas e vocabulário apresentados no estudo. A seguir, apresentamos os dados referentes ao tempo de leitura das sentenças pelos participantes do grupo ALA.

Quadro 15 - Medidas descritivas do tempo de leitura das sentenças entre os níveis de proficiência em ALA

Básico	Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.
	1110	2751	4398	9315	7582	196025
Intermediário	Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.
	695.8	2674.4	3770.0	6196.5	6799.9	134280
Avançado	Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.
	786.7	2366.1	3537.9	4403.2	5261.5	26711.8

Fonte: Elaboração própria.

Na busca por tentar responder, ainda, se o nível de consciência metacognitiva dos participantes do experimento influencia ou interfere de alguma maneira nas taxas de acertos alcançadas pelos alunos nos Pré e Pós-testes, foi montado um banco de variáveis relacionadas ao Inventário de Consciência Metacognitiva - o MAI. Utilizou-se o modelo de regressão linear pelo método de seleção *Forward* (BRANT, 2018) para selecionar quantas e quais fossem as características a serem consideradas na análise.

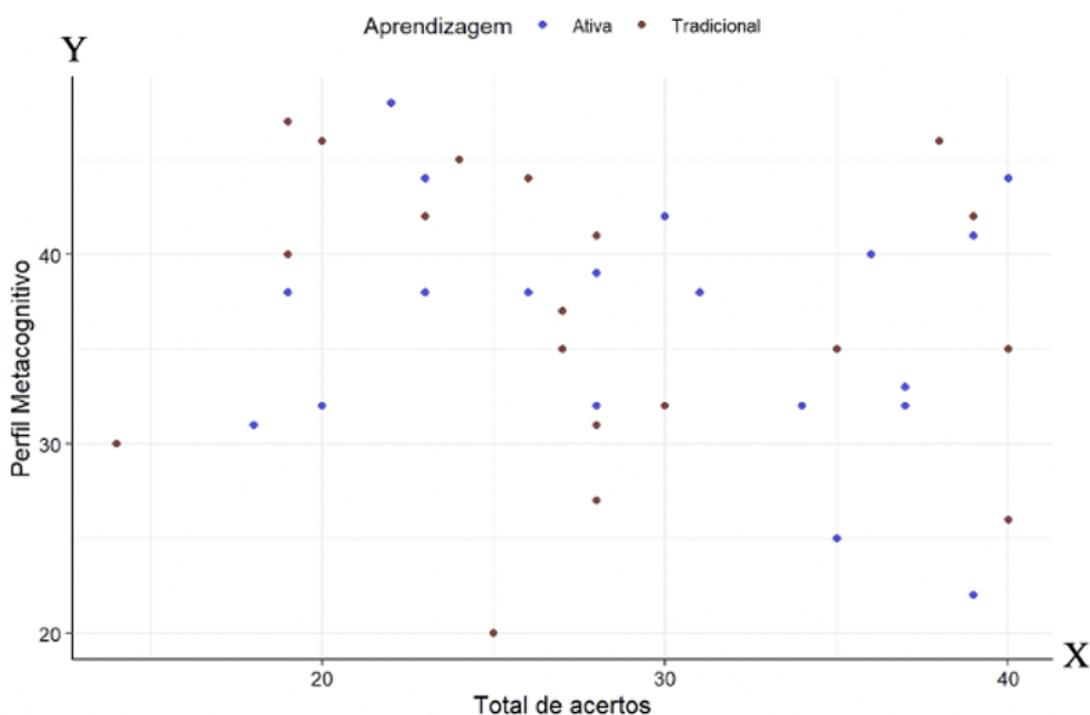
Após a seleção dessas variáveis, ajustou-se um modelo de regressão linear com o perfil metacognitivo do aluno se tornando a variável resposta (eixo Y), o número de acertos (no Pré-teste e no Pós-teste) e o grupo ao qual pertenciam foram as variáveis explicativas do modelo (representadas pelo eixo X).

Levadas as variáveis ao modelo e testados seus coeficientes para verificar se há relação com a variável resposta (Y), todas as variáveis explicativas (X) não rejeitaram suas hipóteses

nulas, isto é, seus coeficientes não foram diferentes de zero na equação da reta. Conclui-se, assim, que não há relação das variáveis (número de acertos e grupo ao qual os participantes pertencem) com o perfil metacognitivo dos alunos e que este modelo de experimento não é o ideal para medir tal relação.

Para demonstrar visualmente a relação destas variáveis que caracterizam a amostra e a tentativa em conectá-las ao índice de acerto gerado na comparação das respostas dos Pré e Pós-testes, apresentamos o gráfico a seguir.

Gráfico 6 - Relação do perfil metacognitivo e total de acertos nos grupos AGT e ALA



Fonte: Elaboração própria.

Levadas as variáveis ao modelo e testados seus coeficientes, conclui-se que as variáveis não possuem relação com os perfis metacognitivos dos participantes. Dessa maneira, recusa-se a hipótese que existe regressão entre variáveis e a relação entre perfil metacognitivo e índice de acertos pode ser descartada com esse tipo de estudo.

Considerações parciais

Neste capítulo apresentamos os resultados e reflexões sobre as análises dos dados coletados no experimento desenvolvido para avaliar se processo de ensino-aprendizagem de um fenômeno linguístico por estudantes da Educação Básica sofre influência da abordagem de ensino escolhida para apresentar o presente simples em frases afirmativas expressando ações rotineiras e habituais em inglês.

Nos baseamos nos princípios teóricos e metodológicos do protocolo PREVIA, elaborado e aplicado por Pilati, Lourenço-Gomes e Castro em 2020, para desenvolver um *design* experimental que engloba metodologias da Psicolinguística e de pesquisa em educação e visa tornar compreensíveis os resultados do processo de aprendizagem, por meio da análise dos índices de acertos e dos tempos de respostas dos participantes para fazer o julgamento sobre conexão entre o domínio de conhecimento, abordagens metodológicas utilizadas no ensino do presente simples no inglês e o perfil metacognitivo dos sujeitos por meio da aplicação do Inventário de Consciência Metacognitiva (SCHRAW; DENNISON, 1994).

Nesta tese, o desenho experimental é escolhido com o intuito de analisar se existe influência do método baseado na abordagem tradicional de ensino, gramatical e repetitiva ou aquele baseado na Aprendizagem Linguística Ativa defendida por Pilati (2017, 2018, 2022) no processo de aprendizagem do fenômeno linguístico destacado acima.

Na seção 4.1, detalhamos como os dados foram organizados em tabelas e depois agrupados para facilitar a análise. Em 4.2, partimos para a discussão dos resultados encontrados, subdividindo-os em dados obtidos na etapa Ensaio, na parte 4.2.1, no Inventário de Consciência Metacognitiva, na parte 4.2.2 e nos Pré e Pós-testes, na parte 4.2.3.

Após a análise dos resultados apresentados nesta tese, concluímos que o principal entendimento que temos é que a instrução de ensino influencia, de alguma maneira, as taxas de acerto dos participantes, apontando que a explicitação das propriedades do sistema linguístico e das ações relacionadas aos fenômenos linguísticos analisados geram benefícios reais para a aprendizagem. Esse fato pode ser corroborado pelos resultados encontrados na análise dos índices de acerto nos Pré e Pós-testes. Após receber a instrução tradicional de ensino, os participantes do grupo AGT atingem 6% de aumento em seus acertos nos resultados do Pré para

o Pós-teste, os sujeitos submetidos à instrução audiovisual baseada na Aprendizagem Linguística Ativa, evoluem 11,25%.

Afirmamos, ainda, que a análise dos tempos de resposta relativos aos Pré e Pós teste reforçam essa conclusão sobre a influência que a instrução de ensino exerce sobre os sujeitos da pesquisa. Além de haver aumento de acertos nos Pós-Testes dos grupos AGT e ALA, o tempo de respostas dos participantes diminui quando os participantes respondem corretamente às sentenças, pois provavelmente após assistir à instrução audiovisual apresentada, eles dominem parcial ou integralmente o conteúdo apresentado.

Já em relação à análise dos tempos de resposta dos participantes (chamados de *'time last'* nesta tese), apesar das evidências na amostra nos provarem que o grupo AGT responde ao MAI proporcionalmente mais rápido que o grupo ALA, isso não parece gerar interferência nos perfis metacognitivos dos grupos, que são essencialmente homogêneos sob essa perspectiva. Outra conclusão importante que chegamos é a de que para corretamente analisar a relação da consciência metacognitiva dos participantes com sua aprendizagem de fenômenos linguísticos, outro desenho experimental deve ser empregado. O *design* adotado neste experimento não contempla tais conjecturas.

Finalmente, vale mencionar que não foram consideradas análises sobre os tempos de submissão de resposta ao longo da tarefa neste trabalho e que correlações entre tempo de leitura e resposta, grau de hesitação e outras variáveis comportamentais relevantes devem ser analisadas em trabalhos futuros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa foi motivado pela dúvida inicial da pesquisadora sobre a influência dos saberes metacognitivos e das metodologias de ensino no processo de aprendizagem de língua inglesa. Para investigar esses temas optou-se pelo estudo de dois tipos de instruções sobre o fenômeno morfossintático do presente simples em inglês designando ações de rotina.

Este estudo obteve resultados promissores, que evidenciam, que de fato, a hipótese aventada sobre o tipo de instrução apresentada aos participantes da pesquisa exercer influência na taxa de acerto dos estudantes se confirmou após a análise dos dados coletados no experimento desenvolvido. Os dados obtidos através do *design* experimental inspirado pelo protocolo PREVIA - Protocolo Experimental para a Visibilidade da Aprendizagem (PILATI; LOURENÇO-GOMES; CASTRO, 2020, 2022) revelam informações relevantes.

Primeiramente, em relação índice de acertos, o grupo AGT que assistiu à videoaula baseada na abordagem gramatical tradicional de ensino elevou seu índice de 65,75% de acerto no Pré-teste para 71,75% no Pós-teste, aumento considerado positivo ($\chi^2 = 3.0778$, $df = 1$). Ao passo que o grupo ALA, que recebeu a instrução audiovisual de ensino baseada na metodologia de Aprendizagem Linguística Ativa (PILATI, 2017, 2018, 2022) evoluiu de um nível de 70% de acerto no Pré-teste para 81,25% no Pós-teste, ampliação bem mais significativa da margem de ampliação percentual ($\chi^2 = 13.128$, $df = 1$).

No que tange tempos de respostas, a etapa Ensaio estabeleceu que os sujeitos, participantes do experimento, levaram menos tempo para responder às questões propostas em que não havia dúvidas que a resposta estava correta. Em relação aos dados observados nos Pré e Pós-testes, esta lógica se confirmou, pois nos dados observados os participantes diminuíram a quantidade de tempo de resposta entre testes, corroborando a tese de que eles levaram menos tempo para responder quando tinham certeza sobre avaliação da informação linguística apresentada.

Em terceiro lugar, o protocolo desenvolvido confirma e fortalece a hipótese que o ensino baseado na Aprendizagem Linguística Ativa se configura como uma metodologia mais eficaz para internalizar o conhecimento profundo sobre fenômenos linguísticos. Acredita-se que essa abordagem por abordar explicitamente o funcionamento do sistema linguístico contextualizar

melhor os fatores morfossintáticos que estão em jogo para a ocorrência de determinados fenômenos linguísticos.

Diante do exposto no curso desta tese, observamos que a análise dos dados estatísticos apresentados nos leva à sugestão de que o ensino do inglês como língua estrangeira na escola de Educação Básica brasileira necessita se modernizar mais do que nunca, embasando-se na pesquisa científica educacional.

Com a finalidade de concluir nossa discussão, destacamos que atingimos nossos objetivos gerais propostos, retomando, assim, nossas metas gerais estabelecidas na introdução desta tese.

Em relação ao objetivo, que seria de (I) examinar orientações curriculares que orientam o ensino-aprendizagem de inglês em documentos norteadores da Educação Básica brasileira, apresentamos as premissas estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (os PCNs, 1998, 2000). Neles, discriminamos as habilidades comunicativas e as competências orais e escritas que deveriam ser desenvolvidas pelos alunos. Quanto à Base Nacional Comum Curricular (a BNCC, 2017), destacamos que sua organização é feita a partir de eixos que guiam unidades temáticas, com objetos de conhecimento específico e exploração de certas habilidades. Finalmente, discutimos o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (2014, 2018, 2019). Inspirado pelos construtos teóricos da BNCC, o Currículo traz eixos de trabalho e sustenta que haja interação comunicativa para que se desenvolva outras dimensões da oralidade.

No que se refere ao objetivo (II), revisitamos a teoria de Krashen e sua hipótese do modelo monitor (1982), de Schmidt e sua hipótese de *noticing* (1990) e, por fim, de Swain e sua hipótese do *output* compreensível/da lingualização (1985, 2006).

O percurso teórico percorrido na discussão destas teorias embasou nossa reflexão sobre como ocorre a aprendizagem do inglês e nos conduziram para a necessidade de descrição do conceito da metacognição, conforme estabelecemos no objetivo (III). Abordamos, desta maneira, a origem deste conceito, feito por Flavell (1976, 1979, 1981) e trouxemos à baila outros pesquisadores no assunto, como, por exemplo, Brown (1986, 1987), Nelson e Narens (1990), Papaleontiou-Louca (2003) e Nazarieh (2016).

Por último, relativo ao objetivo (IV) percorremos a teoria de Chomsky sobre a aprendizagem de línguas e determinamos os princípios norteadores da Aprendizagem Linguística Ativa de Pilati (2017, 2018, 2022), refletindo sobre a forma como aprendemos sistêmica e linguisticamente.

Além do que já foi apresentado, cabe salientar que os objetivos específicos desta tese também foram atingidos. Relembramos, assim, o que nos propusemos a investigar neste trabalho, respondendo às seguintes questões norteadoras:

(i) como se caracteriza o nível de pensamento metacognitivo de estudantes da educação básica?

(ii) A exposição dos alunos a diferentes metodologias de ensino pode influenciar no grau de domínio de conhecimento sobre o fenômeno gramatical do presente simples designando ações de rotina?

(iii) Há correlação entre o conhecimento linguístico e o desenvolvimento do nível de consciência metacognitiva dos estudantes?

Em relação à primeira questão, atestou-se que os estudantes da educação básica investigados possuem níveis de pensamento metacognitivos distintos, porém relativamente próximos. E em relação a essa questão seria interessante investigar os perfis metacognitivos de estudantes de outras séries e de outras unidades da federação.

Respondendo ao questionamento (ii), podemos afirmar, baseando-nos nos dados analisados e discutidos, que o conhecimento sobre a estrutura do presente simples em frases afirmativas designando ações de rotina ou hábito sofre influência da metodologia de ensino utilizada para apresentá-la em menor ou maior grau. Por meio da análise estatística dos dados coletados em nosso experimento, que a instrução audiovisual baseada na Aprendizagem Linguística Ativa (PILATI, 2017, 2018, 2022) impacta bem mais positivamente na aprendizagem do que aquela fundamentada no ensino tradicional da língua inglesa. Outros fatores como a introdução de materiais concretos na aprendizagem do sistema linguístico e a investigação mais aprofundada sobre o conhecimento prévio dos estudantes podem ser dimensões a serem estudadas em trabalhos futuros.

Em relação à questão que indaga sobre a existência de correlação entre o conhecimento sobre um fenômeno linguístico e o desenvolvimento do nível de consciência metacognitiva dos

estudantes (iii), averiguamos a impossibilidade de fazer qualquer constatação definitiva sobre o tema, pois nossos achados são inconclusivos. Ainda, sabemos agora, após a aplicação do experimento, que este *design* experimental escolhido não é o formato para medir a relação entre tais variáveis.

Quanto aos desafios enfrentados no decorrer do *design* experimental, inicialmente planejamos desenvolver o experimento adotando a abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa (PILATI, 2017, 2018, 2022) em seu formato mais clássico possível. Ativando ao máximo o (a) conhecimento prévio do aprendiz, fortalecendo (b) o conhecimento profundo dos fenômenos linguísticos apresentados e promovendo (c) a aprendizagem desenvolvendo as habilidades metacognitivas dos estudantes. Para isso, desenvolvemos atividades a serem trabalhadas com material concreto em sala de aula e em alguns encontros, porém dada a ocorrência da pandemia COVID-19 foi obrigatório adaptar o desenho experimental para o descrito neste capítulo.

O ambiente escolar, que é valorizado na pesquisa naturalística, foi substituído pelo híbrido: virtual, pois a aplicação do experimento é feita toda via *internet* e físico, devido ao fato do encontro para aplicação ocorrer na unidade escolar dos participantes da pesquisa. Apesar de não seguir todas as regras da pesquisa em psicolinguística, pois há certo grau de controle no ambiente, algumas especificidades são mantidas. Destacamos algumas questões de relevo que caem ser mencionadas tanto em relação à aplicação do protocolo PREVIA como para futuras análises, caso haja.

É preciso destacar, inicialmente, que apesar do protocolo experimental ter sido aplicado individualmente no laboratório de informática da escola onde os participantes regularmente frequentam, há geralmente algum tipo de interação entre os alunos, pois eles se conhecem, são eventualmente amigos e se talvez se distraiam. Esses fatores podem gerar impactos, mesmo que mínimos, na concentração dos alunos, e conseqüentemente, na realização do experimento por eles, interferindo, de forma direta ou indireta, nos tempos e ações dos participantes, algo que é impossível mensurar.

O engajamento dos estudantes nas tarefas do experimento sofre ação externa referentes ao cotidiano do ambiente escolar, como por exemplo, o início de realização do experimento, se há horário de intervalo entre as atividades, se está perto da hora do lanche ou se há outras distrações como maior acesso ao uso do celular sem a supervisão do professor do dia a dia dos

alunos, entre outras questões. Tudo isso é relevante, porém são variáveis que não podem ser mensuradas nem controladas na aplicação do instrumento.

A novidade em ter outra figura responsável pelos participantes, mesmo que por pouco tempo, conduzindo uma sessão diferente da aula expositiva também pode ser fator que impacta na pesquisa. O nível de aceitabilidade dos participantes em relação ao pesquisador pode influenciar no compromisso e empenho na realização das tarefas por parte dos alunos. Acreditamos que a criação de um bom *rapport* entre o pesquisador e os participantes pode tornar esses últimos mais predispostos a colaborar e concentrar-se nas atividades.

Um dos fatores mais desafiadores na aplicação deste *design* experimental é, sem sombra de dúvidas, a infraestrutura escolar com computadores em perfeito funcionamento e uma rede de *internet* estável suficiente para suportar o uso da plataforma *AT-Survey* durante a sessão de aplicação do experimento. A realidade da rede de escolas públicas do Distrito Federal é limitadora para pesquisas com protocolos como este, pois para que a realização completa do estudo ocorra, com a garantia do registro dos dados coletados, precisaríamos de laboratórios equipados e estabilidade na rede, o que não ocorre atualmente. Assim, a aplicação do experimento necessita de várias rodagens e corre-se o risco de perda de dados e falhas nas aplicações.

Finalmente, a condição mais complexa e desafiadora que passamos é o inesperado. A pandemia de COVID desde 2020 traz tantas especificidades a esta tese, que se torna difícil até mesmo elencar. Além das adversidades corriqueiras enfrentadas na elaboração de qualquer pesquisa, os desdobramentos vividos pela necessidade imediata de isolamento exigiram o redesenho do protocolo deste estudo, adequação dos procedimentos e, quando foi possível aplicar o experimento na escola, ainda havia limitações do distanciamento social. A impossibilidade de utilizarmos material concreto por não poder compartilhar objetos com os alunos devido aos protocolos sanitários também se torna fator que dificulta nosso estudo.

Assim, para além de todos os entraves burocráticos, estruturais e psicológicos, as contingências vividas pela pandemia nos sobrecarregaram e limitaram a abrangência deste estudo. Ainda assim, acreditamos que este desenho experimental exploratório apresenta resultados relevantes e promissores e que próximos estudos podem ser desenvolvidos com o intuito de ratificar nossos achados.

Em síntese, destacamos o desejo inicial de desenvolvermos atividades com material concreto em sala de aula em encontros presenciais, para que a pesquisa tivesse o caráter mais naturalístico possível e houvesse o mínimo de intercorrências. Apesar do protocolo do experimento ter sido aplicado individualmente no laboratório da escola, houve interação entre os alunos e esse fator pode ter causado distração nos participantes, causando algum impacto não mensurado. Além disso, o engajamento dos estudantes nas tarefas do experimento pode ter sido impactado devido a fatores como horário de intervalo ou fim do expediente escolar.

A relação entre o pesquisador e os participantes pode ter sido outra variável impactante não mensurada pelo experimento e a infraestrutura do laboratório de informática na escola e a estabilidade da rede de *internet* foram fatores complicadores na aplicação do experimento. Porém, nada supera a condição mais complexa e desafiadora que passamos com a pandemia de COVID. As restrições causadas pela rápida propagação do vírus de COVID-19 desde o ano de 2020 produziram enormes impactos na vida de todos os envolvidos nesta tese.

Apesar de todos esses desafios, este estudo trouxe resultados preliminares promissores: a aplicação do protocolo experimental foi bem sucedido e a hipótese da influência (positiva) da instrução metodológica baseada na Aprendizagem Ativa (PILATI, 2017, 2018, 2022) foi confirmada.

Todavia, ficam ainda questionamentos que devem ser aprofundados, como a substituição de videoaulas por aulas presenciais e talvez a necessidade de desenvolver o experimento em mais de um encontro, ampliação do calendário de aulas presenciais em formato de oficina e com uso de materiais concretos e manipuláveis, por exemplo.

Uma retestagem do experimento também deve ser pensada, para verificar a possibilidade de a aprendizagem ser constatada novamente e ser retida ao longo do tempo, efetivada por inteiro. A única certeza que temos é que o percurso científico é infinito e que devemos estar dispostos a buscar continuamente a melhoria das metodologias de ensino, principalmente do ensino de línguas, pois com ela pode-se promover nossos alunos a se tornarem cidadãos realmente críticos, preparados para o mundo e munidos do conhecimento que necessitem para alcançar o que quer que eles desejem e mereçam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Argus Vasconcelos de; FALCÃO, Jorge T. da Rocha. Piaget e as Teorias da Evolução Orgânica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 525-532, 2008.

ANDERSON, Neil. J. Metacognitive Reading Strategy Awareness of ESL and EFL Learner. *The CATESOL Journal*, v. 16, n. 1, p. 11-27, 2004.

ASSOCIATION FOR THE STUDY OF PRIMARY EDUCATION (ASPE).

What is metacognition and what does it look like in primary schools? *ASPE BULLETIN*, v. 30, 2021.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2016 – Dividendos Digitais**. Washington D.C.: World Bank, 2016.

BANCO MUNDIAL. **Relatório anual de 2019: Erradicar a pobreza, investir em oportunidades**. Washington D.C.: World Bank, 2019.

BERGSLEITHNER, Joara M. Mas afinal, o que é a noticing hypothesis? *Interdisciplinar*, ano IV, v. 9, p. 101-106. 2009.

BIRJANDI, Parviz; MIRHASSANI, Akbar; ABBASIAN, Gholam-Reza. Setting-based metacognitive strategy use. *Journal of Faculty of Letters and Humanities*, Tehran, v. 49, n. 198, p. 39-87, 2006.

BONWELL, Charles C.; EISON, James A. **Active learning: creating excitement in classroom**. Washington: The George Washington University, School of Education and Human Development, 1991.

BRANSFORD, John D.; BROWN, Ann Lesley; COCKING, Rodney R. (org.). **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola**. São Paulo: SENAC, 2007.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 13 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, [...] 11.494, [...] Decreto-Lei nº 5.452 [...] e o Decreto-Lei nº 236; revoga a Lei nº 11.161 [...]; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art2

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Língua Estrangeira (volume 09). Brasília: MEC, 1998b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio - Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BRITISH COUNCIL. **Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil**. São Paulo, SP: British Council Brasil, 2014.

BRITISH COUNCIL. **Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil**. São Paulo, SP: British Council Brasil, 2014.

BROWN, Ann Lesley. Knowing when, where, and how to remember: a problem of metacognition. **Advances in Instructional Psychology**, v. 1, p. 77-165, 1987.

BROWN, Ann Lesley. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In: WEINERT, F. E.; KLUWE, R. H. (ed.). **Metacognition, motivation, and understanding**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. p. 65-116.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy**. 2 ed. White Plains: Pearson Education, 2000.

BROWN, H. Douglas; LEE, Heekyeoung. **Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy**. 4 ed. White Plains: Pearson Education, 2015.

BURT, Marina; DULAY, Heidi. Remarks on creativity in language acquisition. In: BURT, M.; DULAY, H.; FINNOCHIARO, M. (ed.). **Viewpoints on English as a second language**. New York: Regents Press, 1977. pp. 95-126.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge: MIT Press, 1965.

CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente**. Brasília: Editora UnB, 1998.

CHOMSKY, Noam. **A ciência da linguagem**: conversas com James McGilvray. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

CHOMSKY, Noam. Operações Fundamentais da Linguagem: reflexões sobre o design ótimo. **Cadernos de Linguística**, v. 1, n. 1, p. 01-15, 2020.

CHRISTENSEN, Larry B.; JOHNSON, R. Burke; TURNER Lisa A. **Research Methods, Design, and Analysis**. 12 ed. Boston: Pearson, 2015.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence, MORRISON, Keith. **Research methods in education**. London: Routledge, 2007.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. Sage publications, 2017.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Finais**. Brasília: SEDF, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio**. Brasília: SEDF, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental - anos iniciais - anos finais**. 2 ed. Brasília, 2018.

EDUCATION FIRST. **EF EPI: Índice de Proficiência em Inglês 2018**. 8 ed. São Paulo: EF, 2018.

EDUCATION FIRST. **EF EPI: Índice de Proficiência em Inglês 2019**. 9 ed. São Paulo: EF, 2019.

EDUCATION FIRST. **EF EPI: Índice de Proficiência em Inglês 2020**. 10 ed. São Paulo: EF, 2020.

EDUCATION FIRST. **EF EPI: Índice de Proficiência em Inglês 2021**. 11 ed. São Paulo: EF, 2021.

EFKLIDES, Anastasia. Metacognitive experiences in problem solving: Metacognition, Motivation, and Self-regulation. In: EFKLIDES, A.; KUHL, J.; SORRENTINO, R. M. (ed.). **Trends and prospects in motivation research**. Dordrecht: Kluwer, 2001. p. 297–323.

EFKLIDES, Anastasia. The role of metacognitive experiences in the learning process. **Psicothema**, v. 21, n. 1, p. 76-82. 2009.

ELLIS, Rod. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ELLIS, Rod *et al.* **Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction in Second Language Learning, Testing and Teaching.** Bristol: Multilingual Matters, 2009.

FLAVELL, John. H. First discussant's comments: What is memory development the development of? **Human Development**, v. 14, p. 272-278, 1971.

FLAVELL, John H. Metacognitive Aspects of Problem Solving. In: RESNICK, L. B. (ed.). **The Nature of Intelligence.** Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1976. p. 231-236.

FLAVELL, John H. Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. **American Psychologist**, v. 34, p. 906-911, 1979.

FLAVELL, John. H. Cognitive Monitoring. In: DICKSON, W. P. (ed.). **Children's Oral Communication.** New York: Academic Press, 1981. p. 35-60.

FLAVELL, John H. Piaget's Legacy. **Psychological Science**, v. 7, n. 4, p. 200-203, 1996.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Aquisição e Aprendizagem de Segunda Língua. **Revista Signótica**, v. 7, n. 1, p. 39-58, 1995.

FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL. Índice de Competitividade Global, 2018.

GASS, Susan M.; MACKEY, Alison (ed.). **The Routledge handbook of second language acquisition.** Nova York: Routledge, 2013.

GONÇALVES, J. **O desenvolvimento metacognitivo de alunos do 3º ciclo e as atividades de investigação no ensino das ciências.** Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) – ISPA, Instituto Universitário, Lisboa, 2015.

GUIMARÃES, M. **Os fundamentos da teoria linguística de Chomsky.** Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ-COLLADO, C.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa.** 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

INEP. **Relatório Brasil no PISA 2018.** Brasília: Inep/MEC, 2020.

HARTMAN, Hope J. (ed.). **Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research and Practice.** Boston: Kluwer, 2001.

HAUKÅS, Åsta; BJØRKE, Camilla; DYPEDAHL, Magne (ed.). **Metacognition in Language Learning and Teaching.** New York: Routledge, 2018.

HAUSER, Mark; CHOMSKY, Noam; FITCH, W. Tecumseh. The faculty of language: What is it, who has it, and how did it evolve? **Science**, v. 298, n. 5598, p. 1569-1579, 2002.

HEIT, Ignacio Antonio. **Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura.** Tese (Licenciatura em Psicologia) – Departamento de Humanidades, Universidade Católica Argentina, 2011.

HEIT, Ignacio Antonio. Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura, **Revista de Psicología**, v. 8, n. 15, p. 79-96. 2012.

KENEDY, E. Gerativismo. In: MARTELOTTA, M. (org.). **Manual de linguística**, v. 1. São Paulo: Contexto, 2008. p. 127-140.

KENEDY, Eduardo. Sintaxe gerativa. In: OTHERO, G. de A.; KENEDY, E. (org.). **Sintaxe, sintaxes: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 11-26.

KRASHEN, Stephen D. **Second language acquisition and second language learning**. New York: Prentice Hall, 1981.

KRASHEN, Stephen D. Applying the comprehension hypothesis: some suggestions. In: **The International Journal of Foreign Language Teaching**. Taipei, p. 21-29, 2004.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L.; RENANDYA, W.; HU, G.; MCKAY, S. L. (ed.). **Teaching English as an international language: Principles and practices**. New York: Routledge, 2012. p. 9-27.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

BRUNI, Adriano L.; LIMA FILHO, Raimundo Nonato. Metacognitive Awareness Inventory: Tradução e Validação de uma Análise Fatorial Confirmatória. **Psicologia, Ciência e Profissão**. Brasília, v. 35, n. 4, p. 1275-1293, 2015.

LEFFA, Vilson. (org.). **Produção de Materiais de Ensino: Teoria e Prática**. Pelotas: Educat, 2003.

LIGHTBOWN, Patsy; SPADA, Nina. **How Languages are Learned**. 4 ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.

LOCATELLI, Solange Wagner. **Tópicos de Metacognição para Aprender e Ensinar Melhor**. Curitiba: Appris, 2014.

LONG, Michael H. A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-based Language Teaching. In: HYLSTENSTAM, K.; PIENEMANN, M. (ed.). **Modelling and Assessing Second Language Learning**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1985. p. 77-99.

LOURENÇO-GOMES, M. C. Assessing participants' actions and time in performing acceptability judgment tasks through a dedicated web-based application. Project funded by Fundação para Ciência e a Tecnologia (FCT-CEECIND/04331/2017). Institute of Arts and Humanities/Center for Humanistic Studies. University of Minho, Portugal. Starting in 2019-05-02. 2018.

LOWIE, Wander; SETON, Bregtje. **Essential Statistics for Applied Linguistics**. London: Palgrave Macmillan, 2013.

MAIA, Marcus. Computação estrutural e de conjunto na leitura de períodos: um estudo de rastreamento ocular. In: MAIA, Marcus (org.). **Psicolinguística e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. p. 103-132.

NAZARIEH, Mehrdad. A brief history of metacognition and principles of metacognitive instruction in learning. **Journal of Humanities, Arts, Medicine and Sciences**, Varsóvia, v. 2, n. 2, p. 61-64, 2016.

NELSON, Thomas O.; NARENS Louis. Why investigate metacognition? In: METCALFE J.; SHIMAMURA, A. P. (ed.). **Metacognition: knowing about knowing**. Cambridge: MIT Press, 1994. p. 1-25.

NOVAK, Joseph D.; GOWIN, D. Bob. **Aprender a Aprender**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1996.

NUNAN, David. **Second Language Teaching & Learning**. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

NUNAN, David. **Task-Based Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

NUNES, Marina S. Sobre os fundamentos teóricos e metodológicos presentes nas orientações oficiais para o ensino-aprendizagem de língua inglesa na educação básica brasileira. In: PILATI, Eloísa N. Silva. (org.). **Pesquisas e possibilidades dos estudos linguísticas no Centro-Oeste do Brasil**. Brasília, 2022. p. 116-135. No prelo.

OECD. PISA 2018: Education GPS - The world of education at your fingertips, 2018.
OXFORD, Rebecca. **Language learning styles and strategies: An Overview**. Oxford: GALA, 2003.

O'MALLEY, J. Michael; CHAMOT, Anna Uhl. **Learning strategies in second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua. In: CORTINA, A.; NASSER S. M. G. C. (org.). **Sujeito e Linguagem**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 1-14.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de Segunda Língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAPALEONTIOU-LOUCA, Eleonora. The concept and instruction of metacognition. **Teacher Development**, Cyprus, v. 7, n. 1, p. 99-113, 2003.

PASCUAL, Jesus Garcia. Autonomia intelectual e moral como finalidade da educação contemporânea. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 19, n. 3, p. 2-11, 1999.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento**. 2 ed. Vozes: Petrópolis, 1996.

PICA, Teresa. Second Language Acquisition Research and Applied Linguistics. In: HINKEL, Eli. (ed.). **Handbook of research in second language teaching and learning**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 263-280.

GLASS, Susan M.; MACKEY, Alison (ed.). **The Routledge handbook of second language acquisition**. Nova York: Routledge, 2013. p. 228-246.

PILATI, Eloísa N. Silva. *et al.* (org.). **Linguística e Ensino de Línguas**. v. 2. Coleção Lucia Lobato. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

PILATI, Eloísa N. Silva. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

PILATI, E; LOURENÇO-GOMES, M. C.; CASTRO, A. C. 2020. **Sobre a influência do tipo de instrução gramatical na compreensão, grau de certeza e hesitação de estudantes na educação básica**. Trabalho apresentado no XXXVI ENAPL. Lisboa.

PORTILHO, E. **Como se aprende? Estratégias, estilo e metacognição**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; SILVA, Gutemberg. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã? **Ensino e Tecnologia em Revista**, v. 1, n. 2, p. 258-271, 2017.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. 3 ed. United Kingdom: Cambridge University Press, 2014.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p.109-116, 2003.

RODRIGUES, Sânya Fernanda Nunes. **Metacognição em práticas colaborativas numa comunidade de B-learning**: um estudo de caso. Tese (Doutoramento em Educação, Comunicação e Arte) – Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2014.

ROSA, Cleci T. Werner da; CORRÊA, Nancy N. Gatzke.; PASSOS, Marinez Meneghello; ARRUDA, Sérgio de Mello. Metacognição e seus 50 anos: uma breve história da evolução do conceito. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 4, n. 3, p. 703-721, 2020.

RUBIN, Joan. What the ‘Good Language Learner’ can teach us. **TESOL Quarterly**, Michigan, v. 9, n. 1, p. 41-45, 1975.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, María del P. B. **Metodologia de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTANA, Juliana S.; KUPSKE, Felipe F. De língua estrangeira à língua franca e os paradoxos in-between: (tensionando) o ensino de língua inglesa à luz da BNCC. **Revista X**, [S.l.], v. 15, n. 5, p. 146-171, 2020.

SCHMIDT, Richard W. The role of consciousness in second language learning. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 11, n. 2, p. 129-158, 1990.

SCHMIDT, Richard W. Awareness and second language acquisition. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 13, p. 206-226, 1993.

SCHRAW G.; DENNISON, R. S. Assessing metacognitive awareness. **Contemporary Educational Psychology**, v. 19, n. 4, p. 460-75, 1994.

SILVA, Ângela C. de Sousa. A importância do ensino de língua inglesa na educação básica em instituições públicas brasileiras. **Revista Com Censo**, v. 9, n. 1, p. 82-90, 2022.

SLABAKOVA, R. Second language acquisition. Oxford: Oxford University Press, 2016.

SOUZA, Vera L. Trevisan de; ANDRADA, Paula C. de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 355-365, 2013.

STERN, H. H. What can we Learn from the Good Language Learner? **The Canadian Modern Language Review**, Toronto, v. 31, n. 34, p. 304-318, 1975.

TEACHING & Learning Team. **Metacognição**. Cambridge International Education: Reino Unido, 2020. Disponível em: <https://www.cambridgeinternational.org/Images/582304-metacognition-factsheet-portuguese-.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

VIDAL, Rejane Teixeira. Instrução-focada-na-forma, lingualização e aprendizagem de ILE por aprendizes brasileiros. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 179-205, 2010.

VYGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Aleksei N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

WADSWORTH, Barry. **Inteligência e Afetividade da Criança**. 4 ed. São Paulo: Enio Matheus Guazzelli, 1996.

ANEXOS

IMAGENS ORIGINAIS APRESENTADAS NA TESE

Figura 4 - Imagem original (Fonte: FLAVELL, 1981, p. 40 apud PAPALEONTIOU-LOUCA, 2003, p. 14)

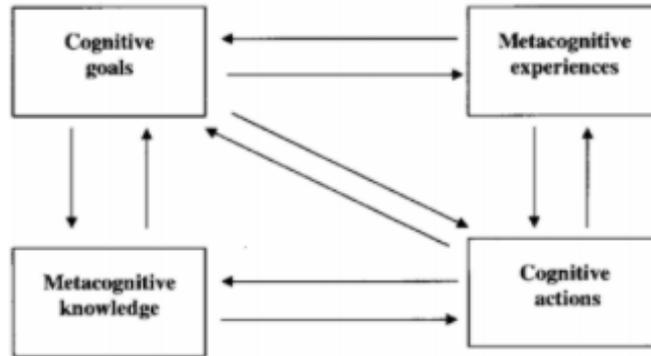


Figura 5 - Imagem original (Fonte: HEIT, 2011, p. 21)

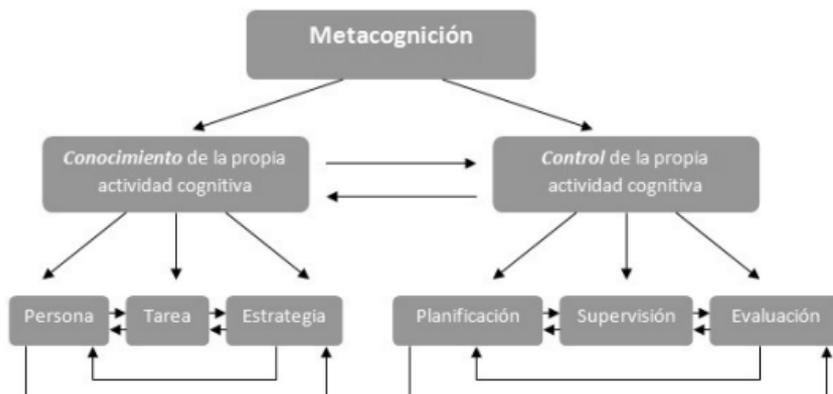


Figura 7 - Imagem original (Fonte: KOUTSELINI, 1995, p. 51 apud PAPALEONTIOU-LOUCA, 2003, p. 26)

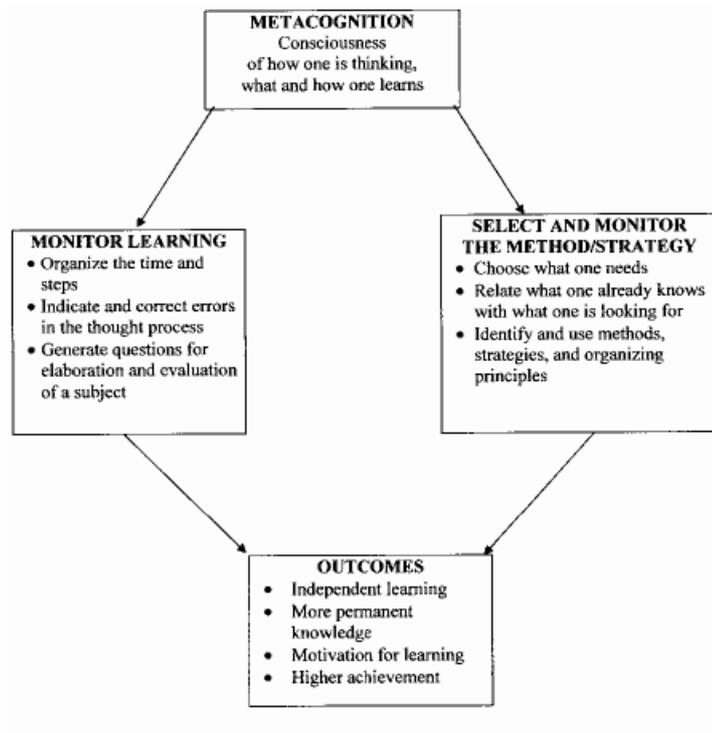
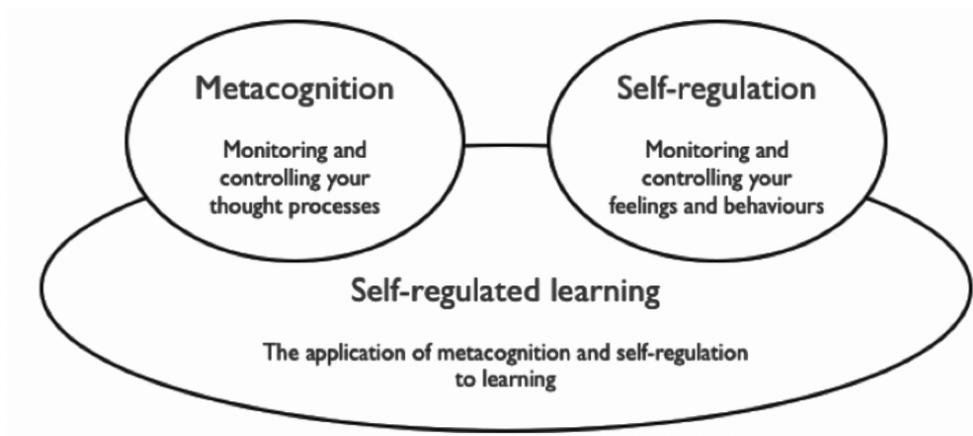


Figura 8 - Imagem original (Fonte: ASPE, 2021, p. 2)



PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 5.117.464

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1762708.pdf	28/10/2021 13:07:18		Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	28/10/2021 13:00:46	MARINA SOARES NUNES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Plataforma_BR.pdf	16/06/2021 16:32:10	MARINA SOARES NUNES	Aceito
Outros	Carta_revisao_tecnica.pdf	15/06/2021 16:04:18	MARINA SOARES NUNES	Aceito
Outros	Instrumento_de_coleta_de_dados.pdf	15/06/2021 15:55:22	MARINA SOARES NUNES	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento.pdf	15/06/2021 15:55:00	MARINA SOARES NUNES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	26/05/2021 17:51:44	MARINA SOARES NUNES	Aceito
Outros	Lattes_Marina_Nunes.pdf	26/05/2021 17:26:50	MARINA SOARES NUNES	Aceito
Outros	Lattes_Eloisa_Pilati.pdf	26/05/2021 17:25:46	MARINA SOARES NUNES	Aceito
Outros	Aceite_Institucional.pdf	26/05/2021 17:24:49	MARINA SOARES NUNES	Aceito
Outros	Assentimento_Responsaveis.pdf	26/05/2021 17:24:20	MARINA SOARES NUNES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	26/05/2021 17:22:19	MARINA SOARES NUNES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 22 de Novembro de 2021

Assinado por:
ANDRE VON BORRIES LOPES
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br