

PRÁTICAS DE INTERPRETAÇÃO E FLUÊNCIA ORAL EM L2 NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: OLHAR DA ATD

Simone Frye¹
Vera Lucia Felicetti²
Antônio Coutelo de Moraes³

RESUMO

A investigação sobre práticas de interpretação e aquisição do inglês como L2 em contexto de nível médio integrado enriquece as áreas de educação e linguística aplicada. Partimos do multinivelamento de proficiência linguística em aulas de língua estrangeira moderna (LEM). O artigo é a fase diagnóstica do projeto ‘Monitores-Intérpretes’. O objetivo foi considerar as percepções dos alunos sobre o tema. A metodologia compreendeu o uso de questionários em abordagem qualitativa. Como resultado, constatamos a influência das percepções nas trajetórias linguísticas dos estudantes. Verificamos que as percepções são o desconhecimento, não-reflexão e/ou conscientização; concepção de baixa proficiência em comparação aos colegas e sentimentos negativos.

Palavras-chave: ensino médio integrado. língua inglesa. aquisição de L2.

1 Introdução

O mundo, cada vez mais globalizado, apresenta-se em constante mutação e distingue-se pela instabilidade e mescla cultural, como expressa o linguista Rajagopalan (2001). Para ele, o desenvolvimento linguístico, nesse entorno, tem impactado a identidade das línguas individuais e de seus falantes. A complexidade aumenta em virtude de que “certas línguas como o inglês exercem hegemonia em todo o mundo”

¹ E-mail: simone.2021800150@unicap.br

² Doutorado em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil (2011). E-mail: verafelicetti@gmail.com

³ Doutorado em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco, Brasil (2018). E-mail: coutelodemoraes@gmail.com

(RAJAGOPALAN, 2001, p. 26; tradução nossa)⁴. Ao ponderar sobre o argumento de Bourdieu (2018) em relação às línguas serem vistas como uma forma de capital cultural ou simbólico, inferimos que nossa sociedade valoriza a aquisição de línguas, prioritariamente o inglês, por agregar valor às capacidades e habilidades dos indivíduos, especialmente os que visam ascensão profissional.

Ademais, a língua inglesa tem status de “*world language*”, a língua do mundo, declara Costa (2016). Na visão de Rajagopalan (2004), as variantes nativas do inglês, usadas por falantes de vários países como língua materna, estão cedendo seu status e abrindo alas para o inglês do mundo, o “World English (WE)”, que pertence a todos os que o falam e dele se apropriam, mas não é língua materna de ninguém; além de ser o mais cobiçado passaporte para a cidadania global. A previsão de Rajagopalan (2004) é de mudanças drásticas com relação ao ensino-aprendizagem do inglês, especialmente, ao considerar seu propósito, que, segundo o linguista (2003), é o de formar indivíduos aptos a interagir com pessoas de outras culturas, com diferentes modos de pensar e agir, bem como promover a transformação desses indivíduos em cidadãos do mundo. Nesse viés, Moita Lopes (2002) vê o aprendizado da língua inglesa como via de acesso a conhecimentos para uma ação social e como veículo de ampliação de oportunidades sociais do indivíduo enquanto cidadão.

A propósito, há razões histórico-político-econômicas subjacentes que definiram o panorama global atual relativo à relevância de uma língua em detrimento de outras. Na visão de Silva (2015), a dependência econômica e cultural do Brasil com relação aos Estados Unidos, intensificou-se no período pós 2ª Guerra Mundial e determinou a necessidade de conhecimento da língua inglesa e anseio por parte da população urbana em aprendê-la (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2007).

Souza (2005) coloca que o que se percebe no Brasil é um movimento das políticas linguísticas em função das demandas ‘mercadológicas’ do cenário econômico; o que causa uma disjunção entre o que o autor chama de a língua estrangeira do mercado (ensinada nas escolas e cursos privados) e a língua estrangeira da escola (ensinada nas instituições públicas). Segundo Souza (2005), entre os anos de 1964 e 1968, o Brasil e os Estados Unidos firmaram acordos entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a

⁴ A escolha do termo deu-se pelo fato de a interpretação do inglês para o português e vice-versa acontecer na modalidade oral, o que justifica a adequação do termo intérprete em ‘Monitores-Intérpretes’, visto que a interpretação está para a fala assim como a tradução está para a escrita.

United States Agency for International Development (USAID), os acordos ‘MEC-USAID, que se vincularam e submeteram a determinações de técnicos norte-americanos e a diretrizes da escola ao mercado de trabalho. Dessa nova composição escolar surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 5.692/71, que instituiu o ensino profissionalizante com vistas a atender o mercado, atingindo severamente a formação humanística e, por conseguinte, o ensino de línguas estrangeiras no país. Sobre a questão, Souza (2005) destaca a dicotomia responsável pela dissociação na concepção das línguas estrangeiras, mais especificamente o inglês, que teve sua origem durante a ditadura militar, quando da implantação do ensino profissionalizante com a Lei 5.692/71.

Na segunda metade dos anos 90, houve a chamada Reforma da Educação Profissional legalizada pelo Decreto no. 2.208/97 (BRASIL, 2007), contudo o processo de integração do Ensino Médio à educação profissional técnica só foi possibilitado anos mais tarde, a partir do Decreto no. 5.154/04, sob perspectiva de união dessas duas dimensões (BRASIL, 2007). Na Educação Profissional, o ensino de Língua Inglesa se revela de grande importância, pois para galgar postos de trabalho mais bem remunerados e se destacar é necessário conhecer um segundo idioma. Portanto, o ensino de uma língua moderna surge como possibilidade para melhor qualificar os alunos dos cursos técnicos para o mercado de trabalho, além de facilitar o acesso às mais variadas informações e culturas disponíveis. (LATORRE, 2019).

Em nosso projeto pedagógico ‘Monitores-Intérpretes’², os alunos avançados em inglês nos cursos de ensino médio integrado usam o idioma como segunda língua (L2) e auxiliam o professor na interpretação do inglês para o português e vice-versa. No tocante ao emprego do termo L2, Frye-Peixoto (2020) elucida que se refere a “qualquer língua aprendida/adquirida depois da L1, [...], que serve a propósitos de comunicação e inclusão social, prevendo-se contexto de imersão em nível global ou local” (FRYE-PEIXOTO, 2020, p. 29).

Não obstante a proposição de Leffa e Irala (2014) do termo Língua Adicional (LA), que denota um conceito mais abrangente de língua(s) adquiridas por acréscimo, reiteramos o nosso posicionamento pelo uso do termo L2, porquanto, em nossa consideração, o conceito é igualmente abrangente e representativo em nosso contexto de pesquisa. Sabe-se que, no espaço escolar, as salas de idiomas agrupam alunos que estão em diferentes níveis. A configuração da dinâmica de sala de aula, nessas condições, faz

com que os alunos avançados se sintam desmotivados; para os iniciantes e intermediários é frustrante. A situação do professor é de encruzilhada; qual idioma usar em sala de aula? Em que nível conduzir a fala em língua inglesa na sala de aula? Qual ritmo adotar para dar seguimento à aula? Quais estratégias contribuem para acolher a diversidade dos estudantes, promovendo a inclusão de todos no contexto de ensino da língua inglesa? Nessa realidade, buscamos intervir de forma a melhorar não só a aprendizagem dos alunos, mas também o ensino e, em movimento na contramão frente ao *status quo* do inglês em salas de aula de Língua Estrangeira Moderna (LEM) viabilizar a motivação para todos os alunos e incluí-los como partícipes ativos e autônomos nos processos de ensino e de aprendizagem a partir de práticas pedagógicas inclusivas.

Afinal, o aprendizado se conquista através de ações colaborativas, em situações de interação, a partir das quais um participante com mais experiência apóia e guia o outro participante a alcançar os domínios da tarefa que ele ainda não é capaz de desenvolver por si só, segundo Possas (2021), até que este se encontre apto para a construção de seus caminhos linguísticos rumo ao exercício amplo e global de sua cidadania. À vista disso, Banks (2006), em suas proposições a respeito das dimensões de uma educação multicultural, indica as atitudes intergrupos e comportamentos positivos, os quais devem ser incitados nos discentes. Nesse prisma, conforme Navegantes et al. (2016), devemos guiar-nos por um viés multicultural crítico e pós-colonial, em que todo ser político possa ter, além dos direitos de participação nos espaços educativos e sociais garantidos, os direitos de ter seus corpos, culturas e línguas respeitados, apreciados e empoderados. Outrossim, colocam os autores (2016), o acolhimento das múltiplas possibilidades linguísticas e culturais do outro, incluindo diferenças de comportamento, pensamento ou linguagem, especialmente daqueles pertencentes a minorias, é primordial.

Este artigo trata da fase inicial do projeto ‘Monitores Intérpretes’ desenvolvido por uma das autoras deste artigo, em sua docência. O projeto inicia com um levantamento de dados por meio de pesquisa diagnóstica acerca do multinivelamento de proficiência linguística em salas de LEM em contexto de educação básica de nível médio integrado à educação profissional técnica. Mais adiante, abordaremos as noções conceituais sobre o multinivelamento de proficiência linguística. Diante do exposto, o questionamento propulsor para a construção do artigo foi o seguinte: Quais percepções os estudantes têm com relação ao processo de aquisição e desenvolvimento da língua inglesa em contexto

de multinivelamento de proficiência linguística em salas de aula de ensino médio integrado ao técnico? Com a finalidade de obter respostas à indagação, elencamos a hipótese: (i) Os estudantes têm opiniões e percepções diferentes no que diz respeito ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira em contexto de multinivelamento de proficiência linguística em salas de aula.

Referindo-nos ao elucidado, reafirmamos a relevância da pesquisa para a área de educação e das ciências da linguagem. Face à conjuntura investigativa nesse domínio, entrevemos que a contribuição científica do estudo se encontra vinculada aos achados relacionados à aquisição e desenvolvimento de L2 em contexto de ensino médio integrado. Referente ao valor do estudo e sua marca identitária, o aporte reside na revelação das opiniões e percepções dos discentes com relação à aquisição de L2. Quanto à relevância social, esta deriva de forma indireta por meio da conscientização de profissionais a respeito do tema. Desse modo, por meio do estudo, oportuniza-se aprofundamento teórico, propiciando avanços para as áreas de Educação, Linguística Aplicada e Aquisição de Linguagem.

2 O multinivelamento de proficiência linguística

Conforme indicado em seção prévia, as salas de língua estrangeira são compostas por alunos que estão em diferentes níveis, portanto, afirmamos que são multiniveladas no que tange à proficiência linguística. Possas (2021) tece comentários a respeito das escolas particulares regulares, onde o ensino de Língua Adicional (LAd), se dá na língua materna (L1), “uma vez que há um grande desnivelamento entre os alunos – ou seja, em uma mesma sala de aula de ano regular, há alunos que não têm conhecimento algum da língua e outros (...) com níveis diferentes de conhecimento da LAd” (POSSAS, 2021, p. 37).

A partir do conteúdo elucidado entendemos a expressão “grande desnivelamento” como sinônimo de multinivelamento, pois pressupõe contexto de múltiplos níveis linguísticos aglutinados em um mesmo grupo para a composição das salas de aula. Contrariamente, em algumas escolas que se autodenominam bilíngues, conforme aponta Possas (2021), os alunos são submetidos a testes de proficiência linguística, os chamados testes de nivelamento – nesse caso, elaborados e aplicados pelos cursos livres parceiros, e são agrupados por níveis de proficiência nas salas; essas escolas apresentam a mesma estrutura de ensino dos respectivos cursos livres com os quais têm parceria. Possas (2021)

explana, ainda, que, em algumas dessas escolas, não há esse processo de nivelamento dos estudantes, os quais acabam sendo separados por ano escolar, fato que pode ser observado, igualmente, nas escolas públicas. De forma divergente, com relação às escolas bilíngues propriamente ditas, acrescenta Possas (2021) que os alunos, ao começarem sua trajetória escolar nos primeiros anos da educação infantil, desenvolvem-se proficientemente na L2, de maneira tal que os contrastes relativos ao desnivelamento linguístico são atenuados.

Sobre o aprendizado de uma língua estrangeira em escolas regulares, Costa (2016) elucida uma crença do senso comum de que não se aprende inglês na escola, principalmente na escola pública, pois as turmas são heterogêneas e numerosas. A partir do contexto da referida pesquisa, inferimos o uso do termo “heterogêneas” como uma alusão ao multinivelamento de proficiência linguística. Em contraposição, segundo Costa (2016), o sistema da rede de ensino dos Colégios Militares do Brasil prevê ensino de língua inglesa para alunos nivelados em sua proficiência linguística, mediante testes de nivelamento – nesse caso, elaborados e aplicados por professores e/ou coordenadores, demonstrando indicação de resultados satisfatórios no aprendizado das quatro habilidades (leitura, escrita, fala e compreensão auditiva).

Vale salientar que, a diversidade racial, cultural, linguística e social dos grupos de estudantes nas escolas, na visão de Banks (2006), compõe as bases de uma perspectiva multicultural para a educação, porquanto é por e para ela (a diversidade) que escolas e professores devem modificar-se e mobilizar esforços a fim de proporcionar aos estudantes a vivência de oportunidades acadêmicas equivalentes.

Em linhas gerais, as informações trazidas embasam o argumento de que as chances de aprendizado de outra língua aumentam quando os alunos são nivelados e passam a ser pares linguísticos de seus colegas de classe. Na realidade, sabemos que nas escolas públicas, à exceção dos Colégios Militares, as salas de aula de línguas estrangeiras comportam alunos desnivelados linguisticamente; dado que retrata o nosso contexto de pesquisa, a Rede Federal de ensino, cuja dimensão repele grandes e radicais mudanças e torna convidativas as mudanças em nichos menores, no campo de atuação/intervenção do professor. No tópico subsequente, discutiremos brevemente os princípios teóricos e as perspectivas multiculturais no ensino-aprendizagem de línguas.

3 Aquisição de L2

Na seção introdutória, aludimos às concepções dos termos Segunda Língua (L2) e Língua Adicional (LA). Aqui, na presente seção, cabe salientar que, em nosso projeto pedagógico, os “Monitores-Intérpretes” são alunos (as) que fazem uso da língua inglesa como L2 e que, muito embora estejam inseridos no contexto escolar, em cujo currículo a língua vira disciplina e recebe nome de Língua Estrangeira Moderna (LEM), a relação que esses estudantes têm com o inglês corresponde a construtos teóricos referentes à L2. Nessa linha, não obstante a existência da terminologia LA, mais recente e abrangente, como já anteriormente explicitado, optamos pelo uso do termo L2.

Parece-nos, dessarte, pertinente evidenciar e esclarecer que, em âmbito acadêmico, segundo Leffa e Irala (2014), torna-se imprescindível identificar prioritariamente o conceito das línguas envolvidas nesse processo, posto que “o fato de não ser apenas uma língua, mas outra língua, cria relações com a língua que já temos e de como devemos conceituá-la” (LEFFA; IRALA, 2014, p.31). Ademais, os autores supracitados pontuam que a aquisição de outra língua é um direito de todos, além de uma prioridade nacional para o pleno exercício da cidadania e fomento ao desenvolvimento de um país no mundo contemporâneo. Ainda, de acordo com o que prevê a Carta de Pelotas (2001), todo cidadão da nação brasileira tem direito à preparação para o mundo multicultural e plurilíngue via aprendizagem de línguas estrangeiras. No contexto da pesquisa, os monitores têm a L2 (inglês), adquirida em esfera local, que lhes serve a propósitos comunicativos e de inclusão social local e global e a L1 (português).

No concernente à aquisição de L2, Song (2018) alude à sua complexidade, a qual é influenciada por fatores linguísticos, sociais, psicossociais e interculturais. Nesse viés, acrescenta Paiva (2014) ‘há inúmeras teorias, hipóteses e modelos’ (PAIVA, 2014 p. 10). Na presente subseção, identificamos as principais teorias e seus pilares. Destacamos, consoante à ordem histórico-cronológica, das mais tradicionais à mais atual, segundo Celce-Murcia (2001): (i) Abordagem da Tradução: a. a instrução se dá na L1 do aluno; (ii) Método Direto: a. a instrução se dá na língua alvo e não na L1; (iii) Abordagem de Leitura: a. a leitura como única habilidade linguística trabalhada; (iv) Abordagem Áudio-Lingual: a. foco na fala, a oralidade precede a escrita; (v) Abordagem Cognitiva: a. a aprendizagem da língua é vista como aquisição de regras e não formação de hábito; (vi) Abordagem Afetivo-Humanística: a. o foco está no respeito ao indivíduo; (vii)

Abordagem Baseada na Compreensão: a. foco na compreensão auditiva que é vista como uma habilidade de base para todas as outras; (viii) Abordagem Comunicativa: a. o objetivo foco do ensino está na habilidade comunicativa do aprendiz na língua alvo. Há, ainda, de acordo com Taylor (s/ano), (vix) Abordagem do Ecletismo de Princípios: a. a integração de premissas novas e antigas e adequação do método ao estudante.

A empreitada investigativa que propomos incide no reconhecimento do vasto cardápio de princípios e métodos à disposição, além de nossa ciência-experiência, enquanto educadores-pesquisadores-docentes, em prol do fortalecimento do ensino/aprendizagem de L2 por meio da adaptabilidade de todos e quaisquer métodos, embasados por todas e quaisquer teorias, aos contextos de atuação no qual nos inserimos. A partir de tal consideração articulamos nossa concepção sobre o tema ao objeto de estudo, que são as percepções que percorrem o imaginário dos estudantes sobre a aquisição da língua inglesa em contexto de multinivelamento de proficiência linguística na educação básica de nível médio integrado à educação profissional técnica.

4 Marco metodológico

O estudo é baseado em abordagem qualitativa e retrata as opiniões e percepções de adolescentes sobre a aquisição da L2 em cenário de multinivelamento de proficiência linguística em salas de aula de língua inglesa em contexto de ensino médio integrado. O estudo foi realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, *Campus Barreiros*, a amostra incluiu duas turmas de 2º anos do curso Técnico em Alimentos e contou com a participação de 36 discentes.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário digital com o propósito de conhecer as opiniões e percepções dos discentes sobre o multinivelamento linguístico no contexto supracitado. O processo foi realizado durante atividades pedagógicas instrucionais e contou com o auxílio da ferramenta *Google Forms*. Dois questionários, com o mesmo conteúdo, foram aplicados: um em língua inglesa e outro em língua portuguesa, cabendo ao aluno optar pelo preenchimento de apenas um deles. A análise do *corpus*, formado das respostas, compreendeu a fase diagnóstica do projeto e objetivou identificar opiniões e percepções dos alunos sobre o multinivelamento linguístico em sala de aula, sob a ótica da Análise Textual Discursiva (ATD).

Conforme expressam Moraes e Galiuzzi (2016), a ATD pode ser considerada como um processo de auto-organização na construção de compreensão, do qual novas interpretações surgem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a) a unitarização - desconstrução dos textos do *corpus*; b) a categorização - estabelecimento de relações entre os elementos unitários; e a captação do novo emergente – momento em que há uma nova compreensão sendo comunicada e validada.

Desse modo, a análise realizou-se pelo viés da ATD, na qual, segundo os autores supracitados, o processo de intuição e auto-organização é realizado partindo de uma estrutura de formação de categorias. Nessa perspectiva, a análise enfocou as respostas dadas às três perguntas abertas dos questionários. A 1ª pergunta referia-se à opinião dos alunos sobre o multinivelamento linguístico nas aulas de inglês, não havendo explicação prévia sobre o tema; a 2ª pergunta dizia respeito ao nível linguístico dos discentes em comparação aos colegas de classe; e a 3ª, à percepção dos estudantes diante de tal contexto. Os excertos das respostas que aparecerão ao longo do texto serão identificados por R1, R2, ..., R36, de modo a contemplar a fala de alguns dos participantes.

Apresentamos, adiante, as questões, a produção textual dos processos de unitarização e categorização das respectivas respostas, a composição de metatextos referentes às subcategorias, bem como a sistematização das informações em gráficos percentuais. Recorremos ao uso de gráficos na exibição de dados, não apenas a fim de corroborar visualmente à análise dos achados, mas também por entender que a pesquisa qualitativa, segundo a caracteriza Demo (1998), não despreza os aspectos quantitativos, apesar de manter enfoque maior sobre os aspectos qualitativos da realidade.

5 Análise e Discussão de dados

Na presente seção, contemplamos as perguntas e as respectivas respostas. Descrevemos a unitarização, criação de categorias e de subcategorias, a seguir:

5.1 Pergunta 1 - O que você acha de salas de aulas de inglês multiniveladas?/What do you think of multi-level English classes?

Iniciamos com o processo de unitarização, desconstrução dos textos, das respostas relativas à 1ª questão, logo criamos uma categoria macro dos elementos de significação, unidades de sentido, a partir dos enunciados dados como respostas à pergunta 1, com o

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê “Ensino de línguas adicionais em contextos bi/multi e plurilíngues: por práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas”, Sinop, v. 16, n. 46, p. 198-217, out. 2023.

título de ‘Multinivelamento de proficiência linguística – salas de aulas multiniveladas’ e três subcategorias para comportar as respostas em três tipos: a) Prós (benefícios do multinivelamento linguístico); b) Contras (limitações do multinivelamento linguístico); c) Não se aplica (não entendimento da pergunta e/ou fuga ao tema).

Apresentamos o metatexto, a seguir, como exemplo de respostas da subcategoria ‘Prós’: *‘Eu acho bom, dessa forma é possível atender todas as pessoas e ter resultados diferenciados’; ‘é legal porque desafia você a aprender mais’; ‘I think it’s a great idea, so each of us will be able to see what level we are at (acho uma ótima ideia, pois cada um de nós estará apto a saber em que nível está)’*. Nesse caso, em que pese a positividade da afirmação e o posicionamento favorável ao questionamento, observamos que o excerto retrata o entendimento relativo à heterogeneidade nas salas de aula das escolas públicas, assim como pontua Costa (2016). No que diz respeito ao desnivelamento de proficiência linguística nas salas de aula, não se depreendeu, no entanto, noção alguma de cunho negativo atrelada aos excertos analisados, mantendo-se a coerência em relação à natureza desta subcategoria.

Como exemplo da subcategoria ‘Contras’, temos: *‘Na minha opinião, seria incrível se todos os alunos tivessem o mesmo nível de inglês pois, facilitaria muito o aprendizado’; ‘As práticas pedagógicas referentes ao ensino de língua inglesa em salas multiníveis é ainda um grande desafio para os alunos e professores. Então acho extremamente necessário o ensino da língua inglesa na sala para podermos intensificar nosso aprendizado’; ‘Acho importante entender que nem todos estão no mesmo nível’, então seria bom começar do mais simples para todos avaçarem juntos’; ‘Seria ótimo, uma vez que todos tivessem o mesmo nível de entendimento e os mesmos conseguissem acompanhar a aula sem complicações, acredito que iria economizar mais tempo da aula e conseqüentemente aumentar o rendimento dos alunos na sala de aula’; ‘acho que será difícil, já que há vários (níveis) diferentes, portanto uns terão um desenvolvimento maior que os outros’*. Nos excertos apresentados na subcategoria ‘Contras’, vemos que os dados extraídos dialogam com preceitos abordados por Leffa e Irala (2014) sobre a importância da aquisição de outra língua como direito para o pleno exercício da cidadania.

Observamos a importância do aprendizado do inglês retratada nos enunciados analisados, além da compreensão das dificuldades advindas do contexto de multinivelamento de proficiência linguística em salas de aula para o seu aprendizado.

Destacamos a identificação e validação do problema em ‘*Acho importante entender que nem todos estão no mesmo nível*’ e vemos uma proposta de solução em ‘(...) *seria bom começar do mais simples para todos avançarem juntos*’. Esses excertos dialogam com a proposição de Costa (2016) sobre o modelo de ensino de inglês de algumas instituições, a exemplo dos Colégios Militares, que têm se sobressaído nesse domínio; ou seja, nessas condições, os alunos, cujos níveis de proficiência são reconhecidos por meio de testes de nivelamento, avançam juntos no aprendizado do idioma.

Como exemplo da subcategoria ‘Não se aplica’, temos respostas que demonstram incertezas, não entendimento e fuga ao tema, como: ‘*não sei bem o que dizer*’; ‘*não sei, não me lembro de já ter visto isso*’; ‘*Acho um nivelamento bom para educação*’; ‘*I find it very interesting (acho muito interessante)*’. A partir desses enunciados percebemos o desconhecimento acerca do tema e a indecisão na submissão da resposta. No entanto, extraímos informação que se articula com a importância do inglês para o mercado de trabalho, conforme aponta Latorre (2019) sobre a relação entre o aprendizado do inglês e a ascensão profissional, a saber: ‘*É uma matéria importante e legal para futuras portas de emprego*’. À continuação, ilustramos a análise realizada a partir dos dados coletados na questão 1, em forma de gráfico, como segue:

Gráfico 1: Questão 1



Fonte: os autores

Depreendemos, a partir da análise do gráfico 1, que 69% dos alunos não compreenderam a pergunta, o que, de uma certa forma era esperado, pois a condição de multinivelamento de proficiência linguística nas salas de aula de inglês faz parte da cultura escolar. 14% dos alunos expressaram comentários de caráter positivo em relação

ao multinivelamento, enquanto 17% confirmaram ter consciência das dificuldades advindas do multinivelamento de proficiência linguística para o aprendizado do idioma.

5.2 Pergunta 2 - Você acha que o seu nível de inglês é igual, mais alto ou mais baixo em comparação aos seus colegas de sala? /Do you think your English literacy level is equal, higher or lower in comparison to your classmates'?

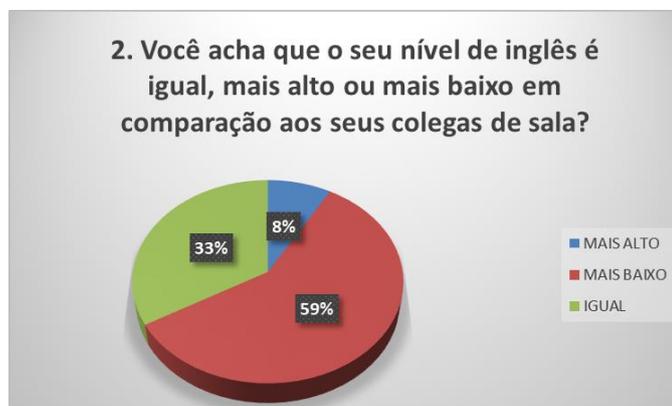
Realizamos a unitarização das respostas relativas à 2ª questão e criamos uma categoria macro dos elementos de significação provenientes dos fragmentos dos enunciados dados como respostas à pergunta 2, com o título ‘Multinivelamento de proficiência linguística – nível de inglês. Quanto às subcategorias, estruturamos as respostas em três tipos: a) Mais baixo; b) Mais alto e c) Igual. O metatexto, a seguir, refere-se a exemplos de respostas referentes à subcategoria ‘Mais baixo’: ‘*menor que eles*’; ‘*inferior*’; ‘*bottom (nível mais baixo)*’; ‘*muito inferior*’; ‘*bad, I never took a course, and I’m not good at English*’ (ruim, eu nunca fiz curso e não sou bom em inglês)’; ‘*acho minha fala bem baixa*’; ‘*my level is lower (meu nível é mais baixo)*’. Nos excertos elucidados, temos que os achados revelam o cenário multinível relativo à proficiência linguística em que os alunos estão inseridos e que os dados dialogam com acepções teóricas de Costa (2016) sobre o não aprendizado de uma língua estrangeira em escolas regulares, especificamente na escola pública, pois as turmas são heterogêneas. Como exemplo da subcategoria ‘Mais alto’, observamos: ‘*Let’s assume that a little bit bigger*’ (vamos presumir que é um pouco mais alto)’; ‘*higher*’.

Os dados apresentados reforçam a ideia de cenário multinível de proficiência linguística, principalmente nas escolas públicas regulares, como indica Costa (2016). Na subcategoria ‘Igual’, temos: ‘*creio que seja igual*’; ‘*igual*’; ‘*I think I’m average compared to my classmates* (eu acho que sou mediano comparado a meus colegas de sala)’; ‘*my level at the moment is the same* (meu nível no momento é o mesmo)’; ‘*é um pouco difícil dizer qual meu nível de inglês em relação aos outros alunos pois não conheço todos, mas eu diria que meu nível é igual ao dos demais*’; ‘*equal (igual)*’; ‘*I believe it is the same, but I believe that some have taken English courses or studied in private schools*’.

No último excerto, a informação sobre o ensino de inglês nos cursos ou escolas particulares demonstra a percepção do indivíduo em ter nível de proficiência igual aos demais, todavia, podendo haver outros com nível mais alto, por já terem frequentado instituições nas quais ‘se aprende inglês’. Os achados articulam-se com pontuações de

Possas (2021) sobre o ensino de línguas nos cursos livres, onde os alunos, agrupados por níveis, aprendem o idioma. Ilustramos, a seguir, a análise realizada a partir dos dados coletados na questão 2, em forma de gráfico:

Gráfico 2: Questão 2



Fonte: os autores

Os alunos que percebem que seu nível de proficiência linguística em inglês é mais alto, responderam: *'higher (mais alto)'*; aqueles que afirmaram ter nível igual aos demais, responderam: *'I believe it is the same, but I believe that some have taken English courses or studied in private schools (acredito que é o mesmo, mas acredito que alguns estudaram em cursos ou escolas privadas)'* e como exemplo de fragmentos das respostas de alunos que dizem ter nível baixo, temos: *'bad, I never took a course, and I'm not good at English (ruim, eu nunca fiz curso)'*; *'Depende do colega, se for comparado a algum que já teve acesso a algum curso de inglês, seria inferior (...)'*. Ao analisarmos os dados ilustrados no gráfico 2, constatamos que todos os alunos que afirmaram ter nível mais elevado de inglês (8%), fizeram-no revelando segurança acerca do seu nível de proficiência em língua inglesa quando comparado aos demais; 33% percebem o seu nível linguístico equiparado ao nível dos demais alunos; e a maioria (59%) considera-se abaixo dos colegas de classe com relação ao nível de proficiência em inglês.

5.3 Pergunta 3 - Como você se sente com relação a isso? /How do you feel about it?

Continuamos com a unitarização das respostas relativas à 3ª questão, seguida da categorização em nível macro dos elementos de significação depreendidos dos enunciados das respostas, intitulado 'Multinivelamento de proficiência linguística –

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê "Ensino de línguas adicionais em contextos bi/multi e plurilíngues: por práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas", Sinop, v. 16, n. 46, p. 198-217, out. 2023.

Sentimentos’. Desse modo, enquadrámos as respostas em três subcategorias: a) Sentimento positivo; b) Sentimento negativo e c) Neutro.

Nesse sentido, no tocante às três subcategorias mencionadas, elaborámos o metatexto, representando a exemplificação das respostas referentes às subcategorias que seguem: ‘Sentimento negativo’: *‘um pouco preocupado pelo fato de não ter tido uma boa alfabetização em inglês’*; *‘um pouco preocupado pelo fato de não ter tido um diálogo com os demais colegas para saber o nível do nosso inglês’*; *‘bad (mal)’*; *‘I really wanted to know to speak, write and understand what people say in English so I feel bad (eu realmente queria saber falar, escrever e entender o que as pessoas dizem em inglês então eu me sinto mal)’*; *‘Péssimo! Pois isso desmotiva muito! Ver seus colegas de sala evoluindo e você continua sentindo que não está no mesmo nível que eles, é péssimo! Venho sentindo isso não é só em inglês’*; *‘isso gera um certo incômodo (...)’*; *‘meio mal’*; *‘não tenho nada concreto, mas acho uma situação chata’*; *‘Mal, pois eu realmente queria ter tido uma base melhor’*; *‘me sinto deslocado, pequeno’*; *‘(...) a little lost (um pouco perdido)’*; *‘pequeno’*.

Como exemplo de enunciados da subcategoria ‘Sentimento positivo’, identificamos: *‘boa’*; *‘me sinto bem’*; *‘I feel good about it (eu me sinto bem com isso)’*; *‘comfortable in that regard (confortável nessa questão)’*; *‘Bem, disposto a aprender’*; *‘me sinto bem’*; *‘Eu me sinto motivada a aprender mais, ter um nível avançado de inglês é o meu sonho e quero realizar esse sonho’*; *‘me sinto bem, mas preciso me esforçar mais no aprendizado da língua inglesa’*; *‘me sinto confortável e com vontade de aprender’*; *‘I feel good, but my goal is to be fluent (me sinto bem, mas meu objetivo é ser fluente)’*; *‘me sinto com vontade de aprender mais’*. Na subcategoria ‘neutro’, temos: *‘não me sinto mal, apenas gostaria de poder me igualar e não só isso como também ir mais além’*; *‘tenho certeza que posso melhorar’*; *‘não sei ao certo’*; *‘I feel normal (me sinto normal)’*; *‘nada mal, é só questão de esforço. Se eu me esforçar tenho certeza que vou aprender’*; *‘me sinto normal, não somos bons em tudo que fazemos, às vezes tem pessoas que fazem melhor’*; *‘Eu não sinto nada’*; *‘sinto que todos estamos caminhando para um novo contexto de aprendizado’*.

A análise realizada a partir dos dados coletados na questão 3 segue em forma de gráfico, abaixo ilustrado:

Gráfico 3: Questão 3

Fonte: os autores

A partir da análise do gráfico 3, constatamos que a maior parte dos alunos (39%) expressa sentimentos negativos com relação aos seus próprios níveis de proficiência linguística em inglês na situação de multinivelamento em sala de aula, como por exemplo o respondente R1: *'little lost'*; *'Péssima! Isso desmotiva muito o aluno, [...] e eu sentindo que não estou no mesmo nível que eles'*; *'Me sinto deslocado, pequeno'*; *'Isso gera um certo incômodo'*. Alguns (33%) expressam sentimentos positivos com relação a esse cenário, a saber: *'Me sinto confortável e com vontade de aprender'*; *'Eu me sinto motivada a aprender mais (...)'*. Dentre os comentários categorizados como neutros, temos: *'(...) sinto que todos estamos caminhando para um novo contexto de aprendizado'*; *'I feel normal'*; *'não sinto nada'*; *'normal'*.

Verificou-se, dos resultados representados nos gráficos 1, 2 e 3, que as opiniões e percepções que permeiam o imaginário dos aprendizes, referentes à aprendizagem da língua inglesa em contexto de multinivelamento de proficiência linguística em salas de aula, constituem-se, majoritariamente, de: I. Desconhecimento, não-reflexão e/ou conscientização sobre o tema (gráfico 1); II. Baixo nível de proficiência linguística em comparação aos colegas de classe (gráfico 2); III. Sentimentos de deslocamento, frustração, incômodo e desorientação (gráfico 3).

Asseveramos que, a análise realizada ao *corpus* revelou que os alunos iniciantes ratificaram seus níveis e, além de expressarem incômodo diante da situação, também forneceram explicação baseada no fato de nunca terem estudado em cursos de idiomas ou escolas privadas como outros alunos. Em analogia ao que coloca Souza (2005) sobre a dissociação na concepção do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras nas escolas e cursos privados versus na escola pública, constatamos a presença desses registros do

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê "Ensino de línguas adicionais em contextos bi/multi e plurilíngues: por práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas", Sinop, v. 16, n. 46, p. 198-217, out. 2023.

contexto histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil impressos na memória dos discentes. Ademais, observamos a relação entre o aprendizado do inglês e a ascensão profissional, em consonância ao que postula Latorre (2019) sobre a importância do inglês no âmbito da educação profissional. Esse achado nos informa sobre a percepção dos discentes relativa ao reconhecimento do valor do inglês para o mercado de trabalho. Destarte, por intermédio da análise e interpretação do *corpus*, percebemos a necessidade de intervenção no cenário de multinivelamento de proficiência linguística em salas de aula de inglês em âmbito de ensino médio integrado. Validamos o projeto pedagógico ‘Monitores-Intérpretes’ como *locus* facilitador de práticas de interpretação como ferramenta acadêmica potencializadora da fluência linguística em L2 em contexto de ensino médio integrado à educação profissional técnica.

O projeto “Monitores-Intérpretes” surgiu da paixão pelo ensino de língua inglesa, da indignação com o cenário que dificulta o ensino-aprendizagem da língua, em vez de alavancá-la, da inconformidade com o *status quo* e da necessidade de encontrar e desbravar caminhos férteis e seguir avançando. Enfatiza-se a familiaridade da autora da pesquisa com o contexto de interpretação, no qual teve sua primeira formação enquanto profissional, trazendo esse conhecimento de forma segura e capaz para a educação. A inspiração, no entanto, surgiu de um “*insight*”, momento mágico, instante no qual não se pensa e não se espera, só se faz. Assim, pôs-se em prática o projeto, os alunos envolveram-se e engajaram-se no processo; observou-se um foco atencional maior dos alunos durante a interpretação feita pelos colegas de sala, agora seus “intérpretes”, além de uma apreciação focada e curiosa, motivada pela prática inusitada em sala de aula, em que o professor fala inglês e o Monitor-Intérprete faz a interpretação, volta-se ao professor, tira suas próprias dúvidas, volta-se aos alunos novamente, reestruturando o seu discurso.

Aos alunos Monitores-Intérpretes, pelo seu ofício colaborativo é concedido o privilégio de não fazerem algumas atividades avaliativas, o que sempre resulta em uma grande algazarra, satisfação de quem recebe recompensa pelo dever cumprido. Para os outros alunos em geral, observa-se que passam a recorrer mais frequentemente aos colegas monitores, pois sabem que, com essa ação, o ‘trabalho’ deles agora é oficial. Com relação ao professor, há um ganho próprio que, ao mesmo tempo, beneficia os alunos, pois aumentam-se as possibilidades de uso da língua inglesa falada em sala, nutrido, desse modo, a via de acesso à aquisição da língua inglesa.

Considerações finais

O presente artigo propiciou-nos o conhecimento das opiniões e sentimentos de estudantes adolescentes no tocante à aquisição e desenvolvimento da língua inglesa em cenário de multinivelamento de proficiência linguística em salas de aula em contexto de educação básica de nível médio integrado à educação profissional técnica.

Em nosso contexto de pesquisa, coletamos os dados por meio de questionários digitais sobre questões concernentes às opiniões e percepções dos discentes sobre o tema, com subsequente submissão dos dados à análise. A análise dos achados investigativos extraídos das respostas dadas à questão sobre o multinivelamento de proficiência linguística, revelou que, a despeito de discentes terem demonstrado desconhecer o contexto de multinivelamento de proficiência linguística em salas de aula de inglês, dentre os que demonstraram entendimento acerca do contexto, em suas respostas, 17% tiveram opinião indicadora de dificuldades e suas implicações no aprendizado. Na segunda questão, sobre a reflexão sobre os níveis de proficiência, 59% dos discentes percebem seus níveis abaixo em relação aos demais alunos. Na terceira questão que abordava os sentimentos em relação ao cenário, os discentes sentiram-se deslocados, incomodados e frustrados.

Nessa perspectiva, a análise revelou que os alunos iniciantes expressaram incômodo, justificando-se pelo fato de não terem estudado em cursos de idiomas ou escolas privadas; o que, concatenado à visão de Souza sobre a duplicidade de sentidos entre a língua estrangeira, especialmente o inglês, na esfera acadêmica no contexto histórico brasileiro, fornece-nos imagem do ideário desses discentes. Observamos que, dentre os 36 discentes, pelo menos dois abordaram a relação do inglês com o mercado de trabalho, ressaltando essa percepção que tem sintonia com prerrogativa de Latorre sobre a importância do inglês no âmbito da educação profissional.

Destacamos a confirmação de que os discentes têm opiniões e percepções com relação à aquisição e desenvolvimento da L2 em cenário de multinivelamento de proficiência linguística em contexto de ensino médio integrado ao técnico. Notadamente, conseguimos atingir os objetivos de pesquisa ao constatar a presença e influência dessas opiniões e percepções nas trajetórias linguísticas dos estudantes referentes ao aprendizado da língua inglesa em salas de aula multiníveis em contexto de ensino médio integrado.

Rumo às pontuações conclusivas, partimos dos relevantes achados de nossa investigação, antevendo caminhos férteis para a implementação de nosso projeto ‘Monitores-Intérpretes’ na área de ensino/aprendizagem de inglês em nosso contexto de atuação, até chegarmos à validação da relevância científica e social de nossa pesquisa, ao prover enriquecimento às áreas das Ciências da Linguagem, Linguística Aplicada e Educação. Sobre cenários prospectivos, almeja-se a criação de um projeto de pesquisa sobre o tema, com a inclusão de alunos bolsistas, no IFPE - Campus Barreiros.

Finalmente, mas não menos importante, acreditamos enfaticamente na contribuição de nossa investigação como influxo de ideias rumo à *quebra de cristais* (MORAES, 2018) e ao fomento de estudos na área de aquisição de L2, em prol do enriquecimento da academia e da ciência.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J.C.P.; ABRAHÃO, M.H.V.; BOHN, H. I. *Carta de Pelotas*, 2001. Disponível em: <[Carta De Pelotas \(slideshare.net\)](#)> Acesso em 13 jul 2023.
- BANKS, James A. *Race, culture, and education: The selected works of James A. Banks*. Routledge, 2006.
- BOURDIEU, P. The Forms of Capital. In: GRANOVETTER, M. (Ed.). *The Sociology of Economic Life*. Routledge, Taylor and Francis Group, New York, USA, 2018.
- CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle Cengage Learning, USA, 2001.
- COSTA, I. M. F. *Risco pelo avesso do bordado: filosofia de ensinar línguas no Sistema Colégios Militares do Brasil*. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- DEMO, P. Pesquisa qualitativa. Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. *Rev.latino-am.enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, 1998.
- LATORRE, A.S. L. *A Língua Inglesa como “ponte” para as relações com o mundo: uma proposta interventiva para o campus Petrolina do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano*. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), UFBA, 2019.
- LEFFA, V.; IRALA, V. B. *O ensino de outra (s) língua (s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Educat, Pelotas, 2014.

LUCENA, M. I. P.; TORRES, A. C. G. Ideologia monolíngue, mercantilização e instrumentalização da língua inglesa na alteração da LDB em 2017 e em anúncios publicitários de cursos livres. *Revista brasileira de linguística aplicada*, MG, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982019005004101&script=sci_arttext&tlng=pt> Acesso em: 18 jun 2021.

MACHADO, R.; CAMPOS, T. R.; SAUNDERS, M. C. História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos. *Revista HELB*, 2006.

MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. 4. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

MORAES, A. H. C. *A Triangulação Libras-Português-Inglês: Relatos de Professores e Intérpretes de Libras Sobre Aulas Inclusivas de Língua Estrangeira*. PPGCL – UNICAP, 2018. Tese de Doutorado.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise Textual Discursiva*. 3. ed. rev. ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

NAVEGANTES, E.; KELMAN, C.A.; IVENIKI, A. Multicultural perspectives in deaf education. *Education Policy Analysis Archives*, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.14507/epaa.24.2237>> Acesso em: 13 jul 2023.

POSSAS, L. A. *Práticas e perspectivas translíngues no ensino de línguas adicionais*. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

RAJAGOPALAN, K. The Politics of Language and the Concept of Linguistic Identity. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, n. 24, 2001. Disponível em: <http://www.cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce24/cauce24_03.pdf> Acesso em: 25 jun 2021.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma Linguística Crítica: Linguagem, Identidade e Questão Ética*. Parábola. São Paulo, 2003. Disponível em: <[Por Uma Linguística Crítica \(Kanavillil Rajagopalan\) | PDF | Conhecimento | Science \(scribd.com\)](#)> Acesso em: 01 abr 2023.

RAJAGOPALAN, K. The concept of ‘World English’ and its implications for ELT, *ELT Journal*, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1093/elt/58.2.111>> Acesso em: 01 abr 2023.

SONG, S. *Second Language Learning as Mode-Switching. In: Second Language Acquisition as a Mode-Switching Process*. Palgrave Pivot, London, 2018. Disponível em: <<https://link.springer.com/book/10.1057/978-1-137-52436-2>> Acesso em 25 jun 2020; 12 jul 2023.

Revista de Letras Norte@mentos

Dossiê “Ensino de línguas adicionais em contextos bi/multi e plurilíngues: por práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas”, Sinop, v. 16, n. 46, p. 198-217, out. 2023.

SOUZA, S. A. F. O. *Movimento de sentidos sobre as línguas estrangeiras no Brasil: discurso, história e educação*. Campinas: OEL/Unicamp. Tese de Doutorado. 2005.

TAYLOR, A. The New Principled Eclecticism Method. *TJ Taylor Blog*. Disponível em: <<https://blog.tjtaylor.net/method-principled-eclecticism/>> Acesso em: 18 jun 2020; 13 jul 2023.

INTERPRETATION PRACTICE AND L2 ORAL FLUENCY IN A VOCATIONAL HIGH SCHOOL: AN ATD VIEW

ABSTRACT

Research on interpretation practices and second language acquisition within a vocational secondary education setting enriches the field of education and applied linguistics. Our starting point is the language proficiency multileveling scenario in foreign language classes. The article is the diagnostic phase of the 'Interpreter-Monitors' project. The objective was to consider students' perceptions on the subject. The methodology comprised the use of questionnaires in a qualitative approach. As a result, we validated the influence of perceptions in students' linguistic trajectories. We verified that the perceptions consist of lack of knowledge, non-reflection and/or awareness; conception of low proficiency compared to peers and negative feelings.

Keywords: vocational secondary education. English language. second language acquisition.

Recebido em 17/07/2023.
Aprovado em 19/09/2023.