

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

MARIA CAROLINA TERRA HEBERLEIN

**O USO DE ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO DE SALA DE
AULA DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DE CASO**

GOIÂNIA-GOIÁS

2010

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Maria Carolina Terra Heberlein		
E-mail:	mariaterra84@hotmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor			
Agência de fomento:		Sigla:	
País:	UF:	CNPJ:	
Título:	O uso de estratégias de comunicação no contexto de sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso		
Palavras-chave:	Estratégias de comunicação, ensino e aprendizagem de língua inglesa		
Título em outra língua:			
Palavras-chave em outra língua:	Communication strategies, English language teaching and learning		
Área de concentração:	Estudos linguísticos		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	10/12/10		
Programa de Pós-Graduação:	Letras em linguística		
Orientador (a):	Prof ^a Dr ^a Dilys Karen Rees		
E-mail:			
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Liberação para disponibilização?¹ total parcial

Em caso de disponibilização parcial, assinale as permissões:

Capítulos. Especifique: _____

Outras restrições: _____

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Data: 11/11/2011

Assinatura do (a) autor (a)

¹ Em caso de restrição, esta poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Todo resumo e metadados ficarão sempre disponibilizados.

MARIA CAROLINA TERRA HEBERLEIN

**O USO DE ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO DE SALA DE
AULA DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística Aplicada.

Área de concentração: Letras e Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Estudos Linguísticos

Orientadora: Prof^ª Dra. Dilys Karen Rees

GOIÂNIA – GOIÁS

2010

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG**

H445u Heberlein, Maria Carolina Terra.
O uso de estratégias de comunicação no contexto de sala de aula de língua inglesa [manuscrito] : um estudo de caso / Maria Carolina Terra Heberlein. - 2010.
xv, 104 f. : il., figs, tabs.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Dilys Karen Rees.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2010.

Bibliografia.

Inclui lista de figuras, abreviaturas, siglas e tabelas.

Apêndices.

1. Estratégias de comunicação. 2. Ensino e aprendizagem - língua inglesa. I. Título.

CDU: 37:811.111

MARIA CAROLINA TERRA HEBERLEIN

**O USO DE ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO DE SALA DE
AULA DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás para defesa em 10/12/2010 e para obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística Aplicada à banca examinadora constituída pelas seguintes professoras:

Prof^ª Dr^ª Dilys Karen Rees – FL/UFG – Orientadora

Prof^ª Dr^ª Lêda M. Braga Tomitch – UFSC

Prof^ª Dr^ª Lucielena Mendonça de Lima – UFG

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiramente, a Deus, pela vida que me foi dada e pela oportunidade de chegar até aqui. Também gostaria de demonstrar todo meu carinho e apreço por algumas pessoas que foram de suma importância para a conclusão deste trabalho.

À Profª Drª Dilys Karen Rees, pelos anos de paciência, pelas palavras de incentivo e pela excelente orientação.

À Profª Drª Lucielena Mendonça de Lima e Profª Drª Deise Mesquita, que durante minha qualificação me ajudaram muito com suas valiosas sugestões.

À Profª Drª Lêda M. Braga Tomitch e à Profª Drª Lucielena Mendonça de Lima, por participarem da minha banca examinadora.

À minha família, especialmente meus pais, pelo amor incondicional, apoio, incentivo e dedicação.

Aos meus amigos, por me apoiarem das mais diversas formas e por entenderem os momentos de ausência.

Ao Roberto, por compreender minhas aflições e cuidar de mim sempre.

À escola onde fiz esta pesquisa, pela oportunidade que me deram.

Aos participantes desta pesquisa, pela acolhida tão especial.

RESUMO

Este é um estudo de caso que buscou identificar e compreender o uso de estratégias de comunicação em um contexto de sala de aula de língua inglesa em Goiânia, Goiás, Brasil. Foram observadas as interações entre quatro (4) alunos em um curso de sétimo período de inglês de uma escola de idiomas. Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram gravações em áudio e vídeo e anotações de campo feitas pela pesquisadora. Além disso, um questionário sociocultural foi aplicado para que fosse possível colher mais informações acerca dos participantes. Para a análise dos dados, foi usada a Taxonomia das estratégias de comunicação apresentada por Tarone (1983), a qual divide as estratégias em três (3) categorias maiores (paráfrase, empréstimo e evitação) e nove (9) subcategorias (paráfrase: aproximação, cunhagem e circunlocução; empréstimo: tradução literal, mudança de língua, pedido de ajuda e mímica; evitação: evitação do tópico e abandono da mensagem). Após a identificação e categorização destas estratégias nos dados, foi feito um trabalho de análise das mesmas, observando as interações nas quais elas apareciam e a forma como foram usadas. Também foram levantadas discussões acerca de questões pertinentes ao uso das estratégias, tais como: o uso da língua materna no aprendizado de L2, a forma como a abordagem comunicativa vem sendo entendida em sala de aula, a *crença da acuidade* e o paralelo entre comunicação *versus* acuidade. O tipo de pesquisa desenvolvido foi um estudo de caso qualitativo, ou seja, o número de participantes é restrito (4), e o foco da análise está no *processo* pelo qual os alunos passam durante a aprendizagem e não no resultado dela. De forma geral, este trabalho procurou investigar e retratar o modo como são usadas as estratégias de comunicação e problematizar questões referentes a este assunto. Os objetivos específicos desta pesquisa foram identificar e categorizar as estratégias de comunicação utilizadas, analisar seus usos e relacioná-las a outras questões referentes ao ensino de língua inglesa como LE. Foi observada uma frequência significativa de entrelaçamento de estratégias no contexto pesquisado, o que reflete a busca dos aprendizes por diversos tipos de apoio durante suas interações.

Palavras-chave: Estratégias de comunicação. Ensino e aprendizagem de língua inglesa.

ABSTRACT

This is a case study which sought to identify and understand the use of communication strategies in the context of an English classroom in Goiânia, Goiás, Brazil. The interactions among four (4) students of the seventh semester of an English course were observed. The research instruments used in this study were recordings in audio and video and field notes made by the researcher. In addition to this, a sociocultural questionnaire was applied in order to gather more information about the participants. For the data analysis, Tarone's taxonomy of communication strategies (1983) was used, which divides the strategies into three (3) main categories (paraphrase, borrowing and avoidance) and nine (9) subcategories (paraphrase: approximation, word coinage and circumlocution; borrowing: literal translation, language switch, appeal for assistance and mime; avoidance: topic avoidance and message abandonment). After identifying and categorizing these strategies found in the data, I analyzed them, observed the interactions in which they appeared and the way they were used. Also, some discussions about relevant issues related to the strategy use were raised, such as: the use of mother tongue in the L2 learning, the way the communicative approach has been understood in the language classrooms, the accuracy belief and the parallel between communication *versus* accuracy. The kind of research developed was a qualitative case study, which means that the number of participants was restrict (4) and the focus of analysis was on the *process* through which students went during their learning, and not on its ending. Commonly, this work tried to investigate and portray the way communication strategies are used and problematize issues related to this topic. The specific objectives of this research were to identify and categorize the communication strategies used, analyze their uses and relate them to other issues related to English language teaching as a foreign language. We observed a significant frequency of mixed strategies in the context studied, which reflects learners' effort to get various types of support during their interactions.

Key words: Communication strategies. English language teaching and learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1.1: Taxonomia das estratégias de aprendizagem apresentada por O'Malley e Chamot (1987).....	24
Figura 1.1: Taxonomia das estratégias de aprendizagem apresentada por Oxford (1987). ...	26
Quadro 1.2: Taxonomia das estratégias de comunicação apresentada por Tarone (1983). ...	30
Quadro 2.1: Quadro descritivo do questionário sociocultural aplicado aos participantes da pesquisa.	43
Quadro 2.2: Quadro explicativo do desenvolvimento das aulas observadas.	45
Quadro 2.3: Abreviações e legendas utilizadas no capítulo de análise de dados.....	47
Tabela 4.1: Frequência no uso das estratégias de comunicação.	91

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

L1	Língua Um / Primeira Língua
L2	Língua Dois / Segunda Língua
LE	Língua Estrangeira
U.F.G.	Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – REVISÃO DE LITERATURA	15
1.1 Histórico de pesquisas feitas	15
1.2 Definição e classificação das estratégias	17
1.2.1 <i>Estratégias de aprendizagem</i>	19
1.2.2 <i>Estratégias de comunicação</i>	27
1.3 A escolha das estratégias	331
CAPÍTULO 2 – MÉTODO	34
2.1 O tipo da pesquisa.....	34
2.2 Estudo de caso	36
2.3 Instrumentos de coleta de dados	38
2.4 Contextos da pesquisa.....	39
2.5 Os participantes da pesquisa	42
2.6 As atividades realizadas.....	44
2.7 Organização para a análise de dados	47
CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E DISCUSSÃO	49
3.1 Paráfrase.....	49
3.1.1 <i>Aproximação – uso de uma única estrutura ou palavra da língua-alvo que o aprendiz sabe que não é correta, mas que é semanticamente parecida com o item desejado o suficiente para satisfazer o falante.</i>	50
3.1.2 <i>Circunlocução – o aprendiz descreve as características ou elementos do objeto ou ação ao invés de usar a estrutura ou palavra apropriada da língua-alvo.</i> ...	51
3.1.3 <i>Cunhagem – o aprendiz inventa uma nova palavra para comunicar o que quer dizer.</i>	55
3.2 Empréstimo	56
3.2.1 <i>Pedido de ajuda – o aprendiz pergunta o termo correto.</i>	57
3.2.2 <i>Mímica – o aprendiz usa estratégias não-verbais no lugar de um item lexical.</i> ...	71
3.2.3 <i>Mudança de Língua – o aprendiz usa o termo em sua língua materna, sem se importar em traduzi-lo para a língua-alvo.</i>	72
3.2.4 <i>Tradução literal – o aprendiz traduz palavra por palavra de sua língua materna.</i> ...	83
3.3 Evitação	88
3.3.1 <i>Abandono de mensagem – o aprendiz começa a falar sobre um conceito, mas é incapaz de continuar e para no meio da fala.</i>	88
CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
4.1 Limitações do estudo.....	96
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICES	101

INTRODUÇÃO

Meu interesse pelo estudo das estratégias surgiu durante os anos em que cursei Letras na Universidade Federal de Goiás. No terceiro ano deste curso, optei por estudar inglês como língua estrangeira e, apesar de já ser fluente, aprendi muitíssimo durante este período. Me recordo que, nesta etapa do curso, nossa professora nos propôs um projeto para que identificássemos uma das quatro habilidades comunicativas (compreensão de expressão escrita, expressão escrita, compreensão auditiva e expressão oral) que gostaríamos de aprimorar e encontrássemos meios de nos tornarmos mais proficientes na mesma. Para tal, foi preciso que pesquisássemos a respeito da habilidade escolhida, lêssemos os autores que tratavam daquele assunto e organizássemos um plano de ação para ser desenvolvido ao longo de um semestre. Tendo em vista que a compreensão oral sempre tinha representado um grande obstáculo, resolvi que era nisso que eu iria trabalhar. O tempo que gastei pesquisando a respeito do assunto e colocando este projeto em ação serviu não apenas para que eu, efetivamente, melhorasse minha habilidade de compreensão auditiva, mas também me abriu os olhos para o vasto campo das estratégias de aprendizagem que eu tinha a meu dispor.

Esta experiência foi tão reveladora para mim que, na tentativa de divulgar minha descoberta sobre os benefícios do uso das estratégias, no semestre seguinte tentei fazer com meus alunos a experiência do uso de estratégias. Nesta época eu já trabalhava no centro de línguas da U.F.G. por cinco (5) semestres e lá encontrei solo fértil para fazer minhas tentativas de utilizar estratégias em minha sala de aula. O resultado disto não foi tão positivo quanto eu imaginei que seria, uma vez que nem todos acreditavam e/ou viam utilidade para a prática das estratégias. A maioria dos alunos aceitou de bom grado os exercícios extras que deveriam ser feitos em casa por no máximo vinte minutos por dia, no entanto, alguns reclamaram falta de tempo e desistiram logo no início do processo. Ao final do semestre, durante a sessão de *feedback* que propus, ouvi vários relatos de alunos que se diziam mais confiantes em achar soluções para seus problemas de aprendizagem, outros que haviam percebido grande melhora em seu desempenho em determinada habilidade comunicativa ou alguns que relatavam que o uso das estratégias os tinha ajudado a otimizar o tempo gasto no estudo da língua. Apesar de tantas histórias de sucesso, também ouvi sobre as dificuldades enfrentadas ao longo deste processo. Depois desta experiência, dei continuidade às leituras a

respeito de estratégias e acabei descobrindo outro tipo de estratégia que me fascinou ainda mais: a de comunicação.

Sempre fui uma pessoa muito extrovertida e comunicativa, logo, quando comecei a estudar inglês aos quatorze anos de idade, não me surpreendi com minha facilidade para a produção oral. Eu “falava pelos cotovelos”, sem me importar se o que eu dizia estava correto ou não; meu único objetivo era que me entendessem. Isso, por um lado, me rendeu bastante fluência, porém, a falta de acuidade gramatical era grande. Só depois de alguns anos de curso de inglês eu entendi que era hora de “tagarelar” menos e analisar mais meu discurso. Provavelmente por este motivo, quando me tornei professora, em 2003, tive dificuldades em entender o medo tão grande dos meus alunos (adultos) de falar inglês. A maioria deles não dizia quase nada e quando eu tentava forçá-los um pouco mais eles reagiam: “Mas a gente não sabe falar”. Quando comecei a ler sobre as estratégias de comunicação, muito tempo depois, não pude deixar de me lembrar desta minha primeira experiência como professora.

Anos mais tarde, em 2008, participei de um programa da Fulbright (instituição que oferece bolsas de estudo para alunos de vários países do mundo nos Estados Unidos) e fui dar aulas de português para americanos em Iowa, E.U.A., por dez (10) meses. Mais uma vez, tive a oportunidade de observar a forma como os alunos tratavam a comunicação de uma língua estrangeira em sala de aula. Nesta ocasião, além deste tipo de interação, pude ver também como eu e outros estrangeiros das mais diversas nacionalidades se comunicavam naquele contexto. Pude notar, entre outras coisas, o quanto as interações em sala de aula se diferenciavam da comunicação autêntica experimentada nas ruas, em casa e nas minhas relações diárias com o mundo em minha volta.

Quando voltei ao Brasil, em meados de 2009, retomei meu curso de mestrado em Linguística, decidi estudar mais a fundo o uso das estratégias de comunicação e observar, de forma mais criteriosa e científica, como o processo comunicativo ocorria especificamente no contexto de sala de aula.

A escolha do campo

O primeiro passo para dar início a esta investigação foi a escolha do campo de pesquisa. Escolhi um curso que seguia a abordagem comunicativa e que, portanto, apresentaria, a princípio, blocos analisáveis de interação. Dentre as duas turmas disponíveis para me receber como pesquisadora, escolhi a que tinha quatro alunos que estavam em nível

mais avançado (sétimo período). Esta escolha foi feita mediante a necessidade de se observar como aquele grupo de alunos se comunicava, portanto, julguei que quanto mais avançado o nível, mais interações eu conseguiria observar. Devido ao fato da coleta de dados ter ocorrido no mês de julho, não houve a possibilidade de trabalhar com grupos maiores já que, neste período, apenas algumas turmas faziam o curso de férias oferecido pela escola e o número de alunos nesta época é, geralmente, reduzido.

Justificativa

A decisão de estudar este campo foi tomada devido ao meu interesse em verificar como acontece a comunicação em sala de aula de língua inglesa. Mais que isso, busquei verificar como se dá o uso das estratégias de comunicação em um contexto que comunga dos preceitos da abordagem comunicativa de ensino.

O termo *abordagem*, segundo Almeida Filho (1998, p. 17), “equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo”. A partir disso, apresento algumas considerações acerca do conceito de abordagem comunicativa de língua que serviram de base para este estudo.

Almeida Filho (1998, p. 8) chama nossa atenção para o fato de que o ensino comunicativo de línguas pode se apresentar de diversas maneiras, tomando, ora formas mais brandas e discretas, ora formas mais contundentes e apelativas. Como ele mesmo afirma,

[...] o ensino comunicativo hoje se apresenta com várias faces, as quais poderíamos dispor num contínuo que vai desde o falso comunicativo até o ultra comunicativo ou comunicativo espontaneísta, passando pelo comunicativo funcionalizado, comunicativo inocente e comunicativo progressista.

Tendo em vista tantas nuances do caráter comunicativo desta abordagem, me parece interessante observar em que medida o campo pesquisado se ajusta a estas diferentes facetas apresentadas por Almeida Filho (1998).

O autor (1998, p. 36) conceitua o ensino comunicativo como aquele

que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se

capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

De acordo com este ponto de vista, o ensino comunicativo é entendido como aquele que une os interesses do aprendiz às ações/interações que ele pode vir a desempenhar durante este processo.

Thompson (1996, p. 9-14) nos chama a atenção para o fato de haver equívocos quanto à forma como a abordagem comunicativa vem sendo entendida tanto por linguistas quanto por professores. Segundo este autor, crenças de que a abordagem comunicativa de língua significa ensinar apenas fala e não gramática devem ser reavaliadas para que se entenda o verdadeiro propósito desta abordagem. Almeida Filho (1998, p. 36) enfatiza que não é o objetivo deste tipo de ensino “execrar a gramática” mas, que ele “pode certamente incluir [...] traços da oralidade e carga informativa”. Assim, é perceptível a necessidade de que o ensino de gramática seja feito de forma contextualizada, sem que a língua seja aprendida por partes ou de forma desconexa.

Tendo em mente uma concepção de abordagem comunicativa que percebe a língua como funcional e interativa, e a linguagem tanto como expressão do pensamento humano bem como instrumento de sua comunicação e forma de interação, este trabalho visa observar a forma como as questões de comunicação são tratadas no contexto pesquisado.

Objetivos

Este trabalho tem como objetivo geral observar como o uso de estratégias de comunicação transcorre em contexto de sala de aula de língua inglesa. Para alcançar esta meta, tenho como objetivos específicos:

- I. Identificar e categorizar as estratégias de comunicação utilizadas pelo grupo pesquisado.
- II. Analisar seus usos, observando os diversos contextos em que aparecem.
- III. Relacionar o uso das estratégias a outras questões referentes ao ensino de língua inglesa como LE.

Perguntas de Pesquisa

Este estudo pretende responder às seguintes perguntas:

1. Quais estratégias são utilizadas por aprendizes de língua estrangeira no contexto de sala de aula de inglês?
2. Quais estratégias permitem que os aprendizes se mantenham como participantes de uma conversa sem trocar o tópico em pauta?
3. Quais são as formas de entrelaçamento das estratégias de comunicação ao serem usadas?

Organização do trabalho

O presente trabalho é composto por quatro capítulos. No primeiro capítulo, **Revisão de literatura**, é apresentada a base teórica sobre a qual este estudo foi construído. Nesta parte, mostro um breve resumo do histórico de pesquisas feitas acerca do tema, explicito algumas das definições de estratégias cunhadas ao longo dos anos, faço um levantamento dos modelos de classificação das mesmas e trago dados sobre quais fatores orientam a escolha no uso destas estratégias. O segundo capítulo, **Método**, descreve o tipo de pesquisa feita na construção deste estudo, trazendo informações sobre os instrumentos de pesquisa utilizados durante a realização deste trabalho, os participantes envolvidos na pesquisa, o contexto estudado, as atividades realizadas e também o processo em que os dados foram registrados. Em **Resultados e discussão**, o terceiro capítulo, são mostrados, analisados e discutidos os dados colhidos ao longo deste estudo. Nesta parte do trabalho é feito o enlace entre as teorias estudadas e os dados observados em meu campo de pesquisa.

O último capítulo deste trabalho, **Considerações finais**, é a parte na qual são feitas algumas considerações acerca dos temas tratados e dos dados analisados ao longo do trabalho. Além disso, são feitas algumas sugestões para futuras pesquisas na área.

Antes de seguirmos para o próximo capítulo, gostaria de ressaltar que, devido ao fato da literatura consultada para o desenvolvimento desta pesquisa se encontrar em outras línguas, traduzi todas as citações para oferecer mais comodidade ao leitor.

A seguir, apresento o capítulo da revisão de literatura.

CAPÍTULO 1 – REVISÃO DE LITERATURA

Todos podem ver a tática que emprego para conquistar, mas o que ninguém pode ver é a estratégia da qual decorre a vitória.

Sun Tzu, A arte da guerra – 500 AC
(Hart, 1966 p.1)

Este capítulo tem por objetivo apresentar a base teórica na qual se fundamenta o estudo. Primeiramente, apresento um breve histórico dos estudos feitos acerca de estratégias até o presente momento. Concomitantemente, cito os principais conceitos de estratégias adotados por teóricos da área e destaco aqueles usados para fundamentar a análise de dados desta pesquisa.

Em seguida, é trabalhada a distinção feita entre os vários tipos de estratégias e suas tipologias. Mostro as diversas classificações apresentadas pelos teóricos e as semelhanças e diferenças entre as mesmas. Por fim, faço algumas considerações relacionadas à importância do uso de estratégias para um melhor desenvolvimento social e cognitivo dos aprendizes de inglês como língua estrangeira.

1.1 Histórico de pesquisas feitas

Os estudos referentes a estratégias de aprendizagem datam de 1966, quando Aaron Carton publicou *The method of inference in foreign language study*. Este estudo enfocou os diversos tipos de inferência feitos pelos alunos no processo de comunicação. Wenden e Rubin (1987, p. 19) comentam que neste estudo Carter “notou que os aprendizes variavam em sua propensão em fazer inferências e em sua habilidade em fazê-las de modo válido, racional e razoável”¹.

¹ Rubin (1987, p.19): “In this study he noted that learners vary in the propensity to make inferences and in their ability to make valid, rational, and reasonable inferences”.

Em um estudo publicado em 1971, Carter² (apud WENDEN, A.; RUBIN, J. 1987, p. 19-20) revela que o aprendiz deve possuir uma percepção de relações contingenciais probabilísticas, já que isso, segundo ele, ajuda o aprendiz a escolher melhor as unidades linguísticas necessárias para interpretar e compreender as mesmas. Este autor também discorre sobre o uso de inferência como estratégia usada pelos aprendizes de segunda língua e as divide em três tipos diferentes:

1. Intra-lingual: pistas que são supridas pela própria língua-alvo. (Se sei que, na língua inglesa, geralmente os advérbios vem acompanhados do sufixo - ly, faço uso deste conhecimento para deduzir que *beautifully* é o advérbio correspondente ao adjetivo *beautiful*.)
2. Inter-lingual: pistas que são trazidas de uma língua para outra com o objetivo de afetar o empréstimo entre as línguas. (Os cognatos que existem entre as línguas são exemplos disso. Entre português e inglês temos, por exemplo, *genetic* e *genético*, *organic* e *orgânico* e assim por diante.)
3. Extra-lingual: os aprendizes usam seu conhecimento de mundo para predizer o que está sendo dito em uma língua estrangeira. (Se assisto um documentário sobre aquecimento global, uso os conhecimentos que possuo sobre este assunto para entender o que está sendo apresentado no filme.)

Estes três tipos de inferência categorizados por Carter serviram de base para outras classificações criadas posteriormente.

Naiman et al. (1978) também realizaram pesquisa referente a estratégias, no entanto, seu enfoque se direcionou aos traços de personalidade, estilos cognitivos e estratégias que eram determinantes para a aprendizagem bem sucedida de uma segunda língua (NAIMAN et al., 1978 apud WENDEN, A.; RUBIN, J. 1987, p. 19). Seguindo a produção destes dois autores, vários outros pesquisadores se interessaram por esta linha de pesquisa, aumentando significativamente o número de trabalhos publicados na área. Este aumento no número de estudos acerca do uso de estratégias em sala de aula culminou em uma variedade

² Carter (apud WENDEN, A.; RUBIN, J. 1987 p. 19 -20):

“I. Intra-lingual cues in which the cues are supplied by the target language – used when a student already has some knowledge of the target language;
 II. inter-lingual cues which are brought to bear on loans between languages, cognates and regularities of phonological transformations from one language to another,
 III. extra-lingual cues – in which the learner uses what he/she knows about the real world to predict what is said in a foreign communication”.

de definições para o termo estratégias. Vemos, a seguir, algumas das definições e classificações que se mostraram pertinentes a este trabalho.

1.2 Definição e classificação das estratégias

O trabalho de classificação de estratégias não é fácil. Muitas vezes a grande quantidade de termos que as define acaba por confundir e dificultar o processo de categorização das mesmas. Ao nos chamar a atenção para este fato, Tarone, Cohen e Dumas³ (apud FAERCH, C.; KASPER, G., 1983, p. 12) afirmam que não devemos considerá-las acontecimentos que operam individualmente. De acordo com esses autores, “talvez a questão mais problemática é a da multidimensionalidade. Pode ser um exercício muito artificial o de tentar descrever monoliticamente uma série de estratégias que na realidade operam em modo multidimensional”. Tendo em vista que o processo de aprendizagem não ocorre em etapas separadas e independentes umas das outras, se torna difícil a tarefa de classificar as estratégias usadas separadamente. Como afirma Oxford⁴ (1990, p. 17), “conflitos de classificação são inevitáveis”. A autora salienta que “neste estágio da curta história de pesquisa em estratégias de aprendizagem, não há concordância completa sobre o que são estratégias, quantas existem, como deveriam ser definidas, demarcadas e categorizadas”. Apesar das incertezas que circundam o estudo das estratégias, apresentaremos algumas das definições e classificações mais relevantes para o presente trabalho.

De acordo com Cohen⁵ (2011, p. 682), as estratégias utilizadas por aprendizes podem ser definidas como “pensamentos e ações, conscientemente selecionados (por eles) para assisti-los na aprendizagem e no uso da língua em geral, e na realização de tarefas linguísticas específicas”. Ainda de acordo com este autor, estas estratégias têm sido classificadas de várias formas, como por exemplo: estratégias para aprendizagem e uso, estratégias de acordo com a habilidade (escrita, compreensão oral etc.) e estratégias de acordo com a função (social, afetiva etc.). Neste trabalho, trataremos principalmente de dois tipos de estratégias: as de *aprendizagem*

³ Tarone, Cohen e Dumas (In: FAERCH, C.; KASPER, G., 1983, p. 12): “Perhaps the most troublesome issue is that of multidimensionality. It may be too artificial an exercise to attempt to describe monolithically a series of strategies which in reality operate in multi-dimensional ways”.

⁴ Oxford (1990, p. 17): “Classification conflicts are inevitable”. “At this stage in the short history of language learning strategy research, there is no complete agreement on exactly what strategies are; how many strategies exist; how they should be defined, demarcated, and categorized”.

⁵ Cohen (2011, p. 682): Language learner strategies can be defined as thoughts and actions, consciously selected by learners, to assist them in learning and using language in general, and in the completion of specific language task”.

e de *comunicação*. É importante ressaltar que, para Cohen, as estratégias de *comunicação* podem ser consideradas um tipo de estratégia de *uso* da língua. A seguir, discorro sobre cada um destes tipos de estratégia, salientando quais aspectos serão usados na análise de dados desta pesquisa.

Uma relevante distinção entre estratégias de aprendizagem e estratégias de comunicação é feita por Corder⁶ (apud FAERCH, C.; KASPER, G. 1983, p. 2). Segundo o autor,

[...] estratégias de aprendizagem contribuem para o desenvolvimento dos sistemas da interlíngua, enquanto que estratégias de comunicação são usadas por um falante quando ele encontra dificuldades devido ao fato de seus fins comunicativos estarem indo além de seus meios comunicativos.

Nelson⁷ (1989 apud TARONE; YULE 1989, p. 194) faz coro com Corder e afirma que a estratégia de aprendizagem funciona como “um método ou técnica para fazer algo” enquanto que as estratégias de comunicação são “técnicas para comunicar, especialmente quando a comunicação é difícil, como geralmente é em uma língua estrangeira”.

Ainda tratando das semelhanças e diferenças entre estes dois tipos de estratégias, Tarone (apud FAERCH; KASPER 1983, p. 67) problematiza a relação entre as estratégias de aprendizagem e as estratégias de comunicação. Uma estratégia comunicativa pode ser considerada uma estratégia de aprendizagem? Segundo essa autora, é possível distinguir teoricamente as duas, já que é “a motivação subjacente ao uso da estratégia” que vai dizer se é usada uma ou outra. No entanto, a autora reconhece que, empiricamente, esta distinção se torna complicada porque (1) não temos uma forma de medir a motivação, (2) pode ser que a motivação de um aprendiz seja tanto para aprender quanto para comunicar e (3) um aprendiz pode adquirir inconscientemente a língua mesmo que esteja usando uma estratégia somente para comunicar um significado.

A seguir, mostro características inerentes a cada um destes tipos e discorro sobre suas peculiaridades. Primeiramente, ofereço algumas considerações sobre as estratégias de aprendizagem.

⁶ Corder (In: FAERCH, C.; KASPER, G. 1983, p.2): “According to Corder, learning strategies contribute to the development of IL systems, whereas communication strategies are used by a speaker when faced with some difficulty due to his communicative ends outrunning his communicative means”.

⁷ Nelson (apud TARONE e YULE 1989, p.194): “A strategy is a method or technique for doing something. Communication strategies are techniques from communicating, especially when communication is difficult, as it is in a foreign language”.

1.2.1 Estratégias de aprendizagem

Estratégia de aprendizagem é definida por Tarone⁸ (apud FAERCH; KASPER 1983, p. 67) como “uma tentativa de desenvolver competências linguísticas e sociolinguísticas na língua-alvo – e incorporá-las à competência da interlíngua”. Para entender melhor esta definição é necessário que fique claro o conceito de *interlíngua* bem como seus estágios de desenvolvimento.

Interlíngua, a saber, é o sistema linguístico produzido pelo falante não-nativo durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Como afirma Ellis⁹ (1997, p. 33), a interlíngua de um aprendiz é um sistema linguístico único. Segundo este autor, o conceito de interlíngua envolve algumas premissas:

1. O aprendiz constrói um sistema de regras linguísticas abstratas, o qual é visto como uma ‘gramática mental’ e referido como interlíngua.
2. A gramática do aprendiz é permeável, ou seja, está aberta a influências externas através do *input*.
3. A gramática do aprendiz é transitória; a todo momento são adicionadas regras novas, apagadas regras antigas, fazendo da interlíngua um sistema de reconstrução contínuo.
4. Alguns autores clamam que a interlíngua é homogênea (variação é vista como erro) enquanto outros dizem que ela contém regras variáveis. A segunda hipótese é mais aceita entre os pesquisadores.
5. Várias estratégias de aprendizagem são aplicadas pelos aprendizes para o desenvolvimento de suas interlínguas.
6. A gramática do aprendiz é passível de fossilização (erros ou desvios internalizados no uso de uma LE/L2 que são difíceis de serem eliminados).

Ainda, segundo Ellis (1997, p. 35), “o conceito de interlíngua pode ser visto como uma metáfora sobre como a aquisição da L2 acontece”. Brown¹⁰ (1987, p. 169) acrescenta que “interlíngua se refere à separação de um sistema de segunda língua de um aprendiz, um sistema que tem um status estruturalmente intermediário entre a língua nativa e as línguas-

⁸ Tarone (In: FAERCH 1983, p. 67): “I would define a learning strategy as an attempt to develop linguistic and sociolinguistic competence in the target language – to incorporate these into one’s interlanguage competence”.

⁹ Ellis (1997 p. 33): “The concept of interlanguage can be viewed as a metaphor of how L2 acquisition takes place”.

¹⁰ Brown (1987, p. 169): “Interlanguage refers to the separateness of a second language learner’s system, a system that has a structurally intermediate status between the native and target languages”.

alvo”. Com base nas definições apresentadas anteriormente sobre o termo interlíngua, podemos considerá-la como um processo de progressão gradual, um *continuum* no qual o aprendiz substitui as antigas regras por outras novas.

Além disso, é importante ressaltar que a interlíngua apresenta estágios durante sua progressão. Segundo Brown (1987, p. 175-177) existem quatro estágios através dos quais a interlíngua se desenvolve. O primeiro, “erros ocasionais”, é aquele em que o aprendiz tem uma noção vaga de que haja alguma ordem sistemática para uma classe de itens. Esta é uma fase tida como um período de experimentação e adivinhação por parte do aprendiz. Já no segundo estágio, o “emergente”, o aluno começa a discernir os sistemas e internalizar algumas regras. Segundo este autor, é comum, neste estágio, o aprendiz parecer ter aprendido uma regra e logo em seguida regredir para um estágio anterior. O terceiro estágio é chamado de “sistemático” e é nele que o aprendiz apresenta mais consistência na produção da segunda língua. A principal diferença entre este e o estágio anterior é a capacidade que o aprendiz possui de auto-correção quando um erro seu é apontado. Geralmente, no segundo estágio, ele ainda não consegue fazer este tipo de correção sozinho. O último estágio apresentado por Brown é o chamado “estabilização”. Nesta etapa, o aprendiz possui relativamente poucos erros e sua fluência e comunicação de significados não são mais problemáticas.

Com base no exposto, retomo a questão das estratégias de aprendizagem alegando que é possível melhorar as capacidades da interlíngua por meio do uso de estratégias que desenvolvam, pouco a pouco, as competências do aprendiz. Além da definição de estratégia de aprendizagem apresentada no início deste tópico, elenco, a seguir, outras que foram cunhadas ao longo dos anos de pesquisa acerca do tema em questão. Muitas destas definições foram alvo das críticas de Ellis¹¹ (1994, p. 531). Falo sobre as mesmas logo depois de apresentá-las a seguir.

¹¹ Ellis (1994, p. 531):

- Stern (1983 apud ELLIS, 1994 p. 531): “In our view strategy is best reserved for general tendencies or overall characteristics of the approach employed by the language learner, leaving techniques as the term to refer to particular forms of observable learning behavior.”
- Weinstein e Mayer (1986 apud ELLIS, 1994 p. 531): “Learning strategies are the behaviours and thoughts that a learner engages in during learning that are intended to influence the learner’s encoding process.”
- Chamot (1987 apud ELLIS, 1994 p. 531): “Learning strategies are techniques, approaches or deliberate actions that students take in order to facilitate the learning, recall of both linguistic and content area information.”
- Rubin (1987 apud ELLIS, 1994 p. 531): “Learning strategies are strategies which contribute to the development of the language system which the learner constructs and affect learning directly”
- Oxford (1989 apud ELLIS, 1994 p. 531): “Language learning strategies are behaviours or actions which learners use to make language learning more successful, self-directed and enjoyable.”

- Stern (1983 apud ELLIS, 1994 p. 531): “estratégia é mais reservada a tendências gerais ou características globais da abordagem empregada pelo aprendiz, deixando técnicas como o termo para se referir a formas particulares de comportamento de aprendizagem observável.”
- Weinstein e Mayer (1986 apud ELLIS, 1994 p. 531): “estratégias de aprendizagem são os comportamentos e pensamentos aos quais um aprendiz se engaja durante a aprendizagem que tem como objetivo influenciar o processo de codificação do aprendiz.”
- Chamot (1987 apud ELLIS, 1994 p. 531): “estratégias de aprendizagem são técnicas, abordagens ou ações deliberadas que os aprendizes tomam para facilitar a aprendizagem, retomando (*recall*) tanto a área de informação linguística quanto contéudística.”
- Rubin (1987 apud ELLIS, 1994 p. 531): “estratégias de aprendizagem são estratégias que contribuem para o desenvolvimento do sistema linguístico que o aprendiz constrói e afetam a aprendizagem diretamente.”
 - Oxford (1989 apud ELLIS, 1994 p. 531): “estratégias de aprendizagem de língua são comportamentos ou ações que os aprendizes usam para tornar a aprendizagem de língua mais bem sucedida, auto direcionada e agradável.”

Como foi dito anteriormente, Rod Ellis (1994) apresenta algumas críticas referentes às definições adotadas por Stern (1983), Weinstein e Mayer (1986), Chamot (1987), Rubin (1987) e Oxford (1989). Uma das principais queixas de Ellis é sobre o fato de que estes autores não deixam claro se suas definições devem ser consideradas como comportamentais (expressas pelo comportamento e, portanto, observáveis), mentais (intrínsecas e, por isso, não-observáveis), ou ambas. Esta falta de precisão na classificação das estratégias levaria a análises superficiais, já que não se aprofundam nas especificidades que cada tipo (comportamental, etc.) oferece.

Outro problema levantado por Ellis (1994) é o fato de não sabermos se cada uma dessas definições deve ser considerada como *consciente e intencional* ou *subconsciente*, já que estes autores não se referem explicitamente a este aspecto. O autor aponta que, apesar de sua relevância, esta questão é ignorada por muitas dessas definições apresentadas. Ellis (1994), ainda, questiona o fato de não ficar claro (na maioria dos casos, exceto por Rubin) se as estratégias de aprendizagem são vistas como tendo efeito direto ou indireto no

desenvolvimento da interlíngua. Com base nessas críticas, Ellis¹² (1994, p. 532) lista a forma como as estratégias vêm sendo percebidas nesses estudos mais recentes. De acordo com ele,

1. Estratégias se referem tanto às abordagens gerais quanto às ações específicas ou técnicas usadas para aprender uma segunda língua;
2. Estratégias são orientadas por problemas – o aprendiz desdobra uma estratégia para superar certo problema de aprendizagem;
3. Os aprendizes são geralmente conscientes das estratégias que usam e podem identificar do que elas consistem se eles forem pedidos para prestar atenção ao que estão fazendo/pensando;
4. Estratégias envolvem comportamento linguístico (como perguntar o nome de um objeto) e não-linguístico (como apontar um objeto para saber o nome do mesmo);
5. Estratégias linguísticas podem ser usadas tanto na L1 quanto na L2;
6. Algumas estratégias são comportamentais (observáveis por meio das atitudes do indivíduo) enquanto outras são mentais (processos internos de cada pessoa e que, portanto, não podem ser observadas pelo comportamento);
7. Estratégias contribuem indiretamente para a aprendizagem. Segundo este autor, isso ocorre porque são fornecidos dados sobre a segunda língua que auxiliam no processamento da mesma, ou seja, as estratégias ajudam os aprendizes a aprender a língua e este conhecimento adquirido os auxilia a entendê-la e conseqüentemente internalizá-la. Ele acrescenta ainda que algumas estratégias podem também contribuir diretamente (por exemplo, estratégias de memorização direcionadas a itens lexicais específicos ou regras

¹² Ellis (1994, p. 532):

1. Strategies refer to both general approaches and specific actions or techniques used to learn an L2.
2. Strategies are problem oriented – the learner deploys a strategy to overcome some particular learning problem.
3. Learners are generally aware of the strategy they use and can identify what they consist of if they are asked to pay attention to what they are doing/thinking.
4. Strategies involve linguistic behavior (such as requesting the name of an object) and non-linguistic (such as pointing at an object so as to be told its name).
5. Linguistic strategies can be performed in the L1 and in the L2.
6. Some strategies are behavioural while others are mental. Thus some strategies are directly observable, while others are not.
7. In the main, strategies contribute indirectly to learning by providing learners with data about the L2 which they can then process. However, some strategies may also contribute directly (for example, memorization strategies directed at specific lexical items or grammatical rules).
8. Strategy uses varies considerably as a result of both the kind of task the learner is engaged in and individual learner preferences.

gramaticais);

8. O uso de estratégia varia consideravelmente como um resultado tanto do tipo de tarefa que o aluno está fazendo, quanto das preferências individuais do aprendiz.

Ellis¹³ (1994, p. 533) conclui que para propósitos de pesquisa, as estratégias servem para “resolver algum problema de aprendizagem”, ou seja, tais estratégias têm por objetivo otimizar e facilitar a aprendizagem. Oxford¹⁴ (1990, p. 1) exemplifica o uso dessas estratégias remetendo aos “dispositivos de memória usados nos tempos antigos para ajudar os contadores de histórias a lembrarem suas falas”. Atualmente, este tema vem sendo bastante pesquisado e tais estudos têm trazido bons frutos às salas de aula de língua estrangeira.

Com base nisso, se faz necessário um olhar sobre as classificações apresentadas por alguns teóricos e também uma comparação entre as mesmas para que se identifiquem os pontos em comum e os destoantes. Ellis (1994, p. 537-538) nos mostra a descrição de estratégias apresentada por O'Malley e Chamot (1987 apud ELLIS, 1994).

¹³ Ellis (1994, p.533): “For research purposes, therefore, strategies can be defined as production sets that exist as declarative knowledge and are used to solve some learning problem”.

¹⁴ Oxford (1990, p. 1): “One well-known example is the mnemonic or memory devices used in ancient times to help storytellers remember their lines”.

Quadro 1.1: Taxonomia das estratégias de aprendizagem apresentada por O'Malley e Chamot (1987 apud ELLIS, 1994).

ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM	DESCRIÇÃO
<i>Metacognitivas</i>	
Organizador avançado	Em uma atividade de aprendizagem anterior o aprendiz já faz uma previsão geral, mas compreensiva do conceito ou princípio que será aprendido.
Atenção direcionada	Ele decide antecipadamente envolver-se em uma atividade de aprendizagem e ignorar distrações irrelevantes.
Atenção seletiva	Ele decide antecipadamente atentar para aspectos específicos de <i>input</i> da língua ou detalhes situacionais que irão apontar a retenção de <i>input</i> de língua.
Auto-gerenciamento	Ele entende as condições que ajudam alguém a aprender e proporciona a presença de tais condições.
Preparação avançada	Planeja e ensaia componentes linguísticos necessários para desenvolver uma tarefa linguística que está por vir.
Auto-monitoramento	Corrige seus próprios erros de pronúncia, gramática, vocabulário ou adequação relacionados ao contexto ou às pessoas que estão presentes.
Produção atrasada	Decide conscientemente adiar sua fala para primeiramente aprender por meio da compreensão auditiva.
Auto-avaliação	Averigua a produção de seu próprio processo de aprendizagem com base em uma medida interna de acuidade.
<i>Cognitivas</i>	
Repetição	Imita um modelo linguístico, inclui prática aberta e ensaio silencioso.
Recursos	Define ou expande a definição de uma palavra ou conceito pelo uso de materiais de referência da língua-alvo.
Resposta física direta	Relaciona novas informações a ações físicas.
Tradução	Usa a primeira língua como base para entender e/ou produzir a segunda língua.
Agrupamento	Reorganiza ou reclassifica e, às vezes, etiqueta o material a ser aprendido baseado em atributos comuns.
Tomada de nota	Anota as ideias principais e os pontos importantes, esquematizando ou resumindo este conteúdo.
Dedução	Aplica regras conscientemente para produzir ou entender a segunda língua.
Recombinação	Constrói, de uma nova maneira, uma sentença significativa ou uma sequência linguística maior por meio da combinação de elementos já conhecidos.
Imagens	Relaciona informação nova a conceitos visuais da memória por meio de visualizações, frases ou locais facilmente recuperáveis.
Representação auditiva	Retém o som de uma palavra, frase ou sequências linguísticas maiores.
Palavra-chave	Lembra de uma nova palavra na segunda língua pela (1) identificação de uma palavra familiar na primeira língua que se parece ou soa como a nova palavra e (2) gera imagens de fácil lembrança (<i>recall</i>) que se relacionam com a nova palavra.
Contextualização	Coloca a palavra ou frase em uma sequência linguística significativa.
Elaboração	Relaciona novas informações a outros conceitos na memória.
Transferência	Usa conhecimentos linguísticos e/ou conceituais adquiridos previamente para facilitar uma nova tarefa de aprendizagem de língua.
Inferência	Usa informações disponíveis para adivinhar o significado de novos itens, prever resultados, ou completar informações que faltam.
<i>Sociais/Afetivas</i>	
Cooperação	Trabalha com um ou mais colegas para obter <i>feedback</i> , reunir informação ou modelar uma atividade linguística.
Perguntas para esclarecimento	Pede ao professor ou outro falante nativo para repetir, parafrasear, explicar e/ou dar exemplos.

As *estratégias metacognitivas* são consideradas por Ellis¹⁵ (1994, p. 538) como aquelas que “fazem uso do conhecimento sobre os processos cognitivos e constituem uma tentativa de regular a aprendizagem por meio de planejamento, monitoramento e avaliação”. Posso afirmar que estas estratégias se referem às atitudes conscientes tomadas pelos alunos na tentativa de aprimorar seus processos de aprendizagem e tornar mais eficazes seus métodos de estudo. Rubin¹⁶ conceitua *estratégias cognitivas* como aquelas que se referem aos “passos ou operações usadas na solução de problemas que requerem análise direta, transformação ou síntese de matérias de aprendizagem”. Já *estratégias sociais e afetivas* dizem respeito “aos meios que os aprendizes elegem para interagir com outros aprendizes ou falantes nativos”¹⁷.

Partindo da observação do quadro da taxonomia de O’Malley e Chamot apresentado anteriormente, é interessante perceber que, para estes autores, o professor é posto no mesmo patamar que falantes nativos da língua-alvo. Eles deixam isso claro ao descrever a estratégia de pedido de pergunta para esclarecimento quando diz que o aprendiz pede “ao professor ou *outro* falante nativo para repetir, parafrasear, explicar e/ou dar exemplos”. Com base nisso, deduzimos que O’Malley e Chamot têm como seu contexto de pesquisa uma sala de L2¹⁸.

Oxford (1989 apud ELLIS, 1994) também apresentou uma taxonomia que é considerada por vários teóricos (entre eles Ellis, 1994, p. 539) uma das mais compreensíveis dentre o escopo de conceitos de estratégias existente. Esta autora dividiu as estratégias entre *diretas* e *indiretas*. As primeiras se referem às estratégias que envolvem diretamente a língua-alvo em questão. As últimas oferecem apoio indireto por meio de planejamento, foco, avaliação do processo de aprendizagem, criação de oportunidades para o uso da língua-alvo etc.

Na figura a seguir ilustro a taxonomia apresentada por Oxford:

¹⁵ Ellis (1994, p. 538): “Metacognitive strategies make use of knowledge about cognitive processes and constitute an attempt to regulate language learning by means of planning, monitoring, and evaluating”.

¹⁶ Rubin (1987, apud ELLIS 1994, p. 536): “Cognitive strategies refer to ‘the steps or operations used in problem-solving that require direct analysis, transformation or synthesis of learning materials’”.

¹⁷ Ellis (1994, p. 538): “Social/affective strategies concerns the ways in which learners elect to interact with other learners and native speakers”.

¹⁸ Devo esclarecer que, no caso da presente pesquisa, meu foco é a sala de aula de língua estrangeira, ou seja, alunos brasileiros que aprendem inglês no Brasil. Devemos ressaltar, ainda, que a professora responsável pela turma pesquisada também é de origem brasileira.

Figura 1.1: Taxonomia das estratégias de aprendizagem apresentada por Oxford.



Como podemos perceber, a taxonomia apresentada por Oxford divide as estratégias de aprendizagem em duas categorias: as diretas e as indiretas. O primeiro tipo se refere às estratégias usadas para aprender especificamente os segmentos linguísticos tais como vocabulário, regras gramaticais, etc. Estas estratégias estabelecem uma conexão direta com os conteúdos da língua e são usadas com o objetivo explícito de internalizá-la. Já as estratégias indiretas agem de forma secundária no aprendizado de uma segunda língua, fornecem subsídio para que a aprendizagem ocorra, oferecem apoio para que as estratégias diretas encontrem um terreno fértil para atuarem. Como exemplos disso, cito a tentativa de conversar na língua estrangeira com falantes nativos, a busca de *sites* onde é possível aprender mais sobre a cultura estudada, etc. É importante ressaltar que é a mescla destes dois tipos de estratégias que viabiliza e facilita a aprendizagem. Oxford¹⁹ (1990, p. 8) relata, ainda, que “todas as estratégias de aprendizagem apropriadas se direcionam ao objetivo amplo da competência comunicativa”.

¹⁹ Oxford (1990, p.8): “All appropriate language learning strategies are oriented toward the broad goal of communicative competence”

Ao mencionar o termo *competência comunicativa*, me refiro especificamente ao que Canale²⁰ (1983 p. 10-11) chamou de competência estratégica. Segundo o autor, este tipo de competência

[...] é composto do domínio de estratégias de comunicação verbal e não-verbal que podem ser utilizadas por duas razões principais: a. para compensar falhas na comunicação devido a condições que limitam a comunicação real (por exemplo, a incapacidade momentânea para lembrar uma idéia ou forma gramatical) ou a competência insuficiente em uma ou mais das outras áreas da competência comunicativa e b. para melhorar a eficácia da comunicação (por exemplo, fala deliberadamente lenta e suave para efeito retórico).

Além da competência estratégica, Canale apresenta ainda três outros tipos de competência: a discursiva (capacidade de combinar formas gramaticais e sentido para comunicar diferentes tipos de texto), a gramatical (conhecimento das regras gramaticais da língua) e a sociolinguística (capacidade do falante/ouvinte entender as regras socioculturais que envolvem o contexto em que se encontra). Posto isto, temos que competência comunicativa, como Canale propõe, é a combinação do conhecimento linguístico com a habilidade de usá-lo dentro de um contexto sociocultural específico.

A seguir, apresento o embasamento teórico referente às estratégias de comunicação.

1.2.2 Estratégias de comunicação

As estratégias de comunicação são intrínsecas à comunicação humana, ou seja, existem desde que o ser humano começou a se comunicar uns com os outros. No entanto, levou algum tempo para que elas fossem nomeadas e classificadas, se tornando alvo explícito de estudos no contexto de sala de aula.

Rubin²¹ (1987, p. 26) afirma que “do ponto de vista do processo de aprendizagem, as estratégias de comunicação são muito importantes porque permitem que o aprendiz permaneça em uma conversa”. Além de colaborar para que o aluno permaneça em

²⁰ Canale (1983, p. 10-11): “Strategic competence. This component is composed of mastery of verbal and non-verbal communication strategies that may be called into action for two main reasons: a. to compensate for breakdowns in communication due to limiting conditions in actual communication (eg. Momentary inability to recall an idea or grammatical form) or to insufficient competence in one or more of the other areas of communicative competence; and b. to enhance the effectiveness of communication (eg. Deliberately slow and soft speech for rhetorical effect)”

²¹ Rubin (1987, p. 26): “From the point of view of the learning process, communication strategies are very important because they allow the learner to remain in the conversation”

uma conversa, este tipo de estratégia oferece um meio pelo qual os alunos aprendem a fazer um esforço para entender e se fazer entender em um diálogo. Este esforço é muito benéfico, uma vez que o aluno se torna mais autônomo e responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem. Ainda, segundo esta autora, os alunos 1) têm mais oportunidades de ouvir a língua-alvo e 2) podem tentar produzir novas estruturas e testar seus próprios conhecimentos.

O caráter comunicativo deste tipo de estratégia deve ser alvo de análise no que diz respeito a dois de seus aspectos: a *comunicação* e a *competência comunicativa*. Para isso é necessário fazer clara distinção entre os termos. Para Oxford (1990, p. 7), o primeiro se relaciona ao fato de dois ou mais indivíduos trocarem informações, enquanto que o último se refere à capacidade de um falante se comunicar nas quatro habilidades comunicativas, a saber: compreensão e produção oral, escrita e leitura. Haja vista o caráter holístico da comunicação humana, parece-me essencial para a análise dos dados coletados focar os dois aspectos.

Como foi dito anteriormente, são várias as definições e classificações criadas para a organização das estratégias. Apresento, a seguir, algumas delas.

Para Tarone²² (apud FAERCH, C.; KASPER, G, 1983, p. 65), *estratégias de comunicação* são caracterizadas pelos seguintes critérios:

- 1) Um falante deseja comunicar um significado X a um ouvinte;
- 2) O falante acredita que a estrutura linguística ou sociolinguística desejada para comunicar X não está disponível, ou não é compartilhada com o ouvinte;
- 3) O falante escolhe entre:
 - a. Evitar – não tentar comunicar o significado de X; ou,
 - b. Tentar alternar meios de comunicar o significado de X. O falante tenta usar outras alternativas quando parece claro para ele que o significado foi compartilhado.

²² Tarone (In: FAERCH, C.; KASPER, G, 1983, p. 65): “To summarize, I propose that the following criteria characterize a communication strategy:

1. A speaker desires to communicate a meaning X to a listener;
2. The speaker believes the linguistic or sociolinguistic structure desired to communicate meaning X is unavailable, or is not shared with the listener;
3. The speaker chooses to:
 - (1) avoid – not attempt to communicate meaning X; or,
 - (2) attempt alternate means to communicate meaning X. The speaker stops trying alternatives when it seems clear to the speaker that there is shared meaning”.

Gass e Selinker²³ (2008, p. 285) definem *estratégias de comunicação* como “uma tentativa deliberada de expressar significado quando se depara com uma dificuldade na segunda língua”. Segundo estes autores, três componentes principais são incluídos pela maioria dos pesquisadores a este termo: problematidade, consciência e intencionalidade. O primeiro se refere ao fato de o aprendiz ter notado que havia um problema a ser resolvido antes de se decidir a usar uma estratégia de comunicação. O segundo componente remete ao fato de o aprendiz saber (estar consciente) que encontrou um problema e que está tentando solucioná-lo. Já a intencionalidade se refere ao fato de o aprendiz fazer uma escolha a partir das opções que tem ao seu dispor.

As estratégias de comunicação também foram classificadas de forma que pudessem ser utilizadas em momentos distintos, respondendo a diferentes tipos de problemas de comunicação enfrentados pelos alunos. A taxonomia escolhida para a análise deste trabalho foi a de Tarone, apresentada em 1983. Esta autora as divide em três tipos maiores (paráfrase, empréstimo e evitação) e subdivide esses tipos em nove subcategorias.

A seguir, apresento o quadro dessas estratégias.

²³ Gass e Selinker (2008, p. 285): “A communication strategy is a deliberate attempt to express meaning when faced with difficulty in the second language”.

Quadro 1.2: Taxonomia das estratégias de comunicação apresentada por Tarone (1983).

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO			
<i>Estratégia</i>	<i>Categorização</i>	<i>Definição</i>	<i>Exemplo</i>
PARÁFRASE	Aproximação	Uso de uma única estrutura ou palavra da língua-alvo que o aprendiz sabe que não é correta, mas que é semanticamente parecida com o item desejado o suficiente para satisfazer o falante.	“Pipe”, ao invés de “waterpipe”
	Cunhagem de palavra	O aprendiz inventa uma nova palavra para comunicar o que quer dizer.	“Airball”, ao invés de “balloon”
	Circunlocução	O aprendiz descreve as características ou elementos do objeto ou ação ao invés de usar a estrutura ou palavra apropriada da língua-alvo.	She’s smoking something. I don’t know what’s its name. That’s, uh, Persian, and we use in Turkey, a lot of.
EMPRÉSTIMO	Tradução literal	O aprendiz traduz palavra por palavra de sua língua materna.	“I have 25 years”, ao invés de “I am 25 years old”.
	Mudança de língua	O aprendiz usa o termo em sua língua materna, sem se importar em traduzi-lo para a língua-alvo.	“I like my balão” ao invés de “I like my balloon”.
	Pedido de ajuda	O aprendiz pergunta o termo correto.	“What is this? What is it called?”
	Mímica	O aprendiz usa estratégias não-verbais no lugar de um item lexical.	O aprendiz bate palmas para ilustrar “aplausos”.
EVITAÇÃO	Evitação do tópico	O aprendiz simplesmente tenta não falar de conceitos cujas estruturas não são conhecidas na língua-alvo.	
	Abandono da mensagem	O aprendiz começa a falar sobre um conceito, mas é incapaz de continuar e para no meio da fala.	

A taxonomia apresentada por Tarone (1983), ilustrada no Quadro 1.2, é utilizado posteriormente neste trabalho para a classificação e análise dos dados coletados. Esta escolha foi feita por causa da classificação clara das estratégias e também por esta ser uma versão já revisada por Tarone. A primeira versão desta taxonomia de estratégias havia sido apresentada anos antes e sofreu alguns ajustes até formar esta versão final.

Na próxima sessão, trato das contingências que determinam a escolha dos alunos pelo uso de cada uma das estratégias. Além disso, são elencados diversos fatores que influenciam de alguma forma o modo como os aprendizes fazem uso dessas estratégias.

1.3 A escolha das estratégias

Haja vista a grande variação na escolha do tipo de estratégias e na frequência com que são usadas, nos deparamos com a dúvida quanto à forma como esse processo acontece. Ellis²⁴ (1994, p. 540) apresenta uma série de fatores que geralmente afetam essa escolha:

1. Diferenças individuais de cada aprendiz (tais como filtro afetivo, atitudes etc.);
2. Crenças acerca do processo de aprendizagem (por exemplo, se o aprendiz acredita que a aprendizagem envolve prática formal ao invés de prática funcional);
3. Fatores do aprendiz (idade, aptidão, motivação etc.);
4. *Background* pessoal do aprendiz (por exemplo, aprendizes mais experientes têm mais facilidade em usar estratégias do que alunos iniciantes);
5. Fatores sociais e situacionais (se a língua-alvo é aprendida num contexto formal ou informal, por exemplo).

Oxford (1990, p. 13) comunga da mesma opinião e cita fatores tais como grau de consciência, estágio de aprendizagem, expectativas do professor, nacionalidade/etnicidade, estilo de aprendizagem, razão para se aprender a língua, entre outros, para explicar o uso de umas estratégias mais do que outras.

Rubin²⁵ (1987, p. 15) afirma que alguns aprendizes “abordam a aprendizagem de língua de maneiras mais bem sucedidas que outros”. Ela acredita que esse sucesso pode ser determinado pelo conjunto de comportamentos cognitivos e metacognitivos com os quais o aprendiz se engaja. Deste modo, esta autora defende que as estratégias (ou comportamentos) utilizadas pelos alunos bem sucedidos devem ser aplicadas àqueles que se desenvolveram menos em seus processos de aprendizagem.

Vários estudos foram feitos acerca do que determina ser um bom aprendiz. De acordo com Ellis (1994, p. 546), há cinco principais fatores que determinam um aprendizado de língua eficaz: 1) uma preocupação com a forma (exatidão gramatical), 2) uma preocupação com a comunicação (fluência e capacidade de expressão), 3) uma abordagem que proponha

²⁴ Ellis (1994, p. 546): “1. A concern for language form, 2. A concern for communication (functional practice), 3. An active task approach, 4. An awareness of the learning process, and 5. A capacity to use strategies flexibly in accordance with task requirements”.

²⁵ Rubin (1987, p. 15): “Teachers and researchers have all observed that some students approach the language learning task in more successful ways than others”

tarefas nas quais os alunos tenham um papel ativo na realização das mesmas, 4) uma consciência do processo de aprendizagem e 5) uma capacidade de usar estratégias flexivelmente, de acordo com suas necessidades (saber escolher as estratégias certas para cada tipo de tarefa a ser realizada).

Rubin²⁶ (1987, p. 20) compartilha uma lista feita por Stern (1975) e que foi posteriormente adaptada por Naiman et al (1978). De acordo com estes autores, as características principais dos aprendizes de sucesso são: 1) envolvem-se ativamente no processo de aprendizagem de língua, identificando e procurando seus ambientes de aprendizagem preferidos e explorando-os, 2) desenvolvem uma consciência acerca da língua como sistema, 3) desenvolvem uma consciência da língua como meio de comunicação e interação, 4) aceitam e lidam com as demandas da segunda língua e 5) estendem e revisam o sistema linguístico da L2 por meio de inferência e monitoramento.

Além de caracterizar o bom aprendiz e tentar usar suas atitudes como exemplos a serem implementados na rotina de outros alunos, é importante, também, o aumento da autonomia destes estudantes diante de seus processos de aprendizagem. Rubin²⁷ (1987, p. 15) ressalta que há no meio acadêmico uma tendência em aumentar a autonomia do aluno e torná-lo cada vez mais autor do seu processo de aprendizagem, dependendo menos do professor, que atua como um guia, um conselheiro que mostra caminhos a seguir. Segundo a autora, “há um interesse crescente de se definir como os aprendizes podem se encarregar da sua própria aprendizagem e de mostrar como os professores podem ajudar os aprendizes a se tornarem mais autônomos”. É baseado nisso que, desde os anos 70, vem se falando cada vez mais na necessidade de mudança do papel do professor que, deveria deixar de ser o “detentor do conhecimento” e passaria a representar um “facilitador de aprendizagem”. Apesar dos já comprovados benefícios do aumento de autonomia no processo de aprendizagem dos alunos, seu uso efetivo e assíduo ainda não pode ser constatado em grande parte das salas de aula de LE.

É importante ressaltar que o conceito de autonomia utilizado neste trabalho é aquele que entende o esforço do aprendiz em se manter em uma conversa como reflexo de uma atitude autônoma. O empenho do aluno em achar meios de dar continuidade a uma conversa, seja de forma individual (reelaborando frases, substituindo palavras, usando

²⁶ Rubin (1987, p. 20): “1. actively involve themselves in the language learning process by identifying and seeking preferred learning environments and exploring them; 2. develop an awareness of language as a system; 3. develop an awareness of language as a means of communication and interaction; 4. accept and cope with the affective demands of L2; 5. extend and revise L2 systems by inferencing and monitoring”.

²⁷ Rubin (1987, p. 15): “In particular, there is growing interest in defining how learners can take charge of their own learning and in clarifying how teachers can help students become more autonomous”.

sinônimos) ou pedindo ajuda ao professor ou mesmo aos colegas, é entendido, neste trabalho, como uma atitude de autonomia em relação à sua produção oral²⁸.

Vários autores ressaltam a importância da atitude ativa do aluno para uma aprendizagem mais eficaz. Segundo Rubin²⁹ (1987, p. 17), “ser ativo significa que as informações não podem ser simplesmente dadas aos alunos, ao invés disso, eles devem ter oportunidades de internalizar essas informações de maneira que elas sejam significativas para eles”. Com base nisso, podemos observar que grande parte do processo de internalização da língua-alvo se dá como resultado do esforço do aluno em processar aquela nova informação e nas relações que ele faz para que aquilo faça sentido para ele. Podemos comparar este processo de internalização ao da digestão pelo corpo humano; mesmo que alguém colha e prepare o alimento, nos sirva e até o coloque em nossa boca, é o nosso organismo que vai ser responsável pelo seu processamento e aproveitamento dos nutrientes.

No próximo capítulo, apresento a metodologia empregada para a análise deste trabalho.

²⁸ Este assunto é mais discutido na análise de dados, quando apresento exemplos que dizem respeito a esta questão.

²⁹ Rubin (1987, p.17): “Being active means that students cannot just be given information; rather they must have opportunities to internalize information in ways which are meaningful to them”.

CAPÍTULO 2 – MÉTODO

Neste capítulo apresento informações acerca da metodologia empregada para a realização deste trabalho, do contexto dos participantes envolvidos nesse estudo, dos instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta dos dados, e do tipo de pesquisa na qual se apóia e que orienta este trabalho.

2.1 O tipo da pesquisa

Esta pesquisa se define como um *estudo de caso qualitativo*, ou seja, o contexto pesquisado é relativamente pequeno, e o foco está no *processo* pelo qual os alunos passam durante a aprendizagem e não no fim do mesmo. A seguir, mostro em que medida esta pesquisa se relaciona a cada uma dessas categorias.

Durante o século XX, o enfoque das pesquisas feitas era majoritariamente quantitativo, haja vista o fato de as ciências positivistas estarem no seu auge nessa época. No entanto, paulatinamente outros tipos de pesquisa começaram a surgir e se tornar expressivas no meio acadêmico, entre elas as de caráter *qualitativo*.

Este tipo de pesquisa visa uma abordagem mais interpretativista, que permita ao pesquisador expressar opiniões e dialogar com diversos contextos durante a construção e desenvolvimento de sua pesquisa. Como aponta Rees (2008, p. 254), “não existe somente uma abordagem na pesquisa qualitativa, mas uma variedade de alternativas que usam técnicas diferentes conforme o campo de estudo”. Ou seja, cada pesquisador escolhe dentre a grande quantidade de opções oferecidas aquelas que mais se aplicam ao seu estudo. Com relação a isto, Denzin e Lincoln³⁰ (2000, p. 2) afirmam que “uma complexa e interligada família de termos, conceitos e hipóteses cercam o termo *pesquisa qualitativa*”. Segundo estes autores, vários tipos de estudos distintos se enquadram nas categorias deste tipo de pesquisa. Levando em conta a vasta gama de opções de pesquisa oferecidas pelo estudo qualitativo, bem como a possibilidade de utilização de diversas técnicas, consideramos a pesquisa qualitativa uma opção bastante viável e apropriada para o presente trabalho.

³⁰ Denzin e Lincoln (2000, p. 2): “A complex, interconnected family of terms, concepts, and assumptions surround the term qualitative research”.

Além disso, o termo qualitativo também se refere ao paradigma construtivista. Segundo Rees (2008, p. 255), “para o construtivista, a realidade é construída, dinâmica e contextualizada”. Dessa maneira, “os pré-conceitos dos pesquisadores estão presentes na pesquisa, não podendo ser retirados”, enquanto que no paradigma positivista “há uma tentativa de eliminar a subjetividade ao controlar as variáveis do estudo”. A esse respeito, Denzin e Lincoln³¹ (2000, p. 10) acrescentam que enquanto a pesquisa qualitativa focaliza a experiência social e busca entender como ela é criada e como recebe significação, a pesquisa quantitativa, por sua vez, enfoca “a medida e análise de relacionamentos casuais entre variáveis e não processos”.

Bogdan e Biklen (1982, apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-13), acrescentam que a pesquisa qualitativa possui as seguintes características:

1. a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
2. os dados coletados são predominantemente descritivos;
3. a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
4. o *significado* que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e
5. a análise dos dados tende a seguir um processo intuitivo.

Denzin e Lincoln³² (2000, p. 3) se referem ao pesquisador qualitativo como aquele que “estuda as coisas em seus ambientes naturais, tentando dar sentido ou interpretar fenômenos em termos das significações que as pessoas trazem para estes (fenômenos)”. Esta ideia é reforçada por Rees (2008, p. 261), que afirma que o pesquisador “[...] ao buscar a representatividade de todas as vozes e mostrar o percurso da interpretação, o relatório de pesquisa qualitativa adquire formas novas que dão lugar a diferentes vozes e a novas interpretações”.

No entanto, é importante observar que a forma como o pesquisador estará envolvido em seu estudo varia de caso para caso; alguns se tornam participantes do contexto pesquisado,

³¹ Denzin e Lincoln (2000, p. 10): “The word qualitative implies an emphasis on the qualities of entities and on processes and meanings that are not experimentally examined or measured (if measured at all) in terms of quantity, amount, intensity, or frequency. Qualitative researchers stress the socially constructed nature of reality, the intimate relationship between the researcher and what is studied, and the situational constraints that shape inquiries”.

³² Denzin e Lincoln (2000, p. 3): “This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them”.

enquanto outros preferem se manter, apenas, como observadores dos processos estudados. No caso deste trabalho, optei por ser uma observadora não-participante, já que isso facilitaria minha coleta de dados no contexto escolhido. A saber, um observador não-participante é aquele que permeia o grupo a ser observado, frequenta este ambiente, indaga seus integrantes, mas não participa ativamente das atividades desta comunidade. Este observador está presente onde a cultura acontece, a analisa, mas tenta interferir o mínimo possível nos acontecimentos que a permeiam. Tendo em vista que eu, como pesquisadora, não participava das aulas ativamente, não respondia as perguntas dos alunos nem me pronunciava com relação às discussões, causei pouca mudança naquela comunidade. É claro que o fato de ter a presença de alguém filmando as aulas e fazendo anotações chamava a atenção dos alunos. No entanto, as reações de estranhamento foram notadas mais no começo do processo de observação das aulas.

Com base no exposto, podemos afirmar que este trabalho segue as características básicas de uma pesquisa qualitativa, focando principalmente no processo pelo qual os alunos desenvolvem sua interlíngua, observando como é feito o uso das estratégias de comunicação durante as interações em sala de aula. Nota-se, também, o caráter descritivo usado ao longo da análise de dados, explicitando os contextos nos quais ocorre o uso de estratégias, e demonstrando a forma como estas são usadas. Além da utilização do questionário sociocultural, das gravações em áudio e vídeo e das anotações de campo, a interpretação do pesquisador se torna essencial para a análise de dados, dando à pesquisa um caráter bastante interpretativista e trazendo do processo intuitivo boa parte de sua análise.

2.2 Estudo de caso

Como foi dito anteriormente, esta pesquisa também se configura com sendo um estudo de caso. Nunan³³ (1992, p. 74) nos chama a atenção para o fato de haver tantas definições para estudo de caso que “é provavelmente mais fácil dizer o que um estudo de caso não é do que o que ele é”. Apesar da dificuldade em definir este tipo de estudo, procuro aqui elencar algumas de suas características principais. Primeiramente, este tipo de trabalho pode ser descrito como não-intervencionista, descritivo e analítico. O que se busca com um estudo de caso é conhecer em profundidade seu objeto de estudo, descobrir o que há

³³ Nunan (1992, p. 74): “In fact, the term case study is defined in various ways, and it is probably easier to say what a case study is not than what it is”.

de mais essencial e característico sobre ele. A esse respeito Yin³⁴ (2009, p. 18) afirma que um estudo de caso pode ser definido como sendo “um inquérito empírico que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real”. Ou seja, além de sua natureza empírica, os estudos de caso são geralmente utilizados para entender as especificidades dos contextos pesquisados. Por se tratar de um tipo de pesquisa que enfoca um contexto restrito e suas particularidades, serve também para validar e comprovar teorias existentes, já que é passível de replicabilidade.

Larsen-Freeman e Long³⁵ (1991, p. 11-12) acrescentam que

[...] uma abordagem longitudinal (muitas vezes chamada de estudo de caso nas pesquisas de Aquisição de Segunda Língua) tipicamente envolve a observação do desenvolvimento do desempenho linguístico, geralmente a fala espontânea de um sujeito, quando os dados de fala são coletados em intervalos periódicos durante um período de tempo.

A descrição feita por estes autores confirma a ideia de que o uso de um estudo de caso se mostra ideal para o tipo de pesquisa proposto neste trabalho, primeiro, porque se trata da observação do discurso falado dos aprendizes e, segundo, porque a coleta de dados foi feita periodicamente durante um tempo definido.

Stake³⁶ (2005, apud DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S., 2005, p. 459) elenca as principais responsabilidades conceituais de um pesquisador que desenvolve o estudo de caso qualitativo para sua pesquisa. Segundo ele, este pesquisador deve:

- 1) delimitar o caso;
- 2) selecionar os fenômenos ou temas a serem pesquisados;
- 3) procurar padrão de dados para desenvolver o tema;
- 4) fazer a triangulação das observações-chave;
- 5) selecionar interpretações alternativas e
- 6) desenvolver afirmações sobre o caso.

³⁴ Yin (p. 18): “A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon in depth and within its real-life context”.

³⁵ Larsen-Freeman e Long (1991, p. 11 – 12): “A longitudinal approach (often called a case study in the SLA field) typically involves observing the development of linguistic performance, usually the spontaneous speech of one subject, when the speech data are collected at periodic intervals over a span of time”.

³⁶ Stake (2005, p. 459):

- a. bounding the case, conceptualizing the object of study;
- b. selecting phenomena, themes or issues (i.e., the research questions to emphasize)
- c. seeking patterns of data to develop the issues
- d. triangulating key observations and bases for interpretation
- e. selecting alternative interpretations to pursue
- f. developing assertions or generalizations about the case”.

Como afirma Stake³⁷ (2005, apud DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S., 2005, p. 447), o pesquisador procura “tanto o que é comum quanto o que é particular sobre o caso estudado”. Segundo este autor, o pesquisador usa diversas fontes para a coleta dos seus dados, considerando a voz dos participantes, como também o ambiente em que a pesquisa ocorre.

2.3 Instrumentos de coleta de dados

Para a realização deste estudo, fiz uso das gravações das aulas observadas em áudio e vídeo e das posteriores transcrições, como também de anotações de campo feitas por mim como pesquisadora. Cada um destes instrumentos foi de suma importância para o processo de análise dos dados. Foi observado um total de 15 aulas de 2 horas e 40 minutos cada, sendo todas elas gravadas em áudio e vídeo. Foram feitas, além disso, anotações de campo que serviram de apoio para a análise dos dados coletados. Todo o material de áudio e vídeo foi transcrito para que uma análise mais densa fosse possibilitada.

As gravações foram feitas com uma filmadora portátil de alta definição. Durante as aulas, eu procurei me posicionar perto da mesa da professora, na parte da frente da sala, para conseguir obter uma visão mais ampla e clara dos alunos. Achei importante posicionar a filmadora deste modo para que eu pudesse ver os alunos de frente e, assim, registrar suas expressões faciais e gestos. Apesar de causar estranhamento no início, logo os alunos se mostraram à vontade com o aparelho. A filmadora ficava apoiada em uma carteira próxima a mim para que eu pudesse manuseá-la sempre que precisasse. Haja vista o formato retangular da sala de aula, foi impossível filmar todos os participantes de uma só vez. Deste modo, alternei as gravações focando em dois alunos de cada vez. Após perceber que os alunos se distraíam muito toda vez que eu movia a filmadora, procurei deixá-la parada em um só foco por mais tempo. Isso se tornou um obstáculo em alguns momentos da transcrição quando não era possível captar claramente o que um aluno dizia e não possuía a imagem dele para auxiliar na compreensão de sua fala. Além disso, em alguns momentos, vários alunos falavam ao mesmo tempo, tornando mais arduosa a tarefa de entender o que cada um deles dizia.

Concomitante ao processo de filmagem, busquei observar gestos, comportamentos, expressões faciais e quaisquer outras características que me ajudassem a

³⁷ Stake (2005, p. 447): “Case researchers seek out both what is common and what is particular about a case”.

descrever melhor aqueles participantes. Todos estes aspectos foram registradas em meu caderno de anotações e analisadas posteriormente, juntamente com as gravações. A cada aula observada e filmada eu anotava a data, uma relação dos alunos presentes, o assunto da aula, descrições de atitudes dos alunos que eu considerava relevantes, reações e atividades da professora, entre outras coisas. Em média, cinco páginas eram preenchidas com estas anotações em cada aula. Além das observações feitas em sala, busquei também refletir sobre quaisquer situações que me chamavam a atenção naquele contexto, escrevendo minhas impressões sobre elas no caderno de anotações depois de assistir às aulas.

A escolha destas ferramentas foi feita com base na natureza da pesquisa realizada. Tendo em vista o tipo de análise que me propus fazer, achei que a gravação em áudio e vídeo seria útil por me permitir prestar atenção em comportamentos não-verbais tais como gestos e expressões faciais. Além disso, este recurso possibilitou a observação da entonação dos alunos, que foi um dado de extrema relevância para este trabalho. Por fim, as anotações de campo me possibilitaram ver além do que parecia evidente; nelas pude, além de anotar o que ocorria naquele contexto, expressar minhas impressões e pontos de vista de pesquisadora em campo.

2.4 Contextos da pesquisa

O presente trabalho foi desenvolvido em uma escola de idiomas localizada na região central de Goiânia, Goiás, em julho de 2009, contando com a participação de uma turma de sétimo nível de língua inglesa. Esta turma era composta por dois rapazes e duas moças, todos eles estudantes universitários acima dos 20 anos de idade. Esta era uma turma de curso de férias, que durou três semanas, com aulas de duas horas e quarenta minutos, cinco vezes por semana.

A escolha do contexto da pesquisa se deu, especialmente, pelo número reduzido de alunos, já que isso facilita as oportunidades de interação entre cada um dos participantes. Outro fator que foi levado em conta na escolha do ambiente para a pesquisa foi o nível de língua mais avançado do grupo, que pôde falar mais e, conseqüentemente, produzir um número maior de interações. Este número elevado de participações gerou uma quantidade mais significativa de dados, que foi de grande importância para o desenvolvimento da pesquisa. Com o intuito de proteger a privacidade dos participantes, os mesmos escolheram

nomes fictícios que são usados no decorrer desse trabalho. Deste modo, temos duas mulheres: Lara e Mara, e dois homens: Raul e Caio.

A escola onde a pesquisa foi feita segue os princípios da abordagem comunicativa de ensino. Santa-Cecilia³⁸ (1996, p. 10) enumera as características principais deste tipo de ensino:

1. Uso da língua com fins comunicativos;
2. Ênfase nos processos naturais de aprendizagem;
3. Valorização das variedades individuais no processo de ensino – aprendizagem;
4. Ensino centrado no aluno;
5. Importância da relação entre língua e o contexto sociocultural;
6. Desenvolvimento da autonomia do aluno.

Tomando como base o que foi exposto por Santa-Cecilia (1996), posso afirmar que as aulas observadas refletiam em grande medida a abordagem de ensino comunicativo de língua. A maior parte do tempo de aula era preenchida com atividades que estimulavam o uso da língua-alvo com fins comunicativos. Além disso, questões culturais relacionadas à língua viam à tona com grande frequência e, quando isso acontecia, os alunos eram levados a emitir opiniões e discutir os temas em pauta. A questão do desenvolvimento da autonomia do aluno também pôde ser observada no contexto pesquisado. Pude perceber que a professora responsável pelo grupo, sempre que possível, buscava meios de estimular os alunos a terem atitudes mais autônomas, fazendo com que eles tentassem buscar em seus repertórios de habilidades meios de aprender melhor a língua.

A professora da turma pesquisada é formada em Letras por uma universidade federal, já participou de um programa de intercâmbio em uma universidade dos Estados Unidos e trabalha com a abordagem comunicativa há vários anos. Além de experiente,

³⁸ Santa-Cecilia (1996, p. 10):

- “1. Uso de la lengua con fines comunicativos;
2. énfasis en los procesos naturales de aprendizaje;
3. valoración de las variables individuales en el proceso de enseñanza y aprendizaje;
4. enseñanza centrada en el alumno;
5. importancia de la relación entre la lengua y el contexto sociocultural;
6. desarrollo de la autonomía del alumno”.

também, em outros métodos de ensino, a professora se mostrou bastante à vontade e competente ao trabalhar com a abordagem comunicativa, elaborando atividades totalmente condizentes com o mesmo, tais como debates, atividades de discussão em pares e grupos, interpretação de textos escritos e orais entre outros. Em todas as aulas assistidas os alunos foram incentivados e levados a usar a língua para fins comunicativos, sempre relacionando os temas debatidos em sala com sua realidade (história de vida, hábitos, crenças etc.). Houve também a preocupação de considerar o aluno como sujeito do seu processo de aprendizagem, fazendo com que ele refletisse sobre o mesmo e expandisse o seu conhecimento linguístico a partir das interações com os colegas e do seu próprio esforço em se comunicar e negociar significado.

Além disso, os alunos eram levados a se tornar mais autônomos, uma vez que a professora os guiava a achar respostas ao invés de prover as mesmas. Diversas vezes, durante as discussões do grupo, a professora fazia perguntas que instigavam os alunos a elaborar melhor o que queriam dizer e provocava neles o desejo de analisar mais profundamente os temas estudados. Podemos citar como exemplos disso as perguntas “*What do you mean by that?*” (O que você quis dizer com isso?) ou “*Why do you think so?*” (Por que você acha isso?), que geralmente instigaram os alunos a elaborar melhor seus discursos e se tornar mais participativos. Com relação ao aprendizado de vocabulário, essa, também, era a forma como a professora procedia durante as aulas: levava o aluno a refletir e tentar achar a resposta usando o conhecimento que ele já tinha da língua-alvo. A principal forma como ela fazia isso era pelo uso de perguntas como “*How can you relate that to your life?*” (Como você pode relacionar isso à sua vida?), “*Have you ever had an experience like that?*” (Você já teve uma experiência assim antes?), “*Do you know people who are like that? Who?*” (Você conhece pessoas que são assim? Quem?) entre outras. Essa técnica se mostrou extremamente eficaz, no sentido que os alunos se habituaram a buscar respostas, elaborar hipóteses e negociar significado, na tentativa de estabelecer comunicação uns com os outros.

Deste modo, o contexto pesquisado se mostrou extremamente fértil e próprio para o tipo de pesquisa pretendida. A obtenção de um campo de pesquisa onde a abordagem comunicativa é adotada, onde há um número restrito de alunos, onde ocorrem diversas situações de interação e há uma professora que promove a comunicação entre seus alunos foi ideal para a observação do uso de estratégias comunicativas e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da presente pesquisa.

2.5 Os participantes da pesquisa

Esta pesquisa, como foi mencionado anteriormente, contou com a participação de quatro estudantes do sétimo nível de língua inglesa em uma escola de idiomas de Goiânia – Goiás. A instituição na qual foi feita esta pesquisa oferece cursos de inglês básico e intermediário de oito semestres e o curso avançado de dois semestres. Deste modo, os alunos da turma pesquisada podem ser classificados como sendo de nível intermediário. Retomando a classificação apresentada por Brown (1987, p. 175-177) acerca dos estágios interlinguísticos, pude perceber, durante as observações, que os participantes, em geral, se encontravam no terceiro estágio, o sistemático. Isso ficou evidente pela consistência linguística apresentada e pela capacidade de autocorreção expressa por eles. Estas são, segundo Brown (1987), características típicas do estágio sistemático da interlíngua.

Primeiramente, apliquei um questionário sociocultural (Cf. Apêndice A) para obter mais informações sobre os participantes da pesquisa e traçar o perfil dos mesmos. Este questionário é composto principalmente por perguntas abertas, além de alguns dados pessoais. Estas informações me proporcionaram uma visão mais ampla dos participantes da minha pesquisa, além de me possibilitar conhecer um pouco mais sobre as crenças de cada um com relação ao estudo da língua inglesa. Na primeira aula observada, pedi que a professora me cedesse quinze minutos de sua aula para que eu conversasse com os alunos sobre a pesquisa, explicasse seu processo, aplicasse o questionário e respondesse a quaisquer perguntas que eles pudessem vir a ter. Além disso, também foi assinado o termo de compromisso (Cf. Apêndice B) entre os participantes da pesquisa e eu, a pesquisadora.

O questionário sociocultural respondido por eles forneceu material para que fosse traçado o perfil deste grupo enquanto estudantes de inglês como língua estrangeira. A partir das respostas obtidas, pude constatar que neste grupo de alunos todos são maiores de idade. Três deles estão frequentando algum curso superior e um deles já é formado e atualmente faz seu segundo curso superior. Todos os participantes demonstram uma atitude positiva frente à língua, e declaram que estudam inglês tanto por gostarem da língua quanto por motivos profissionais, entre outros. Além disso, alguns dos alunos declararam considerar as aulas de inglês como importantes para o desenvolvimento e evolução de suas habilidades nesta língua. Podemos ver, a seguir, um quadro ilustrativo do resultado deste questionário.

Quadro 2.1: Quadro descritivo do questionário sociocultural aplicado aos participantes da pesquisa.

QUESTIONÁRIO SÓCIO-CULTURAL				
Nome fictício	Idade (maior / menor de idade)	Nível de escolaridade	Por que estudam inglês?	O que consideram importante para o aprendizado da língua-alvo?
Caio	Maior	Superior incompleto	“Acho muito útil para o meu futuro profissional e também acho uma língua bonita”	“Estudar as regras me ajuda muito. Não gosto de falar muito, mas se sei as regras isso me ajuda a entender o que os outros falam. Não faltar aula também ajuda”
Lara	Maior	Superior incompleto	“Hoje em dia é preciso aprender uma segunda língua para se destacar no mercado de trabalho”	“Acredito que tentar falar o máximo possível é algo que ajuda. Ainda não consigo fazer isso sempre, mas estou me esforçando”
Mara	Maior	Superior incompleto	“Gosto de entender as coisas que vejo em inglês, tipo filme, música etc. E também é importante para meu trabalho”	“Acho que ter contato com a língua é o mais importante. Assistir filme, falar com nativos, fazer curso de inglês, tentar ler na outra língua, tudo isso ajuda”
Raul	Maior	Superior completo	“Sempre gostei de aprender línguas estrangeiras, acho as línguas muito interessantes. Além disso, quero morar fora e sei que saber inglês vai me ajudar muito”	“Dedicação é o mais importante. Tem que tirar um tempo para estudar, rever o que viu na aula etc.”

Depois de responder a este questionário e concordar com que as aulas fossem observadas e gravadas em áudio e vídeo pela pesquisadora, dei início à coleta de dados. Foi assinado um termo de compromisso (Cf. Apêndice B) o qual dava aos participantes o direito irrevogável de deixar a pesquisa a qualquer momento durante seu andamento, por quaisquer motivos que apresentassem. Além disso, para que fosse mantida a privacidade dos participantes, cada aluno pôde escolher um nome fictício que o representaria ao longo deste trabalho.

Tanto os alunos quanto a professora se mantiveram participantes ativos na mesma até o final da observação que durou três semanas, respondendo ao questionário, se expondo

durante as aulas e participando das atividades propostas pela professora. Todos foram extremamente empenhados nas atividades necessárias para o desenvolvimento desta pesquisa, colaborando, assim, com o seu bom desenvolvimento.

2.6 As atividades realizadas

Como foi mencionado anteriormente, as aulas observadas durante a coleta de dados para o presente trabalho demonstraram ser bastante coerentes com a abordagem da escola: a abordagem comunicativa de ensino. Durante as aulas, houve a preocupação e o cuidado de se preservar características básicas desta abordagem e trabalhar a comunicação como um todo.

As sete primeiras aulas trataram do gênero textual “contos de fadas”, nas quais foram estudadas e discutidas as histórias: *Cinderela*, *Rapunzel*, *A Bela Adormecida*, *A Princesa e a Ervilha* e *A Branca de Neve e os Sete Anões*. Os alunos leram a história *A Princesa e a Ervilha* e a professora fez várias perguntas sobre a história, à medida que os alunos a liam. Foi feita a checagem de vocabulário e a professora elaborou perguntas que guiaram os alunos para uma análise mais profunda da história. Perguntas como: *Why did the prince decide to test her?* (Por que o príncipe resolveu testá-la?); *The princess felt the three peas under ten mattresses. What does it mean?* (A princesa sentiu as três ervilhas colocadas embaixo de dez colchões. O que isso significa?); *Does the princess represent a real girl?* (A princesa representa uma garota real?), levaram os alunos a também levantar questões, refletir sobre a história e sua simbologia e estabelecer relações entre o conto de fadas e o mundo real. Temos como exemplo disso o diálogo entre a professora e Mara sobre o conto *A princesa e a ervilha*:

T: *Does the princess represent a real girl? (A princesa representa uma garota real?)*

M: *No, no..She is very sensitive! She is... delicate? (Não, não...ela é muito sensível! Ela é..delicada?)*

T: *yes (sim)*

M: *very delicate, very “fresca”! (muito delicada, muito fresca!)*

Após ser feito o trabalho de compreensão do vocabulário presente na história, os alunos tentaram identificar os temas presentes no conto e foi iniciada uma discussão acerca deles. Julgamento pela aparência física, beleza e preconceito foram recorrentes em muitas das histórias lidas pelos alunos, rendendo, assim, várias discussões sobre os assuntos.

Ainda durante as sete aulas nas quais o tema *juízo por aparências* é evidenciado, foi feita a discussão sobre o vídeo da participação da cantora Susan Boyle no programa *Britain's got talent*. Perguntas como *Do you think S. Boyle is beautiful? Why? Why not?* (Vocês acham que a S. Boyle é bonita? Por quê? Por que não?), *Who is beautiful, in your opinion?* (Quem é bonito, na sua opinião?) guiaram a discussão sobre aparência física, levando os alunos a discutir os padrões de beleza que são vigentes em nossa cultura. Dando sequência ao trabalho feito a partir do caso Susan Boyle, a professora introduziu informações sobre o movimento *Black is beautiful* (movimento iniciado nos E.U.A. nos anos 60 com o intuito de evidenciar a beleza do povo afrodescendente) e deu continuidade às discussões sobre aparência física e racismo. Durante as aulas em que este tema foi tratado, os alunos reportaram inúmeras situações que se relacionavam de alguma forma tanto com o fenômeno Susan Boyle quanto com as questões raciais. Estas discussões foram as que mais instigaram os alunos, os quais tiveram participação efetiva e se mostraram ávidos por discutir ideias e compartilhar experiências.

Crenças e tabus foi o último tema trabalhado com o grupo e durante as sete aulas reservadas para estas discussões, ocorreram muitas interações entre os membros do grupo. Primeiramente, foi pedido aos alunos que conceituassem as duas palavras e, a partir de então, diversas atividades relacionadas a elas foram propostas. Ética, direitos da mulher e direito à vida foram outros temas que apareceram ao longo das discussões. Por último, foi feito um debate no qual os envolvidos não podiam escolher o lado defendido, para que desenvolvessem a habilidade de elaborar argumentos para defender a posição que a professora lhes havia determinado.

Apresento a seguir um quadro ilustrativo que resume as atividades desenvolvidas em sala de aula durante as observações feitas:

Quadro 2.2: Quadro explicativo do desenvolvimento das aulas observadas.

QUADRO DO DESENVOLVIMENTO DAS AULAS OBSERVADAS		
<i>Dia</i>	<i>Atividades</i>	<i>Descrição das atividades</i>
1	Apresentação da turma	Várias atividades foram propostas para que os colegas e a professora se conhecessem.
2	Contos de fadas: Origem dos contos de fada e leitura de Cinderela	Os alunos são levados a falar sobre o que sabem sobre a origem dos contos de fadas, a ler uma versão da história da Cinderela e a discutir o texto.
3	Contos de fadas: relacionando Cinderela com o mundo real	É feito um levantamento dos conceitos, da simbologia e das características da história da Cinderela e os alunos relacionam a história com o mundo real.

4	Contos de fadas: músicas	São trabalhadas algumas músicas que falam sobre o ideal de relacionamentos amorosos representados nos contos de fadas no mundo atual. É pedido aos alunos que relacionem as letras das músicas com a realidade dos relacionamentos românticos típicos dos dias de hoje.
5	Contos de fadas: Os três porquinhos (duas versões)	Os alunos leem duas versões da história dos três porquinhos: a história tradicional e a versão do lobo mau. É feita um paralelo entre as duas e os alunos estendem a discussão para questões do dia a dia, em que pontos de vista e verdade são termos questionáveis.
6	Contos de fadas: pesquisa e apresentação de outros contos de fadas	Cada aluno escolhe um conto de fada e se responsabiliza por fazer uma pesquisa e apresentar para a classe as versões existentes daquele conto. Além disso, os alunos devem fazer uma análise explicitando simbologias, conceitos e qualquer outra característica relevante que possa ser relacionada com o real.
7	Contos de fadas: parâmetros de beleza do mundo contemporâneo	Os alunos são questionados sobre os parâmetros de beleza atuais e levantam uma discussão sobre o tema. São apresentados exemplos da vida real de cada um dos participantes, bem como fazem referências a casos que aparecem na mídia.
8	Julgamentos por aparência física: Susan Boyle no <i>Britain's got talent</i>	Os alunos assistem ao vídeo da apresentação de Susan Boyle no programa got talent e levantam uma discussão sobre aparência física e os julgamentos feitos com base nesta.
9	Julgamentos por aparência física: <i>Black is beautiful</i>	A professora apresenta o movimento Black is beautiful e os alunos discutem questões de raça e aparência.
10	Julgamentos por aparência física: exemplos pessoais	Os alunos apresentam situações e contextos em que foram alvo de preconceito e/ou foram preconceituosos.
11	Crença X Tabu: conceitos e exemplos	É pedido aos alunos que conceituem crença e tabu e explicitem a diferença entre os dois termos. Os alunos, em pares, usam o dicionário para criar suas próprias definições de cada uma das palavras.
12	Crença X Tabu: conceitos e exemplos	Os alunos recebem uma folha que contém várias situações e que devem ser classificadas por eles como crença ou tabu. A atividade é feita individualmente e depois há uma discussão com o grupo todo sobre cada uma das situações apresentadas.
13	Tabu: aborto: opiniões	Os alunos trabalham um texto sobre aborto, fazem algumas atividades relacionadas ao vocabulário do texto e compartilham opiniões sobre o tema.
14	Tabu: aborto > Debate	É feito um debate entre meninos e meninas sobre o tema. No entanto, fica determinado no começo da atividade que, independentemente da opinião de cada um sobre o assunto, meninas serão contra o aborto e meninos serão a favor. Os alunos devem elaborar seus argumentos em seus respectivos grupos antes do início do debate.
15	Despedida da turma/Conversas informais	

2.7 Organização para a análise de dados

No intuito de tornar mais fácil a leitura da parte de análise de dados deste trabalho, criei legendas representativas de cada uma das estratégias de comunicação utilizadas. Apresento-as no quadro a seguir:

Quadro 2.3: Abreviações e legendas utilizadas no capítulo de análise de dados.

QUADRO DE ABREVIÇÕES/LEGENDAS	
Estratégias	
Paráfrase > PA	Aproximação> AP
	Cunhagem de palavras> CP
	Circunlocução> CL
Empréstimo> EM	Tradução literal> TL
	Mudança de língua> ML
	Pedido de ajuda> PEA
	Mímica> MM
Evitação> EV	Evitação do tópico> ET
	Abandono da mensagem> AM
Participantes	
Professora: T (<i>teacher</i>) Caio: C Lara: L Mara: M Raul: R	

Uma vez escolhido o contexto no qual esta pesquisa seria feita, dei início às observações das aulas e procurei saber quais aspectos do uso de estratégias de comunicação naquela microcultura poderiam ser analisados, estudados e servir de retorno produtivo para aquela comunidade posteriormente. Notei, então, que estas estratégias apareciam com grande frequência e que funcionavam como uma mola propulsora da comunicação naquele grupo. A partir desta constatação, escolhi os instrumentos de coleta de dados que considerei mais adequados e eficientes (como já foram apresentados anteriormente) para o tipo de pesquisa escolhido. Elaborei o questionário sociocultural, apliquei e continuei com as anotações de campo e o registro audiovisual das aulas.

Após a gravação em áudio em vídeo das quinze aulas observadas, a transcrição das mesmas, a aplicação do questionário sociocultural e as anotações feitas em campo, dei início à análise dos dados coletados. Tendo em mente as três perguntas de pesquisa apresentadas no início deste trabalho, comecei a análise pela identificação e classificação (usando a taxonomia de Tarone, 1983) das estratégias presentes nas interações observadas. Uma vez feito esse levantamento, calculei também a frequência com que as estratégias tinham sido usadas.

Por fim, dei início a uma análise mais minuciosa dos contextos nos quais ocorria o uso das estratégias para determinar quais das estratégias ofereciam aos alunos permanência na conversa e no tópico discutido. Para chegar a resultados comprováveis e replicáveis, foi necessário ler e reler várias vezes os dados, compará-los e testá-los, em busca de evidências que corroborassem minhas conclusões. Para isso, primeiramente fiz várias leituras dos dados transcritos até identificar exemplos de estratégias de comunicação. Em seguida, fiz uma classificação geral das estratégias encontradas, de acordo com a taxonomia de Tarone (1983). Por fim, investiguei se mais de uma estratégia estava presente em cada um dos exemplos colhidos.

Com base na metodologia apresentada e nos procedimentos de pesquisa expostos neste capítulo, apresento, a seguir, a análise dos dados obtidos para este trabalho.

CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo apresento a análise feita nos dados coletados durante esta pesquisa, correlacionando-os com o suporte teórico apresentado no primeiro capítulo e a sequência metodológica descrita no capítulo anterior. Dando continuidade ao trabalho feito até agora, busco responder às questões de pesquisa propostas anteriormente: 1. Quais estratégias são utilizadas por aprendizes de língua estrangeira no contexto de sala de aula de inglês? 2. Quais estratégias permitem que os aprendizes se mantenham como participantes de uma conversa sem trocar o tópico em pauta? 3. Quais são as formas de entrelaçamento das estratégias de comunicação ao serem usadas?

Primeiramente, apresento uma breve descrição das atividades realizadas durante a coleta dos dados. Em seguida, faço uma análise voltada para as estratégias de comunicação em si, fazendo uma descrição dos seus usos, elencando a frequência com que são usadas e categorizando-as de acordo com a taxonomia de Tarone (1983). Nesta parte, utilizo recortes dos diálogos observados em sala de aula para exemplificar o uso das estratégias e discuto os contextos nos quais cada uma delas aparece. Concluo retomando as perguntas de pesquisa apresentadas no início do trabalho, tentando respondê-las e discutindo questões a elas inerentes.

Dentro das discussões feitas a partir do trabalho com o gênero conto de fadas, pude elencar uma série de temas que emergiram dos debates em sala, entre eles, relacionamentos amorosos e julgamentos baseados em aparência física. Foram propostas várias atividades comunicativas nas quais os alunos tiveram que discutir os temas, apresentar e defender suas opiniões, correlacionar os textos lidos aos contextos sociais em que estão inseridos, fazer pesquisas e apresentar seminários. Como esperado, no decorrer das aulas observadas, várias estratégias de comunicação da classificação apresentada por Tarone (1983) foram percebidas durante a interação dos alunos.

3.1 Paráfrase

De acordo com a taxonomia de Tarone (1983), a paráfrase pode ser subcategorizada em três tipos: aproximação, cunhagem de palavras e circunlocução. A seguir, apresento algumas amostras de cada uma desses tipos de paráfrase que apareceram durante as interações observadas.

3.1.1 Aproximação – uso de uma única estrutura ou palavra da língua-alvo que o aprendiz sabe que não é correta, mas que é semanticamente parecida com o item desejado o suficiente para satisfazer o falante.

Temos, aqui, o primeiro exemplo de aproximação como estratégia de comunicação usada pelos aprendizes do contexto estudado. O primeiro recorte foi retirado de uma aula na qual era discutida a diferença de significado das palavras “*belief*” (crença) e “*taboo*” (tabu). Além de serem trabalhadas as definições de cada termo, os alunos também tinham que exemplificar e dizer o que consideravam como sendo um e outro.

Recorte [1] (AP)

L: a belief? Humm..when we pass under the stairs!

T: actually it's "ladder", not "stairs" (teacher explains the difference)

Ao explicar que considerava uma crença o fato das pessoas acharem que passar debaixo de uma escada traz azar, Lara fez uso da estratégia de aproximação para se fazer entender. Como ela não sabia (ou não se lembrava) da palavra *ladder*, ela usou o termo *stairs*, que era o mais parecido possível com o termo desejado. Ela é corrigida pela professora que explica que, apesar de em português usarmos somente a palavra *escada*, em inglês existem dois termos para designar um tipo de escada que podemos passar por baixo (*ladder*) e outro que não (*stair*).

A transferência feita entre a segunda língua e a materna é bastante frequente durante o período de aprendizagem de uma língua estrangeira. Este mecanismo é usado quando, na tentativa de se comunicar, o aprendiz busca o termo da língua materna que mais se assemelha ao que quer dizer, generaliza sua regra de uso, e o aplica, mesmo que este não corresponda perfeitamente ao termo desejado.

No caso do recorte 1, a aluna tinha conhecimento da existência de apenas um termo na língua-alvo que correspondesse à palavra “escada” em português; “stairs”. Uma possível explicação para o uso da estratégia da aproximação é a de que, por haver apenas um termo na língua materna que designasse os dois tipos de escada (fixa e móvel), ela simplesmente usou a palavra inglesa “stairs”, que era a única que ela conhecia na língua-alvo.

Apresento a seguir um exemplo que pode tanto ser considerado *aproximação*, *mudança de língua*, como também *pedido de ajuda*. Este recorte foi retirado de uma aula na qual Raul contava o que se lembrava sobre a história de Édipo.

Recorte [2] (AP / ML / PEA)

R: there was a...a...a... sacerdote? a priest that said things about the future to him.

Quando tentava dizer que *havia um sacerdote*, Raul percebeu que não conhecia nenhum vocabulário que expressasse *sacerdote*. Depois de gastar algum tempo tentando lembrar a palavra, Raul decide usar o termo mais próximo de *sacerdote* que ele se lembra: *priest* (padre). A aproximação feita entre *sacerdote* e *padre* foi o que possibilitou a continuação do discurso de Raul. É, também, interessante a forma como ele diz *priest* e continua a frase, sem mostrar hesitação ou dúvida quanto à escolha feita. Isso demonstra, entre outras coisas, a necessidade de comunicação como um dos principais motivos para o uso de estratégias de comunicação.

Além de ser um exemplo de aproximação, o recorte 2 pode também ser considerado como estratégia de mudança de língua e pedido de ajuda. Quando percebe que não conhece a palavra que deseja, Raul a diz em português, porém apresenta uma entonação de pergunta, como se buscasse da professora alguma ajuda. Além da entonação, outro fator que ajuda a perceber o pedido de ajuda é a forma como ele olha para a professora (franzindo a testa) e gesticula com as mãos (como se estivesse chamando alguém ou pedindo algo).

Este recorte se mostra interessantíssimo, principalmente, por explicitar o modo como as estratégias podem se misturar. Isto demonstra, também, que a linguagem não é algo que acontece em pedaços, fragmentada ou separada por categorias, mas sim um conjunto que abarca diversos aspectos, como, por exemplo, os vários tipos de estratégias.

3.1.2 Circunlocução – o aprendiz descreve as características ou elementos do objeto ou ação ao invés de usar a estrutura ou palavra apropriada da língua-alvo.

A circunlocução foi o tipo de paráfrase mais encontrado nos dados coletados. Como descrito por Tarone (1983), esta estratégia é uma tentativa de explicar as características do termo desejado, exemplificar e descrevê-lo para que se possa comunicar seu sentido. Nestes casos, quando não se sabe exatamente a palavra que precisa, o falante dá pistas sobre ela, a descreve para que o interlocutor compreenda o que deseja comunicar. Diversas vezes, esta estratégia é usada logo após o abandono de uma mensagem, numa tentativa de recuperar o que se queria dizer inicialmente. Podemos ver, nos próximos recortes, exemplos disso.

O recorte 3 se refere a uma das aulas em que foram estudados e discutidos alguns contos de fada. No momento em que foi coletada esta amostra, Raul fazia uma apresentação sobre o conto Rapunzel.

Recorte [3] (CL/ AP)

R: the prince climb up through Rapunzel's br..brai..Rapunzel's hair, ok?

Primeiramente, podemos notar que Raul já teve contato com a palavra *braid* (trança), já que ele quase se lembra dela. No entanto, ele não tem certeza de sua pronúncia e léxico e prefere o uso da palavra *hair* (cabelo) para se referir à trança. A escolha de um termo menos específico (*hair*) para designar outro mais preciso (trança) mostra como o uso da circunlocução serviu para transmitir uma mensagem sem necessariamente haver prejuízo de significado. Ao dizer que o príncipe subiu pelo cabelo de Rapunzel ao invés de pela sua trança, Raul não deixou de passar o mais importante da mensagem, apenas omitiu um detalhe do contexto exposto. Além da troca de termos, Raul fez uso de gestos durante sua explicação do que seria *braid*, trançando os dedos e passando a mão no cabelo para demonstrar isso. O uso de gestos, neste caso, foi de extrema importância, já que os colegas balançavam afirmativamente a cabeça, mostrando que entendiam o que ele queria dizer quando tentava explicar este termo. Neste caso, especificamente, a descrição das características do elemento *trança* foi feita unicamente por gestos, não havendo o uso de palavras que descrevessem esta palavra. Ainda assim, este representa um exemplo de circunlocução, uma vez que se usa a descrição para explicar o termo desejado.

Devemos considerar que, além de representar uma circunlocução, este recorte pode também ser ilustrativo de uma aproximação. *Cabelo* foi o termo mais próximo de *trança* que Raul conseguiu chegar, tentando assim aproximar o significado do que queria transmitir com o da palavra que conhecia. Podemos perceber, assim, que as estratégias muitas vezes se entrelaçam durante seus processos de uso, como será visto em outros exemplos mais adiante.

Em uma aula subsequente, aconteceu uma discussão sobre relacionamentos amorosos e como as pessoas se comportavam perante os mesmos. A discussão girou em torno da questão de algumas pessoas verem relacionamentos amorosos como contos de fadas e outras serem mais realistas quanto aos mesmos. Em meio à discussão, Caio expressou sua opinião sobre o tema:

Recorte [4] (CL/AP)

C: She doesn't want a...something like a fairy tale love.

Mais uma vez, como exemplo de circunlocução, percebemos o momento em que o aluno explica o termo que deseja expressar, ao invés de usá-lo. Ao dizer *something like a fairy tale*, ele encontra um meio de esclarecer o que pretende comunicar, parafraseia a mensagem original, trazendo à tona as características importantes que precisam ser expressas. Podemos perceber pela escolha do artigo indefinido *a* que Caio pretendia usar um substantivo ao expressar o que *ela não queria*. Ao que parece, por não saber qual palavra empregar, ele optou pela palavra *something* para dizer que “era algo como um conto de fadas”. Caio preferiu não ser tão específico (já que não sabia a palavra), mas conseguiu exprimir a essência do que gostaria de dizer.

É interessante notar que, em português, provavelmente usaríamos a frase *Ela não queria um conto de fadas* como uma metáfora, para expressar o fato de ela não querer viver um relacionamento ideal e inexistente, mas que ela prefere uma relação mais realista e sem ilusões. Já que em português o uso de *conto de fadas* pode ser feito para substituir a ideia de *ter um relacionamento perfeito*, é natural Caio procurar uma palavra que substituísse esse sentido. O que provavelmente ocorreu foi que o aluno achou que o uso de *conto de fadas* neste contexto não caberia, já que poderia ser um uso exclusivamente da língua materna, e tentou achar algum outro termo que transmitisse essa ideia. Como não conseguiu achar nenhuma palavra ou expressão que traduzisse este sentido, ele preferiu explicá-lo, dizendo que era *algo como um conto de fadas*. Esta estratégia pode também ser vista como uma forma de metáfora, ou seja, a substituição de um termo por outro, tendo em vista uma ligação de semelhança entre os elementos que estes dois termos designam.

Em outra aula, cujo tema trabalhado era o aborto, houve um debate em que as alunas deveriam ser contra a sua legalização no Brasil e os alunos a favor. Durante o debate, Mara se expressou da seguinte forma:

Recorte [5] (CL/AP)

M: one abortion can be...destroy woman.

Neste excerto podemos ver mais um exemplo de circunlocução. No caso deste recorte, podemos notar que o que Mara pretendia era empregar um adjetivo, já que usou a estrutura *can be*, que é geralmente seguida de um adjetivo e não de um verbo, como foi feito. Deste modo, é perceptível que não era o verbo *destroy* que Mara pretendia usar, mas sim o adjetivo *destructive*. Ao se deparar com a dificuldade em achar o adjetivo *destructive*, ela explica que é algo que *destrói a mulher*. Esta *explicação* do termo categoriza o exemplo como sendo uma *circunlocução*. Pelo comportamento da aluna, notamos que ela enfrenta uma dificuldade relacionada à formação de palavras. Ela sabe uma categoria da palavra destruir, o

verbo, mas não sabe como transformá-la em adjetivo, que é a classe gramatical que necessita para concluir sua frase. Entretanto, já que ela não conseguia produzir o termo desejado, a substituiu pelo verbo, deixando a frase gramaticalmente incorreta, mas comunicando a mensagem que queria transmitir.

Temos neste recorte mais um exemplo de entrelaçamento de estratégias. Ao mesmo tempo em que esse exemplo pode ser categorizado como circunlocução, pode também demonstrar uso da estratégia de aproximação. Diferentemente do recorte 3, quando a aproximação foi feita com base no valor semântico dos dois termos (cabelo e trança), no caso do recorte 5 aconteceu uma aproximação de caráter morfológico, onde um adjetivo foi substituído por um verbo para que fosse passada a mensagem.

No próximo recorte apresento um trecho da discussão sobre aborto e direitos da mulher. Pouco antes do momento deste fragmento, a turma discutia sobre até qual período da gestação o aborto seria aceitável. Alguns alunos disseram que isso dependia do grau de desenvolvimento do feto. Segundo eles, se ele já estivesse “formado” o aborto não era aceitável. A partir dessa afirmação, a professora quis saber quando, na opinião deles, a vida começava para o feto.

Recorte [6] (CL)

T: When do you think life begins?

R: humm..When the fetus or the baby doesn't depend 100% on the mother's body. He can be...he can be auton...well, his heart is beating, his brain is formed and all his organs are ready to be born. He's more independent.

Este excerto traz um típico exemplo de circunlocução. Após a tentativa frustrada de se lembrar uma palavra (provavelmente a palavra *autonomous*), o aluno não desiste de comunicar a mensagem e dá exemplos para explicar o termo que ele não conhece. Estas explicações e exemplificações são o que garantem a passagem da mensagem para os interlocutores. No caso deste excerto, podemos deduzir, pela produção da partícula *auton* e pelos exemplos dados, que provavelmente ele pretendia dizer a palavra *autonomous*. Ele termina sua explicação dizendo que o feto “é mais independente”, o que, em certa medida, corrobora nossa sugestão.

O próximo recorte também foi retirado das discussões feitas acerca do tema aborto. Neste excerto, Mara explica que, mesmo tendo uma gravidez indesejada, a mulher pode disponibilizar a criança para adoção, ao invés de fazer um aborto.

Recorte [7] (CL)

M: If she gets pregnant and she's unable to raise the child, she can... she can leave... she can... hum... there is the option to place the child for adoption.

Aqui podemos perceber que Mara faz três tentativas de passar a mensagem desejada, mas desiste de usar a estrutura *she can leave* (*ela pode deixar*) e opta por dizer que *there is the option to place the child for adoption* (*há a opção de disponibilizar a criança para adoção*). É interessante notar que Mara desiste do uso de uma estrutura mais simples, como a qual ela diria simplesmente que *a mulher pode deixar a criança* e escolhe uma forma bem mais complexa de expressar a ideia de adoção. Neste caso, nos parece que duas possibilidades são viáveis: ou Mara não sabia como terminar a frase *she can leave* e, por isso, decidiu dizer isso de forma diferente; ou, ao repetir três vezes aquela frase, ela tentava ganhar tempo enquanto elaborava uma frase mais complexa. Tendo em vista a habilidade da aluna em produzir uma frase como *there is the option to place the child for adoption*, deduzimos que nossa segunda hipótese é mais plausível.

Tal suposição nos confronta com um tipo de circunlocução bastante diferente dos outros vistos anteriormente. Em todos os quatro exemplos apresentados, a circunlocução foi utilizada como estratégia para *possibilitar* a comunicação, seja por falta de léxico, por problemas estruturais da língua ou outros. No recorte 7 nos deparamos com um exemplo em que provavelmente a interlocução foi utilizada para *dizer melhor* uma mensagem, para aprimorar a comunicação e não meramente torná-la possível.

3.1.3 Cunhagem – o aprendiz inventa uma nova palavra para comunicar o que quer dizer.

A *cunhagem*, conceituada como a invenção de um termo inexistente, apareceu poucas vezes nos dados coletados. Essa estratégia é bastante usada quando o falante não sabe a palavra que pretende usar, faz uma hipótese sobre a mesma, muitas vezes se baseando na língua materna e inventa um termo novo que expresse aquela palavra. É interessante notar que este processo de fazer hipóteses sobre a língua aprendida é constante durante o aprendizado de uma língua estrangeira, e nem sempre culmina na cunhagem de um novo termo. Muitas vezes, o processo de elaborar hipóteses leva o aprendiz ao termo correto na língua estrangeira,

sendo este processo extremamente útil para o processo de aprendizagem, fazendo o aluno refletir sobre a língua estudada e tornando o mesmo mais autônomo dentro deste processo.

Apesar de seu escasso uso no contexto observado, a cunhagem apareceu em uma das falas de Mara, como podemos ver a seguir, quando ela troca o termo *percentage* por um termo inventado: *porcents*.

Recorte [8] (CP)

M: we always talk about porcents.

A substituição do termo correto *percents* pelo termo inventado *porcents* revela a tentativa da aluna de usar uma palavra que desconhecia na língua estrangeira e que, para fazê-lo, precisou elaborar uma hipótese da mesma. Neste caso, especificamente, podemos notar a clara influência da língua materna neste processo. A partir do conhecimento da palavra *porcentagem* em português, a aluna fez uma analogia e eliminou o sufixo *-agem*, já que ela sabia que esta não era uma característica da língua inglesa, e sim de sua língua materna.

Além disso, ela manteve o início da palavra, que ela julgou ser o mesmo, tanto na língua materna quanto na segunda língua. Este fato se deveu, provavelmente, à semelhança fonética entre os dois termos em português e inglês. As pronúncias da primeira sílaba das palavras *porcentagem* e *percentage* são bastante semelhantes nas duas línguas, e foi isso que, provavelmente, ocasionou o uso de uma ao invés da outra. Haja vista a semelhança mencionada entre a pronúncia das duas palavras, a aluna certamente achou que ambas eram iguais e acabou por pronunciar a palavra estrangeira da mesma forma como a palavra em português.

Este tipo de transferência entre palavras foneticamente semelhantes na L1 e L2 é bastante comum no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. O apoio que a língua materna oferece durante este processo é bastante significativo já que é um dos primeiros recursos que o aprendiz possui para construir e aprimorar sua interlíngua. Não bastasse isso, a L1 representa a base a partir da qual todo o mundo linguístico do sujeito se baseia e o meio pelo qual ele está acostumado a se expressar.

3.2 Empréstimo

O *empréstimo* foi um dos tipos de estratégias mais utilizados no contexto pesquisado. O seu vasto uso se deveu, provavelmente, ao fato desta estratégia representar um

dos meios que mais permite o contato do aprendiz com a língua materna durante a produção da segunda língua. Haja vista que a L1 representa um grande apoio e fonte de segurança para o aprendiz de uma L2, logo, este tipo de estratégia de comunicação se torna básico, já que oferece esse suporte ao aprendiz. Este assunto será mais amplamente discutido no capítulo das considerações finais deste trabalho.

Como foi descrito no quadro das estratégias comunicativas (cap. 1), o empréstimo é dividido em cinco subcategorias: *pedido de ajuda*, *mímica*, *mudança de língua* e *tradução literal*, que são vistas nas próximas amostras.

3.2.1 *Pedido de ajuda – o aprendiz pergunta o termo correto.*

O *pedido de ajuda* representou o maior uso de todas as estratégias apresentadas, aparecendo trinta vezes nas interações observadas. Este dado nos remete à questão da autonomia discutida anteriormente. Rubin (1987, p. 15) aponta a tendência existente no meio acadêmico em aumentar a autonomia do aprendiz de língua estrangeira. Se, por um lado, o grande número de vezes que os participantes recorreram à estratégia de *pedido de ajuda* demonstra justamente uma relação de dependência do aluno para com o professor, por outro lado, isso também reflete um esforço por parte deste aprendiz em achar meios de se comunicar, mesmo que, para isso, precise se apoiar no professor.

Voltando aos exemplos de *pedido de ajuda* colhidos em campo, é interessante notar que, para sanar uma dúvida, em alguns casos é usada a entonação (dizendo a palavra com entonação de pergunta), e em outros se faz uma pergunta direta. Vejamos a seguir algumas amostras de uso desta estratégia.

Na primeira aula, em que o gênero trabalhado era conto de fadas, a professora pediu aos alunos que elencassem as histórias das quais se lembravam. Mara, na tentativa de dizer o nome de uma das histórias que se lembrava, pediu ajuda à professora.

Recorte [9] (PEA)

M: a branca de neve e os sete anões! How can I say that in English, teacher?

Bem como o exemplo acima exposto, várias outras histórias foram lembradas em português pelos alunos e, a partir disso, depois do pedido de ajuda, a professora forneceu os

nomes delas em inglês. Isto reflete, principalmente, a falta deste bloco de conhecimento na língua estrangeira. Tendo em vista que contos de fadas remetem principalmente ao mundo infantil, quando são lidas estas histórias e delas tiradas lições, não se torna difícil entender por que estes alunos não possuem tal conhecimento na L2. Já que estes alunos não tiveram contato com a língua estrangeira na mesma época em que tiveram acesso aos contos de fadas, esse bloco de conhecimento ficou esquecido posteriormente, quando provavelmente eles estudavam (na L2) assuntos que eram mais relacionados à idade adulta, na qual eles estavam naquele momento.

Por este motivo, podemos perceber que muitas vezes a falta de conhecimento dos alunos sobre um determinado assunto se deve às contingências dentro das quais o aprendizado ocorreu. Fatores tais como idade e interesses pessoais se mostram cruciais na escolha do que vai ser aprendido e como isso será feito. É natural que crianças leiam e aprendam sobre histórias infantis ao invés de política, por exemplo. Da mesma forma, um médico provavelmente se interessará mais por ler e estudar artigos da área da saúde do que sobre outra área que não lhe seja tão útil. Todos estes fatores se mostram relevantes quando buscamos compreender as diferentes formas como cada aluno reage durante o processo de aprendizagem de uma segunda língua, bem como analisar as estratégias por eles usadas para superar suas dificuldades.

A seguir, podemos analisar outra amostra de pedido de ajuda. Este recorte foi retirado de um diálogo entre Lara e Mara sobre aborto, quando Lara tentava dizer que as pessoas humildes tentariam fazer mais abortos caso este fosse legalizado no Brasil.

Recorte [10] (PEA)

L: But I believe that people..people..How can I say humilde?

T: Humble, poor...it depends.

L: Poor! Poor! I believe that poor people would do it more.

A estrutura “*How can I say...*” da língua inglesa é uma das mais requisitadas quando os alunos usam a estratégia de pedido de ajuda; inúmeros exemplos de seu uso foram coletados durante as observações feitas. Essa recorrência de uso provavelmente acontece devido ao fato de ser uma das formas mais rápidas, diretas e eficazes de se conseguir o termo ou expressão desejada. Além disso, este tipo de pergunta permite o uso da língua materna, já que o termo que não é conhecido pode ser dito na L1, sem ter o aluno que se preocupar em explicar ou exemplificar para se fazer entender. Esta é também uma das primeiras frases ensinadas aos aprendizes para que eles possam diminuir o uso de L1 em sala de aula e forçá-los a se comunicar em inglês a maior parte do tempo possível. Um conjunto de língua necessária à vida diária de uma sala de aula é geralmente ensinado aos alunos para que os

mesmos comecem a usar a L2 o máximo possível no ambiente de sala de aula. Frases como “me empresta o apontador?”, “posso beber água?”, “como se soletra _____?” e “qual página?” são exemplos de expressões da língua que ajudam os alunos a maximizar o uso da língua aprendida em sala de aula, tornando cada vez maior o contato dos mesmos com a L2.

O uso desta expressão para a aquisição de novo vocabulário é usada de forma variada. É perguntado desde verbos, adjetivos, substantivos até expressões inteiras na língua materna. Isto mostra a flexibilidade que a pergunta *How can I say?* proporciona aos aprendizes, os deixando livres para, ao mesmo tempo, usar a língua estrangeira para fazer uma pergunta e também usar a língua materna para expressar claramente o que exatamente deseja saber. No caso específico do recorte 10, a dúvida da aluna era de caráter lexical, ou seja, era apenas uma palavra que atrapalhava a produção oral do que ela pretendia expressar. Analisando o que Lara vinha dizendo antes de fazer a pergunta “*How can I say?*” podemos notar que do ponto de vista gramatical ela estava segura do que dizia e não encontrava nenhum obstáculo. No entanto, a falta do léxico *humilde* a fez parar a frase que dizia e pedir ajuda à professora.

É interessante perceber como a aluna soube exatamente qual dos dois termos oferecidos pela professora era o que ela desejava. Quando ouviu a palavra *poor*, que ela já conhecia como significado de *pobre* em português, ela entendeu que trazia a mesma ideia de pessoas humildes no sentido de não terem boas condições de vida, ou seja, pobres. Na língua portuguesa, o termo *humilde* pode significar tanto o oposto de arrogante, quanto pessoa que possui poucos bens materiais, pobre. Em inglês, o primeiro é descrito com a palavra *humble* e o último como *poor*. Apesar de termos um só termo para descrever os dois significados, Lara relacionou facilmente as duas palavras apresentadas pela professora com os dois significados da palavra portuguesa, podendo rapidamente perceber qual delas melhor descrevia o que pretendia dizer.

Com base nos dados coletados, pude perceber que a grande maioria dos usos da expressão “*How can I say?*” está relacionada a dúvidas lexicais, como a que aparece no recorte apresentado acima. Com base nisso, podemos inferir que talvez o uso desta expressão esteja mais relacionado a dúvidas de léxico porque é a forma mais simples de conseguir a palavra ou termo desconhecido. Faz-se a pergunta, obtém-se uma resposta direta e continua-se o que dizia anteriormente, sem uma grande interrupção para explicações mais prolongadas. Por outro lado, quando a dúvida se relaciona a questões gramaticais, por exemplo, as explicações tendem a ser mais complexas e longas, não podendo ser respondida com uma palavra apenas. Nestes casos, muitas vezes outros tipos de perguntas, tais como “Qual a

diferença entre X e Y?” ou “Por que o verbo vem antes do pronome?”, seriam usadas para se obter uma explicação mais detalhada sobre pontos gramaticais. Isto demonstra a predileção por tirar dúvidas quanto a itens lexicais quando usam a expressão *How can I say?*, não estando ela restrita apenas aos mesmos.

O próximo recorte apresentado mostra mais uma vez que o uso da expressão *How can I say?* está ligado a uma dúvida lexical. Este excerto foi retirado de uma discussão feita sobre primeiras impressões e preconceitos. Mara explicava que seu namorado sofria preconceito porque era bastante jovem e possuía um cargo importante em um hospital. Ela contou que muitas vezes achavam que ele era um enfermeiro e não um neurocirurgião. Estes erros de julgamento ocorriam, segundo ela, porque ele era jovem, baixo e se vestia informalmente. Na amostra a seguir, Mara explica que pessoas altas e bonitas são mais bem sucedidas que as demais.

Recorte [11] (PEA)

M: taller people and handsome people eh..are more..how can I say bem sucedido??

T: Successful.

M: ok, successful. They are more successful.

Como podemos ver no recorte acima, mais uma vez aparece um exemplo de dúvida de caráter lexical relacionada ao uso da expressão *How can I say?*. Neste caso, em particular, a dificuldade diz respeito à formação de palavras compostas na língua estrangeira. A forma como este tipo de construção é feita na língua materna difere bastante daquela na língua inglesa, dificultando assim, as chances das correlações feitas pelos aprendizes sobre as duas línguas serem bem sucedidas. No português, podemos juntar um advérbio a um adjetivo para torná-lo uma palavra composta, como é o caso de *bem- sucedido*, *mal-passado* etc. Já na L2, esta formação se dá de forma diferenciada, acrescentado o sufixo *-ful* para denotar *aquele cheio de sucesso*, *aquele bem-sucedido*.

Ao contrário do que muitas vezes acontece, quando o aluno se lembra imediatamente de já ter visto aquela palavra ou estrutura quando o ouve da professora, Mara não demonstrou que já conhecia ou que se lembrava da palavra *successful* ao ouvir a resposta à sua pergunta, apenas repetiu o termo e o acrescentou em sua frase. Isso mostra que, ou Mara realmente jamais vira este termo anteriormente ou viu, mas não se atentou suficientemente a ele e à sua formação para lembrá-lo posteriormente. Muitas vezes, o simples ato de focar a forma como uma palavra é composta faz com que o aluno não apenas se lembre dela mais

tarde, bem como estenda esse conhecimento para outras palavras semelhantes. Neste caso, se, por exemplo, Mara tivesse refletido sobre a formação da palavra *beautiful* (bonito, cheio de beleza), bastante vista desde o início do estudo da língua inglesa, talvez fizesse a correlação com o termo *successful* (que possui o mesmo sufixo) e deduzisse seu significado. No entanto, entende-se que o aprendizado de léxico geralmente não acontece pela análise de sufixos, prefixos e formação de palavras, mas sim como palavras inteiras, pedaços fixos de língua que são aprendidos separadamente.

Acreditando que provavelmente este tipo de estrutura não foi apresentado muitas vezes aos alunos, ou que, devido à sua dessemelhança com a língua materna ele não tenha sido alvo da reflexão por parte dos mesmos, é natural que os aprendizes não a tenham internalizado. O que ocorre muitas vezes é a falta de um trabalho mais denso de reflexão acerca da forma e estrutura da língua estudada por parte dos alunos, que acabam por enxergar a língua apenas como palavras e estruturas prontas, que não se subdividem nem provêm de outras raízes e origens.

É claro que isto reflete também uma postura muitas vezes paternalista por parte dos professores que, por diversos motivos, dão as respostas prontas aos alunos, sem levá-los a refletir sobre as regras da língua, sua formação e organização. Essa atitude se torna muitas vezes necessária, quando, por exemplo, não há muito tempo para explicações mais prolongadas sobre formação de palavras etc., quando não há maturidade suficiente por parte dos alunos para compreenderem essas questões de língua, ou até mesmo quando simplesmente não é hora de explicações; como por exemplo, durante um exercício de produção oral, onde a fluência é o foco da atividade proposta. No entanto, fazem-se necessários momentos em que os alunos aprendam a entender como funcionam as regras linguísticas e o porquê das mesmas. Ensinar os alunos a fazer isso é dar-lhes autonomia para que possam criar suas próprias hipóteses mais livremente, identificando características da língua estudada e avançando no aprendizado dela.

Ainda focados na estratégia de pedido de ajuda, temos várias outras formas usadas pelos alunos para fazê-lo. A entonação foi um dos recursos mais usados pelos alunos durante as interações observadas, aparecendo quase sempre junto com um pedido de ajuda. Como mostraremos nos recortes a seguir, a mudança de entonação (da afirmativa para interrogativa) é utilizada recorrentemente quando há dúvidas e não se deseja pausar o discurso para solucioná-la. Neste recorte, Raul fala um pouco sobre questões literárias referentes à história que havia apresentado aos colegas; Cinderela.

Recorte [12] (PEA)

R: the plot of the story is not..is not..recog..recog..recognizable?

T: recognizable, yes.

R: the plot of the story is not recognizable in the Cinderella.

O recorte 12 nos oferece um exemplo clássico do uso da entonação como pedido de ajuda. Neste caso, Raul tenta dizer a palavra *recognizable*, mas não se mostra seguro de que ela está correta. Deste modo, após algumas tentativas frustradas, ele diz a palavra que acredita ser a certa em um tom de pergunta, num pedido de que a professora confirme ou refute sua hipótese. Ao receber uma resposta positiva da professora, ele apenas repete a frase, agora com uma entonação que denota certeza quanto ao uso da palavra em questão, e continua seu discurso sem mais delongas. O pedido de ajuda por meio da entonação nem sempre vem sozinho, podendo várias vezes estar acompanhado de outros tipos de estratégias. A entonação e mímicas, por exemplo, funcionam muitas vezes como uma estratégia secundária, que acontece para auxiliar um processo de interação onde já existem outras estratégias sendo usadas.

Em outro momento de discussão sobre relacionamentos amorosos, Lara discorre sobre as dificuldades dos relacionamentos a dois e as brigas que inevitavelmente ocorrem neste tipo de relação. No recorte 13 ela diz que até mesmo baseado nas brigas de um casal podemos notar que é uma relação saudável, real e normal.

Recorte [13] (PEA/ML)

L: I think that based on their..their..ah..I don't know.. arg..? arguis..? Brigas?

T: arguments!

Neste contexto, a aluna repete a palavra *their* duas vezes na tentativa de ganhar tempo para se lembrar da palavra *arguments*. O uso da frase *I don't know*, demonstra que ela tem dúvidas quanto ao termo que gostaria de usar, mas logo em seguida ela tenta, com entonação de pergunta, produzir o termo em questão. Depois de duas tentativas que mostram que ela já ouviu a palavra e sabe que o começo é com a sílaba *arg*, ela lança mão da língua materna e pergunta diretamente como se diz a palavra *brigas* em inglês. Este recorte representa uma forma mesclada de pedido de ajuda onde houve tanto a tentativa de lembrar e produzir a palavra *arguments* como um pedido de ajuda embutido na entonação dessas tentativas. É como se a aluna, ao mesmo tempo em que tentava achar sozinha o caminho para dizer o que desejava, pedisse uma aprovação, um sinal da professora de que o que estava tentando dizer fazia sentido. Este processo foi o mesmo usado por Raul no recorte mostrado

anteriormente (12), onde ele faz duas tentativas de dizer a palavra *recognizable* e usa a entonação e gestos para pedir ajuda para a professora.

Junto com o pedido de ajuda por meio da entonação, notamos também a presença de outro tipo de estratégia no recorte 13: a mudança de língua. É interessante perceber que apenas depois de tentar se lembrar da palavra e tentar produzi-la foi que a aluna fez uso da língua materna para solucionar sua dificuldade de comunicação. Essa escolha feita dentro do seu repertório de habilidades, ou seja, a decisão de usar esta ou aquela estratégia dentre todas que conhece, demonstra presente a crença de que se deve usar a língua-alvo sempre que possível em sala de aula de língua estrangeira. Principalmente em salas de aulas que seguem os preceitos da abordagem comunicativa (que foi mais radical entre o final dos anos 70 e início dos anos 80), é comum ouvir a professora reforçar que os alunos devem se expressar em inglês bem como ver, em algum ambiente da sala, um quadro contendo as principais expressões na língua estrangeira que devem ser usadas pelos alunos para evitar o uso da língua materna. Deste modo, a escolha de Lara ao falar português apenas depois de tentar de outras formas sanar sua dúvida usando a língua estrangeira, mostra a influência que esta prática feita com os apelos da professora para que procurem falar na língua-alvo com o uso do quadro de expressões na língua estrangeira tiveram sobre o comportamento linguístico desta aluna.

Em outro momento das aulas nas quais era tratado o tópico contos de fadas, Raul usa novamente o pedido de ajuda para facilitar sua interação com seus interlocutores. Esta fala apareceu quando o assunto começava a ser introduzido e a professora perguntava quais contos de fadas os alunos se recordavam. Ao enumerar os que ele conhecia, Raul não sabia como dizer *Bela Adormecida* em inglês.

Recorte [14] (PEA)

R: sleep beau...beau..? (com entonação de pergunta fazendo gesto com a mão, pedindo ajuda)

T: Sleeping beauty.

A partir da análise deste exemplo, entramos no mérito da forma como o aluno pediu ajuda quando se deparou com a dúvida acima apresentada. Primeiramente, podemos notar que Raul usou seu conhecimento prévio da língua-alvo e colocou o que seria o adjetivo (*sleeping*) antes do substantivo. Isso demonstra sua capacidade de generalizar regras aprendidas anteriormente e aplicá-las a novos contextos. Ou seja, a partir de seu conhecimento de que em inglês o adjetivo vem antes do substantivo, ele elaborou a hipótese de que para dizer *Bela adormecida* ele usaria o mesmo princípio, invertendo *adormecida* e

bela. Mesmo usando o verbo *sleep*, ao invés do adjetivo *sleeping*, Raul se mostrou conhecedor da regra gramatical que regula esta estrutura.

A troca do uso do verbo pelo adjetivo não pareceu consciente ao aluno, já que ele não tentou corrigir, não formulou hipóteses nem pediu ajuda ou confirmação para saber se estava correto. No entanto, a produção da palavra *bela* se tornou um entrave na frase, já que ele não a conhecia ou não se lembrava dela. Mesmo partindo do princípio de que Raul jamais tenha visto esta palavra anteriormente, é perceptível que ele faz uma analogia a partir do que ele já conhece da língua estrangeira. A palavra *beautiful*, conhecida por ele provavelmente desde os primeiros contatos com a língua inglesa, serviu de base para que ele experimentasse e tentasse transformar este adjetivo em substantivo. Apesar dessa iniciativa de Raul, ele não se sente seguro de como fazer esta transformação gramatical e, por meio da entonação, transformando a palavra em pergunta, ele procura ajuda da professora, ou pelo menos uma confirmação de que ele está no caminho certo. Este é um exemplo de como as estratégias de comunicação se relacionam com as de aprendizagem. O objetivo de Raul, ao pedir ajuda, não foi especificamente aprender como transformar o adjetivo em substantivo, mas, encontrar a palavra que ele necessitava para dar sequência ao seu discurso.

Além da entonação, o aluno lançou mão de outro recurso de pedido de ajuda; os gestos. A linguagem corporal como um todo funciona como uma moldura para o discurso falado de cada um de nós. Por meio dela demonstramos dúvidas, concordamos, discordamos, explicamos, ilustramos e acrescentamos informações ao que é expresso verbalmente. De forma geral, os gestos auxiliam no entendimento entre locutor e interlocutor à medida que facilitam a comunicação por meio de recursos visuais. No caso do recorte 11, ao gesticular com a mão, trazendo os dedos para si como se chamasse alguém, Raul sinalizou que precisava de algo, reforçando o pedido de ajuda já apresentado pela entonação de pergunta. Muitas vezes nossa atenção não recai sobre os gestos de forma geral porque já estamos acostumados a percebê-los de forma quase inconsciente, sem notar que eles estão presentes o tempo todo quando nos expressamos e interagimos com nossos interlocutores. Entretanto, este recurso visual se mostra de extrema eficiência no quesito entendimento e interação entre partes, representando parte importante do complexo processo de comunicação.

Este recorte nos faz refletir também sobre outras questões referentes ao universo de significados dos aprendizes adultos. Levando em conta que o gênero contos de fadas está mais presente no universo infantil do que no adulto, questiono o grau de conhecimento de alunos adultos sobre este assunto na língua estrangeira. Se, quando criança (época em que geralmente eles têm mais contato com contos de fadas), estes alunos não foram expostos a

este tipo de texto na língua estrangeira, como esperar que eles que eles tenham conhecimento sobre seus títulos, por exemplo? Este domínio cultural está claramente mais ligado ao universo infantil do que ao adulto. Além disso, é notável que a maioria dos livros didáticos dedicados aos aprendizes adultos não traz o gênero contos de fadas em suas lições. Deste modo, partindo do pressuposto de que os sujeitos desta pesquisa não tiveram contato com a língua-alvo durante o período da infância, parece compreensível que eles não saibam muito sobre o vocabulário referente a este universo.

A próxima amostra se refere a um momento da aula em que a professora mostra o vídeo da apresentação de Susan Boyle no programa *Britain's got talent* e pergunta sobre a reação dos alunos quando viram o que aconteceu durante sua apresentação.

Recorte [15] (PEA)

T: and..were you shocked, Raul?

R: shocked?

T: yeah, shocked. (Mostrando com gestos e expressões faciais que estava chocada)

R: Ah, yeah.. shocked! I..I wasn't shocked because a friend told me about it. My friend told me before.

Durante um período de interação entre professora e alunos, no qual ela fazia perguntas direcionadas a cada um dos presentes, houve uma dúvida por parte de Raul. Ao ser perguntado se ele tinha ficado chocado com o que tinha visto, o aluno não entendeu o termo *shocked*. Para pedir ajuda com a palavra com a qual tinha dúvida, Raul a repetiu em tom de pergunta e fez expressão de estar confuso, mostrando que não entendia tal termo. A partir disso, a professora repetiu o termo, fez expressão de chocada, atônita e colocou a mão na boca entreaberta para sinalizar que algo a deixara boquiaberta. Depois de observar a explicação visual da professora, Raul pareceu se lembrar da palavra e a repetiu. Provavelmente neste momento ele fez também a relação de semelhança entre a pronúncia da palavra em inglês e em português, já que são bastante semelhantes nas duas línguas.

Os cognatos (palavras que possuem, etimologicamente, origem comum, sendo parecidas gráfica ou foneticamente) existentes entre o português e o inglês oferecem uma rica fonte de conteúdo no qual os alunos podem se apoiar para entender mais facilmente a língua estrangeira. Ensinar os alunos a reconhecer cognatos é uma tarefa que facilita muito sua autonomia enquanto aprendizes, os instigam a fazer correlações entre as duas línguas e a usar seu conhecimento prévio da língua materna para expandir seus conhecimentos da língua-alvo.

Entretanto, não é sempre que os alunos reconhecem automaticamente um cognato. No caso de Raul, no recorte 12, a palavra usada pela professora *shocked* possui pronúncia consideravelmente semelhante à palavra em português *chocado*. A diferença entre as duas está apenas no final das mesmas, que em inglês é o som /t/ e em português /adu/. Apesar da grafia discrepante, o começo das duas palavras é pronunciado da mesma forma nas duas línguas, sendo representada pela seguinte transcrição: /ʃɒkt/.

Muitas vezes, como foi o caso de Raul no recorte 15, ao se deparar com uma palavra cognata o aprendiz não faz essa correlação entre as duas línguas. Um dos motivos pelos quais isso acontece é o fato do aprendiz não fazer isso costumeiramente, ou porque nunca foi instigado a ter tal comportamento ao ponto de fazê-lo automaticamente. Outra possibilidade é de que, por apenas ter ouvido a palavra em meio a uma frase, e não a lido, talvez não a tenha distinguido claramente do restante da frase, deixando de notar, assim, sua semelhança com a pronúncia em português.

Em uma das aulas cujo tema era julgamento por aparências, houve um momento em que a professora pediu que os alunos contassem algum acontecimento ocorrido com eles ou que tivessem ouvido falar sobre situações em que alguém julgou ou foi julgado erroneamente pela sua aparência. Mara contou um caso que aconteceu em um semáforo em Goiânia. Segundo ela, um homem muito bem vestido de terno e gravata se aproximou de um carro que era dirigido por uma mulher. Ele fingiu pedir informação e, de repente, ameaçou a motorista com uma faca. Após a recusa da vítima em entregar a bolsa que estava no banco do passageiro, o homem desferiu diversos golpes nos braços da mulher. A seguir temos o recorte que ilustra parte da narração de Mara.

Recorte [16] (PEA)

M: he, with a knife, cut her all, all her arm and..and robber, robber??

T: robbed.

M: and robbed her.

Esta amostra ilustra a forma como os aprendizes narram suas histórias oralmente, muitas vezes dando muitos detalhes sem se importar tanto com a organização ou cronologia dos fatos. Neste exemplo podemos ver um pouco disso, quando Mara agrupa informações sem dar muita importância à coesão da frase como um todo. É natural que essas narrações em língua estrangeira aconteçam assim já que, muitas vezes mesmo na língua materna tendemos a focar as informações em si e não a forma como as expressamos.

Mara diz primeiramente que se trata de um homem quando usa o pronome *he*, adicionando a isso o fato de ele estar com uma faca. É interessante notar que a aluna fez uma inversão de conteúdo, colocando *with a knife* antes da ação *cut her all*. Essa interrupção do fluxo natural da frase de dizer que *ele a cortou toda* para colocar no meio da oração a informação de que foi *com uma faca*, demonstra que ela considerou o fato de ter sido com uma faca relevante e urgente o suficiente a ponto de ter que ser dito antes mesmo de terminar a frase. Essa necessidade de interromper o que se está dizendo para inserir detalhe que são considerados importantes é uma prática bastante característica do discurso oral, já que na escrita há mais tempo para analisar o que vai ser escrito, julgar a forma e organização do que já foi posto no papel e mudar o quanto quiser o que está nele. Na prática oral temos que fazer toda está organização mentalmente e numa velocidade bem maior do que quando escrevemos. Deste modo, é comum certos atropelos na organização das frases e apresentação de informações.

Observando além da questão da organização da frase, temos também a forma como Mara encontra de pedir ajuda ao se deparar com uma dúvida. A repetição da conjunção *and* dá os primeiros sinais de que a aluna não sabe ao certo como vai continuar a frase. A partir disso, ela arrisca uma tentativa dizendo *robber*. Essa tentativa pode ter ocorrido tanto porque ela já havia visto a palavra *robbed*, mas não se lembrava dela com exatidão ou porque ela usou a língua materna como base para uma analogia e criou em cima do verbo *roubar* em português a palavra *robber*. Outra possibilidade é a de que ela conhecia a palavra *robber* e resolveu usá-la para expressar *robbed*, já que não conhecia essa segunda forma.

Seja qual for o processo pelo qual Mara passou, o interessante é perceber que ela usou os mecanismos dos quais dispunha para tentar superar sua deficiência e conseguir terminar de contar o que começara. Em meio às dúvidas sobre como dizer *roubou* em inglês, a aluna foi em busca de ajuda por meio da estratégia de pedido de ajuda. O uso desta estratégia ocorreu muito sutil e rapidamente, evitando assim uma grande interrupção no fluxo de fala da aluna. Após dizer a palavra *robber*, Mara a repetiu em tom de pergunta e olhou para a professora com expressão de dúvida. Imediatamente a professora forneceu a forma apropriada do verbo e Mara repetiu o final da frase agora sem qualquer vestígio de insegurança quanto ao que era dito. Muito interessante é notar também como a aluna fez uso corretamente do pronome *her* no final da frase, mesmo sem sofrer nenhuma intervenção por parte da professora. Isso demonstra que, apesar de não saber a forma correta do verbo que tentava usar, Mara tinha conhecimento do tipo de estrutura que deveria aplicar naquela frase.

Constatações como esta nos reforçam o fato de que o aprendizado é cíclico e de que a construção e desenvolvimento da interlíngua ocorrem não de forma uniforme, mas aos poucos, juntando fragmentos e correlacionando conhecimentos prévios com os novos. O caráter variável da interlíngua é bastante explícito neste exemplo, já que mostra que não há uma ordem fixa no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. O fato de Mara saber usar o pronome *her* de forma correta e não saber o verbo *robbed* não quer dizer que outros alunos sigam a mesma cronologia de aprendizagem. Há uma grande alternância do que é aprendido, como e quando isso ocorre, dependendo não só do sujeito que aprende, mas também de inúmeras variáveis externas a este aprendiz.

No próximo recorte temos um momento de aula no qual eram tratados os termos *taboo* (tabu) e *belief* (crença). Em pares, os alunos tinham que discutir e criar definições para os dois termos. Raul trabalhou com Mara e a seguir temos um recorte das discussões ocorridas entre eles.

Recorte [17] (PEA)

R: taboo is due to a belief.

M: what is a belief? I don't know..

R: it's..it's what you think is correct or not, it's your opinion about the things. And taboos happen because of what you think is right or not.

M: humm..I see.

Esta amostra revela um contexto no qual os alunos recorrem uns aos outros para sanar suas dúvidas, já que a professora não estava presente em sala por alguns minutos durante a discussão em pares. Essa prática aparece quase sempre quando os alunos estão trabalhando em grupos menores e o professor não está disponível e/ou presente no momento da dúvida. Há ainda uma tendência grande por partes dos alunos de quererem sempre saber do professor as respostas para suas dúvidas, não dando, muitas vezes, crédito aos colegas que tentam ajudar. É como se a garantia de que aquilo está correto só viesse do professor, não podendo os colegas dar certeza sobre nada. No entanto, na falta do professor, geralmente os alunos interagem e procuram sanar suas dúvidas uns com os outros.

No caso desta interação em particular, a dúvida de Mara era mais de cunho semântico do que gramatical. As discussões giraram em torno de questões mais conceituais do que sobre dúvidas da língua em si. Quando Raul tenta conceituar tabu, usa o outro termo que deveria ser definido; crença. A partir disso, Mara demonstra estar confusa com a definição feita por Raul de tabu já que não haviam discutido nem conceituado, ainda, o que era crença.

O pedido de ajuda de Mara vem sob a forma de pergunta *O que é crença?*, seguida de um lacônico *Eu não sei* que de certa forma a isenta da responsabilidade de explicar o que Raul disse. Em seguida, Raul tenta explicar o que é crença para ele, arrumando argumentos para justificar sua definição de tabu dada anteriormente. Mara demonstra que entende o que ele explicou, mas não dá sinais de que concorda ou discorda dele. Talvez a aluna esperasse a volta da professora para que pudesse confirmar se o que Raul dissera fazia sentido ou não e, de fato, quando a professora retornou esta foi a primeira pergunta de Mara.

Isso nos mostra que, apesar de certo esforço por parte dos professores para tornarem os alunos mais autônomos, independentes e colaborativos uns com os outros, ainda é difícil lhes tirar a necessidade de confirmação do professor que eles tanto buscam. Há quase sempre a necessidade de que o professor certifique tudo aquilo que é dito pelos colegas e pelo aluno em si.

O próximo recorte traz a interação entre a professora e Raul quando era discutido o tema da aparência física e de como ela pode muitas vezes influenciar segmentos de nossas vidas. Neste trecho, a professora pergunta se alguma vez a aparência atrapalhou Raul a conseguir alguma coisa. Ele não compreende a pergunta e a partir daí eles negociam significado e tentam se entender mutuamente.

Recorte [18] (PEA)

T: Raul, do you think your appearance has ever gotten in the way of you getting something?

R: excuse me, I don't understand...

T: do you think that your appearance has ever gotten in the way of you getting something you wanted?

R: got? Get in a way?

T: yes, prevent you from getting something. Do you understand?

R: not exactly...

T: atrapalhar, não permitir.

R: no, I believe not. What was the expression?

T: get in the way.

R: ah, get in the way..

Neste exemplo, ao ser questionado sobre a influência de sua aparência em sua vida, Raul não compreende a expressão usada pela professora e diz explicitamente que não entendeu a pergunta. No entanto, ele não especifica qual parte da frase não foi compreendida, apenas diz que não entendeu. Depois de a professora dizer a frase novamente, Raul repete, em tom de pergunta, a parte que não está clara para ele; *get in the way*. A professora dá uma

explicação sobre o que significa *get in a way*, mas Raul continua sem entender. Como último recurso e provavelmente a fim de economizar tempo da discussão que deveria estar acontecendo, a professora lança mão da tradução. Uma vez entendida a pergunta, Raul a responde e, logo em seguida, quer saber como é exatamente a expressão usada pela professora. Esta curiosidade do aluno demonstra que, apesar de entender a pergunta e até mesmo respondê-la ele não sabe qual estrutura foi usada na construção da pergunta feita. Isso se deve, provavelmente, pelo fato de ele ter simplesmente se apegado à tradução feita pela professora para responder rapidamente, sem ter a chance de entender a expressão da língua estrangeira usada por ela.

Isso nos remete a questões que há muito tempo são discutidas pela categoria docente; o uso da língua materna no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Esta é sem dúvida um ponto de discordância entre os professores e que se torna quase uma opção pessoal por parte dos mesmos em sua prática escolar. Por um lado, sabemos que quanto maior o contato dos alunos com a língua estrangeira estudada, melhor para seu desenvolvimento e crescimento. É sabido também que o esforço feito durante a negociação de significado na língua-alvo é extremamente benéfico para que o aluno aprenda a desenvolver um repertório de habilidades e fazer uso de estratégias para que se comunique com o mundo externo sem precisar do suporte constante da língua materna.

Por outro lado, existem várias questões de cunho pedagógico e institucional que impedem que este processo ocorra assim como foi descrito acima. Normas que determinam a forma como um curso de língua estrangeira deve ser ministrado tais como a quantidade de conteúdo a ser ministrado por aula, o tempo de aula e a quantidade de aulas por semana muitas vezes inviabilizam a possibilidade de por em prática aquilo que acreditamos ser o melhor na teoria. O uso da tradução é, muitas vezes, a forma como os professores encontram para se adequarem a normas externas à sala de aula, normas que são geralmente impostas pela instituição na qual estão inseridos.

O que podemos notar pela análise do recorte 18 é que houve entendimento no final da interação. Pela resposta dada pelo aluno à primeira pergunta feita (*no, I believe not*) e pelo *ah* dito por ele no final, fica claro que a negociação de significado obteve sucesso, independente da forma como esta foi feita.

3.2.2 Mímica – o aprendiz usa estratégias não-verbais no lugar de um item lexical.

Depois de muito falarmos sobre os vários tipos de pedido de ajuda, é chegada a hora de tratarmos de outra estratégia do grupo dos empréstimos: a mímica. Bastante comum nos mais diversos tipos de interação, esta estratégia existe quase como uma moldura para as outras estratégias existentes. Ela dá suporte, auxilia a explicação e ilustra aquilo que está sendo explicado apenas verbalmente.

No recorte 19, temos uma amostra de diálogo que aconteceu quando o tema ainda era o de aparência física. Lara falava sobre o fato de que as pessoas querem mudar sua aparência para se enquadrar nos padrões de beleza atuais e que para isso há muitas cirurgias plásticas acontecendo.

Recorte [19] (MM)

L: there is a lot of sur..surg..plast...plast surg.. (esticando o rosto para representar cirurgia plástica)

T: yes, cosmetic surgery.

Lara não conhece a expressão *cirurgia plástica* em inglês, mas faz tentativas de produzir algo que represente isso. Primeiramente ela tenta dizer *surgery*, palavra que provavelmente conhece, já que conseguiu dizer seu começo *surg* – perfeitamente, sendo que esta raiz nem é semelhante à da palavra portuguesa *cirurgia*. Apesar da ortografia das duas palavras serem bastante distintas, há algumas semelhanças entre a pronúncia das mesmas. O fonema /s/ do início é o mesmo, o /r/ de *sur*, em inglês e *cirur*, em português é o mesmo *r* retroflexo, e /dʒ/ de *surgery* e /ʒ/ de *cirurgia* são fonemas muito próximos, que são constantemente confundidos nas duas línguas. Com base nesses pontos de encontro entre a pronúncia das duas palavras, podemos deduzir que Lara já conhecia a palavra *surgery*, mas não se lembrava dela perfeitamente e, com base na semelhança fonética, lançou mão da língua materna para tentar produzi-la. Outra possibilidade é a de que, mesmo sem jamais ter visto a palavra *surgery*, ela tenha tentado produzir algo que se parecesse com *cirurgia*. Para tal, Lara possivelmente eliminou o fonema /sɪrʊ/, já que ele é muito mais típico do português do que do inglês, e acrescentou o fonema /sɜ:ʀ/, mais comum na língua inglesa.

Conhecendo ou não a palavra *surgery*, o fato é que Lara, além de tentar produzir esta palavra, se atentou também para o fato de que na língua-alvo o adjetivo é sempre colocado antes do substantivo, ao contrário da regra gramatical que rege a língua materna. Deste modo, sabendo que o adjetivo *plástica* deveria vir antes do substantivo *cirurgia*, a aluna

produz *plast* para que represente *plástica*. Obviamente esta cunhagem de um novo termo aconteceu a partir da língua materna, baseado na palavra *plástica* que ela já conhecia.

Concomitantemente, durante o processo de tentativa de se fazer entender, Lara fez uso de gestos que, juntamente com o que era dito, ajudou a estabelecer interação entre ela e a professora e a conseguir o termo que procurava; *cosmetic surgery*. Os gestos feitos para esticar o rosto e explicar o que queria dizer foram feitos quase que de forma involuntária, muito naturalmente, como se a aluna nem tivesse se dando conta deles enquanto se esforçava para verbalizar o que pretendia. É quase sempre desta forma que aparecem os exemplos de mímica nos processos de interação em língua estrangeira; os aprendizes os fazem quase instintivamente, não focando neles sua atenção, mas os usando para emoldurar, ilustrar o que está difícil de dizer com palavras.

3.2.3 Mudança de Língua – o aprendiz usa o termo em sua língua materna, sem se importar em traduzi-lo para a língua-alvo.

Outra estratégia de comunicação que é bastante usada e que muitas vezes acontece quase por acaso, muito naturalmente, é a *mudança de língua*. Ela apareceu recorrentemente no discurso dos participantes desta pesquisa. Os motivos pelos quais isso ocorre são principalmente a facilidade e rapidez na comunicação e a eficácia da mesma, já que certamente os interlocutores (que partilham a mesma língua materna) entenderão a mensagem.

No recorte 17, temos um momento de discussão em grupos em que Lara e Mara expressam suas opiniões sobre aparência física e como ela engana nosso julgamento em certas ocasiões. Nesta amostra, quando Mara tenta expressar sua concordância com o que disse Lara anteriormente, ela usa uma expressão da língua portuguesa para se expressar.

Recorte [20] (ML)

L: you can't trust in appearance..

M: yes! Quem vê cara não vê coração!

Ditos populares como *Quem vê cara não vê coração*, usada por Mara, permeiam a língua portuguesa e são usadas corriqueiramente para a expressão do povo em geral. São modos de falar, vocabulários e expressões idiomáticas que estão intrinsecamente ligadas à cultura de seu povo, que o representa e que diz muito sobre seu modo de ser. Questões de língua tão ligadas a microculturas populares são geralmente mais complicadas de serem

tratadas quando se busca a expressão das mesmas numa língua estrangeira. A forma como um povo se expressa diz muito sobre quem ele é, logo, torna-se muitas vezes inviável buscar na língua estrangeira uma expressão que corresponda inteiramente àquela da língua materna. É claro que isso muitas vezes se torna motivo de angústia para alguns aprendizes que não se contentam em achar uma versão, um jeito diferente de se descrever aquilo que quer dizer.

Logo, se torna um tanto compreensível o uso da estratégia de mudança de língua quando os alunos se deparam com o desejo de expressar algo tão inerente à sua cultura. Mara, por exemplo, não pestanejou em usar a língua materna para concordar com Lara sobre o que ela dizia. O desejo de demonstrar que concordava inteiramente com Lara foi tão forte que ela simplesmente usou um ditado popular de sua língua, sem nem sequer tentar traduzi-lo literalmente para a língua-alvo. Isso representa a urgência e até mesmo a ansiedade enfrentadas por aprendizes no complexo processo de produzir fala, de expressar sentimentos e se fazer entender numa língua estrangeira.

Temos na próxima amostra outro exemplo de mudança de língua. Durante uma aula em que falavam de letras de músicas que eram contra a visão romântica do amor moderno, alguns alunos especulavam sobre como os homens eram vistos pelas mulheres nessas composições. Neste excerto, Mara fala que a autora está dizendo que os homens são folgados.

Recorte [21] (ML)

M: she's saying that men are folgados.

Neste exemplo, Mara não tentou produzir nenhuma palavra na língua-alvo antes de fazer uso do português. Isso pode ter acontecido por alguns motivos sobre os quais discorrerei a seguir. Primeiramente, façamos uma breve retomada sobre o valor semântico da palavra usada pela aluna: *folgado*.

Na língua portuguesa existem dois principais significados para a palavra *folgado*, que pode se referir àquilo que está largo, que não está justo ou apertado, como por exemplo uma roupa, um laço etc. Além dessa definição, podemos também usá-la como uma gíria popular que significa *pessoa despreocupada, ociosa ou desocupada*. Geralmente, esta gíria é empregada de forma pejorativa, e se refere àqueles que costumam querer levar vantagem sobre os outros, se aproveitar de terceiros por meio da negligência de seus deveres ou não fazer sua parte e empurrá-la para outros. Como podemos perceber, o significado ao qual Mara se referia quando falava dos homens era o segundo. Uma vez identificado o valor semântico

pretendido pela aluna, partimos para a análise de por que Mara não tentou elaborar, produzir ou até mesmo criar esta palavra na língua-alvo.

A priori, podemos partir do pressuposto de que a aluna não conhecia a tradução de nenhum dos dois significados na língua inglesa, ou seja, ela não sabia dizer nem que uma roupa, por exemplo, está folgada, nem que uma pessoa é folgada. Logo, ela não possuía repertório de vocabulário suficiente para produzir tal palavra. É possível que, se acaso ela conhecesse a palavra *loose* (que significa folgado e pode ser usado para se referir a roupas, laço etc.) ela tentaria adaptá-la ao contexto que estava produzindo e diria que *She's saying that men are loose*. Com base nisso, podemos deduzir que a aluna, na verdade, não conhecia nenhuma palavra que pudesse expressar o termo desejado e que, portanto, foi mais fácil fazer a mudança de língua.

Por outro lado, temos que considerar o fato de que a gíria *folgado* provém da nossa cultura, e que por esse motivo, outro contexto social não teria que ter um termo equivalente que expressasse exatamente o que *folgado* representa para os brasileiros. Por causa disso, muitas vezes somos obrigados a descrever o que queremos dizer, dar exemplos para explicar a que estamos nos referindo quando há a escassez de termos correspondentes entre as duas línguas. Este é um exemplo claro de que a língua é um dos meios mais fortes pelos quais podemos expressar nossa cultura, nosso jeito de ser e como percebemos o mundo em nossa volta.

Além das questões culturais que estão presentes no recorte 21, temos que nos atentar também para a adaptação gramatical feita pela aluna quando houve a mudança de língua. É interessantíssimo notar que, apesar de usar outro código linguístico, neste caso o português, Mara teve o cuidado de concordar a palavra *folgados* com o restante da frase que estava no plural. O contrário poderia ter acontecido, uma vez que a aluna usou outra língua para se referir ao termo *folgado*, e isso poderia ter levado a aprendiz a apenas dizer o termo sem se importar com o fato de o restante da frase estar no plural. No entanto, houve a concordância de número na sentença e isso demonstra que, muitas vezes quando os alunos fazem uso da estratégia de mudança de língua eles demonstram não saber dizer aquilo na língua-alvo, mas ao mesmo tempo nos mostram que sabem exatamente *como* aquilo deveria ser dito.

Isso também serve de base para nossa reflexão sobre como a interlíngua é complexa e imprevisível, já que cada aluno aprende e internaliza coisas diferentes uns dos outros, tecendo em suas mentes teias singulares nas quais organizam, esquematizam e conciliam os novos e velhos conhecimentos de uma forma totalmente ímpar, inerente a cada

um deles. É isso que a torna tão fascinante e também complexa, já que nosso objeto de estudo se torna algo bastante vulnerável e indefinido.

A seguir, apresento mais um momento em que os alunos discutiam contos de fadas e a características de seus personagens. Neste recorte, Raul diz que a princesa era uma patricinha.

Recorte [22] (ML)

R: the princess was a “patricinha” (fazendo gesto com os dedos como se fizesse aspas no ar)

Mais uma vez temos exemplo de como, semanticamente, às vezes é bastante difícil nos expressarmos na língua estrangeira. Como já foi dito anteriormente, cada cultura cria termos e expressões que dizem muito sobre como este povo enxerga e percebe o mundo a sua volta. Por causa disso nos deparamos com tamanha dificuldade diante de algumas palavras e expressões.

O termo *patricinha* é uma espécie de caricatura que se refere, na cultura brasileira, a garotas fúteis, demasiadamente preocupadas com a aparência física e geralmente bastante egocêntricas. Este termo é usado de forma bastante amplo, de modo a generalizar, podendo se referir até mesmo a meninas que simplesmente se importam com a aparência física, mesmo que tenham outros atributos e talentos que não se relacionem a ela. A expressão *patricinha* possui, na maioria das vezes, uma conotação pejorativa, rotulando meninas vaidosas como mulheres sem conteúdo. Na cultura americana existe uma concepção similar do que seja uma *patricinha*, geralmente passada por uma representação caricaturada feita por filmes e seriados. Um exemplo clássico disso é o filme *As patricinhas de Beverly Hills (Clueless, 1995)*, produção americana que representa as patricinhas como meninas mimadas que estão preocupadas apenas com popularidade, compras e rapazes.

Apesar da significativa semelhança de características que ilustram a ideia de *patricinha* para brasileiros e americanos, não possuímos um mesmo nome que represente esta idéia. O nome *Patricia*, que também existe em inglês, não oferece nenhum tipo de relação significativa com este tipo de garota nesta língua. Não há também, outro nome feminino que denote tais características. Há também controvérsias acerca do melhor termo que designaria uma *patricinha* em língua inglesa. Alguns dos termos usados são *barbie girl* ou *party girl*, no entanto eles não parecem possuir uma conotação tão forte e concreta como *patricinha* representa para os brasileiros.

Voltando ao exemplo retirado da fala de Raul, temos que a substantivação do nome próprio *Patrícia* representa uma unidade de significado bastante coeso, concreto e fixo, não podendo ser facilmente traduzido na outra língua. Diferentemente do exemplo da palavra *folgados*, apresentada no recorte 21, a ideia que a palavra *patricinha* exprime faz sentido nas duas culturas, mas não há uma só expressão na língua-alvo que a represente.

As fazer uso de gestos como se fizesse aspas no ar, Raul demonstrou que sabia que, além de usar um termo da língua portuguesa para se expressar em inglês, também tinha consciência de que era exatamente aquela palavra que desejava usar, já que provavelmente não haveria na língua estrangeira algum termo que expressasse tão bem a ideia que nós brasileiros temos de *patricinhas*. Um dos fatos que nos reforça essa hipótese é de que Raul nem ao menos pediu ajuda ou fez expressão de dúvida quando usou o termo em questão. Ou seja, não havia dúvida e não havia desejo ou necessidade de saber o termo em inglês, já que *patricinha* expressaria da melhor forma possível o que pensava e ele se faria entender entre os interlocutores que partilhavam da mesma língua materna. Percebemos, deste modo, que o contexto no qual a língua é produzida influencia grandemente escolhas lexicais, uso de estruturas e modo de expressão. Podemos imaginar que, caso Raul estivesse falando com pessoas que não partilhassem da mesma primeira língua, provavelmente ele acharia outro modo de se referir a *patricinhas*, fosse por meio da circunlocução, pedido de ajuda ou qualquer outra estratégia. O fato é: nenhuma outra língua expressa sentimentos, situações e conceitos tão bem, ou melhor, que a nossa língua materna e é por isso que tantas vezes nos apoiamos nela e até a escolhemos para expressar certos termos que nela faz muito mais sentido para nós.

Em outro momento durante as aulas nas quais era tratado o tema da aparência física, a professora perguntou aos alunos se eles geralmente levavam em consideração este quesito quando escolhiam alguém para ter um relacionamento amoroso. Raul mencionou que sempre tivera namoradas bonitas, apesar de “*não serem como Gisele Bündchen*”. No recorte a seguir, ele dizia exatamente que “*sem querer se gabar*” ele sempre tivera namoradas bonitas.

Recorte [23] (ML)

R: without, without...sem querer me gabar...

Temos aqui mais um clássico exemplo de mudança de língua por causa de expressões idiomáticas. Estes tipos de expressão são uma das principais razões pelas quais os alunos lançam mão do uso da língua materna para se expressar. *Sem querer me gabar*

representa um jeito todo brasileiro de elucidar suas qualidades e ao mesmo tempo mostrar uma espécie de falsa modéstia.

O termo *se gabar* em inglês é representado pelo verbo *to brag* que expressa perfeitamente a idéia do termo em português. No entanto, *sem querer me gabar* é uma expressão muito mais complexa do ponto de vista semântico; é uma forma sutil de se gabar e ao mesmo tempo se desculpar por fazê-lo. Logo, tamanha complexidade de significado não costuma ser facilmente traduzida em outra língua, a menos que exista também nela uma expressão semelhante.

Podemos notar que Raul começa a frase tentando traduzir a expressão em questão. Por duas vezes ele repete a palavra *without* na tentativa de, por meio de uma tradução literal, expressar o termo em língua inglesa. Entretanto, ao tentar fazer isso o aluno se depara com a dificuldade de concordar o verbo na frase, já que esta não possui sujeito. Provavelmente Raul não se lembrava, ou não havia estudado, que na língua inglesa, geralmente os verbos que vem depois de uma preposição são acrescentados do sufixo *-ing*. Independentemente desta dúvida enfrentada pelo aluno, o fato é que, mais certo que isso é o fato de que ele não conhecia o verbo *to brag*, já que esta não é uma palavra que aprendemos nos níveis mais iniciais de estudo da língua inglesa, ou usamos corriqueiramente em nosso discurso. Talvez ele até arriscasse usar o verbo *to want* na frase, com ou sem o sufixo *-ing*, mas a partir daí ele teria que lidar com uma deficiência de vocabulário que provavelmente o impediria de concluir o que dizia; o conhecimento do verbo *to brag*.

Diferentemente do recorte anterior (22), no qual Raul não pediu ajuda nem tentou traduzir o termo, já que era exatamente o termo *patricinha* que parecia querer usar, nesta última amostra notamos uma tentativa de converter significado para a língua estrangeira, mesmo sabendo que se tratava de uma expressão típica da língua portuguesa. Essa tentativa demonstra a motivação que muitas vezes se traduz em empenho por parte dos alunos para se expressarem apenas na língua-alvo. Parece válida também a iniciativa de esclarecer aos alunos o fato de que certas expressões e idéias são extremamente culturais e que, portanto, não são passíveis de tradução para outra língua. Além disso, é de suma importância ensiná-los a achar caminhos e lançar mão de estratégias para contornar essas dificuldades e se expressarem da melhor forma possível na língua estrangeira.

O próximo recorte nos oferece mais um exemplo de mudança de língua protagonizado por Raul. Este excerto foi retirado de uma de suas falas sobre relacionamentos, quando ele dizia que a prática dos outros, ou seja, o que os outros faziam, não influenciava o seu modo de agir. Neste caso especificamente, *os outros* eram suas ex-namoradas.

Recorte [24] (ML)

R: other's...other..prac...prática dos outros... (com voz mais baixa do que no restante da fala)

Alguns tópicos gramaticais se mostram mais complexos para serem entendidos e internalizados para aprendizes estrangeiros que outros. No caso da língua inglesa, o uso do 's como indicador de posse é um dos que causam mais confusão e dúvida para aprendizes brasileiros. Observando a regra gramatical inglesa, temos que o genitivo é formado pelo acréscimo da partícula 's ao sujeito que possui o objeto ou complemento em questão. Desta forma temos:

O carro *da* Maria. = Maria's car.

Com base nisso temos que a partícula 's em inglês substitui a preposição *da* em português, havendo, além disso, a troca de posição das palavras *Maria* e *car*, onde a primeira vem antes do indicador do genitivo ('s) e o substantivo *car* vem depois do mesmo. Na língua portuguesa o genitivo é representado sempre pelo posicionamento da preposição de + artigo definido ou indefinido (a, o, as, os, um, uma, uns, umas) depois do objeto possuído e antes do sujeito que o possui. Tendo em vista tantas mudanças de posicionamento de uma língua para outra, é natural que esta regra cause certa confusão quando aplicada por aprendizes estrangeiros.

Contudo, em alguns casos, quando se trata de dois objetos e não de uma pessoa e um objeto, podemos usar a preposição *of* ou simplesmente colocar o adjetivo da frase antes do substantivo. Podemos ver dois exemplos do que foi exposto acima a seguir:

A chave do carro = The car key

O senhor dos anéis = The lord of the rings

Deste modo, ao tentar produzir *prática dos outros* na língua-alvo, Raul acabou por se confundir com os detalhes das regras gramaticais e desistiu de dar segmento à sua tentativa. A forma como ele encontrou de, apesar de não usar a língua inglesa, concluir seu pensamento foi fazendo uso do português. Desta vez, não houve um pedido de ajuda explícito acompanhando a mudança de língua, talvez porque já estivesse implícito que após ver seu esforço em tentar produzir a língua estrangeira a professora viesse em seu socorro mesmo sem

qualquer pedido de sua parte. Outro aspecto interessante que podemos notar é a forma mais baixa como ele diz as palavras em português. Essa atitude mostra o caráter secreto de ele estar falando português, como se isso fosse algo proibido e que, por essa razão, deveria ser feito baixinho, às escondidas.

Ao discutirem o caso Susan Boyle, os alunos tiveram que emitir opiniões sobre por que eles achavam que os candidatos eram tratados de forma tão humilhante e desrespeitadora durante suas participações no programa *Britain's got talent*. Depois de tentar por duas vezes dizer o que achava e não ser compreendida pela professora e colegas, Mara faz uso da língua portuguesa para se fazer entender.

Recorte [25] (ML)

M: they do it for bussiness. Yes? (Mara procura algum sinal de que os colegas e a professora entenderam o que ela quis dizer)

C: hum..repeat please. (fazendo expressão de quem estava confuso)

M: they treated her bad to have audience, for people to like it. Yes?

T: I'm sorry, I don't get it.

M: what I'm trying to say is...é uma jogada de marketing!

L: yes, it's true!

A expressão *jogada de marketing* é um termo que surgiu da junção de uma palavra em português (jogada) com outra emprestada do inglês (marketing). Essa palavra, de origem relativamente recente, representa os traquejos e estratégias lançadas por companhias, programas etc. para promover uma marca, tornar popular um produto ou programa. Deste modo, Mara tentava dizer que tratar mal os candidatos, ser rude ou desconcertá-los eram atitudes propositais tomadas com o intuito de aumentar a audiência do programa.

Mara se mostrou intensamente interessada e envolvida durante todas as discussões sobre o caso Susan Boyle. Neste momento da aula especificamente, a aluna se mostrou muito empenhada em expressar sua opinião sobre o caso e demonstrou isso pelas duas vezes que tentou achar subsídios dentro da língua-alvo em si para transmitir o que pensava aos seus interlocutores. É perceptível também sua preocupação em conferir se os outros alunos e a professora compreendiam o que dizia. Nas duas vezes que obteve resposta negativa, uma vez vinda de Caio que pediu para que ela repetisse e outra da professora que disse não entender, Mara buscou meios alternativos de passar sua mensagem. Na primeira vez ela reelaborou o que queria dizer para tornar mais claro seu discurso e na segunda usou o português para esclarecer exatamente o que queria dizer. É importante perceber que o uso da língua materna

foi o último recurso usado pela aluna, tido como opção apenas depois de ela ter esgotado suas possibilidades de parafrasear e refazer seu discurso.

Outro aspecto que chama nossa atenção sobre esse recorte é a forma como ela desiste completamente de usar a língua estrangeira depois da tentativa de reformular sua frase e diz a oração completa em português, sem tentar mesclar as duas línguas numa tentativa de ainda achar meios de se fazer entender em inglês. É como se Mara achasse que não havia outro meio senão dizer tudo na língua materna para que ela fosse entendida. Uma das razões pelas quais isso pode ter acontecido é por causa do tempo de interação entre ela e os interlocutores, que foi se estendendo à medida que ela tentava se explicar. Essa demora pode ter provocado nela uma ansiedade por não se fazer entender e isso pode tê-la feito dizer *é uma jogada de marketing* ao invés de tentar elaborar partes da frase em inglês.

Pela maturidade linguística da aluna e pelo tempo de estudo da língua inglesa, podemos afirmar que ela era capaz de produzir o verbo *é* e o artigo *uma* na língua-alvo sem qualquer dificuldade. Entretanto, talvez por não saber dizer *jogada* ou por considerar que *jogada de marketing* era uma expressão e que portanto poderia não ter uma tradução literal, a aluna desistiu e optou pelo uso integral do português.

A próxima amostra retirada dos dados coletados fornece mais um exemplo do uso da estratégia de mudança de língua. Este recorte foi retirado de um momento da aula no qual a professora perguntou quais características poderiam ser atribuídas aos contos de fadas. Entre outras características, Mara disse que os personagens desse gênero geralmente falam com pássaros encantados.

Recorte [26] (ML)

M: they talk to birds..hummm.. encantado!

Como foi registrado no recorte anterior, Mara interrompeu seu fluxo de ideias quando se deparou com uma dúvida de cunho lexical. Notamos que, neste caso, não houve por parte da aluna nenhuma tentativa de reformular sua frase ou de pedir ajuda à professora ou aos colegas; ela simplesmente lançou mão da língua materna. No entanto, deduzimos do fato de ela ter murmurado um *hummm* antes de dizer o termo em português que ela tentou, mesmo que por um instante, buscar em seu repertório alguma evidência que tivesse dessa palavra. Uma vez não encontrado qualquer resquício ou lembrança da mesma, Mara seguiu em frente com seu raciocínio terminando a frase em língua portuguesa.

Diferentemente de alguns outros exemplos de mudança de língua apresentados anteriormente neste trabalho, neste caso a aluna não teve a preocupação de adaptar gramaticalmente o termo em português às regras estruturais do inglês. Podemos perceber que o termo *encantado* não concorda em número com *birds*, que está no plural. Além disso, apesar de conhecer e saber usar corretamente o posicionamento dos adjetivos e substantivos em inglês, a aluna não o fez.

Os motivos pelos quais essa incoerência de sintaxe aconteceu podem ser diversos. Uma das hipóteses que podemos considerar é a de que, por admitir que não sabia dizer *encantado* em inglês, a aluna desistiu de tentar usar qualquer outra estratégia que demandasse mais esforço para solucionar seu problema e resolveu apenas dizer a palavra em português. Outra possibilidade que devemos considerar é de que, já que estava usando outra língua que não aquela na qual estava o restante da frase, Mara achou mais coerente não adaptá-la integralmente à frase, usando-a somente para transmitir a ideia que tentava expressar, sem fazê-la parte da frase que vinha sendo construída.

Independentemente do que motivou Mara a produzir *encantado* da forma que o fez, o fato é que a escolha da estratégia diz muito a respeito do tipo de dúvida enfrentada pela aluna. Quando há no repertório semântico do aprendiz qualquer reminiscência ou pista sobre a palavra a qual procura, este geralmente promove um esforço maior em busca da mesma. Isso acontece, por exemplo, quando o aluno já viu a palavra em questão, mas não se lembra exatamente dela ou então quando conhece termos próximos que possam comungar da mesma raiz ou origem da palavra desejada. Deste modo, se a aluna se lembrasse, mesmo que vagamente de ter visto a palavra *enchanted* anteriormente, provavelmente estabeleceria relação com a própria palavra da língua portuguesa *encantado* e poderia, a partir dessa conexão, tentar produzir algum termo semelhante ao termo que procurava.

Apresentamos a seguir o último exemplo do uso da estratégia de mudança de língua escolhido entre tantos que apareceram nos dados. Neste momento da aula observada, Raul contava a história de Rapunzel, dizendo que depois de muitas tentativas frustradas de engravidar, uma mulher (a mãe biológica de Rapunzel) finalmente conseguira o tão sonhado desejo de ser mãe.

Recorte [27] (ML)

R: one day finally his wife was pregnant and..you know, né?

L: (sorri e meneia a cabeça afirmativamente, mas não diz nada).

R: she...she had desires, she wants to eat different foods and... yes.

Este recorte se mostra bastante especial pelo fato de tratar de um fenômeno um tanto comum nas interações entre aprendizes de uma língua inglesa como língua estrangeira; o uso dos chamados *question tags*. Estas perguntas retóricas são feitas ao final de frases com o intuito de garantir confirmação ou reforço positivo do seu interlocutor sobre o que está sendo dito. Elas são geralmente usadas quando o locutor já tem certeza do que está dizendo, mas busca um sinal de apoio ao que está dizendo por parte do interlocutor. Segundo a regra gramatical da língua inglesa que rege esta estrutura, esta partícula deve sempre derivar do verbo sendo usado na frase principal à qual está agregada. Além disso, o verbo que forma esta mini-pergunta deve inquestionavelmente estar na forma oposta a que está o verbo da frase principal. Podemos notar nos exemplos a seguir como tal regra funciona:

“Robert *is* intelligent, *isn't* he?” – o verbo conjugado *is* presente na primeira parte da frase está na forma afirmativa, logo ele é repetido ao final da oração na forma negativa.

“Zara and Mila *don't like* chocolate, *do* they?” – seguindo a mesma regra explicitada anteriormente, o mesmo verbo que é utilizado na forma negativa na frase principal é repetido ao final na forma afirmativa.

Em português, o uso de perguntas retóricas é comumente popular, seguindo basicamente a mesma regra das *question tags* em inglês: sempre trazem o verbo da oração principal na forma oposta à apresentada anteriormente (negativa ou afirmativa). Uma partícula em especial, criada pela junção do verbo *é* e da negação *não* vem se tornando ainda mais popular e usada extensamente nas mais diversas classes sociais e intelectuais existentes: o *né*. O *né* é um chamado neologismo, já que tem existência recente e não segue as regras firmadas pela gramática formal. Ao contrário do que diz a regra gramatical, ele é usado ao final de qualquer oração, independentemente de qual verbo é usado ou de qual forma este verbo se encontra. Assim, temos frases como “A Maria vem amanhã, *né?*”, “Você não sabia disso, *né?*”, que são consideradas incorretas do ponto de vista da gramática formal, mas que são usadas corriqueiramente por pessoas dos mais variados segmentos sociais da nossa cultura.

Com base nisto, percebemos que o emprego da partícula *né* na frase de Raul diz muito sobre a influência da L1 na produção de uma L2, seja ela qual for. Podemos notar, pela pausa feita pelo aluno depois de dizer *and*, que ele não sabe bem como continuar a frase. Por esse motivo, ele tentou buscar algum tipo de apoio por parte de seus interlocutores, neste caso os colegas e a professora, e a forma como achou de fazê-lo foi pela afirmação *you know* seguida da partícula *né*.

É interessante notar como Lara se comporta de modo que encoraja Raul a continuar, como se soubesse o que ele pretendia dizer em seguida, mas não diz nada, apenas sorri e meneia a cabeça afirmativamente. Parece-nos que, na verdade, ela não sabia o que Raul realmente queria dizer, no entanto, por meio de gestos ela procurou encorajá-lo a continuar para que ela pudesse de fato entendê-lo. Pelo fato dele continuar explicando o que acontecia depois de a mulher ficar grávida, nos parece que surtiu um efeito positivo a partir das atitudes de Lara.

3.2.4 Tradução literal – o aprendiz traduz palavra por palavra de sua língua materna.

Ainda tratando do grupo das estratégias de empréstimo, temos a tradução literal, que apareceu um número considerável de vezes neste estudo como opção de estratégias escolhidas pelos alunos. A seguir, discorro brevemente sobre seus usos e funções e, em seguida, analiso alguns exemplos que a ilustram.

A tradução literal aparece, muitas vezes, como um recurso retirado da língua materna para a produção da língua-alvo. Essa ajuda ocorre na forma de transferência, na qual a língua materna influencia a criação de termos e estruturas na língua-alvo. Gass e Selinker (2008, p. 152) ressaltam que a questão da transferência vai além dessa relação entre a língua materna e a língua-alvo, devendo ser tratada enquanto processo inerente à interlíngua. Deste modo, apesar de termos consciência de que a transferência vem desta relação entre as duas línguas, ela se torna parte constitutiva do processo de desenvolvimento da interlíngua de cada sujeito. O próximo recorte ilustra isso.

Esta amostra foi retirada da aula na qual falavam sobre o caso Susan Boyle e o programa no qual ela se apresentou: *Britain's got talent*. Ao longo da discussão sobre como os candidatos eram tratados pelos apresentadores do programa e os motivos pelos quais isso acontecia, Mara disse que Simon Cowell, um dos jurados do programa, não era ele mesmo durante estas apresentações. Segundo ela, ele representava um papel neste programa, logo, fazia parte de seu personagem tratar os participantes daquele modo.

Recorte [28] (TL)

M: I think he makes a paper too.

Na língua portuguesa, a palavra *papel* possui dois significados distintos; pode se referir tanto ao material no qual escrevemos quanto à representação de um personagem feita por um ator. No entanto, na língua inglesa existem dois termos que designam cada uma dessas duas coisas. A palavra *paper* se refere ao material no qual escrevemos, enquanto que papel como função desempenhada por alguém ou personagem teatral é representado pelo termo *role*. Deste modo, partindo do fato de que há apenas uma palavra na L1 que representa as duas ideias, podemos entender porque Mara usou um termo pelo outro. Para os aprendizes de inglês como língua estrangeira, a palavra *paper* é aprendida muito antes do que a palavra *role* e isso se dá por diversos motivos. Primeiramente, a representação de papel enquanto material está muito mais presente no contexto de vivência dos estudantes, já que ele faz parte de suas rotinas de estudo. Além disso, o *papel* é algo concreto, tangível muito mais fácil de ser compreendido por meio de explicações visuais em sala de aula. Por sua vez, o termo *role* é referente a questões muito mais abstratas, e que, portanto, é mais difícil de ser entendido pelos alunos. Ainda temos que considerar que tal palavra também se refere a um contexto que não é de interesse de todos os alunos; o mundo das artes cênicas.

Pelos motivos apresentados anteriormente, podemos deduzir que Mara certamente conhecia apenas a palavra *paper* e, por fazer analogia com sua língua materna, a escolheu para se referir a *role*, já que em português as duas ideias são representadas pela mesma palavra. Este tipo de tradução literal é bastante comum nos processos de aprendizagem de língua estrangeira, já que os aprendizes costumam buscar subsídios em sua L1 para tornar possível a comunicação na L2.

O próximo recorte também traz um exemplo da estratégia de tradução literal. Enquanto fazia sua apresentação oral sobre o conto da Rapunzel, Raul disse que custasse o que custasse, o marido tentaria achar o que a mulher tinha desejo de comer.

Recorte [29] (TL)

R: and the woman wanted let it cost what it cost and the husband went down to take some rampions to his wife.

L: (risos) Custe o que custar...

As expressões idiomáticas são de grande riqueza em termos de língua e significado linguístico, no entanto seus usos podem ser bastante complicados quando tentamos traduzi-las para outra língua que não representa nossa cultura e modo de ser tão bem quanto a nossa própria língua. No recorte 29 notamos que Raul tentou usar um ditado típico

da língua portuguesa e o modo escolhido por ele para fazê-lo foi tentando uma tradução literal do mesmo, ou seja, vertendo para a outra língua palavra por palavra da expressão que queria usar. A expressão da língua portuguesa *custe o que custar* dá a ideia de querer muito algo e não medir esforços para conseguir o que se pretende. Na língua inglesa, existem algumas expressões tais como *at any cost*, *at any price* ou *at all costs* que denotam a mesma ideia do ditado em português, no entanto não traduzem ao pé da letra a expressão do português.

A incapacidade de encontrar correspondentes exatamente iguais aos termos que existem em sua L1 leva alguns aprendizes a um nível grande de ansiedade, já que é pedido deles que expliquem o que querem dizer, exemplifiquem e se conformem com o uso de algum termo que não exprima em sua totalidade o que pretende. Entretanto, é de suma importância que lhes sejam explicados que a outra língua representa outra cultura e que, portanto, a forma usada para sua expressão é diferente da nossa. Buscar sempre dizer na outra língua tudo da forma como dizemos na nossa é um exercício frustrante que traz mais fracassos do que sucessos.

Tendo em vista uma concepção que enxerga a linguagem como forma de expressão do pensamento, instrumento de comunicação e interação, é imprescindível entender que a língua estrangeira aprendida não representa somente outro meio de comunicação, mas outra forma de expressar e representar o mundo que nos rodeia e aprender a lidar com essa impossibilidade de exatidão entre a L1 e a L2.

No recorte 29 temos um exemplo de uma tradução literal feita de forma errônea, uma vez que *cost what it costs* não existe na língua-alvo, mas que obteve êxito na comunicação, já que os interlocutores partilhavam a mesma cultura de origem e língua materna que Raul e puderam, por isso, entender o que ele quis dizer. Ao sorrir, Lara indicou que entendia que aquela expressão não poderia ser traduzida daquela forma. Por outro lado, ao dizer a expressão em português ela confirmou que entendia o que Raul tentava explicar.

Em outro momento de sua apresentação sobre a história de Rapunzel, Raul fez uso novamente da tradução literal ao usar a palavra *fathers* para designar o pai e a mãe de Rapunzel. Ele dizia que o nome Rapunzel fora escolhido pela feiticeira, e não pelos pais biológicos da criança.

Recorte [30] (TL)

R: Rapunzel was the name the enchantress gave to the baby, not the fathers.

Na língua portuguesa, a palavra *pais* é usada para se referir tanto ao pai e à mãe como uma unidade, quanto para expressar dois ou mais pais do sexo masculino. Em inglês, a ideia de progenitores seria designada pela palavra *parents* enquanto que um conjunto de pais do sexo masculino seria representado pela palavra *fathers*. Desta ambiguidade surgiu a confusão na escolha de termos feita por Raul. Considerando que as palavras *pai* e *mãe* significam pais, o aluno usou a palavra que ele conhecia que correspondia a pais; *fathers*, sem se atentar para o fato de que na L2 existiam duas palavras para designar o que em português é expresso por apenas uma. Pelo que podemos notar, é ignorado por Raul o fato de haver outra palavra que designa progenitores de ambos os sexos em inglês; a palavra *parents*.

Ao contrário do que foi mostrado no recorte anterior, neste trecho temos um exemplo de quando há mais de um termo na língua estrangeira para designar o que é descrito por apenas uma palavra na língua materna. Este fenômeno no qual existe uma disparidade na quantidade de termos usados na L1 e L2 para designar as mesmas coisas é um dos que causam mais confusões entre os aprendizes de uma língua estrangeira. Em ambos os casos, tanto quando há mais termos na língua materna quanto na língua-alvo, é gerada uma dificuldade para que o aprendiz saiba discernir quais são estas diferenças e quais os termos que ele deve lançar mão para se expressar. É pelo fato dessa dificuldade de discernimento e também pela ignorância da variedade linguística oferecida que muitas vezes a tradução literal é usada como estratégia de comunicação.

Temos, a seguir, o último exemplo que analiso sobre o uso da tradução literal pelos sujeitos do contexto pesquisado. Este recorte foi retirado de uma discussão feita sobre aparência física em que os alunos deviam dizer se eles tinham algum problema por causa disso ou não. A amostra ilustra o momento em que Mara falava das estratégias usadas pelo seu namorado para parecer mais velho, já que sua aparência jovem geralmente lhe trazia alguns problemas de julgamento na profissão que escolhera.

Recorte [31] (TL)

M: he buy shirts, try to look more older..

As regras gramaticais que regem a formação do comparativo na língua portuguesa e inglesa diferem. Em português, geralmente temos que adicionar o advérbio *mais* antes do adjetivo e o pronome *que* depois do mesmo para comparar duas coisas, pessoas etc. Deste modo temos que “Sandra é *mais* bonita *que* Joana”. Em inglês, essa regra se mostra um pouco mais complexa, pois possui uma variável. Caso o adjetivo usado seja longo, ou seja, duas ou

mais sílabas, devemos acrescentar o advérbio *more* antes do mesmo e palavra *than* depois. Assim temos que “Sandra is *more* beautiful *than* Joana”. Até aí a regra é a mesma que a do português e, portanto a tradução pode ser feita literalmente sem prejuízo de significados. No entanto, esta regra muda para os chamados adjetivos curtos, aqueles que possuem uma ou, no máximo, duas sílabas. Nestes casos, acrescenta-se a partícula *-er* no final do adjetivo e continua a usar *than* depois dele. Deste modo, não se faz necessário o uso do advérbio *more* antes dos adjetivos já que eles estão marcados como forma comparativa. Como exemplo disso temos o adjetivo usado por Mara no recorte anterior. Em português diríamos que “ele compra camisas para parecer *mais* velho”, mas como o adjetivo *old* em inglês possui apenas uma sílaba, o comparativo seria feito como *older*, e não *more older*.

É interessante perceber que a forma como Mara fez o comparativo revela alguns dados interessantes sobre seu repertório semântico e gramatical. Pelo uso que a aluna fez de *older* podemos notar que ela tinha conhecimento da regra gramatical explicada no parágrafo anterior. No entanto, o emprego de *more* na mesma frase nos faz refletir sobre quanto corretamente esta regra foi internalizada por ela. Duas opções nos parecem viáveis: ou a aluna tem apenas consciência das regras, mas não sabe muito bem qual delas usar e por esse motivo usa as duas, ou, apesar de tê-las aprendido ainda se confunde com seus usos.

Levando em conta as teorias relacionadas à interlíngua, existe uma possibilidade de que a segunda opção esteja correta, já que, no segundo estágio de desenvolvimento da interlíngua (estágio emergente) apresentado por Brown (1987, p. 175-177), o aprendiz passa por um período de inconstância, no qual entende a regra gramatical, mas ainda não consegue aplicá-la em todas as vezes que a produz, variando entre erros e acertos durante o período de sedimentação desse novo conhecimento. Por outro lado, tendo em vista que este tópico gramatical lhe foi ensinado alguns semestres antes do momento dessa produção, talvez não possamos contar tanto com o que nos oferece essa explicação. Além disso, as chances da aluna ter fossilizado erroneamente essas regras gramaticais quando foi exposta a elas são grandes, haja vista o fato de ela ser ao mesmo tempo parecida e diferente da língua materna. Independentemente da origem desse erro, temos aqui um exemplo de tradução literal, que é uma das estratégias mais usadas por esses aprendizes, uma vez que fornece o apoio da L1 em sua elaboração. Além disso, podemos comprovar que não houve prejuízo na comunicação dessa mensagem aos interlocutores, já que todos, percebendo ou não o erro, compreenderam o que ela queria dizer.

3.3 Evitação

A *evitação*, como observamos na taxonomia apresentada por Tarone (1980), se apresenta de duas formas: *abandono de mensagem* ou *evitação do tópico*. Os próximos três recortes ilustram alguns contextos nos quais houve o uso da estratégia de abandono de mensagem.

3.3.1 Abandono de mensagem – o aprendiz começa a falar sobre um conceito, mas é incapaz de continuar e para no meio da fala.

O recorte 32 nos oferece um dos momentos em que tratavam de um conto de fadas lido em sala e a professora perguntava como era a situação da princesa quando ela chegou ao reino e porque o príncipe se interessou por ela, mesmo não se parecendo com uma princesa de verdade, já que estava suja e mal cuidada. Mara foi a primeira a responder a pergunta da professora e disse que ao chegar ao reino a princesa se encontrava em má e triste condição.

Recorte [32] (AM)

M: it's about that she was in bad, sad condition but..humm forget!

O abandono de mensagem é uma das formas mais usadas pelos alunos para se retirarem de uma situação de fala que não conseguem prosseguir. Esse abandono pode acontecer por diversos meios, podendo ser sinalizado, como é o caso do recorte anterior, ou não.

Mara havia começado a descrever a situação em que se encontrava a princesa no momento em que chegara ao reino, dizendo que sua condição era triste e má. Podemos perceber pela conjunção *but*, colocada logo após a primeira oração, que ela pretendia dizer algo que contradissesse as evidências que havia apresentado anteriormente. Se tomarmos como ponto de partida a pergunta feita pela professora e que incitou sua resposta, podemos deduzir que ela pretendia explicar as razões pelas quais o príncipe se interessou por ela apesar das péssimas condições em que ela se encontrava. Um período de hesitação, silêncio e o murmúrio da aluna logo após o uso de *but*, indicam que ela tentava ganhar tempo para elaborar a continuação de sua frase e concluir seu pensamento. No entanto, seja por não saber como se expressar ou por estar em dúvida sobre o vocabulário necessário, a aluna desiste de continuar e usa a palavra *forget* para sinalizar seu abandono da mensagem.

Podemos, a partir disso, especular sobre alguns dos motivos que a levaram a desistir de prosseguir com sua frase. Uma das possibilidades é a de que ela tinha dúvida em mais de uma das palavras que usaria para se expressar, ou precisasse de uma estrutura inteira que desconhecia na língua-alvo. Talvez, por um excesso de dúvidas por sua parte ela tivesse desistido, considerando que para esclarecer suas dúvidas e receber ajuda isso levaria muito tempo. Não podemos precisar, no entanto, se esse abandono ocorreu por causa de insuficiência de léxico na língua-alvo ou porque ela, de fato, não teria mais o que dizer a respeito do assunto abordado.

A próxima amostra, também, representa um momento em que o uso da estratégia de abandono de mensagem ocorreu. Ao falarem de músicas que tratavam sobre relacionamentos amorosos, cada um dos alunos se referia a alguma música que conheciam para dizer qual a mensagem passada pela mesma. Mara dizia não se recordar o nome da música, mas disse que a letra da mesma denota uma visão bastante feminista por parte da compositora. No momento em que houve o abandono de mensagem a aluna dizia que pela letra da música podemos presumir algo sobre a autora desta.

Recorte [33] (AM)

M: Have a song...I don't remember the name, but the author says that men are not necessary.

C: But, she is a feminist?

M: No, but with the lyrics we can presume she...

Ao falar sobre o que havia compreendido da letra da música à qual se referia, Mara responde a pergunta de Caio e tenta dizer algo para complementar sua resposta, no entanto desiste sem que sinalize esta ação. Neste exemplo, ao contrário do anterior, a aluna simplesmente interrompe o fluxo de comunicação, sinalizando apenas com o silêncio essa interrupção e sem tentar caminhos alternativos para se expressar. Considerando o que ela dizia antes, podemos prever que provavelmente a aluna apresentaria argumentos para apoiar sua afirmação de que ela acha os homens desnecessários, mas que apesar disso não é feminista.

Mais uma vez, fica a dúvida acerca dos motivos que levaram a aluna a desistir de concluir sua mensagem. Uma opção é de que lhe faltaram vocabulário e estruturas gramaticais para continuar falando. Por outro lado, pode ter havido uma falta de conteúdo, ou seja, falta de argumentos que sustentassem o que ela havia afirmado anteriormente.

Por último, temos mais um exemplo de abandono de mensagem o qual não apresenta sinais de interrupção além do silêncio nem tentativas de uso de outras estratégias. Este recorte foi retirado de um momento de interação no qual os alunos debatiam acerca do tema aborto. Mara, neste momento, fazia parte do grupo responsável por apresentar argumentos contra a legalização do aborto.

Recorte [34] (AM)

M: and there are some cases that a woman don't want to have an abortion and she's forced to have an abortion and this...

Este recorte nos apresenta outro exemplo de abandono de mensagem sem sinalização, ou seja, o locutor simplesmente para de falar, sem encerrar o que estava sendo dito ou dizer claramente que está interrompendo seu discurso ou por que o está fazendo. Pelo que nos mostra este excerto, a aluna descrevia algumas situações nas quais as mulheres não querem fazer um aborto, mas são forçadas. Pelo uso do pronome demonstrativo *this*, podemos prever que Mara pretendia dar sua opinião sobre esse fato ou acrescentar alguma outra informação acerca do mesmo.

Como foi expresso nos recortes anteriores, esse abandono de mensagem pode ter acontecido por vários motivos: falta de léxico, falta de informações a serem acrescentadas, medo de errar, dúvidas sobre determinadas estruturas ou vocabulário etc.

A seguir, apresento o capítulo das considerações finais deste trabalho.

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral tratar das estratégias de comunicação, descrevê-las, identificar seus usos, mostrar como são aplicadas e relacioná-las a outras questões importantes para seu estudo. Além disso, foram explicitadas e discutidas questões referentes aos diferentes contextos nos quais o uso das estratégias aparecem.

Primeiramente, gostaria de retomar as perguntas de pesquisa apresentadas no início deste trabalho e fazer algumas considerações sobre as mesmas. A primeira questão de pesquisa pretendia identificar quais estratégias são utilizadas por aprendizes de língua estrangeira no contexto de sala de aula de inglês (1. Quais estratégias são utilizadas por aprendizes de língua estrangeira no contexto de sala de aula de inglês?). Para ilustrar os resultados encontrados nos dados analisados, temos a seguir uma tabela representativa da frequência com que cada uma das estratégias foram usadas:

Tabela 4.1: Frequência no uso das estratégias de comunicação.

TIPOS DE ESTRATÉGIAS	Frequência no uso das estratégias de comunicação	
	<i>Estratégias</i>	<i>Nº de ocorrências</i>
<i>Paráfrase</i>	Aproximação	04
	Circunlocução	11
	Cunhagem de palavras	02
<i>Empréstimo</i>	Tradução literal	09
	Mudança de língua	25
	Pedido de ajuda à professora	31
	Mímica	04
<i>Evitação</i>	Evitação do tópico	00
	Abandono da mensagem	26

Como pode ser verificado, quase todas as estratégias apresentadas pela taxonomia de Tarone (1983) foram utilizadas pelos aprendizes durante as interações em sala de aula, exceto pela estratégia *evitação do tópico*, que não apareceu nenhuma vez durante as sessões observadas. As estratégias mais utilizadas foram *pedido de ajuda* (31 ocorrências), *abandono*

de mensagem (26 ocorrências) e *mudança de língua* (25 ocorrências), como aponta a Tabela 4.1. Os dados coletados mostraram uma grande disparidade entre a frequência de cada uma das estratégias, já que foram registradas 26 ocorrências de um tipo (abandono de mensagem) e nenhuma de outro (evitação do tópico).

Com relação à segunda pergunta (2. Quais estratégias permitem que os aprendizes se mantenham como participantes de uma conversa sem trocar o tópico em pauta?), ficou perceptível nos exemplos analisados ao longo deste trabalho que, tanto o *pedido de ajuda*, quanto a *mudança de língua*, *circunlocução*, *tradução literal* e *mímicas* tiveram grande importância no que diz respeito à permanência dos aprendizes no tópico das conversas. Todas estas estratégias possibilitaram a continuidade do fluxo de comunicação entre os alunos e os auxiliaram na elaboração de seus discursos. O *abandono da mensagem*, uma das estratégias mais utilizadas pelos participantes, não propiciou, em nenhuma de suas ocorrências, a continuidade de uma conversa. Podemos ver, em exemplos como *it's about that she was in bad, sad condition but..humm forget!* e *no, but with the lyrics we can presume she...*, que esta estratégia funciona como uma espécie de fuga, um modo de interromper completamente o fluxo de comunicação a fim de que o aluno não tenha que enfrentar a dúvida. Por este motivo, esta estratégia não colabora com a manutenção do aprendiz como participante de uma conversa, apenas o exclui dela. Pude perceber, durante as observações, que o medo de cometer erros supera diversas vezes a vontade de expressar-se na língua-alvo.

A terceira pergunta de pesquisa (3. Quais são as formas de entrelaçamento das estratégias de comunicação ao serem usadas?) foi bastante observada na análise dos dados. O entrelaçamento de estratégias não só existe como aparece com relativa frequência no campo estudado. Além desta constatação, pude perceber ainda que este entrelaçamento geralmente ocorria devido à busca do aluno por mais argumentos durante suas interações. Ou seja, quando o aprendiz percebia que não estava se fazendo entender ele lançava mão de outras estratégias para conseguir transmitir sua mensagem. Também ficou evidente que um único exemplo, às vezes reunia em si várias estratégias, podendo ser classificado em dois ou três tipos diferentes. Temos como exemplo disso o seguinte recorte, que agrupa a aproximação, a mudança de língua e o pedido de ajuda: *there was a...a...a... sacerdote? a priest that said things about the future to him.*

Depois de responder às perguntas de pesquisa, percebo que ainda existem considerações a serem feitas acerca de algumas questões que merecem atenção especial. Primeiramente, gostaria de levantar uma discussão acerca do uso da língua materna em sala de aula de língua estrangeira.

Tradicionalmente, têm-se julgado o uso da língua materna em sala de aula de L2 como sendo inadequado, representado como um entrave para o desenvolvimento linguístico do aprendiz na língua estrangeira. Recentemente, no entanto, esta visão tem mudado e “nos trabalhos mais recentes, a L1 tem assumido um papel fundamental na aquisição de uma segunda língua”, segundo Mello (2004, p. 56). Ao contrário do que tem se acreditado ao longo dos anos, o papel da L1 é o de auxiliar o desenvolvimento da aprendizagem por meio do apoio que oferece, e não o de ser obstáculo neste processo. Mello (2004, p. 76) afirma ainda que, podemos perceber a aquisição de línguas “como um processo complementar, interdependente, aditivo, ao contrário de substitutivo, subtrativo, já que não se espera que a L2 substitua a L1, mas que, de alguma forma, se coloque lado a lado”.

Tendo em vista o que foi exposto, retomo as discussões sobre o uso da estratégia do empréstimo, que lida intimamente com a questão da interferência da língua materna. Levando em consideração o caráter aditivo e complementar proposto por Mello, constato os benefícios do uso desta estratégia para o processo de aprendizagem de L2. É por meio da criação de um vínculo entre as duas línguas que o aluno utiliza sua L1 como propulsora para o aprendizado da língua-alvo, otimizando, assim, seus resultados. Ficam evidentes, nas amostras apresentadas ao longo deste trabalho, os benefícios oferecidos pelo uso da língua materna como apoio no processo de comunicação destes aprendizes.

Consequentemente, estas considerações acerca do uso de língua materna nos remete ao modo como o termo abordagem comunicativa vem sendo entendido ultimamente nas escolas de idiomas. Retomando o que disse Thompson (1996, p. 9) sobre esta abordagem, ainda há vários equívocos sobre o que esta abordagem envolve. Além disso, me parece haver, também, controvérsias sobre como é entendida a comunicação, o que ela é e para que serve. Uma vez que existem tantas confusões acerca destas concepções, parece difícil chegar a um consenso sobre como tratar esta questão.

Outro ponto interessantíssimo e que também se relaciona com a questão da abordagem comunicativa é o caráter funcional da gramática. É perceptível a forma como, por diversas vezes, os alunos demonstram que buscam ajuda simplesmente para poderem se comunicar, sem se preocupar em efetivamente aprender uma determinada palavra ou estrutura. Se retomarmos o recorte 12 (pedido de ajuda), por exemplo, observamos que Raul, ao receber ajuda da professora com a palavra *recognizable*, simplesmente a repete e continua seu discurso. Isso demonstra que, às vezes, é feito o uso genuíno de uma estratégia de comunicação exclusivamente para este fim. O aluno não se interessou em saber qual sua classe gramatical, sua posição na frase ou qualquer outro dado que não fosse aquele

meramente comunicativo. O que ele procura é produzir efeito de sentido nos interlocutores; ele quer simplesmente se fazer entendido, nada mais. No entanto, podemos notar que não é sempre assim que a comunicação ocorre durante as interações. O contrário dessa prática também está bastante presente nos dados coletados. Ao longo da análise, nos chama atenção a *crença da acuidade*.

Como foi dito anteriormente, os alunos do contexto pesquisado demonstram perceber a importância de usar a língua-alvo sempre que possível e, para tal, procuram as estratégias que mais os auxiliam nessa tentativa. Apesar disso, nota-se muitas vezes uma preocupação excessiva quanto à acuidade gramatical. Ou seja, mesmo objetivando o uso de inglês na maior parte do tempo em sala de aula, estes aprendizes revelam certa ansiedade em dizer corretamente aquilo que pretendem comunicar. Nota-se que muitas vezes eles preferem interromper a comunicação para saber (geralmente da professora) como se diz uma palavra do que encontrar outros meios (cunhar um termo, por exemplo) de se fazer entender.

Voltando aos números de usos de cada uma das estratégias, pode-se perceber pelo grande número de vezes em que a estratégia de pedido de ajuda foi usada (30) em vista da cunhagem (2), que os aprendizes se preocupam mais em falar corretamente do que privilegiar a fluência da comunicação como um todo. Apesar de ser mais rápido e fácil “inventar” um termo que fosse entendido pelos seus interlocutores e que permitisse a continuação da comunicação, o aluno geralmente prefere um caminho de mais certeza e segurança, como pedir ajuda para a professora. Um exemplo que explicita esta necessidade de obter certeza do professor é a observação do fato, já mencionado anteriormente, de Mara não confiar em uma explicação do colega Raul sobre o que seria o termo *crença*, e esperar a professora voltar para a sala para confirmar com ela se aquela definição estava correta ou não.

Isto demonstra, entre outras coisas, uma visão de ensino ainda muito centrada no professor, como se apenas ele fosse o detentor do conhecimento que os aprendizes buscam. A autonomia, questão já discutida anteriormente, volta à tona aqui. Se, por um lado, os alunos se mostram independentes ao fazerem escolhas de estratégias para que se comuniquem, por outro, eles depositam muita responsabilidade no professor. Embora conheçam e até façam uso de vários caminhos que os levam à comunicação, os aprendizes mostram sua predileção pela certeza oferecida pelas explicações e ajuda da professora.

Esta discussão acerca da relação acuidade *versus* comunicação nos remete também à forma como a professora lida com essa questão em sala de aula. Como foi visto em diversos exemplos apresentados na análise de dados, a professora age de modo a favorecer a comunicação, instigar os alunos a se tornarem mais fluentes. Muitas vezes, ela apenas fornece

a palavra que o aluno pede e deixa que ele, por si só, organize e adapte este novo dado ao discurso que estava em andamento antes de pedir ajuda. No recorte 16, por exemplo, a professora demonstra estar mais interessada no fato que Mara está contando do que na forma como ela o diz. Ao ouvir o tom de pergunta de Mara, ela rapidamente fornece a palavra desejada, sem interromper a aluna com explicações sobre gramática, por exemplo. Embora se preocupe com fluência e comunicação, a professora não deixa de corrigir os alunos, dar explicações sobre gramática etc. Todavia, estas práticas ficavam restritas a momentos de correção de exercícios escritos ou sessões de *feedback* de apresentações orais feitas pelos alunos.

Mencionamos, na análise de dados, o quadro de expressões linguísticas em inglês que é utilizado pela professora para estimular o uso da língua-alvo em sala de aula; o chamado *Classroom language* (linguagem de sala de aula). Dentre várias expressões, chama minha atenção uma delas que é exaustivamente usada pelos participantes da pesquisa: *How can I say _____ in English?*. Embora esta frase seja a principal responsável pelo pedido de ajuda à professora por parte dos alunos e fonte de auxílio na otimização da utilização da língua-alvo em sala de aula, notamos que seu uso não foca na comunicação como a entendemos em contexto natural, mas sim em outro tipo de comunicação referente à linguagem típica de sala de aula de LE. A comunicação em ambiente natural é complexa, encontra meios de explicar o que quer dizer e dar sequência ao discurso sem precisar deste movimento de vai e vem de perguntas e respostas sobre questões gramaticais. Este tipo de comunicação não prevê o uso de mecanismos, tais como perguntar constantemente como se diz isto ou aquilo, para que se consiga manter uma conversa. No entanto, é preciso atentar para o fato de que o tipo de comunicação que ocorre em sala de aula é diferente e, por isso, deve ser tratado de forma diferente. Quando o aluno pergunta como se diz uma palavra em inglês, ele quer dar sequência ao seu discurso, sem, necessariamente, querer aprender uma determinada palavra ou estrutura. Logo, antes do propósito de aprender, ele procura meios de encontrar o que precisa para expressar-se.

Além do que foi exposto acima, ainda considero importante lançar um olhar a respeito das opiniões dos aprendizes sobre o que consideram importante para o aprendizado de uma língua estrangeira. Atitudes como *dedicação*, *ter contato com a língua-alvo* e *tentar usar a língua sempre que possível* foram as mais citadas como os principais fatores promotores do sucesso na aprendizagem da LE. Estes resultados nos dizem muito tanto sobre a cultura na qual estes alunos estão inseridos como sobre a forma deles se portarem dentro dela. Primeiramente, noto que quase todos os alunos apresentaram idéias semelhantes sobre o

que seria relevante para a aprendizagem de inglês como LE, o que nos indica que estão provavelmente reproduzindo as ideias inerentes à sua cultura. Também, é perceptível a presença de conceitos produzidos pela professora tais como tentar se comunicar sempre na língua-alvo, evitando o uso de português em sala de aula. Mesmo considerando o fato de que houve um número alto de uso da estratégia de *mudança de língua* (25), houve um número ainda maior de ocorrências de *pedido de ajuda* (31), ou seja, há muitas tentativas de se manterem em uma conversa na língua-alvo. Isso demonstra, entre outras coisas, a influência da figura do professor enquanto agente influenciador no comportamento dos alunos.

4.1 Limitações do estudo

A discussão de algumas questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de inglês como LE foi um dos propósitos deste trabalho. Entretanto, várias limitações foram encontradas ao longo do desenvolvimento deste, como, por exemplo, a falta de outros grupos para que se pudesse fazer uma comparação entre eles. Outro fator que afetou negativamente esta pesquisa foi o período curto despendido em campo. Muito pôde ser observado nas três semanas de coleta de dados, porém, sabemos que uma análise mais profunda e completa poderia ter sido feita caso fosse possível uma observação mais demorada em campo. Seria interessante a realização de pesquisas futuras que, a partir do que foi feito neste estudo, pudessem trabalhar com o treinamento de estratégias e fizessem uma comparação entre um grupo experimental e grupos controle. Devido a questões de tempo e quantidade de grupos este objetivo não fez parte deste trabalho.

Apesar destas barreiras, esta pesquisa buscou lançar um olhar sobre o uso das estratégias de comunicação e tratar de questões consideradas bastante relevantes para o desenvolvimento do processo de aprendizagem de inglês como LE. Acredito que cada trabalho que se proponha a desvendar um pouco do universo da sala de aula de LE promove descobertas que auxiliam professores e alunos, bem como apóiam futuras pesquisas nesta área.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas-SP: Pontes, 1998.

BAX, S. The end of CLT: a context approach to language teaching. *ELT Journal*, Oxford University Press, vol. 57/3, jul, 2003.

BROWN, D. H. *Principles of language learning and teaching*. 2 ed. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1987.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: J. C. Richards & R. W. Schmidt (eds.) *Language and communication*. London: Longman, 1983.

CHAUDRON, C. *Second language classrooms: research on teaching and learning*. 5th ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

COHEN, A. D. L2 learner strategies (Ch. 41). In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Vol. II - Part V. Methods and instruction in second language teaching (p. 681-698). Abingdon, England: Routledge, 2011.

COHEN, L.; MANION, L. *Research methods in education*. London - England: Routledge, 1989.

DAVIS, K. A. Qualitative theory and methods in applied linguistics research. *TESOL Quarterly*, vol. 29, n. 3, Autumn, 1995.

COOK, V. J. (org.) *Portraits of the L2 user*. Clevedon, U.K.: Multilingual matters, 2002.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000. p. 1-28.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ELLIS, R. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986.

FAERCH, C.; KASPER, G. *Strategies in interlanguage communication*. New York: Longman Inc., 1983.

FIGUEREDO, C. J. O uso de estratégias de comunicação na sala de aula de língua inglesa. In: MELLO, H. A. B. de; DELACORTE, M. C. F. (Org.). *A sala de aula de língua estrangeira*. Goiânia: Ed. UFG, 2005.

FRANCO, F. M. de M.; HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GASS, S. M.; SELINKER, L. *Second language acquisition: an introductory course*, 3rd ed. New York: Routledge, 2008.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

JOHNSON, D. *Approaches to research in second language learning*. New York and London: Longman, 1992.

JOHNSON, D. *Understanding communication in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1995.

KLEIN, W. *Second language acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1986.

LARSEN-FREEMAN, D.; M. H. Long. *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman, 1991.

LÜDKE, L.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MELLO, H. A. B. Madrinha ou madrasta? *Revista Signótica*, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 213-242, jul./dez. 2004.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. New York: Cambridge University Press, 1992.

O'Malley, J.M.; Chamot, A. U. *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, R. L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston - MA: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

RAJAGOPALAN, K. From madness in method to method in madness. In: *ELT Journal*, England: Oxford University Press, vol. 62.1., p. 84-85. 2007.

REES, D. K. Algumas considerações sobre a pesquisa qualitativa. *Revista Signótica*, v. 20, n. 2, p. 253 – 274, jul./dez. 2008.

RUBIN, J. Learner strategies: theoretical assumptions, research, history and typology. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.) *Learner strategies in language learning*. New York: Prentice Hall, 1987.

SANTA-CECILIA, A. G. La enseñanza del español en el siglo XXI. In: GIOVANNINI, A. et al. *Profesor en acción I: el proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa, 1996. p.5-20

SPRADLEY, J. *Participant observation*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers, 1980.

STAKE, R. Qualitative case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005. p. 443 – 466.

TARONE, E. Some thoughts on the notion of “communication strategy”. In C. FAERCH, C.; KASPER, G. (Eds.), *Strategies in interlanguage communication*. New York: Longman Inc., 1983. p 61 – 74.

TARONE, E.; YULE, G. *Focus on the language learner*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

THOMPSON, G. Some misconceptions about communicative language teaching. *ELT Journal*. England: Oxford University Press, vol. 50/1, p. 9-15, jan. 1996.

WATSON-GECEO, K. Ethnography in ESL: defining the essentials. *TESOL Quarterly*, v. 22. n. 4, p. 575 – 599, dec. 1988.

YIN, R., *Case study research*. Beverly Hills, Calif., Sage Publications, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A
Questionário sociocultural

Nome: _____

Nome Fictício: _____

Idade: _____

Tel.: _____

Cel.: _____

Nível de escolaridade: _____

1) Por que você estuda inglês?

2) O que você considera importante para o aprendizado da língua-alvo?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTE, COORDENADOR OU DIRETOR DE ESCOLA

Você está sendo convidado(a) para ser um participante em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte da pesquisa, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar a pesquisadora responsável ou a orientadora responsável pelos telefones apresentados abaixo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Pesquisadora responsável: Maria Carolina Terra Heberlein

Telefone para contato: **** *

Orientadora responsável: Dilys Karen Rees

Telefone para contato: **** *

1. Este estudo usará instrumentos tais como: anotações de campo da pesquisadora, observações das aulas por meio da gravação em áudio e vídeo.
2. Não haverá riscos físicos, morais ou emocionais para os participantes, pois os objetivos são de cunho científico na busca de contribuir para a melhoria do ensino/aprendizagem da língua inglesa nesse contexto. Em outras palavras, não buscamos informações de cunho pessoal. A identidade dos participantes será preservada, não usaremos os nomes verídicos da instituição de ensino ou dos participantes em quaisquer trabalhos escritos e publicados.
3. Ao participar da pesquisa, a instituição de ensino, a professora e os alunos contribuirão para que a sala de aula de língua inglesa seja mais conhecida e, assim, as dificuldades encontradas nesse contexto sejam discutidas em busca de soluções.
4. O participante pode retirar o consentimento a qualquer instante que queira.

CONSENTIMENTO COMO PARTICIPANTE

Eu, _____, RG
_____, CPF _____, telefone para contato
_____, abaixo assinado, concordo em participar desta pesquisa.

Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora: Maria Carolina Terra Heberlein sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento.

Local e data: _____

Assinatura do participante: _____

Nome fictício: _____