



**ALESSANDRA SARTORI NOGUEIRA**

**PERCEPÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES DE ILE  
SOBRE APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO: UM  
ESTUDO Q**

**CAMPINAS,  
2013**





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

**ALESSANDRA SARTORI NOGUEIRA**

**PERCEPÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES DE ILE SOBRE  
APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO: UM ESTUDO Q**

**Tese de doutorado apresentada ao Instituto  
de Estudos da Linguagem da Universidade  
Estadual de Campinas para obtenção do  
título de Doutora em Linguística Aplicada  
na área de Língua Estrangeira**

**Orientadora: Profa. Dra. Linda Gentry El Dash**

**CAMPINAS,  
2013**

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem  
Teresinha de Jesus Jacintho - CRB 8/6879

N689p Nogueira, Alessandra Sartori, 1975-  
Percepções de alunos e professores de ILE sobre aprendizagem de vocabulário : um Estudo Q / Alessandra Sartori Nogueira. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.  
Orientador: Linda Gentry El Dash.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.  
1. Dialogismo. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino. 3. Metodologia Q. 4. Língua estrangeira. I. El Dash, Linda Gentry, 1946-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Perceptions of EFL students and teachers on vocabulary learning: a Q Study

**Palavras-chave em inglês:**

Dialogism

English language - Study and teaching

Q Methodology

Foreign language

**Área de concentração:** Língua Estrangeira

**Titulação:** Doutora em Linguística Aplicada

**Banca examinadora:**

Linda Gentry El Dash [Orientador]

Cláudia Hilsdorf Rocha

Terezinha de Jesus Machado Maher

Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula

Kleber Aparecido da Silva

**Data de defesa:** 30-08-2013

**Programa de Pós-Graduação:** Linguística Aplicada

BANCA EXAMINADORA:

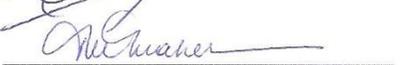
Linda Gentry El Dash



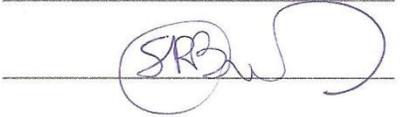
Cláudia Hilsdorf Rocha



Terezinha de Jesus Machado Maher



Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula



Kleber Aparecido da Silva



Marcelo El Khouri Buzato



Maria de Fátima Silva Amarante



Denise Bértoli Braga



IEL/UNICAMP  
2013



## RESUMO

A finalidade deste estudo é investigar as percepções de alunos e professores de inglês como língua estrangeira (ILE) sobre o processo de aprendizagem de vocabulário. Nosso interesse por vocabulário é direcionado pela importância que vem recebendo nas últimas décadas, depois de um longo período de negligência. Assumindo que a exposição à língua-alvo promove a aprendizagem, buscamos compreender como essa exposição é aproveitada, do ponto de vista dos participantes. Para o estudo de percepções, encontramos na Metodologia Q a ferramenta adequada. Definida como um método para o estudo científico da subjetividade, a metodologia caracteriza-se por um conjunto de procedimentos que revelam os perfis existentes na comunidade investigada, agrupando os participantes de acordo com os pontos de vista que compartilham. Esses procedimentos incluem: (1) levantamento do Universo de Ideias, que são opiniões diversas sobre o assunto de interesse; (2) seleção de assertivas retiradas do Universo de Ideias; (3) apresentação das assertivas aos participantes, para que as distribuam num tabuleiro de acordo com o grau de concordância, distribuição esta chamada Classificação Q; (4) digitação dos dados em um *software* para análise estatística; (5) análise qualitativa interpretativista dos perfis revelados pela análise estatística. Para este estudo, o Universo de Ideias foi constituído por entrevistas individuais e grupos focais, conduzidos com professores e alunos, do ensino superior e médio públicos. Do Universo de Ideias, foram selecionadas 52 assertivas. A Classificação Q contou com a participação de 30 graduandos de cursos variados de uma universidade pública (todos frequentando algum curso de ILE), 16 alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública e 29 professores de inglês de vários segmentos da educação. Para cada uma dessas três comunidades, foi conduzido um Estudo Q separadamente (Q1-Q3). Revelados os perfis pela análise estatística, fez-se uma análise qualitativa levando em conta as concordâncias e rejeições que delineiam um perfil. Para cada perfil, atribuímos uma expressão que resumisse seus interesses mais proeminentes. Os resultados revelaram os seguintes perfis em cada comunidade: alunos universitários (Q1): Foco no Aproveitamento das Oportunidades, Liberdade na Escolha do que Aprender, Foco na Gramática, Foco na Aprendizagem Diretamente na LE sem Uso da LM, Foco no Apoio da LM; alunos do ensino médio (Q2): Foco na Utilidade, Foco na Orientação da Aprendizagem, Foco na

Leitura; professores (Q3): Foco na Gramática, Foco na Produção Livre, Foco na Desvalorização da Gramática, Foco na Diversidade. Entrevistas e questionários *follow-up* foram conduzidos com um representante de cada perfil, para confirmação da análise interpretativista. Um Estudo de Segunda Ordem (Q4), que reúne os dados dos Estudos Q1-Q3, foi realizado, o que permitiu uma comparação das percepções dos alunos com as dos professores. Os seguintes perfis emergiram no Estudo Q4: Foco na Produção, Foco na Liberdade e Foco na Mediação da LM. Neste trabalho, são consideradas questões históricas e sócio-ideológicas que influenciam as percepções dos sujeitos, e são apresentadas implicações para o ensino de ILE.

Palavras-chave: inglês como língua estrangeira; Metodologia Q; Bakhtin

## ABSTRACT

This study reports on the perceptions of students and teachers about the acquisition of vocabulary in English as a Foreign Language (EFL). Research in this area has increased in the past decades, although it was long neglected. Assuming that exposure to the target language can lead to acquisition, we seek to understand how this input is used, from the point of view of the participants. Q Methodology was used, as it allows the study of people's perceptions. It consists of procedures that provide the basis for a scientific study of subjectivity. Following the procedures leads to the emergence of a number of factors (points of view) of whatever community is being investigated. These procedures include the following steps: (1) identifying a Concourse of ideas, which consists of a large and diversified sample of opinions about the topic; (2) selecting a sample of statements (called the Q Sample) from the Concourse; (3) having participants sort the statements according to those they most agree and disagree with (the Q Sorting procedure); (4) entering the data for statistical analysis by computer software; (5) performing a qualitative analysis of the factors revealed by the statistical analysis. For this study, the Concourse was taken from statements made by individuals in individual interviews and focal groups composed of teachers and students from the university and high-school level. Fifty-two statements were chosen for the Q Sample. Q sorting was conducted with three communities, the first composed of 30 public university students from a variety of majors (all enrolled in EFL classes), the second composed of 16 public high-school seniors, and the third composed of 29 EFL teachers from various educational contexts. A separate Q Study was performed for each community (Q1-Q3). A qualitative analysis of each factor revealed by the statistical analysis was conducted. This analysis resulted in the assignment of a descriptive expression for each factor that summarizes the most prominent interests of the participants of that factor. The following factors emerged from each community: university students (Q1): Focus on Opportunities, Freedom to Choose What to Learn, Focus on Grammar, Focus on Learning Directly in the FL Without the Use of L1, Focus on the Support Provided by the Use of L1; high-school seniors (Q2): Focus on Usefulness, Focus on Orientation to Learn, Focus on Reading; teachers (Q3): Focus on Grammar, Focus on Uncontrolled Production, Focus on the Rejection of Grammar, Focus on Diversity. Follow-up interviews, based on a pre-

prepared questionnaire, were conducted with one member of each factor to confirm our hermeneutic analysis. A Second-Order Study (Q4), which combined the data from the other three studies (Q1-Q3), made it possible to compare the perceptions of the students and teachers. The following factors emerged in the second-order study (Q4): Focus on Production, Focus on Freedom, Focus on Mediation of L1. Our analyses consider historical and socio-ideological issues that influence people's perceptions. Implications of these positions for Applied Linguistics are considered.

Keywords: English as a foreign language; Q Methodology; Bakhtin

## SUMÁRIO

RESUMO .....	vii
ABSTRACT .....	ix
Lista de Tabelas .....	xvii
<b>CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1- O Contexto da Pesquisa, Objetivos e Justificativa .....</b>	<b>2</b>
<b>1.2- A Estrutura da Tese .....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>9</b>
<b>2.1- O Que São Percepções .....</b>	<b>9</b>
<b>2.2- História das Abordagens de Ensino de L2/LE e o Papel do Vocabulário .....</b>	<b>14</b>
<b>2.3- O Que É Saber Vocabulário .....</b>	<b>21</b>
<b>2.4- Literatura Sobre Aprendizagem de Vocabulário em LE/L2 .....</b>	<b>24</b>
2.4.1- <i>Aprendizagem Implícita .....</i>	<i>25</i>
2.4.2- <i>Aprendizagem Explícita .....</i>	<i>27</i>
2.4.3- <i>Estudos que Comparam Abordagens Implícitas e Explícitas de</i> <i>Aprendizagem .....</i>	<i>30</i>
2.4.4- <i>O Contínuo Implícito-Explícito .....</i>	<i>33</i>
2.4.5- <i>Estudos que Investigam Pontos de Vista de Professores e Alunos sobre</i> <i>Aquisição de Vocabulário .....</i>	<i>34</i>
<b>CAPÍTULO 3: METODOLOGIA .....</b>	<b>41</b>
<b>3.1- Metodologia Q: Definição e Histórico .....</b>	<b>42</b>
<b>3.2- Instrumentos de Pesquisa e Procedimentos .....</b>	<b>46</b>
3.2.1- <i>Universo de Ideias .....</i>	<i>46</i>
3.2.2- <i>Amostra Q .....</i>	<i>49</i>
3.2.3- <i>Folha de Respostas .....</i>	<i>51</i>
3.2.4- <i>Amostra P (Sujeitos) .....</i>	<i>52</i>
3.2.5- <i>Aplicação .....</i>	<i>53</i>
3.2.5.1- <i>Classificação Q Eletrônica .....</i>	<i>54</i>
3.2.5.2- <i>Classificação Q Manual .....</i>	<i>55</i>
<b>3.3- Análise .....</b>	<b>57</b>
3.3.1- <i>Análises Estatísticas .....</i>	<i>57</i>
3.3.2- <i>Análise Interpretativista .....</i>	<i>58</i>
<b>CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>61</b>
<b>4.1- Estudo Piloto .....</b>	<b>61</b>
<b>4.2- Investigação Principal .....</b>	<b>94</b>
4.2.1- <i>Estudo Q1: Alunos Universitários .....</i>	<i>94</i>
4.2.2- <i>Estudo Q2: Alunos do Ensino Médio .....</i>	<i>117</i>
4.2.3- <i>Estudo Q3: Professores .....</i>	<i>131</i>
4.2.3.1- <i>Algumas Considerações sobre o Estudo Conduzido com</i> <i>Professores .....</i>	<i>153</i>

4.2.4- <i>Estudo Q4: Estudo de Segunda Ordem, Envolvendo Alunos Universitários, do Ensino Médio e Professores</i> .....	155
<b>CAPÍTULO 5: DISCUSSÕES, IMPLICAÇÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> ....	167
<b>5.1- A questão do Dialogismo</b> .....	167
<b>5.2- Respondendo às Perguntas de Pesquisa</b> .....	169
<b>5.3- Implicações para a Linguística Aplicada</b> .....	178
<b>5.4- Considerações Finais</b> .....	181
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	183
<b>ANEXOS</b> .....	193

À Lara, que ainda não sabe o que é tese,  
mas sempre perguntava:  
“Você ainda está escrevendo tese, mãe?”  
Ao Fábio, que sabe muito bem o que é  
tese e fazia a mesma pergunta.



## AGRADECIMENTOS

- à minha orientadora, Profa. Linda, pela competência e pela paciência com que me orientou neste trabalho;
- à CAPES e CNPq;
- aos Profs. Matilde Scaramucci, Marcelo El Khouri Buzato e Claudia Hilsdorf Rocha, pelas valiosas contribuições nas bancas de Qualificação de Projeto e Qualificação de Tese;
- aos Profs. Terezinha de Jesus Machado Maher, Kleber Aparecido da Silva, Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, pela leitura cautelosa e crítica;
- às Profas. Denise Bertoli Braga e Maria de Fátima Silva Amarante;
- às instituições que participaram deste estudo: Unicamp (Campinas, SP), Escola Estadual Cardoso de Almeida (Botucatu, SP) e Escola Estadual Maria de Lourdes Maia Frota (Santa Bárbara d'Oeste, SP);
- a todos os alunos e professores que participaram deste estudo;
- aos professores e funcionários do IEL, pela indispensável ajuda;
- àqueles que cuidaram da minha filha nos meus dias ausentes: meu marido, Fábio T.S. Nogueira, minha mãe, Nancy T. Sartori, e minha cunhada, Natália Y. Sartori;
- a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste estudo.



## Lista de Tabelas

<b>Tabela 1.</b> O papel do vocabulário nos métodos e abordagens de ensino ao longo da história .....	19
<b>Tabela 2.</b> Entrevistas do tipo grupo focal e entrevistas individuais conduzidas para levantamento do Universo de Ideias .....	48
<b>Tabela 3.</b> Assertivas da Amostra Q e a média de escores por perfil de professores e alunos do Estudo Piloto .....	62
<b>Tabela 4.</b> Assertivas e média dos escores por perfil dos alunos universitários .....	95
<b>Tabela 5.</b> Correlação entre fatores – alunos universitários .....	116
<b>Tabela 6.</b> Assertivas e média dos escores por perfil dos alunos do ensino médio .....	117
<b>Tabela 7.</b> Correlação entre fatores – alunos do ensino médio .....	131
<b>Tabela 8.</b> Assertivas e média dos escores por perfil dos professores .....	131
<b>Tabela 9.</b> Correlação entre fatores – professores .....	153
<b>Tabela 10.</b> Assertivas e média de escores por perfil do estudo de segunda ordem, que abrange alunos universitários, do ensino médio e professores .....	156
<b>Tabela 11.</b> Correlação entre fatores – Estudo de Segunda Ordem, com alunos universitários, do ensino médio e professores .....	165
<b>Tabela 12.</b> Resumo das avaliações de cada perfil .....	170
<b>Tabela 13.</b> Resumo das avaliações de cada perfil do Estudo de Segunda Ordem .....	175



## ANTES DO NOME

Não me importa a palavra, esta corriqueira.  
Quero é o esplêndido caos de onde emerge a sintaxe,  
os sítios escuros onde nasce o “do”, o “aliás”, o “o”, o “porém” e o “que”,  
esta incompreensível muleta que me apoia.  
Quem entender a linguagem entende Deus  
cujo filho é o Verbo. Morre quem entender.  
A palavra é disfarce de uma coisa mais grave, surda-muda,  
foi inventada para ser calada.  
Em momentos de graça, infrequentíssimos,  
se poderá apanhá-la: um peixe vivo com a mão.  
Puro susto e terror.

(Adélia Prado)



# "FINAL".doc



FINAL.doc!



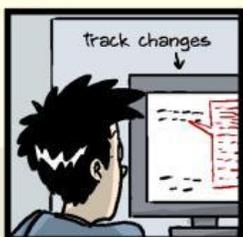
FINAL\_rev.2.doc



FINAL\_rev.6.COMMENTS.doc



FINAL\_rev.8.comments5.  
CORRECTIONS.doc



FINAL\_rev.18.comments7.  
corrections9.MORE.30.doc



FINAL\_rev.22.comments49.  
corrections.10.#@\$%WHYDID  
ICOMETOGRADSCHOOL????.doc

JORGE CHAM © 2012

WWW.PHDCOMICS.COM

Todo trabalho tem um fim provisório  
(Prof. Paulo Ottoni)



## CAPÍTULO 1

### INTRODUÇÃO

A trajetória deste estudo tem início nas minhas inquietações sobre o processo de aprendizagem de vocabulário. Ainda na condição de aluna de inglês como língua estrangeira (ILE), lembro-me do meu esforço em aprender vocabulário. Em várias ocasiões, sentia que as palavras cujos significados eu havia inferido pelo contexto permaneciam como vocabulário receptivo, mas não produtivo. Reconhecia as palavras, não precisava de dicionário para entendê-las – seja na linguagem oral ou escrita –, mas ao mesmo tempo não sabia como utilizá-las na minha produção, e isso era um incômodo. Percebi que precisava ir além e estudar alguns aspectos, principalmente colocação. Mesmo assim, às vezes só sentia que havia mesmo aprendido algumas dessas palavras quando finalmente procurava uma tradução adequada. Para mim, era o momento em que “até que enfim, caiu a ficha!”, e o conhecimento da palavra-alvo se tornava mais robusto, mais completo e, conseqüentemente, mais satisfatório para mim.

Tempos depois, na condição de professora, o discurso segundo o qual a tradução deve ser evitada a qualquer custo constituía parte de minha identidade, de minha subjetividade. Todavia, notava que, em muitas ocasiões, uma simples tradução da palavra-alvo economizava tempo para prosseguir com os objetivos da aula, que poderiam ser outros. Nessas ocasiões, explicações na língua-alvo ou sinônimos, mímicas, desenhos, etc. não serviam para alguns alunos, que só percebiam a “ficha cair”, quando finalmente traduziam. Ao mesmo tempo, via alguns colegas de trabalho ecoando discursos de proibição ao uso da língua materna (LM).

Diante dessas inquietações, meu impulso inicial foi investigar percepções de alguns alunos e professores sobre o papel da tradução versus o da inferência de significados na aprendizagem de vocabulário<sup>1</sup>. Contudo, alguns fatores me fizeram ampliar os horizontes deste estudo: já nas primeiras entrevistas (veja Capítulo 3 – Metodologia) revelaram-se percepções relacionadas não apenas à aquisição de vocabulário, mas também a vários outros aspectos e, portanto, a ideia inicial se revelou limitada demais. Uma

---

<sup>1</sup> O projeto inicial foi apresentado no XV SETA: NOGUEIRA, A.S. O papel da língua materna na aquisição de vocabulário no ensino de ILE. In: XV Seminário de Teses em Andamento (SETA), 2009, Campinas. **XV SETA Caderno de Resumos**. Campinas: Unicamp, 2009. p. 252-253.

variedade de ideias seria descartada para focar em fragmentos que talvez nem interessassem a todos os participantes. Com objetivos renovados, procuramos explorar todas as opiniões que surgiram nas entrevistas e entender os perfis existentes na comunidade participante.

### **1.1- O Contexto da Pesquisa, Objetivos e Justificativa**

Nosso interesse pelo tema “aprendizagem de vocabulário” é direcionado pela importância que vem recebendo nas últimas décadas, depois de um longo período de negligência (SCARAMUCCI, 1995; ZIMMERMAN, 1997; NATION, 2001; SCARAMUCCI, GATTOLIN, 2007). Antes dos anos 1990, eram escassos estudos em segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE) que se ocupassem do ensino/aprendizagem de vocabulário, os quais se limitavam a discutir se deveria haver lista para memorização de palavras, frequentemente associada à aprendizagem explícita, ou se estas deveriam aparecer contextualizadas, visando ao aprendizado implícito (SCHMITT, 2000; FOLSE, 2007).

Ellis (1994) define a aprendizagem implícita de vocabulário como aquela que acontece naturalmente e inconscientemente, por meio de vários encontros com a palavra. Uma simples atenção ao estímulo é suficiente para induzir mecanismos de aprendizagem implícita. Aprendizagem explícita, por sua vez, é uma operação mais consciente em que o indivíduo despende de um grau maior de esforço, para elaborar e testar hipóteses. Por esta definição, entendemos que aprendizagem explícita não se restringe a técnicas mnemônicas para aprender listas de palavras isoladas. Qualquer esforço consciente que vise à aquisição de uma palavra-alvo, isolada ou contextualizada, caracteriza-se como aprendizagem explícita.

A temática da aprendizagem implícita pelo contexto se manteve nas pesquisas que vêm sendo desenvolvidas, influenciadas, talvez, pela teoria do insumo compreensível (KRASHEN, 1994). Esta teoria resultou na hipótese segundo a qual o insumo compreensível dará conta da aquisição de vocabulário sem necessariamente haver um ensino sistemático. De fato, alguns autores afirmam que grande parte do aprendizado de vocabulário acontece por intermédio de processos automáticos, implícitos, resultantes da exposição à língua-alvo (ELLIS, 1994; NAGY, 1997).

Nagy (1997), ao considerar primordial o papel do contexto na aprendizagem, afirma que as instruções explícitas, como técnicas de memorização e estudo das definições, levariam a uma aprendizagem superficial. A aprendizagem somente se consolida com a frequência de encontros com a palavra-alvo em um contexto, independentemente de já ter havido explicações (instruções explícitas) sobre ela anteriormente. Acrescenta o autor que técnicas para chamar a atenção do aluno para palavras-alvo num texto, além de não serem eficientes para o aprendizado dessas palavras, têm um impacto negativo na compreensão do texto. Em suma, o autor ressalta a importância do contexto (exposição à língua-alvo e inferência de significados) em detrimento de qualquer instrução explícita para aprendizagem efetiva de vocabulário.

Em contrapartida, alguns autores apostam em um ensino mais sistemático de vocabulário (e.g., SCARAMUCCI, 1995; LEWIS, 1996; NATION, 2001; FOLSE, 2007), visando à aprendizagem explícita. Criticam abordagens e métodos de ensino que focalizam exclusivamente estratégias de leitura em detrimento do ensino sistemático da língua, o que incentiva os alunos a ignorarem palavras e conviverem com a noção de vagueza. Argumentam que, embora essas estratégias tenham sua importância – principalmente para compreensão de texto –, não são necessariamente eficientes para a aprendizagem de vocabulário.

Similarmente, Meara (1997) faz uma dura crítica às pesquisas que mostram aprendizagem de vocabulário através da mera exposição à língua-alvo. Segundo o autor, uma pesquisa que tem isso como hipótese, e a confirma, é comparável ao jardineiro que planta sementes num vaso para confirmar que resultarão em flores. O que é necessário é entender o processo de germinação, afinal já é sabido que aprendizes adquirem vocabulário pela exposição (MEARA, 1997). Concordando com Meara, propomos explorar o que, afinal, os aprendizes afirmam fazer com o material linguístico ao qual são expostos, a fim de efetivamente aprender vocabulário, na visão deles. Procuramos, com isso, explorar o “processo de germinação” ao qual o autor se refere. O foco do estudo recai, portanto, no *processo de aprendizagem*.

Na certeza de que a exposição à língua-alvo leva à aprendizagem de vocabulário (implícita e explícita), nosso **objetivo** é investigar as percepções de alunos e

professores de ILE sobre as maneiras como, acreditam, se dá essa aprendizagem. Mais especificamente, buscamos identificar os perfis existentes entre os participantes, explorando os pontos de vista revelados, analisando semelhanças e diferenças. No caso dos professores, consideramos tanto sua identidade de aprendiz, quanto a de professor. Por fim, objetivamos comparar os perfis das três comunidades investigadas: alunos universitários, alunos do ensino médio e professores.

Para alcançar os objetivos, as seguintes perguntas de pesquisa foram formuladas:

- 1) Como aprendizes de ILE percebem seu processo de aprendizagem de vocabulário? Como afirmam se valer da exposição à língua-alvo para aprender vocabulário?
- 2) Quais as percepções de professores de ILE sobre o processo de aprendizagem de vocabulário?
- 3) Como se comparam as percepções dos alunos com as dos professores?

Ao propormos estudar as *percepções* dos sujeitos, estamos diante do estudo da subjetividade, entendida neste contexto como pontos de vista ou opiniões (veja seção 2.1 para definição mais detalhada). O estudo da subjetividade dos participantes diferencia este trabalho de muitos que vêm sendo conduzidos, os quais utilizam testes aplicados aos sujeitos a fim de comparar determinadas técnicas e estratégias para aquisição de vocabulário (cf., por exemplo, JACOBS et al., 1994; KNIGHT, 1994; MYONG, 1995; HULSTIJN et al., 1996; PRINCE, 1996; GRACE, 1998; LOTTO, DE GROOT, 1998; FOLSE, 2006). Nossa proposta tem uma direção oposta: ao invés de avaliar quais técnicas, estratégias ou mesmo situações contribuem para a aprendizagem de vocabulário, procuramos entender a opinião dos sujeitos em relação à eficiência de tais técnicas, estratégias ou situações. Nessa tendência, estão, por exemplo, os estudos de Gu e Johnson (1996), Conceição (2004), Vechetini (2005), Rodrigues (2007), Carvalho (2008), cada qual dando sua contribuição para essa área de pesquisa.

Para que fosse possível um estudo da subjetividade do modo como propusemos nos objetivos, encontramos na Metodologia Q o instrumento adequado, que conduz o participante a avaliar-se a si mesmo, num processo de autorreferência e reflexão sobre o

tópico. Nessa metodologia, as variáveis não são as notas de testes feitos pelas pessoas, mas as próprias pessoas<sup>2</sup>. Além disso, a metodologia permite o levantamento de um universo de opiniões, sem que o pesquisador predetermine nem imponha quais técnicas, estratégias ou situações serão investigadas. Tais tópicos partem dos próprios participantes, revelando quais são seus interesses mais proeminentes. Assim, a fundamentação da Metodologia Q são as descobertas e não as deduções ou hipóteses (WATTS, STENNER, 2012).

Uma questão importante a ser esclarecida é que não fazemos distinção entre aprendizagem e aquisição. Os termos são utilizados aqui alternadamente como sinônimos e não do modo como Krashen (1994) os diferenciou: segundo sua Hipótese da Aquisição-Aprendizagem, aquisição é um processo inconsciente que resulta em conhecimento linguístico inconscientemente armazenado no cérebro. Compara-se ao conhecimento que um falante nativo tem de sua própria língua, adquirida na infância. Já aprendizagem é um processo consciente que resulta no “saber sobre” a língua. É o produto da instrução formal de sala de aula. Assim, segundo o autor, aquisição é incidental e implícita, enquanto aprendizagem é explícita e intencional. O sistema adquirido seria a única fonte a que os falantes poderiam recorrer numa comunicação em tempo real, pois o sistema aprendido serviria somente como um editor que inspecionaria e monitoraria a produção de língua. Segundo a Hipótese da Aquisição-Aprendizagem, o conhecimento proveniente de um sistema não pode passar para o outro sistema. Os dois sistemas, aquisição e aprendizagem, operariam separadamente, não havendo interface entre eles.

Não utilizamos os termos como Krashen os definiu porque não queremos nos filiar à sua Hipótese, visto que não concordamos, em absoluto, com a teoria dos sistemas independentes, sem inter-relação. Além disso, se a aprendizagem é o produto da instrução formal e não leva ao conhecimento de língua necessário numa comunicação real, concordar com sua Hipótese seria concordar que a instrução formal, de sala de aula, é descartável. Callegari (2006), com quem concordamos, afirma que nossa própria experiência como estudante e como docente nos permite afirmar que, mesmo encontrando-nos em situações

---

<sup>2</sup> É necessário esclarecer que, ao afirmarmos que as variáveis são as pessoas, não estamos, em absoluto, tratando-as como objeto. O que queremos dizer é que os dados utilizados para análise estatística (veja Metodologia) são as opiniões das pessoas e não os escores de testes feitos por pessoas.

de aprendizagem, em um dado momento esta se transformou em aquisição, posto que a nossa fluência permitiu alcançar a competência comunicativa.

Em relação às **justificativas** deste estudo, citamos, primeiramente, a atualidade do tema, já que o interesse por estudos que tratam do vocabulário tem crescido (NATION, 2001; SCARAMUCCI, GATTOLIN, 2007). O foco no processo de aprendizagem de vocabulário resulta em uma investigação de um assunto mais específico dentro do amplo processo de ensino/aprendizagem de línguas. Nesses moldes, é possível uma investigação mais detalhada do tópico em questão (i.e., aprendizagem de vocabulário).

Em segundo lugar, embora haja número considerável de trabalhos, na área, que partem da visão do pesquisador e do professor, ainda há poucos trabalhos que buscam investigar a aprendizagem de vocabulário do ponto de vista do aluno, o que representa uma lacuna na área (SCARAMUCCI, GATTOLIN, 2007). Nossa proposta atende a essa demanda ao incluirmos duas comunidades de alunos: da universidade e do ensino médio.

Em terceiro lugar, a metodologia utilizada permite um enfoque diferente daquele comumente encontrado na literatura que se ocupa de aprendizagem de vocabulário: o estudo sistemático da subjetividade dos participantes. Embora existam alguns trabalhos que partem da subjetividade, conforme expusemos anteriormente (GU, JOHNSON, 1996; CONCEIÇÃO, 2004; VECHETINI, 2005; RODRIGUES, 2007; CARVALHO, 2008), este se diferencia pelos objetivos propostos, os quais, sendo diferentes, geram um desenho diferente do estudo, com resultados distintos.

Em relação aos trabalhos que utilizam a Metodologia Q, muito poucos estão na área de ensino/aprendizagem de línguas. Esta metodologia se distingue das demais geralmente utilizadas em pesquisas sobre ensino/aprendizagem de línguas – como as entrevistas, questionários, gravações de aulas, diário de campo – principalmente por incluir, em seu processo, o uso de técnicas estatísticas que permitem agrupar indivíduos com percepções semelhantes numa comunidade e comparar tais percepções levando em conta semelhanças e diferenças. Assim, reúne as vantagens dos métodos qualitativos com as vantagens dos métodos quantitativos (ver Capítulo 3 – Metodologia). A Metodologia Q se apresenta, portanto, mais adequada para o objetivo a que nos propomos.

Em suma, este estudo reúne as seguintes características que o diferenciam e o justificam: relevância do tema; falta de literatura que parta do ponto de vista dos alunos; heterogeneidade dos participantes (i.e., alunos universitário, alunos do ensino médio, professores); e combinação de análise qualitativa e quantitativa.

## **1.2- A Estrutura da Tese**

No Capítulo 1, explicitamos as inquietações iniciais que nos levaram a pensar este estudo. Em seguida, como contexto da pesquisa, foi apresentada uma breve discussão sobre os fatores básicos que parecem contribuir para a aprendizagem de vocabulário: exposição à língua-alvo e/ou ensino sistemático e explícito de vocabulário. Foram também apresentados os objetivos e a justificativa. No Capítulo 2, apresentamos a fundamentação teórica, que inclui a definição de *percepções*, o papel do vocabulário ao longo da história das abordagens de ensino de línguas, uma explicação acerca do nosso entendimento sobre o que é “saber vocabulário” e a apresentação de algumas pesquisas, conduzidas nas últimas décadas, que tratam de ensino/aprendizagem de vocabulário. Ao apresentarmos esses estudos, retomaremos, com mais detalhes, alguns conceitos expostos na seção 1.1. No Capítulo 3, abordamos a metodologia e no Capítulo 4 apresentamos os resultados. No Capítulo 5, tecemos discussões adicionais sobre os resultados obtidos, apresentamos as implicações para a Linguística Aplicada e traçamos as considerações finais.



## CAPÍTULO 2

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo divide-se em quatro partes. A primeira se dedica a uma explanação do termo percepções utilizado ao longo da tese e os sentidos que se fazem circular ao nos referirmos às percepções dos participantes sobre o processo de aprendizagem de vocabulário. A segunda parte tem como objetivo fazer um traçado histórico das abordagens de ensino de LEs, situando o papel do vocabulário em cada fase dessa história. A terceira discute o que é saber vocabulário. Por fim, a quarta parte traz um recorte da literatura produzida nas últimas décadas que aborda aquisição de vocabulário em LE/L2, a fim de entendermos as tendências nas pesquisas sobre o tema.

#### 2.1- O Que São Percepções

A Metodologia Q, utilizada neste trabalho, é definida como um método para o estudo científico da *subjetividade*, entendida neste contexto como o *ponto de vista* de um sujeito em relação ao tópico de interesse do pesquisador (McKEOWN, THOMAS, 1985).

Brown (1991) define a subjetividade como *atitudes*. Porém, é importante esclarecer que atitude, nesta metodologia, não se refere a ações (elemento comportamental), que são um dos componentes de atitude para a psicologia social (EDWARDS, 1985; BAKER, 1992). Embora Brown tenha utilizado a palavra *atitudes* para definir subjetividade, deixamos claro que não nos referimos a comportamento/ação, componente impossível de ser estudado através dessa metodologia. Este estudo se limita ao nível do *dizer*.

Na literatura sobre essa metodologia, o termo mais comumente utilizado para se referir à subjetividade é *pontos de vista* (e.g., McKEOWN, THOMAS, 1985; CUNHA, 2005; MAGNUS, 2005; CARVALHO, 2008; RODRIGUEZ, 2010; ROSA, 2012). *Percepções* (RODRIGUEZ, 2010; ROSA, 2012), bem como *opiniões e crenças* (SHINEBOURNE, ADAMS, 2007) também são comuns. Neste estudo, demos preferência para o termo *percepções* por refletir mais fielmente nosso objetivo de investigar como os sujeitos *percebem* o processo de aprendizagem de vocabulário.

Consideramos que as percepções – ou pontos de vista – não são livres de ideologia, mas sim orientadas histórica e sócio-ideologicamente. Nesta seção, serão expostas teorias que fundamentam essa definição de *percepções*, tais como os conceitos de ideologia e de língua.

Segundo Althusser (1998), a palavra *ideologia* foi primeiramente usada para designar por objeto a teoria (genérica) das ideias. Seria Marx que, 50 anos mais tarde, usaria o termo para designar um sistema de ideias, de representações, que domina o homem ou um grupo social. “A ideologia é uma ‘representação’ da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (ALTHUSSER, 1998, p.85); é uma sombra da realidade (BAKHTIN, 1986), ou seja, ideologia é aquilo que ofusca a realidade, sendo uma representação imaginária do mundo. O real é inatingível porque é sempre filtrado pela ideologia; em outras palavras, o real é sempre interpretado pelos sujeitos de acordo com suas ideologias.

A ideologia tem uma existência material (ALTHUSSER, 1998) ou encarnação material (BAKHTIN, 1986): ela se materializa de inúmeras maneiras, como no som, na massa física, na cor, ou ainda nos gestos, no comportamento, na língua (BAKHTIN, 1986; ALTHUSSER, 1998). Se um indivíduo, por exemplo, crê em Deus, tem comportamentos e discursos que refletem essa crença. Toda e qualquer prática só existe através de e sob uma ideologia (ALTHUSSER, 1998).

Explica Althusser que o indivíduo agindo através de e sob uma ideologia deixa de ser indivíduo para ser sujeito:

A ideologia “age” ou “funciona” de tal forma que ela “recruta” sujeitos dentre os indivíduos (ela os recruta a todos), ou “transforma” os indivíduos em sujeitos (ela os transforma a todos) através dessa operação muito precisa que chamamos interpelação, que pode ser entendida como o tipo mais banal de interpelação policial (ou não) cotidiana: “ei, você aí!” (ALTHUSSER, 1998, p. 96)

Para argumentar que o indivíduo é sempre/já sujeito, Althusser nos traz o exemplo de Freud sobre o nascimento de uma criança: antes de nascer, a criança é sujeito, determinada a sê-lo através de e na configuração ideológica familiar específica na qual ele é

esperado. Assim, ao nascer, a criança/sujeito entra num mundo já ideologicamente apresentado para ela como realidade.

É por esse processo que o real tem significados diferentes para sujeitos diferentes. Chauí (1982) exemplifica esse conceito através da imagem de uma montanha: a montanha é percebida como real por ser uma “coisa”; entretanto, o fato de que “essa ‘coisa’ possua um nome, que a chamemos ‘montanha’, indica que ela é, pelo menos, uma ‘coisa-para-nós’, isto é, algo que possui um sentido em nossa experiência” (CHAUÍ, 1982, p. 17). Exemplifica a autora afirmando que, para politeístas cujos deuses moram nas alturas, a montanha é a morada dos deuses; para uma empresa capitalista que pretende explorar minério, a montanha é uma propriedade privada e lucrativa, é capital; para o trabalhador dessa empresa, a montanha é local de trabalho; para pintores, a montanha é forma, cor, volume, linhas, profundidade.

Não há, de um lado, a coisa em-si, e, de outro lado, a coisa para-nós, mas entrelaçamento do físico-material e da significação, a unidade de um ser e de seu sentido, fazendo com que aquilo que chamamos “coisa” seja sempre um campo significativo (CHAUÍ, 1982, p. 17-18)

A separação entre a “coisa em-si” e a “coisa para-nós” não é possível porque a “coisa em-si” é o real, ao passo que a “coisa para-nós” é o real filtrado pela ideologia, e, por essa razão, Chauí fala em entrelaçamento. O que se aplica à montanha aplica-se a todos os entes reais.

Retomando a existência material da ideologia, já comentamos que a ideologia se materializa, entre outras maneiras, na língua, que é um fenômeno ideológico por excelência (BAKHTIN, 1986). *Língua* é, portanto, a materialidade do discurso, veículo de ideologias. A palavra é um signo social e ideológico e resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados (BAKHTIN<sup>3</sup>, 1986). Acrescenta Bakhtin que a palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais. No discurso, ponte entre o Eu e o Outro, está o entrelaçamento de vozes sociais agindo e

---

<sup>3</sup> Embora estejamos cientes das polêmicas em torno da autoria dos textos de Bakhtin e membros do Círculo, não é nosso objetivo discuti-las. Utilizaremos as informações da ficha catalográfica da obra que temos em mãos.

reagindo num processo dialético: “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 1986, p. 41). Assim, todo enunciado – ou discurso – está relacionado a enunciados já ditos, ao mesmo tempo em que abre possibilidades para novos enunciados, constituindo uma cadeia discursiva ou uma corrente da comunicação verbal, sempre histórico, cultural e sócio-ideologicamente orientada. Qualquer enunciação constitui apenas um recorte, uma fração, de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.), e essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua (BAKHTIN, 1986). Em outras palavras, o discurso não tem origem nem fim e todo enunciado é a retomada de enunciados já ditos, num processo dialético.

O indivíduo não recebe a língua pronta para ser usada; ao enunciar, ele penetra na corrente da comunicação verbal já em curso e não é, portanto, a origem de seu dizer. O indivíduo enunciador é um ser sócio-ideológico:

O indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente sócio-ideológico. Esta é a razão porque o conteúdo do psiquismo “individual” é, por natureza, tão social quanto a ideologia e, por sua vez, a própria etapa em que o indivíduo se conscientiza de sua individualidade e dos direitos que lhe pertencem é ideológica, histórica, e internamente condicionada por fatores sociológicos. (BAKHTIN, 1986, p. 58)

Mesmo que o indivíduo acredite estar expressando suas próprias opiniões, ele está sempre, porém inconscientemente, veiculando ideologias condicionadas socialmente. Isso torna possível que exista uma coletividade de ideias. Desse ponto de vista, a individualidade é uma ilusão. Se as ideias de um indivíduo não correspondem com as de um grupo, inevitavelmente estarão de acordo com algum outro grupo, sendo impossível sua completa individualidade, já que tais ideias são ideológica e socialmente condicionadas. Elas não brotam da mente do indivíduo, mas se formam socialmente. Assim, todo selo da individualidade é social, e o pensamento, desde a origem, pertence ao sistema ideológico, sendo subordinado a suas leis (BAKHTIN, 1986).

Acrescenta Bakhtin que a enunciação não pode ser considerada como individual, pois não pode ser explicada a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. Se a enunciação fosse individual, a soma desses atos não poderia gerar um produto social. A enunciação é, então, de natureza social e sempre guiada pela visão de mundo, a qual passa pelo prisma do meio social concreto que engloba o indivíduo (BAKHTIN, 1986). A enunciação é determinada pela situação social imediata (contexto imediato) e o meio social mais amplo (contexto sócio-histórico).

Uma vez proferida, a palavra – a enunciação, o discurso – adquire, por assim dizer, “um grande polimento e lustro social, pelo efeito das reações e réplicas, pela rejeição ou apoio do auditório social” (BAKHTIN, 1986, p. 121). Dessa forma, o significado não está na palavra, mas é efeito da interação entre os falantes, produzido através da materialidade discursiva. O significado não é, portanto, estável; é dependente da situação imediata e do contexto mais amplo (BAKHTIN, 1986).

Ainda segundo Bakhtin, Todo discurso – onde as ideologias se materializam – possui um índice de valor social. Esclarece-nos o autor que

todos esses índices sociais de valor dos temas ideológicos chegam igualmente à consciência individual que, como sabemos, é toda ideologia. Aí eles se tornam, de certa forma, índices individuais de valor, na medida em que a consciência individual os absorve como sendo seus, mas sua fonte não se encontra na consciência individual. O índice de valor é por natureza *interindividual*. (BAKHTIN, 1986, p. 45, grifo no original)

Isso implica dizer que locutor e interlocutor atribuem valores à palavra, num processo denominado apreciação valorativa; tais valores são percebidos como se fossem originários de sua própria consciência, quando na verdade emergem das interações sociais. Assim, atribuem-se às palavras valores de verdades ou mentiras, de coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. (BAKHTIN, 1986). A apreciação valorativa é, no final das contas, uma reavaliação do enunciado e é responsável pelas possíveis mudanças de significados.

Neste trabalho, emprestamos o conceito de apreciações valorativas (as quais chamamos *valorações*) para nos referir às percepções/opiniões dos participantes. A razão

para tal está no fato de considerarmos que as percepções não são neutras, mas sempre afetadas sócio-ideologicamente no momento da atribuição de valores aos discursos. Daí chamarmos percepções de valorações.

Em suma, diríamos que todo enunciado, estando na corrente da comunicação verbal, é eco (retomada) de discursos já ditos; porém, não é uma mera repetição, pois o indivíduo enunciador, à medida que atribui índices de valor às palavras, gera um “novo” enunciado.

Enfim, essa reflexão sobre os conceitos que nos guiam em nossas análises serve para esclarecer quais sentidos fazemos circular quando nos referimos às percepções dos indivíduos em relação ao tema em estudo. Esclarecido esse ponto crucial, a próxima seção é destinada ao traçado histórico do papel do vocabulário nas abordagens de ensino.

## **2.2- História das Abordagens de Ensino de L2/LE e o Papel do Vocabulário**

São várias as abordagens e métodos<sup>4</sup> de ensino desenvolvidos ao longo da história. Porém, grosso modo, os que se destacam nesse cenário são o Método Gramática-Tradução, o Método Direto, a Abordagem Audiolingual, a Abordagem Instrumental (ou de Leitura) e a Abordagem Comunicativa (SCHMITT, 2000).

Esclarece-nos Viana (1997, p. 35) que “as abordagens dependem dos momentos sócio-históricos definidos pelas pesquisas e estudos em áreas que se inter-relacionam para compor a base de sua fundamentação”; em outras palavras, toda orientação baseia-se em conceitos sobre o ensino de línguas que são desenvolvidos de acordo com paradigmas vigentes de uma determinada época na história (para o conceito de paradigmas, ver KUHN, 2000). A mudança de paradigmas não se dá abruptamente; estes se imbricam, numa transição que abre oportunidades e desafios para novas pesquisas, gerando novos conceitos. A seguir, apresentaremos uma breve história do ensino de línguas e o papel do vocabulário em cada fase.

---

<sup>4</sup> A distinção entre “abordagem” e “método” foge ao escopo deste trabalho. Para uma discussão sobre essa distinção, recomendamos Richards e Rodgers (1996), Vilaça (2008). Algumas abordagens e métodos, como, por exemplo, o Método Gramática-Tradução, o Método Direto e o Método da Leitura, ora são considerados métodos, ora abordagens, dependendo da filiação teórica dos autores que escrevem sobre eles. Nossa escolha por “abordagem” ou “método” é direcionada pelo nome utilizado pelo autor a que fizemos referência ao mencionarmos tais abordagens/métodos.

Richards e Rodgers (1996) e Zimmerman (1997) explicam que, assim como o inglês é hoje a língua estrangeira mais estudada no mundo, há quinhentos anos era o latim que ocupava essa posição, pela sua importância na educação, comércio, religião e governo no ocidente. No século XVI, as línguas francesa, italiana e inglesa ganharam importância devido a mudanças políticas na Europa, diminuindo a importância do latim, que passou a ser somente uma disciplina escolar. Assim, o ensino de latim tomou um rumo diferente: tornou-se uma disciplina em que se estudavam clássicos como Virgílio e Cícero por meio de análise gramatical. Nesse contexto, o modelo de ensino/aprendizagem de línguas conhecido era o Método Gramática-Tradução. Ensinava-se através da tradução de textos clássicos e de estudos de regras gramaticais explicadas na LM. Proficiência oral não era, portanto, prioridade. Quando as línguas modernas passaram a fazer parte do currículo escolar, usava-se esse mesmo método, dentro do qual o **vocabulário** era estudado por meio de listas bilíngues de palavras a serem memorizadas. Acrescenta Schmitt (2000) que, naquela época, as tentativas de dar alguma atenção ao vocabulário se limitavam à produção de dicionários.

Na segunda metade do século XIX, continuam Richard e Rodgers (1996), oportunidades de comunicação entre os europeus fizeram surgir uma demanda pela proficiência oral, o que contribuiu para rejeição ao Método Gramática-Tradução. Esse novo cenário resultou nas primeiras pesquisas realizadas por especialistas na área de ensino de línguas. Comparando o modo como uma criança adquire a LM, autores da época contribuíram para o surgimento do que se tornou conhecido como Método Direto, o qual tinha como meta a aprendizagem da LE diretamente na LE (sem mediação da LM), com ênfase na língua oral. Por volta de 1880, os linguistas se interessaram por esses estudos, dando-lhes o aval da ciência. Na Europa, esse movimento linguista que rejeitou o Método Gramática-Tradução e deu status de ciência ao Método Direto ficou conhecido como Movimento Reformista. Quanto ao **vocabulário** dentro desse contexto, os reformistas desprezavam as listas e acreditavam que as palavras deveriam ser apresentadas contextualizadas. Nos EUA, embora o Método Direto tenha sido introduzido em 1878, não recebeu muito apoio das autoridades educacionais, pois os professores disponíveis não eram fluentes o suficiente nas LEs para ensinar pelo Método Direto. Além disso, a

proficiência na leitura foi considerada mais importante para as necessidades da época, fazendo surgir o Método da Leitura. Embora o Método Direto e o de Leitura sejam diferentes, o trato ao **vocabulário** é parecido: palavras contextualizadas, rejeitando as listas para serem memorizadas.

Durante a II Guerra Mundial, o exército americano precisou de falantes fluentes em várias línguas e, não os tendo encontrado, financiou o desenvolvimento de uma abordagem própria, que veio a ser conhecida como Abordagem Audiolingual (LEFFA, 1988; SCHMITT, 2000). Esta era uma reedição do Método Direto, igualmente dando ênfase à língua oral, porém refletindo as teorias da psicologia da época, i.e., o comportamentalismo. A teoria comportamentalista surgiu no início do século XX com o fisiólogo russo I. V. Pavlov. Seus estudos influenciaram a psicologia e fizeram com que o comportamentalismo ganhasse força com os trabalhos de Skinner, em especial *O Comportamento Verbal* (1957). Skinner afirma que todo aprendizado se dá pelo condicionamento. Embora o autor não tenha se ocupado do ensino de L2/LE, esse livro acabou tendo influência nos métodos e abordagens de ensino de línguas e no campo da linguística de um modo geral. A Abordagem Audiolingual trouxe os pressupostos ancorados em teorias comportamentalistas de repetição, que procuravam evitar o erro a qualquer custo, pois erros, para os comportamentalistas, são formadores de maus hábitos.

Partindo do conhecimento das duas línguas (língua-alvo e LM) para fazer análises contrastivas de ambas, a fim de prever erros e assim evitá-los, esta abordagem procurava atividades que reforçassem “bons” hábitos, como atenção à pronúncia, muitos *drills*, foco na forma e memorização (SCHMITT, 2000). Sendo a aquisição de padrões estruturais o principal objetivo, o **vocabulário** era selecionado de acordo com sua simplicidade e familiaridade (ZIMMERMAN, 1997). Com isso, havia um controle de vocabulário, em que somente um número limitado de palavras era ensinado.

Métodos comportamentalistas de ensino de línguas começaram a perder prestígio depois das críticas de Noam Chomsky, as quais contribuíram para uma visão diferente de língua: no lugar de formação de hábitos, a língua, para Chomsky, é algo governado por fatores cognitivos, particularmente estruturas mentais geneticamente determinadas (CHOMSKY, 1994). Numa crítica ao livro *O Comportamento Verbal*,

Chomsky (1959) classifica como simplista a sistematização de Skinner: ao se limitar ao observável de um organismo tão complexo, são ignorados fatores importantes que influenciam na aprendizagem, como o conhecimento sobre a estrutura interna do organismo, os modos como se processam informações e como se organiza o comportamento. Chomsky, mesmo não se ocupando do ensino de L2/LE, acaba tendo influência sobre as teorias que vão surgindo nos anos 1970, as quais dão base para o que viria a ser o movimento comunicativo.

Seguindo as teorias de Chomsky e rejeitando as comportamentalistas, o professor de espanhol T. Terrell uniu-se ao renomado linguista aplicado S. Krashen para propor uma abordagem que incorporasse princípios “naturalistas”. Em 1983, publicaram o livro *A Abordagem Natural* (KRASHEN, TERRELL, 1983). Frequentemente confundida com o Método Natural (ou Método Direito), a semelhança está na aposta de um aprendizado de LE/L2 baseado no processo natural de aprendizado da LM. Contudo, difere do Método Direto por enfatizar menos a repetição direta, perguntas e respostas formais e precisão gramatical, ao passo que prioriza muita exposição ao insumo compreensível antes de qualquer produção linguística e considera fatores emocionais do aluno, como, por exemplo, motivação (RICHARDS, RODGERS, 1996).

Pela Hipótese do Insumo, Krashen (1994) tenta explicar como o aprendiz adquire uma LE/L2: a língua-alvo é adquirida através do processamento do insumo compreensível, ou seja, aquele que, escrito ou falado, seja entendido pelo aprendiz. Insumo não compreendido não leva à aquisição. Corolário dessa hipótese é que a fala é o resultado e não a causa da aquisição; a fala emergirá, então, como produto da competência alcançada através da compreensão da língua-alvo. Assim, a exposição ao insumo compreensível leva à aquisição, que por sua vez leva à produção de língua, num processo naturalista comparável à aquisição de LM.

Em 1972, o linguista aplicado inglês Wilkins e colaboradores sistematizam um programa de ensino chamado *nocional-funcional*, que combina conceitos gramaticais e funções comunicativas (ALMEIDA FILHO, 1998). No final daquela década, o linguista aplicado inglês Widdowson dá sua contribuição para o movimento comunicativo ao

ênfatizar a importância do conceito de competência comunicativa e criticar os pressupostos estruturalistas teimosamente presentes na proposta de Wilkins (ALMEIDA FILHO, 1998).

Todo esse contexto, desde os anos 1970, leva à abordagem hoje conhecida como Abordagem Comunicativa. Segundo Kumaravadivelu (2006), a Abordagem Comunicativa teria sido uma resposta às falhas<sup>5</sup> dos métodos que se ocupavam exclusiva e excessivamente da manipulação de estruturas linguísticas da língua-alvo. Assim, inicia-se, sem fechar, o mais recente ciclo na história do ensino de línguas, configurando-se, igualmente às abordagens anteriores, como uma reação à outra abordagem então vigente.

E quanto ao **vocabulário** na Abordagem Comunicativa? Para compreendermos seu papel, devemos considerar a influência de Krashen no ensino de línguas. Retomando sua Hipótese do Insumo, uma de suas premissas é de que a habilidade para falar fluentemente não pode ser ensinada diretamente, pois ela “emergirá” depois de muita exposição ao insumo compreensível. Essa teoria gerou a pressuposição generalizada de que o vocabulário vai acabar sendo aprendido a partir de muita exposição à L2/LE. Uma concepção de aquisição baseada na Hipótese do Insumo confere ao vocabulário um papel secundário, como se fosse o detalhe que deve ser ignorado (LEWIS, 1996; NATION, 2001; FOLSE, 2007). Exatamente por isso, Schmitt (2000) afirma que a Abordagem Comunicativa se ocupa muito pouco do ensino de vocabulário, a não ser como suporte às funções do tipo “como fazer um pedido” ou “como se desculpar”. Embora as teorias de Krashen já tenham sido bastante debatidas e criticadas (BEZERRA, 2003; CALLEGARI, 2006, PAIVA, s.n.t), tais teorias influenciaram e continuam influenciando a área de ensino de LE (PAIVA, s.n.t), sendo a negligência em relação ao ensino explícito de vocabulário uma dessas influências (FOLSE, 2007; SCARAMUCCI, GATTOLIN, 2007).

A tabela a seguir resume o que foi exposto em relação ao papel do ensino de vocabulário nos métodos e abordagens de ensino mais proeminentes:

---

<sup>5</sup> A palavra “falha” para referir-se a abordagens estruturalistas pode gerar críticas, posto que muitos já aprenderam (e ainda aprendem) por essas abordagens. O que acontece, na verdade, é uma mudança de paradigma de acordo com as novas necessidades e demandas sociais, o que faz o “antigo” perder prestígio. No original, Kumaravadivelu (2006) usou a palavra “*failure*”; “falha” é a tradução escolhida que pretende aludir a pontos negativos de abordagens as quais também podem ter pontos positivos.

**Tabela 1. O papel do vocabulário nos métodos e abordagens de ensino ao longo da história**

<b>Métodos/Abordagens de Ensino</b>	<b>Papel do Vocabulário</b>
Método Gramática-Tradução (séc. XVI-XIX)	Vocabulário estudado por meio de listas bilíngues de palavras a serem memorizadas
Método Direto (2ª metade séc. XIX)	Palavras contextualizadas; rejeição à memorização de listas
Método de Leitura ou Abordagem Instrumental (2ª metade séc. XIX)	Palavras contextualizadas; rejeição à memorização de listas
Abordagem Audiolingual (década de 1940)	Vocabulário selecionado de acordo com simplicidade e familiaridade; número controlado/limitado de palavras para serem ensinadas
Abordagem Comunicativa (a partir da década de 1970)	Vocabulário somente como suporte para funções do tipo “como fazer um pedido” ou “como se desculpar”; teoria de que vocabulário será aprendido através de muita exposição ao insumo

Atualmente, há uma percepção de que a mera exposição à língua não garante aprendizado adequado de vocabulário (SCARAMUCCI, 1995; SCHMITT, 2000). Folse (2007), ao criticar a Hipótese do Insumo, soa até irônico dizendo que tal hipótese leva a crer que a L2 é aprendida de maneira “mágica”<sup>6</sup> se o insumo for suficiente. Similarmente, Lewis (1996) afirma que a Hipótese do Insumo reforça o que, por um tempo longo demais em toda a história do ensino de LE/L2, se tem assumido erroneamente: que os alunos vão aprender vocabulário suficiente sem instrução direta.

Rejeitando as hipóteses de Krashen, Lewis (1996, 1997) chegou a propor uma nova abordagem, a Abordagem Lexical. O autor propõe um ensino explícito e sistemático das palavras, pois, para ele, há mais significado no léxico do que nas estruturas gramaticais. Consequentemente, foco na comunicação necessariamente implica maior ênfase no léxico e menor ênfase na estrutura. Para sustentar sua hipótese, o autor explora as questões complexas envolvidas na significação das palavras, afirmando que “longe de ser estático e

<sup>6</sup>A palavra “mágica” se encontra no original (Folse, 2007, p. v) entre aspas.

objetivo, o significado é intrinsecamente mais subjetivo, interpessoal e evanescente” (LEWIS, 1996, p. 88). A proposta de Lewis, embora não tenha recebido muita atenção na elaboração de currículos de cursos inglês, reflete um crescente interesse pelo ensino explícito de vocabulário.

Podemos dizer, então, que nas últimas décadas, o papel do ensino/aprendizagem de vocabulário tem sofrido mudanças. A hipótese de que a exposição ao insumo seria suficiente para aquisição de vocabulário resultou na negligência de um ensino explícito e sistemático. Dado o prestígio dessa teoria, foi somente a partir da década de 1990 que estudiosos se conscientizaram da importância de se investigar tanto o papel do léxico na compreensão em leitura, quanto o efeito das atividades de vocabulário sobre a aquisição lexical (SCARAMUCCI, GATTOLIN, 2007). Atualmente, o aumento do interesse dos pesquisadores sobre o tema se justifica também pela constatação de que a falta de conhecimento de vocabulário é a queixa mais frequente dos alunos (SCARAMUCCI, 1995; CONCEIÇÃO, 2004; FOLSE, 2007).

Schmitt (2000) assim resume o vaivém das teorias sobre o papel do ensino/aprendizagem de vocabulário nas pesquisas sobre ensino de línguas, ao longo da história:

as metodologias de ensino de línguas tem balançado como um pêndulo entre *análise* e *uso* da língua. Da mesma forma, o vocabulário tem tomado diferentes direções dentro das várias abordagens. Contudo, frequentemente a maioria das abordagens não sabia exatamente como lidar com vocabulário, tendo de confiar em listas bilíngues de palavras ou na esperança que fosse absorvido naturalmente. Um trabalho sistemático sobre vocabulário somente teve início no século XX. (SCHMITT, 2000, p. 15) (grifos no original)

Esse traçado histórico nos faz perceber que o ensino/aprendizagem de vocabulário começa a receber atenção depois de um longo período de negligência e de falta de conhecimento sobre como lidar com vocabulário. Zimmerman (1997) também enfatiza que, ao longo da história das abordagens, o ensino de vocabulário não tem sido prioridade nas pesquisas ou em sala de aula, realidade que começa a mudar a partir da década de 1990.

No Brasil, o primeiro trabalho a reacender o debate em torno do papel do vocabulário no ensino de ILE foi o de Scaramucci (1995).

Objetivamos com esta seção trazer o contexto sócio-histórico (ou meio social mais amplo [BAKHTIN, 1986]) para compreendermos os discursos que influenciam algumas das percepções dos participantes deste estudo. Toda produção acadêmica gerada ao longo da história das abordagens e métodos de ensino/aprendizagem de línguas constitui um “ato de fala impresso”, que é também “um elemento da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1986, p. 123). Segundo Bakhtin, o ato de fala impresso é, igualmente ao ato de fala não impresso, objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo, para ser estudado a fundo, comentado e criticado; relaciona-se dialogicamente também com discursos anteriores, na corrente da comunicação verbal. “Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (BAKHTIN, 1986, p. 123). Esse conceito nos é importante porque consideramos que parte das percepções dos sujeitos é resultante desse contexto sócio-histórico de produção acadêmica, num processo dialógico. As teorias encontram eco nos discursos dos participantes, que concordam ou discordam, sempre atribuindo índices de valores aos discursos que estão ecoando.

Apresentado o contexto histórico, consideramos pertinente algumas reflexões sobre o conceito de “saber vocabulário”, que serão expostas a seguir.

### **2.3- O Que É Saber Vocabulário**

Considerando que as palavras não são unidades isoladas da língua, há muitos aspectos a saber sobre uma determinada palavra, assim como há vários graus de conhecimento (MELKA, 1997; NATION, 2001). A simples familiaridade com uma palavra já pode ser considerada um grau de conhecimento, mesmo que bastante elementar (MELKA, 1997).

O conceito sobre o que é saber uma palavra relaciona-se intimamente com os conceitos de vocabulário produtivo e receptivo (MELKA, 1997), também conhecido por ativo e passivo, respectivamente. Grosso modo, vocabulário produtivo refere-se ao

utilizado na escrita e na fala, ao passo que o receptivo refere-se àquele encontrado na leitura e na compreensão auditiva (NATION, 2001). Lembra-nos Nation que não se trata de uma terminologia perfeita, pois na compreensão auditiva e na leitura, está-se sempre *produzindo* significados no ato da interpretação. De fato, os resultados de Scaramucci (1995) sugerem que, na leitura, necessita-se de muito mais vocabulário produtivo do que se quer admitir; a leitura (e, acrescentamos, a compreensão auditiva), portanto, extrapola a distinção receptivo-produtivo. Por esse motivo, o termo passivo como sinônimo de receptivo é frequentemente rejeitado (NATION, 2001), pois remete a uma ideia segundo a qual o usuário da língua não estaria interagindo com a língua na compreensão auditiva e na leitura. Percebemos claramente haver uma interação entre o produtivo e o receptivo, não sendo, portanto, blocos estanques.

De fato, esclarece-nos Melka (1997) que saber uma palavra não é uma relação tudo-ou-nada; alguns aspectos da mesma palavra podem ter-se tornado produtivos, enquanto outros se mantêm no nível receptivo. Existe um complexo processo pelo qual uma palavra passa do domínio receptivo para o produtivo, assim resumido pela autora: a imitação e/ou reprodução sem assimilação de significados são os primeiros estágios do reconhecimento; em seguida acontece a compreensão, considerada um estágio mais complexo; depois vem a reprodução com assimilação e finalmente a produção como estágio final.

Melka propõe que a distância entre receptivo e produtivo deve ser interpretada como graus de conhecimento/familiaridade. Esses graus são muitos, até infinitos, e a passagem de um grau para outro nem sempre é perceptível. A passagem também não é clara e bem organizada. Mesmo quando o conhecimento receptivo não está completo, o produtivo pode começar. A autora rejeita a ideia de serem dois sistemas de conhecimento funcionando independentemente. Melka aposta na teoria de que o receptivo e o produtivo são uma linha de conhecimento contínuo, do menos familiar para o mais familiar, teoria com a qual concordamos.

Os limites entre receptivo e produtivo não são fixos, mas variam de acordo com fatores linguísticos e também pragmáticos. Algumas palavras não são utilizadas pelo falante (aluno ou professor) por escolha própria (uma palavra ofensiva, por exemplo),

mesmo que ele tenha um conhecimento amplo da palavra (MELKA, 1997). Este é outro motivo pelo qual acreditamos ser difícil separar, com precisão, vocabulário receptivo de produtivo.

Além da questão receptivo-produtivo, é importante trazer também o conceito de conhecimento mais robusto de vocabulário, o que envolve – além dos sentidos conotativo e denotativo – pronúncia, ortografia, morfologia, associações com outras palavras, pragmática, frequência, registro (formal, informal, arcaico, dialetal, etc.), colocações e função gramatical (i.e., SCARAMUCCI, 1995; LEWIS, 1996; SCHMITT, 2000; NATION, 2001; FOLSE, 2007). Um conhecimento robusto envolve, então, aspectos linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos.

Em relação ao conhecimento robusto, Scaramucci (2007) propõe o chamado conceito *rico* de vocabulário, adaptando-o de Richards (1976, *apud* SCARAMUCCI, 2007). O conceito *rico* abrange, além da dimensão quantitativa ou de “extensão” (expansão contínua e infinda de vocabulário), também uma dimensão qualitativa ou de “profundidade” desse conhecimento. A dimensão “profundidade” refere-se aos itens listados a seguir:

- (a) Frequência e colocabilidade: capacidade de reconhecer os diferentes níveis de frequência (frequente, mais ou menos frequente ou não frequente) e de reconhecer a probabilidade de ocorrência/colocação com outras palavras;
- (b) Registro: conhecimento das limitações impostas ao seu uso de acordo com variações de função e de situação, incluindo variação temporal, social, geográfica, de área ou do modo do discurso;
- (c) Derivações e flexões: conhecimento das variações que se podem fazer da palavra;
- (d) Propriedades gramaticais e estruturais do léxico: visão de gramática e vocabulário como intimamente relacionados, contrariando a tradicional divisão entre esses dois aspectos da língua;
- (e) Rede de associações: conhecimento das relações paradigmáticas. Por exemplo, a palavra *acidente* está relacionada com *hospital*, *ambulância*, *médico*, etc.;

(f) Valor semântico e significado denotativo;

(g) Diferentes significados de uma palavra e significados conotativos.

Scaramucci esclarece que esses aspectos foram propostos por Richards para a LM e trazidos por ela para a LE. Por ser ainda um conceito estático, que não considera uma dimensão de uso, Scaramucci adiciona a esses aspectos um nível pragmático/discursivo, que inclui a capacidade de uso desse conhecimento. Às dimensões “extensão” e “profundidade”, a autora acrescentou a dimensão “uso”. Então, o conhecimento *rico* de vocabulário, proposto por Scaramucci, que o adaptou de Richards, incorpora os níveis lexical, sintático, morfológico, semântico e discursivo/pragmático, levando em conta a interação entre as dimensões “extensão”, “profundidade” e “uso”.

Neste estudo, não avaliamos o nível de conhecimento que os participantes têm de vocabulário, pois este seria um foco no produto, que não nos interessa. O que é considerado conhecimento de vocabulário, em seus vários graus, é subjetivo para cada participante deste estudo. Assim, cada indivíduo, ao participar da coleta de dados, define subjetivamente os sentidos de “saber vocabulário” e responde à pesquisa tendo em mente o seu próprio conceito sobre o assunto. Um participante pode considerar que, para seu propósito, um conhecimento parcial da palavra-alvo é suficiente, ao passo que outro participante somente considera que sabe a palavra-alvo se dominar um conhecimento mais robusto/rico. Ambos responderão à pesquisa tendo em mente o grau de conhecimento que lhe seja satisfatório. Para ilustrar, destacamos que, na história pessoal que introduz esta tese, minha inquietação era por não perceber o conhecimento receptivo como satisfatório para meus propósitos. Então, o meu conceito de saber vocabulário, na ocasião, era equivalente a um conhecimento rico da palavra-alvo – e isso é subjetivo para cada participante, cada qual com propósitos diferentes.

Os conceitos de receptivo-produtivo e de conhecimento *rico* de vocabulário são importantes porque eventualmente são retomados em certos momentos da análise dos dados. A seguir, resumimos alguns estudos encontrados na literatura sobre o tema que investigamos.

## **2.4- Literatura sobre Aprendizagem de Vocabulário em LE/L2**

Nesta seção, serão apresentados alguns estudos, desenvolvidos nas últimas décadas, que investigam a aprendizagem de vocabulário em LE/L2. Buscamos apreender a tendência das pesquisas nessa área do conhecimento. Tais estudos são aqui organizados de acordo com a ênfase encontrada em cada um. Assim, foram divididos entre os que têm foco na aprendizagem implícita, aqueles com foco na aprendizagem explícita e aqueles que procuram uma comparação entre os dois tipos de aprendizagem. Por fim, apresentamos os estudos que têm como foco o ponto de vista de seus informantes, ou seja, aqueles que estudam suas opiniões, percepções e crenças em relação à aprendizagem de vocabulário, sem preocupação com a questão “implícito-explícito”.

#### *2.4.1- Aprendizagem Implícita*

Também conhecida como aprendizagem *incidental* ou *indireta*, envolve um processo natural e inconsciente, em que palavras são adquiridas sem que tenha havido um estudo sistemático para tal, tendo sido resultante de frequentes exposições a diferentes contextos (ELLIS, 1994). Conforme já argumentamos, a aprendizagem implícita recebeu grande apoio ao longo da década de 1980, especialmente por fundamentar-se no Modelo Monitor, de Krashen, cujo aspecto central é a Hipótese do Insumo.

Na literatura pesquisada sobre aprendizagem de vocabulário, encontramos vários trabalhos que investigam a eficiência da aprendizagem implícita. Ressalta-se a afirmação de Ellis (1994) segundo a qual, se sabemos uma média de 156.000 palavras (cf. ELLIS, 1994, p. 215), isso não significa 156.000 consultas ao dicionário ou 156.000 *flash cards*. Significa, pelo contrário, que grande parte da aprendizagem de vocabulário acontece por intermédio de processos automáticos, implícitos (ELLIS, 1994). Acrescenta que, qualquer que seja o número exato de palavras que conheçamos, o ensino direto (explícito) não pode ter sido a fonte de todas elas. Baseado nisso, Ellis faz uma revisão de pesquisas que sugerem a eficácia da aprendizagem incidental (implícita) principalmente por intermédio de leitura extensiva e/ou substancial.

Em se tratando de leitura extensiva, Basso (2007) investigou se a múltipla exposição a palavras desconhecidas por meio de leitura extensiva de diferentes textos relacionados tematicamente conduz à aquisição incidental. O estudo contou com 14 alunas

universitárias do curso de Secretariado Executivo Bilíngue que, ao final do período de exposição aos textos, foram submetidas a um teste. Durante a leitura, houve liberdade de consultar a professora e o dicionário<sup>7</sup>. Seus resultados demonstram que exposições múltiplas a um item lexical por intermédio de leitura extensiva propiciaram aquisição incidental, tanto na dimensão quantitativa quanto qualitativa.

Souza e Braga (2007) avaliaram os impactos da tecnologia hipermídia na aprendizagem implícita de vocabulário. Contaram com 75 alunos universitários matriculados em disciplinas de ILE, aos quais foram aplicados questionários e testes. As autoras concluíram que o ambiente hipermídia utilizado na pesquisa proporcionou um ganho médio de aprendizagem maior (17,35%) que o texto escrito (11,20%). Isso se deve, segundo as autoras, ao fato de que o material hipermídia, por favorecer a criação de contextos mais ricos e variados, promove maior envolvimento do aluno no processamento da informação e, portanto, maior retenção de vocabulário.

Quando se trata de aprendizagem implícita, a estratégia da inferência de significados pelo contexto é uma das mais frequentemente associadas a esse processo. Inferência é entendida como adivinhações (sobre o significado de palavras desconhecidas) baseadas em informações retiradas dos aspectos linguísticos e do contexto, em combinação com o conhecimento de mundo do aprendiz (HAASTRUP, 1991).

Estudos sobre inferência de significados revisados por Ellis (1994) apontam que o nível de processamento – ou esforço mental – tem papel importante na aprendizagem de vocabulário. Essas pesquisas levaram Craik and Lockhart (1972) a proporem a teoria da profundidade do processamento: quanto mais se analisa o material semanticamente, mais facilmente os aprendizes adquirem vocabulário a longo prazo. Nagy (1997), conforme já comentado no capítulo anterior, afirma que a exposição ao insumo e inferência de significados pelo contexto são mais eficientes para aquisição de vocabulário do que qualquer instrução explícita.

Todavia, os resultados de Nassaji (2003) indicam que leitores de nível intermediário não tiveram muito sucesso na estratégia de inferência. Com ênfase no estudo

---

<sup>7</sup> Percebe-se que, para Ellis, o uso de dicionário já não mais caracteriza aprendizagem implícita, ao passo que, para Basso, sim. Mais adiante, na seção 2.4.4, discutimos essas visões diferentes.

do processo de inferência durante a leitura, o autor teve como sujeitos 21 alunos de ILE, falantes de árabe (2), chinês (8), persa (6), português (2) e espanhol (3). Utilizando protocolo verbal (de pensar alto, *think aloud*), o autor avaliou as fontes de conhecimentos acessadas pelos sujeitos (e.g., conhecimento de mundo, gramatical, da LM, morfológico, discursivo) e as estratégias utilizadas por eles na tentativa de inferência (e.g., repetir a palavra, repetir a frase, fazer analogias, analisar, monitorar). Com o auxílio de análises estatísticas, o autor chegou à conclusão de que somente 25,6% das palavras desconhecidas são corretamente inferidas, não havendo efeitos positivos nos restantes 74,4%. Os resultados sugerem que os aprendizes não devem ser encorajados a depender muito do contexto para o significado de novas palavras. Com base nisso, Nassaji (2003) sugere um papel central para o ensino explícito de vocabulário, mesmo na Abordagem Instrumental.

Em consonância, Coady (1997), Schmitt (2000) e Nation (2001) acreditam que a aprendizagem indireta por meio de leitura e inferência é muito difícil para aprendizes em níveis introdutórios, pois a inferência de significados é mais fácil quando o aprendiz já tem certo conhecimento de vocabulário. Coady (1997) chama essa situação de paradoxo do iniciante: o aluno iniciante pode aprender vocabulário por meio de leitura, mas precisa já ter conhecimento de vocabulário para ser capaz de aprender dessa forma. Por isso, aos iniciantes, o autor sugere a instrução direta de vocabulário para que adquiram palavras de alta frequência (ao menos, umas 3000) para, somente a partir desse conhecimento, poder se beneficiar da leitura extensiva para aquisição indireta de vocabulário.

Percebem-se argumentos favoráveis em relação à aprendizagem implícita, ao mesmo tempo em que ressalvas são feitas. Comentamos essas discordâncias oportunamente, ao longo desta seção.

#### 2.4.2- *Aprendizagem Explícita*

Aprendizagem *explícita*, ou *direta*, envolve um processo consciente de elaboração sobre o que se está fazendo para aprender uma palavra nova (ELLIS, 1994). Um ensino explícito de vocabulário apresenta exercícios voltados para a expansão do conhecimento lexical (SOUZA, BRAGA, 2007).

A literatura investigada que se ocupa da aprendizagem explícita geralmente procura entender quais técnicas e estratégias são mais eficientes na aquisição de vocabulário. A maioria desses trabalhos consiste na aplicação de testes aos sujeitos a fim de comparar algumas delas e investigar sua eficácia.

Num estudo comparativo, Lotto e de Groot (1998) contrastaram a aquisição de vocabulário por meio da tradução (L2-LM) com aquisição de vocabulário por meio de imagens (imagem-L2) e verificaram que o par L2-LM foi mais efetivo. Por outro lado, os autores citam estudos mais antigos sugerindo que o aprendizado foi mais efetivo com imagens e objetos (e.g, Wimer e Lambert, 1959, *apud* LOTTO e DE GROOT, 1998). Argumentam que existem variáveis que contribuem para resultados distintos, como, por exemplo, experiências anteriores com outras línguas estrangeiras, como é o caso dos sujeitos pesquisados por Lotto e de Groot.

Myong (1995) constatou que o uso de glossários L2-LM resultou em melhor aquisição de vocabulário quando comparados com glossários L2-L2; porém, para compreensão em leitura tanto glossários L2-LM quanto L2-L2 mostraram-se igualmente eficientes. Num estudo similar, Jacobs et al. (1994) não encontraram diferença entre o uso de glossários L2-LM e L2-L2 para efeitos tanto de compreensão de texto, quanto de aquisição de vocabulário. Novamente, existem variáveis que interferem para que surjam resultados diferentes.

Analisando efeitos de tarefas na retenção de vocabulário, Folse (2006) deu foco aos efeitos de certos tipos de exercícios de escrita. Aplicando pré-testes e pós-testes aos 154 universitários que frequentavam aulas de ILE, o autor verificou que exercícios do tipo *fill-in-the-blank* não só requerem profundidade de processamento (i.e., grande esforço mental), mas também se revelaram altamente eficientes para aprendizagem de vocabulário. Já a diferença entre exercícios de escrita de frases originais e exercícios de completar frases não foi estatisticamente significativa e, portanto, o autor diz não poder afirmar qual desses dois tipos de exercício é melhor para aprendizagem de vocabulário. Na verdade, os resultados sugerem que estes não são exercícios muito eficientes quando o objetivo é retenção de vocabulário. De um modo geral, os exercícios que permitiram múltiplos encontros com a palavra-alvo foram mais produtivos. Assim, o mais importante é elaborar exercícios em que

a palavra-alvo apareça com frequência, independentemente do quão simples seja o exercício.

Outro estudo que se ocupa de tarefas é o de Webb e Kagimoto (2009), o qual investiga efeitos de tarefas para ensino de vocabulário produtivo e receptivo, com ênfase no significado e colocação. Os sujeitos foram 145 universitários japoneses aprendizes de ILE, em diferentes níveis de proficiência. Pré-testes e pós-testes envolvendo uma tarefa que consistia na leitura de sentenças e atividade do tipo *cloze* demonstraram um aumento significativo no aprendizado de colocações em todos os níveis de proficiência. Os sujeitos adquiriram conhecimento receptivo de quase todas as 24 colocações, porém demonstraram conhecimento produtivo de somente 40% delas. Os autores sugerem tarefas mais exigentes para ajudar os aprendizes a desenvolverem conhecimento produtivo, como um *cloze* mais difícil ou tarefas que envolvam produção de sentenças.

Alguns trabalhos revisados por Ellis (1994) investigaram a técnica da palavra-chave, que consiste em procurar lembrar-se da palavra na língua-alvo através de associação com uma palavra de som e/ou escrita parecidos na LM. Concluíram que essa técnica é eficiente para compreensão da L2/LE, porém precisa ser complementada com outras técnicas para aprendizagem efetiva vocabulário. O autor também cita estudos que analisaram outras técnicas mnemônicas e concluíram que aprendizes podem aprender mais de 30 palavras estudando listas de vocabulário. Hulstijn (1997) afirma que as técnicas mnemônicas tem papel importante, mas não devem substituir outras abordagens de aprendizagem de vocabulário; devem, ao contrário, complementá-las. Segundo o autor, técnicas mnemônicas são úteis em situações nas quais, por alguma razão, a palavra-alvo não foi adquirida por meio de outras técnicas/estratégias.

Há ainda pesquisas cujos resultados são favoráveis à repetição das palavras em voz alta para aquisição de vocabulário, e outros que investigam quais classes de palavras são mais fáceis de aprender, tendo-se chegado à hierarquização (do mais fácil para o mais difícil) substantivos>adjetivos>verbos>advérbios (cf. ELLIS, 1994).

É possível aprender, a partir desses estudos, uma preocupação em buscar entender que fatores (técnicas, estratégias, situações, etc.) são eficientes para aprendizagem de vocabulário. Cada estudo lança luz sobre uma questão específica, como, por exemplo, a

tradução da palavra-alvo, o uso de sinônimos na LE, o uso de técnicas mnemônicas, tarefas, exercícios de escrita, repetição da palavra em voz alta, etc. Percebe-se uma diversidade de fatores sobre os quais professores e pesquisadores podem refletir quando o assunto for aquisição de vocabulário. É essa diversidade que procuramos explorar no nosso estudo.

Outros estudos encontrados na literatura comparam técnicas/estratégias de aprendizagem explícita com as de aprendizagem implícita, procurando compreender sua eficiência. Tais estudos são apresentados a seguir

#### *2.4.3- Estudos que Comparam Abordagens Implícitas e Explícitas de Aprendizagem*

Os trabalhos que encontramos com esse tema de investigação frequentemente têm a estratégia de inferência de significados como abordagem implícita de aprendizagem e a comparam com o uso de glossários, dicionários, sinônimos e tradução.

Hulstijn et al. (1996) pesquisaram a influência do uso de glossários e dicionários, ambos bilíngues, em contraposição ao aprendizado incidental, i.e., pela inferência de significados. Os sujeitos foram divididos em três grupos, de modo que a um deles foi disponibilizado um glossário LE-LM à margem do texto e ao outro, dicionário também bilíngue. O terceiro grupo – o de controle – não utilizou nenhuma dessas ferramentas. Os resultados sugerem que o aprendizado foi menos efetivo no terceiro grupo, que acabou inferindo significados erroneamente ou ignorando a palavra desconhecida. Os autores verificaram que a aprendizagem incidental – sem o uso de dicionários ou glossários – pode apresentar-se suficiente para compreensão, porém ineficiente se o aprendiz precisar lembrar-se da informação futuramente. Dos três grupos, aquele ao qual foram fornecidos glossários teve o melhor desempenho, principalmente porque o fluxo da leitura não era interrompido, como foi no caso do grupo que usou dicionários.

Knight (1994) estudou o efeito do uso de dicionário tanto na compreensão de texto como na aquisição de vocabulário. Como parte do procedimento, os sujeitos fizeram um teste de vocabulário antes (palavras descontextualizadas) e depois (palavras contextualizadas) da leitura de textos. Duas semanas depois, testes semelhantes foram aplicados para avaliar aquisição de vocabulário a longo prazo. Alguns dos sujeitos usaram

dicionário bilíngue e outros não. Os resultados demonstram que, embora todos os sujeitos tenham aprendido melhor quando as palavras estavam contextualizadas, o desempenho daqueles que usaram dicionário foi ainda melhor tanto na aquisição de vocabulário quanto na compreensão de texto.

Grace (1998) comparou o uso de LM (tradução da palavra-alvo) com a inferência de significados pelo contexto e constatou que aquele contribuiu para melhor retenção de vocabulário. Segundo a autora (e referências por ela citadas), todo texto apresenta o risco inerente de que inferências errôneas serão feitas e, conseqüentemente, significados equivocados serão aprendidos. Com diferentes grupos de sujeitos e metodologia, Prince (1996) também pesquisou o papel da inferência pelo contexto versus uso de LM (tradução da palavra-alvo) no aprendizado de L2. Os resultados mostram maior eficiência no uso da LM, sugerindo que palavras na L2 são mais efetivamente armazenadas na memória quando estão relacionadas a seus equivalentes em LM.

Barcroft (2009) investiga os efeitos de tarefas de geração de sinônimos para aquisição de vocabulário, num contexto de aprendizagem tanto incidental como intencional. Os sujeitos, 114 universitários falantes de espanhol, níveis pré-intermediário e intermediário-avançado em IL2, foram divididos em quatro grupos: (1) na *condição incidental*, os participantes foram instruídos a lerem somente com vistas à compreensão; (2) na *condição intencional*, os participantes foram instruídos a tentarem aprender as palavras-alvo, as quais estavam acompanhadas de tradução, tendo sido informados de que um teste seria aplicado em seguida; (3) na *condição incidental-semântica*, os participantes foram instruídos a lerem e gerarem um sinônimo em LM para as palavras-alvo traduzidas; (4) na *condição intencional-semântica*, os participantes foram instruídos a lerem tentado aprender as palavras-alvo através da geração de sinônimos, e foram informados de que um teste seria aplicado em seguida. Os grupos aos quais não foi pedido que gerassem sinônimos durante a leitura tiveram escores 86% mais altos nos testes que avaliaram retenção das palavras-alvo. Os resultados desfavorecem, então, o uso de tarefas de geração de sinônimos nos estágios iniciais de aprendizado de uma nova palavra, i.e., nos primeiros encontros com a palavra desconhecida. O autor conclui que uma tarefa forçada de geração de sinônimos atrapalharia os aprendizes a concentrarem seus esforços em outros aspectos da aprendizagem de novas

palavras, aspectos que os aprendizes podem considerar mais eficientes. Neste estudo a questão da geração ou não de sinônimos foi mais relevante do que a comparação entre abordagem implícita e explícita.

Zilles (2007) faz uma comparação entre as abordagens direta e indireta de ensino/aprendizagem. Participaram do estudo quatro turmas de uma escola particular de idiomas, às quais foram aplicados testes para avaliação de conhecimento de vocabulário. Duas turmas participaram do grupo de ensino direto e duas turmas, do grupo de ensino indireto. Seus resultados sugerem que a proporção de palavras adquiridas pelo grupo da abordagem direta é significativamente maior do que a proporção de palavras adquiridas pelo grupo de abordagem indireta, pelo menos a curto prazo. A longo prazo, não houve diferença entre os grupos. O autor concluiu que tanto com a abordagem indireta quanto com a direta, há aproximadamente 80% de chance de retenção da palavra-alvo; contudo, a abordagem direta é mais eficaz para o número (dimensão quantitativa) de palavras aprendidas.

Como vários estudos sugerem a instrução explícita para ensino de vocabulário, encontramos na literatura um estudo (FILE, ADAMS, 2010) que investiga se tal instrução deve ser isolada (i.e., antes da leitura de um artigo) ou integrada (i.e., durante a leitura de um artigo). Participaram do estudo duas classes de universitários, alunos de ILE, totalizando 20 sujeitos. Foram avaliadas não só palavras aprendidas por meio de instrução isolada e de instrução integrada, mas também as aprendidas incidentalmente. Dentre esses três contextos, os resultados apontam menor retenção de vocabulário na aprendizagem incidental. File e Adams também concluíram que, embora as análises estatísticas tenham apontado índices semelhantes de retenção de vocabulário tanto para o grupo que recebeu instrução isolada quanto para o grupo que recebeu instrução integrada, houve uma tendência de melhores escores para o primeiro grupo.

Frente a estudos que confirmam a eficácia de abordagens implícitas de ensino/aprendizagem (expostos na subseção 2.4.1) e outros que mostram melhores resultados obtidos por meio de abordagens explícitas, entendemos que as diferenças acontecem em virtude das diferenças entre os sujeitos, o ambiente de aprendizagem, o nível de proficiência, o tipo de palavra (substantivo, cognato), etc. Por exemplo, Coady (1997),

depois de analisar vários trabalhos, conclui que abordagens implícitas são mais eficazes para não iniciantes – conforme já comentamos – e para ambiente de inglês como L2, mas não inglês como LE.

Similarmente, Scaramucci e Gattolin (2007) e Sökmen (1997) acreditam que o processo de aprendizagem implícita é muito lento para o ambiente de ILE; além do mais, não se pode prever *quais* palavras serão aprendidas, *quando* e *em que* grau. Por essa razão, mesmo professores comprometidos com a Abordagem Instrumental de ensino de ILE deveriam dar espaço ao ensino explícito de vocabulário para criar condições e oportunidades para aquisição de um nível limiar de vocabulário (SCARAMUCCI, 1995, 2007; NASSAJI, 2003). Scaramucci (1995, 2007) considera importante não incentivar o aluno a conviver com a noção de vagueza – o que frequentemente acontece na Abordagem Instrumental – e salienta que o foco deve incidir sobre as palavras de alta e média frequências, o que pouco acontece.

Além disso, parece não haver consenso entre o limite do que seja abordagem implícita e explícita de aprendizagem, o que será brevemente comentado a seguir.

#### *2.4.4- O Contínuo Implícito-Explícito*

Para Ellis (1994), abordagem implícita não envolve ações conscientes dos aprendizes, sendo, portanto, acidental. Aparentemente, estudos como os de Hulstijn et al. (1996), Grace (1998) Prince (1996) e Barcroft (2009) (apresentados na subseção anterior) refletem essa visão de abordagem implícita. Em contrapartida, para Souza e Braga (2007), Zilles (2007) e Basso (2007) (também apresentados anteriormente), a abordagem implícita envolve decisões conscientes do aprendiz frente ao vocabulário desconhecido, podendo, portanto, envolver a intenção de aprender a palavra-alvo. Por essa razão, seus sujeitos tiveram a liberdade de, mesmo adotando uma abordagem implícita, consultar professor e/ou dicionário. O foco da definição de implícito, para esses autores, não parece incidir sobre a intenção/consciência ou não do aprendiz, mas sim sobre o fato de que as palavras vão ocorrendo incidentalmente nos textos trabalhados. Além do mais, não se pode dizer que não há intenção de aprender quando se utiliza a estratégia de inferência de significados.

Vechetini (2005) e Barcroft (2009) consideram o ensino/aprendizado implícito e explícito como um contínuo e não como excludentes, nem uma dicotomia. Para Coady (1997), a aprendizagem implícita, por meio unicamente da inferência de significados pelo contexto, está numa das extremidades deste contínuo. Schmitt e McCarthy (1997) também consideram o implícito e explícito como complementares e não acreditam que somente uma abordagem seja suficiente para o aprendiz. De fato, isso se mostra em nossos resultados, conforme veremos no Capítulo 4. Então, concordamos com esses autores, por entendermos que tais processos de ensino/aprendizagem se imbricam e se complementam, sendo em muitos casos de difícil distinção.

Similarmente, Sökmen (1997) afirma que a aprendizagem implícita por meio, principalmente, da inferência de significados é somente uma das maneiras de se adquirir vocabulário. Criticando o material didático das décadas de 1970 e 1980 – o qual dava ênfase excessiva à aprendizagem por meio da inferência –, o autor reafirma a necessidade de uma combinação de estratégias de aprendizagem implícita e explícita para um resultado mais efetivo. Colocar muito esforço numa única estratégia (o autor refere-se à inferência) vai de encontro ao fato de que indivíduos têm estilos diferentes e igualmente bem sucedidos de aprender vocabulário. Esse argumento reforça nosso objetivo de procurar identificar essas diferenças.

É importante esclarecer que não fazemos a distinção “explícito versus implícito” na análise de nossos dados. Analisamos como os sujeitos afirmam se valer da exposição à língua-alvo, o que pressupõe a consciência e a intenção de aprender, sem nos preocuparmos se isso é aprendizagem implícita ou explícita. A razão por que separamos os estudos em subseções orientadas por esse tema foi a de facilitar a organização da literatura pesquisada, conforme já comentamos.

A seguir apresentamos estudos que, sem a preocupação sobre a questão “implícito-explícito”, buscam compreender aquisição de vocabulário a partir das opiniões dos sujeitos.

#### *2.4.5- Estudos que Investigam Pontos de Vista de Professores e Alunos sobre Aquisição de Vocabulário*

Os trabalhos apresentados nesta subseção têm como foco os pontos de vista de seus informantes. Diferentemente dos estudos cujos resultados são obtidos por meio de testes aplicados aos participantes, estes trabalham na direção contrária ao investigarem as opiniões dos participantes em relação ao objeto de estudo. Como o foco do nosso estudo é bastante semelhante, consideramos pertinente um comentário, logo após a exposição de cada estudo, apontando as questões em que nos diferenciamos.

Conceição (2004) investigou crenças<sup>8</sup> de 51 alunos universitários num curso de Inglês Instrumental, sobre estratégias de aprendizagem de vocabulário durante a leitura e, mais especificamente, sobre a estratégia da consulta ao dicionário. Seus resultados revelam descontentamento dos participantes em relação ao ensino de inglês que receberam no ensino médio, por ter havido ênfase demasiada na tradução de palavras, fornecida pelo próprio professor ou pela consulta ao dicionário, e memorização de listas de palavras, sem que o contexto fosse levado em consideração. Os participantes também revelaram interesse na inferência de significados, considerando-a possível, embora também passível de erro. Outras estratégias que os alunos apontaram como úteis foram, em ordem de importância, a leitura de vários textos em inglês, a escrita de frases com a palavra nova, a utilização do dicionário e a tradução. Em seguida, a autora investiga as crenças sobre o uso de dicionário. Quanto a essa estratégia específica, seus resultados revelam que o grupo, em geral, considera o dicionário um instrumento bastante importante, que deve ser utilizado durante a leitura. Ressalta que há preferência pelo dicionário bilíngue. Sobre o modo como melhor utilizar o dicionário, os informantes revelam que preferem primeiramente inferir os significados, para depois consultar o dicionário a fim de confirmar o que foi inferido. Acreditam que o uso do dicionário, apesar de ser uma tarefa cansativa, contribui efetivamente para aquisição de vocabulário.

Como o objetivo do estudo de Conceição é a compreensão de um padrão de resposta (generalização), as diferenças não são exploradas. Essas diferenças possivelmente resultariam em perfis distintos de aprendizes, o que a metodologia utilizada não permitiu

---

<sup>8</sup> Vários trabalhos encontrados na literatura que propõem partir do ponto de vista (ou opiniões) dos participantes filiam-se a estudos sobre crenças. Por questões de filiação teórica, explicadas na seção 2.1 (*O que São Percepções*), não as denominamos “crenças” no nosso estudo, mas utilizamos a palavra “crença” quando o autor citado assim o faz em seu estudo.

detectar por não ser o foco da autora. Assim, nosso estudo se difere por propor revelar os diferentes perfis dentro do grupo. Em outras palavras, Conceição revelou as unanimidades do grupo, sem que fosse possível revelar as discordâncias, as quais também se fazem importantes para compreendermos o processo de aquisição de vocabulário.

Gu e Johnson (1996) também investigaram crenças de alunos de LE sobre aprendizagem de vocabulário. Seus participantes foram 850 universitários chineses, e os procedimentos incluíram uma combinação de métodos qualitativos e estatísticos de pesquisa, com o uso de questionários e aplicação de testes. Seus resultados revelaram, basicamente, os seguintes grupos de aprendizes: os chamados *Leitores* obtiveram os melhores resultados nos testes; estes aprendizes acreditam que o vocabulário deve ser aprendido pela exposição natural e pelo estudo metódico das palavras. Para este grupo, o contexto tem um papel importante na retenção de vocabulário, assim como a atenção à estrutura das palavras. Os *Usuários Ativos de Estratégias* aparecem em segundo nos resultados dos testes e se caracterizam por empregarem quase todas as estratégias investigadas pelos autores. Os *Usuários Passivos de Estratégias* são os que obtiveram resultados insatisfatórios nos testes e representam um espelho do grupo anterior. Caracterizam-se por acreditarem fortemente na memorização de palavras e por dispenderem menos tempo no estudo das palavras-alvo. Contudo, os autores atribuem as falhas de aprendizado deste grupo não às suas crenças sobre as estratégias, mas sim à sua falta de esforço.

Embora esse estudo se assemelhe ao nosso – tanto na diversidade de estratégias investigadas, quanto na combinação de análises qualitativa e quantitativa – diferenciamos de Gu e Johnson por incluirmos professores entre os informantes, tornando possível uma comparação dos pontos de vistas de professores e alunos.

Um estudo sobre crenças de professores foi desenvolvido por Vechetini (2005). A autora investiga as crenças de dois professores de ILE de escola de idiomas concernentes ao ensino de vocabulário para níveis introdutórios. A pesquisadora se utiliza de questionário, entrevista complementar semiestruturada, gravação de aula em áudio e vídeo, anotações de campo e análise de material didático. Comparando as crenças dos professores com suas respectivas práticas em sala de aula, a autora concluiu que, embora sejam a favor

de uma aprendizagem intencional, em vários momentos em sala de aula acabam por encorajar a aprendizagem incidental. Um dos motivos para tal pode ser a orientação do material didático utilizado, o qual deixa o vocabulário para segundo plano. Apesar disso, várias estratégias de ensino de vocabulário mencionadas pelos professores foram coerentemente observadas em sala, como, por exemplo, escrever na lousa todas as palavras perguntadas (auxílio para aquisição da forma escrita), repetir a nova palavra várias vezes (auxílio para aquisição da pronúncia), explicar o significado de uma palavra por meio de mímicas e fornecer a definição do item através da sua função gramatical, evitando o uso de LM. A autora não incluiu alunos em seu estudo.

Rodrigues (2007) investiga a visão que alunos e também professores têm a respeito de ensino/aprendizagem de vocabulário. Participaram de sua pesquisa sujeitos de três contextos diferentes, quais sejam, ensino médio, escola de idiomas e universidade. O objetivo foi traçar um perfil geral das percepções dos alunos e dos professores, por meio da análise de questionários e de diários de pesquisa resultantes de observação de aulas. O autor conclui que o vocabulário, embora considerado importante por alunos e professores, não recebe um tratamento especial por nenhuma das partes. Os alunos se dedicam pouco a estudar vocabulário e se limitam às listas de palavras descontextualizadas. Os professores, por sua vez, dão ênfase maior ao ensino de gramática, como se o ensino sistemático de vocabulário fosse perda de tempo. Rodrigues, então, sugere que o professor tome conhecimento das diferentes estratégias disponíveis para trabalhar o vocabulário e comece a utilizá-las, para que seus alunos passem a ter mais possibilidades de estudo e recuperem o interesse pelo estudo de vocabulário.

Assim como nosso estudo, Rodrigues (2007) inclui em seu trabalho alunos e professores, de contextos escolares diferentes. Contudo, diferenciamos-nos nos objetivos: ao objetivar traçar *um* perfil buscando a homogeneidade entre os participantes Rodrigues tem como finalidade a generalização dos resultados (igualmente ao estudo de Conceição, supracitado); nosso objetivo é diferente na medida em que procura estudar as semelhanças e diferenças entre os participantes, identificando os diversos perfis existentes nas comunidades pesquisadas.

Entre os trabalhos sobre ensino/aprendizagem de ILE que utilizam a Metodologia Q, Carvalho (2008) estudou as percepções dos participantes sobre a relação leitura e vocabulário. Os sujeitos foram 69 professores e alunos de inglês instrumental e cursos de inglês geral. Seus resultados revelam quatro grupos que compartilham pontos de vista semelhantes: (A) os que relacionam a leitura com o conhecimento lexical e valorizam o uso de dicionário; (B) aqueles que valorizam o uso de inferências e acreditam que a leitura também se presta à função de aquisição de vocabulário; (C) os que manifestam uma visão de leitura instrumental em que ler é útil para ter acesso às informações do texto; (D) aqueles que revelam uma forte associação entre leitura e aspectos fonológicos e valorizam a leitura em voz alta.

Nosso trabalho se diferencia por ter foco na aprendizagem de vocabulário e não na leitura. Ademais, entre os alunos do nosso estudo, participaram também alguns do ensino médio. As três comunidades do nosso estudo (alunos universitários, do ensino médio e professores) foram analisadas separadamente e depois comparadas num Estudo de Segunda Ordem.

Esta seção e suas subdivisões foram destinadas a um levantamento da literatura produzida ultimamente sobre aprendizagem de vocabulário em LE/L2, para entender a tendência das pesquisas nessa área. A tendência parece ser, principalmente, o reconhecimento de que a mera exposição à língua-alvo não dá conta de promover um aprendizado rico de vocabulário. A combinação de fatores (técnicas, estratégias, situações) parece ser mais eficiente do que a concentração em uma única técnica/estratégia. É a diversidade se fazendo presente, diversidade esta que investigamos em nosso estudo.

Ao buscarmos compreender as percepções de professores e alunos concernentes ao processo de aquisição de vocabulário, procuramos nos diferenciar da literatura já encontrada, de modo a preencher lacunas existentes neste tema. Existem os estudos que preestabelecem e restringem as estratégias a serem investigadas, avaliando, por meio de testes, o produto resultante de cada estratégia utilizada pelos alunos, com a finalidade de comparar a eficácia de cada uma. Neste caso, nosso estudo se difere por ter um foco no processo ao partir das percepções dos aprendizes sobre aquilo que lhes parece mais eficiente para aprendizagem de vocabulário.

A metodologia escolhida também nos permite abrir o leque de possibilidades de estratégias de aprendizagem mencionadas pelos informantes, sem restrição. Expressam, dessa forma, tudo que percebem ser importante para eles, e qualquer opinião é levada em consideração. Isso gera uma análise não só de estratégias e técnicas, mas de qualquer outro aspecto – situações, atitudes, etc. – que possa auxiliar na aquisição, como, por exemplo, um *insight* em momentos de lazer (assistindo a um filme ou jogando *video game* – o que não pode ser chamado de estratégia ou técnica). Assim, não estabelecemos a priori o que será investigado, pois o objeto de investigação depende das opiniões que surgirão. A fundamentação do estudo está nas descobertas e não nas hipóteses/deduções.

Além disso, nosso objetivo é identificar diferenças e semelhanças entre os participantes, revelando os perfis existentes nas comunidades pesquisadas. Isso nos difere de estudos que têm como objetivo revelar *um* perfil na comunidade, buscando identificar o que é comum a todos.

Enfim, procuramos compreender as percepções dos participantes sobre o que fazer com a língua à qual são expostos para efetivamente aprender vocabulário, numa tentativa de explorar o “processo de germinação” a que se refere Meara (1997). Afinal, se houve ou não ensino explícito de alguma palavra, não significa que o aprendiz não tenha ensinado a ele mesmo.

Tendo exposto as teorias linguísticas que nos guiam, bem como as tendências nas pesquisas sobre aquisição de vocabulário, o próximo capítulo se encarregará da explanação da metodologia de pesquisa utilizada.



### CAPÍTULO 3

#### METODOLOGIA

Este capítulo destina-se a uma explanação sobre a metodologia utilizada, incluindo definição, histórico e detalhamento dos procedimentos da Metodologia Q. Antes, porém, é pertinente uma visão geral dos procedimentos metodológicos deste estudo, para contextualizá-lo.

Os procedimentos para a realização deste estudo – um a um – serão retomados e explicados ao longo do Capítulo 3, bastando, por ora, uma visão geral do processo. Resumidamente: (1) foram realizadas entrevistas com professores e alunos universitários e do ensino médio para um levantamento de opiniões diversificadas sobre aquisição de vocabulário. Esse conjunto de ideias obtido é chamado **Universo de Ideias**; (2) em seguida, foi selecionado, do Universo de Ideias, um conjunto de assertivas ditas pelos entrevistados, que representasse uma amostra dessas opiniões variadas. Esse conjunto de assertivas selecionadas é denominado **Amostra Q**; (3) as assertivas foram apresentadas, em cartões separados (uma assertiva por cartão), aos participantes, que são chamados **Amostra P**. A Amostra P consistiu de professores e alunos de ILE, do ensino superior e do ensino médio. Os participantes da Amostra P não foram os mesmos das entrevistas iniciais para o levantamento do Universo de Ideias (embora três alunos universitários tenham participado das duas etapas); (4) os participantes (Amostra P) foram instruídos a distribuírem num tabuleiro as assertivas, classificando-as segundo o grau de concordância e discordância. Foram instruídos também a fazerem comentários, escritos numa folha de respostas, sobre as assertivas com as quais mais concordam e sobre aquelas que mais rejeitam. Essa distribuição é chamada **Classificação Q**; (5) os dados da Classificação Q foram digitados num programa de *software* (PQMethod 2.20, <http://schmolck.userweb.mwn.de/qmethod/downpqwin.htm>), que realizou as análises estatísticas. Essas análises agruparam os participantes segundo seus pontos de vista compartilhados, revelando perfis, e destacaram diferenças e semelhanças entre eles; (6) a estrutura que as análises estatísticas revelaram foi por nós interpretada, gerando uma análise qualitativa. Os comentários das folhas de respostas também são levados em conta para análise qualitativa; (7) para confirmação da interpretação que fizemos sobre os perfis,

foram conduzidos procedimentos *follow-up* – entrevistas ou questionários – com um indivíduo representante de cada perfil. Entrevistas/questionários *follow-up* não são necessariamente parte da Metodologia Q em si, mas são recomendados para confirmação da análise interpretativista (SHINEBOURNE, ADAMS, 2007).

A seguir, discorreremos sobre o histórico da Metodologia Q, seguido do detalhamento de cada passo.

### **3.1- Metodologia Q: Definição e Histórico**

A Metodologia Q se ocupa do estudo sistemático da subjetividade (BROWN, 1991). Caracteriza-se por um conjunto de procedimentos que revelam diferentes pontos de vista existentes entre os participantes representantes de uma comunidade, agrupando-os de acordo com as atitudes que compartilham em relação ao objeto de estudo. Um Estudo Q pode nos dizer que tipos de indivíduos existem na comunidade pesquisada (STEPHENSON, 1983). Nos procedimentos, a metodologia reúne vantagens das análises quantitativa e qualitativa.

A distinção entre os métodos qualitativo e quantitativo é largamente discutida na literatura. Segundo Larsen-Freeman e Long (1991), a metodologia qualitativa prototípica em ensino de LE é aquela utilizada em estudos nos quais os pesquisadores não procuram testar hipóteses, mas sim observar o que está presente, podendo variar seu foco ao longo das observações. O estudo quantitativo se caracteriza por experimentos direcionados a testar hipóteses por meio do uso de instrumentos objetivos e análise estatística apropriada. Geralmente, procura-se uma relação causal entre um tratamento e suas consequências.

O debate em torno da distinção entre método qualitativo e quantitativo gera uma associação entre, por um lado, método quantitativo e paradigma positivista e, por outro lado, método qualitativo e paradigma interpretativista (SCARAMUCCI, 1995). Scaramucci argumenta que, por serem paradigmas considerados mutuamente exclusivos, com visões de mundo antagônicas, há a impressão de que não é possível fazer uma pesquisa que concilie os dois métodos baseados em paradigmas opostos. A associação “é tão forte que a dicotomia quantitativo/qualitativo passa a caracterizar paradigmas, ou seja, paradigma qualitativo e paradigma quantitativo” (SCARAMUCCI, 1995, p. 97). A autora também

critica a visão de paradigma como um conjunto fixo de atributos, como se os atributos de um paradigma jamais pudessem transpor os muros dessa divisão rígida<sup>9</sup>.

De fato, Larsen-Freeman e Long (1991) demonstram que os atributos de um paradigma não estão lógicamente e inevitavelmente associados a um único tipo de método, sendo possível uma combinação de abordagens metodológicas. Assim, os autores propõem uma linha contínua de paradigmas (*sic*) de pesquisa, em cujas extremidades encontram-se o qualitativo e o quantitativo. Os autores afirmam que os métodos podem, portanto, ser complementares e recomendam que pesquisadores não devem escolher entre pesquisa quantitativa e qualitativa, mas sim definir uma metodologia de pesquisa que possua uma combinação satisfatória de atributos para desenvolver o estudo em questão.

Tarone (1994) também se utiliza da imagem da linha contínua para argumentar a favor da combinação de métodos, colocando nas extremidades da linha as tradições positivista e interpretativista. A autora afirma que é mais útil pensar nas tradições namotética e hermenêutica<sup>10</sup> não como opostos polares, mas como extremidades de um contínuo no qual estão as várias perspectivas de pesquisa.

Segundo Markee (1994), já existe entre os pesquisadores da área de aquisição de L2 concordância sobre o conceito de que métodos qualitativos e quantitativos são complementares. Similarmente, Singleton (1999) afirma que não há motivos reais para encarar métodos quantitativo e qualitativo como mutuamente antipáticos ou como campos opostos de uma guerra ideológica; dado o caráter quase religioso da divisão estanque entre os dois campos, o autor recomenda: seja ecumênico.

Notemos que a rejeição à divisão estanque e intransponível entre qualitativo e quantitativo no campo das pesquisas que se ocupam de ensino/aprendizagem de línguas já

---

<sup>9</sup> Aparentemente, não há consistência na literatura sobre o uso dos termos *método*, *metodologia*, *abordagem* ou *paradigma* para se referir a qualitativo e quantitativo. Seguindo Scaramucci (1995), estamos considerando *método* qualitativo e *método* quantitativo. Porém, ao citarmos um autor, transcrevemos o termo utilizado por ele.

<sup>10</sup> A tradição namotética (o prefixo grego *namo* significa legal [lei]) pressupõe a existência de uma única realidade a ser descoberta, realidade que obedece à lei natural de causa e efeito. A tradição hermenêutica (que significa “a arte da interpretação”) pressupõe que múltiplas realidades existem e que os eventos humanos podem ser interpretados somente a partir de seus efeitos. Em termos de metodologia de pesquisa, uma metodologia quantitativa está associada à tradição namotética e uma metodologia qualitativa está associada à tradição hermenêutica (MARKEE, 1994). Moita Lopes (1994), ao comentar essas duas tradições, usa o termo “monotético” e não “namotético”. Acrescenta o autor que “estas duas tradições remontam a um debate filosófico antigo, que tem suas bases na antiguidade” (MOITA LOPES, 1994, p. 330).

tem mais de 20 anos. Combinar os métodos não significa montar um “bouquet” de resultados de pesquisa a partir da “colheita” aleatória de um método aqui e outro ali; significa reconhecer a necessidade de uma variedade de perspectivas e abordagens de pesquisa, sem a qual nosso campo de estudos não consegue progredir (TARONE, 1994).

A Metodologia Q, preocupada com o estudo sistemático da subjetividade, já propunha essa combinação no campo das ciências humanas em geral. A estatística no Estudo Q possui um importante papel porque organiza os dados para revelar a estrutura subjacente (BROWN, 1993), e a análise qualitativa interpretativista<sup>11</sup> é feita a partir da estrutura revelada.

A metodologia foi criada pelo psicólogo e físico britânico William Stephenson (1902-1989), que a divulgou num artigo para a revista *Nature* em 1935 (STEPHENSON, 1935). Seu objetivo era desenvolver um método que fosse capaz de explorar a subjetividade a partir da própria experiência do sujeito e que fizesse correlações entre pessoas e não entre testes feitos pelas pessoas, como eram os métodos disponíveis na época (SHINEBOURNE, ADAMS, 2007). Assim, em seu artigo, anunciou a inversão do uso tradicional das intercorrelações, esclarecendo que, na análise fatorial tradicional, uma população de  $n$  indivíduos é avaliada por  $m$  testes/estímulos, enquanto na metodologia que ele propunha  $n$  testes/estímulos diferentes são avaliados por um ou mais indivíduos (STEPHENSON, 1935). Desta forma, os participantes avaliam-se a si mesmos, num processo autorreferente (SMITH, 2000).

No campo do ensino de línguas, podemos ilustrar a inversão proposta por Stephenson por meio de uma mudança hipotética nos objetivos deste estudo. Caso buscássemos avaliar a aquisição de vocabulário por meio de testes aplicados aos sujeitos, poderíamos utilizar a análise fatorial tradicional para fazer a correlação desses testes a fim de identificar as semelhanças nos conceitos medidos. Na Metodologia Q, todavia, as variáveis a serem correlacionadas são as pessoas, e a correlação indica as semelhanças e diferenças nos seus pontos de vista. Desta forma, a análise fatorial tradicional tem o foco no

---

<sup>11</sup> Para uma discussão sobre o conceito de pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada, veja, por exemplo, Moita Lopes (1994).

produto, ao passo que o foco da Metodologia Q, por estar na subjetividade, recai sobre o processo.

Stephenson (esclarece-nos SMITH, 2000) acreditava que a subjetividade poderia ser observada e, portanto, estudada cientificamente, ao contrário das correntes científicas da época, as quais apostavam na separação entre o objetivo (o corpo e, portanto, observável) e o subjetivo (a mente, não observável). O que não era observável não podia ser considerado objeto de estudo científico e, portanto, não recebia créditos por parte da comunidade acadêmica positivista da época. Rejeitando essa divisão, Stephenson passou a considerar a subjetividade como algo objetivo, ou seja, algo concreto que podia ser observado. Assim, para ele, toda subjetividade é atitudinal (STEPHENSON, 1972) e se concretiza na relação das pessoas com o ambiente: sentimentos, opiniões, pontos de vista, atitudes são comportamentos que podem ser comunicados e sistematicamente analisados. Daí, a sistematização de uma metodologia que desse conta do estudo científico da subjetividade.

Stephenson propõe um olhar científico para aquilo que ele chama de “vapores e névoas” das conversas cotidianas sobre um determinado tópico, ou seja, preconceitos, sentimentos, insinuações ou opiniões (STEPHENSON, 1987b). Todo estudo científico – continua o autor – gera um conjunto de conhecimentos por meio do qual a verdade é alcançada. Em se tratando da subjetividade, Stephenson esclarece que a verdade buscada por um Estudo Q não pode ser entendida da forma como a ciência objetiva a concebe, i.e., a verdade literal e absoluta; em vez disso, o autor propõe que o estudo dos “vapores e névoas” gera, na verdade, um conjunto de conhecimentos que sustentam aquilo que ele denominou *valor-verdade*, adaptado de Popper (STEPHENSON, 1987b, 1988). Podemos dizer que o valor-verdade é o valor que o indivíduo atribui aos assuntos em que está envolvido. Para nós, é um processo bakhtiniano de valorações, no qual não há verdade literal e absoluta porque esta é afetada sócio-ideologicamente.

Na Metodologia Q, o Universo de Ideias, igualmente às assertivas da Amostra Q, é destituído de sentidos até que uma pessoa projete sobre ele seus sentimentos (STEPHENSON, 1987a). Essa projeção de sentimentos sobre o assunto, ou seja, a atribuição de valores, acontece no momento da Classificação Q, ocasião em que os

participantes pensam e agem sobre as assertivas, concordando ou rejeitando. É nesse momento que a subjetividade está operante, num processo autorreferente.

Em razão de não estar de acordo com o pensamento positivista predominante nos estudos de psicologia da época, Stephenson encontrou dificuldades para ter sua metodologia amplamente aceita (SHINEBOURNE, ADAMS, 2007). Com o advento de correntes filosóficas interessadas na subjetividade, como a pós-modernidade<sup>12</sup>, a Metodologia Q passa a ser mais amplamente utilizada (SMITH, 2000).

Desde a morte de Stephenson em 1989, seu ex-aluno, o americano Steven Brown, tem sido o pesquisador mais proeminente ligado à Metodologia Q, explicando sua filosofia e técnica, bem como demonstrando sua aplicabilidade e eficácia nos mais diversos campos de estudo. Para explicações detalhadas sobre os procedimentos da Metodologia Q, ver, por exemplo, Schlinger (1969), McKeown e Thomas (1985), Brown (1991), Smith (2000), Thomas e Watson (2002), Van Exel e De Graaf (2005), Shinebourne e Adams (2007), Webler et al. (2009). Veja também <http://qmethod.org/about>, para informações sobre publicações e eventos os quais reúnem pesquisadores que utilizam a metodologia nas mais diversas áreas de estudo.

Considerando que nosso propósito é estudar as valorações (subjetividade) dos sujeitos para identificar os perfis existentes em uma comunidade, a Metodologia Q se mostra adequada. Em áreas nas quais há uma diversidade de opiniões, uma metodologia como esta é indicada, a fim de tornar possível organizar sistematicamente essa diversidade.

### **3.2- Instrumentos de Pesquisa e Procedimentos**

Nesta seção, serão detalhados o passo-a-passo do procedimento e o modo como os instrumentos de pesquisa foram confeccionados e administrados. A descrição dos sujeitos é também apresentada.

#### *3.2.1- Universo de Ideias*

---

<sup>12</sup> A pós-modernidade, numa reação ao positivismo da modernidade, vem quebrar o conceito de observação neutra do objeto estudado (CANAGARAJAH, 1999). Esse autor afirma que tem sido reconhecido, por filósofos e cientistas, que é impossível entender e interpretar o objeto observado sem a mediação de valores.

O primeiro passo para o desenvolvimento da Metodologia Q é o levantamento do Universo de Ideias (em inglês *Concourse*, do latim *concursum*, que significa “correr junto”, como se as ideias corressem juntas; BROWN, 1991, p. 3). Universo de Ideias é entendido como um conjunto de ideias que engloba o maior número possível de opiniões sobre o tópico. Neste estudo, o Universo de Ideias foi levantado a partir de entrevistas, tanto individuais, quanto em grupo. É importante esclarecer que os participantes das entrevistas para o levantamento do Universo de Ideias não são os sujeitos da pesquisa, os quais são descritos na seção 3.2.4- *Amostra P (Sujeitos)*. Os participantes das entrevistas fazem parte da elaboração do Universo de Ideias somente.

Para as entrevistas em grupo, foi utilizado um tipo de entrevista chamado grupo focal (MORGAN, 1997), por permitir que, através da interação em grupo, uma diversidade de ideias seja trazida à baila, o que nos é tão relevante. Isso é possível porque em entrevistas do tipo grupo focal, o interesse do pesquisador funciona apenas como direção para o foco do debate, possibilitando que os dados provenham da interação entre os participantes do grupo. Em outras palavras, o pesquisador figura como moderador e não como entrevistador, o que difere grupos focais das demais entrevistas em grupo<sup>13</sup>.

Morgan (1997) fornece sugestões para conduzir as entrevistas, as quais devem ter duração de uma hora, ou duas no máximo. As entrevistas podem ser menos ou mais estruturadas, dependendo da informação que se pretende obter. Uma sugestão do autor é usar o formato “funil”: começar com a exposição de ideias gerais sobre o tópico, numa abordagem menos estruturada que enfatiza a livre discussão, para então caminhar para uma abordagem mais estruturada, com perguntas específicas, a fim de não perder o controle sobre o debate. Os exemplos que Morgan disponibiliza para iniciar o debate foram adaptados aos nossos interesses (adaptações entre colchetes): “*Uma coisa que nos interessa, principalmente, é [o modo como ocorre a aquisição de vocabulário para vocês/o modo como vocês aprendem novas palavras]. O que vocês podem dizer a respeito?*”. Pode-se, inclusive, utilizar citações da literatura, de modo informal, e pedir que os participantes comentem. Foram elaboradas algumas perguntas como guia (Anexo A), porém estas não

---

<sup>13</sup> Obviamente, não estamos admitindo que seja possível a condução de grupos focais sem o filtro ideológico do próprio pesquisador.

foram seguidas com exatidão, pois, como já foi dito, o papel do pesquisador é mediar e não dominar as discussões.

Neste estudo, por questões práticas – i.e., escassez de horário disponível, principalmente por parte dos professores –, algumas entrevistas foram conduzidas individualmente. O guia de perguntas utilizado foi o mesmo para os dois tipos de entrevista. Similarmente aos grupos focais, foram os assuntos levantados que determinaram o curso das entrevistas (apesar da existência de um guia), caracterizando-as como semiestruturadas (NUNAN, 1992).

Mesmo que um participante tanto de um grupo focal quanto de uma entrevista individual, por receio de ser criticado, exponha uma opinião que na realidade não reflete aquilo em que acredita, isso não se apresenta como ameaça para os nossos dados. O que nos interessa não é a veracidade das afirmações, mas sim a maneira como serão julgadas pelos participantes do Estudo Q, os quais, numa reação a tais afirmações, concordarão ou não. Em outras palavras, interessa-nos o já mencionado valor-verdade.

Foram realizadas 12 entrevistas no total. Num centro de estudos de línguas de uma universidade pública do interior de São Paulo, aconteceram três grupos focais com alunos, cada grupo com ~20 alunos universitários provenientes de vários cursos de graduação; um grupo focal com dois professores e quatro entrevistas individuais com professores. Numa escola estadual do interior de São Paulo, aconteceram um grupo focal com alunos do terceiro ano do ensino médio, com ~20 alunos; uma entrevista individual com um aluno também do terceiro ano do ensino médio; e uma entrevista individual com uma professora do ensino médio. Houve também uma entrevista individual com um aluno da graduação em Letras (Português) de uma universidade estadual paulista. Todos os participantes das entrevistas são professores e alunos de inglês. A tabela a seguir ilustra as entrevistas conduzidas:

**Tabela 2. Entrevistas do tipo grupo focal e entrevistas individuais conduzidas para levantamento do Universo de Ideias**

<i>Grupos focais</i>			
<b>Quantidade de entrevistas</b>	<b>Participante</b>	<b>Local</b>	<b>Número de participantes por grupo focal</b>

3	Alunos	Centro de estudos de línguas (cursos de graduação diversos)	~20
1	Professores	Centro de estudos de línguas	2
1	Alunos	Ensino médio (escola estadual)	~20
<b><i>Entrevistas Individuais</i></b>			
<b>Quantidade de entrevistas</b>	<b>Participante</b>	<b>Local</b>	
4	Professores	Centro de estudos de línguas	
1	Professor	Ensino médio (escola estadual)	
1	Aluno	Universidade estadual (graduação em Letras)	
1	Aluno	Ensino médio (escola estadual)	

Realizados os grupos focais, bem como as entrevistas individuais, e as respectivas transcrições, o próximo passo foi a seleção de assertivas que seriam utilizadas na Metodologia Q.

### 3.2.2- Amostra Q

Do Universo de Ideias, seleciona-se um conjunto de assertivas, chamado Amostra Q, o que deve ser uma miniatura representativa do Universo de Ideias (BROWN, 1991; VAN EXEL, DE GRAAF, 2005). As afirmações constantes do Universo de Ideias refletem vários níveis de entendimento sobre o assunto. Professores, por exemplo, expressaram suas opiniões muitas vezes retomando conceitos mais complexos discutidos na literatura acadêmica, diferentemente das opiniões da maioria dos alunos, geralmente expressas de maneira mais simples. Para a seleção das assertivas para a Amostra Q, demos preferência às opiniões que seriam compreensíveis para todos os que participariam da Classificação Q, entre os quais não só professores, mas também alunos do ensino médio e superior. Como consequência, muitas assertivas selecionadas refletem opiniões que, aos olhos dos profissionais da área, podem parecer superficiais. As assertivas foram editadas de forma a ficarem mais claras e para eliminar elementos ambíguos. Frases muito longas

podem, por exemplo, ser divididas para que não haja mais de uma opinião expressa na mesma frase.

Para a seleção da Amostra Q, o Universo de Ideias foi dividido em categorias, identificadas através de uma análise dos assuntos tratados, mas todos relacionados com o tópico, como sugerido por Brown (1991) e Webler et al. (2009). Neste estudo, os temas e assuntos recorrentes discutidos pelos entrevistados foram assim divididos nas seguintes categorias e subcategorias: o que é vocabulário (definição; a importância de um conhecimento rico da palavra; gramática; pronúncia); o que aprender (nuances; gírias; tipos de vocabulário); como aprender (uso de dicionário; frequência do encontro com a palavra; inferência; repetição; tradução; técnicas para consolidação; filmes/séries); outras diferenças individuais (estilo de aprender; autonomia).

Faz-se necessário esclarecer que a divisão do Universo de Ideias em categorias de assuntos não constitui uma análise propriamente dita dos dados, mas sim um guia para a seleção das assertivas da Amostra Q. Esta divisão em categorias tem a finalidade de facilitar a identificação dos assuntos mais recorrentes (e, por isso, mais relevantes nas opiniões dos entrevistados) no Universo de Ideias. A divisão em categorias também auxilia a equilibrar o número de assertivas relevantes sobre cada assunto, a fim de não escolher para a Amostra Q, por exemplo, umas 20 afirmações concernentes a um determinado aspecto e somente uma ou duas concernentes a outro aspecto, igualmente relevante. Como as assertivas escolhidas para a Amostra Q são escritas em cartões independentes, essas categorias não aparecem na Classificação Q. Os participantes (Amostra P) reagem a itens independentes – ou seja, a cada assertiva isoladamente – e não a categorias subjacentes, as quais nem são detectáveis através da leitura das assertivas.

É importante que as assertivas para a Amostra Q sejam opiniões e não fatos, para que os participantes possam concordar ou discordar mais facilmente. Afirmações que expressam fatos podem gerar resultados mais homogêneos (pois é difícil discordar de um fato) e, por isso, menos interessantes. A diversidade de ideias, as controvérsias, nos são extremamente importantes.

Após a divisão por categorias de assuntos, selecionamos aproximadamente cinco assertivas para cada subcategoria listada anteriormente. A escolha e edição das frases

resultaram em 75 assertivas, número que se encontra dentro do recomendável pela literatura (e.g., SHINEBOURNE, ADAMS, 2007, que recomendam 40 a 80). Optamos pelo uso das 75 assertivas para um Estudo Piloto<sup>14</sup> que ajudasse na seleção final. Os critérios utilizados para redução foram basicamente consenso ou unanimidade, além de ambiguidade ou falta de clareza. Dados os resultados do Estudo Piloto, foram eliminadas as assertivas sobre as quais não houve diversidade de opiniões e aquelas que os participantes consideraram dúbias. Ao final, para o Estudo Q da tese propriamente dita, obtivemos 52 assertivas.

Estabelecida a Amostra Q, confeccionou-se uma folha de respostas, contendo um tabuleiro e algumas perguntas, o que será descrito a seguir.

### 3.2.3- Folha de Respostas

Na folha de respostas (Anexo B<sup>15</sup>) encontra-se um gabarito do tabuleiro para a distribuição das assertivas, um questionário para coleta de dados demográficos e espaço para que os participantes comentem as assertivas colocadas na coluna da extrema esquerda (as que mais rejeitam) e aquelas colocadas na coluna da extrema direita (com que mais concordam).

O tabuleiro forma uma aproximação à curva normal (curva em forma de sino), caracterizando uma distribuição Gaussiana. As colunas do tabuleiro foram numeradas de 1 a 11: lado esquerdo, mais rejeita; lado direito, mais concorda. Ao centro do tabuleiro há um espaço maior para colocação das assertivas sobre as quais os participantes não tenham opinião clara ou sintam-se indiferentes. Os autores que discorrem sobre esses procedimentos (e.g., SCHLINGER, 1969; BROWN, 1991; SMITH 2000; VAN EXEL, DE GRAAF, 2005; SHINEBOURNE, ADAMS, 2007) sugerem dois tipos de numeração para o tabuleiro. Uma delas – a mais comumente utilizada – começa num número negativo (-5 ou -3, por exemplo) e se estende ao seu correspondente positivo (+5 ou +3), sendo os números

---

<sup>14</sup> O Estudo Piloto foi conduzido com 30 participantes, sendo 11 professores de inglês (ensino médio, superior e escolas de idiomas), 17 alunos de cursos de graduação diversos de uma universidade pública paulista e 2 alunos de pós-graduação *strictu sensu* da mesma universidade. Todos os alunos cursavam inglês. Uma vez que o Estudo Piloto visava primordialmente avaliar as assertivas, não houve preocupação em separar professores de alunos. O Estudo Piloto é discutido na seção 4.1.

<sup>15</sup> No Estudo Piloto, o tabuleiro era maior, pela necessidade de conter espaço para 75 assertivas e não somente 52.

negativos referentes àquilo do que discordam e os positivos referentes àquilo com que concordam, passando pelo 0 como neutro. A outra numeração, utilizada neste estudo, começa pelo 1 e se estende até a última coluna (no caso, 11). A escolha por um ou outro tipo de numeração não faz diferença, sendo direcionada, portanto, pela preferência do pesquisador.

#### 3.2.4- Amostra P (Sujeitos)

Para o Estudo Q, a seleção dos participantes (chamados Amostra P) levou em conta os critérios sugeridos por autores que discorrem sobre a Metodologia Q. A Amostra P deve ser representativa de uma população/comunidade (WEBLER et al., 2009) e, por essa razão, a escolha não deve ser totalmente aleatória, posto que o pesquisador deve incluir pessoas que sejam teoricamente relevantes ao problema investigado. Não é recomendável utilizar um número grande de participantes na Amostra P (VAN EXEL, DE GRAAF, 2005), pois isso tende a resultar num único perfil, apagando as diferenças existentes. Um perfil único seria a meta de um estudo quantitativo, que tenta generalizar as características de uma população/comunidade (ROBBINS, 2005). Ao contrário, o Estudo Q busca entender a diversidade, ou seja, identificar diferentes perfis existentes numa comunidade. Se nosso interesse é a diversidade de opiniões sobre a aprendizagem de vocabulário, o que é necessário é trazer tais diferenças (e semelhanças) à baila para serem examinadas, e não apagá-las com um estudo que generalize e, conseqüentemente, esconda a diversidade.

Levando essas recomendações em consideração, participaram deste estudo professores e alunos de inglês, com *background* variado. Foram criadas três Amostras P separadas (P1-P3), a fim de responder às perguntas de pesquisa, que envolvem comunidades diferentes<sup>16</sup>. Para o Estudo Q com alunos, consideramos mais interessante separar os universitários (Amostra P1) dos alunos do ensino médio (Amostra P2), em razão principalmente da idade. A Amostra P1 consistiu de 30 alunos universitários, sendo 18 alunos de cursos diversos de graduação e 12 alunos do curso de Letras (Português); parte dos alunos estava matriculada numa disciplina de ILE no centro de estudos de línguas da

---

<sup>16</sup> Referimo-nos às três categorias de sujeitos (alunos universitários, alunos do ensino médio e professores), como *comunidades*. Os *perfis* dentro de cada comunidade são chamados *grupos*, ou ainda *fatores*.

universidade, e outra parte numa disciplina de Tradução. A Amostra P2 é formada por 16 alunos do terceiro ano do ensino médio. O Estudo Q com professores contou com a Amostra P3 de 29 participantes. São professores universitários, do ensino médio, de escolas de idiomas e também professores de aulas particulares.

Foram, então, conduzidos três Estudos Q separados (Q1-Q3), com três comunidades, ou seja, alunos universitários, alunos do ensino médio e professores. Para os três estudos, as assertivas foram as mesmas a fim de que fosse possível comparar posteriormente os pontos de vista, por meio de um Estudo Q de Segunda Ordem. No Estudo de Segunda Ordem, digitaram-se no *software* PQMethod, conjuntamente, os resultados dos três estudos que haviam sido conduzidos separadamente (Q1-Q3), tornando possível a comparação entre as três comunidades.

Determinados os sujeitos e feitos os contatos para respectivas participações, administramos o instrumento de pesquisa, passo que será descrito a seguir.

### *3.2.5- Aplicação*

A aplicação consiste, principalmente, na Classificação Q e as condições de instrução. A Classificação Q se caracteriza pela distribuição, no tabuleiro, das assertivas da Amostra Q, de acordo com o grau de concordância e rejeição. Esta distribuição hierarquiza as opiniões dos sujeitos. Esclarece-nos Smith (2000) que, quando o participante interpreta as afirmações e as classifica de acordo com sua preferência, julgamento ou atitude, sua subjetividade está operando de modo a indicar seu ponto de vista. Durante a Classificação Q, ao tomarem decisões sobre a coluna do tabuleiro na qual colocar a assertiva, os sujeitos avaliam-se a si mesmos em lugar de serem avaliados pelos pesquisadores (SMITH 2000). Em suma, os participantes reagem às assertivas (num ato de interpretação) e agem sobre elas (no ato da classificação), o que caracteriza a subjetividade operante para que o sujeito revele seu perfil através de suas preferências. Em relação às condições de instrução, os sujeitos foram instruídos a refletirem sobre as assertivas tendo sempre em mente o modo como acreditam que se dá a aprendizagem de vocabulário em ILE.

Existem duas maneiras de conduzir a Classificação Q: eletrônica (via computador) ou manual (papel). Os dois tipos foram utilizados neste estudo, devido às condições diferentes dos participantes, o que será exposto a seguir.

#### 3.2.5.1- Classificação Q Eletrônica

No caso da Classificação Q mediada por computador, o pesquisador baixa gratuitamente o programa FlashQ do *site* <http://www.hackert.biz/flashq/home/>. Este programa executável contém uma pasta de configurações, cujos arquivos são um modelo para um Estudo Q. Esses arquivos de configurações são, então, modificados (personalizados) de acordo com o Estudo Q que se queira fazer: (a) inserção das assertivas da Amostra Q, (b) digitação das questões para o formulário de coleta de informações demográficas dos participantes e (c) adaptação das instruções, para que o participante siga os passos sem ajuda do pesquisador. Uma vez personalizados esses arquivos, o programa executável exibirá exatamente as informações que foram inseridas, neste caso, assertivas sobre aquisição de vocabulário e instruções em português específicas para este estudo.

Preparado o programa, o pesquisador disponibiliza o arquivo, seja via *e-mail*, seja numa sala de informática. O participante abre o arquivo e segue as instruções, distribuindo com o mouse as assertivas sobre aquisição de vocabulário no tabuleiro que aparece na tela de seu computador (Anexo C). Ao final, o participante salva seus dados (sua Classificação Q e folha de respostas) em PDF, Word, OneNote ou como imagem (jpg, por exemplo). Esses dados são, via de regra, enviados para o pesquisador anexados a uma mensagem de *e-mail*.

As vantagens da Classificação Q mediada pelo computador são a praticidade e rapidez, além do alcance geográfico ilimitado permitido pela internet. A desvantagem é a possibilidade de perder os dados caso ocorra erro do programa ou do participante. Além disso, ao enviar o arquivo por *e-mail*, não se sabe se o número de voluntários que responderão será suficiente para o estudo que se queira conduzir.

Por computador foi feita a coleta de dados com professores e parte dos alunos universitários, aqueles matriculados na disciplina de Tradução. Para a coleta com esses alunos universitários, foi utilizada uma sala de computadores da biblioteca, nos quais o

FlashQ foi instalado. Com a permissão da professora da disciplina de Tradução, os alunos de Letras foram levados, no horário da aula, à sala de computadores e realizaram a Classificação Q na presença da pesquisadora. Terminada a distribuição, a folha de respostas de cada um dos participantes foi-nos imediatamente enviada por *e-mail*.

Para coleta com os professores, distribuímos via *e-mail* convite para participação voluntária na pesquisa. Anexado estava o arquivo FlashQ, com instruções de *download* e uso. Obtivemos um retorno de 16 voluntários. Nesse caso, não houve presença da pesquisadora, embora estivesse disponível para responder dúvidas dos participantes por *e-mail*. Além dos 16 participantes, outros 13 também fizeram parte do estudo, sendo 10 professores matriculados em disciplinas de pós-graduação em Linguística Aplicada e três professores matriculados numa disciplina de Tradução, do curso de graduação em Letras. Estes utilizaram o FlashQ numa sala de computadores da própria universidade, com a presença da pesquisadora.

Feita a Classificação Q, os resultados foram digitados num programa de *software* (PQMethod 2.20) que realizou as análises estatísticas.

#### 3.2.5.2- *Classificação Q Manual*

No caso da distribuição manual, o instrumento de pesquisa consiste em *kits* que contêm as assertivas, o tabuleiro e a folha de respostas (Anexo D). Cada assertiva é numerada aleatoriamente e escrita num cartão individual. É necessário confeccionar um *kit* (cartões+tabuleiro+folha-de-respostas) para cada participante. Obviamente, quanto mais *kits* forem confeccionados, maior será o número de pessoas que podem participar da Classificação Q de uma só vez, diminuindo o número de vezes que o pesquisador tem de retornar ao local para coleta de dados.

Optamos pelo *kit* de papel para a coleta de dados com alunos do ensino médio e do centro de estudos de línguas. Não seria possível realizar a coleta eletronicamente nesses contextos escolares por não haver uma sala de computadores disponível para essa finalidade, no caso da escola de ensino médio, e por não sermos autorizados a instalar o FlashQ na sala de computadores do centro de estudos de línguas. Se quiséssemos insistir na coleta eletrônica nesses contextos, a opção seria o envio de *e-mail* para que os participantes

realizassem a Classificação Q em casa; porém, além de não termos o endereço de *e-mail* desses alunos, seria grande a chance de não obtermos resposta. Além disso, devemos considerar a possibilidade de alguns dos alunos de ensino médio não terem computador com internet em casa.

Contatamos os professores responsáveis pela disciplina de inglês dos respectivos institutos de ensino e, uma vez que fomos autorizados, utilizamos o horário da aula para a coleta de dados. Na universidade, as turmas são relativamente pequenas, com salas espaçosas, não havendo problemas na aplicação do instrumento. Tais problemas referem-se ao tamanho dos tabuleiros que, por serem grandes, necessitam ser colocados no chão ou em duas carteiras unidas.

No caso do ensino médio, como a turma é ampla (~35 alunos), consideramos pertinente dividi-la em duas para melhor aproveitamento do espaço da sala de aula. Assim, os dados com essa turma seriam coletados em duas visitas à escola. Embora a professora responsável tivesse concordado com as duas visitas, ela mudou de ideia após a primeira visita e não nos permitiu acesso à turma uma segunda vez. Com isso, em vez da participação da classe toda, somente 19 alunos do ensino médio participaram, dos quais três tiveram os dados perdidos por não terem respondido a folha de respostas adequadamente: houve erro ao copiarem os números das assertivas no gabarito, inviabilizando a entrada desses dados no *software*. Consequentemente, 16 alunos do ensino médio constam como sujeitos dessa comunidade.

Percebem-se algumas desvantagens da Classificação Q em papel: o tamanho do tabuleiro, que gera certo desconforto, e a possibilidade de perda de dados caso haja erro por parte do respondente. Outra desvantagem é seu caráter bastante laborioso e até oneroso para a confecção manual de cada *kit*. Diante disso, não confeccionamos mais do que 19 *kits*, número escolhido por ser certamente superior à quantidade de alunos nas turmas do centro de estudos de línguas e pouco mais da metade do número de alunos da turma do ensino médio (a turma que seria dividida).

É importante esclarecer que os dados dos dois grupos de alunos universitários – os do centro de estudos de línguas (coletados com *kits* de papel) e os da disciplina de Tradução (coletados eletronicamente) – foram reunidos num único Estudo Q, o estudo com

“alunos universitários”. Não encontramos contratempo algum nessa junção de dados coletados diferentemente.

Há o risco, tanto na Classificação Q manual quanto na eletrônica, de algum participante fazer a distribuição sem a necessária atenção, por preguiça ou desinteresse, sendo esse fato uma desvantagem da metodologia. Por essa razão, são muito importantes os comentários nas folhas de respostas e procedimentos *follow-up*. As entrevistas e questionários *follow-up* deste estudo, conforme veremos nos Resultados, confirmaram a interpretação feita de cada perfil, sugerindo que o(s) participante(s) que, porventura, tenha(m) feito a Classificação Q sem a devida atenção não influenciou(aram) negativamente nossos resultados.

### 3.3- Análise

A Metodologia Q combina análise fatorial clássica e análise interpretativista, descritas a seguir.

#### 3.3.1- Análises Estatísticas

Para a análise estatística, foi utilizado o *software* PQMethod 2.20 (<http://schmolck.userweb.mwn.de/qmethod/downpqwin.htm>), no qual os dados do gabarito da folha de respostas da Classificação Q foram digitados. Após a digitação dos dados, conduzimos PCA (Principal Component Analysis) e rotação Varimax<sup>17</sup>.

O programa calcula a matriz de correlação entre os participantes. Em seguida, a matriz é submetida a uma análise fatorial, que identifica os fatores, revelando os perfis existentes. Assim, os sujeitos que revelam a mesma atitude em relação a um assunto estão correlacionados, uns mais e outros menos, no mesmo fator. Um sujeito mostrando uma correlação maior com um fator é mais representativo daquele ponto de vista do que outro sujeito cuja correlação seja menor. Revelados os fatores, passa-se à interpretação.

---

<sup>17</sup> Análise Centroid foi também conduzida a título de comparação: em um caso, os dados gerados pelos dois tipos de análise mostraram-se bastante parecidos; nos outros casos, os dados estatísticos gerados pelo PCA pareceram-nos mais informativos e coerentes do que os gerados por Centroid. Considerando que coerência e clareza são o objetivo, escolhemos os dados gerados por PCA e Varimax para todos os Estudos Q conduzidos neste trabalho.

### 3.3.2- Análise Interpretativista

Os fatores – ou perfis – revelados pelos dados estatísticos servem de base para a análise qualitativa interpretativista. Na investigação interpretativista, o acesso aos fatos é feito por meio da interpretação dos vários significados que o constituem (MOITA LOPES, 1994). A tradição interpretativista procura dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social, considerando que “isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade” (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

A análise interpretativista, neste estudo, é feita levando-se em consideração as assertivas mais relevantes para cada perfil, o que resulta numa “história” sobre o grupo; em outras palavras, a combinação das concordâncias e rejeições delinea o ponto de vista de cada perfil.

Pela análise, é identificado o foco das pessoas de cada perfil, foco este que nos orienta na hora de atribuir a cada perfil uma expressão descritiva, como, por exemplo, Foco no Aproveitamento das Oportunidades ou Foco na Aprendizagem Diretamente na LE sem Uso da LM. Tradicionalmente, o perfil deveria receber um “nome” que destaca a característica mais saliente do grupo (SCHLINGER, 1969), descrevendo o comportamento típico através de um substantivo derivado de verbo (por exemplo, *LI Avoiders*). Contudo, em português, encontramos extremas dificuldades para a atribuição desses “nomes”; por isso, optamos pela *expressão descritiva* que ressalta o *foco* de cada grupo.

Depois de ter analisado todos os dados e interpretado os perfis revelados, foram elaborados entrevistas e questionários *follow-up* a fim de confirmar se a interpretação procede. Por exemplo, se interpretamos um ponto de vista como sendo Foco na Gramática, uma entrevista com um representante deste perfil pode revelar se acertamos na interpretação do ponto de vista. Essas entrevistas ajudam, assim, a compreender as reações às assertivas. Tradicionalmente tais entrevistas acontecem com, pelo menos, um representante de cada perfil – de preferência aqueles cujas valorações sejam mais altamente correlacionadas com o fator.

Para as entrevistas *follow-up*, foi elaborado um guia contendo perguntas abertas (NUNAN, 1992) que ajudassem na interpretação de cada perfil. A pergunta introdutória era

sempre pedir ao entrevistado a confirmação – ou não – da expressão descritiva de seu perfil. Por exemplo, “*Você acha que a expressão ‘Foco na Gramática’ reflete seu perfil como aprendiz e/ou como professor? Justifique*”. As entrevistas foram estruturadas (NUNAN, 1992) e individualizadas.

Por motivos geográficos (distância entre a pesquisadora e os participantes), as entrevistas deveriam ser realizadas via Skype e gravadas em áudio, com agendamento feito por telefone, *e-mail* ou SMS. Assim foi feito para cinco de um total de 12 perfis. Contudo, a falta de disponibilidade de alguns participantes nos obrigou a adaptar a entrevista para o formato de questionário e enviar por *e-mail* (veja mais adiante).

As entrevistas com os professores foram realizadas com quatro indivíduos, um para cada perfil dessa comunidade, todas via Skype. Com a comunidade de universitários, somente um aluno estava disponível para entrevista via Skype. Representantes dos outros quatro perfis dessa comunidade receberam o questionário via *e-mail*, três dos quais responderam prontamente. Portanto, somente um perfil dessa comunidade ficou sem a confirmação da nossa interpretação.

Tentativas de agendar entrevistas com a comunidade de alunos do ensino médio foram frustradas. Na folha de respostas, somente dois dos 16 participantes exibiram telefone e/ou *e-mail* para contato; porém, no contato por telefone, não demonstraram disponibilidade para entrevista, nem via Skype, nem presencial. As perguntas foram enviadas, em formato de questionário, por *e-mail*, mas ainda assim não obtivemos resposta de nenhum representante dessa comunidade.

Em suma, dos 12 perfis descritos na tese, oito deles tiveram a interpretação confirmada via entrevista *follow-up* ou questionário *follow-up*. Esclarecidos os procedimentos metodológicos, o próximo capítulo se encarregará da descrição dos resultados.



## CAPÍTULO 4

### ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo se divide de acordo com os Estudos Q conduzidos. Primeiramente, são apresentados os resultados do Estudo Piloto e, em seguida, os resultados da parte principal da tese. Embora estudos pilotos geralmente não sejam incluídos nos resultados de um trabalho, decidimos mantê-lo em virtude de algumas discussões profícuas tecidas a partir de comentários retirados das folhas de respostas que nos pareceram interessantes.

A parte principal da tese é composta por quatro Estudos Q: estudo conduzido com alunos universitários (Q1); estudo conduzido com alunos do terceiro ano do ensino médio (Q2); estudo conduzido com os professores (Q3); Estudo de Segunda Ordem (Q4), que envolve os resultados dos três estudos anteriores.

#### 4.1- Estudo Piloto

Trinta indivíduos participaram deste estudo, sendo 19 alunos e 11 professores. Entre os alunos, encontram-se graduandos em Letras, História, Artes, Ciências Sociais, Dança, Economia, Biologia, Química, Matemática, Ciência da Computação e Engenharia Elétrica, além de um pós-graduando *strictu sensu* em Geografia e outro em Engenharia Química. Entre os professores de inglês, estão os que atuam no ensino médio particular, no ensino superior (não especificado se público ou particular) e os que atuam como professores particulares.

Os dados dos alunos foram coletados em uma turma da disciplina de inglês do centro de estudos de línguas de uma universidade pública, e em uma turma da disciplina de Tradução do curso de Letras, na mesma universidade. Entre os professores, os dados foram coletados numa disciplina de pós-graduação dessa universidade, frequentada por professores de inglês. A coleta foi feita por intermédio do material em papel, com a presença da pesquisadora.

A análise mostra o enfoque de cada perfil: as pessoas pertencentes ao primeiro perfil tem o foco na estratégia de **inferência** para a aprendizagem ( $N=4$ ); as do segundo sugerem que precisam da **produção** para aprender ( $N=9$ ); as do terceiro se **apoiam na LM**

(N=3); as do quarto têm o foco voltado para o uso de **estratégias variadas** (N=5); as do quinto focam a **saliência** das palavras (N=4). Com valor de corte 0,45, cinco participantes não apresentaram correlação suficiente para serem incluídos em nenhum fator/perfil. Para cada perfil, descrito a seguir separadamente, atribuímos uma expressão que descreva sua característica mais marcante.

A tabela a seguir mostra as 75 assertivas do Estudo Piloto e a média dos respectivos escores dos participantes dos cinco perfis.

**Tabela 3. Assertivas da Amostra Q e a média de escores por perfil de professores e alunos do Estudo Piloto**

Assertivas	Arranjo Fatorial: Escore por Perfil				
	A	B	C	D	E
(1) Quando há estranhamento num diálogo com falante nativo, este estranhamento quase sempre se deve à problemática do vocabulário; a gramática você passa por cima, o vocabulário não.	-5	2	0*	2	-5
(2) O vocabulário que se aprende nos <i>games</i> muitas vezes não é útil na fala corriqueira.	-1	-3	-5	-2	-4
(3) Palavras emprestadas do inglês e “aportuguesadas” enriquecem o vocabulário do brasileiro.	1**	-2**	-5	-4	5**
(4) As coisas que tento traduzir para o inglês do meu jeito, mas que não existem em inglês, ficam salientes. Isso ajuda bastante o aprendizado.	-1	-2	-2	-3	1
(5) Quanto mais contato com essa língua em uso, mais vou conseguir desenvolver uma consciência e me apropriar daquela palavra ou internalizar aquele vocabulário.	5	5	5	5	2**
(6) Quando não se sabe muito vocabulário, você tem mais liberdade na fala do que na escrita para “dar voltas” e falar o que se quer.	0	2*	-5**	-2	-1
(7) Quem mistura inglês com português no dia-a-dia é metido à besta.	-3	-3	-1	-4	0
(8) Não importa onde eu vi a palavra e como que eu fiz a associação de significados; a partir do momento em que eu começo a usá-la, eu aprendo.	-3*	1**	4	3	-2*
(9) Para mim, copiar uma coisa é muito automático. Se eu tiver que copiar, eu viro uma máquina de	0	0	2	-1	-5**

transcrever letras, eu não consigo prestar atenção no que o texto está dizendo.					
(10) Pensar direto em inglês limita as ideias que você tem, porque você fica preso nas palavras que já conhece.	-3	-1*	1**	-4	-3
(11) No fim das contas, aprender uma língua significa saber a gramática, que é mais importante do que vocabulário.	-5	-5	-4	-5	-4
(12) Facilita o aprendizado quando famílias de palavras são apresentadas ao mesmo tempo, como, por exemplo, <i>danger</i> , <i>dangerous</i> , <i>endangered</i> , porque têm <i>danger</i> em comum.	2	3	0	-2*	1
(13) No meio informal, se você conseguir um significado aproximado das palavras para entrar numa conversa já pode ser suficiente.	0	2	3	1	0
(14) Se você trabalhar com sufixos e com prefixos, você vai aumentar o seu vocabulário de um modo maravilhoso.	2	2	-1*	-4**	2
(15) Eu gravo melhor ouvindo do que lendo.	-2	-4	-5**	-3	0**
(16) Se preciso escrever, escrevo primeiro em português e depois traduzo para o inglês.	-5*	-2**	5**	-5*	1**
(17) Não vejo problema se uma loja com público diferenciado explorar a exclusão social proporcionada pelo uso de palavras em inglês.	1**	-5	-3	-5	4**
(18) Eu adoro dicionário, adoro explorar as informações do dicionário, como origem da palavra, sinônimos e antônimos, etc.	-1	1	-2	1	0
(19) Música só me ajuda a aprender vocabulário novo a partir do momento em que pego a letra escrita.	2	0	1	1	1
(20) Os limites do seu vocabulário são os limites do seu universo.	-1	1*	-2	3	3
(21) No meio técnico é crucial ter certeza do significado exato da palavra porque a não compreensão de um artigo científico pode levar a consequências sérias.	5*	5*	2	1	2
(22) Quando tento traduzir uma palavra e não acho um termo equivalente, fico ruminando a ideia e, depois de um tempo, muitas vezes “cai a ficha”, por exemplo, vendo um filme, lendo um texto, etc.	1	4	3	3	-2**
(23) Num exercício mais desafiador, frequentemente	0	0	1	4	3

esqueço de usar palavras novas.					
(24) No caso de filmes, a legenda em português funciona mais como uma fixação do vocabulário que você já tem, então não serve pra você aprender coisa nova.	-3	-3	-2	0	3**
(25) Saber manusear o dicionário faz dele uma ferramenta para conseguir ter mais autonomia na aprendizagem de vocabulário.	3	4	0	0	1
(26) Saber vocabulário é saber usar na fala, porque para a escrita sempre se pode recorrer a um dicionário.	-4*	-1	-2	2**	-1
(27) Num texto, quando há poucas palavras novas, eu posso aprendê-las; mas se há muitas palavras desconhecidas, a tarefa fica tão desgastante que não aprendo nenhuma.	2	3	2	4	5
(28) Se alguém soletrar a palavra nova para mim, vejo mentalmente e assim consigo gravar.	-1	0	-3	-2	-2
(29) A ideia de praticar inglês fora da sala de aula não ajuda muito, porque você tem que ter alguém com quem conversar.	-1	-5	0	-1	-4
(30) Você se torna escravo do dicionário se você usa em demasia, e não vai criar estratégias de como se virar com uma palavra que você não conhece.	3*	0	0	5**	-2
(31) Quando uma palavra tem vários significados, o que facilita o aprendizado mais profundo da palavra é o professor trazer os vários contextos em que ela pode ser usada.	3	4	3	5	3
(32) Na leitura de um texto, quando não conheço alguma palavra, arrisco significados das palavras pelo exame do contexto; eu chuto, mas convivo bem com a dúvida, porque consigo entender mais ou menos.	4	0	2	-2	-3
(33) Se o professor falar muito português, o aluno terá pouca exposição à língua estrangeira e o aprendizado não será efetivo.	4	2**	5	4	5
(34) É muito difícil fazer inferência de uma palavra nova na fala.	1	-2	-2	0	0
(35) O que faz a beleza da língua é você saber usar a palavra certa no contexto certo.	-2	4*	-3	2*	-2
(36) Mesmo diante de uma atividade em que o professor mostre imagens ilustrando o vocabulário novo, acompanhadas de discussões e explicação,	0	1	1	-1	0

ainda assim sinto falta de ver a palavra escrita.					
(37) Se eu leio em voz alta, vou fixando a pronúncia das palavras, o que consolida o aprendizado dessas palavras.	1	3	4	-1*	3
(38) O dicionário bilíngue não frustra tanto, porque já existe a frustração de não saber a palavra; e piora se vou no dicionário monolíngue e não entendo a explicação.	-1	-1	-2	-2	-1
(39) Uma pessoa que bebe muita cerveja pode ficar fluente em inglês mesmo que fale tudo errado.	-2**	-4**	5**	1	2
(40) O vocabulário a ser ensinado em aula deve ser o tipo de linguagem de conversação que se usa mesmo nos Estados Unidos, não a linguagem formal.	-2	-4	-1	-2	2**
(41) Se uma palavra nova me chama muito a atenção e me interessa, eu fixo na hora.	-2	5**	-1	0	-1
(42) Dicionário é bom para confirmar o significado daquela palavra que eu adivinhei pelo contexto.	0*	4	4	2	4
(43) Eu só gosto de ler um livro que eu possa visualizar o conteúdo, e isso eu faço pelo vocabulário.	-2	-1	-1	0	-4
(44) O meu USAR inglês é só estudar para fazer a prova ou para ler alguma coisa para as aulas.	-4*	-5	-1	-5	0
(45) Quando descubro o significado de uma palavra logo de cara, passo reto para o contexto e esqueço em seguida; mas quando enroscar para entender, acabo aprendendo a palavra.	1	-2**	2	0	4
(46) Vale a pena aprender a transcrição fonética para conseguir saber a pronúncia no dicionário.	1	0	1	-2	-2
(47) Muitas vezes as palavras pequenininhas são as mais difíceis, porque não têm nenhuma semelhança com o português.	0	-1	-1	-1	-3
(48) Somente me deparar com uma palavra nova várias vezes não é o suficiente para eu gravar; ainda preciso de uma explicação sobre ela.	0	0	-4**	4*	2
(49) Quando me deparo com uma palavra nova, não aprendo de cara.	4	-1	1	0	1
(50) Como é que vou inferir o significado de uma palavra a partir do contexto se a maior parte das palavras daquele texto é desconhecida para mim?	2	1	1	5**	-3**
(51) Você tem que pensar direto em inglês.	5**	-4**	4	3	2
(52) Se preciso decorar alguma palavra, escrevo-a	1*	-3	-4	-3	-1*

milhões de vezes.					
(53) <i>(Tem coisas que)</i> se o professor não explicar em português, os alunos não vão entender e, então, não vão aprender.	4	2	3	2	-5**
(54) Acho difícil entender os filmes porque têm muitas gírias.	-1	-2	0	2	-1
(55) Se são introduzidas muitas palavras de uma só vez, relacionadas a um mesmo tema, fica difícil de lembrar qual é qual.	-2	0	4*	-1	2*
(56) Mesmo que eu traduza todas as palavras desconhecidas do texto, a única coisa que me lembro depois é a história e não as palavras.	1	-1	1	3	-1
(57) Quando o texto é muito interessante, acabo pulando vocabulário desconhecido, porque o assunto me prende e quero saber o que acontece.	0	2	3	1	4
(58) Quando eu adivinho o significado de uma palavra pelo contexto, adquirei mais a estratégia de inferir do que propriamente vocabulário.	3	1	2	-1	-1
(59) Se eu perceber que a legenda em português não corresponde ao que o personagem do filme fala, eu acabo aprendendo.	0	-1	0	-1	5**
(60) É um bom desafio escrever em inglês, porque posso usar minha criatividade.	2	3	-1	0	1
(61) Não gosto de textos em que há descrições muito minuciosas (ex., de florestas e flores), porque usam muito vocabulário desconhecido, de difícil inferência.	0	0	-3**	3**	0
(62) O professor falar uma frase em português e pedir aos alunos uma tradução em inglês é uma má utilização da língua materna.	3**	-3	-1	-4	0
(63) Não existe equivalência exata entre duas línguas, porque as visões de mundo são diferentes.	5	5	1	1	-1
(64) Prefiro não usar o cognato; para mim é mais difícil de pronunciar, porque eu acabo pronunciando mais igual o português.	2	-2	-4	0	1
(65) Se precisar de uma informaçãozinha fácil, uma simples tradução pode resolver o problema.	2	1	0	1	0
(66) A inferência pelo contexto é muito mais fácil e agradável de fazer do que tentar pegar essa palavra no dicionário.	4	3	-1	4	1
(67) Geralmente sigo as recomendações de se	-2	-4	-3	0*	-2

fazerem caderninhos e fichinhas para palavras novas.					
(68) A apresentação de palavras isoladas (num glossário, por exemplo) me ajuda a me familiarizar com tais palavras, o que facilita o uso futuro.	-3	0	0	2	-3
(69) Numa leitura, quando fico com preguiça, tento entender a palavra pelo contexto.	-4**	3	2	0	0
(70) Inferir significados de palavras pelo contexto só serve para consolidar palavras que você já reconhece.	-4	-3	-2	1*	-2
(71) Usar gíria é uma forma de você se camuflar e não ser excluído da cultura local.	-3	1	-4	-3	3
(72) Acho triste quando as pessoas sabem todo o vocabulário técnico de sua área, mas não sabem se apresentar, conversar, se relacionar.	-1*	1	2	2	-3*
(73) Quero aprender a falar como o povo de lá, mesmo que não seja gramaticalmente correto, como, por exemplo, <i>you know what?</i> em vez de <i>Do you know what?</i>	-4	-2	0*	-3	4**
(74) Aprendo muito mais quando fico livre para dizer o que eu quero.	3	2	3	-1**	-4**
(75) Ao assistir a um filme em inglês, não consigo prestar atenção na imagem, na legenda e no som ao mesmo tempo.	-5	-1	-3	-3	-5**

Score: do 5 (mais concorda) ao -5 (mais rejeita), sendo -2, 1, 0, 2, 1 pouco ou nada relevantes para o participante. Asteriscos, atribuídos pelo *software* que faz a análise estatística, marcam assertivas que distinguem o perfil dos outros num nível estatisticamente significativo: \* nível de significância de  $P < 0,05$ ; \*\*  $P < 0,01$ .

Cada perfil é descrito a partir, principalmente, das assertivas com as quais os indivíduos do grupo mais concordam (escores, 5, 4 e 3) e das assertivas as quais os indivíduos mais rejeitam (escores -5, -4, -3). A análise dessas assertivas em conjunto ajuda a “contar uma história” sobre o grupo, ou seja, a combinação das concordâncias e rejeições delinea um perfil.

*Perfil A: Foco na Inferência (N=4, sendo 3 alunos e 1 professor)*

Numa análise geral, é possível perceber que a aceitação das assertivas sobre inferência foi mais forte pelas pessoas pertencentes a este perfil. É relevante o fato de terem

atribuído um valor alto à assertiva 32, sobre arriscar significados durante a leitura e conviver bem com a dúvida (escores **4**, 0, 2, -2, -3 para os Perfis A, B, C, D, E, respectivamente<sup>18</sup>). Vários estudos ressaltam que a inferência pode levar à falta de precisão no significado das palavras, devido ao risco inerente do erro (cf. KNIGHT, 1994; HULSTIJN et al., 1996; PRINCE, 1996; GRACE, 1998; FRASER, 1999; NASSAJI, 2003; FOLSE, 2007); é compreensível, portanto, que os indivíduos deste grupo concordem em conviver bem com a dúvida. Ademais, é o único grupo cujos participantes concordaram fortemente com a assertiva 49, sobre não aprender uma palavra “de cara” (escores **4**, -1, 1, 0, 1); de fato, segundo alguns autores (cf. SCHMITT, 2000; NATION, 2001), a estratégia de inferência dificilmente permite um aprendizado efetivo por meio de um único encontro com a palavra, pois o aprendizado é cumulativo e o conhecimento vai sendo construído a cada encontro.

As pessoas com este perfil concordam que a inferência é mais fácil e agradável do que o uso do dicionário<sup>19</sup> (no. 66, escores **4**, 3, -1, 4, 1); rejeitam fortemente afirmações segundo as quais a inferência é feita por preguiça (no. 69, escores **-4\*\***, 3, 2, 0, 0) e que só serve para consolidar aquilo que já se sabe (no. 70, escores **-4**, -3, -2, 1, -2). Em conjunto, essas concordâncias e rejeições mostram que as pessoas pertencentes a este grupo veem na inferência uma estratégia de grande importância.

Todavia, reconhecem também que a inferência nem sempre é efetiva para a aprendizagem de vocabulário (no. 58, escores **3**, 1, 2, -1, -1). Outras estratégias se mostram, portanto, relevantes, pois essas pessoas concordam com afirmações segundo as quais o uso de dicionário é importante, mas não em excesso (no. 25, escores **3**, 4, 0, 0, 1; no. 30, escores **3\***, 0, 0, 5, -2), e uso da LM (no. 53, escores **4**, 2, 3, 2, -5) tem seu lugar; além

---

<sup>18</sup> Os escores serão apresentados sempre em ordem, dispensando, de agora em diante, a sentença “Perfis A, B, C, D, E, respectivamente”; negrito é para chamar atenção para o perfil que ora analisamos. Asteriscos dos outros perfis, quando houver, são omitidos. Assim, em vez de, por exemplo, apresentarmos “escores **5\*\***, 3\*, 2, -4\*\*, 1”, apresentaremos “escores **5\*\***, 3, 2, -4, 1” no caso da análise do Fator A.

<sup>19</sup> Dicionário, em todas as situações, está relacionado tanto ao livro propriamente dito, quanto a um dicionário on-line. Se em papel ou eletrônico, este estudo não os diferencia, pois o que nos importa é a estratégia de buscar significados da palavra-alvo em outras fontes. Além disso, as assertivas que fazem alusão ao uso de dicionários não explicitam se monolíngues ou bilíngues. Assim, só é possível inferir a preferência do perfil a partir de suas valorações em relação à mediação da LM.

disso, apontam a relevância de se considerarem os vários contextos em que uma palavra pode ocorrer (no. 31, escores 3, 4, 3, 5, 3).

Ressalta-se o fato de concordarem fortemente com a assertiva 51 (escores 5\*\*, -4, 4, 3, 2), sobre pensar direto em inglês. Faz sentido concluir que indivíduos que preferem a inferência são aqueles que dão mais importância a processar a LE pelo contexto. Desta forma, tentam evitar as interferências da LM que poderiam existir com o uso de um dicionário bilíngue – preferência entre alguns alunos quando comparado com o monolíngue (cf. NATION 2001; CONCEIÇÃO, 2004) – ou um tradutor eletrônico, como o *Google Translator*, bastante citado nas entrevistas iniciais para o levantamento do Universo de Ideias. De fato, o aluno10\_PA\_23<sup>20</sup> afirma, na folha de respostas, que o uso excessivo de LM pelo professor pode tornar os alunos “*dependentes do português para aprender algo novo*”. Possivelmente pelo mesmo motivo, rejeitam fortemente a estratégia de escrever primeiramente em português para depois traduzir (no. 16, escores -5\*, -2, 5, -5, 1).

Compreensivelmente, a assertiva 42, sobre usar dicionário para confirmar significados inferidos, não se apresentou relevante para as pessoas deste grupo (escores 0, 4, 4, 2, 4), pois a dúvida inerente ao processo de inferência, como já foi comentado, é bem tolerada.

Uma explicação plausível para a importância das assertivas a favor da inferência, para este grupo, diz respeito à identidade desses sujeitos que se sobressaiu nos comentários da folha de respostas: a de acadêmicos. Entendemos as identidades como fragmentadas, heterogêneas e em constante processo de (re)construção (MOITA LOPES, 2002; HALL, 2006). A identidade unificada, completa, segura e coerente é uma ilusão do indivíduo, que construiu uma cômoda história sobre ele mesmo ou uma confortadora “narrativa do eu” (HALL, 2006, p. 13). Todavia, as múltiplas identidades não são aparentes ou relevantes em todas as interações, mas se tornam relevantes nas interações nas quais os sujeitos estão envolvidos. Isso significa que várias identidades podem estar em jogo no

---

<sup>20</sup> Indivíduo 10, aluno (em detrimento de aluna, professor e professora), Perfil A, 23 anos. O primeiro número (10, neste caso) significa nada mais do que a ordem em que seus dados foram digitados no programa estatístico e serve somente para distinguir indivíduos. Temos, neste estudo piloto, 30 participantes: este foi o 10º cujos dados foram digitados. O código que se segue (PA) é mais importante, por distinguir os perfis aos quais cada um pertence.

momento em que os participantes deste estudo interagiam com as assertivas. Ao lerem cada uma, podem ter pensado em sua identidade de aluno, de professor (quando for o caso), de acadêmico e até mesmo outras menos óbvias. A identidade acadêmica das pessoas deste grupo se concretizou nos comentários escritos desses sujeitos (veja mais adiante).

Acadêmicos utilizam bastante a língua inglesa para leitura de artigos científicos (embora obviamente possam utilizar a LE para outros fins). Ainda que todos os participantes deste Estudo Piloto sejam acadêmicos, esse fragmento de suas identidades não ficou aparente nos comentários das outras pessoas, pertencentes aos outros grupos. Ressaltamos também a importância atribuída à assertiva 21, sobre a relevância de saber o significado exato de palavras no meio técnico-científico (escores 5, 5, 2, 1, 2).

Essa preocupação com a precisão no meio técnico-científico não é necessariamente contraditória com a tolerância à dúvida, já comentada, nem com a alta concordância em relação à assertiva segundo a qual não há equivalência exata de significados entre as línguas (no. 63, escores 5, 5, 1, 1, -1). Isso porque seus comentários dizem respeito ao fato de que interpretações errôneas dos textos acadêmicos “*podem levar a resultados inválidos e estragar pesquisas importantes*” (comentário do aluno29\_PA\_21). Assim, existem situações em que há maior necessidade de precisão nos significados, precisão esta que se faz mais importante no meio técnico-científico.

Dois dos quatro sujeitos fizeram comentários sobre a assertiva 21 em primeira pessoa, o que deixa transparecer a identidade acadêmica:

*Eu uso inglês para ler academicamente, para lazer, para ouvir música e ver filmes, me informar. (aluna23\_PA\_28)*

*Pretendo seguir carreira acadêmica. (aluno29\_PA\_21)*

Conclui-se que a identidade acadêmica pode ter direcionado as avaliações das pessoas com este perfil, resultando numa importância maior atribuída à estratégia de inferência de significados pelo contexto, tão essencial nas leituras acadêmicas.

Em suma, os indivíduos deste grupo focam na inferência, que julgam fácil e agradável, mesmo que precisem de vários encontros com uma palavra (frequência) para aprendê-la; além disso, convivem bem com a falta de precisão, que é inerente quando da inferência de significados. Aparentemente, não se preocupam muito com um conhecimento

mais rico de vocabulário, aceitando como satisfatório um grau de conhecimento/familiaridade que permite a noção de vagueza.

Pertencem a este grupo um aluno da Ciência da Computação, um de Letras e dois da Engenharia da Computação, além de um professor que atua em escola de idiomas e como professor particular.

*Perfil B: Foco na Produção (N=9, sendo 5 alunos e 4 professores)*

Numa análise geral deste perfil, levando em conta a combinação das assertivas e respectivos escores, é possível entender as pessoas do Perfil B como aquelas que dão muita importância à produção de LE e à saliência (em detrimento da frequência) da palavra nova.

A primeira questão a ressaltar é a alta concordância com a assertiva 41, sobre “fixar na hora” uma palavra nova que chama a atenção (escores -2, 5\*\*, -1, 0, -1), o que difere este perfil dos outros. Alguns comentários de sujeitos deste grupo sobre a assertiva em questão merecem destaque por enfatizar certa obviedade para eles:

*Isso soa natural para mim. (professor28\_PB\_46)*

*Essa é tão óbvia para mim, que não consigo nem comentar. (aluno26\_PB\_30)*

Tais opiniões contrastam com a literatura que defende a importância da frequência dos encontros com a palavra-alvo para um aprendizado efetivo (e.g., SCHMITT, 2000; NATION, 2001; SCHMITT, SCHMITT, 2011). Todavia, esta não é uma opinião sem fundamentação teórica. Skehan (2003) esclarece que somente o insumo que é notado (*noticing*) é processado. *Noticing* acontece não só por meio da frequência de encontros com a palavra-alvo, mas também por meio de sua saliência, que diz respeito à proeminência da palavra-alvo no fluxo de insumo. Assim, quanto mais uma determinada palavra chamar a atenção, maior a probabilidade de ser notada e, conseqüentemente, processada. Para as pessoas deste perfil, a saliência se mostra especialmente relevante em comparação com a frequência.

A combinação das assertivas 29 (-1, **-5**, 0, -1, -4) e 44 (-4, **-5**, -1, -5, 0) – sobre a dificuldade de se usar LE fora do contexto escolar – como opiniões altamente rejeitadas por este grupo sugere que a prática fora da sala de aula é muito importante para esses indivíduos que valorizam a produção em LE. Este grupo é o único que atribuiu o maior valor de rejeição para as duas assertivas concomitantemente, ao passo que os outros grupos atribuem um valor alto de rejeição para uma *ou* outra.

É igualmente importante a alta concordância com a assertiva 22, sobre ficar “ruminando” palavras não compreendidas até que “caia a ficha” e tais palavras sejam finalmente aprendidas (escores 1, **4**, 3, 3, -2). Ficar “ruminando a ideia” é característico de quem leva o aprendizado para fora das salas de aula. Coerente com essa característica, está a rejeição às assertivas segundo as quais vocabulário aprendido nos *games* não é útil (no. 2, escores -1, **-3**, -5, -2, -4) e legenda de filmes só serve para consolidação do vocabulário que já se conhece (no. 24, escores -3, **-3**, -2, 0, 3). Estas assertivas não são tão relevantes para diferenciar este grupo dos outros, afinal outros grupos atribuíram-lhe valores parecidos; contudo, são importantes para mostrar a coerência com os escores das assertivas anteriores. Esse conjunto de fatores nos leva a interpretar que os indivíduos deste grupo aproveitam as oportunidades para a prática da LE fora do contexto escolar.

As pessoas com este perfil consideram importante o uso da palavra certa no contexto certo (no. 35, escores -2, **4**, -3, 2, -2), o que está de acordo com o foco deste grupo em usar (produzir) a LE. A importância da produção se percebe também através da concordância com a assertiva 60, sobre o desafio de escrever em inglês como oportunidade para usar a criatividade (escores 2, **3**, -1, 0, 1).

Quanto às estratégias que parecem fazer parte de suas preferências, destaca-se, para as pessoas com este perfil, o uso de dicionário para desenvolvimento da autonomia (no. 25, escores 3, **4**, 0, 0, 1) e para confirmação do significado de palavras inferidas pelo contexto (no. 42, escores 0, **4**, 4, 2, 4). Embora este grupo não se diferencie dos Perfis C e E em relação à assertiva 42, é relevante o fato de se diferenciar do Perfil A, o qual, por conviver bem com a falta de precisão de significados (conforme já discutido), não sente necessidade de usar dicionário para confirmar palavras inferidas pelo contexto. A inferência não é, contudo, rejeitada pelos indivíduos deste grupo. Eles lançam mão dessa estratégia

(no. 66, escores 4, **3**, -1, 4, 1), embora às vezes o façam por preguiça de buscar significados em outras fontes (no. 69, escores -4, **3**, 2, 0, 0).

Outra estratégia valorizada para aprendizagem de vocabulário é a leitura de palavras em voz alta (no. 37, escores 1, **3**, 4, -1, 3). Um comentário que merece destaque para justificar a concordância com a assertiva 37 é o da aluna3\_PB\_21: “*Multiplicação das materialidades: visual e sonora*”. Essa participante reconhece a vantagem da combinação dos dois aspectos ao mesmo tempo, em que o aspecto sonoro, i.e., a voz alta, reforça o visual, i.e., a palavra escrita, levando a experiências mais robustas para aprendizagem, num estilo multimodal. Assim mesmo, é importante ressaltar que este grupo percebe sua aprendizagem de vocabulário como sendo facilitada por meio visual em contraposição ao meio auditivo, ao discordar da assertiva segundo a qual aprendem “*melhor ouvindo do que lendo*” (no. 15, escores -2, **-4**, -5, -3, 0).

Este grupo concorda que a apresentação simultânea, feita pelo professor, de famílias de palavras ajuda na aprendizagem de vocabulário (no. 12, escores 2, **3**, 0, -2, 1). A aluna12\_PB\_21 comenta a assertiva em questão:

*é uma forma muito inteligente de aprender várias palavras a partir de um radical comum.* (aluna12\_PB\_21)

Pessoas que valorizam a produção de LE talvez se beneficiem de estratégias como esta porque, ao entender como a derivação de palavras funciona, conseguem criar com mais facilidade no momento em que querem falar ou escrever. Assim, podem arriscar o uso ou criação de palavras novas tendo como base o processo de derivação.

Também é possível perceber a relevância do papel da LM<sup>21</sup> para as pessoas deste grupo. Se, por um lado, valorizam altamente a exposição à língua-alvo (no. 5, escores 5, **5**, 5, 5, 2), por outro lado, rejeitam a assertiva segundo a qual “(62) *O professor falar uma frase em português e pedir aos alunos uma tradução em inglês é uma má utilização da língua materna*” (escores 3, **-3**, -1, -4, 0). Em outras palavras, o uso da LM é uma estratégia que poderia, de algum modo, ser utilizada pelo professor. Isso sugere que exposição à LE e uso de LM não precisam ser mutuamente excludentes. De fato, existe literatura que dá

---

<sup>21</sup> Neste trabalho, a expressão “uso de LM” frequentemente utilizada faz menção a qualquer tipo de mediação da língua materna, não havendo distinção entre tradução de uma palavra e explicações em português.

respaldo ao uso de LM como uma ferramenta eficiente na aprendizagem de LE (cf. HULSTIJN et al. 1996; GRACE 1998; NATION 2001; TERRA, 2004; FOLSE 2007). Em geral, o uso de LM é criticado por dois motivos principais: encorajar seu uso excessivo em sala de aula e nutrir a ideia de que há um equivalente em LM para cada palavra em L2/LE (PRINCE 1996; NATION 2001; FOLSE 2007). Todavia, contra-argumenta Nation (2001) que também não existe necessariamente equivalência entre uma palavra em L2/LE e seu sinônimo ou definição na mesma língua, nem tampouco entre uma palavra em L2/LE e uma figura ou demonstração gestual. Estas últimas, assim como a LM, também deixam de utilizar a língua-alvo por um tempo, interrompendo o fluxo de insumo. Além disso, percebe-se pelos nossos dados que um indivíduo que acredita na eficiência do uso de LM para a aprendizagem não é necessariamente levado pela crença de que existe equivalência exata entre as línguas. Isso se comprova pela alta concordância das pessoas desse perfil com a assertiva “(63) Não existe equivalência exata entre duas línguas, porque as visões de mundo são diferentes” (escores 5, 5, 1, 1, -1).

Merece comentário também a assertiva “(51) Você tem que pensar direto em inglês” (escores 5, -4\*\*, 4, 3, 2), por ter sido este grupo o único composto de pessoas que a rejeitaram altamente. É coerente com o fato de atribuírem certa importância ao papel da LM no processo de aprendizagem. O comentário do professor28\_PB\_46 é intrigante e, portanto, merecedor de uma reflexão:

*Ninguém “pensa” em língua nenhuma. Língua e pensamento são estruturas distintas, e isso causa muita confusão, até em meios acadêmicos. (professor28\_PB\_46)*

A questão “língua” e “pensamento” sempre intrigou os estudiosos. Esclarece-nos Bakhtin (1986) que teorias do subjetivismo desenvolvidas sobre um terreno idealista e espiritualista, ligadas ao Romantismo, consideram a expressão verbal uma deformação da pureza do pensamento interior. Como declarações típicas do romantismo idealista, o autor cita: “O pensamento expresso pela palavra é uma mentira” (Tiutchev) e “Oh, se pelo menos alguém pudesse exprimir a alma sem palavras!” (Fiet) (BAKHTIN, 1986, p. 111). Seguindo essa teoria, poder-se-ia dizer que a expressão verbal deforma o pensamento por serem estruturas distintas.

Discordando das teorias espiritualistas sobre língua e pensamento, Bakhtin (1986, p. 112) – com quem concordamos – afirma que “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, *é a expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação” (grifos no original). Ao expor esses dois pontos de vista sobre “língua” e “pensamento”, intencionamos demonstrar que discussões sobre essa dicotomia fazem parte das preocupações dos estudos linguísticos, independente da filiação teórica que guia os argumentos. Não há uma verdade absoluta que resolva a questão “o que é pensar em inglês”; por isso, os sujeitos a interpretam sendo conduzidos sócio-ideologicamente. Assim, a ideia de “pensar em inglês” é entendida de modos diferentes e adotada, ou não, pelos sujeitos.

O comentário da aluna5\_PB\_21 sobre a mesma assertiva também nos ajuda a compreender a rejeição à ideia de pensar direto em inglês. Para ela, “pensar em inglês” não está necessariamente ligado ao conceito de sucesso na aprendizagem:

*não acho que se deve pensar direto em inglês, primeiro, porque nem todos conseguem fazer isso desde o começo e, segundo, porque não é um requisito tão importante no início dos estudos da língua.*  
(aluna5\_PB\_21)

O estudo de Schäffer (2000) corrobora o comentário acima. A autora analisa o papel da tradução mental na leitura, utilizando o protocolo verbal com seis alunos de Letras. Todos eles afirmam traduzir mentalmente e afirmam ser essa a estratégia mais utilizada, embora não haja uma divisão estanque entre as estratégias relatadas, que se imbricam (as outras estratégias relatadas: releitura, inferência, leitura em voz alta, comparação entre segmentos/pistas, associação por semelhança com LM, leitura em voz baixa, segmentação de palavras). A autora esclarece tê-las dividido para efeito didático e descritivo. Schäffer concluiu que a tradução mental parece ter servido a muitas finalidades, como incorporar o significado e solidificar o contexto em português; o leitor cria, dessa forma, um espaço familiar através do qual os significados das palavras desconhecidas possam ser comparados:

Quando o leitor mentalmente reprocessa as informações na LM, ele estará, na verdade, lançando mão de um mecanismo de amortecer o impacto da LE sobre a LM, com o objetivo, até inconsciente, de

testar os significados dentro do espaço que ele conhece (SCHÄFFER 2000, p. 101)

O estudo, embora tenha alertado para alguns perigos da tradução mental (e.g., quando usada palavra-por-palavra, sem conexão com o contexto maior de leitura), sugere que o pensar em inglês não é pré-requisito para o sucesso na aprendizagem de ILE.

Quando o grupo rejeita a opinião de que se deva sempre pensar em inglês, está-se admitindo que a tradução mental pode ocorrer, sem que haja um controle sobre isso. A tradução mental, funcionando como uma estratégia de testar significados dentro do espaço conhecido da LM, é um modo de aprender por comparação. Não por acaso, todos os participantes do presente estudo que frequentam a disciplina de Tradução (4/30) estão neste grupo, pois a comparação entre LM e LE é constante para essas pessoas.

Pelos comentários das folhas de respostas dos participantes, percebemos que a discordância em relação à assertiva em questão (sobre “pensar em inglês”) acontece por motivos diferentes. Assim mesmo, o que importa é que tal discordância é característica das pessoas deste grupo.

Em suma, os indivíduos deste grupo se caracterizam, principalmente, por valorizarem a produção em LE, por darem bastante importância às oportunidades fora da sala de aula, por aprenderem “na hora” quando a palavra chama a atenção (saliência), por procurarem autonomia e por valorizarem a criatividade e a precisão no uso das palavras.

Fazem parte deste grupo um aluno da Engenharia Elétrica, um de História, três de Letras, e um pós-graduando em Geografia, além de professores do ensino médio particular, escolas de idiomas, graduação e ensino particular.

*Perfil C: Foco no Apoio da LM (N=3, sendo todos alunos)*

O primeiro fato que salta aos olhos ao analisar as opiniões do grupo é a alta concordância com as assertivas 16, sobre escrever primeiro em português (escores -5, -2, **5\*\***, -5, 1), e 39, sobre o efeito do álcool na fluência (escores -2, -4, **5\*\***, 1, 2). A alta discordância das assertivas 6, sobre a maior liberdade na fala do que na escrita para “dar voltas” e expressar o que se quer (escores 0, 2, **-5\*\***, -2, -1), e 15, sobre gravar melhor ouvindo do que lendo (escores -2, -4, **-5\*\***, -3, 0), também dá destaque a este perfil. Em

conjunto, essas concordâncias e rejeições nos levam a interpretar que o Perfil C é composto por pessoas que sentem mais segurança para aprender quando apoiadas na LM e na língua escrita. É um grupo que parece encontrar dificuldades no processo de “desestrangeirização”<sup>22</sup> da LE, sentindo-se um pouco inseguros. Analisemos cada uma dessas assertivas.

Em relação à de no. 16, este grupo é o único que prefere escrever primeiro em português para depois traduzir. A escrita na LM, espaço discursivo familiar ao aprendiz, pode servir como porto seguro para os que não se sentem confiantes o suficiente para produzir diretamente na LE. Além disso, a escrita em LM pode ser feita com a finalidade de tentar garantir que as ideias na LM sejam explicitadas na LE. Em outras palavras, algumas pessoas que lançam mão dessa estratégia podem sentir que escrever diretamente na LE as deixará à mercê das suas limitações linguísticas. Essa possibilidade é refletida na reação à assertiva “(10) *Pensar direto em inglês limita as ideias que você tem, porque você fica preso nas palavras que já conhece*” (escores -3, -1, **1\*\***, -4, -3). Nota-se que, embora o escore não mostre muita preocupação com tal limitação, ainda assim não há a rejeição mostrada pelos outros perfis. Além disso, concordam com o uso de LM pelo professor em algumas situações (no. 53, escores 4, 2, **3**, 2, -5).

A rejeição da assertiva 6 está em harmonia com nossa interpretação sobre a insegurança dos pertencentes ao Perfil C. A escrita, em comparação com a fala, é a habilidade que dá aos indivíduos deste grupo maior liberdade para se expressar, pois sempre há tempo tanto para pesquisar palavras desconhecidas que se quer usar, quanto para formular as ideias. Na fala, em contrapartida, a desenvoltura – característica pouco comum entre os mais tímidos/inseguros – é elemento essencial para “dar voltas” e expressar a ideia que se pretende. Similarmente, em se tratando do uso receptivo da língua, os indivíduos deste grupo se sentem mais à vontade com a língua escrita (cf. no. 15), a qual permite mais tempo para ser processada.

---

<sup>22</sup> Vocábulo utilizado por Almeida Filho (1998, p. 12) ao problematizar o termo “língua estrangeira”. Para o autor, o processo de desestrangeirização da língua acontece ao longo do tempo, quando a nova língua é “aprendida *para e na* comunicação sem se restringir apenas ao ‘domínio’ de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema” (grifos no original).

Quanto à assertiva 39, sobre o efeito do álcool na fluência, o fato curioso não é somente a alta concordância se comparada com os outros perfis (-2, -4, 5\*\*, 1, 2), mas também a relevância estatística de  $P < 0,01$ . Seu Z-score é extremamente alto (1,940<sup>23</sup>), sendo o segundo mais alto, com uma diferença pequena em relação ao primeiro (Z-score 1,963), atribuído à assertiva 5, referente à importância do contato com a LE para uma aprendizagem efetiva. De fato, o comentário da aluna17\_PC\_23 mostra a relevância da superação da vergonha, mesmo que por meios discutíveis:

*Quando bebemos cerveja “perdemos a vergonha” e com certeza falamos muito mais e de repente mais correto, sem medo.*  
(aluna17\_PC\_23)

Curiosamente, há literatura que dá respaldo à hipótese segundo a qual a ingestão de álcool, em pequenas doses, pode melhorar o desempenho do pensamento abstrato e a capacidade de fazer associações, devido à redução da ansiedade (veja estudos citados por GUIORA et al., 1972). No campo da L2/LE, Guiora et al. (1972) conduziram um experimento, na área de psiquiatria, em que um coquetel era servido a universitários americanos antes de serem testados na habilidade de pronunciar palavras e sentenças numa L2, tailandês nesse caso. Os autores concluíram que o álcool produziu uma mudança temporária na flexibilidade do processo psíquico, o que permitiu maior permeabilidade entre os limites do ego. Em outras palavras, houve, com o álcool, uma aproximação maior da identidade do “eu” com a do “outro”, e tal identificação com o “outro” facilitou as habilidades linguísticas no tocante à pronúncia em L2.

Obviamente não estamos sugerindo que os mais tímidos lancem mão do álcool para tentar melhorar suas habilidades linguísticas. O que está em jogo aqui é que a alta concordância com a assertiva sobre a cerveja – diferencial do Perfil C –, em combinação com o comentário retirado da folha de respostas, nos leva a crer que as pessoas deste grupo parecem ser mais inibidas, como se estivessem invadindo um espaço discursivo que ainda não é deles. Estes resultados sugerem que a vergonha e a sua superação são uma parte importante de suas percepções.

---

<sup>23</sup> Um Z-score de 1,940 significa que esta assertiva tem uma relevância maior que ~95% em relação às outras assertivas, para as pessoas deste perfil.

Outra característica do grupo é a preferência pela palavra escrita em detrimento da falada, percebida através da assertiva 15, sobre gravar melhor ouvindo do que lendo, altamente rejeitada pelas pessoas deste grupo (-2, -4, **-5\*\***, -3, 0). Chama a atenção sua relevância estatística ( $P < 0,01$  e Z-score  $-2,253^{24}$ , sendo o de mais alta relevância para este perfil), que representa um altíssimo nível de rejeição. Em consonância com a característica de preferir o texto escrito está a alta rejeição à assertiva “(28) *Se alguém soletrar a palavra nova para mim, vejo mentalmente e assim consigo gravar*” (escores -1, 0, **-3**, -2, -2). Embora a assertiva carregue a sugestão do visual, o ato de soletrar não garante às pessoas deste perfil o acesso à palavra, talvez porque a compreensão auditiva, instrumento pelo qual o acesso seria permitido, lhes seja difícil.

Os indivíduos deste grupo compreensivelmente apreciam o dicionário como ferramenta para confirmar palavras inferidas pelo contexto (no. 42, escores 0, 4, **4**, 2, 4). Além disso, parecem apoiar-se em palavras que lhes sejam mais familiares, o que se pode detectar através da alta rejeição à assertiva 64, sobre não usar cognatos (escores 2, -2, **-4**, 0, 1). Este fato sugere que o cognato, pouco relevante para as pessoas dos outros perfis, é valorizado por aqueles que precisam de apoio no espaço discursivo que lhes seja mais familiar.

Outros aspectos a serem analisados dizem respeito à valorização da produção de LE e de determinadas estratégias no processo de aprendizagem de vocabulário. As pessoas com este perfil concordam que não importa onde a palavra foi vista ou como as associações de significados foram feitas; a aquisição acontece a partir do momento em que se começa a usá-la (no. 8, escores -3, 1, **4**, 3, -2). A produção em LE é, portanto, mais relevante do que o contexto de onde surgiram as palavras novas ou do que as associações feitas para aprendê-las.

Para esses indivíduos, é ineficiente introduzir “...*muitas palavras de uma só vez, relacionadas a um mesmo tema, [pois] fica difícil de lembrar qual é qual*” (no. 55, escores -2, 0, **4\***, -1, 2). De fato, há literatura que confirma ser essa prática contraproducente, pois os alunos gastam mais tempo e apresentam maior dificuldade para

---

<sup>24</sup> Quanto mais o Z-score se distancia de 0 (tanto negativa quanto positivamente), maior a relevância. Isso significa que o Z-score  $-2,253$  é uma correlação altíssima.

aprender a partir de conjuntos semânticos (cf. FOLSE, 2007). Outra característica deste grupo é que a frequência de encontros com a palavra-alvo parece-lhes mais relevante do que as explicações sobre a tal palavra num único encontro (no. 48, escores 0, 0, **-4\*\***, 4, 2).

Por fim, merecem destaque algumas atividades valorizadas pelo grupo, quais sejam, leitura em voz alta (no. 37, escores 1, 3, **4**, -1, 3) e, assim como os outros grupos, o contato com vários contextos para se aprender uma palavra com vários significados (no. 31, escores 3, 4, **3**, 5, 3).

Resumidamente, as características que melhor definem o perfil são o apoio na LM e nos cognatos, preferência pela linguagem escrita e não oral (tanto no uso produtivo quanto receptivo) e o uso de dicionário para confirmar palavras inferidas pelo contexto. São indivíduos aparentemente inseguros, que precisam se apoiar num espaço discursivo familiar.

Fazem parte deste grupo um aluno de Biologia, um de Matemática e um pós-graduando em Engenharia Química. É importante ressaltar que nenhum dos professores participantes deste estudo está neste perfil. É compreensível que, sendo professores, muito provavelmente não se sintam inseguros em relação à sua aprendizagem.

*Perfil D: Foco na Variedade de Estratégias (N=5, sendo 3 alunos e 2 professores)*

Este perfil se caracteriza por ter como foco as diferentes estratégias: seja concordando com umas, seja rejeitando outras, as assertivas que mais se destacam (tanto positiva, quanto negativamente) para as pessoas deste grupo dizem respeito, mais explicitamente, ao uso de estratégias diversificadas.

Primeiramente, chama-nos a atenção a rejeição das afirmações sobre a eficiência do estudo da morfologia das palavras (no. 14, sobre trabalhar com afixos; escores 2, 3, -1, **-4\*\***, 2) e do estudo das derivações, como *danger, dangerous, endangered* (no. 12, escores 2, 3, 0, **-2\***, 1). Também não acreditam que escrever a palavra-alvo várias vezes seja uma estratégia muito confiável (no. 52, escores 1, -3, -4, **-3**, -1).

Ao passo que desvalorizam estratégias locais, que dão ênfase à morfologia das palavras (cf. HAMADA, 2009), atribuem importância a outros tipos de estratégias, tais

como: (a) trazer os vários contextos possíveis em que as palavras ocorrem (no. 31, escores 3, 4, 3, **5**, 3); (b) trazer explicações sobre a palavra-alvo (no. 48, escores 0, 0, -4, **4\***, 2). Em ambos os casos, nota-se o papel do professor para filtrar as informações.

Aparentemente, o que está em jogo para o grupo é a contextualização das palavras, em detrimento de análises morfológicas, que podem pressupor o estudo de palavras isoladas. Como resultado, estratégias globais, que utilizam análise de contexto (HAMADA, 2009), acabam sendo a preferência.

Para pessoas com este perfil, o uso demasiado do dicionário pode causar dependência (no. 30, escores 3, 0, 0, **5**, -2), o que limitaria o desenvolvimento de outras estratégias para a aprendizagem, entre elas, a inferência, considerada mais agradável do que o uso de dicionário (no. 66, escores 4, 3, -1, **4**, 1). Todavia, a inferência tem também suas limitações e, portanto, requereria estratégias alternativas, como podemos perceber pela concordância com a assertiva 50, sobre a dificuldade de se utilizar da inferência quando a maior parte das palavras de um texto é desconhecida (escores 2, 1, 1, **5\*\***, -3). Assim, acreditam que, para que a inferência seja eficiente, é necessário conhecimento prévio de um número considerável de palavras, o que nos remete ao paradoxo do iniciante (COADY, 1997). De fato, para Schmitt (2000) e Coady (1997), os aprendizes só se beneficiam da estratégia de inferência quando possuem conhecimento suficiente de vocabulário; até que se tenha esse conhecimento, os autores recomendam que, para os níveis iniciais, todas as palavras sejam ensinadas explicitamente. Nation (2001) estima em 95% a porcentagem de palavras que deve ser conhecida pelo aprendiz para que a estratégia de inferência funcione. Enfim, esses indivíduos parecem se utilizar da inferência como uma das estratégias possíveis, mas, reconhecendo suas restrições, dependem da combinação com outras estratégias.

Em consonância, está a alta concordância com a assertiva “(61) *Não gosto de textos em que há descrições muito minuciosas (ex., de florestas e flores), porque usam muito vocabulário desconhecido, de difícil inferência*” (escores 0, 0, -3, **3\*\***, 0). Por um lado, essa assertiva mostra o desejo de poder usar a inferência; por outro lado, mostra também as limitações dessa estratégia, pois há palavras que são difíceis de serem entendidas somente pelo contexto.

As limitações da inferência se fazem claras também através do escore atribuído à assertiva “(27) *Num texto, quando há poucas palavras novas, eu posso aprendê-las; mas se há muitas palavras desconhecidas, a tarefa fica tão desgastante que não aprendo nenhuma*” (escores 2, 3, 2, 4, 5). É perfeitamente compreensível que, quando o número de palavras desconhecidas num texto é grande, a tarefa se torne cansativa porque não há recursos dentro do contexto para servir de base para a inferência. Além disso, se as pessoas com este perfil valorizam o conhecimento dos vários contextos possíveis em que uma palavra pode ocorrer, torna-se cansativa a tentativa de explorar tantos itens novos.

Apesar de o uso exagerado do dicionário ser considerado problemático, o uso de dicionário tem ainda seu lugar como estratégia. Essa ferramenta de aprendizagem recebe valor principalmente na elaboração de textos, conforme é possível entender a partir da concordância com “(26) *Saber vocabulário é saber usar na fala, porque para a escrita sempre se pode recorrer a um dicionário*” (-4, -1, -2, 2\*\*, -1).

As pessoas deste grupo, apesar de discordarem do uso excessivo de LM pelo professor (no. 33, escores 4, 2, 5, 4, 5), acham válido usar a tradução como estratégia pelo menos em algumas situações. Para elas, é apropriado o professor falar uma frase em português e pedir aos alunos uma tradução em inglês (i.e., discordam que isso seja má utilização da LM; assertiva no. 62, escores 3, -3, -1, -4, 0). Entretanto, traduzir palavras desconhecidas a partir da leitura de um texto não lhes parece muito eficiente, pois a história veiculada pelo texto é que ficará saliente, e não as palavras (no. 56, escores 1, -1, 1, 3, -1). Além disso, ao escrever um texto, as pessoas deste grupo acham importante escrevê-lo diretamente na LE, em vez de escrevê-lo na LM para posteriormente traduzi-lo (no. 16, escores -5, -2, 5, -5\*, 1). Percebe-se, então, que o uso da LM tem seu lugar, porém de forma moderada, similarmente às outras estratégias, como a inferência e o uso de dicionário.

O reconhecimento da diversidade de estratégias está condizente com a literatura que afirma que o mais eficiente é fazer uso de uma combinação de estratégias (SCHMITT, 2000; NATION, 2001; FOLSE, 2007; HAMADA, 2009).

O uso de estratégias não é o único foco das pessoas com este perfil. Destaca-se também o interesse pela língua-alvo de uma maneira que ultrapassa os meios escolares. Isso se percebe pela alta discordância da assertiva 44 (“*O meu USAR inglês é só estudar para*

*fazer a prova ou para ler alguma coisa para as aulas*”; escores -4, -5, -1, **-5**, 0), em combinação com a concordância em relação à 22 (“*Quando tento traduzir uma palavra e não acho um termo equivalente, fico ruminando a ideia e, depois de um tempo, muitas vezes “cai a ficha”, por exemplo, vendo um filme, lendo um texto, etc*”; escores 1, 4, 3, **3**, -2). Alguns comentários sobre a 44 são esclarecedores:

*O meu USAR inglês é tentar me inteirar ao mundo.* (aluna9\_PD\_21)

*USAR significa aplicar em um fato cotidiano, tornar o inglês uma rotina.* (aluno8\_PD\_21)

A LE, assim, é vista como instrumento social, de interação com o mundo, que deve ser usada rotineiramente. Essa pode ser a razão por que um estudo mais amplo da palavra, que envolva seus vários contextos e usos, lhes é tão interessante, pois a LE não será usada somente para fazer uma prova ou para leituras acadêmicas. Como consequência, o uso (produção) faz parte do processo de aprendizagem, como é possível inferir da concordância com “(8) *Não importa onde eu vi a palavra e como que eu fiz a associação de significados; a partir do momento em que eu começo a usá-la, eu aprendo*” (escores -3, 1, 4, **3**, -2). A princípio, esta assertiva parece se chocar com a 31 (sobre conhecer os vários contextos em que a palavra-alvo pode ser utilizada), por desprezar a importância da contextualização no aprendizado. Porém, um dos comentários nos esclarece que:

*Quando começamos a usar determinada palavra aprendemos seu significado e o contexto no qual ela pode ser usada.* (aluno27\_PD\_21)

Entende-se deste comentário que uso e contexto estão interligados. Possivelmente, portanto, a assertiva 8 foi altamente valorizada mais por causa da segunda parte da frase (sobre o uso) e não por causa da primeira parte (que despreza a importância do contexto e das associações).

Apesar de negarem que gramática seja mais importante que vocabulário (cf. nos. 1 e 11), os comentários de alguns participantes na folha de respostas mostram sua preocupação com a gramática, conforme veremos a seguir. A aluna9\_PD\_21, por exemplo, afirma que

*A estrutura da língua faz parte de seu entendimento. Saber pelo menos a classe das palavras e sua correta colocação em uma frase é fundamental para comunicação*

Este comentário foi feito para explicar a discordância da assertiva “(73) *Quero aprender a falar como o povo de lá, mesmo que não seja gramaticalmente correto, como, por exemplo, you know what? em vez de Do you know what?*” (escores -4, -2, 0, **-3**, 4).

Embora vários alunos, que participaram dos grupos focais para levantamento do Universo de Ideias, tenham mencionado a importância de aprender o inglês informal e gramaticalmente incorreto, essa não é a realidade para este grupo. O comentário da aluna9\_PD\_21 transcrito acima sugere que o problema em falar “como o povo de lá” está na imprecisão gramatical. A importância da gramática também aparece na explicação dessa mesma participante ao rejeitar a assertiva sobre escrever primeiro na LM para depois traduzir (no. 16, escores -5, -2, 5, **-5\***, 1):

*O modo de pensar em inglês é diferente do português; algumas palavras não possuem tradução exata. Escrever em português primeiro só nos faz cair em falsos cognatos e em **falhas gramaticais graves** (aluna9\_PD\_21) (grifos nossos)*

Esta é uma assertiva já comentada antes, porém sob outro aspecto, qual seja, a tradução. Merece destaque aqui por ter trazido à baila o problema dos erros gramaticais em que essa estratégia pode incorrer, problema este que nem estava explícito na assertiva.

Similarmente ao comentário acima, a aluna11\_PD\_22 também acredita que a LM pode influenciar negativamente a LE no que se refere à estrutura linguística. Comentando a assertiva sobre pensar direto em inglês (no. 51, escores 5, -4, 4, **3**, 2), ela afirma:

*Eu concordo que se deve pensar apenas em inglês, pois a língua materna pode interferir nas palavras e **principalmente na construção das frases**. (aluna11\_PD\_22) (grifos nossos)*

Daí concluímos que o aspecto gramatical tem certa importância para as pessoas com este perfil. O que temos são assertivas que não necessariamente fazem referência à importância da gramática; porém, a valorização da gramática subjaz à reação

do participante. Podemos entender que o estudo dos aspectos gramaticais do léxico é importante para este grupo.

Conclui-se que as pessoas deste perfil se caracterizam por valorizarem a diversidade de estratégias de aprendizagem e por considerarem importante a relação vocabulário-gramática no processo de aprendizagem de vocabulário.

Fazem parte deste grupo um aluno de Economia, um de Química, um de Artes e um de Ciências Sociais, além de um professor particular.

*Perfil E: Foco na Saliência (N=4, sendo 3 alunos e 1 professor)*

Uma característica marcante é que as pessoas pertencentes ao Perfil E aparentam valorizar o ato/momento da descoberta da palavra-alvo, quando esta apresenta detalhes salientes. Essa interpretação nos é possível a partir, principalmente, da extrema importância atribuída à assertiva 59, sobre as diferenças entre a legenda em português, em um filme, e a fala do personagem (escores 0, -1, 0, -1, **5\*\***). O ato/momento da descoberta das diferenças de uso entre a LM e LE, para essas pessoas, faz a palavra-alvo ficar saliente. Conforme já foi mencionado, a saliência pode ser um fator determinante para o aprendizado (SKEHAN, 2003).

Para complementar nosso argumento segundo o qual a saliência se destaca para as pessoas deste perfil, é importante comentar uma assertiva que, a priori, parece contraditória: a no. 24, sobre a legenda em português, num filme, servir mais como uma fixação do vocabulário que já se tem (escores -3, -3, -2, 0, **3\*\***). Por um lado, a consolidação de vocabulário, expressa na assertiva, está relacionada à frequência e não à saliência. Assim, sendo o aprendizado de vocabulário cumulativo (NATION, 2001), cada encontro com a palavra-alvo, e.g., através de um filme, fornece mais informações, que acabam levando à aquisição. Todavia, mesmo que os indivíduos deste grupo não considerem a legenda em LM uma boa fonte para aprender palavras novas, quando algo lhes salta aos olhos – como uma diferença entre a legenda e a fala do personagem – o aprendizado acontece. Em suma, a combinação das assertivas 59 e 24 nos faz entender que a frequência não deixa de ser importante, principalmente para consolidação, como defende a literatura (SCHMITT, 2000; NATION, 2001; FOLSE, 2006; SCHMITT, SCHMITT,

2011). Contudo, a saliência é se destaca para a aprendizagem das pessoas deste grupo, cujo foco está no momento em que percebem algo na LE que lhes chama a atenção.

Em consonância com o argumento segundo o qual a frequência é menos importante que a saliência, está a baixa concordância com a assertiva 5, sobre o contato frequente com a língua para internalizar vocabulário (escores 5, 5, 5, 5, **2\*\***). O contato frequente com a língua-alvo é, sim, importante, mas menos do que para os outros grupos, pois o que aparentemente mais contribui para o aprendizado, para este perfil, é aquilo que lhes chama mais a atenção, que lhes pareça mais relevante.

Tal relevância parece estar em grande parte na percepção de semelhanças e diferenças de usos entre a LM e a LE, como é possível observar não só pela assertiva 59 já comentada, mas também pela concordância com a assertiva 3, sobre palavras “aportuguesadas” para enriquecimento do vocabulário (escores 1, -2, -5, -4, **5\*\***). É possível que, ao “aportuguesar” estrangeirismos, a comparação que ocorre entre LM e LE, e consequente saliência, leve ao aprendizado (ao final da análise deste perfil, retomaremos a questão dos estrangeirismos, que merece um comentário à parte).

Embora a LM tenha seu papel, como no caso das legendas de filmes em português e palavras emprestadas da LE, em sala de aula é rejeitada, conforme percebemos por meio da alta concordância com 33 (“*Se o professor falar muito português, o aluno terá pouca exposição à língua estrangeira e o aprendizado não será efetivo*”; escores 4, 2, 5, 4, **5**) em combinação com a discordância da 53 (“*[Tem coisas que] se o professor não explicar em português, os alunos não vão entender e, então, não vão aprender*”, escores 4, 2, 3, 2, **-5\*\***). Aparentemente, a LM pode ajudar fora da sala de aula, quando a autonomia é mais importante. Para os participantes deste perfil, na sala de aula, a LM deve ser evitada pelo professor, que deve usar a língua-alvo o tempo todo. Possivelmente, os desafios atraem essas pessoas, que parecem se beneficiar do ato/momento da descoberta. De fato, o aluno6\_PE\_20, comentando a assertiva em questão, afirma que

*Sempre há um jeito de se explicar em inglês o significado de uma palavra nova; é mais difícil, mas o aluno e o professor mostrando ter disponibilidade de aprendizado acham mais eficaz do que traduzir o tempo todo. (aluno6\_PE\_20)*

Aquilo que é mais difícil, e portanto mais desafiador, talvez seja fator motivador para as pessoas com este perfil. Se voltarmos à questão da legenda de filmes, podemos também perceber essa característica: legenda em português é útil somente para consolidar vocabulário conhecido, o que nos faz crer que talvez prefiram, para a aprendizagem, filmes sem legendas ou com legendas em inglês, situações mais desafiadoras. A legenda em português só se faz mais útil quando está diferente daquilo que o personagem disse em inglês, também uma situação de desafio, pois exige percepção das diferenças, atenção aos detalhes, e poder de comparação. Dentro da sala de aula, o desafio está em não ter contato com a LM. Conclui-se que pessoas para as quais o ato da descoberta é bastante relevante para a aquisição apreciam desafios.

Coerentemente, pode-se dizer que é um desafio ter o falante “nativo” como meta. As pessoas com este perfil são as que mais se preocupam em aproximar sua fala daquela mais informal dos “nativos” (no. 73, escores -4, -2, 0, -3, **4\*\***) e em aprender as gírias (no. 71, escores -3, 1, -4, -3, **3**), assertivas consideradas irrelevantes ou rejeitadas pelas pessoas dos outros perfis. Para complementar, está a concordância com a assertiva 40 sobre priorizar a linguagem informal na sala de aula (escores -2, -4, -1, -2, **2\*\***). Percebe-se uma interligação harmônica entre todas essas assertivas sobre falar como o falante “nativo”, aprender gírias, e aprender o vocabulário informal de conversação cotidiana.

“Nativo” está entre aspas por ser um termo criticado na literatura (e.g., DAVIES, 1995; COOK, 1999; GRADDOL, 1999), segundo a qual o único elemento que poderia definir um falante nativo é o fato de nascer numa comunidade falante de uma determinada língua e aprendê-la antes de qualquer outra língua. A universalização do inglês resultou numa diversidade linguística muito grande, que desafia a ideia de um único inglês que possa servir de modelo. Não só há uma diversidade linguístico-cultural dentro do próprio país de língua inglesa (como acontece com qualquer língua), mas também há a diversidade resultante da universalização do inglês. Kachru (1996) cunhou o termo “ingleses” para refletir essa realidade, afirmando que a distribuição geográfica do inglês ultrapassa aquela do latim no período medieval. Dessa forma, é praticamente inviável ter o falante “nativo” como medida de proficiência. A questão toma uma dimensão ideológica e de poder: fala-se em “nativo” tendo em mente frequentemente o americano ou britânico

(NOGUEIRA, 2003), mas não o indiano ou jamaicano, pois o modelo deve ser o de um país que ocupa posição de poder. Se a assertiva sobre falar como o falante “nativo” surgiu neste estudo é porque essa ideologia encontra eco no ambiente de aprendizagem de ILE no Brasil, e pessoas com este perfil parecem guiadas por essa ideologia.

Curiosamente, este é um grupo que prefere a produção guiada em vez da liberdade para expressar o que quiser. As pessoas deste perfil discordam que possam aprender mais quando estão livres para dizer o que querem (no. 74, escores 3, 2, 3, -1, -4\*\*). Uma possível interpretação está ligada ao desejo de aproximar a sua fala daquela do falante “nativo”. Em outras palavras, quando se fica livre para dizer o que se quer, há maior possibilidade de produzir sentenças com erros típicos de falantes “não nativos”. Embora essa situação seja parte comum – e importante – do processo de aprendizagem, as pessoas deste perfil não a apreciariam, por preocuparem-se em se aproximar da fala do “nativo”. É possível, portanto, que as pessoas com este perfil prefiram outras situações para a aprendizagem, como, por exemplo, a reprodução de frases autênticas.

Isso se concretiza por meio da alta rejeição à assertiva 9, diferentemente dos outros perfis: “(9) *Para mim, copiar uma coisa é muito automático. Se eu tiver que copiar, eu viro uma máquina de transcrever letras, eu não consigo prestar atenção no que o texto está dizendo*” (escores 0, 0, 2, -1, -5\*\*). A cópia pode ser uma atividade bastante válida para este perfil, pois o que importa é a saliência, a produção guiada e, possivelmente, a linguagem autêntica. Ao copiar um material, palavras que chamam a atenção podem ser aprendidas, mesmo que essa atividade seja considerada irrelevante por pessoas de outros perfis.

Em se tratando de exposição à LE, é interessante comentar a assertiva “(15) *Eu gravo melhor ouvindo do que lendo*” (escores -2, -4, -5, -3, 0\*\*). Enquanto todos a rejeitam, para as pessoas com este perfil é irrelevante se a exposição é à língua escrita ou falada. Possivelmente, interessam-lhes mais a autenticidade e os detalhes que lhes chamam a atenção (saliência).

Mesmo que os desafios pareçam fator de motivação para este grupo, em algumas situações podem ser desgastantes, talvez pelo excesso. Uma assertiva representativa, com a qual concordam fortemente é a 27 (“*Num texto, quando há poucas*

*palavras novas, eu posso aprendê-las; mas se há muitas palavras desconhecidas, a tarefa fica tão desgastante que não aprendo nenhuma*”; escores 2, 3, 2, 4, **5**). Conforme vimos argumentando, as pessoas deste grupo são atenciosas a certos detalhes no ato da descoberta. É compreensível que pessoas mais atenciosas (e detalhistas) se sintam sobrecarregadas em situações como a descrita na assertiva, em razão da provável necessidade que sentem de entender as palavras e, talvez, buscar mais detalhes sobre seus usos.

Se os indivíduos deste grupo valorizam o ato da descoberta e seus detalhes, a teoria da profundidade de processamento parece se aplicar ao seu aprendizado. Assim, palavras nas quais eles “enroscam” para entender são mais facilmente aprendidas do que aquelas entendidas “de cara” (no. 45, escores 1, -2, 2, 0, **4**). Isso está em harmonia com nosso argumento segundo o qual a saliência da palavra-alvo se faz bastante importante para o aprendizado. Se “enroscam” é porque a palavra chamou-lhes a atenção (saliência) por algum motivo. Pelas mesmas razões, na leitura de um texto, não concordam em arriscar significados aproximados pelo exame do contexto e, portanto, não convivem bem com a dúvida (no. 32, escores 4, 0, 2, -2, **-3**). Para confirmar palavras inferidas pelo contexto, consultam um dicionário (no. 42; escores 0, 4, 4, 2, **4**). É consistente afirmar que pessoas para quem o ato da descoberta e seus detalhes são importantes para a aquisição de vocabulário provavelmente não apreciam a imprecisão muitas vezes inerente à inferência.

Curiosamente, também “pulam” vocabulário quando o texto é interessante (no. 57, escores 0, 2, 3, 1, **4**), o que contrasta, à primeira vista, com a atenção aos detalhes, que lhes parece peculiar. Por pular palavras desconhecidas durante a leitura, a visualização do conteúdo de um livro através do vocabulário não é fundamental (veja assertiva 43, escores -2, -1, -1, 0, **-4**). Este é um perfil, portanto, que se prende mais a apreciar a história do que a aprender LE quando da leitura de um livro.

Este comportamento detectado entre as pessoas do Perfil E – optar entre inferir, confirmar com um dicionário ou ignorar – está em perfeito acordo com o estudo de Fraser (1999), que investigou estratégias de processamento lexical quando da leitura para compreensão de texto. Dentre essas estratégias, três opções foram estudadas: ignorar e continuar a leitura; consultar o dicionário ou outro indivíduo; inferir significados utilizando-se de pistas contextuais e linguísticas. Seus resultados mostraram que os sujeitos

– oito universitários – inferiram significados com uma frequência de 44%, consultaram 29% e ignoraram 24%. É importante ressaltar que o monitoramento da inferência através da consulta a um dicionário foi a estratégia com maior índice de retenção de vocabulário, o que reforça a teoria da combinação das estratégias para uma aprendizagem eficaz. Então, o que a princípio parecia contraditório (i.e., atenção aos detalhes versus pular vocabulário) é na verdade uma combinação de estratégias de processamento lexical, que acontecem harmonicamente e não contraditoriamente.

Em suma, para as pessoas com este perfil, o ato da descoberta parece ser o momento que mais contribui para aquisição de vocabulário. Estão presentes neste ato a atenção aos detalhes e, inerentemente, a saliência das palavras-alvo. São pessoas que aparentemente apreciam alguns desafios como fator de motivação, preferindo que o professor evite o uso de LM mesmo em situações mais difíceis. Procuram uma aproximação com o modo como falante “nativo” se expressa, o que pode estar relacionado com a valorização do ensino da linguagem informal nas aulas. Na leitura, beneficiam-se da combinação de estratégias de processamento lexical, sendo, aparentemente, bons leitores.

Fazem parte deste grupo um aluno de Química, um de Dança, um da Engenharia Química, além de um professor de escola de idiomas.

Antes de encerrar a análise deste perfil, retomemos a questão dos estrangeirismos. A presença de estrangeirismos e a apropriação que se faz destes (“aportuguesar”; cf. assertiva 3) merecem aqui um comentário mais detalhado, por terem sido tema presente não só em estudos linguísticos, mas também entre usuários da língua, independentemente de estarem ou não envolvidos ao ensino da língua inglesa. Há, por um lado, os que não se incomodam com essa presença e talvez se beneficiem dela para o enriquecimento de vocabulário, como as pessoas com este perfil; por outro lado, há quem a rejeite tanto por motivos linguísticos (i.e., acreditar ser uma má influência na LM) quanto por motivos políticos (i.e., enxergar na influência da LE um domínio político-ideológico).

No presente estudo, os Perfis B (Foco na Produção), C (Foco no Apoio da LM) e D (Foco na Variedade de Estratégias) são os que mais rejeitam a afirmação segundo a qual se pode enriquecer vocabulário por meio dos estrangeirismos e apropriações. Retrato

dessa rejeição, por motivos políticos, está o comentário de um participante, pertencente ao Perfil D:

*Creio que palavras “aportuguesadas” não enriquecem o vocabulário brasileiro, pois isso só explicita a hegemonia do inglês enquanto língua e cultura imperialista. O que enriqueceria o vocabulário brasileiro seria utilizar mais palavras do tupi e de outras línguas africanas. (aluno27\_PD\_21)*

O discurso do aluno é guiado pelo conceito de imperialismo linguístico-cultural (PENNYCOOK, 1994; PHILLIPSON, 1996), cuja premissa é demonstrar que o ensino de ILE não é neutro ou livre de ideologias. Para Phillipson, tanto os EUA quanto a Inglaterra propositalmente tiram proveito do poder que podem exercer através da disseminação da língua inglesa no mundo. O conceito de imperialismo linguístico-cultural, vale mencionar, levou um deputado a criar um polêmico projeto de lei proibindo os estrangeirismos<sup>25</sup>. Todavia, há estudos que sugerem a pedagogia crítica como resposta ao imperialismo: resumidamente, autores como Pennycook (1994), Canagarajah (1999), Cox e Assis-Peterson (1999) sugerem que, se a aprendizagem de uma língua é ideológica, a solução não é fugir de seu caráter político, mas negociar com as agências de poder para o empoderamento pessoal e coletivo. Isso significa que, em vez de somente repetir a língua em estudo e aceitar os valores que ela encerra, os alunos devem se tornar agentes da língua, usando-a de acordo com suas aspirações, necessidades e valores (CANAGARAJAH, 1999). A pedagogia crítica, portanto, se constitui em discurso anti-imperialista, sem rejeitar a influência da língua inglesa. O comentário do aluno ecoa ideologicamente discursos anti-imperialistas e propõe outra estratégia para fazer frente à hegemonia do inglês como língua e cultura imperialistas: o uso de palavras vindas do tupi e de línguas africanas. Em suma, há diferentes posições ideológicas que se podem tomar contra o imperialismo linguístico-cultural, dependendo dos discursos que interpelam esses sujeitos.

Em relação à rejeição aos estrangeirismos por motivos linguísticos, esta pode tomar um viés comportamentalista, cuja premissa é de que todo aprendizado se dá pelo

---

<sup>25</sup> Projeto de lei número 1676 de 1999, do Deputado do PCdoB, Aldo Rebelo. Veja algumas discussões sobre o projeto em Schmitz (2000a,b), Duarte e Propato (2000), Cortez (2001), Rajagopalan (2002, 2003).

condicionamento e, portanto, é um processo de formação de hábitos (SKINNER, 1957). Uma das influências do comportamentalismo no ensino de línguas é o tratamento dado ao erro, o qual deve ser evitado a todo custo por ser formador de maus hábitos. Dentro dessa perspectiva, os estrangeirismos poderiam fossilizar os erros, como é possível observar pelo comentário da aluna14\_PE\_21 em relação à assertiva 3, em questão:

*Não concordo, pois muitas vezes essas palavras emprestadas do inglês são usadas de forma errônea no vocabulário brasileiro. Além disso, desestimula o aprendizado da língua portuguesa.*  
(aluna14\_PE\_21)

Para essa participante, os possíveis erros de uso dos estrangeirismos levam a um aprendizado deficiente de vocabulário – tanto em LE como em LM. É importante esclarecer que essa participante é pertencente ao Perfil E, justamente o que mais concorda com a assertiva em questão; contudo, ela é o oposto polar deste perfil, ou seja, um espelho. Nos resultados das análises estatísticas, que agruparam as pessoas em perfis de acordo com os pontos de vistas compartilhados, a aluna14\_PE\_21 está correlacionada com o Perfil E, porém com carga fatorial negativa, de -0,6288 (valor de corte 0,42). Quanto maior a carga fatorial, mais o indivíduo se aproxima do perfil a que pertence. Sendo sua carga fatorial negativa, ela rejeita exatamente aquilo com que as outras pessoas deste perfil concordam e vice-versa. A distribuição de suas assertivas no tabuleiro é espelho da distribuição das assertivas dos outros participantes. No caso da assertiva 3, esta foi colocada na extremidade da direita do tabuleiro (mais concorda) por todos os participantes deste grupo, exceto pela aluna14\_PE\_21, que a colocou na extremidade esquerda (mais rejeita). Mesmo que a aluna seja um “espelho” deste perfil, seu comentário é ainda importante, pois reflete exatamente a opinião contrária das outras pessoas do Perfil E.

Voltando à questão das apropriações que se fazem da LE, estas podem ser vistas sob um olhar pós-moderno e não comportamentalista. A visão pós-moderna de língua trouxe o conceito do “transbordamento” ou “vazamento” das línguas umas nas outras, rejeitando a lógica dos sistemas fechados e inteiros. Cox e Assis-Peterson (2007) discutem esse conceito de transbordamento das línguas a partir da análise de um curioso bilhete com instruções para uso de computador, onde se lia “cricar” (do inglês *to click* > *clicar* >

*cricar*). Segundo Cox e Assis-Peterson, o autor do bilhete se apropria da língua inglesa, tornando-o um “signo mestiço, fruto de múltiplos entrecruzamentos”, em que “coexistem o passado e o presente, o estrangeiro e o nativo, o global, o nacional e o local, o rural e o urbano, o caipira e o cosmopolita, o outro e o mesmo” (COX, ASSIS-PETERSON, 2007, p. 27). As autoras sugerem pensar a língua como algo líquido e não sólido, que reflita um transbordamento de fronteiras entre as línguas.

Pela discussão de Cox e Assis-Peterson, percebe-se o diferente olhar para os estrangeirismos, um olhar pós-moderno, que não rejeita nem mesmo o “erro”; apropria-se da LE em benefício próprio, numa atitude nada servil. Apropriar-se do discurso do outro é um recorte daquilo que estudos sobre pedagogia crítica, comentada anteriormente, sugerem visando ao empoderamento.

Enquanto, para alguns, os possíveis erros trazidos pelos estrangeirismos e por suas apropriações são vistos como algo que influenciará negativamente o aprendizado, para as pessoas do Perfil E (Foco na Saliência), tais erros podem ser o momento da comparação entre os usos das duas línguas, momento este em que pode ocorrer o aprendizado. O transbordamento das línguas pode ser, então, um momento que chama a atenção dessas pessoas, o que contribuiu para a saliência da palavra-alvo e maiores chances de aprendizado. É uma questão que envolve diferentes conceitos de língua. Por considerarem os estrangeirismos úteis, possivelmente as pessoas do Perfil E não estejam preocupados com a ideia de hegemonia de língua inglesa, nem concordem com ideia da influência negativa no aprendizado; talvez deem mais importância ao transbordamento das línguas.

#### *Assertivas de Consenso entre os Perfis*

Tendo este sido um Estudo Piloto, um dos propósitos foi testar as assertivas. Para o passo seguinte deste trabalho, o número de assertivas teve de ser reduzido em virtude do tempo gasto pelos sujeitos para distribuir as 75 assertivas no tabuleiro, que foi de mais de uma hora e meia. Os critérios para redução foram as assertivas de consenso e aquelas contendo ideias dúbias.

Assertivas de consenso são aquelas cujos escores são parecidos para todos os grupos, não servindo para distinguir os perfis. Como exemplo, podemos dizer que todos

concordam, embora com pouca intensidade, que a música só ajuda a aprender vocabulário novo se vier acompanhada da letra (cf. no. 19, escores 2, 0, 1, 1, 1).

Quanto às assertivas contendo ideias dúbias, um exemplo claro é a no. (17): “*Não vejo problema se uma loja com público diferenciado explorar a exclusão social proporcionada pelo uso de palavras em inglês*” (escores 1\*\*, -5, -3, -5, 4\*\*). Muitos participantes comentaram que não concordam com a exclusão social, mas não veem problemas no uso de palavras em inglês no comércio, por não considerarem esse ato como exclusão social. Segundo Assis-Peterson (2008) de fato os estrangeirismos são usados por uma diversidade grande de comerciantes – independentemente de sua posição social – que exploram transculturalidade (o transitar entre as línguas, o transbordamento), e não necessariamente a exclusão social. Assim, uma parte da assertiva não corresponde necessariamente à outra parte, causando críticas por parte de vários participantes do Estudo Piloto.

Com o objetivo de obter um número de assertivas que fosse possível fazer a Classificação Q em aproximadamente uma hora, decidimos manter 52 assertivas. Das assertivas mantidas, algumas foram editadas para redução do tamanho da frase e mais fácil entendimento por parte dos participantes. Contribuíram para a edição das assertivas os comentários críticos dos participantes (orais e/ou escritos) no momento em que realizavam a Classificação Q (exemplo: “*a frase ‘tal’ para mim permite dupla interpretação*”).

Discutido o Estudo Piloto, a seguir descrevemos a investigação principal da tese.

## **4.2- Investigação Principal**

Conforme mencionamos, foram conduzidos quatro Estudos Q. Três deles foram administrados com três comunidades diferentes: alunos universitários (Q1), alunos do ensino médio (Q2) e professores (Q3). O Estudo Q4 é um Estudo de Segunda Ordem, que inclui dados gerados pelos outros três.

### *4.2.1- Estudo Q1: Alunos Universitários*

Trinta alunos de graduação de uma universidade pública participaram desta parte do estudo, os quais vêm de uma diversidade de cursos, incluindo Letras, Linguística, Educação, Comunicação, Filosofia, Geografia, Física, Química, Engenharia Mecânica, Computação, Biologia e Educação Física. São 17 alunos da área de Ciências Humanas, nove de Ciências Exatas e três de Ciências Biológicas (um dos participantes não especificou curso ou área).

Os dados foram coletados numa turma da disciplina da Tradução, cujos alunos são de Letras, Linguística e Educação, e em duas turmas da disciplina de inglês do centro de estudos de línguas da universidade, cujos alunos são de cursos variados.

A análise revelou cinco perfis, tendo os seguintes focos: aqueles que dão enfoque ao **aproveitamento das oportunidades** ( $N=9$ ), os que dão valor à **liberdade na escolha do que aprender** ( $N=4$ ), os que valorizam a **gramática** ( $N=5$ ), os que **rejeitam o uso da LM** ( $N=6$ ) e os que valorizam o **uso da LM** ( $N=2$ ). Com valor de corte 0,47, quatro participantes ficaram de fora da análise por não terem correlação com nenhum fator (i.e.,  $<0,47$ ).

A tabela a seguir mostra as 52 assertivas, editadas a partir das 75 assertivas do Estudo Piloto, com a média de seus respectivos escores atribuídos pelos alunos universitários.

**Tabela 4. Assertivas e média dos escores por perfil dos alunos universitários**

Assertivas	Arranjo Fatorial: Escore por Perfil				
	A1	B1	C1	D1	E1
<b>Perfil</b>					
(1) Quando não consigo passar minha ideia para um falante nativo, o problema é por causa do vocabulário e não da gramática.	1	-2**	1	3	1
(2) O vocabulário que se aprende nos <i>games</i> muitas vezes se limita ao uso nos <i>games</i> e acaba não sendo usado no cotidiano.	-5*	-2	-1	-2	0
(3) Palavras originalmente emprestadas do inglês e “aportuguesadas” dificultam o aprendizado daquela palavra em inglês (ex.: atachar = <i>attach</i> ; deletar = <i>delete</i> ; printar = <i>print</i> ).	-2	-5*	-4	-3	-3
(4) ( <i>Tem coisas que</i> ) se o professor não explicar em	-3	-3	0**	-5**	5**

português, os alunos não vão entender e, então, não vão aprender.					
(5) Quando o texto é muito interessante, acabo pulando vocabulário desconhecido, porque o assunto me prende e quero saber o que acontece.	5	3	0	4	-1
(6) Quando não se sabe muito vocabulário, você tem mais liberdade na fala do que na escrita para “dar voltas” e falar o que se quer.	-1	2	-4**	1	-1
(7) Se eu perceber que a legenda em português não corresponde ao que o personagem do filme fala, eu acabo aprendendo.	5**	-2	-2	0	-4
(8) Não importa onde eu vi a palavra e como que eu fiz a associação de significados; a partir do momento em que eu começo a usá-la, eu aprendo.	5**	2	2	2	-1*
(9) Para mim, copiar uma coisa é muito automático. Se eu tiver que copiar, eu viro uma máquina de transcrever letras, eu não consigo prestar atenção no sentido.	-3**	3	-1	1	1
(10) Pensar direto em inglês limita as ideias que você tem, porque você fica preso nas palavras que já conhece.	-4	0	0	-5**	-2
(11) Conhecimento de gramática é crucial para comunicação.	-1	0	5**	-3	1
(12) Não gosto de textos em que há descrições muito minuciosas (ex., de florestas e flores), porque usam muito vocabulário desconhecido, de difícil inferência.	1	1	-2	1	-4
(13) Numa leitura, quando fico com preguiça, tento entender a palavra pelo contexto.	3	-1	0	0	4
(14) Na língua estrangeira, se você trabalhar com sufixos e prefixos, você vai aumentar o seu vocabulário de um modo maravilhoso.	1	2	2	2	1
(15) Eu fixo melhor as palavras que ouço do que aquelas que leio.	-1	-1	-3	-1	-5**
(16) Se preciso escrever, escrevo primeiro em português e depois traduzo para o inglês.	-2	-1	-1	-5**	-3
(17) O uso de palavras em inglês no comércio, camisetas, propagandas, etc., ajuda a aumentar meu vocabulário em inglês.	4	0	-3**	-1	3
(18) Acho triste quando as pessoas sabem todo o vocabulário técnico de sua área, mas não sabem se	3	-4**	2	4	2

apresentar, conversar, se relacionar.					
(19) Aprendo muito mais quando fico livre para dizer o que eu quero.	2	3	1	4	4
(20) Os limites do seu vocabulário são os limites do seu universo.	0	0	1	-4*	-2
(21) No meio técnico-científico é crucial ter certeza do significado exato das palavras.	0	0	2	1	0
(22) Quando tento traduzir uma palavra e não acho um termo equivalente, fico ruminando a ideia e, depois de um tempo, muitas vezes “cai a ficha”, por exemplo, vendo um filme, lendo um texto, etc.	3	2	1	3	-1**
(23) Num exercício mais desafiador, raramente uso palavras novas.	0	-1	-1	-1	-1
(24) Apresentar conjuntos de palavras (ex.: todas as cores; todos os dias da semana; todos os membros da família, etc.) de uma só vez é confuso, porque fica difícil lembrar qual é qual.	-1	0	1	0	0
(25) Usar o dicionário faz dele uma ferramenta para conseguir ter mais autonomia na aprendizagem de vocabulário.	2	2	0	-3	0
(26) Saber vocabulário é saber usar na fala, porque para a escrita sempre se pode recorrer a um dicionário.	-3	4**	-2	-1	0
(27) Num texto, quando há poucas palavras novas, eu posso aprendê-las; mas se há muitas palavras desconhecidas, a tarefa fica tão desgastante que não aprendo nenhuma.	-1	1	0	-1	4
(28) Já consegui inferir um monte de palavras, mas não me lembro delas depois.	0	-4**	0	1	5**
(29) A ideia de praticar inglês fora da sala de aula não ajuda muito, porque você tem que ter alguém com quem conversar.	-4	1*	-5**	-2	-2
(30) Você se torna escravo do dicionário se você usa em demasia, e não vai criar estratégias de como se virar com uma palavra que você não conhece.	-4	5	3	3	-4
(31) Saber vocabulário exige saber empregá-lo de uma maneira gramaticalmente correta.	-5**	1	5**	-2	0
(32) Na leitura de um texto, quando não conheço alguma palavra, arrisco os significados desta palavra pelo exame do contexto; eu chuto, mas convivo bem	2	-1*	4	2	3

com a dúvida, porque consigo entender mais ou menos.					
(33) Se não souber o significado de uma palavra em inglês, um sinônimo em inglês não resolve; o que preciso é saber o que é em português.	-4*	-1*	-5	-4	4**
(34) Me sinto frustrado só em pensar na quantidade de palavras que tenho que aprender.	-2	-5**	-3	-3	5**
(35) O que faz a beleza da língua é você saber usar a palavra certa no contexto certo.	3	-2	3	2	-4
(36) Gosto quando o professor guia a minha produção, falando uma frase em português e pedindo aos alunos uma tradução em inglês.	0	-3	-2	-4	-1
(37) Se eu leio em voz alta, vou fixando a pronúncia das palavras, o que consolida o aprendizado dessas palavras.	1	-3	4	3	-2
(38) Acredito que não exista equivalência exata entre duas línguas, pois as visões de mundo são diferentes.	2**	5	0	5	-3
(39) Quando uma pessoa bebe muita cerveja, pode ficar fluente em inglês, mesmo que fale tudo errado.	-2**	-5	-4	0*	3*
(40) O vocabulário a ser ensinado em aula deve ser o tipo de linguagem de conversação que se usa realmente nos Estados Unidos, não a linguagem formal.	-2	-2	-4	1	0
(41) Se uma palavra nova me chama muito a atenção e me interessa, eu fixo na hora.	4	4	4	0**	-4**
(42) Dicionário é bom para confirmar o significado daquela palavra que eu adivinhei pelo contexto.	4	4	3	0*	2
(43) Eu só gosto de ler um livro que eu possa visualizar o conteúdo, e isso eu faço pelo vocabulário.	0	1	-3	-1	-5*
(44) O meu USAR inglês é só estudar para fazer a prova ou para ler alguma coisa para as aulas.	-5	-4	-5	-4	2**
(45) Quando descubro o significado de uma palavra logo de cara, passo por cima dela e esqueço em seguida; mas, quando enroscar para entender, acabo aprendendo a palavra.	0	0	2	0	-2
(46) Prefiro não usar o cognato; para mim é mais difícil de pronunciar, porque eu acabo pronunciando mais parecido com o português.	-1	-3	-1	-2	-5
(47) A inferência pelo contexto é muito mais fácil e agradável de fazer do que tentar pegar cada palavra	4	5	5	5	1**

no dicionário.					
(48) Somente me deparar com uma palavra nova várias vezes não é o suficiente para eu aprender; ainda preciso de uma explicação sobre ela.	-3	1	3	-2	1
(49) Usar gíria é uma forma de você se identificar com a cultura local.	1	3	1	2	0
(50) Como é que vou inferir o significado de uma palavra a partir do contexto se a maior parte das palavras daquele texto é desconhecida para mim?	2	4	-1	0	2
(51) Você tem que pensar direto em inglês.	1	-4**	4	5	1
(52) Quero aprender a falar como o povo de lá, inclusive aquilo que é gramaticalmente incorreto, como <i>you know what?</i> em vez de <i>Do you know what?</i>	0	0	-2	4	3

Escore: do 5 (mais concorda) ao -5 (mais rejeita), sendo -2, 1, 0, 2, 1 pouco ou nada relevantes para o participante. Asteriscos, atribuídos pelo *software* que faz a análise estatística, marcam assertivas que distinguem o perfil dos outros num nível estatisticamente significativo: \* nível de significância de  $P < 0,05$ ; \*\*  $P < 0,01$ .

Similarmente ao Estudo Piloto, cada perfil é descrito a partir, principalmente, das assertivas com as quais indivíduos do grupo mais concordam (escores, 5, 4 e 3) e das assertivas as quais os indivíduos mais rejeitam (escores -5, -4, -3), embora, por vezes, sejam também consideradas outras assertivas que distinguem o perfil. A análise dessas assertivas com seus respectivos escores ajuda a “contar uma história” sobre o grupo, ou seja, a combinação das concordâncias e rejeições delinea um perfil.

#### *Perfil A1: Foco no Aproveitamento das Oportunidades (N=9)*

Uma análise deste perfil revela que estes aprendizes parecem tirar vantagem de situações variadas para aprender ILE, tanto dentro como fora de sala de aula. Observa-se este enfoque por meio, principalmente, da alta concordância com as seguintes assertivas: “(7) *Se eu perceber que a legenda em português não corresponde ao que o personagem do filme fala, eu acabo aprendendo*” (escores 5\*\*, -2, -2, -1, -4); “(8) *Não importa onde eu vi a palavra e como que eu fiz a associação de significados; a partir do momento em que eu começo a usá-la, eu aprendo*” (escores 5\*\*, 2, 3, 2, -1); “(2) *O vocabulário que se aprende*

*nos games muitas vezes se limita ao uso nos games e acaba não sendo usado no cotidiano”* (escores -5\*, -2, -1, -2, 0).

Essas assertivas revelam que os participantes pertencentes a este grupo aparentemente acreditam aprender novas palavras em situações nas quais não estão necessariamente prestando atenção especial à língua inglesa. Podem estar assistindo a um filme ou jogando *video game*, mas se uma palavra lhes chama a atenção, acabam aprendendo. A aluna que respondeu ao questionário *follow-up* confirma essa descrição do perfil, tendo afirmado concordar com a expressão que descreve o enfoque do grupo:

*Eu concordo com a classificação que me foi dada, pois aprender vocabulário, a meu ver, é adquirir conhecimento perante as diversas situações linguísticas, seja ouvindo uma música, assistindo televisão ou até mesmo em uma conversação.* (aluna23\_PA1\_20, questionário *follow-up*)

Interessantemente, a música e a TV foram mencionadas antes da conversação, que ainda vem acompanhada da expressão “até mesmo”. Apreende-se disso que a música e a TV podem ter mais relevância ou frequência que a conversação na aquisição de vocabulário, corroborando nossa teoria de que as oportunidades são frequentemente bem aproveitadas pelas pessoas com este perfil.

Mais adiante, ao responder especificamente à pergunta do questionário *follow-up* “*Você acha que aprende palavras novas em inglês mesmo em situações em que você nem esteja pensando nisso? Por exemplo, assistindo filmes ou ouvindo músicas, sem que a língua inglesa tenha sido, a princípio, o fator motivador*”, a aluna é categórica:

*Sim, aliás, acho que é uma das principais formas pela qual eu aprendo palavras novas.* (aluna23\_PA1\_20, questionário *follow-up*)

Comentando, ainda no mesmo questionário, as razões por que ela se considera um bom aprendiz de ILE, a aluna afirma estar “*sempre procurando novas maneiras de aprender inglês, de aprimorar meu conhecimento como escutando música, assistindo séries americanas e filmes sem legenda e lendo artigos em inglês*”. Seu comentário vem ao encontro de nossa interpretação sobre o enfoque do grupo.

Outro fator que contribui para a aprendizagem de vocabulário é a saliência da palavra-alvo (SKEHAN, 2003), além da prática da palavra, conforme apreendemos da assertiva 8 supracitada. Os comentários, tanto do questionário *follow-up* quanto da folha de respostas, a respeito desta assertiva são esclarecedores:

*Uma vez descoberto o significado e uso da palavra, não importa onde aprendemos, o importante é o uso que se faz dela e não sua origem.* (aluna23\_PA1\_20, questionário *follow-up*)

*Acredito que o aprendizado de uma segunda língua requer prática. Se não praticássemos esqueceríamos inclusive nossa língua materna.* (aluna30\_PA1\_20, folha de respostas)

O primeiro comentário enfatiza a saliência, ao passo que o segundo enfatiza a prática. A necessidade de praticar a LE pode ser considerada lugar comum, porém foi mais claramente expressada por este grupo quando comparados os escores. Aparentemente, eles usam o que aprenderam sempre que encontrarem oportunidades para tal.

A forte discordância da assertiva segundo a qual inglês só é usado para estudar para provas (no. 44, escores -5, -4, -5, -4, 2) confirma que as oportunidades fora da sala de aula raramente são desperdiçadas. Uma dessas oportunidades seria a observação de palavras em inglês utilizadas no comércio, camisetas, propagandas, etc., situação que ajuda a aumentar vocabulário em inglês, segundo as pessoas deste grupo (no. 17, escores 4, 0, -3, 0, 3).

As reações destes indivíduos a determinadas assertivas mostram que apreciam a leitura em inglês, embora geralmente ignorem vocabulário desconhecido quando estão envolvidos com a leitura e ansiosos pelo final da história (no. 5, escores 5, 3, 0, 4, -1). Aparentemente, inferem palavras pelo contexto (no. 47, escores 4, 5, 5, 5, 1), especialmente quando estão com preguiça de buscar seus significados (no. 13, escores 3, -1, 0, 1, 4), ainda que usem dicionário para confirmar algumas dessas palavras (no. 42, escores 4, 4, 3, 0, 2). Essa combinação de estratégias é descrita na literatura como bastante eficiente (SCHMITT, 2000; NATION, 2001; FOLSE, 2007; HAMADA, 2009).

Os indivíduos com este perfil preferem sinônimos em inglês à tradução da palavra-alvo (no. 33, escores -4\*, -1, -5, -5, 4; no. 4, escores -3, -3, 0, -4, 5). Em

consonância, também tentam formular seus pensamentos em inglês (no. 10, escores -4, 0, 0, -5, -2). Acreditam que a cópia é útil (no. 9, escores -3\*\*, 3, -1, 1, 1), e não acreditam que a correção gramatical seja essencial para a comunicação (no. 31, escores -5\*\*, 1, 5, -2, 0).

Em relação ao *background* das pessoas do grupo, cinco alunos são da turma da disciplina de Tradução; os outros quatro do centro de estudos de línguas, dos quais dois das Ciências Humanas e dois das Exatas. É importante ressaltar que este é o grupo no qual se concentra o maior número dos alunos da disciplina de Tradução. Talvez a exploração das oportunidades seja especialmente relevante para alunos que se interessam por tradução.

*Perfil B1: Liberdade na Escolha do que Aprender (N=4)*

Esses indivíduos aparentemente aprendem o que escolhem aprender, e não o que lhes é imposto. Suas concordâncias e rejeições em relação às seguintes assertivas mostram algumas de suas valorações: “(30) *Você se torna escravo do dicionário se você usa em demasia, e não vai criar estratégias de como se virar com uma palavra que você não conhece*” (escores -4, 5, 4, 3, -4); “(34) *Me sinto frustrado só em pensar na quantidade de palavras que tenho que aprender*” (escores -4, -5\*\*, 4, 3, -4); “(18) *Acho triste quando as pessoas sabem todo o vocabulário técnico de sua área, mas não sabem se apresentar, conversar, se relacionar*” (escores 3, -4\*\*, 2, 4, 2).

Esses indivíduos parecem desenvolver uma variedade de estratégias e não se preocupam muito com o número ilimitado de palavras com as quais têm que lidar. A assertiva 18 sugere que os aprendizes deste grupo valorizam todo tipo de conhecimento linguístico, contanto que seja interessante do ponto de vista do indivíduo. Pode-se dizer que essas pessoas aprendem melhor aquilo que precisam ou querem, e não aquilo que é ditado por autores de livros didáticos. De fato, alguns participantes das entrevistas iniciais, realizadas para o levantamento do Universo de Ideias, reclamaram que os livros didáticos são às vezes entediantes e nem sempre discutem assuntos interessantes. Os indivíduos deste grupo possivelmente concordariam e não aprenderiam bem por meio de livros que considerassem desinteressantes, conforme nos revela a aluna29\_PB1\_23, respondente do questionário *follow-up*:

*Normalmente não [gosto dos assuntos abordados em livros didáticos de inglês]. São poucos os materiais que nos motiva. [...] Há uma convenção de que o aprendiz deve começar com o mais “fácil”, mesmo que isso seja menos importante no momento (aluna29\_PB1\_23, questionário follow-up)*

Nota-se pelo comentário que a falta de motivação em relação ao material didático diz respeito não somente aos assuntos abordados, mas também à imposição sobre o que seria mais importante aprender primeiro. Nos comentários na folha de respostas, a rejeição em ter seu aprendizado controlado pelos livros é expressa também por outra aluna:

*Creio que a beleza da língua está justamente nos equívocos, nas variações e, sobretudo, em sua multiplicidade. E não no saber usar a palavra certa no contexto certo como **pregam** as diversas gramáticas. (ênfase acrescentada) (aluna21\_PB1\_22, comentando, na folha de respostas, a assertiva 35, sobre usar a palavra certa no contexto certo; escores 3, -2, 3, 2, -4)*

O verbo “pregar” em referência aos livros de gramáticas os compara a sermões que ditam o certo e o errado. Acrescenta-se que esta aluna afirma ser aprendiz autodidata de inglês, característica comum de alguém que realmente deseja aprender aquilo que escolhe em detrimento daquilo que lhe é imposto. Além de sua rejeição ao controle imposto pelos autores de livros de gramática, é interessante notar sua visão não tradicionalista de língua, quando afirma que a beleza está nos equívocos e nas multiplicidades.

Essa visão fica clara no comentário de outra aluna, também retirado das folhas de respostas:

*Acredito que as línguas fazem recortes diferentes do mundo. (aluna29\_PB1\_23, comentando, na folha de respostas, a assertiva 38, sobre a não equivalência entre línguas; escores 2, 5, 0, 5, -3)*

Três dos quatro membros deste grupo são alunos de Letras, da disciplina de Tradução (o outro é de Computação), curso no qual frequentemente se discute uma visão pós-estruturalista de língua. Embora outras pessoas, com outros perfis, também possam ter essa mesma visão de língua, esta encontrou eco e destacou-se entre as pessoas deste grupo.

Estes indivíduos aparentemente não estão especialmente interessados numa maneira específica de aprender, mas favorecem o uso de estratégias diversificadas para diferentes situações. Podem, por exemplo, utilizar a inferência de significados (no. 47, escores 4, **5**, 5, 5, 1), sem que palavras inferidas caíam no esquecimento (no. 28, escores 0, **-4\*\***, 0, 1, 5), o que é confirmado pelo comentário da participante do questionário *follow-up*:

*Sempre que consigo apreender uma nova palavra/expressão pela inferência fico bastante satisfeita porque é muito difícil que esqueça o sentido que apreendi.* (aluna29\_PB1\_23, questionário *follow-up*)

Além do comentário acima, a aluna ainda afirma mais de uma vez no questionário que gosta de ler para aprender vocabulário. Contudo, o excesso de palavras desconhecidas num texto pode tornar a inferência impraticável (no. 50, escores 2, **4**, -1, 0, 2), resultando no uso do dicionário como uma ferramenta conveniente (no. 42, escores 4, **4**, 3, 0, 2).

Esses indivíduos rejeitam fortemente a frase “(51) *Você tem que pensar direto em inglês*” (escores 1, **-4\*\***, 4, 5, 1). Conforme comentado no Estudo Piloto, o conceito de pensar numa LE/L2 é abstrato e controverso; além disso, a rejeição do grupo pode ser devida à ideia subjacente de obrigação (*tem que*). Retomando o estudo de Schäffer (2000), a tradução mental é eficiente no processo de aprendizagem, pois a mediação da LM oferece um espaço familiar no qual os alunos se sentem mais confortáveis e podem aprender por comparação. Se o uso de LM é uma possibilidade, os indivíduos deste grupo aparentemente acreditam que ninguém tem o direito de proibir seu uso, nem que seja somente numa atividade mental. Isso pode ser inferido pelo comentário da aluna no questionário *follow-up*:

*Incomoda-me a idéia de que a língua materna deve ser apagada para aprender bem a língua estrangeira. Penso que como sujeitos agimos diante do objeto (Língua inglesa).* (aluna29\_PB1\_23, questionário *follow-up*)

A aluna se incomoda com a imposição de algo que ela afirma – em outra parte do questionário – não ser capaz de fazer, que é o banimento da LM para a aprendizagem da

LE. É incômodo, portanto, a imposição de regras/ideias que não necessariamente se aplicam a todos, em todas as situações. Também expresso no comentário está o conceito de sujeito agente da língua, sendo esta o objeto. Tal conceito reflete rejeição à passividade do sujeito diante da aprendizagem, o que está em conformidade com as características gerais do grupo.

Os indivíduos desse grupo concordam com a assertiva sobre aprender melhor quando se está livre para dizer o que se quer (no. 19, escores 2, **3**, 1, 4, 4) e não concordam com a produção guiada pelo professor (no. 36, escores 0, **-3**, -2, -4, -1). Muitas assertivas que se referem à leitura e produção oral são valorizadas por esses aprendizes, o que demonstra valorização dessas duas habilidades.

Apesar de muitas das assertivas selecionadas para discussão deste perfil não serem necessariamente estatisticamente relevantes, é a combinação dessas assertivas (as concordâncias e rejeições) que revela o gosto desses indivíduos pela liberdade em aprender aquilo que lhes apetece.

Todavia, um comentário controverso no questionário *follow-up* não pode ser ignorado:

*Ter “liberdade de escolha no aprendizado de vocabulário em inglês” não é aprender vocabulário útil. Para aprender um novo vocabulário, é necessário disposição pessoal. (aluna29\_PB1\_23, questionário follow-up)*

Embora todos os outros comentários da aluna corroborem a interpretação que fizemos deste perfil, ela não parece concordar com a frase que descreve o foco do perfil (“liberdade de escolha no aprendizado de vocabulário em inglês”, a qual estava no questionário *follow-up* para ser comentada), pois o aluno pode escolher aprender vocabulário que talvez não lhe seja útil. Digamos que um indivíduo sinta-se atraído por vocabulário relacionado a castelos medievais ou gastronomia exótica, raramente útil numa interação mais trivial. A aluna pode ter razão; porém, útil ou não, é o que os indivíduos desse grupo aprendem mais facilmente. Por este motivo, mesmo que, a princípio, a aluna pareça discordar da expressão descritiva do perfil, ainda assim optamos pela não mudança.

*Perfil C1: Foco na Gramática (N=5)*

A Classificação Q desses participantes demonstra foco na gramática e na linguagem formal, o que é revelado principalmente pelas seguintes assertivas e seus escores: “(11) *Conhecimento de gramática é crucial para comunicação*” (escores -1, 0, **5\*\***, -3, 1); “(31) *Saber vocabulário exige saber empregá-lo de uma maneira gramaticalmente correta*” (escores -5, 1, **5\*\***, -2, 0); “(40) *O vocabulário a ser ensinado em aula deve ser o tipo de linguagem de conversação que se usa realmente nos Estados Unidos, não a linguagem formal*” (escores -2, -2, **-4**, 0, 0).

Gramática é ainda um tópico controverso no ensino de línguas. Como sabemos, o ensino de gramática foi durante séculos o enfoque nas aulas de LEs. Desde o final do séc. XIX, o ensino explícito de gramática tem sido frequentemente criticado (RICHARDS, ROGERS, 1996), e sua importância oscila como um pêndulo, tanto nas pesquisas acadêmicas como nas salas de aula. Krashen (1994), que tem influenciado o ensino e aprendizado de ILE/IL2, por exemplo, argumenta que o ensino de gramática não tem nenhum papel importante na aquisição de língua. Esse cenário ecoa na prática do ensino de ILE: professores e alunos muitas vezes não veem com bons olhos o ensino explícito de gramática, embora este esteja, com frequência, teimosamente presente nas aulas (RODRIGUES, 2005).

O que a análise deste grupo revela é que existem alunos de fato preocupados com a gramática, e a existência deste perfil não pode ser ignorada. Um olhar sobre suas avaliações nos ajudará a entender como pessoas com este perfil percebem a aquisição de vocabulário.

Os comentários de alguns participantes, retirados da folha de respostas, confirmam a gramática como foco quando do aprendizado de ILE.

*Para as três afirmações que mais concordo, acho que conhecer gramática é tão essencial quanto conhecer o vocabulário, pois na comunicação é preciso haver coerência e coesão. (aluno10\_PC1\_25, comentando, na folha de respostas, as assertivas 11, 31, 35, duas delas sobre a importância da gramática e a outra sobre a importância de usar a palavra certa no contexto certo)*

No questionário *follow-up*, o aluno10\_PC1\_25 confirma que “*a gramática pra mim tem importância na aquisição do vocabulário*”.

Linguagem formal, frequentemente associada com a correção gramatical, figura também como importante para este perfil (assertiva 40 supracitada). No mesmo questionário *follow-up*, o aluno revela que não se interessa por aprender o que é gramaticalmente incorreto usado pelos falantes “nativos” (cf. assertiva 52) e, sobre a linguagem informal, acrescenta:

*Eu percebo que eu entendo bem os documentários e muito pouco das músicas; tenho certeza que isso vem do meu desinteresse de querer saber a parte informal. Mas eu discordo de que o vocabulário a ser ensinado em sala deva ser o informal, acho que este deve complementar aquele.* (aluno10\_PC1\_25, questionário *follow-up*)

Além de afirmar que “*este deve complementar aquele*”, o aluno ainda explica, em outra parte do questionário, que o ensino de linguagem informal e gírias deveria ser um “*curso à parte*”. Seus comentários *follow-up*, portanto, corroboram nossa análise deste perfil.

Os valores atribuídos a algumas das assertivas sugerem que esses aprendizes preocupam-se com a prática fora da sala de aula (no. 29, escores -4, 1, -5\*\*, -2, -2; no. 44, escores -5, -4, -5, -4, 2). Seus comentários na folha de respostas também demonstram essa preocupação:

*eu falo inglês sozinho e isso tem me ajudado muito; eu vejo as coisas ao redor e tento descrever ela em inglês e tal.* (aluno10\_PC1\_25, comentando, na folha de respostas, a assertiva 29, sobre praticar inglês fora da sala de aula)

Para o aluno, não importa como ou com quem, o importante é praticar. De acordo com outro respondente, a prática fora de sala de aula pode ser ainda mais importante, conforme escreveu na folha de respostas:

*Vejo a prática do inglês fora da sala de aula tão ou mais importante do que em sala, principalmente para alunos com algum conhecimento já desenvolvido. As aulas são importantes para criar os conceitos e formalizar o aprendizado e o contato com a língua*

*fora delas assenta o aprendizado e torna mais fácil sua aplicação.*  
(aluno20\_PC1\_21, comentando a assertiva 29)

As valorações desses participantes em relação a uma série de assertivas sugerem que esses aprendizes rejeitam a mediação da LM na aprendizagem de vocabulário (nos. 33 e 51) e consideram a linguagem escrita muito importante nesse processo (nos. 47, 37, 6, 15). De fato, um dos participantes comenta na folha de respostas que

*Ao ouvir uma palavra desconhecida não me fixo nela, uma vez que o resto da mensagem continua sendo dito e estou concentrado na compreensão da mensagem como um todo. Quando escritas em um texto essas palavras desconhecidas são mais facilmente revistas e notadas, levando-me a buscar mais informações sobre elas.*  
(aluno20\_PC1\_21, comentando a assertiva 15, sobre aprender melhor o que ouve e não o que lê; escores -1, -1, **-3**, -1, -5)

É intrigante que o valor de palavras em inglês no comércio, camisetas e propaganda seja rejeitado por este grupo (no. 17, escores 4, 0, **-3\*\***, 0, 3). Um dos comentários da folha de respostas nos ajuda a entender por quê:

*Não presto muita atenção, pois geralmente são palavras, ou frases, fora de contexto.* (aluno14\_PC1\_25)

Por algum motivo, a propaganda para ele não fornece um contexto, como forneceria, por exemplo, o um texto ou conversa onde a palavra estaria inserida. Contudo, isso não significa que o mero uso nos textos e conversas – sem a ajuda de um bom dicionário, por exemplo – levaria à aquisição de vocabulário. Uma análise das valorações de algumas das assertivas indica que a estratégia da inferência é importante para este grupo (no. 47, escores 4, 5, **5**, 5, 1; no. 32, escores 2, -1, **3**, 2, 3), mas seus comentários escritos nas folhas de resposta sugerem que essa estratégia é utilizada somente porque permite uma leitura mais fluente. Uso frequente de dicionário atrapalharia essa fluência. Em outras palavras, embora a estratégia de inferência seja usada, não leva necessariamente ao aprendizado de novas palavras.

Os comentários das folhas de respostas sugerem que esses indivíduos são bastante motivados e autônomos:

*Uma produção feita unicamente por mim garante melhor aprendizado da língua.* (aluna12\_PC1\_21, comentando assertiva 36, sobre produção guiada pelo professor; escores 0, -3, -2, -4, -1)

*Quando tenho problemas com a compreensão de uma palavra, tendo que recorrer a diversas fontes e ainda refletir por mais tempo sobre a palavra, fixo melhor a palavra e sinto-me mais confiante para usá-la.* (aluno20\_PC1\_21, comentando assertiva 45, sobre aprender melhor quando “enroscar” para entender a palavra; escores 0, 0, 1, 0, -2)

Os comentários acima demonstram a importância que atribuem a um conhecimento amplo da palavra-alvo, adquirido por meio de mais prática e estudo. Para eles, fluência parece ser uma consequência de um estudo mais aprofundado de vocabulário.

Este grupo é formado por um aluno das Ciências Biológicas, dois das Humanas e três das exatas, todos do centro de estudos de línguas. É importante destacar que os dois cursos de Ciências Humanas são Geografia e Filosofia, não havendo, portanto, nenhum aluno de Letras, curso no qual o papel controverso do ensino de gramática é geralmente conhecido.

A questão do papel da gramática na sala de aula ainda tem suas controvérsias, por estar frequentemente relacionada ao Método Gramática-Tradução, tão criticado no movimento comunicativo. Todavia, não se pode ignorar este perfil de alunos, que definitivamente valorizam o ensino de gramática. Ademais, indivíduos com este perfil parecem aumentar seu conhecimento de vocabulário de maneira bastante apreciada pelos professores: por meio de motivação e autonomia.

#### *Perfil D1: Foco na Aprendizagem Diretamente na LE sem Uso de LM (N=6)*

Para os aprendizes deste grupo, as assertivas que, de alguma forma, se referem ao uso da LM receberam escores altamente negativos. As seguintes assertivas foram selecionadas como exemplo: “(16) *Se preciso escrever, escrevo primeiro em português e depois traduzo para o inglês*” (escores -2, -1, -2, -5\*\*, -3); “(10) *Pensar direto em inglês limita as ideias que você tem, porque você fica preso nas palavras que já conhece*” (-4, 0, 0, -5\*\*, -2); e ainda, “(52) *Quero aprender a falar como o povo de lá, inclusive aquilo que*

*é gramaticalmente incorreto, como you know what? em vez de Do you know what?"* (0, 0, -1, **4**, 3).

Os indivíduos com este ponto de vista rejeitam fortemente o uso da LM como uma ferramenta útil no aprendizado de vocabulário. A ideia de que se deve pensar diretamente em inglês é expressa pela valorização de duas assertivas, a no. 10, supracitada, e a no. 51 (1, -4, 4, **5**, 1). Os escores atribuídos pelo grupo a outras assertivas também revelam o esforço em evitar a LM, tais como a preferência pelo uso de um sinônimo em inglês em vez de tradução da palavra-alvo (no. 33, escores -4, -1, -5, **-5**, 4; no. 4, escores -3, -3, 0, **-4**, 5).

Seus comentários nas folhas de respostas são consistentes com esse enfoque do grupo. Eles categoricamente afirmam que o uso da LM atrapalha o aprendizado e que a LM deve ser usada somente quando absolutamente necessário:

*Eu prefiro recorrer ao português quando é estritamente necessário.*  
(aluno1\_PD1\_20, comentando a assertiva 33, sobre a preferência de sinônimos em detrimento da tradução)

*Idem à explicação 33.* (mesmo aluno acima, comentando a assertiva 4, sobre explicações em português, por parte do professor)

O aluno não só afirma evitar a LM, como reforça a ideia ao comentar a assertiva seguinte. Outro participante, ao discordar da assertiva 10, sobre as possíveis limitações de expressão ao se pensar diretamente em inglês, afirma ser um “*impropério dizer que as idéias são limitadas pelas palavras que conhecemos, se assim fossem não haveriam neologismos*” (aluno9\_PD1\_20).

Outros comentários retirados das folhas de respostas são descritos a seguir:

*Quando você cria associações mentais para as palavras usando outras na mesma língua, o aprendizado e memorização do léxico e gramática da língua a ser aprendida se torna mais ágil e eficaz.*  
(aluna16\_PD1\_20, comentando assertiva 10)

*Eu NUNCA faço isso. Não estou dizendo que o meu método é o mais correto, mas que para mim é muito mais cômodo e menos cansativo pensar em inglês quando se vai escrever ou dizer algo.* (grifo no original) (aluno17\_PD1\_22, discordando da assertiva 16, sobre escrever primeiramente em português)

Além dos comentários retirados das folhas de respostas, a entrevista realizada *follow-up*, com um dos alunos representantes deste grupo, corrobora esses resultados. A entrevista foi feita com o aluno9\_PD1\_20, estudante de Engenharia Química, aluno do centro de estudos de línguas. Sua correlação com o grupo é a mais alta, com carga fatorial de 0,78 (valor de corte 0,47). Quando perguntamos a ele se o ato de evitar a LM descrevia o seu perfil, ele afirmou categoricamente que sim. E, ao longo da entrevista, revelou suas opiniões a respeito:

*O que eu penso que é o certo é você tentar numa imersão mesmo do seu pensamento em inglês; quando você for falar inglês, você [...] vai fazer em inglês mesmo, desde não querer, por exemplo, passar de uma métrica pra outra, sabe, metros pra pés e polegadas, esse tipo de coisa. (aluno9\_PD1\_20, entrevista follow-up)*

O aluno afirma, ainda, que as palavras em inglês não deveriam ter a mediação da LM, mas sim de uma imagem<sup>26</sup>:

*[...] acho que só a imagem da casa, a palavra “house” embaixo, acho que é muito mais interessante do que uma tradução, porque você não vai ficar se apoiando em passar de “casa” pra “house”, você vai associar mais à imagem. (id.)*

Mesmo no caso de substantivos abstratos, o aluno diz que é possível usar imagens, como um coração para “love”, desenhos de “carinhas” para adjetivos como “irritado, feliz ou triste”. Nota-se que há a percepção de que a imagem, por não ser LM, é língua-alvo. Porém, Nation (2001) já alertava para o fato de que imagens, assim como a tradução, deixam de utilizar a língua-alvo por um tempo, interrompendo o fluxo de insumo, fato que não é percebido pelo aluno entrevistado. Assim, a rejeição à mediação da LM é tanta que até as imagens, mesmo nem sendo língua-alvo, são preferíveis em detrimento da tradução, para situações que incluem também ideias abstratas.

Evitar o uso da LM parece ser o principal enfoque deste grupo, pois, na opinião deles, tal mediação não seria necessária para aquisição de novas palavras. O esforço mental

---

<sup>26</sup> Imagem, para todas as ocasiões, pode relacionar-se tanto a um *flash card* utilizado pelo professor, quanto a imagens buscadas em *sites* de busca, como o *Google Image*.

necessário para entender a LE sem a mediação da LM é o que facilita a aprendizagem. Esta é a premissa da teoria da profundidade de pensamento proposta por Craik and Lockhart (1972). Para estes que rejeitam o uso da LM, o esforço mental está associado ao ato de evitar a LM.

Um dos resultados que aprendizes com este perfil esperam ao evitar a mediação da LM parece ser uma fluência próxima à do falante nativo. Isso fica aparente principalmente pela reação bastante positiva em relação a aprender aquilo que é gramaticalmente incorreto utilizado pelos falantes nativos (no. 52, escores 0, 0, -1, **4**, 3). A importância de se aprender a linguagem informal se expressa também na reação do grupo à assertiva 18 (sobre a importância de saber vocabulário mais simples do que o técnico-científico, a fim de se apresentar e se relacionar com os outros; escores 3, -4, 2, **4**, 2), além do comentário de uma aluna sobre saber adequar-se, sem ser formal quando não há necessidade (aluna13\_PD1\_20, comentado, na folha de respostas, a assertiva 40, sobre o ensino de linguagem informal em detrimento da linguagem formal; escores -2, -2, -4, **0**, 0).

Para as pessoas com este perfil, a estratégia da inferência é considerada uma ferramenta bastante útil para aquisição de vocabulário (no. 47, sobre a inferência ser melhor que o uso de dicionário; escores 4, 5, 5, **5**, 1). De fato, um dos participantes afirma na folha de respostas que “*tentar adivinhar as palavras pelo contexto acelera o aprendizado*” (aluno1\_PD1\_20) e outro, discordando do uso de dicionários, afirma que “*é sempre melhor que se use estratégias de aprendizado pela inferência de vocabulário a partir do contexto, ou pelo uso de outros sinônimos na língua ou ainda, associações mentais*” (aluna16\_PD1\_20). O uso de dicionários pode pressupor uma tradução da palavra-alvo, o que é altamente rejeitado pelo grupo; a inferência de significados, por sua vez, é a estratégia que permite a aprendizagem da LE pela LE.

Uma assertiva que não pode ser ignorada é “(20) *Os limites do seu vocabulário são os limites do seu universo*” (0, 0, 1, **-4\*\***, -2). Comentando essa assertiva, uma aluna afirma:

*O vocabulário não é o fator primordial, para mim, no aprendizado de uma língua. Assuntos relacionados aos hábitos, costumes e à cultura do país, do qual você está aprendendo a língua são mais importantes, na minha opinião. O vocabulário é um fator essencial*

*para uma boa comunicação e compreensão, mas não o limitador do seu conhecimento da língua.* (aluna16\_PD1\_20, folha de respostas)

Ao comentar que são mais importantes que vocabulário os assuntos relacionados à cultura do país cuja língua se estuda, a aluna parece separar vocabulário de cultura. Diferentemente do que ela afirma, ao considerarmos a língua como veículo de cultura, vocabulário e cultura são inseparáveis (veja, por exemplo, DAMEN, 1987; KRAMSCH, 1996; 1998; 2011; NOGUEIRA, 2013). O que ela parece estar fazendo em sua afirmação é separar exercícios isolados para o ensino de vocabulário e textos sobre a cultura do país de língua-alvo. De fato, essa separação é comum em livros didáticos (veja, por exemplo, PEDROSO, 1999), o que pode ter levado a aluna a essa visão fragmentada da língua.

Para compreendermos a rejeição à assertiva em questão (no. 20), a entrevista *follow-up* nos foi reveladora:

*Essa frase pra mim ela tem o seguinte significado: você está fechado numa bola, que se você não tiver a palavra certa pra você falar ou não souber aquela palavra, você não conseguiria fazer mais nada; eu acho que isso é errado. Por quê? Porque nós criamos as palavras a partir das imagens, a partir do nosso universo; cadeira não chama cadeira por estar inerente a ela esse nome, é uma cadeira porque a gente entende isso como cadeira, mas desde sempre existiu esse tipo de assento; a gente não está preso por isso, eu acho, a gente consegue lidar com esse tipo de coisa, porque a gente não sabia o nome de espelho, mas mesmo assim conseguiu desenvolver eles até eles virarem essa coisa maravilhosa.* (aluno9\_PD1\_20, entrevista *follow-up*)

Ao responder o que a frase significa para ele, o aluno menciona a questão da arbitrariedade do signo para explicar que os objetos existem independentemente da palavra que os descrevem. Então, ele discorda da frase por acreditar que ela, se verdadeira, limitaria a sabedoria de um indivíduo, como se seus conhecimentos só pudessem existir se o indivíduo tivesse as palavras certas para descrevê-los. A sabedoria estaria, assim, intimamente relacionada à extensão do vocabulário do indivíduo. Essa é uma ideia limitante, rejeitada pelo aluno representante do grupo. Sua entrevista foi reveladora, pois

essa interpretação da frase está em perfeita concordância com a assertiva 10, segundo a qual pensar em inglês limita as ideias – altamente rejeitada pelo grupo. De fato, um dos participantes afirma na folha de respostas que, ao pensar(mos) em inglês, “...*não ficamos presos, ao contrário, ampliamos nosso ‘horizonte’ para o novo idioma*” (aluna13\_PD1\_20). Em suma, esses indivíduos rejeitam as ideias de teorias segundo as quais conhecimento limitado de língua limitaria seus pensamentos e sua sabedoria.

Este grupo é formado por três alunos das Ciências Humanas (Letras, Linguística e Estudos Literários), dois das Exatas (Engenharia Química e Química) e um das Biológicas (Educação Física). Um deles não especificou área ou curso. É interessante notar que nenhum dos alunos da disciplina de Tradução está neste grupo, já que a comparação com a LM é provavelmente constante em seu processo de aprendizagem.

#### *Perfil E1: Foco no Apoio da LM (N=2)*

Este grupo é composto por alunos que preferem a mediação da LM, conforme pode ser entendido pelas suas reações às seguintes assertivas: “(4) *(Tem coisas que) se o professor não explicar em português, os alunos não vão entender e, então, não vão aprender*” (escores -3, -3, 0, -4, **5\*\***); “(33) *Se não souber o significado de uma palavra em inglês, um sinônimo em inglês não resolve; o que preciso é saber o que é em português*” (escores -4, -1, -5, -5, **4\*\***); e ainda “(41) *Se uma palavra nova me chama muito a atenção e me interessa, eu fixo na hora*” (escores 4, 4, 4, 0, **-4\*\***).

Diferentemente dos outros grupos, estes indivíduos parecem considerar a LM bastante relevante para a aprendizagem. Ademais, concordam fortemente que palavras inferidas pelo contexto não são aprendidas (no. 28, escores 0, -4, 0, 1, **5\*\***). Aparentemente, os que mais rejeitam a inferência como estratégia eficiente para aprendizagem de vocabulário são aqueles que mais se apoiam na LM, ao passo que os aprendizes que mais valorizam a estratégia em questão são os que tem um perfil de rejeição à mediação da LM.

Este grupo parece valorizar a frequência de encontros com a palavra-alvo para uma aprendizagem efetiva (cf. 41 supracitada). De fato, ambos os alunos deste grupo afirmam, na folha de respostas, precisar de vários encontros com a palavra e usá-la constantemente para não esquecer.

Afirmam também ter dificuldades em memorizar palavras. Essa dificuldade pode ser a causa da frustração quando pensam na quantidade de palavras a serem aprendidas, expressada pela reação à assertiva 34 (escores -2, -5, -3, -3, **5\*\***). Em consonância, acreditam que textos contendo grande número de palavras desconhecidas podem ser desgastantes (no. 27, escores -1, 1, 0, -1, **4**).

Para estes que valorizam o uso da LM, a linguagem escrita lhes parece muito mais fácil para a aprendizagem (no. 15, escores -1, -1, -3, -1, **-5\*\***), cognatos são considerados bastante relevantes (no. 46, escores -1, -3, -1, -2, **-5**) e dicionários são vistos como uma ferramenta importante (no. 30, escores -4, 5, 4, 3, **-4**). Infelizmente, a prática fora da sala de aula não parece ocorrer com frequência (no. 44, escores -5, -4, -5, -4, **2\*\***), como, de fato, afirma uma das alunas na folha de respostas

*Estar em contato com a língua facilitaria o aprendizado, pois acabo me resumindo à sala de aula. (aluna2\_PE1\_21)*

O fato de que a LM é o enfoque sugere que há grande necessidade de se apoiar nesse espaço discursivo que lhes é familiar, a fim de reduzir o impacto da LE. Um dos comentários retirado da folha de respostas esclarece:

*Gosto da tradução literal e saber em que situação posso usá-la ou não. (aluna2\_PE1\_21)*

Na opinião da aluna a tradução pode ajudar inclusive no entendimento do uso pragmático da palavra.

Novamente, a assertiva 39, sobre os efeitos do álcool na fluência em virtude da diminuição da ansiedade, aparece com escore significativamente positivo (-2, -5, -4, 0, **3\***) para o perfil que mais valoriza a mediação da LM. Conforme já foi comentado na análise do Perfil C (igualmente com Foco no Apoio da LM), do Estudo Piloto, há literatura que sugere que a ingestão de pequenas quantidades de álcool reduz a ansiedade, melhorando o desempenho na LE (GUIORA et al., 1972). É importante reforçar que não estamos propondo aos alunos que consumam álcool, mas demonstrando que a concordância com a assertiva 39, neste contexto, sugere possivelmente uma vontade de superar a insegurança.

Uma das alunas do grupo é do curso de Química e a outra especificou somente a área, Humanas. Ambas são do centro de estudos de línguas. Poder-se-ia esperar que, entre os indivíduos deste grupo, estariam alunos da disciplina de Tradução. Todavia, o apoio na LM se dá em virtude da dificuldade e não da curiosidade em se comparar a LM com a LE. Sobre suas dificuldades, afirmam na folha de respostas:

*Tenho dificuldade de memorização e preciso “usar” a palavra muitas vezes para lembrar dela.* (aluna5\_PE1\_19, comentando assertiva 28); *É muita palavra para aprender e memorizar.* (frase seguida de *smiley triste*) (mesma aluna, comentando assertiva 34)

*Tenho muita dificuldade de ‘gravar’ palavras novas, ainda não encontrei uma estratégia para melhorar vocabulário.* (aluna2\_PE1\_21)

Tanto no Estudo Piloto como neste, o grupo que mais procura se apoiar na LM apresenta um perfil de dificuldade e possível insegurança. Isso é algo que o professor precisa observar com cuidado em sala de aula quando detectar um aluno com este perfil.

#### *Assertivas de consenso e correlação entre os fatores*

Assertivas de consenso são aquelas que não distinguem nenhum perfil, ou seja, todos lhes atribuem escores parecidos. Para este grupo, de universitários, as assertivas de consenso são 14, 23 e 49. Respectivamente, podemos, então, dizer que todos concordam que o trabalho com afixos ajuda no aprendizado de vocabulário, discordam que deixam de usar palavras novas em exercícios mais desafiadores e concordam (ou acham irrelevante) que usar gírias é uma forma de se identificar com a cultura local.

Quanto à correlação entre os grupos, esta se mostra baixa para a maioria deles, conforme observamos na Tabela 5.

**Tabela 5. Correlação entre fatores – alunos universitários**

Perfis	A1	B1	C1	D1	E1
A1	1,0000	0,3097	0,3721	0,5648	-0,0140
B1		1,0000	0,2689	0,3755	-0,1547
C1			1,0000	0,3584	0,0109
D1				1,0000	-0,0043
E1					1,0000

Grupos altamente correlacionados ( $\geq 0,40$ ) têm percepções parecidas sobre o processo de aquisição de vocabulário, ao passo que grupos pouco relacionados têm percepções discordantes. Pela Tabela 5, percebemos que os grupos com maior correlação são o Perfil A1 (Foco no Aproveitamento das Oportunidades) e Perfil D1 (Foco na Aprendizagem Diretamente na LE sem Uso de LM). Os outros grupos, não estando altamente correlacionados, possuem opiniões mais diferenciadoras. O grupo que mais se diferencia dos outros é o Foco no Apoio da LM (Perfil E1).

#### 4.2.2- Estudo Q2: Alunos do Ensino Médio

Dezesseis alunos do terceiro ano do ensino médio participaram desta parte do estudo. São todos da mesma turma de inglês, de uma escola estadual localizada numa cidade no interior do Estado de São Paulo.

Na análise estatística, três fatores foram extraídos, i.e., três grupos de pessoas coligadas de acordo com o ponto de vista que compartilham. A análise qualitativa mostra o enfoque de cada grupo, que tem as seguintes características mais marcantes: os que têm foco na **utilidade da língua-alvo** ( $N=9$ ), os que valorizam a **orientação na aprendizagem** ( $N=3$ ) e os que focam a **leitura** ( $N=3$ ). Com valor de corte 0,43, um participante teve carga fatorial  $< 0,43$  e, portanto, não está correlacionado com nenhum grupo.

A tabela a seguir mostra as 52 assertivas e a média de seus respectivos escores atribuídos pelos alunos do ensino médio.

**Tabela 6. Assertivas e média dos escores por perfil dos alunos do ensino médio**

Assertivas	Arranjo Fatorial: Escore por Perfil		
	A2	B2	C2
Perfil			
(1) Quando não consigo passar minha ideia para um falante nativo, o problema é por causa do vocabulário e não da gramática.	-3	-3	-1*
(2) O vocabulário que se aprende nos <i>games</i> muitas vezes se limita ao uso nos <i>games</i> e acaba não sendo usado no cotidiano.	-5**	-3**	1**
(3) Palavras originalmente emprestadas do inglês e “aportuguesadas” dificultam o aprendizado daquela palavra em inglês (ex.: atachar = <i>attach</i> ; deletar = <i>delete</i> ; imprimir = <i>print</i> ).	-5	-2**	-5

(4) ( <i>Tem coisas que</i> ) se o professor não explicar em português, os alunos não vão entender e, então, não vão aprender.	3	3	2
(5) Quando o texto é muito interessante, acabo pulando vocabulário desconhecido, porque o assunto me prende e quero saber o que acontece.	-2	-2	-1
(6) Quando não se sabe muito vocabulário, você tem mais liberdade na fala do que na escrita para “dar voltas” e falar o que se quer.	-4*	-1*	4**
(7) Se eu perceber que a legenda em português não corresponde ao que o personagem do filme fala, eu acabo aprendendo.	-3	-5*	-3
(8) Não importa onde eu vi a palavra e como que eu fiz a associação de significados; a partir do momento em que eu começo a usá-la, eu aprendo.	5**	1	0
(9) Para mim, copiar uma coisa é muito automático. Se eu tiver que copiar, eu viro uma máquina de transcrever letras, eu não consigo prestar atenção no sentido.	-2**	4	5
(10) Pensar direto em inglês limita as ideias que você tem, porque você fica preso nas palavras que já conhece.	0**	1**	-4**
(11) Conhecimento de gramática é crucial para comunicação.	4	0	2
(12) Não gosto de textos em que há descrições muito minuciosas (ex., de florestas e flores), porque usam muito vocabulário desconhecido, de difícil inferência.	1	3	-2**
(13) Numa leitura, quando fico com preguiça, tento entender a palavra pelo contexto.	0	-1	5**
(14) Na língua estrangeira, se você trabalhar com sufixos e prefixos, você vai aumentar o seu vocabulário de um modo maravilhoso.	3*	0*	-5**
(15) Eu fixo melhor as palavras que ouço do que aquelas que leio.	1*	-1	-2
(16) Se preciso escrever, escrevo primeiro em português e depois traduzo para o inglês.	-2*	1**	-4*
(17) O uso de palavras em inglês no comércio, camisetas, propagandas, etc., ajuda a aumentar meu vocabulário em inglês.	4*	-1	0
(18) Acho triste quando as pessoas sabem todo o vocabulário técnico de sua área, mas não sabem se apresentar, conversar, se relacionar.	3**	-3	0
(19) Aprendo muito mais quando fico livre para dizer o que eu quero.	2**	-5**	-3**
(20) Os limites do seu vocabulário são os limites do seu universo.	1	-2*	0
(21) No meio técnico-científico é crucial ter certeza do significado exato das palavras.	2	-4**	1

(22) Quando tento traduzir uma palavra e não acho um termo equivalente, fico ruminando a ideia e, depois de um tempo, muitas vezes “cai a ficha”, por exemplo, vendo um filme, lendo um texto, etc.	0*	5*	3*
(23) Num exercício mais desafiador, raramente uso palavras novas.	0	2	3
(24) Apresentar conjuntos de palavras (ex.: todas as cores; todos os dias da semana; todos os membros da família, etc.) de uma só vez é confuso, porque fica difícil lembrar qual é qual.	-2	0*	-1
(25) Usar o dicionário faz dele uma ferramenta para conseguir ter mais autonomia na aprendizagem de vocabulário.	2	2	4
(26) Saber vocabulário é saber usar na fala, porque para a escrita sempre se pode recorrer a um dicionário.	4	4	-4**
(27) Num texto, quando há poucas palavras novas, eu posso aprendê-las; mas se há muitas palavras desconhecidas, a tarefa fica tão desgastante que não aprendo nenhuma.	-1*	1*	4*
(28) Já consegui inferir um monte de palavras, mas não me lembro delas depois.	0	-2	-1
(29) A ideia de praticar inglês fora da sala de aula não ajuda muito, porque você tem que ter alguém com quem conversar.	-4	5**	-5
(30) Você se torna escravo do dicionário se você usa em demasia, e não vai criar estratégias de como se virar com uma palavra que você não conhece.	-1*	-5**	1*
(31) Saber vocabulário exige saber empregá-lo de uma maneira gramaticalmente correta.	3	5*	3
(32) Na leitura de um texto, quando não conheço alguma palavra, arrisco os significados desta palavra pelo exame do contexto; eu chuto, mas convivo bem com a dúvida, porque consigo entender mais ou menos.	0	3	4
(33) Se não souber o significado de uma palavra em inglês, um sinônimo em inglês não resolve; o que preciso é saber o que é em português.	1	0	3
(34) Me sinto frustrado só em pensar na quantidade de palavras que tenho que aprender.	-2	-1	1*
(35) O que faz a beleza da língua é você saber usar a palavra certa no contexto certo.	2	4	2
(36) Gosto quando o professor guia a minha produção, falando uma frase em português e pedindo aos alunos uma tradução em inglês.	-1**	4	2
(37) Se eu leio em voz alta, vou fixando a pronúncia das palavras,	0	-1	5**

o que consolida o aprendizado dessas palavras.			
(38) Acredito que não exista equivalência exata entre duas línguas, pois as visões de mundo são diferentes.	-1	-2	1**
(39) Quando uma pessoa bebe muita cerveja, pode ficar fluente em inglês, mesmo que fale tudo errado.	-5**	-4**	2**
(40) O vocabulário a ser ensinado em aula deve ser o tipo de linguagem de conversação que se usa realmente nos Estados Unidos, não a linguagem formal.	5**	2**	- 1**
(41) Se uma palavra nova me chama muito a atenção e me interessa, eu fixo na hora.	5**	2	1
(42) Dicionário é bom para confirmar o significado daquela palavra que eu adivinhei pelo contexto.	1	0	0
(43) Eu só gosto de ler um livro que eu possa visualizar o conteúdo, e isso eu faço pelo vocabulário.	-4*	0	-2
(44) O meu USAR inglês é só estudar para fazer a prova ou para ler alguma coisa para as aulas.	-4	1**	-3
(45) Quando descubro o significado de uma palavra logo de cara, passo por cima dela e esqueço em seguida; mas, quando enroscar para entender, acabo aprendendo a palavra.	0**	3**	- 2**
(46) Prefiro não usar o cognato; para mim é mais difícil de pronunciar, porque eu acabo pronunciando mais parecido com o português.	-3*	1	0
(47) A inferência pelo contexto é muito mais fácil e agradável de fazer do que tentar pegar cada palavra no dicionário.	2*	0*	- 4**
(48) Somente me deparar com uma palavra nova várias vezes não é o suficiente para eu aprender; ainda preciso de uma explicação sobre ela.	-1	0	-1
(49) Usar gíria é uma forma de você se identificar com a cultura local.	4**	-4**	0**
(50) Como é que vou inferir o significado de uma palavra a partir do contexto se a maior parte das palavras daquele texto é desconhecida para mim?	1	-4**	0
(51) Você tem que pensar direto em inglês.	-3	-3	-2
(52) Quero aprender a falar como o povo de lá, inclusive aquilo que é gramaticalmente incorreto, como <i>you know what?</i> em vez de <i>Do you know what?</i>	-1*	2**	-3*

Score: do 5 (mais concorda) ao -5 (mais rejeita), sendo -2, 1, 0, 2, 1 pouco ou nada relevantes para o participante. Asteriscos, atribuídos pelo *software* que faz a análise estatística, marcam assertivas que distinguem o perfil dos outros num nível estatisticamente significativo: \* nível de significância de  $P < 0,05$ ; \*\*  $P < 0,01$ .

*Perfil A2: Foco na Utilidade (N=9)*

Estes adolescentes estão aparentemente mais interessados em aprender aquilo que seja útil a suas experiências diárias imediatas. As entrevistas para o levantamento do Universo de Ideias já haviam sugerido essa possibilidade, quando vários participantes afirmaram usar inglês em situações como ouvir música, jogar *video game* e conversar nos *chats*. Não nos surpreende, portanto, que este seja o perfil que engloba a maioria dos participantes deste Estudo Q, com alunos do ensino médio.

Nossa interpretação, que levou à escolha da expressão descritiva Foco na Utilidade, parte principalmente da combinação das seguintes assertivas e respectivos escores diferenciadores: “(8) *Não importa onde eu vi a palavra e como que eu fiz a associação de significados; a partir do momento em que eu começo a usá-la, eu aprendo*” (escores 5\*\*, 1, 0); “(40) *O vocabulário a ser ensinado em aula deve ser o tipo de linguagem de conversação que se usa realmente nos Estados Unidos, não a linguagem formal*” (escores 5\*\*, 2, -1); “(41) *Se uma palavra nova me chama muito a atenção e me interessa, eu fixo na hora*” (escores 5\*\*, 2, 1); “(2) *O vocabulário que se aprende nos games muitas vezes se limita ao uso nos games e acaba não sendo usado no cotidiano*” (escores -5\*\*, -3, 1); “(49) *Usar gíria é uma forma de você se identificar com a cultura local*” (escores 4\*\*, -4, 0). Percebe-se que, para este perfil de aprendiz, a produção de linguagem e a saliência da palavra têm papel mais importante para a aprendizagem do que as associações semânticas e o contexto. Em outras palavras, aquilo que lhes chama a atenção e lhes parece útil é mais facilmente adquirido. De fato, sobre a assertiva 41, o aluno5\_PA2\_16 afirma:

*Se a palavra me chama a atenção, eu consigo fixar ela por ser algo diferente, que eu não sabia e aprendi. (aluno5\_PA2\_16)*

Linguagem informal, gírias e a linguagem dos *games* são altamente valorizadas. Vocabulário que supra as necessidades das possíveis interações informais figura como prioridade sobre o vocabulário técnico, ainda pouco ou nada útil para adolescentes (cf. no. 18; escores 3\*\*, -3, 0). Três dos nove alunos deste grupo mencionam, nas respectivas

folhas de resposta, aprender bastante com os *games*, tendo um deles acrescentado internet e televisão.

De fato, uma linguagem mais formal não parece especialmente útil para as atividades que lhes interessam no presente. Isto se põe como um desafio para professores do ensino médio, geralmente preocupados com a preparação dos alunos para vestibulares, ENEM e até futuras entrevistas de emprego.

Todavia, algumas atividades escolares parecem especialmente úteis para este perfil. Por exemplo, eles acreditam que o trabalho com afixos ajuda a aumentar vocabulário (no. 14; escores **3\***, 0, -5) e não consideram a cópia uma atividade improdutiva (no. 9; escores **-2\*\***, 4, 5). Além disso, atribuem considerada importância à gramática – tópico comum nas aulas do ensino médio, conforme nos revelou a professora do ensino médio que participou das entrevistas para o levantamento do Universo de Ideias. Para eles, a gramática é crucial para a comunicação (no. 11, escores **4**, 0, 2; no. 1, escores **-3**, -3, -1) e também para aquisição de vocabulário (no. 31; escores **3**, 5, 3). Sendo a correção gramatical relevante, não se mostram muito interessados pelo aprendizado daquilo que é gramaticalmente incorreto (no. 52; escores **-1\***, 2, -3), embora tenham mostrado grande interesse pela linguagem informal (veja cima).

Como a LM é um recurso bastante utilizado nas aulas de inglês em escolas do ensino médio, esses adolescentes ecoam a importância da LM para a aprendizagem (no. 4; escores **3**, 3, 2), recusando a ideia de que é necessário pensar em inglês (no. 51; escores **-3**, -3, -2). Não nos surpreende que os escores para os outros perfis não sejam muito diferentes.

Suas valorações referentes à gramática e uso da LM parecem ser resultado do ambiente comum que os envolve, ou seja, abordagens de ensino de ILE mais comumente utilizadas no ensino médio.

Este grupo considera que adquiriu vocabulário quando é capaz de utilizá-lo espontaneamente numa conversa oral, ocasião em que um dicionário nem sempre está disponível (no. 26, escores **4**, 4, -4; no. 6, escores **-4\***, -1, 4). Em consonância, parecem dar um pouco mais de importância à exposição também à linguagem oral (no. 15, escores **1\***, -1, -2).

A liberdade no momento da produção de linguagem é valorizada por esses adolescentes que primam pela utilidade da língua-alvo (no. 19, escores **2\*\***, -5, -3; no. 36, escores **-1\*\***, 4, 2); provavelmente, aprendem melhor ao escolher o léxico que lhes é útil para uma determinada interação, o que se confirma pelo comentário da aluna1\_PA2\_16 na folha de respostas:

*Eu aprendo muito mais quando eu fico livre para dizer as coisas na hora que tenho interesse. (aluna1\_PA2\_16)*

Por terem a utilidade da língua-alvo como foco, é compreensível que tenham valorizado uma combinação de assertivas as quais refletem o aproveitamento de oportunidades fora da sala de aula. Parecem prestar atenção tanto ao uso da língua inglesa no comércio, camisetas e propagandas (no. 17, escores **4\***, -1, 0), quanto aos empréstimos “aportuguesados”, como atachar, deletar, etc. (no. 3, escores **-5**, -2, -5; escore negativo porque discordam que essas palavras dificultam o aprendizado). Além disso, rejeitam as assertivas segundo as quais a língua inglesa é utilizada somente em sala de aula (no. 29, escores **-4**, 5, -5; no. 44, escores **-4**, 1, -3). O comentário do aluno6\_PA2\_17 ilustra esse interesse por aquilo que os circunda além da sala de aula:

*através de livros e filmes enunciados e até mesmo propagandas aprendemos novas palavras e não esquecemos. (aluno6\_PA2\_17)*

Para pessoas com este perfil, é o interesse pela palavra-alvo que orienta o processo de aprendizagem e não as dificuldades encontradas na compreensão da palavra em questão. Isso se vê pela irrelevância, para eles, das assertivas 22 e 45, que refletem opiniões segundo as quais tais dificuldades têm um papel importante na aprendizagem (teoria da profundidade de processamento, de Craik and Lockhart). Em outras palavras, independentemente de “enroscarem” ou não para entender a palavra-alvo, ela provavelmente será adquirida caso lhes seja útil por algum motivo.

O interesse pela palavra-alvo figura inclusive como fator motivacional. Alunos com este perfil discordam que seja frustrante pensar na grande quantidade de palavras a serem aprendidas (no. 34, escores **-2**, -1, 1). Embora o escore para essa assertiva não seja muito alto, é importante destacar os comentários de três alunos sobre ela:

*Quanto mais palavras aprendemos e conhecemos facilita a pronúncia a fala e a tradução.* (aluno6\_PA2\_17)

*Me sinto empolgada em imaginar a quantidade de palavras a serem aprendidas.* (aluna7\_PA2\_17)

*Quanto mais palavras aprendermos é melhor para aprimorar o conhecimento.* (aluno5\_PA2\_16)

Neste grupo, estão alunos que se dizem motivados, possivelmente por encontrarem na língua-alvo um propósito imediato para seu uso, como *games*, TV, música e *chat*. A aluna1\_PA2\_16 expressa sua motivação na folha de respostas ao discordar da assertiva sobre ser a sala de aula o único local de prática da LE:

*Este fato é completamente errado pois **você mesmo pode se virar sozinho**.* (aluna1\_PA2\_16) (grifos nossos)

Especulamos que estes sejam alunos cujo interesse pela língua inglesa não surgiu dos discursos sobre a relação dessa LE com a empregabilidade (para uma análise sobre tal relação, veja ROSA, 2003), mas sim do interesse mais imediato de interação com a cultura de língua inglesa.

A alta rejeição em relação à assertiva 39, sobre os efeitos do álcool na fluência (escores **-5\*\***, -3, 1, -4) também merece atenção. De acordo com seus comentários na folha de respostas, essa assertiva “*não faz sentido*” (aluno10\_PA2\_17) e “*estar são ou não, não interfere de nenhuma forma*” (aluno8\_PA2\_17). Aparentemente – e felizmente –, esses adolescentes não atribuem ao álcool o papel de redutor de ansiedade.

Este parece ser o perfil de um típico adolescente, que valoriza o aprendizado de palavras úteis para as atividades cotidianas de seu presente (*video game*, por exemplo). Percebemos similaridades entre as valorações deste grupo e os interesses expressos pelos adolescentes que participaram das entrevistas para o levantamento do Universo de Ideias.

#### *Perfil B2: Foco na Orientação da Aprendizagem (N=3)*

Estes alunos parecem aprender melhor quando orientados nos seus esforços, papel desempenhado em grande parte pela escola. Suas reações principalmente às seguintes

assertivas direcionaram nossa análise: “(29) *A ideia de praticar inglês fora da sala de aula não ajuda muito, porque você tem que ter alguém com quem conversar*” (escores -4, **5\*\***, -5); “(19) *Aprendo muito mais quando fico livre para dizer o que eu quero*” (escores 2, **-5\*\***, -3); “(36) *Gosto quando o professor guia a minha produção, falando uma frase em português e pedindo aos alunos uma tradução em inglês*” (escores -1, **4**, 2).

Estes indivíduos parecem preferir a produção guiada e a orientação em sala de aula. Destacamos também a reação à assertiva 44, sobre o uso de inglês restrito ao estudo para fazer a prova (escores -4, **1\*\***, -3). Embora não tenham atribuído um valor muito alto à assertiva, é interessante analisá-la juntamente com a assertiva 29, supracitada. Em conjunto, as reações a essas duas assertivas indicam que há algum uso da LE fora do ambiente de sala de aula, porém o aprendizado é mais efetivo quando existe outro sujeito envolvido, ou seja, “*alguém com quem conversar*”. É possivelmente esta parte da assertiva 29 que a difere da 44. Ter um interlocutor para auxiliar na produção de LE é para eles bastante importante. Assim, a prática fora da sala de aula pode ocorrer, mas somente se tiverem alguém com quem conversar. Não parecem ser como aqueles que encontram oportunidades em qualquer situação, mesmo que tenham que falar sozinhos.

Em consonância estão as valorizações do conteúdo escolar. Como as correções gramaticais são parte do processo de ensino, não nos surpreende que esses alunos valorizem a gramática tanto na aprendizagem de vocabulário (no. 31, escores 3, **5\***, 3), quanto na comunicação (cf. no. 1, escores -3, **-3**, -1). Neste grupo, o ensino de gírias é altamente rejeitado (no. 49, escores 4, **-4\*\***, 0), possivelmente porque esse tipo de linguagem recebe menos atenção na sala de aula. É possível que esses alunos estejam retomando discursos que comumente circulam na sala de aula sobre a importância da gramática e da linguagem formal.

Contudo, demonstram certo interesse pela linguagem informal (no. 40, escores 5, **2\*\***, -1) e pelo jeito nativo de falar, com suas informalidades e “erros” gramaticais (no. 52, escores -1, **2\*\***, -3). Acreditamos que esse interesse venha da sua identidade de adolescente: por um lado, valorizam a formalidade e a gramática, ecoando discursos, principalmente professorais, que lhes atribuem importância; por outro lado, valorizam, embora com menos intensidade, a linguagem informal e o gramaticalmente incorreto,

trazendo à baila sua identidade de adolescente interessado na cultura *pop*. Faz-se presente aqui a heterogeneidade discursiva resultante das diversas ideologias que influenciam o sujeito.

O uso de dicionário é bastante valorizado por este grupo, que rejeita a ideia segundo a qual o uso excessivo dessa ferramenta leva à “escravidão/dependência” (no. 30, escores -1, -5\*\*, 1). É compreensível que discordem da alusão à dependência expressa na assertiva por terem no dicionário um guia para seu processo de aprendizagem. Além disso, este é um recurso muito utilizado nas salas de aula – conforme nos revelou a professora do ensino médio que participou da entrevista para o levantamento do Universo de Ideias.

Todavia, certo nível de autonomia é levado em consideração por esses aprendizes. Não só concordam que o uso do dicionário leva à autonomia (no. 25, escores 2, 2, 4), mas também afirmam aprender vocabulário com diversão, como os *games* (no. 2, escores -5, -3\*\*, 1). Além disso, parecem comprometidos em levar um pouco do aprendizado para fora da sala de aula, pois concordam que, se tiverem dificuldades em aprender uma palavra, levam a dúvida consigo até encontrarem uma resposta (no. 22; escores 0, \*5, 3). De fato, um dos comentários na folha de respostas é esclarecedor:

*Quanto mais insisto em aprender eu vou guardando mais essa palavra.* (aluno2\_PB2\_16)

Em consonância, a valorização da assertiva segundo a qual o aprendizado ocorre quando “enroscam” para entender a palavra-alvo (no. 45, escores 0, 3\*\*, -2) sugere que o esforço despendido sobre a língua é o que facilita o aprendizado. Esse comportamento está de acordo com a teoria da profundidade de processamento proposta por Craik and Lockhart, já comentada.

Embora pareçam valorizar a orientação que vem da escola, nem todas as atividades escolares são apreciadas. A cópia, por exemplo, não figura como uma atividade útil (no. 9; escores -2, 4, 5). Assim mesmo, podemos dizer que as atividades escolares estão como foco do grupo, seja concordando com elas, seja rejeitando-as.

Pelo mesmo motivo, as assertivas sobre inferência de significados – estratégia largamente ensinada nas escolas – figuram com escores relevantes, sejam positivos, sejam

negativos. Assim, estes aprendizes apreciam a inferência de significados pelo contexto e toleram bem a falta de precisão inerente a esta estratégia (no. 32, escores 0, **3**, 4; no. 50, escores 1, **-4\*\***, 0; no. 21, escores 2, **-4\*\***, 1). Sobre a assertiva 32, um aluno comentou:

*Porque dependendo do título você consegue definir a palavra, isso quando tive a primeira aula de português (sic) **a professora me falou**.* (aluno2\_PB2\_16, ênfase acrescentada)

A parte enfatizada do comentário confirma que a valorização de algumas atividades escolares é resultado dos discursos dos professores sobre sua utilidade e importância. Quanto ao uso de “português” no lugar de “inglês”, há duas possibilidades: o aluno quis mesmo dizer “português”, pois transfere as habilidades de leitura em LM para a leitura em LE, ou foi um lapso. De uma forma ou de outra, não muda a repetição do discurso professoral.

Por fim, a mediação da LM parece-lhes importante para a aprendizagem, possivelmente por ser um recurso ao qual frequentemente se recorre nas escolas regulares. Concordam que algumas explicações devem ser dadas em português (no. 4, escores 3, **3**, 2); consideram que pensar em inglês limita suas ideias (no. 10; escores 0, **1\*\***, -4); e demonstram preferência por escrever seus textos primeiramente em português para em seguida traduzi-los para o inglês (no. 16; escores: -2, **1\*\***, -4). Podem estar utilizando a LM como um guia, uma orientação, para aquilo que querem dizer.

#### *Perfil C2: Foco na Leitura (N=3)*

A princípio, este foi o perfil mais difícil, entre os alunos do ensino médio, de ser analisado, pois as valorações do grupo aparentemente não revelam modos específicos de aprender vocabulário. Revelam, porém, que o texto escrito é a principal fonte da qual os indivíduos do grupo se valem para a aprendizagem, consonante com abordagens frequentemente presentes nas aulas do ensino médio. Assertivas que veiculam, de alguma forma, atividades com o texto escrito figuram como foco desde perfil, seja de forma positiva, seja de forma negativa: “(13) Numa leitura, quando fico com preguiça, tento entender a palavra pelo contexto” (escores 0, -1, **5\*\***); “(47) A inferência pelo contexto é muito mais fácil e agradável de fazer do que tentar pegar cada palavra no dicionário”

(escores 2, 0, **-4\*\***); “(27) Num texto, quando há poucas palavras novas, eu posso aprendê-las; mas se há muitas palavras desconhecidas, a tarefa fica tão desgastante que não aprendo nenhuma” (escores -1, 1, **4\***); “(32) Na leitura de um texto, quando não conheço alguma palavra, arrisco os significados desta palavra pelo exame do contexto; eu chuto, mas convivo bem com a dúvida, porque consigo entender mais ou menos” (escores 0, 3, **4**).

Esse conjunto revela o comportamento do grupo diante do que parece ser sua principal forma de exposição à LE, ou seja, o texto escrito. A inferência é uma tentativa de entendimento, porém é feita aparentemente para compreensão em leitura e não necessariamente para aprender vocabulário. Preferem consultar o dicionário (no. 47), que pode lhes conferir certo grau de autonomia (no. 25, escores 2, 2, **4**), e acabam se utilizando da inferência por preguiça de estudar a palavra desconhecida (no. 13). Por este motivo, um texto contendo muitas palavras desconhecidas pode ser cansativo (no. 27). A dúvida inerente à estratégia de inferência é bem tolerada (no. 32), confirmando que essa estratégia é utilizada para leitura e compreensão de texto, mas não necessariamente para aprendizagem de vocabulário.

A linguagem escrita é valorizada não somente como forma de exposição à LE, mas também como o tipo de linguagem em que esses indivíduos se apoiam na produção de língua. Acreditam que, para a produção escrita, é necessário ter um bom repertório de palavras (cf. 26, escores 4, 4, **-4\*\***), pois há menos possibilidades de “dar voltas” para expressar o que se quer (no. 6, escores -4, -1, **4\*\***). O texto escrito serve inclusive para prática da pronúncia e memorização de vocabulário, através da leitura em voz alta (no. 37, escores 0, -1, **5\*\***).

Conforme argumentamos, suas valorações parecem reflexo da abordagem comum presente nos cursos de inglês do ensino médio, com foco no texto e exercícios. Em consonância, os indivíduos com este perfil valorizam a gramática no processo de aquisição de vocabulário (no. 31, escores 3, 5, **3**) e não se preocupam tanto com a linguagem informal e gírias, nem tampouco com o vocabulário utilizado nos *games* (no. 52, escores -1, 2, **-3\***; no. 40, escores 5, 2, **-1\*\***; no. 49, escores 4, -4, **0\*\***; no. 2, escores -5, -3, **1\*\***).

Contudo, determinadas atividades escolares não são valorizadas por este grupo, que não percebe benefícios do trabalho com afixos (no. 14, escores 3, 0, **-5\*\***) ou da cópia (no. 9, escores -2, 4, **5**). Em relação à última, uma aluna comenta na folha de respostas:

*Aprender inglês tem que ser por vontade, copiar e apenas pronunciar uma vez não fará essa pessoa ter o conhecimento de inglês. (aluna13\_PC2\_17)*

Percebe-se, portanto, que não são todas as práticas escolares que encontram eco nas valorações destes alunos. Ademais, o comentário acima se inicia com uma crítica à imposição escolar.

Diante dessa crítica, é intrigante o fato de terem demonstrado preferência pela produção oral guiada pelo professor (no. 19, escores 2, -5, **-3\*\***; no. 36, escores -1, 4, **2**). Especulamos que, para aqueles que valorizam exposição à linguagem escrita, possivelmente é a produção oral que precisa ser orientada, pois, não raro, alunos de cursos com foco na leitura apresentam dificuldades na hora de falar.

Indivíduos com este perfil discordam fortemente de que o uso da língua inglesa se restringe às práticas em sala de aula (no. 29, escores -4, 5, **-5**; no. 44, escores -4, 1, **-3**). Compreensivelmente, o texto escrito é uma fonte com acesso relativamente fácil. A professora do ensino médio que participou da entrevista inicial para o levantamento do Universo de Ideias, ao afirmar que o vocabulário é muito importante, exemplifica ocasiões comuns em que a língua inglesa pode aparecer:

*you vai comprar uma camiseta, se você tem um texto, você tem/compra um brinquedo, qualquer coisa, ele [o aluno] tem que saber pelo menos assim o que significa aquilo ali [...] eu falo “é pra você mesmo, você compra uma camiseta, você olha praquela camiseta, você sabe o que está escrito, você compra um brinquedo, pelo menos você sabe alguma coisa, você passa e vê um outdoor, você sabe o que significa, pelo menos.*

Nos exemplos fornecidos pela professora, as situações nas quais um indivíduo pode se deparar com a língua inglesa em sua forma escrita são facilmente acessíveis. O exemplo do *outdoor* é a retomada do discurso dos PCNEM (BRASIL, 2000), que dá exatamente o mesmo exemplo. Assim, na cadeia discursiva, acreditamos que o discurso dos

PCNEM (BRASIL, 2000) influenciam ideologicamente os professores, que, por sua vez, influenciam os alunos.

Obviamente, o foco na leitura não se aplica somente às pessoas deste grupo; o que argumentamos é que esses indivíduos têm a leitura e a linguagem escrita como foco, que pode ter permeado seus pensamentos no tempo em que realizaram a Classificação Q. Esse comportamento é influenciado pelo discurso professoral, que ecoa a ideia – expressa nos PCNEM – segundo a qual, no ensino médio, as aulas de LE devem visar prioritariamente à leitura e compreensão de textos, para aquisição de informações. O documento instrui os professores a trabalharem a partir, primeiramente, da leitura e compreensão de textos, através dos quais a estrutura linguística e o repertório vocabular são ensinados. Percebe-se, assim, que as valorações deste grupo dão eco ao discurso que enfatiza a leitura no processo de aprendizagem.

Conforme já mencionamos, as valorações do grupo aparentemente não revelam modos específicos de aprender vocabulário, mas apontam uma preocupação frequente com a leitura como fonte de aprendizagem. A única estratégia altamente valorizada para aprendizagem de vocabulário é o uso de dicionário. Talvez os indivíduos desse grupo não tenham realmente consciência sobre o modo como aprendem vocabulário, e por isso arriscamos dizer que a aprendizagem incidental está por trás dessa falta de consciência.

#### *Assertivas de consenso e correlação entre os fatores*

Para os alunos do ensino médio, as assertivas de consenso são 1, 4, 5, 24, 25, 33, 35, 42, 48 e 51. Todos concordam que a falta de conhecimento de gramática, e não de vocabulário, dificulta a comunicação. Todos concordam com o uso de LM em sala de aula. Todos discordam que ignoram vocabulário desconhecido quando da leitura de um texto interessante, ou seja, provavelmente inferem ou buscam outras fontes. Não consideram confusa a apresentação de conjuntos semânticos. Apostam no uso de dicionário como uma ferramenta para desenvolver autonomia. Valorizam a precisão de significados no uso das palavras-alvo. Tanto a frequência de encontros com a palavra-alvo quanto explicações sobre a palavra-alvo podem ser eficientes. Não acreditam que é necessário pensar em inglês.

Quanto à correlação entre os grupos, esta se mostra baixa, conforme observamos na Tabela 7.

**Tabela 7. Correlação entre fatores – alunos do ensino médio**

	A2	B2	C2
A2	1,0000	0,2144	0,1222
B2		1,0000	0,0846
C2			1,0000

Sendo a correlação entre os grupos baixa, seus perfis são consideravelmente distintos.

#### 4.2.3- Estudo Q3: Professores

Vinte e nove professores de ILE participaram desta parte do estudo. São professores de escolas de idiomas, de aulas particulares, da graduação, da pós-graduação e do ensino médio (público e particular); uma participante é professora do ensino fundamental em escola pública e uma é professora de educação infantil do segmento privado.

Quatro perfis foram revelados, os quais têm, respectivamente, os seguintes focos: os que valorizam a **gramática** ( $N=9$ ), os que valorizam a **produção livre** ( $N=6$ ), os que **não** dão muita importância à **gramática** no processo em questão ( $N=4$ ) e os que consideram a **diversidade** de possibilidades dependendo de cada situação ( $N=7$ ). Com valor de corte 0,49, três participantes não tiveram carga significativa em nenhum fator (i.e.,  $<0,49$ ). Para cada perfil, descrito a seguir separadamente, atribuímos uma expressão que descreva seu foco principal.

A tabela a seguir mostra as 52 assertivas e a média dos respectivos escores que representam as opiniões dos professores.

**Tabela 8. Assertivas e média dos escores por perfil dos professores**

Assertivas	Arranjo Fatorial: Escore por Perfil			
	A3	B3	C3	D3
Perfil				
(1) Quando não consigo passar minha ideia para um falante	1	0	0	0

nativo, o problema é por causa do vocabulário e não da gramática.				
(2) O vocabulário que se aprende nos <i>games</i> muitas vezes se limita ao uso nos <i>games</i> e acaba não sendo usado no cotidiano.	-1	-1	-2	-2
(3) Palavras originalmente emprestadas do inglês e “aportuguesadas” dificultam o aprendizado daquela palavra em inglês (ex.: atachar = <i>attach</i> ; deletar = <i>delete</i> ; printar = <i>print</i> ).	-2	-3	0*	-4
(4) ( <i>Tem coisas que</i> ) se o professor não explicar em português, os alunos não vão entender e, então, não vão aprender.	4	-5**	5	-1**
(5) Quando o texto é muito interessante, acabo pulando vocabulário desconhecido, porque o assunto me prende e quero saber o que acontece.	3	2	0	0
(6) Quando não se sabe muito vocabulário, você tem mais liberdade na fala do que na escrita para “dar voltas” e falar o que se quer.	-3	-3	1	1
(7) Se eu perceber que a legenda em português não corresponde ao que o personagem do filme fala, eu acabo aprendendo.	0	2	0	0
(8) Não importa onde eu vi a palavra e como que eu fiz a associação de significados; a partir do momento em que eu começo a usá-la, eu aprendo.	0	5**	2	5
(9) Para mim, copiar uma coisa é muito automático. Se eu tiver que copiar, eu viro uma máquina de transcrever letras, eu não consigo prestar atenção no sentido.	-2	2**	-1	-2
(10) Pensar direto em inglês limita as ideias que você tem, porque você fica preso nas palavras que já conhece.	-2	-4*	-3	-3
(11) Conhecimento de gramática é crucial para comunicação.	3**	-2	-4**	-2
(12) Não gosto de textos em que há descrições muito minuciosas (ex., de florestas e flores), porque usam muito vocabulário desconhecido, de difícil inferência.	0	-1	1	0
(13) Numa leitura, quando fico com preguiça, tento entender a palavra pelo contexto.	1	3	-4**	3
(14) Na língua estrangeira, se você trabalhar com sufixos e prefixos, você vai aumentar o seu vocabulário de um modo maravilhoso.	1	3	2	2
(15) Eu fixo melhor as palavras que ouço do que aquelas que	-3**	1	-1	0

leio.				
(16) Se preciso escrever, escrevo primeiro em português e depois traduzo para o inglês.	-5	-4	-1**	-5
(17) O uso de palavras em inglês no comércio, camisetas, propagandas, etc., ajuda a aumentar meu vocabulário em inglês.	1	1	1	2
(18) Acho triste quando as pessoas sabem todo o vocabulário técnico de sua área, mas não sabem se apresentar, conversar, se relacionar.	0	0	5**	0
(19) Aprendo muito mais quando fico livre para dizer o que eu quero.	1	1	3	2
(20) Os limites do seu vocabulário são os limites do seu universo.	0**	-3	-2	5**
(21) No meio técnico-científico é crucial ter certeza do significado exato das palavras.	2	2	1	5**
(22) Quando tento traduzir uma palavra e não acho um termo equivalente, fico ruminando a ideia e, depois de um tempo, muitas vezes “cai a ficha”, por exemplo, vendo um filme, lendo um texto, etc.	4	1	2	3
(23) Num exercício mais desafiador, raramente uso palavras novas.	-1	-1	-2	1*
(24) Apresentar conjuntos de palavras (ex.: todas as cores; todos os dias da semana; todos os membros da família, etc.) de uma só vez é confuso, porque fica difícil lembrar qual é qual.	-2	-2	4**	-4
(25) Usar o dicionário faz dele uma ferramenta para conseguir ter mais autonomia na aprendizagem de vocabulário.	4	1	0	4
(26) Saber vocabulário é saber usar na fala, porque para a escrita sempre se pode recorrer a um dicionário.	-3**	0	1	1
(27) Num texto, quando há poucas palavras novas, eu posso aprendê-las; mas se há muitas palavras desconhecidas, a tarefa fica tão desgastante que não aprendo nenhuma.	0	-1	3**	-2
(28) Já consegui inferir um monte de palavras, mas não me lembro delas depois.	1	3	-3**	-1**
(29) A ideia de praticar inglês fora da sala de aula não ajuda muito, porque você tem que ter alguém com quem conversar.	-4	-4	-3	-4
(30) Você se torna escravo do dicionário se você usa em demasia, e não vai criar estratégias de como se virar com	0	4**	-2	-1

uma palavra que você não conhece.				
(31) Saber vocabulário exige saber empregá-lo de uma maneira gramaticalmente correta.	3*	0	-4**	1
(32) Na leitura de um texto, quando não conheço alguma palavra, arrisco os significados desta palavra pelo exame do contexto; eu chuto, mas convivo bem com a dúvida, porque consigo entender mais ou menos.	0	4*	1	1
(33) Se não souber o significado de uma palavra em inglês, um sinônimo em inglês não resolve; o que preciso é saber o que é em português.	-4	-3	-5	-4
(34) Me sinto frustrado só em pensar na quantidade de palavras que tenho que aprender.	-4	-2*	-4	-5
(35) O que faz a beleza da língua é você saber usar a palavra certa no contexto certo.	5	0**	4	2**
(36) Gosto quando o professor guia a minha produção, falando uma frase em português e pedindo aos alunos uma tradução em inglês.	-3*	-5*	0	1
(37) Se eu leio em voz alta, vou fixando a pronúncia das palavras, o que consolida o aprendizado dessas palavras.	2	-1	-1	3
(38) Acredito que não exista equivalência exata entre duas línguas, pois as visões de mundo são diferentes.	5	5	-1	-1
(39) Quando uma pessoa bebe muita cerveja, pode ficar fluente em inglês, mesmo que fale tudo errado.	-4	-4	0**	-3
(40) O vocabulário a ser ensinado em aula deve ser o tipo de linguagem de conversação que se usa realmente nos Estados Unidos, não a linguagem formal.	-5**	0*	4**	-1*
(41) Se uma palavra nova me chama muito a atenção e me interessa, eu fixo na hora.	3	2	5**	4
(42) Dicionário é bom para confirmar o significado daquela palavra que eu adivinhei pelo contexto.	4	4	3	2
(43) Eu só gosto de ler um livro que eu possa visualizar o conteúdo, e isso eu faço pelo vocabulário.	-1	0	-2	-1
(44) O meu USAR inglês é só estudar para fazer a prova ou para ler alguma coisa para as aulas.	-5	-5	-5	-5
(45) Quando descubro o significado de uma palavra logo de cara, passo por cima dela e esqueço em seguida; mas, quando enroscar para entender, acabo aprendendo a palavra.	2	0	-1	4
(46) Prefiro não usar o cognato; para mim é mais difícil de pronunciar, porque eu acabo pronunciando mais parecido com o português.	-2	-2	-5**	-3

(47) A inferência pelo contexto é muito mais fácil e agradável de fazer do que tentar pegar cada palavra no dicionário.	2	5*	4	3
(48) Somente me deparar com uma palavra nova várias vezes não é o suficiente para eu aprender; ainda preciso de uma explicação sobre ela.	-1*	-2	3**	-3
(49) Usar gíria é uma forma de você se identificar com a cultura local.	-1**	4	2	4
(50) Como é que vou inferir o significado de uma palavra a partir do contexto se a maior parte das palavras daquele texto é desconhecida para mim?	5**	-1	2**	0
(51) Você tem que pensar direto em inglês.	2	1	0	-2*
(52) Quero aprender a falar como o povo de lá, inclusive aquilo que é gramaticalmente incorreto, como <i>you know what?</i> em vez de <i>Do you know what?</i>	-1	3*	-3	0*

Score: do 5 (mais concorda) ao -5 (mais rejeita), sendo -2, 1, 0, 2, 1 pouco ou nada relevantes para o participante. Asteriscos, atribuídos pelo *software* que faz a análise estatística, marcam assertivas que distinguem o perfil dos outros num nível estatisticamente significativo: \* nível de significância de  $P < 0,05$ ; \*\*  $P < 0,01$ .

#### *Perfil A3: Foco na Gramática (N=9)*

Este grupo parece focar mais que os outros nas assertivas que se referem à gramática, concordando que conhecimento de gramática é crucial na comunicação (no. 11; escores 3\*\*, -2, -4, -2) e que conhecimento de vocabulário exige saber empregá-lo de uma maneira gramaticalmente correta (no. 31; escores 3\*, 0, -4, 1). Essa combinação nos faz entender que este grupo é composto por professores que entendem o vocabulário e a gramática como intimamente relacionados, conceito para o qual há respaldo na literatura. A assertiva 31 está relacionada com o já mencionado conceito *rico* de vocabulário (SCARAMUCCI, 2007, adaptado de RICHARDS, 1976).

Além disso, Lewis (1996), para quem as palavras individuais têm sua própria gramática, defende que a relação gramática-vocabulário é um contínuo e não uma dicotomia. O autor critica, então, o conceito segundo o qual a gramática é vista como um conjunto de frases com espaços onde as palavras adequadas – i.e., vocabulário – são encaixadas. Em suma, estes professores parecem ter essa visão integrada de gramática-vocabulário, conforme é expresso por um dos participantes:

*No estudo de vocabulário, é importante saber usar a "gramática do léxico", caso contrário, corre-se o risco de saber a palavra, o significado dela, e não saber usar. (professor19\_PA3\_46)*

Esse conceito é encontrado de fato em Lewis (1996), que diz que alunos com uma gama considerável de vocabulário não conseguem usá-lo por não terem um conhecimento rico da palavra, que envolve a gramática do léxico.

Além disso, a entrevista *follow-up* realizada com um dos participantes deste grupo confirma o interesse pela gramática no processo de aprendizagem de vocabulário. A ele foi perguntado se a palavra “gramática” representa seu perfil. Ele disse que sim e acrescentou:

*Se eu for falar do meu desenvolvimento como aprendiz, a gramática foi extremamente importante; a minha visão de língua deu uma boa ampliada depois do mestrado, então não é mais uma visão de língua que privilegia demais a gramática, mas ainda é um norte. (professor5\_PA3\_43)*

Há, a princípio, uma separação entre gramática e vocabulário na afirmação segundo a qual sua visão de língua hoje não privilegia demais a gramática; contudo, ao afirmar que a gramática é um norte, mostra-se a integração, ao considerar que gramática pode nortear a aprendizagem de vocabulário de alguma forma.

Pessoas com esse perfil valorizam a linguagem escrita. Discordam fortemente das assertivas segundo as quais o conhecimento de vocabulário está mais relacionado a saber usá-lo na fala do que na escrita (nos. 6 e 26) e também discordam que, na condição de aprendizes, aprendem melhor aquilo que ouvem do que aquilo que leem (no. 15; escores -3\*\*, 1, -1, 0). Na folha de respostas, um dos participantes afirma, de fato, ser visual (professora18\_PA3\_44). Seu comentário se referia, na verdade, à assertiva 9, sobre a atividade de cópia (escores -2, 2, -1, -2), a qual, segundo a professora, ajuda aprendizes visuais a memorizarem “*vocabulário e estrutura linguística*”.

O professor que participou da entrevista *follow-up* também confirmou que a expressão “*linguagem escrita*” definia seu perfil de aprendiz e de professor. Em seu

comentário, diferentemente do comentário anterior em que a professora fala da posição de aprendiz, o professor entrevistado fala sobre a linguagem escrita da posição de professor:

*Linguagem escrita, eu acho que talvez seja, das quatro habilidades, a que ajuda o aluno a desenvolver melhor (professor5\_PA3\_43, entrevista follow-up)*

Outro participante ainda comenta, na folha de respostas, que “*a escrita é uma ferramenta importantíssima para se começar a pensar em inglês*” (professora3\_PA3\_32, comentando a assertiva 16, sobre escrever primeiramente em português; escores -5, -4, -1, -5). Independentemente da polêmica sobre o conceito de “pensar em inglês”, que não foi levantado por este grupo na folha de respostas, a transcrição da opinião da professora serve aqui para demonstrar a importância atribuída à linguagem escrita.

Além de referências à linguagem escrita na produção, há também alguma referência à linguagem escrita no uso receptivo: os professores deste grupo não deixaram de valorizar assertivas sobre a inferência de significados e leitura. Concordam fortemente que a inferência não é efetiva se o número de palavras desconhecidas é grande (no. 50; escores 5\*\*, -1, 2, 0) e até ignoram vocabulário desconhecido em algumas situações (no. 5; escores 3, 2, 0, 0). Apostam no dicionário como ferramenta útil para a aprendizagem e o desenvolvimento de autonomia (nos. 42 e 25). Assim, valorizam a leitura, a partir da qual palavras podem ser aprendidas mais efetivamente por meio do uso do dicionário do que por meio da inferência.

Independentemente se na escrita ou na fala, valorizam a precisão no uso da palavra, ou seja, usar a palavra certa no contexto certo (no. 35; escores 5, 0, 4, 2).

Quanto à tradução e uso de LM, deixam as duas identidades – aprendiz e professor – bem explícitas. Como aprendizes, dificilmente recorrem a este artifício (no. 16 e 33), assim como os outros grupos; mas, como professores, acreditam que existem alunos que não aprenderiam certas palavras sem uma tradução ou explicação em português (no. 4; escores 4, -5, 5, -1). De fato, uma das professoras, ao comentar a assertiva 4, afirma na folha de respostas:

*Se você não explicar o significado de determinadas expressões ou mesmo palavras, verbos etc, o aluno não entende mesmo, por mais*

*que o professor tente explicar com palavras que ele já conhece, mímicas ou demonstrações.* (professora3\_PA3\_32)

Não há, portanto, qualquer rejeição ao uso de LM para determinadas situações.

A assertiva 40 é intrigante (“*O vocabulário a ser ensinado em aula deve ser o tipo de linguagem de conversação que se usa realmente nos Estados Unidos, não a linguagem formal*”, escores -5\*\*, 0, 4, -1). Foi dita em um dos grupos focais com alunos, nas entrevistas feitas para o levantamento do Universo de Ideias. A frase encerra a ideia segundo a qual o inglês americano é mais informal e mais útil que um inglês formal, falado em outro lugar não explicitado. Ou o inglês formal da frase pode ser uma alusão a uma linguagem perfeita, falada por ninguém, como a do falante nativo ideal, de Chomsky (1965). A alta discordância deste grupo em relação à assertiva em questão pode ser devida a diferentes interpretações que o professor faz de “*linguagem informal*”, comparadas com as interpretações que o aluno faz, lembrando que os sentidos não são inerentes à palavra, mas atribuídos a ela pelo sujeito interagindo com a linguagem.

Consequentemente, a discordância se dá porque o professor tem uma visão diferente do conceito formal versus informal, conforme os seguintes comentários, retirados das folhas de respostas:

*Creio que devemos ensinar um inglês internacional sem tendenciar a esse ou a aquele, americano ou britânico, pois o aluno deve passar por todas as nuances e saber as diferenças de sotaque e gramaticais que possam ocorrer em seu aprendizado, para que quando se confrontar com a realidade e à prática do inglês num trabalho, intercâmbio etc, possa estar preparado para reconhecer e identificar as palavras.* (professora3\_PA3\_32)

*Em primeiro lugar, o inglês não deve ser considerado a língua dos Estados Unidos unicamente; em segundo, o falar corretamente cabe em qualquer situação, já a linguagem informal não é bem vinda em alguns contextos, como o nosso acadêmico, por exemplo.* (professora18\_PA3\_44)

Ambas as professoras chamam a atenção para o equívoco comum de se relacionar a língua inglesa unicamente aos Estados Unidos. Lembremos novamente do termo “*ingleses*”, plural utilizado para simbolizar a variação de forma e função, em virtude do uso em contextos cultural e linguisticamente distintos (KACHRU, 1996). Deste ponto de

vista, mesmo o “inglês americano” não é um, mas vários “ingleses”. Assim, a discordância em relação à assertiva se dá, em parte, pela rejeição à primeira parte da frase, que faz referência a “um inglês”, proveniente de um país dominante.

Outra questão é que a professora18\_PA3\_44 não interpreta a linguagem formal como aquela distante, falada por ninguém; na sua concepção, a linguagem formal é o falar corretamente, o que está em sintonia com a discordância do grupo em relação à assertiva 52, sobre aprender aquilo que é gramaticalmente incorreto (escores -1, 3, -3, 0). Possivelmente, pelo mesmo motivo, o grupo discorda da assertiva 49, sobre as gírias (-1\*\*, 4, 2, 4).

O professor que participou da entrevista *follow-up* nos esclarece que as gírias e o gramaticalmente incorreto, como o *ain't*, não deveriam ter muita prioridade, embora tenham sua importância:

*Eu acho que pra uma aluno de inglês língua estrangeira, é importante que seja vocabulário passivo, na minha opinião, eu acho que é importante ele entender quando alguém usa isso, mas não sei se é importante que eu [incompreensível] numa posição alta de prioridade que ele saiba produzir isso. (professor5\_PA3\_43)*

E acrescenta que, para níveis mais avançados, é válido discutir a informalidade que determinadas expressões denotam e em que situações são mais adequadas; contudo, “*não preocuparia o aluno do básico e intermediário com esse tipo de picuinha porque [...] não é o momento*”. Assim, esses professores dão mais importância à linguagem formal, na maioria das vezes.

Por fim, resta destacar que, expressando sua identidade de aprendizes, a saliência da palavra é importante (no. 41; escores 3, 2, 5, 4), o que está em sintonia com a assertiva 22, sobre ficar “ruminando a ideia” quando não se entende uma palavra, até que se obtenha uma resposta (4, 1, 2, 3).

Em suma, o interesse deste grupo recai sobre o papel da gramática no processo de aquisição de vocabulário, sobre a maior importância do ensino/aprendizagem da linguagem formal, sobre o papel mais proeminente da linguagem escrita, sobre o uso de dicionários e sobre uso de LM para os alunos, pelo menos em certas ocasiões.

Neste grupo, há professores de aula particular, graduação, escolas de idiomas e uma professora das séries finais do ensino fundamental. Oito deles têm algum tipo de pós-graduação relacionada ao ensino de língua inglesa. O único que não tem esse contato alega também não ter contato com teorias de ensino de línguas, já que tem graduação em Comunicação Social.

*Perfil B3: Foco na Livre Produção (N=6)*

A primeira característica que nos salta aos olhos é a forte concordância com a assertiva segundo a qual o aprendizado ocorre quando se começa a utilizar a palavra-alvo, independentemente do contexto onde foi primeiramente encontrada (no. 8; escores 0, 5\*\*, 2, 5). A saliência da palavra-alvo lhes é também importante para a aprendizagem (cf. no. 3, 2, 5, 4).

Na entrevista *follow-up*, o professor entrevistado esclarece:

*A gente fala pros alunos “não é porque você viu essa palavra agora e entendeu, ou porque você traduziu ou porque você associou ou porque você inferiu, e daí depois conferiu e era aquilo mesmo, não é por isso que você vai ficar sabendo, pode ser que amanhã você esqueça”, [...] se você viu ela escrito ou textos escritos, se você a ouviu, é isso que vai fazer você realmente adquirir aquela palavra no sentido de saber o significado e também usar na fala e na escrita; mas também depende muito de quanto cada indivíduo se interessa pelo assunto ou está envolvido na hora da leitura. (professor6\_PB3\_32)*

O professor ressalta a necessidade de vários encontros com a palavra em diferentes situações (i.e., linguagem escrita e oral), como também o engajamento do aprendiz. Destaca, ademais, o saber vocabulário na produção de língua quando diz “*usar na fala e na escrita*”. O comentário nos remete também a outra característica marcante: o trecho “*...ou porque você inferiu, e daí depois conferiu e era aquilo mesmo*” sugere que a estratégia de inferência de significados não é confiável e deve vir sempre acompanhada de outra estratégia que confirme o significado inferido.

Suas valorações sobre certas assertivas nos fazem entender que palavras cujos significados foram inferidos pelo contexto não são eficientemente aprendidas. A estratégia

de inferência de significados é apreciada por ser mais agradável do que a consulta constante a um dicionário (no. 47; escores 2, **5\***, 4, 3); assim, estes participantes arriscam significados tanto por conviverem bem com a dúvida inerente a essa estratégia (no. 32; escores 0, **4\***, 1, 1), quanto por preguiça de buscar os significados em outras fontes de informação (no. 13; escores 1, **3**, -4, 3). Admitem esquecerem, às vezes, o significado de palavras inferidas pelo contexto (no. 28; escores 1, **3**, -3, -1). O comentário abaixo, retirado da folha de respostas, é esclarecedor neste ponto:

*Há um limite para o que consigo aprender de forma ativa em uma leitura.* (professora9\_PB3\_44)

Compreende-se do comentário que a leitura nem sempre leva a um aprendizado considerado eficaz de vocabulário. O que a professora expressa é que há compreensão na atividade de leitura, mas nem sempre as palavras aprendidas dessa forma farão parte do momento da produção de língua (produção relaciona-se à “forma ativa” a que a professora se referiu em seu comentário).

Outro participante, comentando sobre a utilidade do dicionário, sugere a ineficácia da inferência de significados para o aprendizado efetivo:

*Sou sedento por aprender, mas tendo a inferir tb, mas como quero sempre confirmar, o dicionário me serve, inicialmente, como ferramenta para tal confirmação.* (professor6\_PB3\_32)

O uso da adversativa “mas” após “sedento por aprender” insinua que a inferência é algo oposto à sede de aprender. Em outras palavras, o professor gosta de aprender, mas às vezes o aprendizado não ocorre, já que optou por inferir. É o dicionário que contribui para um aprendizado mais efetivo.

Um terceiro comentário corrobora o que vem sendo dito:

*É melhor tentar descobrir no contexto do que ficar toda hora procurando o dicionário, torna a leitura cansativa e se perde o contexto. É mais fácil ler, grifar a palavra que não sabe, tentar entender o contexto depois voltar nela se necessário.* (professora7\_PB3\_38)

Segundo a professora acima, a inferência é, de fato, mais confortável do que o uso de dicionário, para que a leitura não se interrompa. Porém, havendo dúvida, recorre-se a um dicionário. A descrição dessas estratégias utilizadas pela professora está de acordo com um perfil que infere significados não necessariamente para aprender vocabulário, mas para não fragmentar a leitura. O aprendizado ocorrerá mais efetivamente via outros meios. Um desses meios é o dicionário (cf. no. 42; escores 4, **4**, 3, 2).

Todavia, acreditam que o uso demasiado do dicionário leva à dependência (no. 30; escores 0, **4\*\***, -2, -1). A rejeição à “dependência” também se expressa na assertiva no. 36, sobre produção de língua guiada pelo professor (escores -3, **-5\***, 0, 1). Ao comentar a assertiva em questão na folha de respostas, o professor6\_PB3\_32 afirma:

*Acho que esse tipo de ajuda não é realmente ajuda, pois o aluno tende a ficar preso e inseguro ao falar sem a companhia do professor no futuro. (professor6\_PB3\_32)*

Percebe-se que a razão para rejeitar o uso excessivo do dicionário e a produção guiada está relacionada à provável falta de segurança e de autonomia que essas atividades gerariam no futuro. A ideia subjacente de “servidão”, “controle”, “falta de liberdade” parece não ser bem-vinda.

As pessoas deste grupo rejeitam a mediação da LM não só como aprendizes (cf. nos. 16 e 33), mas também como professores, ao discordarem que existem coisas que devem ser explicadas em português (no. 4; escores 4, **-5\*\***, 5, -1). Explicam que a tradução nem sempre é possível, por serem as duas línguas reflexos de visões diferentes de mundo. Essa ideia está explícita também na sua reação à assertiva 38 (escores 5, **5**, -1, -1).

Entretanto, na entrevista *follow-up*, o professor entrevistado disse que há, sim, situações em que uma simples tradução resolveria o problema:

*Eu acho que [a tradução ou explicações na LM] pode ter um papel importante, assim tanto na aquisição de vocabulário quanto de estruturas gramaticais; o problema é que a gente tem que ser sensato e sensível em como a gente dosar. (professor6\_PB3\_32)*

E, mais adiante, ainda na entrevista, afirma que a tradução de uma palavra pode economizar tempo, caso a palavra em questão não faça parte dos objetivos da aula.

A ideia de “saber dosar” parece estar presente não só no uso de LM, mas também na questão do ensino/aprendizagem da linguagem informal. Concordam com a importância de se saberem gírias (no. 49; escores -1, 4, 2, 4) e aquilo que é gramaticalmente incorreto (no. 52; escores -1, 3\*, -3, 0). O comentário de uma professora sobre a assertiva 52 é esclarecedor:

*Não preciso perder minhas características culturais, ou imitar pronúncia, mas quero me comunicar de um modo real e atual, não com cara de "livro", artificial. (professora9\_PB3\_44)*

A incorreção gramatical tem várias facetas. O comentário da professora baseia-se no próprio exemplo dado na assertiva, *you know what?*, em que, de acordo com a norma, falta o verbo auxiliar. “Errar” de propósito seria, portanto, uma maneira de falar a linguagem real. Aliás, a prática da hipocorreção é corrente mesmo em LM, objetivando principalmente o não pedantismo. A questão da hipocorreção em português foge ao escopo deste estudo, mas é importante ressaltar que estamos cientes das implicações linguístico-sociais do uso da hipocorreção. Errar propositalmente para se adequar a uma determinada situação de interação significa transitar entre as variantes de uma língua. O falante que domina esse transitar entre variantes frequentemente tem consciência de que a língua pode ser usada como instrumento de poder. Na LE, a hipocorreção pode ter objetivos diferentes: segundo o comentário acima, é uma maneira de não soar artificial.

Porém, existem vários aspectos do que é considerado gramaticalmente incorreto; alguns desses aspectos levantariam questões de classe social até mesmo na LE. Com este último caso em mente, o professor da entrevista *follow-up* comentou que evitaria trazer tais “erros” à sala de aula de uma escola de idiomas, mas o faria com turmas de Letras, porque a questão sociolinguística é importante para este público. Não estamos afirmando que os professores dos outros perfis necessariamente discordariam desse ponto de vista; estamos dizendo que esta é uma questão que se sobressaiu neste grupo.

O grupo também se caracteriza por ver na cópia uma atividade pouco produtiva (no. 9; escores -2, 2\*\*, -1, -2). Conforme já foi mencionado, estes indivíduos aparentemente não apreciam atividades controladoras, que inibam a liberdade, dentre as quais podemos classificar a atividade de cópia.

Deste ponto de vista, podemos dizer que a discordância em relação à assertiva “(20) *Os limites do seu vocabulário são os limites do seu universo*” (escores 0, -3, -2, 5) possivelmente venha da ideia subjacente de “impor limites” ao universo do falante, o que pressupõe falta de liberdade atrelada à falta de vocabulário. Para confirmar, transcrevemos os comentários relativos a essa assertiva, retirados das folhas de respostas:

*Jamais, parafrasear é a chave para o universo. Há várias estratégias para se dizer o que se quer, mesmo quando não se sabe a palavra, tal como na L1. (professor8\_PB3\_43)*

*Não acredito, pois existem assuntos em livros, filmes, conteúdo de internet, que não faz parte do meu universo mas acabo aprendendo. (professora7\_PB3\_38)*

Parece desconfortável a ideia de que algo possa limitar a capacidade do falante de se expressar e também de aprender. Todavia, não podemos deixar de mencionar que o professor participante da entrevista *follow-up* concordou com a assertiva, fornecendo o exemplo do número de palavras para “neve” na língua dos esquimós. Os esquimós teriam palavras ou expressões que descrevem a neve, o que o universo dos falantes de português não necessita. Usando o argumento dos professores acima (professor8\_PB3\_43 e professora7\_PB3\_38), porém, isso não nos impediria de aprendermos sobre a cultura dos esquimós, parafraseando seus modos de descrever a neve, como neve caindo, neve fofa, neve com vento, etc. Pode-se dizer, portanto, que a concordância com a assertiva por parte de um dos professores tem como orientação uma interpretação diferente. Os argumentos não são excludentes: pode-se concordar que há palavras que pertencem a um universo específico, sem que isso imponha limites a um indivíduo que queira aprender sobre esse universo. Assim, recusa-se a ideia de que o vocabulário limitado possa limitar o acesso ao conhecimento.

A liberdade, bem como a descontração no ambiente de aprendizado, são aspectos destacados na entrevista *follow-up*:

*Eu acho que tanto meu perfil como aprendiz quanto meu perfil como professor, eu já percebi que eu aprendo bastante coisa, em termos linguísticos, em ambientes informais, onde por exemplo, não tem aquela cobrança que você tem que falar tudo certinho, do jeito*

*que é esperado e porque a gente sabe que tem essa parte emocional, a parte psicológica, de você baixar o filtro afetivo, que é bem importante. (professor6\_PB3\_32)*

Este trecho salienta que, para este participante, a aprendizagem ocorre quando o aprendiz se sente livre para se expressar e, inclusive, “errar”. O ambiente informal e a baixa do filtro afetivo garantiriam a descontração necessária para o objetivo em questão. Esse comentário resume um pouco do perfil, marcado pelo aprendizado através principalmente da produção de língua, mas uma produção livre, sem as amarras às quais, do ponto de vista do grupo, determinadas atividades podem levar.

Neste grupo, há professores da graduação, pós-graduação, escolas de idiomas e de aulas particulares. Um dos participantes é uma professora do ensino infantil. Não há professores do ensino médio. Uma professora é aluna de graduação em Letras e outra é formada em Publicidade, sem muito contato com teorias sobre ensino de línguas. Os outros quatro cursam ou já cursaram mestrado e/ou doutorado em Linguística Aplicada.

#### *Perfil C3: Foco na Desvalorização da Gramática (N=4)*

O aspecto que nos norteou para interpretar este grupo é a combinação dos escores das assertivas sobre o papel da gramática: “(11) *Conhecimento de gramática é crucial para comunicação*” (escores 3, -2, -4\*\*, -2) e “(31) *Saber vocabulário exige saber empregá-lo de uma maneira gramaticalmente correta*” (escores 3, 0, -4\*\*, 1). Para melhor entendermos essa posição, perguntamos à professora que participou da entrevista *follow-up* qual era sua opinião sobre o papel da gramática na aprendizagem de vocabulário:

*Gramática fica em segundo plano para atividades corriqueiras, como por exemplo, chego no restaurante de um país que eu não sei aquela língua também, o que importa pra mim é só dizer os nomes dos pratos que eu quero comer. [...] O que importa usar o verbo, por exemplo, I would like to pararan pararan pararan? O que importa mesmo é saber o nome dos pratos, que é vocabulário, o vocabulário no momento é o que mais importa, a gramática nem tanto. Então, a gramática tem papel secundário, só pra, digamos, dar uma elaboração maior, quando você vai interagir, a gramática realmente é secundário, em primeiro lugar vocabulário. (professora2\_PC3\_35)*

A professora não está se referindo especificamente ao papel da gramática no *processo* de aprendizagem de vocabulário, mas sim no *produto*, ou seja, no momento em que o indivíduo precisa interagir e utilizar o conhecimento que já tem. Assim mesmo, sua posição em relação ao lugar da gramática no contexto de ILE é clara e encontra respaldo em Folse (2007). Folse também relata situações parecidas, em que conhecimento de vocabulário resolveria problemas que o conhecimento da gramática não resolveria.

É importante esclarecer que essa visão de gramática é diferente daquela expressa pelo Perfil A3, os que valorizam a gramática. Para o Perfil A3, gramática e vocabulário estão intimamente relacionados, daí a importância de um no processo de aprendizagem de outro; para o Perfil C3, os que não dão importância à gramática, esses dois aspectos da língua são distanciáveis, resultando na pouca ou nenhuma importância da gramática para a aprendizagem de vocabulário.

Outro participante comenta a assertiva 11 na folha de respostas:

*A principal função da língua é a interação, comunicação com o outro seja oral ou escrito. Considero um erro assimilar aprendizado de língua como fruto do aprendizado de gramática, em um sentido descontextualizado. A gramática é muito útil para a compreensão do sistema estrutural de uma língua, mas não é a língua, uma vez que há tantas faces desta. (professora22\_PC3\_24)*

Apreende-se pelo comentário que a professora não concorda que a gramática, sendo uma das faces da língua, seja equalizada à própria língua, como se fossem sinônimos. Ambos os comentários nos fazem entender que a desvalorização da gramática acontece num âmbito mais amplo da aprendizagem de ILE do que somente no processo de aprendizagem de vocabulário.

Além da questão da gramática, o comentário da professora22\_PC3\_24, sobre a principal função da língua ser a interação, também nos remete à assertiva: “(18) *Acho triste quando as pessoas sabem todo o vocabulário técnico de sua área, mas não sabem se apresentar, conversar, se relacionar*” (escores 0, 0, 5\*\*, 0). Para as pessoas com este perfil, a aprendizagem de ILE – e de vocabulário – tem como foco principal a interação habitual, possibilitada mais facilmente, na sua opinião, por meio do conhecimento de vocabulário do que conhecimento de gramática.

Em consonância está o escore atribuído à assertiva 40, sobre a importância do ensino de vocabulário informal usado na conversação diária dos EUA (no. 40; escores -5, 0, **4\*\***, -1). Enquanto o Perfil A3 parece ter discordado dessa assertiva por levar em conta os vários “ingleses”, rejeitando, portanto, a parte da frase que diz “inglês dos Estados Unidos”, este grupo pode ter focado na parte da frase sobre a importância do “vocabulário de conversação informal”. A alta concordância, deste ponto de vista, se faz compreensível e coerente.

Embora discordem num ponto muito importante, os Perfis A3 (“pró-gramática”) e C3 (“anti-gramática”) concordam que a mediação da LM é importante para o aluno (no. 4; escores 4, -5, **5**, -1), mas não para ele mesmo – o professor – na condição de aprendiz (no. 33; escores -4, -3, **-5**, -4). Assim como os outros grupos, palavras que lhes chamam a atenção são facilmente aprendidas (no. 41; escores 3, 2, **5\*\***, 4); caso contrário, a frequência do encontro com a palavra combinada a explicações se faz importante (no. 48; escores -1\*, -2, **3\*\***, -3). O comentário abaixo, retirado da folha de respostas, refere-se à assertiva 48:

*Mesmo que eu entenda aquela palavra pelo contexto, preciso saber qual são os significados detalhadamente, para que consiga aprender, caso contrário, não aprenderei apenas conhecerei aquela palavra em um único contexto e isso soa como limitação do meu aprendizado. (professora22\_PC3\_24)*

Está subjacente a busca em fontes de informação diversas para uma aprendizagem eficiente. Interessante notar que a professora aponta os diferentes graus de familiaridade (cf. MELKA, 1997) através das palavras “conhecer” (grau mais elementar) e “aprender” (grau mais alto e satisfatório). Assim, entender uma palavra pelo contexto a leva a conhecer, mas não a aprender vocabulário.

Coerentemente, numa leitura, a inferência de significados pode ser eficiente (cf. nos. 47, 13, 28), porém o uso de dicionário se faz relevante (no. 42; escores 4, 4, **3**, 2). Conforme já foi mencionado, há literatura que aponta a combinação de estratégias como a atitude mais eficiente na aprendizagem de vocabulário.

Por atribuírem importância ao estudo mais detalhado das palavras-alvo, um texto com muitas palavras desconhecidas pode ser desencorajador e resultar no aprendizado

de nenhuma delas (no, 27; escores 0, -1, **3\*\***, -2). Talvez pelo mesmo motivo, este é o único grupo que concorda com a assertiva 24, sobre a ineficácia de se apresentarem conjuntos semânticos de uma só vez (escores -2, -2, **4\*\***, -4). Essa concordância está de acordo com Folse (2007), que relata ser ineficaz, para a aprendizagem de vocabulário, o estudo de conjuntos semânticos (por exemplo, ensinar todas as palavras relacionadas a graus de parentesco ao mesmo tempo; ou todos os dias da semana ao mesmo tempo). Para as pessoas com este perfil, aparentemente, é melhor estudar detalhadamente poucas palavras, do que estudar superficialmente uma grande variedade delas.

A assertiva 52 (“*Quero aprender a falar como o povo de lá, inclusive aquilo que é gramaticalmente incorreto, como you know what? em vez de Do you know what?*”; escores -1, 3, **-3**, 0) mostra-se de difícil interpretação. O fato de discordarem dela não parece de acordo com o perfil, que prioriza os aspectos que facilitam a comunicação e a interação. A professora que participou da entrevista *follow-up* faz um comentário que contradiz o escore negativo:

*Eu faço sempre isso [referindo-se ao ensino da linguagem informal], eu sempre digo “olha, assim seria she doesn’t care, mas no uso comum, corriqueiramente, de uma maneira informal, as pessoas nunca dizem she doesn’t, elas sempre dizem she don’t” [numa alusão à música dos Beatles, Ticket to Ride] e aí os alunos dizem “ah, é mesmo, professora, eles realmente fazem assim?”, eu digo “é, por exemplo, você usando o tu no português, você sempre diz tu recebeste a mensagem? você diz como? tu recebeu, né?” (professora2\_PC3\_35)*

Mais adiante, a professora ratifica a importância do ensino dessas informalidades também no português para estrangeiros, fazendo referência ao linguista Paul Grice.

Diante disso, interpretamos a discordância do grupo em relação à assertiva 52 como rejeição em ter o falante nativo como meta, ou seja, rejeição à parte da frase “*quero falar como o povo de lá*”. Possivelmente, estão rejeitando o conceito de “nativo” (discutido no Estudo Piloto) e a ideia já difundida pela literatura (cf. LEWIS, 1996; COOK, 1999) de que o falante “nativo” pode até ser um modelo, mas nunca um alvo ou meta, por ser uma meta inatingível.

Valorizar o uso da língua como um meio nas interações cotidianas, sem preocupações com a gramática, está em harmonia com a assertiva segundo a qual se aprende melhor quando o indivíduo está livre para se expressar (no. 19; escores 1, 1, 3, 2). Sem, por exemplo, as amarras da correção gramatical e as preocupações com os erros, o aprendizado parece acontecer mais agradavelmente.

Em suma, este grupo, em primeiro lugar, deixa claro que gramática não figura como parte importante no processo de aprendizagem de vocabulário. Para eles, é importante enfatizar que a língua deve ser vista como um meio para um objetivo maior, que são as interações possíveis no dia-a-dia de cada um. Para tal, valorizam o conhecimento de vocabulário mais do que o conhecimento de gramática, numa visão que distancia esses dois aspectos da língua. Para aquisição de vocabulário, valorizam a frequência com que a palavra-alvo é vista e o estudo detalhado de seus significados.

Há, no grupo, professores de todos os segmentos da educação: graduação, ensino médio, escola de idiomas e aulas particulares. Três possuem curso de pós-graduação em alguma área relacionada ao ensino de inglês, como mestrado e doutorado em Linguística Aplicada, mestrado em TEFL, mestrado e especialização em metodologia de ensino de línguas. Somente a professora mais nova não possui título de pós-graduação, mas é graduada em Letras.

#### *Perfil D3: Foco na Diversidade (N=7)*

Como já ocorreu antes neste estudo, o último grupo é às vezes o mais difícil de interpretar, porque às assertivas com mais concordância e mais rejeição subjazem estratégias de aprendizagem bastante variadas. Então, entendemos que é justamente essa multiplicidade de possibilidades que é o foco dos indivíduos deste grupo. Na entrevista *follow-up* e nas folhas de respostas também fica evidente uma menção frequente a tudo o que é relativo: o tipo de estratégia mais eficiente depende de cada aprendiz, conforme os comentários abaixo:

*Todo tipo de recurso acrescenta (professor26\_PD3\_33, entrevista follow-up)*

*Cada um aprende ou grava as palavras de uma forma*  
(professora23\_PD3\_27, comentando a assertiva 9)

Possivelmente, todos os outros participantes, dos outros grupos, concordem com isso; porém, é neste grupo que essa questão se faz mais presente e se repete nos comentários. Por isso, as assertivas mais valorizadas são as que representam fatores diversos que podem influenciar na aprendizagem.

A diversidade de modos de aprender pode ser assim resumida: para as pessoas deste grupo, o uso da palavra-alvo leva ao aprendizado, independentemente do contexto em que ela foi primeiramente encontrada (no. 8; escores 0, 5, 2, **5**); se a palavra lhes chama a atenção, aprendem imediatamente (no. 41; escores 3, 2, 5, **4**); palavras que exigirem maior profundidade de processamento para serem compreendidas são mais eficientemente aprendidas (no. 45, escores 2, 0, -1, **4**; no. 22, escores 4, 1, 2, **3**); a frequência de encontros com a palavra-alvo também tem seu valor, sem que maiores explicações sejam necessárias (no. 48 -1, -2, 3, **-3**).

As pessoas deste grupo concordam que a leitura em voz alta ajuda na aquisição de vocabulário (no. 37; escores 2, -1, -1, **3**) e discordam que a apresentação de conjuntos semânticos de uma só vez seja ineficiente (no. 24; escores -2, -2, 4, **-4**). Além disso, discordam que palavras emprestadas do inglês e “aportuguesadas” possam prejudicar o aprendizado (no. 3; escores -2, -3, 0, **-4**). Em suma, uma variedade de fatores – tanto atividades e estratégias, quanto aspectos da língua – é bem-vinda para ajudar na aprendizagem de palavras novas. Para cada situação, uma possibilidade. Embora outros grupos tenham pontos de vista similares em relação a uma ou outra assertiva, este grupo se destaca pelos escores relevantes (tanto positivos, quanto negativos) em todas elas combinadas.

Através da diversidade de possibilidades, as pessoas com este perfil valorizam um amplo conhecimento de vocabulário, de modo a tirar o melhor proveito disso. Ao comentar a concordância com a assertiva “(20) *Os limites do seu vocabulário são os limites do seu universo*” (escores 0, -3, -2, **5\*\***), o participante da entrevista *follow-up* afirma:

*Você só consegue compreender a mensagem de um interlocutor ou também transmitir a sua mensagem, conforme o seu nível de*

*vocabulário. Imagina essa situação que a gente está vivendo agora<sup>27</sup>, a gente está conversando, sem contato visual nenhum, apenas através do áudio, do som, e o nosso limite vai ser o uso do nosso vocabulário, os recursos que a gente consegue fazer utilizando o vocabulário que cada um tem; claro que é uma troca dinâmica, eu posso aprender algum vocabulário nessa conversa com você de uma hora pra outra e vice-versa, mas a gente não vai conseguir falar sobre algo que a gente não conhece, a gente não vai conseguir expressar algo num vocabulário que a gente não conhece, então há uma limitação baseada pelo uso do vocabulário que faz parte do nosso repertório. (professor26\_PD3\_33)*

Segundo o professor, embora possa haver intercâmbio de conhecimentos numa interação, o vocabulário comum aos interlocutores impõe certos limites ao nível de conhecimento a que se pode chegar. A professora23\_PD3\_27 também comenta a assertiva em questão na folha de respostas:

*Cada um busca ou sabe aquilo que vive. (professora23\_PD3\_27)*

Para a professora, similarmente, os limites impostos pelo nível de conhecimento de vocabulário são transponíveis de acordo com a busca do indivíduo. Assim, para ambos, ampliar o conhecimento de vocabulário é ampliar seu universo.

A importância atribuída ao papel do vocabulário na comunicação é também refletida na reação desses participantes à assertiva “(21) *No meio técnico-científico é crucial ter certeza do significado exato das palavras*” (scores 2, 2, 1, 5\*\*), comentada nas folhas de respostas:

*É totalmente necessário usar a palavra adequada no contexto, com a finalidade de não criar ambiguidade (professor1\_PD3\_24)*

*Sim, porque a terminologia é crucial para se fazer entender. (professora16\_PD3\_43)*

Os dois comentários realçam a importância da precisão no uso das palavras, para evitar ruídos de comunicação.

---

<sup>27</sup> Lembrando que as entrevistas *follow-up* foram todas realizadas via Skype. Neste caso, não houve uso da WebCam porque deixava a transmissão de dados muito lenta.

Quanto à gramática, esses professores mostraram-se indiferentes (cf. nos. 1, 11, 31, assertivas que carregam opiniões sobre a gramática, todas com escores irrelevantes para este perfil). Diríamos que o grupo, ao realizar a Classificação Q, pensou especificamente na importância do papel do vocabulário e na variedade de maneiras como melhor aprender, sem se preocupar muito com a questão da separação ou não entre gramática e vocabulário.

Assim como os grupos anteriores, este é variado, composto por professores do ensino médio, pós-graduação, escolas de idiomas e professores de aulas particulares. Um dos participantes é uma professora do ensino fundamental. Este é o grupo composto pelo menor número de professores com pós-graduação em alguma área de ILE, sendo apenas dois: uma delas é mestranda em Linguística Aplicada e outra tem pós-graduação em Docência Universitária (não especificado se *latu* ou *strictu sensu*, mestrado ou doutorado). Também é o grupo com a maior diversidade de formação universitária: há graduados em Letras, Relações Internacionais, Ciências Biológicas (com especialização em Neurociências), Humanidades e Comunicação Social. Além da mestranda em Linguística Aplicada, somente a graduada em Comunicação Social afirma não ter tido feito cursos que a colocaram em contato com teorias de ensino de línguas.

#### *Assertivas de consenso e correlação entre os fatores*

Neste estudo com professores, as assertivas de consenso são: 2, 7, 14, 17, 19, 29, 42, 44. Todos discordam (de maneira pouco acentuada) que o vocabulário aprendido nos *games* é limitado; é irrelevante se percebem as diferenças entre a fala de um personagem num filme em inglês e a legenda em português; concordam com o trabalho com afixos para aumentar vocabulário; é irrelevante, para a aprendizagem, o uso de palavras em inglês no comércio, camisetas, etc.; concordam que a liberdade de expressão contribui para o aprendizado; concordam que dicionário é uma ferramenta auxiliar para comprovar significados inferidos pelo contexto; e discordam fortemente das duas assertivas sobre os limites de se praticar inglês fora da sala de aula.

Em relação ao uso de inglês fora do ambiente escolar, obviamente, sendo professores, é compreensível que essa prática seja extremamente corriqueira e, portanto, eram previsíveis escores negativos para assertivas 29 e 44 (assertivas que, basicamente,

negam a possibilidade de praticar inglês fora da sala de aula). Essas assertivas foram ditas por alunos nas entrevistas iniciais e foram incluídas para entender o universo dos alunos que participaram deste estudo. Porém, não podem ser retiradas ou substituídas no estudo com professores, porque a Amostra Q deve ser a mesma para todas as comunidades; caso contrário, seriam estudos independentes, sem possibilidade de comparação.

Quanto à correlação entre os grupos, esta é relativamente alta para alguns deles, conforme observamos na Tabela 9.

**Tabela 9. Correlação entre fatores – professores**

<b>Perfis</b>	<b>A3</b>	<b>B3</b>	<b>C3</b>	<b>D3</b>
<b>A3</b>	1,0000	0,4730	0,3322	0,5768
<b>B3</b>		1,0000	0,2539	0,4876
<b>C3</b>			1,0000	0,3835
<b>D3</b>				1,0000

Os grupos que mais se correlacionam são os que valorizam a gramática (Perfil A3) e os que valorizam a diversidade (Perfil D3). Com valor aproximado de 0,50, vemos que os que valorizam a gramática também compartilham alguns pontos de vista com os que valorizam a produção livre (Perfil B3), que por sua vez, compartilham alguns pontos de vista com os que valorizam a diversidade.

#### *4.2.3.1- Algumas Considerações sobre o Estudo Conduzido com Professores*

Como o foco do trabalho recai sobre a aprendizagem e não ensino, as assertivas foram escolhidas e editadas levando-se em consideração um conteúdo que expressasse aprendizagem. Dessa forma, os professores tiveram de lidar com as identidades de professor e também de aprendiz, que provavelmente cambiavam no momento da Classificação Q. Já comentamos que, embora todo sujeito seja constituído por múltiplas identidades, elas não se fazem relevantes em todas as interações, mas se tornam relevantes nas interações em que o indivíduo esteja envolvido num certo momento (MOITA LOPES, 2002). Como a interação, no nosso caso, é com as assertivas sobre ensino de ILE, as

identidades que se fazem mais relevantes são basicamente as de professor e aprendiz. O professor opta, entre as identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade.

Optar entre as identidades possíveis não significa que estas são fixas e inerentes ao sujeito, como se estivessem disponíveis numa prateleira para serem conscientemente escolhidas. Concordamos com Pennycook (2008) que as identidades são performadas: esclarece-nos o autor que “performatividade [...] pode ser compreendida como o modo pelo qual desempenhamos atos de identidades como uma série contínua de performances sociais e culturais em vez de expressão de uma identidade anterior” (PENNYCOOK, 2008, p. 80). Entendemos com isso que as identidades não são estáticas, mas sim cambiantes. A performatividade das identidades de professor e de aprendiz, neste estudo, acontece nas reflexões que os participantes fazem sobre as assertivas no momento da Classificação Q, ou seja, nas suas reações entre concordar, rejeitar ou sentir-se indiferente.

A importância da questão da identidade é justificada pela influência que tem na prática de ensino. Identidades são construídas pela interação com o mundo, ao longo do tempo, através de processos inconscientes (HALL, 2006). Assim, contribuem para a construção da identidade de aprendiz as experiências pessoais de aprendizagem, seja em sala de aula, seja nas leituras sobre o assunto, seja numa experiência de imersão, seja em sua formação para professor, etc. As identidades contribuem para a formação das valorações dos professores, as quais terão um papel importante na prática de ensino.

Em comentários adicionais à folha de respostas, alguns professores ponderam sobre a influência do modo de aprender sobre o modo de ensinar. Alguns afirmam haver essa influência, como, por exemplo, o professor12\_PC3\_45 que, tendo aprendido num país de língua inglesa, procura oferecer aos alunos leitura extensiva e bastante *listening* para suprir a necessidade de contato constante com a LE.

Aqueles que negam tal influência afirmam que aprenderam por intermédio de métodos considerados ultrapassados e hoje ensinam de modo reflexivo, pautando suas práticas pedagógicas na licenciatura que cursaram e em estudos na área de Linguística Aplicada. Em ambos os casos, o que molda suas valorações é seu percurso de aprendizagem de LE, somado às suas experiências como professor e ao conhecimento adquirido nos estudos na área de ensino de LE. Então, mesmo os que afirmam não ensinar

do modo como aprenderam não estão deixando de ter suas valorações refletidas na prática pedagógica: se não mais acreditam na eficiência de métodos considerados ultrapassados, evitam-nos. O ato de evitá-los já se traduz como influência de suas valorações em sua prática pedagógica. O que eles negam efetivamente é que ensinam através dos mesmos métodos pelos quais aprenderam, mas não negam que suas opiniões sobre aprendizagem (valorações) influenciam seu modo de ensinar. Em outras palavras, negar essa influência faz também parte de suas valorações.

Assim, acreditamos que as valorações (e não necessariamente o modo como aprenderam no passado) dos professores deste estudo reflitam sua prática de ensino. Os que valorizam a gramática, por exemplo, possivelmente dedicam mais tempo a esse aspecto da língua do que outros grupos, mesmo que inconscientemente, e assim por diante para os outros perfis.

#### *4.2.4- Estudo Q4: Estudo de Segunda Ordem, Envolvendo Alunos*

##### *Universitários, do Ensino Médio e Professores*

A ideia original era incluir todos os participantes (alunos universitários, do ensino médio e professores) numa única análise fatorial. Contudo, a tentativa de cobrir uma diversidade de informações num só estudo resultou na perda de dados interessantes. De fato, é difícil conduzir uma comparação apropriada dos pontos de vista de três categorias, sem que se faça uma análise separada de cada um (WATTS, STENNER, 2012). Os resultados do estudo inicial foram, então, descartados.

Uma comparação simples de todos os 12 perfis seria possível, porém uma análise de segunda ordem figura como uma abordagem mais adequada. Para essa análise, os arranjos fatoriais dos três estudos foram usados num quarto estudo, que apreende o que está subjacente às valorações dos três grupos originais. Cada perfil (fator ou grupo) teve seus dados inseridos no *software* PQMethod 2.20 como um indivíduo. Assim, os perfis A1-E1, A2-C2 e A3-D3 ( $N=12$ ) foram, cada um, considerados um indivíduo para inserção de dados no *software*. Isso significa que o Estudo de Segunda Ordem contou com 12 “indivíduos” (cada “indivíduo” é, na verdade, um grupo dos Estudos Q anteriores). A análise fatorial de segunda ordem agrupa, de acordo com pontos de vistas compartilhados,

os perfis dos estudos de primeira ordem, para revelar a estrutura que subjaz às três comunidades pesquisadas.

Três perfis foram revelados: aqueles com foco na **produção** ( $N=8$ ), na **liberdade** ( $N=2$ ) e na **valorização da LM** ( $N=2$ ). Os resultados são discutidos a seguir.

**Tabela 10. Assertivas e média de escores por perfil do Estudo de Segunda Ordem, que abrange alunos universitários, do ensino médio e professores**

Assertivas	Arranjo Fatorial: Escores por Perfil		
	A4	B4	C4
Perfil	A4	B4	C4
(1) Quando não consigo passar minha ideia para um falante nativo, o problema é por causa do vocabulário e não da gramática.	0	3**	0
(2) O vocabulário que se aprende nos <i>games</i> muitas vezes se limita ao uso nos <i>games</i> e acaba não sendo usado no cotidiano.	-3**	2	0
(3) Palavras originalmente emprestadas do inglês e “aportuguesadas” dificultam o aprendizado daquela palavra em inglês (ex.: atachar = <i>attach</i> ; deletar = <i>delete</i> ; printar = <i>print</i> ).	-4	1**	-5
(4) ( <i>Tem coisas que</i> ) se o professor não explicar em português, os alunos não vão entender e, então, não vão aprender.	0**	-4**	5**
(5) Quando o texto é muito interessante, acabo pulando vocabulário desconhecido, porque o assunto me prende e quero saber o que acontece.	1	2	-1**
(6) Quando não se sabe muito vocabulário, você tem mais liberdade na fala do que na escrita para “dar voltas” e falar o que se quer.	-2**	1	1
(7) Se eu perceber que a legenda em português não corresponde ao que o personagem do filme fala, eu acabo aprendendo.	0**	4**	-4**
(8) Não importa onde eu vi a palavra e como que eu fiz a associação de significados; a partir do momento em que eu começo a usá-la, eu aprendo.	5**	0	-1
(9) Para mim, copiar uma coisa é muito automático. Se eu tiver que copiar, eu viro uma máquina de transcrever letras, eu não consigo prestar atenção no sentido.	-2	-4	4**
(10) Pensar direto em inglês limita as ideias que você tem, porque você fica preso nas palavras que já conhece.	-3	-3	-3
(11) Conhecimento de gramática é crucial para comunicação.	0	-1	2
(12) Não gosto de textos em que há descrições muito minuciosas (ex., de florestas e flores), porque usam muito vocabulário desconhecido, de difícil inferência.	0	-2	-4

(13) Numa leitura, quando fico com preguiça, tento entender a palavra pelo contexto.	1	1	5**
(14) Na língua estrangeira, se você trabalhar com sufixos e prefixos, você vai aumentar o seu vocabulário de um modo maravilhoso.	3	1	-2*
(15) Eu fixo melhor as palavras que ouço do que aquelas que leio.	-1	1	-5**
(16) Se preciso escrever, escrevo primeiro em português e depois traduzo para o inglês.	-4	-3	-4
(17) O uso de palavras em inglês no comércio, camisetas, propagandas, etc., ajuda a aumentar meu vocabulário em inglês.	2	1	3
(18) Acho triste quando as pessoas sabem todo o vocabulário técnico de sua área, mas não sabem se apresentar, conversar, se relacionar.	1	4	2
(19) Aprendo muito mais quando fico livre para dizer o que eu quero.	3	5**	1
(20) Os limites do seu vocabulário são os limites do seu universo.	1	0	-1
(21) No meio técnico-científico é crucial ter certeza do significado exato das palavras.	4	4	0*
(22) Quando tento traduzir uma palavra e não acho um termo equivalente, fico ruminando a ideia e, depois de um tempo, muitas vezes “cai a ficha”, por exemplo, vendo um filme, lendo um texto, etc.	3	-4**	1
(23) Num exercício mais desafiador, raramente uso palavras novas.	-1	-2	1
(24) Apresentar conjuntos de palavras (ex.: todas as cores; todos os dias da semana; todos os membros da família, etc.) de uma só vez é confuso, porque fica difícil lembrar qual é qual.	-2	0	-1
(25) Usar o dicionário faz dele uma ferramenta para conseguir ter mais autonomia na aprendizagem de vocabulário.	4	-3**	3
(26) Saber vocabulário é saber usar na fala, porque para a escrita sempre se pode recorrer a um dicionário.	0*	-4	-2
(27) Num texto, quando há poucas palavras novas, eu posso aprendê-las; mas se há muitas palavras desconhecidas, a tarefa fica tão desgastante que não aprendo nenhuma.	-1	-1	5**
(28) Já consegui inferir um monte de palavras, mas não me lembro delas depois.	-1*	2	3
(29) A ideia de praticar inglês fora da sala de aula não ajuda muito, porque você tem que ter alguém com quem conversar.	-5	-5	-4
(30) Você se torna escravo do dicionário se você usa em demasia, e não vai criar estratégias de como se virar com uma palavra que	0**	5**	-3**

<p>           você não conhece.         </p>			
<p>           (31) Saber vocabulário exige saber empregá-lo de uma maneira gramaticalmente correta.         </p>	1	-5**	2
<p>           (32) Na leitura de um texto, quando não conheço alguma palavra, arrisco os significados desta palavra pelo exame do contexto; eu chuto, mas convivo bem com a dúvida, porque consigo entender mais ou menos.         </p>	2*	-2**	4**
<p>           (33) Se não souber o significado de uma palavra em inglês, um sinônimo em inglês não resolve; o que preciso é saber o que é em português.         </p>	-4**	-1**	4**
<p>           (34) Me sinto frustrado só em pensar na quantidade de palavras que tenho que aprender.         </p>	-5**	0**	4**
<p>           (35) O que faz a beleza da língua é você saber usar a palavra certa no contexto certo.         </p>	3**	-3	-2
<p>           (36) Gosto quando o professor guia a minha produção, falando uma frase em português e pedindo aos alunos uma tradução em inglês.         </p>	-3*	-5**	0*
<p>           (37) Se eu leio em voz alta, vou fixando a pronúncia das palavras, o que consolida o aprendizado dessas palavras.         </p>	1	2	1
<p>           (38) Acredito que não exista equivalência exata entre duas línguas, pois as visões de mundo são diferentes.         </p>	2	3	-2**
<p>           (39) Quando uma pessoa bebe muita cerveja, pode ficar fluente em inglês, mesmo que fale tudo errado.         </p>	-4**	3	3
<p>           (40) O vocabulário a ser ensinado em aula deve ser o tipo de linguagem de conversação que se usa realmente nos Estados Unidos, não a linguagem formal.         </p>	-2	-1	-1
<p>           (41) Se uma palavra nova me chama muito a atenção e me interessa, eu fixo na hora.         </p>	5**	-1	-3
<p>           (42) Dicionário é bom para confirmar o significado daquela palavra que eu adivinhei pelo contexto.         </p>	4*	0	2
<p>           (43) Eu só gosto de ler um livro que eu possa visualizar o conteúdo, e isso eu faço pelo vocabulário.         </p>	-2	0	-5**
<p>           (44) O meu USAR inglês é só estudar para fazer a prova ou para ler alguma coisa para as aulas.         </p>	-5**	-2	0
<p>           (45) Quando descubro o significado de uma palavra logo de cara, passo por cima dela e esqueço em seguida; mas, quando enroscar para entender, acabo aprendendo a palavra.         </p>	2**	-2	-3
<p>           (46) Prefiro não usar o cognato; para mim é mais difícil de pronunciar, porque eu acabo pronunciando mais parecido com o português.         </p>	-3	-1	-3

(47) A inferência pelo contexto é muito mais fácil e agradável de fazer do que tentar pegar cada palavra no dicionário.	5**	2**	-1**
(48) Somente me deparar com uma palavra nova várias vezes não é o suficiente para eu aprender; ainda preciso de uma explicação sobre ela.	-1	0	0
(49) Usar gíria é uma forma de você se identificar com a cultura local.	4	4	0**
(50) Como é que vou inferir o significado de uma palavra a partir do contexto se a maior parte das palavras daquele texto é desconhecida para mim?	2	3	2
(51) Você tem que pensar direto em inglês.	0	5**	0
(52) Quero aprender a falar como o povo de lá, inclusive aquilo que é gramaticalmente incorreto, como <i>you know what?</i> em vez de <i>Do you know what?</i>	-1	0	1

Score: do 5 (mais concorda) ao -5 (mais rejeita), sendo -2, 1, 0, 2, 1 pouco ou nada relevantes para o participante. Asteriscos, atribuídos pelo *software* que faz a análise estatística, marcam assertivas que distinguem o perfil dos outros num nível estatisticamente significativo: \* nível de significância de  $P < 0,05$ ; \*\*  $P < 0,01$ .

#### *Segunda Ordem, Perfil A4: Foco na Produção (N=8)*

Dos 12 perfis deste estudo, oito estão correlacionados neste grupo, que valoriza a produção. Fazem parte do grupo três perfis dos alunos universitários (Foco no Aproveitamento das Oportunidades, Liberdade na Escolha do que Aprender e Foco na Gramática), um dos perfis dos alunos do ensino médio (Foco na Utilidade) e todos os perfis dos professores (Foco na Gramática, Foco na Produção Livre, Foco na Desvalorização da Gramática e Foco na Diversidade).

Diante de perfis aparentemente antagônicos num mesmo grupo, como, por exemplo, os que valorizam a gramática e os que a rejeitam, podemos dizer que, ao combinar todos os perfis, existe uma característica que subjaz a todos eles, unindo-os: o foco na produção para aprendizagem. As seguintes assertivas com seus respectivos escores nortearam nossa interpretação: “(8) Não importa onde eu vi a palavra e como que eu fiz a associação de significados; a partir do momento em que eu começo a usá-la, eu aprendo” (5\*\*, 0, -1); “(41) Se uma palavra nova me chama muito a atenção e me interessa, eu fixo na hora” (5\*\*, -1, -3); “(34) Me sinto frustrado só em pensar na quantidade de palavras

*que tenho que aprender” (-5\*\*, 0, 4); “(44) O meu USAR inglês é só estudar para fazer a prova ou para ler alguma coisa para as aulas” (-5\*\*, -2, 0).*

São indivíduos que aparentemente aprendem a partir do uso da palavra-alvo, tendo menos importância o contexto onde foi encontrada e o modo como seu significado foi descoberto. Tal uso ocorre, com frequência, fora dos limites do ambiente escolar (assertiva 29, além da 44 supracitada). A saliência da palavra-alvo também possui um papel importante para a aprendizagem, e a infinidade de palavras a serem aprendidas não parece ser um empecilho.

Numa leitura, a combinação da estratégia de inferência com o uso de dicionário é apreciada pelas pessoas com este perfil (nos. 47, 25, 42). No caso dos alunos, essa combinação de estratégias pode significar independência – i.e., autonomia –, sem que seja constantemente necessária a explicação de um professor/instrutor para que novas palavras sejam aprendidas. Para a produção de língua, é importante que seja livre e não ditada por outrem (nos. 19 e 36).

Possivelmente sejam exigentes em relação às dimensões de uma palavra que podem ser aprendidas, valorizando um conhecimento rico. Por exemplo, preocupam-se com a precisão de significados em contextos em que a vagueza pode causar problemas, como é o caso do meio técnico-científico (no. 21), no qual a falta de precisão pode invalidar resultados; focam em elementos pragmáticos e de colocação do léxico ao reagirem positivamente à assertiva segundo a qual a beleza da língua é usar a palavra certa no contexto certo (no. 35). O professor8\_PB3\_43 comenta a assertiva 35:

*Palavras pertencem a agrupamentos frasais maiores e devem ser aprendidas dentro de seu contexto. Conhecer uma palavra mas não saber empregá-la no contexto correto pode causar ruídos indesejáveis (professor8\_PB3\_43)*

O participante, pertencente ao perfil Foco na Produção Livre do Estudo Q3 com professores, faz alusão à necessidade de um conhecimento mais rico de vocabulário. A busca por esse conhecimento rico pode ser o interesse de sujeitos com outros perfis também, porém ficou mais evidente entre os que focam a produção.

A LM é normalmente evitada, mas não completamente rejeitada. Um sinônimo na LM é suficiente, sem que a tradução seja necessária (no. 33); além disso, ao produzirem um texto escrito, fazem-no diretamente na língua-alvo, sem necessidade de se utilizarem da LM como base (no. 16). Porém, acreditam que algumas palavras devem ser explicadas em português, caso contrário alguns alunos podem não compreender (no. 4). Essas valorações estão em perfeito acordo com um grupo que combina tanto professores quanto alunos. É possível que professores, ocupando posição de aprendiz, necessitem muito pouco do apoio na LM, ao passo que, na sala de aula, podem traduzir ou explicar determinadas palavras em português ao reconhecerem a necessidade de alguns alunos. Assim, a LM não permeia os interesses dos que focam na produção, nem como apoio para que a aprendizagem ocorra, nem tampouco como um alvo de rejeição ou crítica.

Qualquer tipo de vocabulário pode ser útil e interessante, desde as gírias como veículo de cultura (no. 49) até aquele utilizado nos *games* (no. 2). São indivíduos aparentemente persistentes, que não desistem diante de palavras difíceis (no. 22).

Enfim os resultados sugerem que, para os indivíduos deste grupo, não são necessariamente aspectos como a gramática do léxico ou o papel da LM que promovem aquisição de vocabulário, embora tais aspectos possam ter seu lugar. Primordialmente, parecem aprender através da produção de língua (uso) e da importância (saliência) da palavra-alvo para cada indivíduo. Aparentemente, valorizam a combinação da inferência com uso de dicionários, e buscam um conhecimento mais rico de vocabulário.

#### *Segunda Ordem, Perfil B4: Foco na Liberdade (N=2)*

Este grupo é composto pelos perfis Foco na Aprendizagem Diretamente na LE sem Uso da LM (universitários) e Foco na Orientação da Aprendizagem (ensino médio). Todavia, o último possui carga fatorial negativa, o que significa que os dois perfis são opostos polares. Um fator bipolar poderia, a princípio, ser descartado, porém há razões para não descartarmos este. Sendo um estudo de segunda ordem, cada “indivíduo” é na verdade um perfil (fator) do estudo de primeira ordem, ou seja, cada “indivíduo” representa um grupo de pessoas. Dessa forma, este perfil – Foco na Liberdade – é composto não por dois indivíduos, mas por nove: seis pessoas cujo perfil, no estudo de primeira ordem, é Foco na

Aprendizagem Diretamente na LE sem Uso da LM e três pessoas cujo perfil, no estudo de primeira ordem, é Foco na Orientação da Aprendizagem. São esses três que possuem carga fatorial negativa, fato que está em perfeita harmonia com as valorações deste perfil. Em outras palavras, eles rejeitam exatamente aquilo com que o grupo concorda.

As seguintes assertivas e respectivos escores direcionam nossa interpretação: “(19) *Aprendo muito mais quando fico livre para dizer o que eu quero*” (3, **5\*\***, 1); “(36) *Gosto quando o professor guia a minha produção, falando uma frase em português e pedindo aos alunos uma tradução em inglês*” (-3, **-5\*\***, 0); “(30) *Você se torna escravo do dicionário se você usa em demasia, e não vai criar estratégias de como se virar com uma palavra que você não conhece*” (0, **5\*\***, -3); “(31) *Saber vocabulário exige saber empregá-lo de uma maneira gramaticalmente correta*” (1, **-5\*\***, 2).

Optamos pela expressão descritiva Foco na Liberdade primeiramente por concordarem fortemente que a aprendizagem é mais efetiva quando utilizam a LE livremente, sem orientação de um professor e sem “escravidão” a uma única estratégia de aprendizado (nos. 19, 36 e 30, respectivamente). Nossos resultados sugerem que liberdade, para este perfil, não se restringe à liberdade de produção de língua, mas também à liberdade para errar e, então, aprender com os erros. Por isso, rejeitam fortemente a assertiva segundo a qual saber vocabulário exige saber empregá-lo de uma maneira gramaticalmente correta (no. 31), e acreditam que são os erros de vocabulário e não de gramática que causam ruídos de comunicação (no. 1). Somado a isso, não concordam que a beleza da língua esteja em utilizar a palavra certa no contexto certo (no. 35). Consideram, então, que sabem vocabulário mesmo que cometam erros de ordem gramatical ou pragmática.

É possível entender o erro como meio de aprendizagem também a partir da alta concordância com a assertiva segundo a qual aprendem vocabulário ao comparar, num filme, as diferenças entre a legenda em português e a fala do personagem (no, 7). Obviamente, a legenda não está errada, mas sim adaptada por questões de espaço e por questões culturais. Assim mesmo, essa não correspondência pode ser comparável a um erro quando não se sabem os motivos que levaram às adaptações das legendas. Não acreditamos que a aprendizagem ocorra em virtude da comparação da LE com a LM porque este grupo rejeita altamente a mediação da LM (nos. 4, 10, 16, 36 e 51). Isso nos faz inferir que a

aprendizagem pela comparação da legenda com a fala do personagem acontece em virtude, provavelmente, do descobrimento do “erro”, ou melhor, do descobrimento da adaptação.

É intrigante a concordância com a assertiva sobre a fluência na língua-alvo, obtida por meio do uso do álcool (no. 39). Já discutimos que à assertiva possivelmente subjaz a ideia de álcool como redutor de ansiedade, o que não está de acordo com um perfil que valoriza altamente a livre produção de língua. Então, analisamos sob outra ótica o escore positivo atribuído à assertiva em questão. Como primam pela liberdade e pela soltura às amarras da correção gramatical, aparentemente este é um perfil de pessoas que aprendem praticando a língua-alvo, mesmo que cometam erros. Parecem ecoar discursos sobre o novo tratamento dado ao erro na era pós-comportamentalista das abordagens de ensino, ou seja, erro como oportunidade de aprendizagem e não como formação de hábitos negativos (e.g., LEWIS, 1996). Por isso, rejeitam a ideia de que a fluência esteja ligada à correção. Assim, concordam que uma pessoa falando “errado” por estar sob o efeito do álcool ainda pode ser considerada fluente. Em suma, liberdade para este perfil talvez seja também a possibilidade de errar, de aprender com os equívocos, de brincar com a língua-alvo. São essas situações que provavelmente façam parte do processo de aquisição de vocabulário para pessoas com este perfil.

Embora os equívocos sejam bem-vindos, no meio técnico-científico, não são (no. 21), possivelmente pelo mesmo motivo do perfil anterior: a falta de precisão nesse contexto pode, por exemplo, invalidar resultados de experimentos. Além disso, interessam-se pelas gírias como veículo de cultura e também pelo vocabulário que será útil nas interações cotidianas (nos. 49 e 18, respectivamente).

#### *Segunda Ordem, Perfil C4: Foco na Mediação da LM (N=2)*

Pertencem a este grupo os perfis Foco no Apoio da LM (universitários) e Foco na Leitura (ensino médio). Estes aprendizes parecem estar em contato maior com a linguagem escrita, pois figuram como interesses mais proeminentes as assertivas que aludem à leitura de textos, as quais receberam os escores mais relevantes.

Estes aprendizes parecem apreciar a leitura de um modo geral (no. 43) e até se utilizam da estratégia da inferência, tolerando inclusive a falta de precisão que lhe é

inerente (no. 32); porém, é uma estratégia utilizada como subterfúgio para a preguiça de procurar outras fontes de informação (no. 31) e, portanto, não acreditam que ocorra aprendizado efetivo desta forma (no. 28). Além disso, textos contendo um grande número de palavras desconhecidas podem ser difíceis e desestimulantes (nos. 12 e 27), resultando em sentimento de frustração (no. 34). Essa combinação de valorações nos leva a inferir que o grupo é composto por alunos que leem muito, sem necessariamente aproveitar toda a quantidade de exposição à LE para a aprendizagem de vocabulário.

A aquisição de vocabulário efetivamente ocorre via mediação da LM (nos. 4 e 33) e uso de dicionários (nos. 25, 30, 42). Na produção de texto escrito, contudo, a mediação da LM não se mostra necessária (no. 16). Por valorizarem a leitura, não nos surpreende que sejam aprendizes visuais (no. 15) e que notem as palavras em inglês usadas no comércio, camisetas, propaganda, etc. (no. 17).

Aprendizes com este perfil concordam fortemente que a atividade de cópia não auxilia na aprendizagem (no. 9). Arriscamos dizer que pessoas concentradas na leitura preferem não realizar outra atividade simultânea – como a cópia –, a qual pode servir como um desvio da concentração no sentido do texto. A leitura em si já é a atividade principal através da qual se busca aprendizagem de LE.

Optamos pela expressão descritiva Foco na Mediação da LM e não “foco na leitura” porque preferimos uma expressão que demonstrasse a maneira pela qual esses indivíduos percebem a *aprendizagem* de vocabulário. Se é a mediação da LM e não a leitura em si que aparentemente promove a aprendizagem, a expressão escolhida é mais fiel aos propósitos deste trabalho, que procura entender as percepções dos indivíduos sobre aprendizagem de vocabulário. Em suma, este grupo é composto por aprendizes que parecem estar em contato constante com a leitura, mas que lançam mão das traduções e explicações em português quando o objetivo é aprender vocabulário. A leitura é o principal meio de exposição à LE; o apoio na LM é o que se faz com tal exposição para aprender.

#### *Assertivas de consenso e correlação entre os fatores*

No estudo de segunda ordem, unindo as três comunidades de sujeitos, as assertivas de consenso são 10, 11, 16, 17, 20, 21, 23, 24, 29, 37, 40, 46, 48, 50, 52. Todos

concordam com a possibilidade de pensar em inglês; sentem-se indiferentes em relação ao papel da gramática na comunicação; rejeitam a ideia de escrever um texto primeiramente em português para traduzir depois; tiram vantagem do uso de palavras em inglês no comércio, camisetas, propaganda, etc; não demonstram forte opinião em relação à frase “*os limites do seu vocabulário são os limites do seu universo*”; concordam com a importância da precisão no uso de palavras no meio técnico-científico; sentem-se indiferentes em relação a utilizar ou não palavras novas em exercícios mais desafiadores; discordam que o estudo dos conjuntos semânticos gere confusão; concordam fortemente que encontram oportunidades para a prática de inglês fora da sala de aula; não apresentam opinião muito forte em relação à leitura em voz alta; é pouco importante se o vocabulário a ser ensinado deve ser o formal ou o informal; preferem cognatos em detrimento de um sinônimo de origem anglo-saxã; é irrelevante se precisam de vários encontros com a palavra-alvo ou se precisam de explicações sobre ela; concordam que a inferência se torna difícil se há muitas palavras desconhecidas; é irrelevante aprender aquilo que é gramaticalmente errado usado no cotidiano do falante “nativo”.

Para as assertivas avaliadas como pouco relevantes, possivelmente há outras variáveis que os levem a relativizar cada situação. Por exemplo, escores irrelevantes para a assertiva 48, sobre a frequência de encontro versus explicações sobre a palavra-alvo, podem indicar que alguns tipos de palavras dependem da frequência de encontros para serem aprendidas, ao passo que outros tipos dependem de explicações mais claras por parte do professor ou de um colega. Similarmente, a escolha por uma linguagem mais formal ou menos formal dependerá da situação em que se queira utilizar a LE.

Apesar do número relativamente alto de assertivas de consenso, a correlação entre os fatores não se mostra alta, conforme observamos na Tabela 11.

**Tabela 11. Correlação entre fatores – Estudo de Segunda Ordem, com alunos universitários, do ensino médio e professores**

Perfis	A4	B4	C4
A4	1,0000	0,2368	0,0882
B4		1,0000	0,0091
C4			1,0000

Sendo a correlação entre os grupos muito baixa, seus perfis são consideravelmente distintos.

## CAPÍTULO 5

### DISCUSSÕES, IMPLICAÇÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

No último capítulo, são feitas algumas observações pertinentes. É retomada a questão do dialogismo bakhtiniano a fim de compreender a característica ecoica do discurso. As perguntas de pesquisa são rerepresentadas para serem respondidas, e implicações para a Linguística Aplicada são discutidas.

#### 5.1- A questão do Dialogismo

O caminho trilhado até os perfis serem revelados, organizados e descritos começa com um recorte espaço-temporal na cadeia discursiva, isto é, um recorte na corrente da comunicação verbal, que envolve o assunto “aprendizagem de vocabulário em ILE”. O ponto inicial desse recorte é o levantamento do Universo de Ideias, que representa por excelência uma multiplicidade de vozes, sempre sócio-ideologicamente orientadas. A cadeia discursiva tem continuidade na Classificação Q, cujos participantes agem e reagem às opiniões retiradas do Universo de Ideias, atribuindo-lhes índices de valores também sócio-ideologicamente orientados. A análise estatística, ao revelar a estrutura subjacente à Classificação Q de todos os participantes, organiza a multiplicidade de vozes de modo que elas sejam agrupadas de acordo com os valores que veiculam. O nosso recorte na cadeia discursiva se encerra no momento da revelação e descrição dos perfis. A metodologia nos permitiu, portanto, trazer à baila as valorações dos participantes e organizá-las em grupos para um estudo sistemático.

O estudo revela alguns pontos importantes a serem retomados para discussão, com o objetivo de compreender o que é mais importante, para esses sujeitos, no processo de aquisição de vocabulário.

Aquilo que é mais importante para cada um norteia seu modo de lidar com a língua-alvo. Como suas percepções sobre o processo em questão são sócio-ideologicamente orientadas, serão sempre compartilhadas com outras pessoas e nunca individuais. Em outras palavras, suas percepções são um *fato social* por serem modeladas e determinadas socialmente; não são, portanto, um *ato individual interior* (BAKHTIN, 1986), constituindo-se a individualidade como uma ilusão. Por isso, foi-nos tão relevante uma metodologia que

permitisse agrupar os sujeitos em perfis, de acordo com as valorações compartilhadas com um grupo.

Algumas valorações perpassam vários perfis, na multidão de fios que tecem o discurso. A questão da estratégia de inferência, por exemplo, recebe certa ênfase (menos ou mais favorável) por parte de quase todos os perfis, além de ter sido bastante comentada nas entrevistas para o levantamento do Universo de Ideias. Isso pode ser reflexo da história das abordagens e métodos de ensino, que afeta as percepções dos sujeitos, os quais estão dialogando com as vozes já ditas. Esse diálogo caracteriza-se pela repetição de discursos sobre a inferência, muito comuns em aulas com foco na leitura, as quais por sua vez são um reflexo da literatura produzida sobre ensino instrumental, construindo-se uma teia discursiva infinda. Não é, contudo, uma repetição inócua, livre de valorações. Ao retomar discursos sobre a inferência, o sujeito lhes atribui índices de valor, os quais orientam sua opinião em relação a essa estratégia para aquisição de vocabulário.

Para muitos participantes deste estudo, a inferência de significados é reconhecida como estratégia de leitura, mas não necessariamente de aprendizagem de vocabulário. Afirmam se utilizar da inferência às vezes por preguiça de buscar significados da palavra-alvo e às vezes para evitar interromper o fluxo da leitura com muitas consultas a um dicionário. Existe literatura que, de fato, afirma ser a inferência uma estratégia para compreensão em leitura, mas não necessariamente aprendizagem de vocabulário (cf. KNIGHT, 1994; HULSTIJN et al., 1996; GRACE, 1998; FRASER, 1999). Contudo, há neste estudo quem acredite na inferência como uma estratégia eficiente para aprendizagem de vocabulário, situação para a qual também há respaldo na literatura. Algumas pesquisas afirmam que a inferência é uma estratégia produtiva para aquisição de vocabulário em virtude de ser um evento comunicativo de formulação e teste de hipóteses, em que o aprendiz interage com o texto (HAASTRUP, 1991; ELLIS, 1994, NAGY, 1997). O nível de processamento – ou esforço mental – necessário para inferir significados teria influência importante na retenção de vocabulário (CRAIK, LOCKHART, 1972; ELLIS, 1994). A existência de literatura divergente não é necessariamente contraditória, mas reflete situações diferentes, com sujeitos diferentes, o que reforça nosso estudo voltado a identificar perfis diferentes. Carvalho (2008), que estudou as percepções de professores e

alunos sobre vocabulário e leitura especificamente, também encontrou esses dois perfis de sujeitos (entre outros perfis). Todavia, é importante acrescentar que mesmo os perfis do nosso estudo que mais valorizam a estratégia em questão reconhecem que por vezes precisam se apoiar em outras estratégias para uma aprendizagem mais eficiente de vocabulário.

A gramática e o uso de LM são também assuntos que permeiam as preocupações dos sujeitos, havendo aqueles que as rejeitam e aqueles que se apoiam nelas para a aprendizagem de vocabulário. Similarmente à questão da inferência de significados, essa presença marcante é a retomada do discurso do Outro (diálogo) na cadeia discursiva que envolve a história das abordagens de ensino de línguas. Conforme já foi dito, o papel da gramática e também do uso da LM oscilam como um pêndulo, ora recebendo importância nas pesquisas acadêmicas e em sala de aula, ora sendo criticados, mas sempre presentes ao longo da história. Os participantes deste estudo, ao retomarem discursos sobre a gramática e uso da LM e refletirem sobre sua influência na aprendizagem de vocabulário, atribuem-lhes índices de valores, resultando nas percepções analisadas no capítulo anterior.

Em todos os assuntos sobre os quais os participantes refletem, pensando em seu modo aparentemente singular de aprender vocabulário, a própria etapa em que o indivíduo se conscientiza de sua individualidade é, segundo Bakhtin (1986) ideológica, histórica e internamente condicionada por fatores sociológicos. Por isso, há o pertencimento a um grupo, que tem um perfil delineado através de suas valorações. Os perfis, descritos no capítulo anterior, serão retomados e resumidos, com o objetivo de responder nossas perguntas de pesquisa.

## **5.2- Respondendo às Perguntas de Pesquisa**

A primeira e segunda perguntas de pesquisa são: (1) Como aprendizes de ILE percebem seu processo de aprendizagem de vocabulário? Como afirmam se valer da exposição à língua-alvo para aprender vocabulário? (2) Quais as percepções de professores de ILE sobre o processo de aprendizagem de vocabulário?

Como a expressão descritiva atribuída a cada perfil salienta uma característica do grupo que lhe parece mais relevante no processo de aquisição de vocabulário, tal

expressão já responde, em parte, como esses sujeitos percebem a aprendizagem de vocabulário. Os perfis emergentes foram os seguintes: alunos universitários (Q1): Foco no Aproveitamento das Oportunidades, Liberdade na Escolha do que Aprender, Foco na Gramática, Foco na Aprendizagem Diretamente na LE sem Uso da LM e Foco no Apoio da LM; alunos do ensino médio (Q2): Foco na Utilidade, Foco na Orientação da Aprendizagem, Foco na Leitura; professores (Q3): Foco na Gramática, Foco na Produção Livre, Foco na Desvalorização da Gramática, Foco na Diversidade. A tabela a seguir, somada aos comentários que se seguem, responde às duas primeiras perguntas de pesquisa ao resumir as percepções de cada perfil e demonstrar como a exposição à LE é aproveitada para aprendizagem de vocabulário.

**Tabela 12. Resumo das valorações de cada perfil**

<b>Estudo Q1: Alunos Universitários</b>	<b>Valorações</b>
(A1) Foco no Aproveitamento das Oportunidades	Resultados sugerem que esses indivíduos tiram vantagem de situações variadas para a aprendizagem de vocabulário, mesmo que o foco, naquele momento, nem seja a aprendizagem. Se uma palavra lhes chama a atenção, possivelmente aprendem. A saliência da palavra-alvo, em combinação com a prática, é fator importante. Aparentemente, a estratégia de inferência é utilizada mais frequentemente para leitura e não necessariamente para aquisição de vocabulário.
(B1) Liberdade na Escolha do que Aprender	Parecem aprender o que escolhem, e não o que lhes é imposto. Possivelmente rejeitam “regrinhas” repetidas no ambiente de ensino/aprendizagem de ILE. Preocupam-se em desenvolver uma variedade de estratégias, sem apresentar preferência por uma específica; o número ilimitado de palavras com as quais têm que lidar não parece ser preocupante.
(C1) Foco na Gramática	Demonstram preocupação com a gramática e a linguagem mais formal. Rejeitam a mediação da LM. Dão mais importância à linguagem escrita. Parecem ser motivados e autônomos.

<p>(D1) Foco na Aprendizagem Diretamente na LE sem Uso da LM</p>	<p>Para eles, o uso da LM atrapalha a aprendizagem. Ensino de vocabulário deve ocorrer via sinônimo ou imagem, mesmo para palavras abstratas. Inferência é considerada uma ferramenta bastante útil para aquisição de vocabulário.</p>
<p>(E1) Foco no Apoio da LM</p>	<p>Apoiam-se bastante no uso de LM. Consideram que palavras inferidas pelo contexto não são aprendidas. Frequência de encontros com a palavra-alvo e bastante prática são muito importantes. Linguagem escrita lhes parece muito mais fácil. Cognatos são considerados bastante relevantes. Dicionários são vistos como uma ferramenta importante. Prática fora da sala de aula não parece ocorrer com frequência. O apoio na LM se dá aparentemente em virtude da dificuldade e não da curiosidade em se comparar a LM com a LE</p>
<p><b>Estudo Q2: Alunos do Ensino Médio</b></p>	
<p>(A2) Foco na Utilidade</p>	<p>Resultados sugerem que são adolescentes especialmente interessados em aprender aquilo que seja útil a suas experiências diárias imediatas. Produção de linguagem e saliência da palavra parecem ter papel mais importante. Linguagem informal, gírias e a linguagem dos <i>games</i> são altamente valorizadas. Algumas atividades escolares parecem especialmente úteis, como trabalho com afixos e cópia. Atribuem considerável importância à gramática e ao uso de LM. Dão importância à linguagem oral. Aparentemente, levam a prática de ILE para fora do ambiente escolar. O interesse pela palavra-alvo figura como fator motivacional.</p>
<p>(B2) Foco na Orientação da Aprendizagem</p>	<p>Parecem aprender melhor quando orientados nos seus esforços. Preferem a produção guiada. Dão importância à gramática e à linguagem formal. O uso de dicionário é bastante valorizado. Aparentemente, praticam fora da sala de</p>

	<p>aula somente se houver com quem praticar. LM tem papel importante na aprendizagem. Utilizam-se da estratégia de inferência conforme orientados pelos professores. Teoria da profundidade de processamento parece aplicar-se bem ao grupo.</p>
(C2) Foco na Leitura	<p>O texto escrito parece ser a principal fonte de exposição à LE para aprendizagem. A inferência é a principal tentativa de entendimento, porém é feita aparentemente para compreensão em leitura e não necessariamente para aprendizagem de vocabulário. O uso de dicionário figura como única estratégia significativamente valorizada. A produção de linguagem acontece principalmente pela escrita. O texto escrito serve também para prática da pronúncia e memorização de vocabulário, através da leitura em voz alta. Valorizam a gramática e não se preocupam tanto com a linguagem informal, gírias ou com o vocabulário utilizado nos <i>games</i>. Parece ser reflexo da abordagem recomendada pelos PCNEM.</p>
<b>Estudo Q3: Professores</b>	
(A3) Foco na Gramática	<p>Parecem entender o vocabulário e a gramática como intimamente relacionados. Preferência pela linguagem escrita, tanto no uso produtivo quanto no uso receptivo. Apostam no dicionário como ferramenta útil para o aprendizado e o desenvolvimento de autonomia. Valorizam a precisão no uso da palavra. Como aprendizes, preferem não recorrer à LM; mas, como professores, acreditam que existem alunos que não aprenderiam certas palavras sem uma tradução ou explicação em português. Preferência pela linguagem formal. Saliência da palavra-alvo é importante.</p>
(B3) Foco na Produção Livre	<p>Frequência de encontros com a palavra-alvo parece bastante importante. Inferem significados não necessariamente para</p>

	<p>aprender vocabulário, mas para não fragmentar a leitura. Uso de dicionário é valorizado. Em geral rejeitam a mediação da LM não só como aprendizes, mas também como professores. Não parecem apreciar atividades controladoras que possam limitar a produção de língua.</p>
<p>(C3) Foco na Desvalorização da Gramática</p>	<p>Caracterizam-se por rejeitarem a importância da gramática de um modo geral. Foco no vocabulário informal, que seja mais útil nas conversações ordinárias. Parecem buscar fontes de informação diversas para uma aprendizagem efetiva; valorizam estudo detalhado da palavra-alvo. Único grupo que concorda ser ineficaz a apresentação de conjuntos semânticos de uma só vez. Sem as amarras da correção gramatical e as preocupações com os erros, o aprendizado parece acontecer mais agradavelmente.</p>
<p>(D3) Foco na Diversidade</p>	<p>“Tudo é relativo”. Multiplicidade de possibilidades faz parte das avaliações deste grupo. Para cada situação, uma possibilidade: usar a palavra-alvo leva ao aprendizado, independentemente do contexto em que ela foi primeiramente encontrada; se a palavra lhes chama a atenção, parecem aprender mais facilmente; palavras que exigirem maior profundidade de processamento para serem compreendidas são também eficientemente aprendidas; a frequência de encontros com a palavra-alvo também tem seu valor, sem que maiores explicações sejam necessárias; leitura em voz alta ajuda na aquisição de vocabulário. Realçam a importância da precisão no uso das palavras, para evitar ruídos de comunicação.</p>

Se a exposição à LE leva à aprendizagem de vocabulário, a inquietação que nos levou a desenvolver este estudo foi procurar entender o que ocorre nesse entremeio para

que a aprendizagem aconteça. A Tabela 12 traz compreensão sobre os modos como essa exposição é aproveitada, na percepção dos indivíduos.

Os dados demográficos coletados pelas folhas de respostas não tiveram impacto na análise dos resultados. Não foi possível, neste estudo, relacionar as valorações de cada grupo com o *background* de seus respectivos indivíduos. No caso dos alunos, cada grupo contém indivíduos com *background* variado e, possivelmente, níveis de proficiência também variados: aqueles que estudam ILE há muito tempo ou não; aqueles que frequentam/frequentaram escolas particulares de idiomas ou não; aqueles que já estiveram em país de língua inglesa ou não.

O curso de graduação de cada indivíduo da comunidade de alunos universitários teve pouco ou nenhum impacto nas valorações. Há, contudo, alguns casos em que foi possível detectar alguma influência do *background* dos indivíduos nas valorações. Houve maior número de alunos da disciplina Tradução no perfil Foco no Aproveitamento das Oportunidades, sugerindo que explorar as oportunidades possa ser o enfoque da maioria desses alunos. Nenhum dos alunos da disciplina de Tradução tem escore altamente correlacionado com o perfil Foco na Aprendizagem Diretamente na LE sem Uso da LM, talvez porque a comparação com a LM seja provavelmente constante em seu processo de aprendizagem. Nem tampouco há alunos da disciplina de Tradução no grupo Foco no Apoio da LM, pois tal apoio se dá, talvez, em virtude da dificuldade de aprendizado e não da curiosidade em se comparar a LM com a LE. Nenhum aluno de Letras tem escore altamente correlacionado com o perfil Foco na Gramática, possivelmente porque o papel controverso do ensino de gramática pode gerar um sentimento de rejeição ou indiferença, por relacioná-la ao Método Gramática-Tradução, criticado ao longo da história.

No caso dos professores, cada grupo possui profissionais de todos os tipos de segmento da educação, não havendo concentração de uma determinada categoria de professores em um grupo específico. Também não houve concentração, num só perfil, de professores com formação específica para ensino de ILE ou de professores com alguma pós-graduação nessa área. A única observação relevante diz respeito ao grupo Foco na Diversidade, com a maior variedade de formação universitária. A folha de respostas se

mostrou um pouco limitada, não tendo captado todo o histórico de cada indivíduo para poder fazer um estudo mais aprofundado da relação entre *background* e valorações.

É importante lembrar que os grupos não são necessariamente blocos estanques, havendo uma imbricação entre alguns deles. Em outras palavras, mesmo sujeitos de perfis diferentes e *background* parecido podem compartilhar alguns pontos de vista, ainda que menos importantes. As Tabelas 5, 7 e 9, que exibem correlações entre fatores, demonstram exatamente isso: que não há correlação 0,000 entre os perfis. Em outras palavras um sujeito pertencente a um perfil A pode compartilhar alguns pontos de vista também com os perfis B, C, D, etc. Isso se dá em virtude do caráter sócio-ideológico de suas valorações, que forma a teia de discursos inter-relacionados.

Um Estudo de Segunda Ordem foi conduzido para responder à última pergunta de pesquisa: (3) Como se comparam as percepções dos alunos com as dos professores? A tabela a seguir resume os resultados desse estudo.

**Tabela 13. Resumo das valorações de cada perfil do Estudo de Segunda Ordem**

<b>Estudo Q4: Segunda Ordem</b>	<b>Perfis que o compõem</b>	<b>Valorações</b>
(A4) Foco na Produção	Q1: Foco no Aproveitamento das Oportunidades, Liberdade na Escolha do que Aprender e Foco na Gramática; Q2: Foco na Utilidade; Q3: todos os perfis de professores, i.e., Foco na Gramática, Foco na Produção Livre, Foco na Desvalorização da Gramática, Foco na Diversidade	Os resultados sugerem que, primordialmente, valorizam a produção de língua (uso) e a importância (saliência) da palavra-alvo. Valorizam a combinação da inferência com uso de dicionários, e parecem se interessar por um conhecimento mais rico de vocabulário.
(B4) Foco na Liberdade	Q1: Foco na Aprendizagem Diretamente na LE sem Uso da LM; Q2: Foco na Orientação da Aprendizagem (oposto polar)	Aprendizagem parece ser mais efetiva quando produzem livremente, sem orientação de um professor e sem “escravidão” a poucas estratégias de aprendizagem. Liberdade também para errar e, então, aprender com os erros.
(C4) Foco na	Q1: Foco no Apoio da LM; Q2:	Alunos que parecem ler

Mediação da LM	Foco na Leitura	muito, sem necessariamente aproveitar toda a quantidade de exposição à LE para a aprendizagem de vocabulário. Inferência utilizada para não fragmentar a leitura e não necessariamente para aprender vocabulário. A aquisição de vocabulário parece ocorrer efetivamente via mediação da LM e uso de dicionários.
----------------	-----------------	---

O Estudo de Segunda Ordem nos ajudou a entender as valorações que subjazem a todos os perfis, unindo aqueles mais parecidos. O primeiro perfil de segunda ordem, Foco na Produção, une oito dos 12 perfis dos estudos de primeira ordem, revelando que, para eles, a produção de língua tem o papel mais proeminente no processo de aprendizagem de vocabulário. O modo como lidam com a exposição à LE parece envolver a combinação da estratégia de inferência com o uso de dicionários, sendo a saliência da palavra-alvo também importante.

Este estudo reforça a ideia já expressa de que a produção de língua não acontece magicamente depois de muita exposição à LE (FOLSE, 2007). A língua à qual os aprendizes são expostos deve ser trabalhada, e a produção de língua deve ser entendida como estratégia de aprendizagem. Aparentemente, a maioria dos alunos universitários (18/30) e do ensino médio (9/16) compartilha seus pontos de vista com quase todos os professores (26/29<sup>28</sup>) deste estudo em relação à produção de língua como fator importante na aquisição de vocabulário (mesmo que haja discordâncias em relação a outras questões). Em outras palavras, opiniões diferentes, sobre, por exemplo, o conceito de língua ou a apreciação/rejeição da gramática, não se fazem relevantes quando todos do grupo concordam que “a prática leva à perfeição”.

É um perfil cujas valorações não condizem com algumas das teorias de Krashen, como a hipótese do insumo compreensível. Conforme já exposto, o corolário

<sup>28</sup> Três professores participantes não correlacionaram suficientemente com nenhum fator para serem incluídos na análise qualitativa. Ver seção 4.2.3- *Estudo Q3: Professores*.

dessa hipótese é que a fala é o resultado e não a causa da aquisição. Em outras palavras, a produção de língua, para Krashen, é o produto e não o processo de aprendizagem. Não é essa a maneira que a maioria dos sujeitos deste estudo, incluindo todos os professores, percebe a aprendizagem, pois valorizam a produção de língua (fala e também escrita) como o processo que leva à aquisição, mais especificamente de vocabulário.

O segundo perfil do Estudo de Segunda Ordem parece ter como foco a liberdade para criar as próprias frases e aprender com os erros. A diferença entre este perfil e o anterior é sutil, considerando que ambos valorizam a produção de língua. Entendemos que, para o segundo perfil, o diferencial seja a relevância do papel do erro no processo de aprendizagem. Possivelmente por este mesmo motivo, nenhum perfil de professores está correlacionado com este fator. Mesmo que, na condição de professores, supostamente aceitem os erros dos alunos como parte do processo de aprendizagem, na condição de aprendizes talvez sejam mais perfeccionistas em relação à própria produção de língua, não tolerando os próprios erros.

Além disso, o primeiro grupo parece ter foco na produção tanto livre, quanto guiada pelo professor; o segundo perfil parece rejeitar mais intensamente a produção guiada. Com diferenças sutis, ambos os grupos têm valorações que contradizem a teoria segundo a qual a produção de língua é produto e não processo de aprendizagem.

Por último, o terceiro perfil aposta na mediação da LM para aprendizagem de vocabulário. A utilidade do uso da LM está presente em vários discursos, mostrando-se uma questão que não pode ser ignorada. Nem mesmo a diversidade de opiniões apagou a importância da mediação do uso da LM para alguns participantes. Interessantemente, essa questão era, conforme expressamos no Capítulo 1, o ponto de partida do presente estudo, provando-se relevante ao final.

O estudo revelou que o apoio na LM se dá mais frequentemente entre aprendizes que relataram, nas folhas de respostas, terem dificuldade com o aprendizado de LE; parecem estar invadindo um espaço discursivo coberto por uma “névoa” que impede uma visão mais clara da LE. São sujeitos para quem o processo de “desestrangeirização” seja talvez mais difícil, e essa é a causa possível por que não há professores neste grupo.

A análise mostrou que pessoas pertencentes a outros grupos também dão importância ao papel da LM, quando, por exemplo, aprendem por comparação entre as duas línguas. Contudo, diferenciam-se grandemente deste perfil porque não têm a mediação da LM como *foco*, mas sim como um dentre outros aspectos que auxiliam na aprendizagem. Quando a mediação da LM é uma necessidade ou condição *sine qua non*, possivelmente está-se diante de aprendizes que apresentam maiores dificuldades. Isso não é algo negativo, mas sim um perfil de aprendiz que não pode ser ignorado.

Em suma, os resultados sugerem que alunos e professores estão em sintonia pelo menos quando concordam que a produção de língua é o meio principal para promover aquisição de vocabulário. Entre os alunos, existe um perfil que se apoia consideravelmente na mediação da LM para aprender; pelo menos, a metade dos professores (Perfis A3 e C3, principalmente) concorda que a LM pode ser um recurso útil para os alunos, havendo uma sintonia dessas valorações específicas entre essa parcela de sujeitos.

### **5.3- Implicações para a Linguística Aplicada**

Em meio à diversidade de opiniões que possa existir numa comunidade, este estudo se propôs a organizá-las sistematicamente, numa pesquisa que procurasse compreender as diferentes percepções, entre alunos e professores, sobre aprendizagem de vocabulário em ILE. A compreensão sobre a diversidade nos leva a considerar algumas implicações para a Linguística Aplicada.

Em se tratando de implicações para a teoria, é importante considerar a relação entre as percepções dos indivíduos e suas ações voltadas para a aprendizagem de vocabulário. Como as percepções foram estudadas no nível do dizer e não do fazer, o conceito bakhtiniano de valorações se faz primordial para especularmos sobre a influência do dizer no fazer. Ao considerarmos a dimensão sócio-ideológica das percepções, estamos assumindo que estas orientam os sujeitos em suas ações, pois ações também são sócio-ideologicamente afetadas. Os sujeitos deste estudo passaram a ter maior consciência sobre suas percepções no momento da Classificação Q, quando refletiam sobre as assertivas. Então, acreditamos que a ação desses sujeitos é refletida nas percepções, havendo uma interconexão entre ação e percepções. Exemplo dessa interconexão – e consequente

influência – é o comentário de um professor ao nos enviar por *e-mail* seus dados coletados via FlashQ: “*Legal fazer. Caíram várias fichas*” (professor5\_PA3\_43). Isso nos faz inferir duas possibilidades: ele já agia de acordo com suas percepções, sem necessariamente ter consciência disso, ou a reflexão sobre a teoria o fez repensar sua prática, a fim de modificá-la em alguns aspectos. Em ambos os casos, apostamos na relação entre valorações de um sujeito e sua prática. Em suma, o conceito de sujeito sócio-ideologicamente orientado em suas ações e percepções nos guia na certeza de que, deste ponto de vista bakhtiniano, há influência da teoria na prática.

Estudos futuros poderiam investigar essa influência na prática. A gravação, em áudio e vídeo, de aulas com alguns desses sujeitos seria útil para pesquisar a relação entre o dizer e o fazer.

Em se tratando dos efeitos deste estudo para a prática do ensino de ILE, a primeira implicação a se considerar é que não se pode ignorar a existência de perfis diferentes de aprendizes numa sala de aula. Desafiam-se com isso as “regrinhas” que ditam o certo e o errado na prática pedagógica. Um exemplo de “regrinha” é a proibição – ecoando o Método Direto – do uso de LM, quando existem aqueles que precisam do apoio nesse espaço discursivo familiar para enfrentarem o processo de “desestrangeirização”. Ao mesmo tempo, existem os que rejeitam essa mediação, contribuindo para uma heterogeneidade do grupo sobre a qual o professor deve estar ciente ao conduzir as aulas. O mesmo argumento é válido para o papel da gramática e do uso de dicionários no processo de aprendizagem de vocabulário, papéis igualmente apreciados por uns e rejeitados por outros.

O estudo das diversidades na era pós-moderna desafia abordagens do tipo *one-size-fits-all*, o que nos leva a considerar uma abordagem mais eclética de ensino (cf. VILAÇA, 2008). Não propomos uma junção caótica de métodos que construa uma abordagem Frankstein, pois métodos distintos encerram diferentes conceitos de língua e sujeito, que entrariam em conflito se combinados numa só abordagem. Seria um entrave para a pedagogia a tentativa de retomar técnicas estruturalistas de ensino quando se adotam conceitos pós-estruturalistas de língua e sujeito. O que propomos é a autonomia dos profissionais de ILE para desvencilharem-se das amarras (“regrinhas” e “proibições”)

inerentes a um método ou abordagem, e, a partir disso, variar sua prática pedagógica para atender as necessidades do aluno. Para isso, uma visão pós-moderna de sujeito é essencial: entender que suas próprias percepções e as dos alunos são sócio-ideologicamente afetadas ajuda na aceitação e compreensão da diversidade e, conseqüentemente, na busca de uma prática pedagógica coerente com tal diversidade.

A segunda implicação para a prática do ensino de ILE diz respeito à maneira diversificada de lidar com a exposição à LE para aprendizagem de vocabulário. Nossos resultados revelam que não é a mera exposição à LE que promove o aprendizado, mas sim o que os sujeitos fazem com essa exposição. Isso aponta para uma aprendizagem explícita, que envolve atenção seletiva e deduções conscientes sobre significados e regras de uso. Skehan (2003) propõe que tal atenção deve ser direcionada pelo professor. Esclarece o autor que a instrução, por parte do professor, pode tornar salientes aspectos menos óbvios da língua à qual os aprendizes são expostos. Assim, o aluno é capaz, por ele mesmo, de focar-se nas palavras-alvo, capacidade esta advinda do modo como foi preparado para tal. A instrução deve, portanto, canalizar a atenção do aluno e conscientizá-lo de aspectos que, de outro modo, passariam despercebidos (SKEHAN, 2003). Para o autor é dessa forma que se promove a produção de língua, tão valorizada por parte considerável dos sujeitos deste estudo. Com isso, defendemos a tese de que a instrução – o ensino explícito de vocabulário – deve ter espaço garantido nas salas de aula.

A última implicação que consideramos é a cautela por parte de professores que negligenciam ensino explícito e sistematizado de vocabulário em detrimento da inferência de significados como estratégia principal (ou única) para promover aquisição de vocabulário. Conforme já foi comentado, a inferência foi percebida pelos sujeitos deste estudo como uma estratégia útil para compreensão de texto, mas não necessariamente para aprendizagem de vocabulário. Se o professor objetiva o ensino de vocabulário através da leitura, não deveria restringir a variedade de fontes das quais os alunos podem buscar informações. Não deveria, por exemplo, apostar somente na estratégia de inferência e proibir o uso de dicionários ou consulta a terceiros. Novamente, argumentamos a favor da flexibilidade na prática pedagógica para atender à diversidade. Um estudo preliminar que conduzimos analisando somente as entrevistas para o levantamento do Universo de Ideias

evidencia que, nesses discursos, há uma confusão de objetivos, misturando aquisição de vocabulário com compreensão em leitura (NOGUEIRA, 2012). Somados, nossos estudos orientam os professores na tomada de consciência sobre seus objetivos quando considerarem o ensino da estratégia de inferência de significados.

Em suma, defendemos a tese do ensino explícito de vocabulário a partir da tomada de consciência de professores e também de profissionais de ILE envolvidos com elaboração de currículo e de material didático. Essa tomada de consciência refere-se principalmente à clareza de objetivos ao se preparar uma aula ou programa de aulas. Acreditamos que o ensino explícito de vocabulário tem sido negligenciado (conforme expusemos no Capítulo 2) em virtude da influência de teorias que moldaram a abordagem comunicativa (como as de Krashen) e também da influência de discursos sobre ensino instrumental. Ao seguir os “passos” para compreensão de texto veiculados por esses discursos (veja, por exemplo, os PCNEM), esquece-se que essas instruções não se aplicam necessariamente para aprendizagem de vocabulário. A confusão de objetivos pode levar à negligência do ensino explícito à qual nos referimos.

#### **5.4- Considerações Finais**

Nossa proposta foi estudar sistematicamente a variedade de percepções sobre aprendizagem de vocabulário em ILE. A Metodologia Q se mostrou importante para organizar essa variedade e trazer à baila elementos que não seriam possíveis enxergar sem a sistematização viabilizada pela metodologia.

Nossa investigação é obviamente um recorte da comunidade envolvida (alunos e professores), específica de um contexto e, portanto, não se pretendem exaustivos, na certeza da existência de percepções que não emergiram neste estudo. Sendo uma pesquisa interpretativista, não descartamos a ideia de que outras interpretações dos perfis sejam possíveis. Porém, argumentamos que nossas análises se sustentam sobre a coesão e coerência da “história” contada sobre cada perfil através da combinação de concordâncias e discordâncias, somada aos comentários dos participantes, o que promove a construção de uma realidade possível e completamente plausível.

Nossos resultados sugerem, principalmente, que a mera exposição à LE não é suficiente para aquisição de vocabulário e que o ensino explícito é necessário: os sujeitos *agem* sobre a língua, e este estudo nos ajudou a entender as maneiras como esses sujeitos percebem essa *ação*. Além disso, a comparação das percepções de alunos com as de professores lança luz sobre quais são alguns dos pontos de concordância entre essas comunidades.

Esperamos que o estudo tenha contribuído para trazer consciência aos professores sobre como lidar com a diversidade inevitavelmente presente nas salas de aula, diversidade que engloba não só as percepções dos alunos, mas também as suas próprias. Esperamos também ter contribuído para conscientizar esses profissionais sobre a necessidade de instrução explícita quando objetivarem o ensino de vocabulário. Demonstramos as limitações de se apostar numa aprendizagem predominantemente implícita por acreditar na exposição à LE como condição suficiente para este propósito.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1998.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**; Notas sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado. 7. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.
- ASSIS-PETERSON, A.A. de. Como ser feliz no meio de anglicismos: processos translógicos e transculturais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 47, n. 2, p. 323-340, 2008.
- BAKER, C. Attitudes and language: foundations issues. In: BAKER, C (Org.). **Attitudes and language**. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters, 1992. p. 8-47.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. Hucitec: São Paulo, 1986.
- BARCROFT, J. Effects of synonym generation on incidental and intentional L2 vocabulary learning during reading. **TESOL Quarterly**, v. 43, p. 79-103, 2009.
- BASSO, J.P. Níveis de conhecimento lexical resultantes da aquisição incidental de vocabulário por meio da leitura extensiva. In: SCARAMUCCI, M.V.R.; GATTOLIN, S.R.B. (Org.). **Vocabulário**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 97-126.
- BEZERRA, I.C.R.M. Aquisição de segunda língua de uma perspectiva lingüística a uma perspectiva social. **SOLETRAS**, n. 05 e 06, p. 31-52, 2003
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais (PCN+): ensino médio**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 13.
- BROWN, S.R. **Q Methodology**. 1991. Disponível em: <<http://facstaff.uww.edu/cottlec/QArchive/primer1.html>>. Acesso em: 26 jan. 13.
- CALLEGARI, M.O.V. Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen – uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 45, p. 87-101, 2006.
- \_\_\_\_\_. A primer on Q Methodology. **Operant Subjectivity**, v. 16, p. 91-138, 1993.
- CANAGARAJAH, A.S. **Resisting linguistic imperialism in English teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CARVALHO, A.B. **Vocabulário e leitura: pontos de vista de professores e estudantes revelados pela Metodologia 'Q'**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. 8ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CHOMSKY, N. A review of B F. Skinner's verbal behavior. **Language** v. 35, n. 1, p. 26-58, 1959.

\_\_\_\_\_. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: The MIT Press, 1965.

\_\_\_\_\_. **O conhecimento da língua. Sua natureza, origem e uso**. Lisboa: Caminho, 1994.

COADY, J. L2 vocabulary acquisition; a synthesis of the research. In: COADY, J.; HUCKIN, T. (Org.) **Second language vocabulary acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 273-290.

CONCEIÇÃO, M.P. **Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE**. 2004. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

COOK, V. Going beyond the native speaker in language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 33, n. 2, p. 185-209, 1999.

CORTEZ, G. Professor defende estrangeirismos na língua. **Jornal Correio Popular**, 05 de novembro de 2001.

COX, M.I.P.; ASSIS-PETERSON, A.A. de. Critical pedagogy in ELT: images of Brazilian teachers of English. **TESOL Quarterly**, v. 33, n. 3, p. 433-452, 1999.

\_\_\_\_\_. Transculturalidade e Transglossia: para compreender o fenômeno das fricções lingüístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDO, S.M. (Org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007, p. 45-66.

CRAIK, F.I.M.; LOCKHART, R.S. Levels of processing: A framework for memory research. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, v. 11, p. 671-684, 1972.

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

DAMEN, L. **Culture learning: the fifth dimension in the language classroom**. Reading; Menlo Park; Don Mills: Addison-Wesley, 1987.

DAVIES, A. Proficiency or the native speaker: what are we trying to achieve in ELT? In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Org.). **Principle & practice in applied linguistics; studies in honour of H. G. Widdowson**. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 145-157.

DUARTE, S.; PROPATO, V. Portuguese, please. **Isto É**, n. 1612, p. 56-58. 23 de agosto de 2000.

EDWARDS, J. **Language, society and identity**. Basil Blackwell: Oxford, 1985.

ELLIS, N. Vocabulary acquisition: the implicit ins and outs of explicit cognitive mediation. In: ELLIS, N. (Org.). **Implicit and explicit learning of languages**. London: Academic Press, 1994. p. 211-282.

FILE, K.A.; ADAMS, R. Should vocabulary instruction be integrated or isolated?. **TESOL Quarterly**, v. 44, p. 222-249, 2010.

FOLSE, K.S. The effect of type of written exercise on L2 vocabulary retention. **TESOL Quarterly**, v. 40, p. 273-293, 2006.

\_\_\_\_\_. **Vocabulary myths: applying second language research to classroom teaching**. Ann Arbor: University of Michigan, 2007.

FRASER, C.A. Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 21, n. 2, p. 225-241, 1999.

GRACE, C.A. Retention of word meanings inferred from context and sentence-level translations: implications of the design of beginning-level CALL software. **The Modern Language Journal**, v. 82, n. 4, p. 533-544, 1998.

GRADDOL, D. The decline of the native speaker. In: GRADDOL, D.; MEINHOF, U.H. (Org.). **English in a changing world**. AILA Review, 1999. p. 57-68.

GU, Y.; JOHNSON, R.K. Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. **Language Learning**, v. 46, n. 4, p. 643-679, 1996.

GUIORA, A.; BEIT-HALLAHMI, B.; BRANNON, R.C.L.; DULL, C.Y.; SCOVEL, T. The effects of experimentally induced changes in ego states on pronunciation ability in a second language: an exploratory study. **Comprehensive Psychiatry**, v.13, p. 421-428, 1972.

HAASTRUP, K. **Lexical inferencing procedures or talking about words: receptive procedures in foreign language learning with special reference to English**. Gunter Narr, Tübingen: Germany, 1991.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. DP&A: Rio de Janeiro, 2006.

HAMADA, M. Development of L2 word-meaning inference while reading. **System**, v. 37, p. 447-460, 2009.

HULSTIJN, J.H. Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning; theoretical considerations and pedagogical implications. In: COADY, J.; HUCKIN, T. (Org.). **Second language vocabulary acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 203-224.

\_\_\_\_\_.; HOLLANDER, M.; GREIDANUS, T. Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: the influence of marginal glosses dictionary use, and reoccurrence of unknown words. **The Modern Language Journal**, v. 80, n. 3, p. 327-339, 1996.

JACOBS, G.M.; DUFON, P.; HONG, F.C. L1 and L2 vocabulary glosses in L2 reading passages: their effectiveness for increasing comprehension and vocabulary knowledge. **Journal of Research in Reading**, v. 17, p. 19-28, 1994.

KACHRU, B.B. World Englishes: agony and ecstasy. **Journal of Aesthetic Education**, v. 30, n. 2, p. 135-155, 1996.

KNIGHT, S. Dictionary use while reading: the effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. **The Modern Language Journal**, v. 78, n. 3, p. 285-299, 1994.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. 3. ed. Oxford (UK): Oxford University Press, 1996.

\_\_\_\_\_. **Language and culture**. Oxford (UK): Oxford University Press, 1998.

\_\_\_\_\_. The language/culture nexus in language study. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 9., 2011. **Caderno de Resumos...** Rio de Janeiro: ALAB, 2011. Trabalho discutido em mesa-redonda.

KRASHEN, S.D. The input hypothesis and its rivals. In: ELLIS N.C. (Org.). **Implicit and explicit learning of languages**. London: Academic Press, 1994. p. 45-77.

KRASHEN, S.D.; TERRELL, T.D. **The Natural Approach. Language acquisition in the classroom**. Hayward, California: Alemany Press, 1983.

- KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- KUMARAVADIVELU, B. TESOL methods: changing tracks, challenging trends. **TESOL Quarterly**, v. 40, n. 1, p. 59-81, 2006.
- LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M.H. **An introduction to second language acquisition research**. London: Longman, 1991.
- LEFFA, V.J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H.I.; VANDRESEN, P. (Org.). **Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236.
- LEWIS, M. **The lexical approach: the state of ELT and a way forward**. 3<sup>rd</sup> ed. Hove, England: Language Teaching Publications, 1996.
- \_\_\_\_\_. Pedagogical implications of the lexical approach. In: COADY, J.; HUCKIN, T (Org.). **Second language vocabulary acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 255-270.
- LOTTO, L.; DE GROOT, A.M.B. Effects of learning method and word type on acquiring vocabulary in an unfamiliar language. **Language Learning**, v. 48, p. 31-69, 1998.
- MAGNUS, S.P.F. **Estratégias de aprendizagem em língua estrangeira - um estudo "Q"**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- MARKEE, N.P. Toward an ethnomethodological respecification of second-language acquisition studies. In: TARONE, E.E.; GASS, S.M.; COHEN, A.D. (Org.). **Research methodology in second-language acquisition**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1994. p. 89-116.
- McKEOWN, B.; THOMAS, D. **Q Methodology**. London: Sage, 1985.
- MEARA, P. Towards a new approach to modelling vocabulary acquisition. In: SCHMITT, N.; McCARTHY, M. (Org.). **Vocabulary: description, acquisition and pedagogy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 109-121.
- MELKA, F. Receptive vs. productive aspects of vocabulary. In: SCHMITT, N.; McCARTHY, M. (Org.) **Vocabulary: description, acquisition and pedagogy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 84-102.
- MOITA LOPES, L.P. A pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

\_\_\_\_\_. **Identidades fragmentadas**; A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MORGAN, D.L. **Focus groups as qualitative research**. London: Sage, 1997.

MYONG, H.K. Glossing in incidental and intentional learning of foreign language vocabulary and reading. **University of Hawaii Working Papers in ESL**, v. 13, p. 49-94, 1995.

NAGY, W. On the role of context in first- and second-language vocabulary learning. In: SCHMITT, N.; McCARTHY, M. (Org.). **Vocabulary: description, acquisition and pedagogy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 64-83.

NASSAJI, H. L2 Vocabulary learning from context: strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing. **TESOL Quarterly** v. 37, p. 645-670, 2003.

NATION, P. **Learning vocabulary in another language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

NOGUEIRA, A.S. **Memória discursiva: um desafio para a prática da pedagogia crítica no ensino de língua inglesa**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

\_\_\_\_\_. A inferência de significados como estratégia para aquisição de vocabulário no ensino/aprendizado de inglês. In: IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2012, Rio de Janeiro, UFRJ. **Anais... ALAB**, 2012. v. 1. p. 1-21.

\_\_\_\_\_. Diferenças culturais percebidas por brasileiros no uso da língua inglesa no exterior e seu tratamento em livros didáticos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 1, p. 315-338, 2013.

NUNAN, D. **Research methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PAIVA, V.L.M.O. **Modelo monitor, Hipótese do Input ou da Compreensão**. s.n.t. Disponível em: < <http://www.veramenezes.com/monitor.pdf>>. Acesso em: 29 set. 13.

PEDROSO, S.F. **A carga cultural compartilhada: a passagem para a interculturalidade no ensino de português língua estrangeira**. 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London and New York: Longman, 1994.

\_\_\_\_\_. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L.C. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. 2. ed. Parábola: São Paulo, 2008. p. 67-84.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. 3<sup>rd</sup> ed. Oxford: Oxford University Press, 1996.

PRINCE, P. Second language vocabulary learning: the role of context versus translations as a function of proficiency. **The Modern Language Journal**, v. 80, n. 4, p. 478-492, 1996.

RAJAGOPALAN, K. National languages as flags of allegiance; or the linguistics that failed us: a close look at the emergent linguistic chauvinism in Brazil. **Language and Politics**, v. 1, n. 1, 2002.

\_\_\_\_\_. The ambivalent role of English in Brazilian politics. **World Englishes**, v.22, n.2, p. 91-101, 2003.

RICHARDS, J. The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, v.10, 1976. *apud* SCARAMUCCI, M.V.R. A competência lexical de alunos universitários aprendendo a ler em inglês como língua estrangeira. In: SCARAMUCCI, M.V.R.; GATTOLIN, S.R.B. (Org.). **Vocabulário**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 73-95.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ROBBINS, P. Q methodology. **Encyclopedia of Social Measurement**, v, 3, p. 209-215, 2005.

RODRIGUES, R.M. **O ensino de gramática em língua estrangeira: concepções de uma professora e implicações em sua prática**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal De Uberlândia, Uberlândia, 2005.

RODRIGUES, D.F. Visões sobre ensino-aprendizagem de vocabulário em aulas de ILE. In: SCARAMUCCI, M.V.R.; GATTOLIN, S.R.B. (Org.). **Vocabulário**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 15-37.

RODRIGUEZ, L. **Adult English language learners' perceptions of audience response systems (clickers) as communication aides**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – College of Education, Walden University, 2010.

ROSA, A.A.C. **As diretrizes curriculares estaduais e a sala de aula de língua inglesa: uma investigação acerca das percepções de professores do estado do Paraná**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

ROSA, M.A. **A relação entre a língua inglesa e empregabilidade no imaginário brasileiro em tempos de mundialização do capital (“globalização”)**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SCARAMUCCI, M.V.R. **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo**. 1995. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

\_\_\_\_\_. A competência lexical de alunos universitários aprendendo a ler em inglês como língua estrangeira. In: SCARAMUCCI, M.V.R.; GATTOLIN, S.R.B. (Org.). **Vocabulário**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 73-95.

\_\_\_\_\_.; GATTOLIN, S.R.B. **Vocabulário**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

SCHÄFFER, A.M.M. **Reflexões sobre o papel da tradução (mental) no desenvolvimento da leitura em língua estrangeira**. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SCHLINGER, M.J. Cues on Q-Technique. **Journal of Advertising Research**, v. 9, n. 3, p. 53-60, 1969.

SCHMITT, N. **Vocabulary in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

\_\_\_\_\_.; McCARTHY, M. **Vocabulary: description, acquisition and pedagogy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

SCHMITT, D.; SCHMITT, N. **Principles for effective vocabulary teaching**. Pearson Tertiary Week of English, 21-25 de Fevereiro de 2011, Londres (webinar).

SCHMITZ, J.R. Globalização, a língua inglesa e o Brasil. **Jornal da Unicamp**, p. 19, outubro, 2000a.

\_\_\_\_\_. Língua pasteurizada. **Folha de S. Paulo**, Opinião, p. 3. 6 de Janeiro, 2000b.

SHINEBOURNE, P.; ADAMS, M. Q-Methodology as a phenomenological research method. **Existential Analysis**, v. 18, n. 1, p. 103-116, 2007.

SINGLETON, D. **Exploring second language mental lexicon**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

SKEHAN, P. **A cognitive approach to language learning**. 5<sup>th</sup> ed. Oxford: Oxford University Press, 2003.

SKINNER, B.F. **O comportamento verbal**. São Paulo: Cultrix, 1957.

SMITH, N. Operant subjectivity: objectivity of subjectivity. In: SMITH, N.W. (Org.). **Current systems in psychology: history, theory, research, and applications**. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning, 2000. p. 319-343.

SÖKMEN, A.J. Current trends in teaching second language vocabulary. In: SCHMITT, N.; McCARTHY, M. (Org.). **Vocabulary: description, acquisition and pedagogy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 237-257.

SOUZA, P.N. de; BRAGA, D.B. Os efeitos da hiperídia no aprendizado implícito de vocabulário em LE. In: SCARAMUCCI, M.V.R.; GATTOLIN, S.R.B. (Org.). **Vocabulário**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 155-174.

STEPHENSON, W. Technique of factor analysis. **Nature**, v. 136, p. 297, 1935.

\_\_\_\_\_. Applications of communication theory: II – Interpretations of Keats’ “Ode on a Grecian Urn”. **The Psychological Record**, v. 22, p. 177-192, 1972.

\_\_\_\_\_. Against interpretation. **Operant Subjectivity**, v. 6, n. 4, p. 109-125, 1983.

\_\_\_\_\_. Measurement of self perception: some reflections on the article by Knight, Frederickson and Martin. **Operant Subjectivity**, v. 10, n. 4, p. 125-135, 1987a.

\_\_\_\_\_. The science of ethics: I. The single case. **Operant Subjectivity**, v. 11, n. 1, p. 10-31, 1987b.

\_\_\_\_\_. The science of ethics: II. Ethical judgement. **Operant Subjectivity**, v. 11, n. 2, p. 37-52, 1988.

TARONE, E.E. A summary: research approaches in studying second-language acquisition or “if the shoe fits...”. In: TARONE, E.E.; GASS, S.M.; COHEN, A.D. (Org.). **Research methodology in second-language acquisition**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1994. p. 323-336.

TERRA, M.R. Língua materna (LM): um recurso mediacional importante na sala de aula de aprendizagem de língua estrangeira (LE). **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 43, p. 97-113, 2004.

THOMAS, D.M.; WATSON, R.T. Q-sorting and MIS research: a primer. **Communications of the Association for Information Systems**, v. 8, p. 141-156, 2002.

VAN EXEL, J.; DE GRAAF, G. **Q methodology: a sneak preview**. 2005. Disponível em <<http://qmethod.org/articles/vanExel.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 13.

VECHETINI, L.R. **Crenças sobre o ensino de vocabulário em língua estrangeira (inglês) para alunos iniciantes**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

VIANA, N. Planejamento de cursos de línguas – Pressupostos e percurso. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). **Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997. p. 29-48.

VILAÇA, M.L. Métodos de ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio**, v. VII, n. XXVI, 2008. Disponível em <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/43/78>>. Acesso em: 21 fev. 13.

WATTS, S.; STENNER, P. **Doing Q methodological research**. London: SAGE, 2012.

WEBB, S.; KAGIMOTO, E. The effects of vocabulary learning on collocation and meaning. **TESOL Quarterly**, v. 43, n. 55-77, p. 2009.

WEBLER, T.; DANIELSON, S.; TULER, S. **Using Q method to reveal social perspectives in environmental research**. Greenfield MA: Social and Environmental Institute, 2009. Disponível em <<http://www.seri-us.org/sites/default/files/Qprimer.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 13.

WIMER, C.C.; LAMBERT, W.E. The differential effect of word and object stimuli on the learning of paired associates. *Journal of Experimental Psychology*, 57, 31–36, 1959. *apud* LOTTO, L.; DE GROOT, A.M.B. Effects of learning method and word type on acquiring vocabulary in an unfamiliar language. **Language Learning**, v. 48, p. 31-69, 1998.

ZILLES, M. O ensino e a aquisição de vocabulário em LE no Brasil: abordagem direta ou indireta?. In: SCARAMUCCI, M.V.R.; GATTOLIN, S.R.B. (Org.). **Vocabulário**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 127-154.

ZIMMERMAN, C.B. Historical trends in second language vocabulary instruction. In: COADY, J.; HUCKIN, T. (Org.). **Second language vocabulary acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 5-19.

## ANEXOS

**ANEXO A:** Guia de perguntas para as entrevistas realizadas para o levantamento do Universo de Ideias

**INTRODUÇÃO:** meu interesse é aquisição de vocabulário no ensino de inglês; qual é a opinião de professores e alunos em relação a este aspecto do ensino; o que se faz para aprender; como se dá o processo de ensino de vocabulário

### OPINIÃO GERAL DOS PARTICIPANTES

- 1) (Pergunta bem geral: dar aos participantes uns minutos para refletirem e anotarem idéias no papel, como um tópico introdutório): Como você vê a aquisição de vocabulário?
- 2) Para que serve vocabulário?

### IMPORTÂNCIA DO VOCABULÁRIO

- 1) Qual é a importância do vocabulário para falar inglês?
- 2) Como aprendiz, o que o tem motivado a estudar vocabulário? (prof: Você continua estudando vocabulário?)
- 3) Que tipo de vocabulário você acha importante saber?
- 4) Que tipo de vocabulário é desnecessário aprender? Por quê?
- 5) O que você acha que motiva os alunos a estudarem vocabulário?
- 6) Na sua opinião (dos professores), os alunos acham importante estudar vocabulário?

### ENVOLVIMENTO NO PROCESSO

- 1) Que tipo de atividades ajudam no aprendizado de vocabulário? (dentro e fora da SA).
- 2) Que tipo de atividades lhe ajudou como aprendiz? O que você fez/faz para aprender? Com que frequência?
- 3) Que tipo de atividades você acha que ajuda o aluno?
- 4) Quais são os pontos fracos e fortes dessas atividades? O que foi eficaz e por quê? O que não foi eficaz e por quê?
- 5) O que foi importante para você nas atividades que você achou eficientes?
- 6) Que tipo de atividade você gostaria de ver utilizada (aluno, principalmente)?
- 7) As atividades que você teve foram/são adequadas para suas necessidades (aluno, principalmente; professor: pensar como aprendiz)? Em que sentido preencheram ou não suas necessidades?
- 8) A língua utilizada para explicar vocabulário tem alguma importância?
- 9) Qual é o papel da língua (se LM ou LE) na apresentação de vocabulário?
- 10) Qual é o papel da língua (se LM ou LE) na aquisição/aprendizagem de vocabulário?
- 11) Você acredita que o uso de LM possa atrapalhar na aquisição/aprendizagem de vocabulário? Em que situações?
- 12) Você acredita que o uso de LM possa ajudar na aquisição/aprendizagem de vocabulário? Em que situações?
- 13) Que outros recursos além da LM podem ser utilizados para ensinar vocabulário?

- 14) Existe literatura contra e a favor do uso de LM para ensinar vocabulário. De um modo geral, em que lado você sente que está? Por quê?
- 15) Como você vê o seu papel na aquisição de vocabulário? Quanto depende do professor e quanto depende do aluno?
- 16) Essa visão mudou quando você se tornou professor?

#### FOCO NO PRODUTO

- 1) Como você vê a finalidade/objetivo de saber vocabulário?
- 2) Ao estudar vocabulário, qual é sua meta (entender, utilizar em algum contexto)?
- 3) Ao utilizar em um contexto (conversando com alguém na rua, por ex) como você se envolveu nesse contexto?
- 4) Você considera que tem êxito na aquisição/aprendizagem de vocabulário? Por quê?
- 5) Você acha que seus alunos têm êxito? Por quê?
- 6) O que poderia melhorar para que os aprendizes tenham êxito?
- 7) Quando falamos em êxito, o que você tem em mente (definição de êxito)?

#### AVALIAÇÃO

- 1) Como você decide se uma atividade está funcionando?
- 2) O que você espera como resultado do seu esforço (como aprendiz e como professor)?
- 3) O que você espera de resultado de seus alunos?
- 4) Vamos discutir exemplos de atividades que deram certo. Que atividades tiveram êxito (dentro ou fora de SA, como aprendiz ou professor)? Por que você acha que funcionaram? Qual seu critério para avaliar?
- 5) E exemplos de atividades que não deram certo (dentro ou fora de SA, como aprendiz ou professor)? Por que você acha que não funcionaram? Qual seu critério para avaliar? O que poderia ter sido feito para melhorar?
- 6) Como avaliar? Você acha que essa avaliação está de acordo com o processo de estudo de vocabulário conduzido em SA?

#### AUTO-AVALIAÇÃO

- 1) Você acha que sua experiência em aprender vocabulário é positiva? Por quê?
- 2) Se você fosse mudar, na sua aula, a maneira como apresenta vocabulário, o que você faria diferente? (mudança no aluno, professor ou material?)

#### ATITUDE DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À LI COMO LINGUA FRANCA

- 1) Vocês gostam de estudar inglês?
- 2) Por que vocês estudam inglês?
- 3) Como vocês veem a influência da língua inglesa no Brasil? E no mundo?

#### RESUMO

- 1) O que é aprender vocabulário?
- 2) Como se faz?
- 3) Como o professor pode facilitar o processo? Como ajudar o aluno a aprender?

- 4) Faz diferença a língua que utiliza para tal (LM ou LE)? Em que sentido (positivo ou negativo)?



Você fez cursos que o colocaram em contato com teorias sobre ensino de língua estrangeira? Se sim, quais? (ex.: Letras; pós-graduação em ensino de LE; cursos de extensão, treinamentos para professores, etc.)

---

---

Há quanto tempo leciona inglês? \_\_\_\_\_

Qual a ênfase nas suas aulas de inglês (assinalar quantas opções forem necessárias):

( ) Leitura ( ) Escrita ( ) Conversação ( ) Compreensão auditiva

Se você concordar em colaborar com uma possível entrevista complementar futuramente, por favor deixe suas informações para contato:

Nome:

Telefone com DDD:

E-mail:

---

**Comente abaixo as 3 afirmações com que mais concorda e as 3 que mais rejeita.**

**ANEXO C:** Tabuleiro que aparece na tela do computador no caso da Classificação Q eletrônica.

The screenshot displays the interface for the electronic Classification Q. At the top, a horizontal bar is divided into 11 numbered columns. The first four columns (1-4) are labeled 'DISCORDO' and have a light red background. The last two columns (10-11) are labeled 'CONCORDO' and have a light green background. The remaining columns (5-9) are white. Below this bar is a large grid of empty cells, with the number of cells per row decreasing from left to right, forming a triangular shape. At the bottom of the interface, there are three panels corresponding to the columns:

- DISCORDO:** Contains two items: (49) Usar gíria é uma forma de você se identificar com a cultura local. and (26) Saber vocabulário é saber usar na fala, porque para a escrita sempre se pode recorrer a um... (partially visible).
- NEUTRO:** Contains two items: (39) Quando uma pessoa que bebe muita cerveja, pode ficar fluente em inglês, mesmo que fale tudo errado. and (20) Os limites do seu vocabulário são os limites do seu universo.
- CONCORDO:** Contains two items: (51) Você tem que pensar direto em inglês. and (2) O vocabulário que se aprende nos games muitas vezes se limita ao uso nos games e acaba não...

At the bottom left, there is a logo for 'Flash Q'. In the center, there is a progress indicator showing '24%' with a yellow bar. At the bottom right, there is a help icon labeled 'Ajuda'.

**ANEXO D:** Kits para Classificação Q manual. Folha de respostas, tabuleiro de papel, envelope com cartõezinhos contendo as assertivas.

