

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

CONSTRUINDO A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA EM E/LE:
AS ESTRATÉGIAS COMUNICATIVAS EM FOCO

GOIÂNIA - 2009



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 através 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): Michely Sousa			
CPF:		E-mail: michelys11@gmail.com	
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? <input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não			
Vínculo Empregatício do autor: Professora			
Agência de fomento:			Sigla:
País:	Brasil	UF: GO	CNPJ:
Título: Construindo a competência comunicativa em E/LE: as EC em foco			
Palavras-chave: Estratégias de comunicação, fatores afetivos e individuais, atividades cooperativas			
Título em outra língua: Construyendo la competencia comunicativa en E/LE: las EC en foco			
Palavras-chave em outra língua: estrategias de comunicación, factores afectivos e individuales, actividades cooperativas.			
Área de concentração: Linguística Aplicada			
Data defesa: 02/09/2009			
Programa de Pós-Graduação: Em Letras e Linguística			
Orientador(a): Lucielena Mendonça de Lima			
CPF:		E-mail: llima@letras.com.br	
Co-orientador(a):			
CPF:		E-mail:	

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.

Assinatura do(a) autor(a)

Data: ____ / ____ / ____

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.

MICHELY SOUSA

CONSTRUINDO A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA EM E/LE:
AS ESTRATÉGIAS COMUNICATIVAS EM FOCO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucielena Mendonça de Lima.

GOIÂNIA - GOIÁS
2009

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

S725c Sousa, Michely.
Construindo a competência comunicativa em E/LE [manuscrito]:
as estratégias comunicativas em foco / Michely Sousa. – 2009.
177 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucielena Mendonça de Lima.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Letras, 2009.

Bibliografia.

Inclui lista de quadros e siglas.

Apêndices.

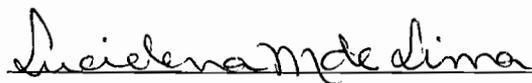
Anexos.

1. Estratégias de comunicação 2. Fatores afetivos e individuais 3.
Atividades cooperativas I. Título.

CDU: 81'2/'44

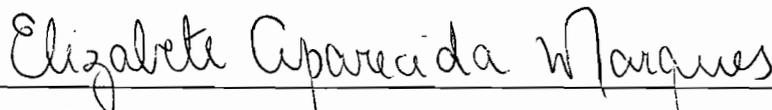
SOUSA, M. *Construindo a competência comunicativa em E/LE: As estratégias comunicativas em foco.*

Dissertação defendida e aprovada em 2 de setembro de 2009, pela banca examinadora constituída pelas professoras:

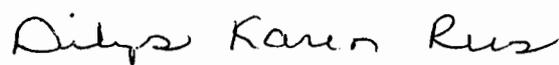


Prof.^a Dr.^a Lucielena Mendonça de Lima – UFG

(Orientadora)



Prof.^a Dr.^a Elizabete Aparecida Marques – UFMS



Prof.^a Dr.^a Dilys Karen Rees – UFG

AGRADECIMENTOS

A Deus, que é muito mais do que as fundações de minha construção e que nos momentos de tremores e desabamentos me oferece a devida sustentação.

À minha mãe e grande amiga Eula, pelo trabalho cooperativo e por derramar junto comigo as gotas de suor necessárias para que eu pudesse estar aqui hoje.

Ao meu pai Elisiário, pelo apoio e pela paciência, principalmente, na época das transcrições.

Ao meu anjo, Vanessa, sem a qual meus limitados conhecimentos sobre novas tecnologias não existiriam e por seus impulsos psíquicos incisivos que não me deixaram fraquejar.

A todos os meus familiares e amigos que, de alguma forma, compartilharam comigo esse processo. E por terem me ouvido falar tantas vezes de mestrado e dissertação. Especialmente, ao meu primo Pedro Vitor pelos momentos de distração.

À minha colega e grande amiga Rejane, que a cada tijolo colocado nesta obra dispensava a mim apoio moral, intelectual e emocional.

À minha querida orientadora Lucielena Mendonça de Lima pelo estímulo inicial, sem o qual jamais teria entrado nesta empreitada e pelas observações pertinentes durante o processo. A ela toda minha admiração e respeito, pois, além de sua competência profissional é uma mulher extremamente humana.

Aos meus alunos Lila, Nacho, Nico, Nane, Pepe e Vita, participantes desta pesquisa, pela convivência amigável e por contribuírem para uma melhor compreensão do processo de desenvolvimento da oralidade.

A todos os professores e funcionários da Faculdade de Letras que colaboram para que este momento se tornasse realidade, em especial, ao professor Francisco José Quaresma de Figueiredo pelos empréstimos de livros e artigos.

À direção e à coordenação do Colégio Estadual Senador Onofre Quinan que, pacientemente, compreenderam minhas ausências.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste estudo.

RESUMO

O presente estudo tem a finalidade de investigar como se desenvolve a oralidade de seis aprendizes de espanhol como língua estrangeira em um Centro de Línguas de uma Universidade de Goiás com o foco nas estratégias de comunicação (EC). Além de compreender como os fatores afetivos e individuais influenciam nos momentos de produção de língua. Para isso, explicitamos as EC ao grupo pesquisado e trabalhamos atividades cooperativas pela necessidade de interação que elas comportam (CRANDALL, 2000), pois isso nos permite obter mostras reais de língua juntamente com o imenso leque de elementos presentes (linguísticos e não linguísticos ou contextuais) nesses contextos. Sob o ponto de vista teórico, tomamos como base o sociointeracionismo de Vygotsky (2000) no qual o ser humano se constrói na interação com o outro. Portanto, a análise das EC, também, se centra na perspectiva interativa, proposta por Tarone (1981). Com relação à metodologia, este estudo se fundamenta nos princípios da investigação qualitativa para a coleta e análise dos dados. Os resultados da pesquisa nos mostram que é fundamental um trabalho cooperativo que abarque as individualidades dos aprendizes para que haja uma maior compreensão do complexo processo de ensino e aprendizagem. Isso porque, de acordo com os dados analisados, um sem-número variado de elementos está presente nos momentos de conversação (motivação, ansiedade, autoestima, horário da aula etc.) e, dependendo de como se inter-relacionam, podem influenciar bastante no desenvolvimento da competência comunicativa do estudante.

RESUMEN

El presente estudio tiene la finalidad de investigar cómo se desarrolla la oralidad de seis estudiantes de español como lengua extranjera (E/LE) en un centro de lenguas de una Universidad de Goiás con el foco en las estrategias comunicativas (EC). Además de comprender cómo los factores afectivos e individuales influyen en los momentos de producción de lengua. Para eso, presentamos las EC a los participantes de la investigación y trabajamos actividades cooperativas por la necesidad de interacción que ellas conllevan (CRANDALL, 2000), pues eso nos permite obtener muestras reales de lengua juntamente con el inmenso abanico de elementos presentes (lingüísticos y no lingüísticos o contextuales) en esos contextos. Desde el punto de vista teórico, tomamos como base el sociointeraccionismo de Vygotsky (2000) en el cual el ser humano se construye en la interacción con el otro. Por lo tanto, el análisis de las EC, también, se centra en la perspectiva interactiva, propuesta por Tarone (1981). Con relación a la metodología, este estudio se fundamenta en los principios de la investigación cualitativa para la recogida y análisis de los datos. Los resultados de la investigación nos muestran que es fundamental que se haga un trabajo basado en la cooperación que abarque las individualidades de los aprendices para que haya una mayor comprensión del complejo proceso de enseñanza y aprendizaje. Eso porque, según los datos analizados, un sinnúmero variado de elementos está presente en los momentos de conversación (motivación, ansiedad, auto-estima, horario de la clase, etc.) y, dependiendo de cómo se interrelacionan, pueden influir bastante en el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	9
LISTA DE SIGLAS	10
A ESCOLHA DO TERRENO	11
CAPÍTULO 1: PREPARANDO AS FUNDAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO	15
1.1 Aprendizagem de LE: modelos teóricos que subjazem nosso estudo	16
1.2 O sociointeracionismo	17
1.2.1 Andaime (<i>Scaffolding</i>)	19
1.3 Aprendizagem cooperativa	20
1.4 Abordagem comunicativa e competência comunicativa	22
1.5 Estratégias	26
1.5.1 Estratégias de Comunicação e Estratégias de Aprendizagem	28
1.5.2 Abordagem interativa e abordagem cognitiva	29
1.5.3 Classificação	29
1.6 Interlíngua	32
1.7 <i>Output</i>	34
1.8 O modelo do monitor	36
1.9 Características individuais	38
1.9.1 Personalidade	38
1.9.2 A autoestima	40
1.9.3 Idade	41
1.9.4 Motivação	42
1.9.5 Ansiedade	46
1.9.6 Estilos de aprendizagem	48
CAPÍTULO 2: DEMARCANDO O TERRENO	50
2.1 A natureza da pesquisa, instrumentos e procedimentos de coleta de dados ...	50
2.2 O contexto e os participantes da pesquisa	57
2.3 As atividades realizadas	60
2.4 Procedimentos de análise de dados	63
CAPÍTULO 3: MISTURANDO A ARGAMASSA	64
3.1 Os andaimes: as atividades realizadas	64
3.1.1 Primeira atividade	65
3.1.2 Segunda atividade	66
3.1.3 Terceira atividade	69
3.1.4 Quarta atividade	70
3.1.5 Quinta atividade	72
3.1.6 Sexta atividade	73
3.1.7 Sétima atividade	76
3.1.8 Oitava atividade	79
3.1.9 Nona atividade	81
3.1.10 Décima atividade	82
3.2 As ferramentas: As estratégias comunicativas usadas	86
3.2.1 Abandono da mensagem	87

3.2.2	Evitação do tópico	92
3.2.3	Criação de palavra	95
3.2.4	Tradução literal.....	98
3.2.5	Mímica	99
3.2.6	Mudança de código	104
3.2.7	Uso de complementos	111
3.2.8	Pedido de ajuda	112
3.2.9	Pedido de esclarecimento	113
3.2.10	Pedido de confirmação de exatidão	116
3.2.11	Confirmação acerca da compreensão.	117
3.2.12	Autocorreção	120
3.2.13	Repetição	121
CAPÍTULO 4: FAZENDO O ACABAMENTO		128
4.1	Retomando as perguntas de pesquisa	128
4.1.1	Quais EC os aprendizes utilizam ao se expressarem em sala de aula?	128
4.1.2	Quais elementos afetivos e/ou individuais influenciam na interação dos aprendizes em sala de aula?	130
4.1.3	O tipo de atividade determina, de alguma forma, a participação do aprendiz	131
4.2	Implicações para o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras	132
4.3	Limitações do presente estudo	134
4.4	Sugestões para futuras pesquisas	135
4.5	Palavras finais	136
REFERÊNCIAS		138
APÊNDICES		145
Apêndice A:	Questionário inicial	146
Apêndice B:	Segundo questionário	147
Apêndice C:	Entrevistas	148
Apêndice D:	Transcrição de uma atividade	162
Apêndice E:	Transparência usada para apresentar as EC	167
ANEXOS		168
Anexos A:	Questionário de estilos de aprendizagem	169
Anexos B:	Questionário de tipo de aprendiz	171
Anexos C:	Sinopses dos filmes <i>Mar adentro</i> e <i>El laberinto del fauno</i>	173
Anexos D:	Músicas <i>Pobre Juan</i> e <i>Visa para un sueño</i>	174
Anexos E:	Texto Nane	176
Anexos F:	Música <i>Años</i>	177

LISTA DE QUADRO

Quadro 1.7:	Expressão oral, interação oral e mediação oral	35
Quadro 2.2:	Perfil geral dos aprendizes	59
Quadro 2.4:	Convenções para a transcrição	63
Quadro 3.1:	Classificação das atividades	85
Quadro 3.2.1:	Objetivos de estudar a língua espanhola versos faltas.....	110
Quadro 3.2.2:	Estratégias comunicativas utilizadas pelos aprendizes	123

LISTA DE SIGLAS

EA	Estratégia de aprendizagem
EC	Estratégia de comunicação
IL	Interlíngua
LE	Língua estrangeira
LM	Língua Materna
L2	Segunda Língua
MCER	Marco Comum Europeu de Referência
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

A ESCOLHA DO TERRENO

Psicólogos, filósofos e linguistas frequentemente ressaltam que o homem se diferencia dos outros animais por ser dotado de linguagem, e que esta surgiu graças ao desejo e à necessidade de comunicar os seus sentimentos e pensamentos. O que significa que o homem é um ser social porque se inter-relaciona com o mundo e com os outros por meio da linguagem, especialmente por meio da fala. O indivíduo percebe o mundo através da fala, sendo a fala parte essencial de seu desenvolvimento cognitivo (VYGOTSKY, 2000, p. 43).

Conforme as reflexões de Chauí (2000), o desejo e a necessidade de expressão e de comunicação fizeram com que o homem buscasse meios para isso – gestos e vozes – e, assim, surgiu a linguagem. Meios que não só nossos antepassados utilizaram, mas que nós, ainda hoje, continuamos utilizando para superar as barreiras comunicativas. Isto é, continuamos buscando recursos para que nossas interações e/ou expressões sejam mais eficazes com o intuito de sermos compreendidos. Isso porque, mesmo possuindo o “dom” da linguagem verbal, há momentos em que os elementos linguísticos não são suficientes, e necessitamos recorrer a outros tipos de recursos, como a linguagem não verbal, por exemplo.

De forma que, se transferirmos essas duas asserções (necessidade de se comunicar e o auxílio de outros recursos para tornar a comunicação mais efetiva) para o âmbito da sala de aula de língua estrangeira (LE), no mínimo duas questões emergem: a resistência dos aprendizes em se comunicar e a necessidade da utilização de estratégias comunicativas (EC) para melhorar o rendimento comunicativo, ou melhor, transmitir eficazmente um significado.

Nosso interesse em desenvolver esta pesquisa surgiu, principalmente, da primeira questão elencada anteriormente. Se a necessidade de comunicação fez/faz parte da natureza do ser humano, por que quando se busca promover momentos comunicativos, para desenvolver a oralidade em uma sala de aula de LE, os professores se deparam com tanta resistência por parte dos aprendizes (no caso de nosso estudo, estudantes adultos – entre 18 e 50 anos – de espanhol como língua estrangeira)? Fato que ocorre, inclusive, em grupos nos quais a língua é vista “como veículo para a expressão de um significado funcional” (RICHARDS; RODGERS, 1998, p. 24) – funcionalismo – e/ou “como instrumento para criar e manter relações sociais” – sociointeracionista (Ibidem).¹ Isto é, ainda trabalhando com abordagens em que a aprendizagem é promovida a partir da interação do aprendiz com o

¹ “... como instrumento para crear y mantener relaciones sociales”. (RICHARDS; RODGERS, 1998, p. 24)

objeto de conhecimento, o que se percebe, nas práticas diárias em sala de aula, são inquietações e dificuldades dos aprendizes nos momentos de prática oral.

A partir de observações desta natureza, das inquietações dos aprendizes de uma LE nas atividades com ênfase na produção oral, veio-nos o anseio de estudar como se dá o desenvolvimento da competência comunicativa² dos aprendizes de Espanhol/Língua Estrangeira (E/LE), com o foco nas estratégias comunicativas (EC) e fatores afetivos e individuais que envolvem esse processo. Por conseguinte, buscamos destacar e refletir sobre os elementos que influenciam a construção da comunicação oral.

Pareceu-nos relevante pesquisar a produção oral de um grupo de aprendizes de uma língua estrangeira, tentando observar como as EC podem colaborar com os momentos de prática oral, mas, também, como esses recursos podem ser influenciados pelas características individuais e pelos fatores afetivos. Isso porque vários estudos que tratam da produção oral, na maioria das vezes, buscam apenas detectar as EC utilizadas pelos aprendizes e, também, pelo número escasso de pesquisas que levam em consideração a influência da afetividade na comunicação. Um estudo que vale a pena ser destacado é o de Colombo (2001), no qual a autora pesquisa exatamente de que modo o afeto (ansiedade, motivação e atitudes) está incidindo na interação em sala de aula. No entanto, nossa pesquisa se diferencia da pesquisa de Colombo (2001) por considerarmos as EC, por não estarmos em uma situação de imersão e, principalmente, por tentarmos relacionar a **construção** da comunicação do aprendiz aos mais variados fatores, desde características individuais (idade, personalidade, tipo de aprendiz etc.) até elementos como tipo de atividade, horário da aula, entre outros.

Ao pensarmos em construção, termo negrito no parágrafo anterior, independente do que será construído, alguns passos são essenciais: a escolha e a demarcação do terreno; preparação das bases; o uso de ferramentas e o acabamento. Assim, ao escolher e demarcar uma LE como objetivo, o aprendiz precisa preparar a base de sua competência comunicativa em um curso de línguas com o auxílio de ferramentas (EC) e de outros interlocutores para aos poucos chegar a vislumbrar a obra em fase de acabamento. Estamos querendo destacar que, quando escolhe estudar uma língua estrangeira, o aprendiz necessita se envolver nos diálogos que ocorrem em sala de aula, porque o aprimoramento de sua competência comunicativa se dá na interação com o outro – professor e/ou outro aprendiz (SWAIN, 1995; CRADALL, 2000). Mas também necessita utilizar recursos para realizar as tarefas propostas pelo professor, como as EC, considerando que esse aprendiz se encontra em fase de aprendizado de léxicos e

² O conceito de competência comunicativa é apresentado no capítulo dedicado à revisão de literatura.

estruturas. Portanto, as interações, de alguma forma, são limitadas. De maneira que, independente dos materiais necessários, da língua demarcada e do resultado final da obra, a parte que realmente deve ser levada em consideração é o processo: se os participantes estão sendo cooperativos, como está sendo realizado esse processo e quais ferramentas estão sendo utilizadas.

Logo, almejando observar e discutir os momentos pelos quais os aprendizes de E/LE passam na construção de sua competência comunicativa, especialmente, no que se refere à produção oral, elaboramos um plano de ação a partir do qual pudéssemos reunir elementos que posteriormente seriam analisados, proporcionando esclarecimentos acerca de nossas dúvidas. Nosso plano de ação consistia basicamente em explicar as EC e lembrar-lhes de usá-las durante a realização das atividades; promover atividades de prática oral que suscitassem o uso de EC (com recursos distintos, como filme, música, cartões para jogos etc.) e, assim, procurar responder as seguintes perguntas:

1. Quais EC os aprendizes utilizam ao se expressarem em sala de aula?
2. Quais elementos afetivos e/ou individuais influenciam na interação dos aprendizes em sala de aula?
3. O tipo de atividade realizada determina, de alguma forma, a participação do aprendiz?

De modo que, centrados na comunicação e nos fatores afetivos dos aprendizes, determinamos, para a pesquisa e interpretação dos dados, os pressupostos teóricos do sociointeracionismo, já que compartilhamos com Vygotsky (2000, p. 74-75 e 110) as ideias de que o conhecimento é construído em conjunto entre os indivíduos e de que o aprendiz não é apenas um receptor, ele atua dentro de seu processo de desenvolvimento. Por isso, para a preparação e execução das atividades comunicativas realizadas para a coleta de dados, tomamos como base os princípios da aprendizagem cooperativa (que está vinculada aos pressupostos do sociointeracionismo), pois, segundo Crandall (2000), esses princípios funcionam como uma espécie de andaime dentro do processo, posto que cada aprendiz vai se responsabilizando pela própria aprendizagem e pela aprendizagem dos demais.

O foco de nossa pesquisa está centrado no desenvolvimento da expressão oral, porque o que se espera é que o aluno se comunique na língua-alvo, seja com o objetivo de expressar sentimentos e opiniões, seja para negociar significado com seu interlocutor nos momentos interativos. De acordo com Alonso (1994), a “expressão oral” não significa expressar algo em voz alta, cuidando do estilo e das formas da fala e, tampouco, responder

oralmente a uma série de exercícios mecânicos, mas que o aprendiz, “aprenda a interpretar ou expressar o que pensa ou sente sem atentar tanto à correção e à precisão” (ALONSO, 1994, p. 130).³

Nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (GRIGOLETO, 2003, p. 232 apud OCNEM, 2006) de Línguas Estrangeiras (Espanhol), aparece algo semelhante quando as autoras declaram que o ensino de LE não pode ser visto como a substituição de um código (Língua Materna) por outro (LE), restringindo as atividades do aprendiz a “ler ou ouvir e traduzir, decorar itens de vocabulário e frases, aprender regras gramaticais, ouvir e repetir, etc.”. Isto é, não basta criar momentos com o intuito de que o aluno adquira hábitos (comportamentos) de estímulo/resposta para que sempre produza as estruturas adequadas, pois, como sabemos, o ensino-aprendizagem pautado nos moldes *behaviouristas* demonstrou não ser capaz de explicar alguns aspectos mais complexos e abstratos do conhecimento linguístico (BARALO, 1999), além de desconsiderar as contribuições que os aprendizes podem trazer para sala de aula.

Optamos por focar o desenvolvimento da expressão oral, especialmente, a partir do fomento do uso das EC, porque acreditamos que, ao utilizar a língua-alvo para se comunicar, o aprendiz estará formulando uma hipótese acerca dela. Porque, mesmo apoiadas em Vygosty (2000), concebendo que é no intercâmbio comunicativo que o conhecimento emerge, e que a comunicação vai fluindo na negociação de significado com o interlocutor, precisamos levar em consideração que as estruturas da LE podem ser assimiladas no uso, sem que essas sejam explicitadas a todo momento. Tarone (1981) alega, por exemplo, ao abordar a complexa relação existente entre as estratégias de aprendizagem (EA) e as estratégias de comunicação (EC),⁴ que o indivíduo pode adquirir inconscientemente a língua mesmo que se tenha usando a estratégia apenas para comunicar significado.

Portanto, acreditamos que estimular o uso das estratégias colabora com o desenvolvimento da fluência (VÁRANDI, 1983), da autonomia do aprendiz (HUBER, 2000) – já que o faz sentir-se confiante (sem ter que abandonar a fala a cada momento), diminui o seu filtro afetivo e promove um relevante avanço em seu desempenho linguístico (TARONE, 1981). O que, conseqüentemente, aumenta sua motivação intrínseca (o indivíduo motivado por si mesmo: prazer, desejo, interesse) e o leva a uma aprendizagem mais prazerosa e positiva. Apesar de trabalharmos com os termos “motivação intrínseca” e “motivação

³ “... aprenda a interpretar o expresar lo que piensa o siente sin atender tanto a la corrección y precisión.” (ALONSO, 1994, p. 130)

⁴ Conceitos trabalhados no primeiro capítulo deste estudo.

extrínseca” dentro deste estudo, não desconsideramos o fato de as identidades serem multifacetadas e estarem em um fluxo constante, sendo, portanto, a afetividade e as características individuais assumidas de acordo com as situações particulares (FREITAS, 2008).

De modo que, dentro de uma situação particular – a sala de aula de Espanhol 3 do primeiro semestre de 2008 – objetivando compreender os elementos que influenciam a produção oral dos seis aprendizes adultos, utilizamos, prioritariamente, os métodos qualitativos de coleta e análise de dados. Para a coleta de dados foram usados instrumentos como gravação em áudio e vídeo, questionários, entrevistas e notas de campo, possibilitando a triangulação e validação dos dados (COHEN; MANION, 1990). Trabalhando na “compreensão de uma instância singular” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21), foi relevante, também, apoiarmos nos delineamentos do estudo de caso.

Assim, para apresentar nossa pesquisa, este estudo encontra-se dividido em quatro (4) capítulos. No primeiro capítulo, **Preparando as fundações para a construção**, abordamos as teorias que serviram de sustentação à nossa pesquisa, contendo considerações sobre os modelos teóricos de aprendizagem de LE, competência comunicativa, EC, interlíngua, *output*, fatores afetivos e características individuais. No segundo capítulo, **Demarcando o terreno**, fazemos uma descrição da natureza da pesquisa, dos instrumentos e procedimentos utilizados na coleta de dados, do contexto e dos participantes da pesquisa, das atividades realizadas e dos procedimentos de análise de dados – o que corresponde à metodologia. No terceiro capítulo, **Misturando a argamassa**, categorizamos, analisamos e interpretamos os dados obtidos, a fim de refletir sobre os questionamentos que impulsionaram esta pesquisa.

Na parte final deste estudo, **Fazendo o acabamento**, tecemos algumas considerações finais nas quais buscamos fazer as últimas relações entre os temas que abordamos na pesquisa e as primeiras reflexões feitas sobre eles; discorremos sobre as limitações encontradas no percurso da pesquisa; as contribuições desta para o ensino-aprendizagem de línguas e propomos algumas sugestões para trabalhos futuros.

Antes de passarmos para o capítulo teórico, gostaríamos de destacar que, pelo fato de a literatura consultada para a realização deste estudo se encontrar em outras línguas (inglesa e espanhola), coube a mim, traduzir todas as citações para proporcionar maior compreensão e/ou comodidade ao leitor.

CAPÍTULO 1

PREPARANDO AS FUNDAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO

Neste capítulo, abordamos as teorias que embasaram o nosso estudo, considerações sobre os modelos teóricos de aprendizagem de LE, competência comunicativa, EC, interlândia, *output*, fatores afetivos e características individuais.

1.1 Aprendizagem de LE: modelos teóricos que subjazem este estudo

Sabemos que a linguística, no decorrer das últimas décadas, desenvolveu três diferentes teorias sobre a língua e a natureza do conhecimento linguístico que inspiraram implícita e explicitamente as abordagens e métodos de ensino de línguas. A visão mais tradicional é a concepção formalista que considera a língua como um sistema, uma estrutura em que os elementos estão relacionados entre si, tendo como objetivo de aprendizagem o conhecimento dos elementos do sistema (unidades fonológicas, gramaticais, operações gramaticais e elementos léxicos) (RICHARDS; RODGERS, 1998).

Dessa concepção de língua como sistema, juntamente, com a teoria de aprendizagem comportamentalista, *behaviorista*, surgiram métodos de ensino nos quais a aprendizagem era tomada como uma formação de hábitos, ou seja, o aprendiz devia responder a um estímulo e, se a resposta fosse considerada correta, ele receberia um reforço (estímulo/resposta/reforço). Portanto a língua era adquirida por meio de imitação (RICHARDS; RODGERS, 1998; MARTÍN, 2005).

No entanto, Chomsky (1968/1971) questiona as noções de hábitos e de generalizações como determinantes do comportamento e conhecimento linguístico, afirmando ser completamente inadequado considerar que a aprendizagem se dê por imitação. Tais questionamentos tiveram início desde que o referido autor postulou a teoria da gramática universal e da existência de um dispositivo de aquisição da linguagem que nos capacitaria a processar o pensamento e o desenvolvimento da capacidade linguística (MARTÍN, 2005). Assim, de acordo com as teorias chomskianas, a aquisição de uma segunda língua (L2) ou LE se daria de forma semelhante à aquisição da língua materna (LM).

Já na segunda concepção de língua, a funcionalista, esta é considerada “como veículo para a expressão de um significado funcional” (RICHARDS; RODGERS, 1998, p. 24).⁵ O que se ressalta no ensino pautado por essa concepção são as dimensões semânticas e comunicativas, ou seja, os fins ou as funções dos *usos* da linguagem. O foco não mais se encontra nos elementos estruturais ou gramaticais da língua, e, sim, nos temas, significados e conceitos necessários para que haja comunicação.

E, por último, a concepção interacionista, que “considera a língua como veículo para o desenvolvimento das relações pessoais e para a realização de transações de tipo social” (RICHARDS; RODGERS, 1998, p. 24).⁶ Os conteúdos trabalhados dentro dessa teoria estão voltados para os intercâmbios conversacionais, pois, dentro desta perspectiva, a essência da linguagem é a ação social, a comunicação, os recursos que utilizamos diariamente nas nossas atividades comunicativas (HALL, 2001). Portanto, o aprendiz aprende por meio das trocas comunicativas, do uso da linguagem e da negociação de significado.

Como acreditamos nos benefícios de um processo de aprendizagem pautado pelas teorias interacionistas e/ou sociointeracionistas, apresentamos algumas considerações referentes a elas no subtópico seguinte.

1.2 O sociointeracionismo

O sociointeracionismo, que parte de uma perspectiva proposta pelo advogado e filólogo russo Vygotsky, o qual obteve destaque na psicologia com a publicação de *Pensamento e Linguagem (Thought and Language)* em 1962, é uma teoria do desenvolvimento na qual a criança em um determinado contexto é mediada pela linguagem ou outros sistemas simbólicos que colaboram com o desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores⁷ (VYGOTSKY, 2000, p. 27-42).

Vygotsky (2000, p. 73) afirma que “[o] controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem”. Portanto, postula que, ao usar instrumentos para modificar o mundo, o indivíduo tem essas modificações externas refletidas em seu próprio desenvolvimento interno.

⁵ “... como vehículo para la expresión de un significado funcional.” (RICHARDS; RODGERS, 1998, p. 24)

⁶ “... considera la lengua como vehículo para el desarrollo de relaciones personales y la realización de transacciones de tipo social...” (RICHARDS; RODGERS, 1998, p. 24)

⁷ Diz respeito às lembranças voluntárias, raciocínio dedutivo etc. (VYGOTSKY, 2000).

Tal afirmação remete-nos à noção de que há uma interação entre o sujeito e o objeto para que haja a construção de ambos. De acordo com Coutinho e Moreira (1998, p. 64), “[a]s teorias interacionistas explicam o conhecimento mediante a participação tanto do sujeito quanto dos objetos do conhecimento, o que resulta não só na organização do real como também na construção das estruturas do sujeito”. Transportando essa reflexão para o ensino de línguas, podemos dizer que o aprendiz se constrói na e pela linguagem, ou seja, a linguagem possui um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo, ampliando sua forma de ver e de estar no mundo, de modo que a existência de um processo dialético entre o indivíduo e a sociedade não pode ser negado, considerando que é na interação com o meio, na convivência social, que o aprendizado emerge (VYGOTSKY, 2000, p. 74-75). Isto é, o indivíduo só se desenvolve plenamente com o suporte de outros indivíduos.

Com isso, notamos que a interação⁸ é o ponto chave dessa teoria. Segundo Vygotsky (2000, p. 75), todo processo de internalização, ou melhor, de transformações internas, leva ao desenvolvimento. E cada um desses processos começa no nível social para depois passar ao nível individual. “Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos” (Ibidem, p. 75). Propõe, ainda, que, além de se desenvolver com as experiências sociais, a criança pode maximizar seu desenvolvimento pessoal e cognitivo com a mediação de um adulto. Essa proposta foi chamada de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP) e foi conceituada como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Ibidem, p. 112)

Em síntese, o sociointeracionismo concebe o desenvolvimento humano a partir das relações sociais, ou seja, das interações com o meio. Portanto, o homem é considerado um ser ativo que, com seu conhecimento prévio (VYGOTSKY, 2000, p. 110) e a mediação de um adulto (Ibidem, p. 112-113), desperta o aprendizado e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento. Exatamente por isso vários estudos sobre aprendizagem de línguas estrangeiras têm se apoiado nessa teoria, devido, principalmente, ao fato de os postulados sociointeracionistas considerarem que a construção do conhecimento se dá nas interações

⁸ Discorremos sobre interação no item 1.7.

sociais entre indivíduos que participam ativamente, colaborando com seu conhecimento prévio (COLOMBO, 2001; FIGUEIREDO, 2001; FIGUEREDO, 2001; SANTOS 2006; entre outros).

De maneira que, dispostas a investigar a produção oral do aprendiz de Espanhol/Língua Estrangeira (E/LE), sustentada pelas Estratégias Comunicativas (EC) – como forma de dar-lhes mais autonomia – e com isso refletir sobre a construção da competência comunicativa do aprendiz, levando em consideração os fatores afetivos e individuais envolvidos nesse processo, os pressupostos de Vygotsky tornaram-se indispensáveis.

A partir do exposto, podemos notar que, nesta abordagem, a língua é determinada de maneira histórica e cultural, e é por meio das interações com outros falantes que a criança desenvolve o pensamento, realiza a aprendizagem e dá sentido ao mundo (WILLIAMS; BURDEN, 1999). Portanto, no contexto de sala de aula, podemos conceber o professor e os colegas mais proficientes como mediadores do processo de aprendizagem, auxiliando o aprendiz a completar o que ainda lhe falta.

Então, ao pensarmos nesse conhecimento compartilhado na interação, ou melhor, em um aprendiz mais proficiente e/ou um professor que na interação pode mediar o desenvolvimento linguístico de um aprendiz menos proficiente e, inclusive, ampliar seu próprio conhecimento, passamos a outra teoria chamada metáfora do andaime (*scaffolding*).

1.2.1 Andaime (*Scaffolding*)

“Armação com estrado, sobre o qual trabalham operários nas construções” (FERREIRA, 2001, p. 42). Este é o conceito de andaime que encontramos no dicionário Aurélio, ou seja, andaimes, pensando na construção civil, são aqueles suportes (de madeira ou ferro), cuja altura varia de acordo com o porte da obra e que auxiliam na execução do trabalho (instalações, pintura, acabamento etc.), pois possibilitam maior frente de trabalho, pelo fato de serem montados com pavimentos – como se fossem andares de um edifício. Remetendo-nos a esse conceito, não é difícil, então, fazer uma analogia entre um operário de uma construção civil e um aprendiz no processo de aprendizagem. Isto é, assim como o andaime de um operário vai sendo elevado à medida que os andares inferiores vão sendo finalizados, no processo de aprendizagem, o aprendiz também vai ter seu andaime elevado à medida que determinado conhecimento vai sendo consolidado, ou melhor, internalizado.

Segundo Wertsch (1979 apud DONATO 1994), o *scaffolding* é um mecanismo interpsicológico constituído dialogicamente, que promove a internalização, no aprendiz, do conhecimento construído em conjunto na atividade compartilhada, ou seja, na interação com o outro (interlocutor mais proficiente) o aprendiz tem a oportunidade de conhecer o que ainda não conhece, de “subir mais um andar” na busca do conhecimento.

De acordo com Wood, Bruner e Ross (1976 apud DONATO 1994), o *scaffolding* é caracterizado da seguinte forma:

- fornecer interesse pela tarefa;
- simplificar a tarefa;
- marcar os aspectos críticos e as discrepâncias entre o que foi produzido e a solução ideal;
- controlar a frustração durante a solução do problema;
- fornecer uma idéia de como poderia ser a solução do problema.

Dessa maneira, a atividade proposta em sala de aula se torna mais atrativa e factível, mesmo que esteja um pouco acima do conhecimento do aprendiz, pois “subindo os andares” em um processo de colaboração mútua, os aprendizes vão desenvolvendo competências e aos poucos o andaime vai sendo retirado.

Ao abordarmos o desenvolvimento coconstruído, é imprescindível comentarmos alguns fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa, a qual usamos como base para a realização das atividades propostas nesta pesquisa.

1.3 Aprendizagem cooperativa

A partir dos anos 80, com a mudança de foco em sala de aula, centrando a atenção no aluno e na construção compartilhada do conhecimento entre os indivíduos, cresceu o interesse por grupos reduzidos, no qual o aprendiz desenvolve habilidades cognitivas e sociais enquanto interage em sala de aula. Assim, expande-se a aprendizagem cooperativa que requer a interação social e a negociação de significados entre os membros implicados em uma atividade cuja realização depende da contribuição de todos (CRANDAL, 2000). Isto é, todos

têm algo a acrescentar e a aprender quando participam de ações (solução de problemas, conversação informal etc.) em grupo.

Crandal (2000, p. 244-245), partindo do estudo de outros autores, ressalta algumas características essenciais da aprendizagem cooperativa que repercutem no caráter afetivo da aula de idiomas: 1. Interdependência positiva – o centro da interação se encontra no trabalho em conjunto, cada aprendiz desempenha um papel essencial na busca do objetivo almejado; 2. Interação grupal “cara a cara” – ênfase dada à interação em grupos reduzidos para que os aprendizes tenham que desempenhar um papel relevante no grupo, mas, também, se beneficie das múltiplas ideias dos outros componentes; 3. A responsabilidade individual e grupal – se fomenta na atribuição de papéis concretos para cada aprendiz, e este precisa ser responsável pelo êxito de cada membro do grupo; 4. Desenvolvimento das habilidades sociais do grupo reduzido – para que o trabalho cooperativo seja exitoso, é necessário que os componentes do grupo desenvolvam, não apenas habilidades linguísticas, mas habilidades sociais que facilitem o trabalho em equipe e melhorem a comunicação e a solução de problemas, entre outros; 5. Reflexão sobre os processos em grupo – os aprendizes precisam refletir sobre como interagem dentro do grupo, ou melhor, avaliar suas atitudes e as atitudes dos outros componentes na busca das soluções de problemas que possam surgir e, ao mesmo tempo, melhorar sua competência estratégica.⁹

Figueiredo (2006, p. 20) discorre tanto sobre a abordagem cooperativa quanto sobre a colaborativa, por ambas terem “seus fundamentos nas teorias sociocultural e construtivista”. E de acordo com o referido autor, apoiado em autores como Panitz (1996), Oxford (1997), Wiersema (2000) e Matthews et al. (2003), a aprendizagem cooperativa coloca o seu foco na realização da atividade por meio da divisão de papéis, sendo estruturada e gerenciada pelo professor, ao passo que, na aprendizagem colaborativa, o principal objetivo é a construção compartilhada do conhecimento por meio dos intercâmbios comunicativos que são gerenciados pelos próprios aprendizes.

Porém, ambas promovem benefícios semelhantes no processo de aprendizagem: os aprendizes tornam-se mais ativos por não receberem passivamente as informações do professor; o ensino-aprendizagem torna-se um processo de experiências compartilhadas entre os alunos e o professor, e a participação em pequenos grupos favorece o desenvolvimento de habilidades intelectuais e sociais (FIGUEIREDO, 2006, p. 20). Por isso, alguns estudos utilizam esses termos de forma intercambiável (FIGUEREDO, 2001).

⁹ No tópico seguinte abordamos o conceito de competência estratégica.

Nosso interesse em promover atividades cooperativas veio, principalmente, pelo valor afetivo que elas guardam com a aprendizagem de idiomas, contribuindo para a redução da ansiedade, aumento da motivação, fomento da autoestima, entre outros benefícios (CRANDAL, 2000).

Ao mencionarmos o desenvolvimento coconstruído do conhecimento, habilidades e competências em uma língua estrangeira, é indispensável comentar o conceito de competência comunicativa que constitui o principal foco da abordagem comunicativa, dentro da qual estão presentes muitas características do trabalho cooperativo.

1.4 Abordagem comunicativa e competência comunicativa

É a partir das duas últimas concepções de língua apresentadas no princípio deste capítulo (funcionalista e interacionista), embasadas na dimensão comunicativa da linguagem, que se inicia a aplicação de métodos e abordagens mais interessados nas necessidades dos aprendizes. Como exemplo, na década de 80, há o surgimento da abordagem comunicativa, trazendo uma série de tendências que, de acordo com SANTA-CECILIA (1996a, p. 10), são as seguintes:

- uso da língua com fins comunicativos;
- ênfase nos processos naturais de aprendizagem;
- valorização das variedades individuais no processo de ensino-aprendizagem;
- ensino centrado no aluno;
- importância da relação entre língua e o contexto sociocultural;
- desenvolvimento da autonomia do aluno.

Parece-nos plausível destacar que algumas dessas tendências serviram de sustentáculo das aulas ministradas: uso da língua para fins comunicativos; valorização das variedades individuais no processo de ensino-aprendizagem; ensino centrado no aluno e o desenvolvimento da autonomia do aluno. Isto porque, retomando parte dos nossos objetivos, queríamos que, ao serem estimulados a usar a LE e lhes fossem apresentado as EC, os aprendizes participassem com mais frequência das práticas comunicativas, utilizassem mais as EC e, com isso, diminuíssem o filtro afetivo, aumentando, assim, a motivação durante as atividades. Portanto, além de observar como estava ocorrendo o desenvolvimento da

competência comunicativa do aprendiz em sala de aula, ansiávamos por algumas mudanças, ainda que sutis, na produção oral dos participantes. Almejávamos uma maior produtividade oral dos aprendizes, crenças de que em um ambiente propício e conscientes da existência das EC, eles se sentiriam mais motivados a participar, utilizando as EC para ajustar seu discurso, quando necessário, para atingir seu objetivo comunicativo.

Quanto às características da abordagem comunicativa, podemos salientar que sua proposta principal é estimular a “prática oral e o trabalho em grupo como meio para que o aprendiz, através da manipulação¹⁰ da linguagem, da percepção de sua função social, desenvolva habilidades comunicativas e adquira a língua” (CARREÑO, 1996, p. 18).¹¹

Assim, o *desenvolvimento das habilidades comunicativas e a aquisição da língua*, remetem-nos ao termo usado como foco da abordagem comunicativa – a *competência comunicativa*. Este construto foi cunhado por Hymes (1971/1995) ao ampliar a divisão feita por Chomsky entre *competence* (competência) – relacionado ao conhecimento linguístico interiorizado e *performance* (desempenho) – entendida como uso individual da língua em uma situação concreta.

Hymes (Ibidem), então, afirma que a competência comunicativa envolve saber o que dizer, para quem dizer, como dizer e em que situação dizer, ou seja, o aprendiz necessita conhecer o uso da linguagem, o conhecimento pragmático, para adquirir a capacidade de se comunicar. A competência comunicativa, portanto, inclui não somente a competência gramatical (conhecimento linguístico), mas também a competência contextual ou sociolinguística. O referido autor (1971/1995, p. 38) amplia o conceito de competência ao afirmar que ela “depende tanto do conhecimento (*tácito*) como do uso (*capacidade*).”¹² (Grifo do autor).

Posteriormente, vários autores ampliaram o conceito de competência comunicativa ao aplicá-lo ao ensino de línguas, Canale (1983/1995, p. 66-70), por exemplo, inclui, à competência comunicativa, quatro grandes áreas relacionadas ao conhecimento e à habilidade. São elas: a competência gramatical – que se refere ao domínio do código linguístico (verbal e não verbal); a competência sociolinguística – que se ocupa da medida em que as expressões são produzidas e entendidas adequadamente em diferentes contextos sociolinguísticos; a competência discursiva – que se relaciona com o modo como as formas

¹⁰ Manipulação, aqui, está empregada no sentido de exercitar, praticar, usar a linguagem.

¹¹ “... la práctica oral y el trabajo en grupo como medio para que el alumno, a través de la manipulación del lenguaje, de la percepción de su función social, desarrolle destrezas comunicativas y adquira la lengua.” (CARREÑO, 1996, p. 18)

¹² “... depende tanto del conocimiento (*tácito*) como del uso (*capacidad*).” (HYMES, 1971/1995, p. 38)

gramaticais e significados se combinam para alcançar um texto falado ou escrito unificado, considerando que a unidade do texto se obtém por meio da coesão na forma e a coerência no significado.¹³ e a competência estratégica – que faz referência ao domínio das EC verbais e não verbais que podem ser utilizadas por duas razões principais: 1) compensar as falhas na comunicação, devido às condições limitadoras na comunicação real (a incapacidade de recordar uma ideia ou uma forma gramatical ou insuficiência em uma ou mais áreas da competência comunicativa; 2) favorecer a eficácia da comunicação.

Canale (1983/1995) ressalta, ainda, um ponto indiscutivelmente relevante para o nosso estudo: o fato de considerar outros conhecimentos, habilidades e ações humanas (como conhecimento de mundo, volição e personalidade) como elementos que se inter-relacionam com a competência comunicativa. Exatamente o que o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (MCER, 2002) busca detalhar ao desenvolver uma visão sobre competências. Por isso, optamos por trabalhar com esse documento.

O MCER (2002) faz uma divisão entre competências gerais – menos relacionadas com a língua – e as competências comunicativas, incluindo as linguísticas propriamente ditas. Dentro das competências gerais encontram-se:

- o conhecimento declarativo (saber) que abarca o conhecimento de mundo – refere-se ao conhecimento de mundo e ao seu funcionamento; conhecimento sociocultural – referente ao conhecimento das sociedades e da comunidade e/ou comunidades em que se fala o idioma estudado e, a consciência intercultural – diz respeito à compreensão e percepção da relação existente entre o mundo de origem e o mundo da comunidade objeto de estudo;
- habilidades e destrezas (saber fazer) – sobre as formas de atuar em situações sociais, de lazer, de vida, profissionais e interculturais;
- a competência existencial (saber ser) – que nos remete aos fatores individuais relacionados com a personalidade, atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos e tipos de personalidade;

¹³ A coesão implica o modo como as frases se unem estruturalmente, facilitando a interpretação de um texto, e a coerência refere-se às relações entre os diferentes significados em um texto, podendo esses significados ser significados literais, funções comunicativas e atitudes (CANALE, 1983/1995).

- a capacidade de aprender (saber aprender) – a capacidade de participar de novas experiências, incorporar novos conhecimentos e modificá-los quando necessário.

Já dentro das competências comunicativas temos:

- competências linguísticas – definidas como o conhecimento de recursos formais e a capacidade de utilizá-los, ou seja, o conhecimento de habilidades lexicais, fonológicas, sintáticas e outras dimensões da língua como sistema;
- competências sociolinguísticas – conhecimentos e habilidades necessárias para abordar o âmbito social do uso da língua;
- competências pragmáticas – referentes aos conhecimentos que possui o usuário sobre como organizar e estruturar o discurso e sobre como realizar as funções comunicativas.

Como podemos perceber, a competência comunicativa está relacionada a vários conhecimentos e habilidades que vão sendo desenvolvidos durante o processo de aprendizagem, objetivando uma comunicação cada vez mais eficaz, no sentido de suprir os objetivos comunicativos do aprendiz. E assim como Canale (1983/1995), acreditamos que é indispensável dar ao aprendiz a oportunidade de usar as estratégias comunicativas como uma forma de apoio ao desenvolvimento de sua competência comunicativa, já que esta, como referido anteriormente, se constitui tanto de conhecimento quanto de habilidades.

De acordo com o MCER (2002), esse uso estratégico emerge nas atividades que precisam ser realizadas com a língua. Isto é, são nos momentos comunicativos que as estratégias comunicativas podem se manifestar. E se a comunicação é fator preponderante para a aprendizagem, não podemos desconsiderar o valor da competência estratégica. De modo que, concordamos com López (2005, p. 586), ao designar a capacidade estratégica como componente essencial da competência comunicativa, pois o desenvolvimento desse componente mobiliza “o restante dos saberes para utilizar a língua em situações de comunicação”.¹⁴

Antes de abordarmos propriamente as estratégias comunicativas, é relevante apresentar aqui o conceito que essa autora sintetiza para o termo competência estratégica: “é a

¹⁴ “... el restante de los saberes para utilizar la lengua en situaciones de comunicación.” (LÓPEZ, 2005, p. 586)

capacidade de mobilizar todos os recursos disponíveis para utilizar a língua e cumprir tarefas comunicativas” (LÓPEZ, 2005, p. 586).¹⁵

Parece contraditório acreditarmos em uma aprendizagem pautada na interação com o meio, mediada por outros interlocutores (apoiada nas teorias sociointeracionistas) e, ao mesmo tempo, darmos credibilidade a autores como Carreño (1996) e López (2005) que afirmam existir a necessidade de se “manipular” a linguagem e “cumprir” tarefas comunicativas para que a aprendizagem de uma LE ocorra. No entanto, não há necessidade de se repudiar os termos usados pelos referidos autores, pois eles apenas demonstram que no início do processo de aprendizagem de uma LE, o aprendiz precisa participar com mais afinco das atividades, usar a língua, fazer testes (formular hipóteses) com ela. E é, exatamente, nesse momento de usar a língua, quando os conhecimentos linguísticos ainda são limitados, que as estratégias comunicativas podem servir de ponto de apoio para o desenvolvimento da competência comunicativa. Essas são o assunto do próximo tópico deste capítulo.

1.5 Estratégias

Para comunicar-se, o ser humano utiliza uma série de recursos, sendo que as EC são as que seguem a odisséia comunicativa do indivíduo desde sua infância (quando aponta para um objeto várias vezes querendo dizer “traga isso até mim”) até a vida adulta (quando esquece ou não sabe o nome de um objeto e faz uma paráfrase ou descrição para comprá-lo, por exemplo). Esse uso natural das EC demonstra que se valer desses recursos na comunicação não significa necessariamente desconhecimento da língua, mas, essencialmente, uma maneira de expressar e negociar significados, ou seja, manter uma conversação.

Partindo do pressuposto de que as EC são usadas por falantes nativos que, normalmente, possuem o equilíbrio entre o que querem expressar e o que podem expressar, imaginemos as vantagens que um aprendiz de LE pode extrair desses recursos. Na verdade, não há necessidade de se imaginar, basta observar os “improvisos” e “ferramentas” usadas pelos aprendizes em sala de aula nos momentos de prática oral, em especial, quando se encontram diante de algum obstáculo.

O MCER (2002, p. 60) define as estratégias como

¹⁵ “... es la capacidad de movilizar todos los recursos disponibles para utilizar la lengua y cumplir tareas comunicativas.” (LÓPEZ, 2005, p. 586)

um meio que utiliza o usuário da língua para mobilizar e equilibrar seus recursos, colocar em funcionamento habilidade e procedimentos com o fim de satisfazer as demandas de comunicação que há no contexto e completar com êxito a tarefa em questão da forma mais completa ou mais econômica possível dependendo da finalidade concreta.¹⁶

Portanto, as estratégias são recursos que o aprendiz utiliza para alcançar seu objetivo comunicativo de forma econômica, ou seja, que não requeira muito esforço e seja eficaz – que seja compreendido por seu interlocutor.

Brown (1994, p. 192), de forma semelhante, conceitua estratégias como “métodos específicos de aproximação de um problema ou tarefa, modos de operação para ativar um fim, ou planos para controlar e manipular certas informações”.¹⁷

As muitas definições de EC, de maneira geral, concordam que o principal papel dessas estratégias é o de facilitar a comunicação ajudando na solução de problemas comunicativos. Tarone, Cohen e Dumas (1983) as definem como uma tentativa sistemática do aprendiz em expressar ou decodificar significado na língua-alvo, em situações em que as regras apropriadas ainda não foram formadas, ressaltando como principal função das EC a negociação de significado entre dois interlocutores.

Tal definição salienta que o aprendiz, ao utilizar as EC, mostra-se interessado na atividade e/ou comunicação e, principalmente, percebe que pode lidar com as variadas situações de comunicação mesmo sem conhecer amplamente as regras da LE.

Não obstante, ao trabalhar com estratégias, temos que considerar a polêmica distinção entre estratégias comunicativas e estratégias de aprendizagem. Esta é a temática do item seguinte.

¹⁶ “... son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta.” (MCER, 2002, p. 60)

¹⁷ “... specific methods of approaching a problem or task, modes of operation for achieving a particular end, or planned designs for controlling and manipulating certain information.” (BROWN, 1994, p. 192)

1.5.1 Estratégias de Comunicação (EC) e Estratégias de Aprendizagem (EA)

Outro fator importante ao apresentar as EC é a distinção entre elas e as EA. Segundo Cohen (1998), a principal diferença está relacionada aos termos “aprendizagem” e “uso”, pois, enquanto as EA são utilizadas conscientemente pelo aprendiz com o intuito de aprender o sistema linguístico, as EC são utilizadas para resolver algum problema comunicativo. O foco é usá-las para se comunicar em um determinado momento, não, necessariamente, objetivando o aprendizado.

Podemos perceber, então, que, para Cohen (1998), as EC podem ou não influenciar a aprendizagem, ao passo que para Oxford (1990), as estratégias compensatórias (como denomina as EC) são apresentadas como fazendo parte do grupo de estratégias que influenciam diretamente na aprendizagem. A referida autora (Ibidem) não faz uma separação entre EA e EC, afirmando que é impossível determinar se a tentativa do aprendiz ao aplicar uma estratégia foi para se comunicar ou para aprender. O que reafirma é a necessidade da conscientização do uso das EC para maximizar a aprendizagem do estudante de línguas.

Tarone (1981) defende que uma possível solução para se distinguir uma EA de uma EC estaria baseada no critério da *motivação para o uso da estratégia*. Porém, a referida autora destaca que o problema se encontra em alguns aspectos: a) não haver meios para avaliar essa motivação; b) a motivação pode ser tanto para a aprendizagem como para a comunicação e c) o aprendiz pode adquirir inconscientemente a língua, mesmo usando uma estratégia apenas para comunicar significado. Assim, em muitos momentos, pode parecer impossível distinguir uma EA de uma EC. Porém, se recorrermos ao conceito de EA utilizado por Cohen (1998) – são pensamentos e comportamentos conscientes usados pelos aprendizes com o objetivo explícito de melhorar seu conhecimento e compreender a língua-alvo. Talvez possamos, de forma simplista e apoiadas no mesmo autor, apontar que as EA estão mais voltadas para a aprendizagem de uma forma mais específica e consciente enquanto as EC podem auxiliar na aprendizagem, mas não, necessariamente, de forma consciente.

Outro ponto indispensável ao se trabalhar com as EC diz respeito a qual perspectiva se toma como base de análise. Há duas perspectivas desenvolvidas nas pesquisas em Linguística Aplicada: abordagem interativa e abordagem cognitiva – que apresentamos a seguir.

1.5.2 Abordagem interativa e abordagem cognitiva

Dentro dos estudos em Linguística Aplicada, as EC vêm sendo pesquisadas e analisadas a partir de duas perspectivas. A primeira, mais interativa, observa a situação de comunicação com o foco nas estratégias do discurso produzidas pelos interlocutores (visão adotada neste trabalho). Como representante desta abordagem, Tarone (1981) pontua que as EC são vistas como ferramentas usadas pelos interlocutores para negociar significado, buscando concordar com o objetivo comunicativo.

Já a outra abordagem, cognitiva, está preocupada com o processo cognitivo realizado para a compreensão e a produção da língua-alvo. Como representantes desta abordagem, Faerch e Kasper (1983, p. 36) apontam que as EC “são planos potencialmente conscientes para resolver o que um indivíduo apresenta como problema para alcançar um objetivo comunicativo particular”.¹⁸

Nessa abordagem, o foco está no planejamento (seleção das regras e itens apropriados) para uma futura execução (processos neurológicos e psicológicos que lidam com a articulação da fala, o uso de gestos etc.).

Por fim, apresentamos as duas taxonomias adotadas para analisar os dados desta pesquisa.

1.5.3 Classificação

Como a ênfase deste estudo se encontra no aspecto interacional, as duas taxonomias adotadas como parâmetros para a análise de dados estão relacionadas à abordagem interativa. Apresentamos, inicialmente, uma das primeiras taxonomias das EC (TARONE 1977 apud TARONE, 1981) que serviu de base para estudos posteriores:

1. Paráfrase:

- a) aproximação – o aprendiz utiliza um termo semelhante ou próximo ao termo que gostaria de expressar na LE;
- b) invenção de palavra – o aprendiz cria um novo termo para expressar o conceito desejado;

¹⁸ “... are potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal.” (FAERCH; KASPER, 1983, p. 36)

- c) circunlocução – o aprendiz descreve as características do objeto ou ação ao invés de usar o termo apropriado na LE;

2. Transferência:

- a) tradução literal – o aprendiz traduz literalmente palavra por palavra da LM para a LE.
- b) mudança de código – o aprendiz usa termos da LM sem nenhuma adaptação.
- c) apelo por assistência – quando o aprendiz consulta outra fonte, como o seu interlocutor, por exemplo.
- d) mímica – o aprendiz utiliza estratégias não verbais ao invés de um item lexical.

3. Evitação:

- a) evitação de tópico – quando o aprendiz tenta não falar sobre um tópico desconhecido por ele.
- b) abandono de mensagem – quando ele inicia sua fala sobre determinado tópico e não sendo capaz de prosseguir, abandona o enunciado.

E, por último, fazemos uma síntese da taxonomia estabelecida por Dörnyei e Scott (1997) por possibilitar a ampliação da anterior:

1. Estratégias diretas:

- a) substituição da mensagem – substitui a mensagem iniciada por outra para conseguir terminar o enunciado;
- b) educação da mensagem – utiliza um termo genérico para substituir o termo específico que não conhece ou não se lembra na LE;
- c) reestruturação – abandona-se o enunciado iniciado por causa de dificuldades e busca-se um pleno alternativo para expressar o que deseja;
- d) estrangeirização – uso de um termo da LM com alguma adaptação (fonológica ou morfológica) a LE;
- e) uso de palavras com sons semelhantes – devido à falta de algum item lexical, este é substituído por outro com som semelhante;
- f) resmungo – uso de palavras ou partes de palavras de forma inaudível por não estar seguro da palavra que desejar pronunciar;
- g) omissão – deixa-se uma lacuna no enunciado por falta de algum vocábulo, porém o aprendiz continua sua fala como se a palavra tivesse sido dita;

- h) recuperação do termo – com o objetivo de recuperar na memória algum termo, várias formas incompletas ou inadequadas são ditas até que se encontre a forma desejada;
- i) autorreelaboração – um termo é repetido, mas não da mesma forma, por meio de paráfrase;
- j) autocorreção – corrige-se de forma voluntária o que foi dito.

2. Estratégias interacionais:

- a) pedido de ajuda – pedido de ajuda direto ao interlocutor (com perguntas, por exemplo) ou indireto (com entonação, expressão facial etc.);
- b) confirmação acerca da compreensão – o aprendiz faz perguntas diretas ou indiretas (entonação, olhar, etc.), no entanto, para saber se seu interlocutor está seguindo o seu raciocínio, ou seja, está compreendendo o que está sendo dito;
- c) pedido acerca da exatidão – o aprendiz utiliza esta estratégia com o intuito de confirmar se o que foi dito está correto na LE ou não. Ele o faz por meio de perguntas, entonação ou repetição do termo;
- d) pedido de repetição – requisita a repetição de algo que não foi ouvido ou não foi compreendido;
- e) pedido de esclarecimento – pedido de explicação acerca de algum termo não familiar;
- f) pedido de confirmação – pedido de confirmação de algum termo que não foi ouvido ou compreendido corretamente;
- g) adivinhação – busca encontrar a palavra que deseja utilizar por meio de perguntas;
- h) expressão de não entendimento – expressar verbalmente a não compreensão de algo;
- i) paráfrase da mensagem do interlocutor – parafrasear a mensagem do interlocutor para checar se compreendeu corretamente;

3. Estratégias indiretas:

- a) uso de complementos – uso de algumas palavras para encher as pausas e ganhar tempo para pensar (por exemplo, *bem, deixe-me ver* etc.);
- b) repetição – repetir uma palavra ou um conjunto de palavras imediatamente após dizê-las.

Há muitas semelhanças entre as taxonomias apresentadas por Tarone (1977 apud TARONE, 1981) e Dörnyei e Scott (1997), com a diferença de que os últimos autores ampliam a quantidade de estratégias e as classificam mais minuciosamente, porém ambas podem servir para pesquisar e analisar as EC utilizadas por um grupo de estudantes de LE. Valemo-nos, então, das duas taxonomias aqui apresentadas para tentar abarcar os distintos usos encontrados nas transcrições das atividades.

Ao destacarmos, neste estudo, as EC como suporte para o desenvolvimento da competência comunicativa, devemos lembrar aos pesquisadores, professores e estudantes de LE que alcançar a capacidade de usar a língua de forma efetiva (ABADÍA, 2005), que subjaz o conceito de competência comunicativa, não acontece tão rapidamente como gostaríamos. Antes, os aprendizes precisam pouco a pouco promover “melhoras” em sua interlíngua, ou seja, desenvolver o sistema linguístico produzido inicialmente no processo de aprendizagem – que não se encontra nem totalmente na LM e tampouco na LE.

Utilizamos o termo “melhoras” com o sentido de que o aprendiz desenvolve sua interlíngua no processo de aprendizagem, pois sabemos que o “crescimento” ou “desenvolvimento” da interlíngua (CRUZ, 2001), ocorre com uma progressão gradual. Tratamos desse sistema linguístico produzido pelo aprendiz no subitem seguinte.

1.6 Interlíngua

O termo interlíngua (IL) foi cunhado por Selinker (1972, p 35) para se referir a um “sistema linguístico separado, baseado no *output* observável, que resulta de uma tentativa do aprendiz de produção da norma da língua-alvo”.¹⁹ O que significa que a IL não se refere nem à LM e nem tampouco à língua-alvo. É um sistema individual e cognitivo que resulta de alguns processos presentes na aprendizagem da LE. Selinker (1972) aponta a interlíngua como resultado dos seguintes processos cognitivos: *transferência linguística* – os erros na produção da IL podem ser decorrentes da influência da LM; *transferência de treinamento* – os erros na IL podem provir da maneira como a LE é ensinada; *estratégias de aprendizagem de segunda língua* – a IL como resultado da simplificação das normas da LE; *estratégias de comunicação* – o fato de o aprendiz poder se comunicar, ainda que cometendo erros

¹⁹ “... based on the observable output which results from a learner’s attempted production of a TL norm.” (SELINKER, 1972, p. 35)

linguísticos, pode favorecer a fossilização²⁰ de formas incorretas; e, por último, a *generalização das regras da língua-alvo* – o aprendiz tende a estender as regras da LE a contextos em que tais regras não são aplicáveis.

Cruz (2001), também, destaca a questão de que o uso de EC pode facilitar a comunicação do aprendiz, deixando-o confortável nos momentos de fala, colaborando, assim, para a fossilização de algumas estruturas inadequadas. No entanto, a mesma autora, ao demonstrar esse *continuum* na interlíngua dos aprendizes (pesquisados), apresenta o crescimento da interlíngua de cada participante, não só com as melhoras linguísticas, mas nos tipos de EC que são utilizadas em cada etapa vivenciada por eles. Na busca de mapear os estágios de interlíngua que os aprendizes pesquisados apresentavam, Cruz (2001), destaca, por exemplo, que no primeiro estágio de interlíngua os aprendizes utilizam muito a *mudança de código*, especialmente a LM; já no estágio dois, iniciam os *empréstimos linguísticos*, *pedidos de ajuda* de forma indireta e algumas *autocorreções*. Esta última é muito utilizada no estágio três e quatro quando o aprendiz começa a discriminar melhor as regras da LE. Portanto, as EC possuem um papel fundamental no desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz.

Esses estágios mapeados por Cruz (2001, p. 64) com base nas considerações de Brown (1994), são: 1) estágio de erros aleatórios – o aprendiz ainda não possui uma visão clara das regras da língua-alvo, de modo que tenta alcançar seus objetivos comunicativos por meio de várias tentativas; 2) estágio emergente – a produção do aprendiz se torna um pouco mais consistente, já que começa a discernir um sistema e a internalizar algumas regras (que podem ou não coincidir com a estrutura da língua-alvo); 3) estágio sistemático – as regras internalizadas ainda não estão bem formadas, porém o aprendiz atinge uma consistência maior em sua produção e já é capaz de corrigir os erros apontados; 4) estágio de estabilização – poucos erros são cometidos, o aprendiz negocia o sentido e apresenta estar mais fluente, além de fazer *autocorreção*.

Então, apesar de as EC estarem entre os fatores que podem colaborar com a fossilização da interlíngua, essa evolução na escolha das EC dos aprendizes pesquisados por Cruz (2001) durante o processo de aprendizagem nos aponta que elas podem (com o suporte da motivação e com a conscientização das formas e contextos adequados para utilizá-las), ao contrário, contribuir para o desenvolvimento da interlíngua do aprendiz e, conseqüentemente, com o desenvolvimento de sua competência comunicativa.

²⁰ Diz respeito ao uso constante de formas linguísticas inadequadas, não importando a quantidade de explicações que se recebam sobre a LE (SELINKER, 1972).

No entanto, valer-se das EC requer produção de língua. O que significa que o aprendiz necessita participar oralmente em sala de aula, pois é produzindo língua que ele testa hipóteses sobre as estruturas e usos do idioma estudado. A importância do *output* no processo de ensino-aprendizagem, ressaltada por Swain (1995), é apresentada no tópico seguinte.

1.7 Output

Swain (1995) argumenta que os processos de compreensão são diferentes dos processos de produção, lembrando que, nos processos de compreensão, o aprendiz muitas vezes pode fingir o entendimento ou ter o entendimento facilitado pelo contexto e/ou pela colaboração do interlocutor. O que não acontece na produção, pois o aprendiz necessita controlar seu *output*, precisa ativar seus conhecimentos internalizados da LE para se expressar.

Para demonstrar a importância do *output* Swain (1995) cita suas três funções:

1. função de percepção – nas atividades de produção, o aprendiz percebe os seus problemas linguísticos e torna-se mais consciente do que ainda precisa aprender;
2. função testagem de hipóteses – para testar hipóteses, o aprendiz precisa produzir. Produzindo, está testando novas formas para desenvolver sua interlíngua, ou seja, produzindo saberá o que é adequado ou não na LE;
3. função metalinguística – em um contexto de produção, o aprendiz não está apenas formulando hipóteses, mas refletindo sobre a língua, principalmente, quando, na tentativa de se comunicar, negocia significado e forma. Isto é, reflete sobre a linguagem e controla o que deve ser internalizado.

Essas funções demonstram que o *output* auxilia, como afirma Swain (1995), no aumento da fluência, promove mais correção e, portanto, desenvolve a competência comunicativa.

Neste trabalho, consideramos a produção oral um fator determinante para o desenvolvimento da interlíngua do aprendiz seja qual for o tipo de produção (expressão oral, mediação oral ou interação oral). Para apresentar esses tipos de produção, valemo-nos do MCER (2002, p. 61-90):

QUADRO 1.7: Expressão oral, interação oral e mediação oral		
Expressão oral (EO)	Interação oral (IO)	Mediação oral (MO)
<p>Está relacionada à ação de produzir um texto oral para expressar seus significados (o que dizer) que é recebido por um ou mais ouvintes.</p> <p>Ex.: realizar comunicados públicos (informação, instruções etc.), dirigir-se a um público (conferências universitárias, sermões, espetáculos etc.), representar um papel ensaiado, entre outros.</p>	<p>O usuário da língua muda constantemente de papel, ora é falante, ora é ouvinte, isto é, os interlocutores constroem o significado, conjuntamente, na conversação por meio da negociação.</p> <p>Ex.: conversação casual, discussão formal e informal, debate, entrevista etc.</p>	<p>O usuário da língua não se preocupa em expressar seus significados, mas, apenas, em atuar como intermediário entre interlocutores que não podem se compreender de forma direta, normalmente, falantes de línguas distintas.</p> <p>Ex.: interpretações/traduições simultâneas (congressos, reuniões etc.), interpretações/traduições consecutivas (visitas com guias), interpretações/traduições informais (intercâmbios comunicativos com amigos, familiares, clientes etc).</p>

A expressão oral, a interação oral e a mediação oral são concebidas pelo MCER (2002) como tipos de atividades comunicativas que o usuário da língua pode realizar, assim como a compreensão auditiva (o usuário atua como ouvinte e processa uma informação de entrada, *input*, em forma de enunciado por um ou mais falantes).

Ainda que essa distinção feita pelo MCER (2002) seja bastante relevante para os professores de línguas, acreditamos que o fator diferencial é a produção, seja EO, IO ou MO, pois, ao produzir, o aprendiz estará refletindo sobre o uso da língua, formulando hipóteses, adquirindo fluência sobre o que já conhece da LE e, conseqüentemente, colaborando com o desenvolvimento de sua interlíngua.

Portanto, assim como McLaughlin (1987), concordamos que apenas o *input* compreensível não é suficiente para aquisição da LE, pois o aprendiz precisa produzir novas formas para formular hipóteses e ajustar seu conhecimento às formas adequadas da LE. No tópico seguinte, abordamos o conceito de *input* compreensível que se encontra dentro das hipóteses formuladas por Krashen (1982) no processo de aprendizagem de línguas.

1.8 O modelo do monitor

Krashen (1982) postula cinco hipóteses que envolvem o processo de aprendizagem de uma LE por um aprendiz adulto: a da distinção entre aquisição e aprendizagem; a da ordem natural; a do monitor; a do *input* e a do filtro afetivo. Segue uma síntese dessas hipóteses, porém as que colaboram sobremaneira com as análises feitas neste estudo são as duas últimas (*input* e *filtro afetivo*):

1° *a distinção entre aquisição e aprendizagem*: a aquisição é um processo subconsciente. O indivíduo adquire a linguagem sem ter consciência das regras gramaticais, no entanto sabe usar a linguagem para a comunicação. Enquanto que a aprendizagem diz respeito à consciência do conhecimento da L2, conhecimento das regras, incluindo poder falar sobre elas;

2° *a hipótese da ordem natural*: segundo Krashen (1982), existe uma ordem natural tanto para a aquisição da L1 (LM) quanto para a aquisição da L2 (alguns morfemas são adquiridos antes que outros, por exemplo), no entanto a ordem de aquisição da L1 não é a mesma que a ordem de aquisição da L2, ainda que existam similaridades;

3° *a hipótese do monitor*: nesta hipótese, a aquisição e a aprendizagem são processos bem específicos. Na aquisição, os enunciados são espontâneos e são responsáveis pela fluência do falante. Já a aprendizagem possui a função de monitor que limita a *performance* do falante, servindo de editor diante da produção linguística do falante. Todavia, para que o monitor ou editor entre em funcionamento, três regras precisam ser cumpridas: tempo (para pensar nas regras e fazer um uso consciente e efetivo do monitor); foco na forma (pensar na forma, em *como* se está falando/escrevendo e não no significado, no *que* se está expressando) e conhecer a regra (é necessário um bom conhecimento da estrutura da língua);

4° *o input*: para que uma pessoa adquira uma língua, é necessário encorajar a aquisição por meio do *input compreensível*. O *input* corresponde à competência atual do falante (**i**) somando a algo que esteja um pouco mais além de sua competência (**i + 1**). Dessa forma, o falante coloca o foco no significado, compreendendo os enunciados a partir da competência linguística já adquirida juntamente com seu conhecimento de mundo mais o contexto e a informação extralinguística. Isto porque se adquire primeiro o significado e, como resultado deste, a estrutura;

5° *O filtro afetivo*: é uma hipótese na área das variedades afetivas que ressalta a importância da diminuição da ansiedade, aumento da autoestima e da manutenção de um filtro afetivo baixo para que o aprendiz possa adquirir a língua com mais facilidade. De acordo com Krashen (1982), o filtro afetivo pode bloquear ou facilitar a aquisição da língua, dependendo do grau em que se encontra, por exemplo: um aprendiz com o filtro afetivo baixo estará mais aberto ao *input* e apresentará mais disposição e desejo de aprender a língua. Ou seja, o *input* compreensível não é suficiente para a aquisição da língua, um filtro afetivo alto pode bloquear o *input*, dificultar o *output* e, conseqüentemente, todo o processo.

Ao refletirmos sobre o filtro afetivo, torna-se necessário abordar algumas características individuais que podem contribuir para o aumento e/ou diminuição da sensibilidade afetiva do aprendiz. São elas o tema tratado no subitem a seguir.

1.9 Características individuais

Arnold e Brown (2000, p. 19), ao abordarem os fatores individuais dos aprendizes, ressaltam que “a dimensão afetiva não se opõe à cognitiva. Quando ambas se utilizam juntas, o processo de aprendizagem pode-se construir com bases mais firmes”,²¹ ou seja, a capacidade de aprender, assim como as atitudes dos aprendizes nos atos comunicativos são enormemente influenciadas pelas características individuais. Arnold (2000, p. 45), citando Stevik (1980), destaca que o êxito na aprendizagem “depende menos dos materiais, das técnicas e das análises linguísticas do que o que ocorre no interior das pessoas e entre elas dentro da sala”.²²

As características individuais devem ser consideradas em interações entre quaisquer indivíduos, pois cada ser humano carrega consigo uma história de vida (experiências e conhecimentos). Logo, ao se observar as interações de aprendizes, é notável que eles não cheguem à sala de aula como seres desprovidos de conhecimentos. Pelo contrário, eles trazem uma bagagem sócio-histórica e cultural que é utilizada em cada ação exercida, seja verbal ou não.

Ainda que seja bastante difícil medir e/ou quantificar a relação entre as características individuais do aprendiz e a aquisição de uma língua estrangeira (LIGHTBOWN; SPADA, 1993), de acordo com muitos autores (SCARCELLA; OXFORD, 1992; SPOLKY, 1989; COHEN; DÖRNYEI, 2002; MCER, 2002), uma parte relevante do aprendizado de línguas é formada e/ou influenciada pelos traços individuais, sendo que os mais pesquisados pela Linguística Aplicada e pela psicologia são: personalidade, idade, ansiedade, motivação, atitude, estilos de aprendizagem, EC e EA.

1.9.1 Personalidade

Há um consenso entre a grande maioria dos estudiosos (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1994; DÖRNYEI, 2006; entre outros) que os fatores da personalidade e a ativação da

²¹ “... la dimensión afectiva de la enseñanza no se opone a la cognitiva, Cuando ambas se utilizan juntas, el proceso de aprendizaje se puede construir con unas bases más firmes.” (ARNOLD; BROWN, 2000, p. 19)

²² “...el éxito depende menos de los materiales, las técnicas y los análisis lingüísticos que de lo que ocurre en el interior de las personas y entre ellas dentro del aula.” (STEVIK, 1980 apud ARNOLD, 2000, p. 45)

aprendizagem não, necessariamente, possuem uma relação direta e linear, mas sim, uma relação indireta e mediada por fatores específicos presentes na situação de aprendizagem.

No entanto, ainda não se sabe ao certo como a linguagem afeta o desenvolvimento da personalidade e como o desenvolvimento da personalidade afeta o comportamento linguístico.

O senso comum declara que os aprendizes extrovertidos – que são mais sociáveis, gostam de improvisar e são mais impulsivos – possuem mais êxito que os introvertidos – que são mais acanhados, introspectivos, reservados e não gostam de correr riscos – para aprender línguas. No entanto, alguns autores (LIGHTBOWN; SPADA, 1993; SPOLKY, 1989) acreditam que não podemos fazer tal afirmação, pois é a situação de aprendizagem, a tarefa a ser realizada e os fatores de personalidade, em conjunto, que determinam as estratégias que o aprendiz adota.

Apesar de estarmos conscientes da necessidade de observar os vários fatores em conjunto (contexto, atividades e personalidade), acreditamos, assim como Skehan (1989), que a extroversão traz grandes benefícios para a aprendizagem de línguas, principalmente, no que se refere à expressão oral. Supomos, pois, que os aprendizes extrovertidos possuem mais oportunidades para participar, exatamente, por suas características: são inclinados a falar, gostam de trabalhar em grupo, normalmente, são voluntários nas atividades práticas e, finalmente, mais prováveis a maximizar as oportunidades de uso da linguagem fora da sala de aula (Ibidem).

Spolky (1989) acredita que é importante abordar a personalidade em contextos de aprendizagem porque esta característica parece ser independente do contexto social, mesmo que muitos dos comportamentos dos indivíduos sejam socialmente adquiridos. Também porque os traços de personalidade podem ser interpretados de diferentes maneiras nos vários grupos sociais.

Guiora (1982 apud SPOLKY, 1989) destaca que a importância dos traços de personalidade diz respeito ao fato de que a linguagem não é apenas comunicação, mas uma forma de autorrepresentação que incorpora “em uma única combinação de parâmetros intra e interpessoal, aspectos cognitivos e afetivos de processamento de informação, permitindo uma visão total da pessoa [...]” (Ibidem, p. 111).²³

Isso significa que, ao se propor a aprender uma língua, o aprendiz entra em contato com outra cultura, outros olhares e outras formas de significar as ações do mundo,

²³ “... in a unique blend intra and interpersonal parameters, cognitive and affective aspects of information processing, allowing a view of the total person [...]” (GUIORA apud SPOLKY, 1989, p. 111)

portanto, ele precisa ressignificar valores, rever conceitos e, re(construir) seu próprio eu ou, como afirma Brun (1998), fazer uma re(construção) identitária.

A questão da identidade nos remete a outra característica individual relacionada à personalidade: a autoestima.

1.9.2 A autoestima

De acordo com Arnold e Brown (2000, p. 29), “[a] autoestima está relacionada às inevitáveis avaliações que uma pessoa realiza sobre seu próprio valor. É um requisito fundamental para que as atividades cognitiva e afetiva tenham êxito.”²⁴ Desta maneira, se a pessoa se autoavalia positivamente significa que ela tem uma autoestima elevada; caso se autoavale negativamente, sua autoestima está baixa. Isto certamente acarreta consequências no processo de aprendizagem.

Assim como os referidos autores, Dourado e Sperb (2002) acreditam que a autoestima interfere diretamente no desempenho do aprendiz e discutem a questão sobre o que viria primeiro: a autoestima ocasionaria o sucesso escolar ou o sucesso escolar seria a causa de uma autoestima elevada? Concluem, apoiadas em Brown (1994), afirmando que o desempenho escolar e a autoestima são interdependentes. Isto é, a autoestima elevada retroalimenta o desempenho escolar e este retroalimenta a autoestima elevada. De modo que, é preciso buscar um clima harmônico em sala de aula para que a autoestima de nosso aprendiz não seja afetada.

Porém, a alteração da autoestima é, de certo modo, relativa, pois, de acordo com Scarcella e Oxford (1992), essa alteração depende do grau de importância que o indivíduo designa a determinada área. Por exemplo, se uma pessoa obtém um desempenho ruim em alguma atividade esportiva, mas ela não considera esse âmbito importante, sua autoestima não é afetada; porém se ela acredita que o esporte possui um grande valor (para si própria), provavelmente, sua autoestima é afetada.

É importante ressaltar que, as autoras (Ibidem) discorrem sobre uma autoestima global e uma autoestima situacional, sendo a global referente à autoestima geral formada a partir de nossas experiências internas e externas, estabelecendo a base de nossa autoavaliação;

²⁴ “La auto-estima está relacionada con las inevitables evaluaciones que una persona realiza sobre su propia valía. Es un requisito fundamental para que las actividades cognitiva y afectiva tengan éxito.” (ARNOLD; BROWN, 2000, p. 29)

enquanto que a autoestima específica está relacionada ao nosso desempenho em uma atividade específica. De modo que, se possuímos uma autoestima global elevada, ainda que passemos por momentos de baixa autoestima relacionada a situações específicas, conseguimos manter nossa autoestima estável, sem grandes alterações, principalmente, se o âmbito no qual tivemos um mau desempenho não seja considerado crucial por nós.

A característica apresentada a seguir, a idade, também, pode estar relacionada com a autoestima, pois alguns aprendizes se autoavaliam “muito velhos” para aprender determinadas habilidades.

1.9.3 Idade

Larsen-Freeman e Long (1994) abordam vários estudos que apresentam a influência da idade no desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz. E sugerem quatro causas principais para as diferenças relacionadas à idade:

1. explicação sociopsicológica – os adultos possuem mais dificuldades que as crianças devido à inibição e atitudes negativas em relação aos falantes e/ou a comunidade (s) da língua-alvo;
2. explicação cognitiva – as crianças usariam no processo de aprendizagem o dispositivo de aquisição linguística, enquanto os adultos utilizariam a capacidade de solucionar problemas;
3. explicação do *input* – os aprendizes mais jovens receberiam o *input* melhor que os adultos – o que lhes proporciona uma visão mais detalhada da LE;
4. explicação neurológica – seria a perda da plasticidade ou flexibilidade neurológica após a puberdade – o que afetaria a aprendizagem da LE por estudantes adultos.

Os referidos autores (Ibidem), em seguida, apresentam argumentos que rebatem essas causas, sem, no entanto, deixar de pontuar que a causa que se mantém, até o momento, é a de que existem restrições biológicas, mas que ainda há muito que se estudar sobre o fator idade.

Cohen e Dörnyei (2002), também, relatam a existência de vários estudos que apontam a vantagem de se aprender uma LE antes da puberdade, pois esse indivíduo possivelmente teria mais sucesso que alguém que busca aprender uma língua após esse período (chamado na literatura de *período crítico*). No entanto, os referidos autores apontam

que o efeito idade parece ter uma influência maior na pronúncia do que nas outras habilidades linguísticas (vocabulário, estruturas etc.).

De acordo com Lightbown e Spada (1993), o adulto precisa suprir o *período crítico* com outras habilidades de aprendizagem para um melhor desenvolvimento da LE, mas que se deve ponderar ao fazer afirmações do tipo ‘crianças aprendem melhor uma LE que os adultos’, porque depende de quais habilidades são praticadas (tradução, pronúncia etc.) e em que contexto (formal/informal) a aprendizagem ocorre, no nosso caso, contexto de sala de aula de E/LE.

Essa questão de que o aprendiz adulto passa por mais dificuldades na tentativa de aprender uma LE, faz com que muitos adultos se sintam desmotivados desde o início do curso, como se a motivação para a realização de algo estivesse atrelada à idade. Porém, são vários os fatores relacionados à motivação, assunto do próximo subitem.

1.9.4 Motivação

A abordagem comunicativa leva em conta o fato de que, ao participar de um ato comunicativo, o aprendiz está se envolvendo como pessoa e, como tal, pode sentir medo, alegria e ser tímido. Elementos estes que influenciam na sua maneira de aprender a expressar-se em LE (CARREÑO, 1996). Portanto, ao se propor a aprender uma LE, o indivíduo não está somente se envolvendo cognitivamente, mas também emocionalmente, porque aprender uma LE “implica uma alteração na sua autoimagem, na adoção de novas condutas sociais e culturais e de novas formas de ser, o que produz um impacto importante na natureza social do aluno” (WILLIAMS; BURDEN, 1999, p. 123).²⁵

Brun (1998, p. 83) discorre sobre o conflito vivido pelo aprendiz na situação de aprendizagem de línguas mencionando que

[s]endo a atividade linguística uma atividade simbólica, o aprendiz de língua estrangeira tem diante de si o desafio de se tornar bilíngue e de ser capaz de simbolizar em duas línguas. Ele deve fazer funcionar as línguas e funcionar nas línguas, isto é, ter (ao menos temporariamente) a capacidade de se movimentar e se expressar com sentido e de maneira eficaz em dois mundos

²⁵ “... implica una alteración de la autoimagen, la adopción de nuevas conductas sociales y culturales y de nuevas formas de ser, por lo que produce un impacto importante en la naturaleza social del alumno.” (WILLIAMS; BURDEN, 1999, p. 123)

falados através de duas línguas que não manifestam visões incompatíveis do mundo, mas cujos campos semânticos não se recobrem exatamente.

Talvez, por essa necessidade de *(re)construção identitária*, o âmbito afetivo seja um dos fatores que mais influencie o processo de aprendizagem, às vezes de forma positiva como uma autoestima elevada, por exemplo, e, às vezes, negativamente como quando o aprendiz possui um alto grau de ansiedade.

E, como estrela desse cenário, temos a motivação, que, segundo Gardner (1985 apud SPOLSKY 1989, p. 149), é “a combinação de esforço mais desejo de alcançar o objetivo de aprendizagem mais atitudes favoráveis em direção a aprendizagem da língua”.²⁶ Isso significa que, além de um objetivo em mente, o aprendiz necessita ter atitudes positivas diante da LE, da comunidade onde se fala a LE e diante do processo de ensino e aprendizagem, pois elas corroboram com a manutenção da motivação e, conseqüentemente, com uma aprendizagem mais prazerosa e efetiva (SCARCELLA; OXFORD, 1992; SPLOSKY, 1989; LIGHTBOWN; SPADA 1993; entre outros).

No entanto, antes dos estudos de Gardner, outros autores com outras visões sobre a motivação também conceituaram este fator afetivo de acordo com as abordagens nas quais acreditavam. Fazendo um percurso histórico sobre as abordagens que trabalharam com a motivação no século XX, Dörnyei (2002) apresenta que, na primeira metade do século, a motivação era vista como algo determinado pelos instintos humanos de forma inconsciente (visão freudiana). Já em meados do século XX, aparecem as teorias de condicionamento relacionadas à psicologia behaviorista, baseada na formação de hábitos por meio de estímulo/resposta, ou seja, nessa abordagem o ser humano era condicionado a “motivar-se” (ou seja, de alguma forma, já estavam discorrendo sobre a motivação extrínseca). Logo após, surge a psicologia humanista propondo que a força propulsora da motivação na vida humana é a tendência de se autoatualizar (desejo de ativar o crescimento pessoal e de desenvolver as capacidades e talentos que temos inerentes) – motivação intrínseca.

Em outra orientação, a abordagem cognitivista, o foco está nas atitudes, pensamentos, crenças e interpretações dos indivíduos. Nesta abordagem, o indivíduo é persistente, ativo, é quem está sempre avaliando e coordenando seus desejos e objetivos de acordo com as suas possibilidades e competências (DÖRNYEI, 2002).

²⁶ “... the combination of effort plus desire to achieve the goal of learning plus favourable attitudes towards learning the language.” (GARDNER, 1985 apud SPOLSKY 1989, p. 149)

Dentro de uma abordagem mais sócio-psicológica, retomamos Gardner e suas pesquisas em ensino-aprendizagem de LE. Em seus estudos, Gardner (1985 apud SCARCELLA; OXFORD, 1992) faz distinção entre a *motivação integrativa* e a *motivação instrumental*, mesmo ressaltando a importância de ambas para o sucesso na aprendizagem de línguas. A *motivação integrativa* diz respeito ao desejo de aprender a língua para integrar-se à cultura da língua-alvo, e a *motivação instrumental* refere-se ao desejo de se aprender a língua para a obtenção de algo prático, como um emprego melhor, um aumento de salário etc.

Williams e Burden (1999, p. 128) sugerem a seguinte definição de motivação: “um estado de ativação cognitiva e emocional que produz uma decisão consciente de atuar e que dá lugar a um período de esforço intelectual e/ou físico mantido a fim de alcançar uma meta ou metas previamente estabelecidas”.²⁷

Dörnyei (2002), por sua vez, conceitua a motivação em três níveis:

- nível da linguagem: relativo aos componentes culturais, intelectuais e pragmáticos. Representa a associação dos elementos da motivação integrativa e da instrumental;
- nível do aprendiz: envolve as características que o aprendiz traz para o processo de aprendizagem;
- nível da situação de aprendizagem: relacionada à situação específica de aprendizagem, incluindo os componentes motivacionais específicos do curso (o programa de curso, o material didático, o método e as técnicas); os componentes motivacionais específicos do professor (impacto motivacional da personalidade do professor, o comportamento e a prática/estilo de ensino) e os componentes motivacionais específicos do grupo (relativos às características do grupo de aprendizes).

Ainda dentro de uma abordagem que considera tanto o social quanto o psicológico, buscando compreender a dimensão educacional, temos Dörnyei (2002) e Williams e Burden (1999). Os últimos autores também fazem uma distinção binária da motivação: *motivação intrínseca* (fatores internos ou individuais) – o indivíduo motivado por si mesmo (prazer, desejo, interesse); e *motivação extrínseca* (externos ou de contexto) –

²⁷ “... un estado de activación cognitiva y emocional que produce una decisión consciente de actuar y que da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual y/o físico sostenido con el fin de lograr una meta o metas previamente establecidas.” (WILLIAMS; BURDEN, 1999, p. 128)

referente às atividades que resultem em uma recompensa fora da atividade mesma (tirar boas notas, conseguir um bom emprego etc.).

A partir das considerações anteriores, podemos perceber que a motivação não é estática, ou seja, ela pode variar com o tempo e com as experiências dos aprendizes. Freitas (2008), embasada nos estudos de Pierce (1995), discorre sobre essa variação de atitudes e comportamentos dos aprendizes, fazendo uma distinção entre motivação e investimento. A motivação está relacionada a um aprendiz fixo e descontextualizado, ao passo que no investimento o aprendiz possui uma identidade social complexa e está situado em um contexto mutante (em constante mudança). Nessa noção de investimento o aprendiz necessita despende um esforço para aprender a língua e deseja um retorno desse esforço (FREITAS, 2008).

Concordamos e apoiamos o fato da noção de investimento contemplar as complexidades identitárias que permeiam o processo de aprendizagem de línguas e da necessidade de participação dos sujeitos na comunidade (como a sala de aula, por exemplo) na qual estão se desenvolvendo – principal perspectiva dessa noção. No entanto, para análise dos dados, utilizamos o termo motivação, mesmo buscando fazer uma relação entre o indivíduo e o contexto, essencialmente, por ser este termo mais difundido na literatura da Linguística Aplicada e, também, por acreditarmos que nós, seres humanos, compostos por cognição e emoção, temos anseios subjetivos de origem interna e externa que, por vezes, nos acompanham desde a infância. Anseios que podem ser transformados com o tempo e as circunstâncias comunicativas, porém, que devido à recorrência deles, talvez, possamos tratá-los como traços de personalidade.

O que queremos destacar é que pretendemos abordar a motivação do aprendiz por meio de vários ângulos, pois, como foi mencionado anteriormente, inúmeros fatores podem influenciar na ativação e manutenção da motivação do aprendiz, desde o horário da aula até os tipos de relações existentes em sala de aula (por exemplo, se o papel de um aprendiz é mais valorizado que o de outro, tornando-se uma relação na qual um possui mais “poder” que outro). Portanto, nós, professores e professoras, precisamos refletir constantemente sobre as atividades levadas para sala de aula, o material utilizado, o tratamento dado a cada estudante, entre outros fatores que podem afetar o seu filtro afetivo.

Dörnyei (2002) afirma que a responsabilidade de motivar os aprendizes não é de todos os professores. A responsabilidade de motivar os aprendizes é apenas daqueles professores que pensam no desenvolvimento de seu educando de forma ampla e não estão preocupados simplesmente com os conteúdos presentes no plano curricular.

Acreditamos, sim, que necessitamos refletir sobre a motivação dos nossos aprendizes e que é preciso tentar motivá-los. No entanto, percebemos, assim como Colombo (2001), que estimular a motivação não é suficiente. Há outros fatores, além de atividades interessantes e foco no aluno, que colaboram para que o aprendiz **gere** ou **mantenha** sua motivação. Fatores dos mais variados âmbitos: orgânicos, climáticos, objetivos pessoais, idade, entre outros.

Negritamos os verbos gerar e manter, no parágrafo anterior, com o intuito de retomar como Dörnyei (2002) apresenta a motivação em fases: 1. *geração* – referente à motivação inicial, a escolha do objetivo a ser alcançado; 2. *manutenção* – diz respeito à escolha de manutenção apesar das distrações e dificuldades presentes no contexto de aprendizagem e 3. *avaliação retrospectiva* – referente à avaliação que o aprendiz faz de suas experiências passadas para determinar seus propósitos futuros.

Ao refletirmos sobre o que foi apresentado até este ponto, notamos que, para que o aprendiz se desenvolva cognitivamente e pessoalmente, ele precisa gerar e manter sua motivação com o auxílio do professor, do contexto (sala de aula), dos materiais didáticos, dos temas estudados, das atividades realizadas e de si mesmo, além de avaliar suas atitudes passadas em vista de alcançar êxitos futuros. No entanto, existe outro fator afetivo que pode intervir bastante na motivação: a ansiedade – tema do tópico seguinte.

1.9.5 Ansiedade

Segundo Scarcella e Oxford (1992), a ansiedade refere-se a um estado de apreensão e/ou medo que normalmente aparece em situações particulares (falar diante dos outros), realizar provas (escritas e orais etc.), podendo ocorrer ainda por falta de interesse no processo de aprendizagem de línguas, por estar estudando a LE por obrigação ou por ser um traço da própria personalidade.

Skehan (1989) nomeia a ansiedade que ocorre em situações determinadas como *ansiedade específica* e a ansiedade como característica do indivíduo como *ansiedade geral*. Mas, independente de qual seja o tipo de ansiedade do aprendiz, Skehan (1989) afirma que uma determinada quantidade de ansiedade no processo de aprendizagem pode ser benéfica ao aprendiz, mantendo-o atento em sala de aula, por exemplo.

Scarcella e Oxford (1992) discordam que possa existir a *boa ansiedade*, pois consideram que qualquer grau de ansiedade “verdadeira” pode limitar a *performance* do

aprendiz. Para que o professor possa reconhecer a ansiedade, os referidos autores (Ibidem) apresentam seus principais sinais: 1. *prevenção geral* – “esquecer” a resposta, chegar atrasado, faltar aula etc.; 2. *ações físicas* – inquietação, mexer no cabelo, se retorcer na carteira, não conseguir pronunciar os sons da LE, mesmo depois de exercícios de repetição etc.; 3. *sintomas físicos* – dor de cabeça ou em qualquer outra parte do corpo sem uma explicação convincente. Essas atitudes são frequentemente observadas em sala de aula, mas nem sempre o professor consegue determinar a causa delas.

Assim, acreditamos ser de extrema importância o conhecimento do grupo com o qual se está trabalhando para buscar um ambiente motivador, com um clima positivo e o menos ansioso possível, ou seja, um ambiente que contribua para que o filtro afetivo do aprendiz se mantenha baixo, destacando que, como afirma Krashen (1982), um filtro afetivo alto pode dificultar e, até mesmo, bloquear a aquisição da LE.

Mastrella (2005) aponta alguns tipos de ansiedade que podem ocorrer em sala de aula. A primeira é a ansiedade quanto ao processo de ensino como um todo – o que leva o aprendiz ao nervosismo, à falta de concentração e ao esquecimento. O segundo tipo está relacionado a habilidades específicas como falar ou compreender algo, de modo que, se o aprendiz se sente ansioso em relação à habilidade da fala, ele não vai querer se arriscar ou se expor nos momentos comunicativos, principalmente se estiver passando (no processo de aprendizagem) por algum tipo de dificuldade que acredita ser difícil de superar, como falta de conhecimento de estruturas linguísticas, por exemplo. E, por último, as crenças sobre a aprendizagem que podem levar à ansiedade. Crenças como: tenho muito dificuldade para aprender línguas estrangeiras, eu não sou bom para falar, errar é um grande problema etc.

O estudo de Mastrella (2005) mostra-nos que a ansiedade pode estar relacionada a inúmeros aspectos e que nem sempre nós, professores, a percebemos e/ou lhe damos importância. Portanto, para que haja um processo de aprendizagem mais humanizador, precisamos promover reflexões sobre esses âmbitos afetivos e, principalmente, não nos tornarmos formadores e perpetuadores de crenças²⁸.

Uma crença que colabora com a ansiedade presente em sala de aula atualmente, segundo Scarcella e Oxford (1992), advém da estrutura tradicional de ensino de línguas que concentra o foco no professor, dando-lhe mais poder do que realmente necessita e dificultando a interação espontânea do aprendiz. Neste contexto, o aprendiz pode sentir-se comparado, julgado e avaliado pelo professor e pelos colegas de aula, não tendo a menor

²⁸ Conhecimento intuitivo dos aprendizes sobre como aprender línguas, constituído de mitos, ideais e experiências prévias do processo de aprendizagem (BARCELLOS, 2004).

motivação para participar ativamente das classes e sentindo uma grande ansiedade quando precisa se expressar na língua-alvo.

Após discorrer sobre ansiedade, motivação, idade e personalidade é preciso abordar outro fenômeno relacionado às características individuais: os estilos de aprendizagem.

1.9.6 Estilos de aprendizagem

De acordo com Reid (1995a apud DÖRNEYI, 2006), os estilos de aprendizagem referem-se às preferências e maneiras naturais e habituais de absorver, processar e reter novas informações e habilidades, ou seja, são abordagens individuais para aprender, interagir e responder ao contexto de aprendizagem (DÖRNEYI, 2006).

Segundo Lightbown e Spada (1993), os seres humanos podem aprender das mais variadas formas, porém existem certas formas que são mais suscetíveis ao sucesso de um indivíduo do que de outro, pensando que cada indivíduo possui certa liberdade de escolher suas formas prediletas de aprendizagem.

No sentido de tentar categorizar essas preferências dos aprendizes, Richards e Lockhart (1998) apresentam as seguintes:

- a) visuais: aqueles estudantes que preferem representar suas experiências e novas informações de maneira visual. Frequentemente, aprendem sozinhos com os livros e com as anotações que fazem para não esquecer a informação nova;
- b) auditivos: são aqueles que aprendem melhor com as explicações orais. Ouvir as fitas, ensinar e conversar com os companheiros e o professor, favorecem o seu aprendizado;
- c) cinestéticos: estas pessoas aprendem quanto mais se implicam fisicamente na experiência. Lembram-se da nova informação quando participam ativamente em atividades, excursões ou jogos de roles;
- d) táteis: estas pessoas aprendem melhor quando efetuam atividades manuais. Gostam de manipular, construir, fabricar ou consertar coisas;
- e) sociais: estas pessoas aprendem melhor quando trabalham com outros colegas de classe. A interação de grupo ajuda esses tipos de aprendizes a compreender melhor o novo material;
- f) individuais: estas pessoas preferem trabalhar sozinhas. Lembram-se mais da nova informação quando aprenderam por si mesmas, sozinhas.

De modo que, independente de os estilos de aprendizagem não variarem com muita frequência (COHEN; DÖRNEYI, 2002), os professores devem estar atentos às tendências naturais de aprendizagem do estudante de línguas, buscando diversificar os tipos de atividades realizadas em sala de aula para poder colaborar com as diferentes formas de aprender presentes em classe.

No entanto, além de tentar beneficiar os aprendizes, adequando as atividades às variadas formas de aprender, os professores também precisam ajudá-los a ir além da “Zona de conforto” (SCARCELLA; OXFORD, 1992), ou seja, não somente utilizar as formas de aprender de acordo com suas preferências, deixando de lado outras alternativas, com o intuito de ampliar suas possibilidades de aprendizagem.

Arnold e Brown (2000, p. 25), ao elencarem os fatores individuais, os tratam a partir de duas perspectivas: “a que se preocupa com o aluno como indivíduo e a que se centra no aprendiz como participante de uma situação sociocultural, um indivíduo que inevitavelmente se relaciona com os demais”.²⁹ Nosso anseio é abarcar essas duas perspectivas em nosso estudo, considerando que analisamos a produção oral dos aprendizes de espanhol 3 de forma cíclica – partimos de suas características individuais buscando compreender os motivos de suas produções serem como são, ao mesmo tempo que questionamos os fatores externos (ou do contexto) como sendo possíveis causas do filtro afetivo, atitudes e traços de personalidade que levaram os aprendizes a produzirem determinados enunciados com o auxílio de determinadas EC e não outras. Isto porque, segundo Freitas (2008), o indivíduo deixa transparecer um ou outro traço de personalidade (introversão/extroversão, por exemplo), de acordo com o lugar em que se encontra, com quem interage e que papel está assumindo no momento (pai, empregado, filho etc.). De modo que os estilos de aprendizagem, assim como as outras características individuais, precisam ser estudados levando em consideração todos os elementos presentes na situação comunicativa.

Finalizamos este capítulo, no qual buscamos apresentar os fundamentos teóricos que sustentam os objetivos de nossa pesquisa e passamos para o seguinte, no qual tratamos da metodologia adotada para a realização de nosso estudo e para a contextualização da pesquisa.

²⁹ “... la que se preocupa del alumno de idiomas como individuo y la que se centra en el alumno como participante de una situación sociocultural, un individuo que inevitablemente se relaciona con los demás.” (ARNOLD; BROWN, 2000, p. 25)

CAPÍTULO 2

DEMARCANDO O TERRENO

Neste capítulo apresentamos as informações referentes ao suporte metodológico que orientou este estudo, fazendo uma descrição da natureza da pesquisa, dos instrumentos e procedimentos utilizados na coleta de dados, do contexto e dos participantes da pesquisa, das atividades realizadas e dos procedimentos de análise de dados.

2.1 A natureza da pesquisa, instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Nos séculos XVII, XVIII e XIX, com o florescimento das ciências positivistas, valorizavam-se apenas os estudos medidos e quantificados, sendo a concepção positivista, hipotética, dedutiva, particularista, objetiva e orientada para os resultados, a única forma de investigação aceita. Mas, aos poucos, foram aparecendo outras formas de investigação de influência antropológica, dentro das quais iniciou-se o interesse pela interpretação das expressões de vida (ou seja, estudos sociais, culturais e de personalidade) que formaram, de alguma maneira, as características que contemplam hoje a investigação conhecida como qualitativa (SERRANO, 1998).

Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.11-13) apresentam cinco características básicas que configuram a investigação qualitativa:

- 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;
- 5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

De forma que o pesquisador vai precisando seu foco e interpretando as ações do ambiente a partir dos dados coletados, dando ênfase às perspectivas dos participantes, preocupado com o processo como um todo e não com o produto final.

Serrano (1998, p. 46), citando Watson-Gegeo (1982), ressalta a importância dos significados dados pelos participantes às ações do ambiente, afirmando que

a investigação qualitativa consiste em descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos que são observáveis. Ademais, incorpora o que os participantes dizem, suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos e reflexões, tal e como são expressas por eles mesmos.³⁰

Em outras palavras, diferentemente da investigação quantitativa, a pesquisa interpretativista, como também é chamado o paradigma qualitativo,

[...] não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações. Dessa forma, é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42)

Em vista disso, a presente pesquisa segue os princípios do paradigma qualitativo por buscar detalhar e refletir sobre uma das práticas mais comuns do dia a dia do ser humano: a fala, seja em interações, seja em expressões individuais (exposições, palestras etc.), já que, segundo Bauer e Gaskell (2002, p. 23), a pesquisa qualitativa “lida com as interpretações das realidades sociais”. Portanto, com a predisposição de interpretar e refletir sobre o desenvolvimento da habilidade oral de seis aprendizes adultos de espanhol como língua estrangeira, buscamos desvelar os significados dados pelos aprendizes às atividades orais e a suas próprias atitudes diante delas, ou seja, tentamos penetrar nos aspectos individuais que envolviam os aprendizes e o contexto específico no qual ocorriam as atividades.

³⁰ “... la investigación cualitativa consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Además, incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos.” (WATSON-GECEO, 1982 apud SERRANO, 1998, p. 46)

Todavia, a escolha pelo paradigma qualitativo não significa desconsiderar as contribuições que o paradigma quantitativo possa proporcionar. De modo que, por vezes, nos valem de alguns métodos da pesquisa quantitativa com o intuito de esmiuçar os vários ângulos que os dados podem oferecer.

De acordo com Serrano (1998) e Bauer e Gaskell (2002), a polêmica competitividade entre o paradigma quantitativo e o paradigma qualitativo é facilmente superável, pois não há como quantificar sem qualificar, ou seja, é necessário compreender e distinguir categorias antes de quantificá-las e, principalmente, porque o pluralismo metodológico – uso conjunto dos métodos – proporciona uma visão muito mais ampla da realidade estudada.

Isto significa que a combinação de ambos os paradigmas (qualitativo e quantitativo), no sentido de complementaridade, supõe muito mais vantagens que inconvenientes (COOK; REICHARDT, 1986 apud SERRANO, 1998). De modo que, para investigar os diferentes pontos de vista e comportamentos dos aprendizes, utilizamos a técnica da triangulação, ou seja, por meio de instrumentos variados coletamos e contrastamos os dados para chegarmos às informações fidedignas.

Cohen e Manion (1990, p. 331) complementam o sentido do termo triangulação, explicando que, “as técnicas triangulares nas ciências sociais tentam traçar ou explicar, de maneira mais completa, a riqueza e complexidade do comportamento humano estudando-o a partir de mais de um ponto de vista [...]”³¹

Portanto, é por meio da triangulação de dados que podemos vislumbrar os inúmeros significados dados pelos seres humanos às suas ações, obtendo, assim, a possibilidade de interpretar e refletir sobre o objeto de estudo elegido. No caso deste estudo, os elementos que facilitam e/ou impedem a produção oral em sala de aula de LE.

A necessidade do uso da triangulação nos processos de ensino e aprendizagem é ressaltada por Cohen e Manion (Ibidem, p. 338) por acreditarem que, dentro desses complexos e comprometidos processos, apenas um método produz “dados limitados e, algumas vezes, enganosos”³².

Então, tomando os processos de ensino e aprendizagem como situados dentro de um contexto social e, por sua vez, inseridos em uma realidade histórico-cultural, é plausível

³¹ “...as técnicas triangulares en las ciencias sociales intentan trazar, o explicar de manera más completa, la riqueza y complejidad del comportamiento humano estudiándolo desde más de un punto de vista [...]” (COHEN; MANION; 1990, p. 331)

³² “... datos limitados y algunas veces engañosos.” (COHEN; MANION; 1990, p. 338)

considerar que inúmeras variáveis agem e reagem sob/sobre o contexto e, por conseguinte, influenciam as pessoas envolvidas nesse processo.

Neste sentido, dentro de um contexto específico – a sala de aula de Espanhol 3 de uma universidade de Goiás (pesquisada no primeiro semestre de 2008) – objetivando compreender os elementos que influenciam a produção oral dos seis aprendizes, foi relevante o apoio nos delineamentos do estudo de caso, visto que “a preocupação central ao desenvolver este tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21). As características fundamentais desta modalidade de pesquisa qualitativa, de acordo com essas autoras são:

1. visar à descoberta;
2. enfatizar a “interpretação em contexto”;
3. buscar retratar a realidade de forma completa e profunda;
4. uso de uma variedade de fontes de informação;
5. revelam experiência vicária e permite generalizações naturalísticas;
6. procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social;
7. utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. (Ibidem, p. 18-20)

Além dessas características fundamentais, não podemos deixar de ressaltar qual a função do investigador de um estudo de caso. De acordo com Cohen e Manion (1990), a principal função desse investigador é observar uma unidade (seja um indivíduo, uma comunidade, uma escola ou, como no nosso estudo, um grupo de estudantes de espanhol).

Todos sabemos o quanto a observação foi/é utilizada pelos pesquisadores e como mantém o seu *status* dentre os recursos utilizados para coleta de dados, sendo sugerida por vários estudiosos (COHEN; MANION, 1990; KETELE; ROEGIERS, 1993; SERRANO, 1994; BELL, 2008; entre outros). Portanto, para interpretar as produções orais dos participantes desta pesquisa e como cada um deles significava as ações recorrentes nas atividades comunicativas de sala de aula, utilizamos a observação como uma das formas de obter dados com o intuito de dirigir o nosso estudo.

No entanto, como destaca Ketele e Roegiers (1993, p. 22), a observação não é “um simples mecanismo de impressão por reprodução como o da fotocópia”.³³ É algo mais

³³ “... no [...] un simple mecanismo de impresión por reproducción como el de la fotocopia.” (KETELE; ROEGIERS, 1993, p. 22)

complexo. “Observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientadas por um objetivo terminal ou organizador, e que está dirigido a um objeto para obter dele a informação” (KETELE, 1980 apud KETELE; ROEGIERS, 1993, p. 22).³⁴

Essa fascinante técnica de investigação social, a observação, pode se dar basicamente de duas formas: observação participante e observação não participante. Nesta última, o investigador não pertence ao grupo que pesquisa, nem tampouco participa dele. Ao passo que, na observação participante, o investigador participa na vida diária dos indivíduos e/ou grupo pesquisado (ANDRÉ, 1986; COHEN; MANION, 1990; SERRANO, 1994; LÜDKE; BELL, 2008). Considerando que toda pesquisa e, principalmente, as observações foram realizadas por mim, e, lembrando que na época eu era professora do grupo estudado, assumi a postura de professora-pesquisadora, fato que trouxe tanto benefícios como limitações.

Por um lado, a observação direta permitiu conhecer mais de perto as expectativas, atitudes e sentimentos dos aprendizes, porém, por outro lado, direcionar as atividades sem interferir no curso natural dos acontecimentos e, ao mesmo tempo, coletar as interações que ocorriam durante as aulas não foi tarefa pouco laboriosa. Partindo, pois, dessas limitações, foram aliados à observação participante, outros instrumentos para registrar o que se passava em sala de aula: gravações em áudio e vídeo, notas de campo, questionários (Apêndices A e B) e uma entrevista (Apêndice C).

Com o interesse nas EC utilizadas pelos aprendizes, assim como, nas reações e atitudes de cada um deles diante das atividades, precisávamos de um instrumento que fosse além da retenção de vozes. Logo, além de gravadores de áudio (que serviram mais como suporte, caso os vídeos apresentassem algum problema), utilizamos a gravação em vídeo. Este foi um dos instrumentos essenciais na coleta das interações orais e das ações dos participantes, auxiliando no reconhecimento das EC e dos elementos paralinguísticos (expressões faciais, gestos, entre outros) que demonstram a influência dos fatores afetivos.

Serrano (1994, p. 51) afirma que a gravação em vídeo é um meio que permite registrar a imagem e o som em um suporte magnético, além de “proporcionar maior quantidade de informação com maior rendimento e menor esforço que outros registros magnéticos”.³⁵ Outra grande vantagem do vídeo é a captação do movimento. Como

³⁴ “Observar es un proceso que incluye la atención voluntaria y la inteligencia, orientadas por un objetivo terminal u organizador, y que está dirigido sobre un objeto para obtener de él información.” (KETELE, 1980 apud KETELE; ROEGIERS, 1993, p. 22)

³⁵ “... proporcionar mayor cantidad de información con mayor rendimiento y menor esfuerzo que otros registros magnéticos.” (Serrano, 1994, p. 51)

poderíamos detectar e analisar a linguagem não verbal apresentada pelos participantes, senão por meio de um recurso que capturasse a imagem e pudesse ser revisto diversas vezes?

A gravação em vídeo não foi utilizada em todas as aulas (32) do semestre. Primeiro, porque o uso constante desse instrumento poderia inibir os participantes de agirem naturalmente e, segundo, porque, possivelmente, dificultaria a escolha de quais atividades seriam transcritas. Por isso, resolvemos gravar apenas as atividades preparadas especificamente para a coleta de dados, recolhendo dados das outras atividades por meio da observação e anotações de campo.

As notas de campo foram utilizadas como uma forma de relatar e descrever os principais fatos ocorridos nas aulas, como o grau de interesse nos momentos das atividades, o entrosamento entre os participantes, as faltas ou os atrasos, entre outros. Portanto, meus relatos e minhas impressões (relembrando que eu era a professora-pesquisadora) auxiliaram decisivamente na confirmação ou não confirmação das informações durante a análise de dados, já que, de acordo com Serrano (1994, p. 49), “[o] objetivo das notas de campo não é outro senão a garantia de que não se perca a informação obtida e que esta se encontre em todo momento acessível a novas análises e interpretações”.³⁶

As notas de campo, de acordo com Bogdan e Biklen (1982 apud SERRANO, 1994, p. 49-50), podem ser do tipo descritivo que “tenta captar a imagem da situação, pessoas, conversações e reações observadas o mais fielmente possível, e outro *reflexivo* que incorpora o pensamento, idéias, reflexões e interpretações do observador” (Grifo do autor).³⁷ De modo que, além de descrever as situações e ações o mais próximo possível do acontecido, registrava as impressões que cada acontecimento e/ou atitude parecia transmitir para que, mais tarde, pudesse contrapor as minhas notas com os dados colhidos em vídeo e com as impressões dos aprendizes (apresentadas nos questionários e na entrevista). Tal procedimento auxiliou na busca em encontrar recorrências que ajudassem nas interpretações das dimensões afetivas e individuais que circundam o ato de expressar oralmente.

Bell (2008) declara que o uso de questionário pode ser bastante proveitoso em uma pesquisa quando os objetivos estão bem delimitados, pois, dessa maneira, é possível decidir quais são as perguntas necessárias para atingir esses objetivos.

³⁶ “El objetivo de las notas de campo no es otro que la garantía de que no se pierda la información obtenida y que ésta se encuentre en todo momento accesible a nuevos análisis e interpretaciones.” (SERRANO, 1994, p. 49)

³⁷ “... que intenta captar la imagen de la situación, personas, conversaciones y reacciones observadas lo más fielmente posible, y otro *reflexivo*, que incorpora el pensamiento, ideas, reflexiones e interpretaciones del observador.” (BOGDAN; BIKLEN, 1982 apud SERRANO, 1994, p. 49-50)

Quanto aos tipos de perguntas que podem aparecer em um questionário, Bell (2008), citando Youngman (1982), lista sete (7) tipos:

1. verbais ou abertas: a resposta pode ser uma palavra, uma expressão ou um longo comentário;
2. lista: uma lista de itens é oferecida para que o informante escolha um ou mais desses itens;
3. categoria: o informante escolhe uma dentre o conjunto de categorias dadas.
4. classificação: é solicitado ao informante colocar alguns itens em ordem de classificação;
5. quantidade: a resposta é um número que pode ser exato ou não, demonstrando a quantidade de algumas características;
6. grade: uma tabela ou grade é dada para que o informante registre suas respostas a duas ou mais perguntas ao mesmo tempo;
7. escala: existem vários estágios de dispositivos de escalonamento realizáveis em um questionário e requerem um manejo cuidadoso.

De acordo com esses tipos de perguntas, podemos afirmar que os questionários aplicados aos participantes desta pesquisa são do tipo misto, pois continham perguntas abertas, listas e de classificação.

O questionário inicial (Apêndice A) tinha o objetivo de traçar um primeiro perfil do aprendiz com perguntas sobre conhecimento de línguas, crenças, dificuldades etc. O segundo (Apêndice B)³⁸ trata-se de um questionário aplicado após cada aula que tivesse sido gravada, objetivando obter as percepções que cada aprendiz tinha das atividades, da aula e das EC utilizadas durante as interações orais.

Conforme Richards e Lockhart (1998, p. 19), “os questionários são procedimentos úteis para reunir informação sobre as dimensões afetivas do ensino-aprendizagem, tais como pontos de vista, atitudes, motivação e preferências [...]”.³⁹ De maneira que, na busca por apreender e compreender a construção da competência comunicativa do aprendiz, em especial, o âmbito da expressão oral, por meio de seus pensamentos, sentimentos e atitudes, o uso do questionário é imprescindível.

³⁸ O Apêndice B traz apenas um exemplo dos vários questionários aplicados após as classes gravadas, pois todos seguem o mesmo padrão, mudando apenas as atividades.

³⁹ “... cuestionarios son procedimientos útiles para recopilar información sobre las dimensiones afectivas de la enseñanza y el aprendizaje, tales como puntos de vista, actitudes, motivación y preferencias [...]” (RICHARDS; LOCKHART, 1998, p. 19)

E, finalmente, no último encontro com o grupo pesquisado (07/07/08), foi realizada uma entrevista individual semidirigida ou semiestruturada (Apêndice C),⁴⁰ isto é, preparamos, anteriormente, algumas perguntas como ponto de referência para a interação pesquisadora/participante a fim de esclarecer os pontos observados durante o semestre (KETELE; ROEGIERS, 1995).

Como nosso objetivo estava centrado nos aspectos individuais (autoestima, motivação, ansiedade, estilo de aprendizagem, tipo de personalidade, entre outros), optamos por uma entrevista individual gravada em áudio. Assim, poderíamos aprofundar nos pontos que se destacassem em cada indivíduo, reavaliar a entrevista sempre que necessário e enriquecer os dados já coletados.

Tanto Lüdke e André (1986) quanto Bell (2008, p. 136) apontam a grande vantagem da entrevista frente ao questionário como sendo a adaptabilidade, que permite acompanhar ideias, obter esclarecimentos, “aprofundar respostas e investigar motivos e sentimentos – coisas que um questionário nunca pode fazer”.

Passemos agora à apresentação desses entrevistados, ou seja, dos participantes da pesquisa e do contexto no qual este estudo foi realizado.

2.2 O contexto e os participantes da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no Centro de Línguas de uma universidade do Estado de Goiás, sendo tal Centro um dos maiores projetos de pesquisa e extensão dessa instituição de ensino superior, e, por isso, um ótimo *locus* para a realização de pesquisas pelos estudantes de Letras – local de funcionamento do projeto. O público-alvo são adolescentes e adultos (pois existe o requisito de que o candidato a uma vaga tenha cursado ou esteja cursando o ensino médio) que buscam a oportunidade de estudar diferentes LEs.

Os cursos de línguas estrangeiras desse Centro de Línguas têm como objetivo desenvolver a competência comunicativa, que é a habilidade de se comunicar em língua estrangeira conforme suas necessidades. Os cursos abrangem as atividades de produção (fala e escrita) e de recepção (audição e leitura). Durante o curso, os alunos têm a oportunidade de

⁴⁰ Nesse tipo de entrevista, o entrevistador prevê algumas questões como referência para a entrevista, porém não são seguidas rigidamente, permitindo que o entrevistado possa falar com mais liberdade e que o entrevistador possa fazer as adaptações necessárias (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; KETELE; ROEGIERS, 1995; BELL, 2008).

usar no seu cotidiano as estruturas que aprendem, de fazer uso de seu próprio conhecimento de mundo e também de expressar suas ideias e opiniões.

Isto significa que as aulas ministradas no referido Centro de Línguas seguem o enfoque comunicativo, de modo que os métodos aplicados em sala de aula estão comprometidos com as necessidades dos aprendizes, tomando como objetivo principal a capacidade de usar a língua, ou seja, que o aprendiz possa se comunicar de *forma efetiva* (ABADÍA, 2005).

Adicionamos, retomando Santa-Cecilia (1996a), que neste método o aprendiz está no centro do processo de aprendizagem com suas idiossincrasias, sendo estimulado por atividades com fins comunicativos, as quais levam em consideração o contexto sociocultural, de modo a incentivá-lo a adquirir responsabilidades, autonomia, por seu próprio desenvolvimento. Neste ponto, acreditamos estar a função das EC como recursos de apoio para o desenvolvimento da competência comunicativa, retirando do professor a carga de responsabilidade, normalmente, designada a ele.

Outra característica essencial do método comunicativo, também relacionada ao papel do professor, de acordo com Abadía (2005, p. 690), é a autonomia dispensada a ele: “para desenvolver, interpretar e variar [o método] considerando a realidade concreta de *sua sala de aula* e as expectativas e necessidades de *seus alunos*” (grifo do autor).⁴¹

As tendências do método comunicativo (especialmente, o uso da língua para fins comunicativos, a valorização das variedades individuais e o desenvolvimento da autonomia do aluno), portanto, vieram ao encontro dos nossos anseios de reflexão sobre os fatores internos e externos que afetam a produção oral.

Consideramos benéfico, também, o número de aprendizes – apenas seis. Trabalhar com um grupo composto por um número reduzido de alunos possibilita observar melhor o desempenho comunicativo de cada um individualmente, além do fato de facilitar as oportunidades de interação entre aprendiz/aprendiz e entre professora/aprendiz.

Arnold e Brown (2000) afirmam que o estudo das características individuais, especialmente, dos estilos de aprendizagem, é bastante produtivo em grupos reduzidos, nos quais há uma possibilidade maior de oferecer atenção individual a cada aluno, além de sensibilizar os aprendizes da importância das diferentes formas de aprendizagem.

O grupo pesquisado já havia estudado dois semestres de língua espanhola, sendo constituído por três universitários, um professor do departamento de informática de uma

⁴¹ “... para desarrollarlo [el método], interpretarlo y variarlo teniendo en cuenta la realidad concreta de *su aula* y las expectativas y necesidades específicas de *sus alumnos*.” (ABADÍA, 2005, p. 690)

universidade pública, uma assistente administrativa e uma assistente social que estava afastada do serviço por motivos pessoais na época da pesquisa. A estes aprendizes foi pedido o consentimento para a realização da pesquisa. Todos concordaram com a participação e com a divulgação dos dados coletados. Para preservar a identidade dos participantes, seus nomes verdadeiros foram substituídos por pseudônimos, escolhidos por nós.

Com o objetivo de traçar o perfil desses seis participantes, apresentamos um quadro organizado a partir de alguns dados coletados por meio dos questionários e da entrevista:

Quadro 2.2: Perfil geral dos aprendizes							
	Idade	Profissão	Objetivo para estudar espanhol	Habilidade mais desenvolvida	Habilidade menos desenvolvida	Estilos de aprendizagem ⁴²	Tipos de aprendizes ⁴³
Lila	21	Estudante de jornalismo e professora particular	Necessidade de se saber LEs em sua profissão	Expressão escrita	Expressão oral	Visual Auditivo Cinestético Social	<i>Mescla</i> com tendência a global
Nacho	18	Estudante de engenharia de alimentos	Interesse pela língua	Compreensão escrita	Expressão oral Compreensão oral	Visual Táctil Individual	Não estava seguro
Nane	25	Formada em Biblioteconomia e estava trabalhando como assistente administrativa	Mestrado e por gostar de LEs	Compreensão escrita	Expressão oral Expressão escrita	Auditiva Cinestético Social	<i>Mescla</i>
Nico	19	Estudante de Publicidade e Propaganda	Interesse por LEs e interesse por outras culturas	Expressão Oral Compreensão Escrita	Compreensão Oral Expressão Escrita	Visual Táctil Social	<i>Mescla</i> com tendência a analítico
Pepe	38	Professor da área de informática	Doutorado e interesse por outras culturas	Compreensão Escrita	Compreensão Oral Expressão Oral Expressão Escrita	Visual Táctil Auditivo Individual	<i>Mescla</i> com tendência a analítico
Vita	40-50	Assistente social	Interesse pela língua	Expressão Escrita	Compreensão Oral Expressão Oral	Visual Táctil Social Cinestético	Não respondeu ao questionário

⁴² Os estilos de aprendizagem de cada aprendiz foram classificados a partir das respostas dadas por eles ao questionário retirado de Richards e Lockart (1998, p. 73-75). Anexo A.

⁴³ Os tipos de aprendizes, também, foram classificados a partir das respostas dadas ao questionário retirado de Espinet (1997, p. 62). Anexo B.

Conduzimos as aulas deste grupo às segundas e quartas-feiras no período noturno, das dezenove horas às vinte horas e quarenta minutos, logo, com duração de uma hora e quarenta minutos. O primeiro semestre de 2008 teve início no dia dezessete de março e se estendeu até o dia sete de julho, totalizando 32 encontros.

Quanto à professora-pesquisadora, estava cursando o terceiro semestre do curso de mestrado no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, na área de concentração em Linguística Aplicada ao ensino-aprendizagem de línguas; trabalhava como professora efetiva da Secretaria da Educação do Estado de Goiás e como estagiária (professora de língua espanhola) no Centro de Línguas onde foi realizada a pesquisa.

Como professora-pesquisadora do grupo, foi necessário preparar atividades de prática oral que proporcionassem a coleta de dados. Explicamos as atividades no próximo subtópico.

2.3 As atividades realizadas

Diante do objetivo de compreender como se davam as interações entre os aprendizes, foram programados diferentes tipos de atividades nas quais cada aprendiz pudesse expressar-se e/ou interagir oralmente em sala de aula. O intuito era que utilizassem mais a língua-alvo e as EC e, com isso, diminuíssem a ansiedade ao falar uma LE para que, assim, tivessem a possibilidade de ir aperfeiçoando a interlíngua.

Como o nosso objetivo perpassa, não somente a comunicação oral, mas, também, as características individuais dos aprendizes, tomamos, como base para a preparação e execução das atividades, os princípios da aprendizagem cooperativa por esta funcionar como uma espécie de andaime dentro do processo de aprendizagem, porque o aprendiz vai se responsabilizando pela própria aprendizagem e pela aprendizagem dos demais (CRANDALL, 2000).

Com efeito, foram programados diferentes tipos de atividades orais, ou melhor, interações orais a partir de recursos diferentes, pensando nas características individuais. Neste sentido, as práticas orais propostas em sala de aula⁴⁴ foram: a discussão de dois filmes: *Mar adentro* e *El laberinto del fauno*; a discussão de três músicas: *Años*, *Pobre Juan* e *Visa para um sueño*, sendo que as duas últimas foram discutidas como uma só atividade já que possuíam

⁴⁴ No Apêndice B há a transcrição de uma dessas atividades. Caso o leitor se interesse por outros dados, esses estão disponíveis.

a mesma temática – imigração; a discussão de textos⁴⁵ escolhidos pelos aprendizes; e três jogos: *Fotos personales*, *Titanic* e *Sabio de la Montaña*⁴⁶.

A discussão dos filmes teve a seguinte organização: a) os alunos assistiram aos filmes em casa, b) a discussão de ambos os filmes serviu como parte da avaliação oral, c) foram feitas perguntas (fechadas e abertas) sobre os filmes para suscitar a discussão e d) era permitido fazer qualquer tipo de consideração sobre os filmes ou sobre algo que tivesse relação com os mesmos.

As músicas seguiram uma dinâmica semelhante. Após ouvir a música em sala de aula, tentávamos estimular a conversação sobre o tema apresentado a partir de algumas perguntas preparadas anteriormente. Como diferencial, os aprendizes sabiam que não estavam sendo avaliados oralmente nessas atividades, como ocorreu com a discussão dos filmes. E, de um modo geral, percebemos que o interesse em participar da conversação foi maior na discussão dos filmes, talvez, pelo fato de pensarem que a não participação acarretaria uma nota abaixo da média e/ou pela própria temática dos filmes.

A dinâmica das *Fotos personales* tratava-se de uma atividade em que cada aprendiz deveria falar sobre duas ou três fotos pessoais⁴⁷ (de viagens, eventos etc.): onde foi tirada aquela foto? O que estava acontecendo naquele momento? Por que escolheu aquela foto para apresentar aos colegas? Entre outras informações. Os colegas de classe também podiam intervir na fala dos apresentadores para perguntar o que lhes interessasse.

O jogo do *Titanic* foi um tipo de simulação (*role play*): a) entregamos um pequeno cartão no qual estava escrito uma profissão, uma idade e algum outro dado pessoal como estado civil, por exemplo; b) explicamos que todos se encontravam em um barco que estava a ponto de afundar e que só dois seriam salvos, pois só restavam dois lugares no bote salva-vidas; c) os aprendizes deveriam simular serem os personagens (um marinheiro, um motorista, uma cantora, uma professora de línguas e um pintor) dos cartões que receberam e tentariam argumentar a seu favor para que o capitão (professora) do barco escolhesse quem iria entrar no bote salva-vidas.

O jogo *Sabio de la montaña* é um tipo de jogo introspectivo e de pouca interação. A dinâmica ocorreu da seguinte maneira: a) foi colocada uma música instrumental, e a sala de aula foi deixada à meia-luz; b) foi pedido aos aprendizes que ficassem relaxados e fechassem

⁴⁵ Das seis discussões de textos escolhidos (em livros, internet etc.) pelos aprendizes – cada aprendiz deveria escolher um texto com antecedência e preparar perguntas para presidir a discussão, foi selecionada apenas uma, aleatoriamente.

⁴⁶ As atividades são analisadas na primeira parte da análise dos dados.

⁴⁷ Foi pedido que cada aprendiz levasse duas ou três fotos pessoais para a sala de aula.

os olhos; c) começamos, então, a estimular os alunos a entrar em um mundo imaginário, no qual estariam andando por uma floresta em uma trilha muito longa e que, no final da trilha, encontrariam uma pequena casa e um velho sábio; d) após termos dito várias frases em busca de levar os aprendizes a, realmente, entrarem no jogo, as luzes foram acesas e pedimos para que cada aprendiz relatasse o que sentiu com a experiência; o que perguntou ao velho sábio e se a experiência havia sido positiva ou negativa.

Também, foram gravadas algumas das discussões de textos escolhidos pelos próprios aprendizes. Nessas atividades, cada aprendiz deveria selecionar um texto para discutir em sala de aula, e a discussão deveria durar de 10 a 25 minutos. O dia de cada aprendiz foi marcado anteriormente de acordo com a disponibilidade de cada um, porque era uma atividade que demandava a pesquisa do texto, o estudo do assunto e a formulação de algumas perguntas para a discussão em classe.

No curso como um todo, várias atividades de produção oral (expressão e interação) foram realizadas, pois as aulas seguiam uma metodologia comunicativa e, principalmente, por nosso foco estar nos elementos que perpassam o desenvolvimento da fala. No entanto, apenas dez atividades foram gravadas, e, dentre essas dez, apenas oito foram escolhidas para a análise. As atividades não analisadas foram descartadas devido à grande quantidade de ruídos e outras interferências presentes nas gravações.

As atividades gravadas foram realizadas tentando deixar ao menos um dia de intervalo entre uma gravação e outra, no entanto, por motivo de problemas com os recursos (como aparelhos eletrônicos) usados em aula ou com os instrumentos de coleta de dados e/ou ausência de alunos, houve duas atividades, a descrição das fotos pessoais e a discussão do texto da participante Nane, que foram realizadas no mesmo dia.

Ao comentar sobre os instrumentos de coleta de dados, remetemo-nos aos procedimentos de análise realizados para que os elementos coletados, realmente, se convertessem em dados que pudessem nos auxiliar na interpretação daquela situação singular e das idiossincrasias dos participantes. Finalizamos este capítulo com esses procedimentos.

2.4 Procedimentos de análise de dados

Para analisar as interações dos aprendizes em sala de aula, as cinco (5) fitas de vídeo foram transcritas (Apêndice D),⁴⁸ resultando em um total de cinquenta (50) páginas de transcrição com espaçamento simples. As transcrições foram feitas adaptando alguns símbolos usados por Marcuschi (1991) e Figueiredo (2001), de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 2.4: Convenções para a transcrição
P → Professora
AAA → Todos ou vários alunos falando ao mesmo tempo
[...] → Som inaudível em alguma parte do vocábulo ou frase
... → Pausa existente na produção da frase
/ → Autocorreção ou tentativa de autocorreção

Semelhantemente, a entrevista, gravada somente em áudio, resultando em quinze (15) páginas, foi transcrita. Então, a partir dos depoimentos dos aprendizes pudemos associá-los com as interações e/ou expressões ocorridas em sala de aula e com as respostas dos questionários, obtendo, assim, mais informações sobre os processos envolvidos nas práticas orais.

Para fazer, portanto, essa triangulação entre os dados, lemos cuidadosamente as interações transcritas, desde as EC (para categorizá-las) até a linguagem corporal (apresentadas nos vídeos) que pudessem nos revelar os sentimentos (angústia, motivação, indiferença etc.) dos aprendizes durante as atividades.

Em seguida, buscamos relacionar o uso das EC com as características individuais (ansiedade, motivação, idade, autoestima, personalidade e estilos de aprendizagem). Para isso, foi necessário trabalhar de forma circular com os dados obtidos, ora lendo transcrições e revendo vídeos, ora fazendo comparações entre questionários, entrevistas e notas de campo – um frequente ir e vir.

Após escolher e demarcar o terreno para a realização da nossa construção, apresentamos, no capítulo seguinte, a mistura da argamassa, no qual fazemos uma reflexão sobre os resultados obtidos.

⁴⁸ No Apêndice D apresentamos a transcrição de uma das atividades transcritas, escolhida aleatoriamente. Caso o leitor se interesse pelos outros dados, eles se encontram à disposição.

CAPÍTULO 3

MISTURANDO A ARGAMASSA

Após a escolha e a demarcação do terreno e de preparar as fundações que sustentam nossa construção, passamos a misturar a argamassa a fim de responder aos questionamentos que embasaram o presente trabalho: a) O tipo de atividade realizada determina, de alguma forma, a participação dos aprendizes? b) Quais estratégias de comunicação os aprendizes utilizam ao se expressarem em sala de aula? c) Quais elementos afetivos e/ou individuais influenciam na interação dos aprendizes em sala de aula?

Na primeira parte da análise, apresentamos as atividades realizadas para a coleta de dados, tentando discutir até que ponto elas surtiram o efeito desejado. Buscamos detalhar as principais atividades executadas em sala de aula, inclusive duas que não foram transcritas⁴⁹ (as primeiras apresentadas no tópico seguinte), revelando, assim, o percurso que fizemos junto aos aprendizes.

Já na segunda parte, discutimos as principais EC identificadas no *corpus* provenientes das gravações em áudio/vídeo, fazendo uma relação entre os tipos de EC utilizadas, o filtro afetivo e algumas características individuais dos aprendizes.

3.1 Os andaimes: as atividades realizadas

Assim como vários autores (OXFORD, 1990; GÓMEZ, 1994; COHEN, 1998; STURM, 2001; COHEN; DORNYEI, 2002; entre outros), acreditamos que para maximizar o envolvimento do aprendiz com a LE e, conseqüentemente, auxiliar no desenvolvimento de sua competência comunicativa, ele precisa estar consciente de alguns elementos que podem ajudá-lo nessa jornada de trabalho. No entanto, conhecer as EC (recursos focados neste estudo) que podem colaborar com a superação da interlíngua e, ao mesmo tempo, que o apoiem nos momentos de conversação, não é um achado – algo que se encontra por um acaso no processo de aprendizagem. O professor precisa apresentar ao aprendiz quais são essas EC (ferramentas) e como elas podem ser úteis nos momentos de prática oral.

⁴⁹ Atividades não transcritas devido à grande quantidade de ruídos contidos na gravação.

Neste sentido, preparamos diferentes tipos de atividades orais que suscitassem o uso das EC para demonstrar aos aprendizes que esses recursos existem e que podem ser usados nos mais variados momentos interativos.

Buscamos, também, organizar os conteúdos presentes no livro didático usado no curso, de forma que o foco estivesse sempre no significado, evitando que os itens gramaticais constituíssem o ponto principal das atividades. Obviamente, os conteúdos gramaticais foram trabalhados, mas aliados aos aspectos semântico-pragmáticos da comunicação para, assim, cumprir os requisitos necessários do ensino comunicativo.

Abadía (2005), ao discorrer sobre o ensino comunicativo, explicita que dentro de um curso comunicativo o uso da língua se converte no principal objetivo, portanto, as tarefas precisam ser pensadas de modo que os alunos se comuniquem na língua-alvo centrando sua atenção mais no significado que na forma (NUNAN, 1996).

Assim, as atividades pensadas para a coleta de dados vislumbravam um trabalho cooperativo e diversificado no que diz respeito aos recursos utilizados como ponto de partida para a comunicação, com o anseio de abarcar os variados estilos de aprendizes que encontramos em um grupo.

De acordo com Crandall (2000, p. 243), dentro da noção de aprendizagem cooperativa, o aprendiz desenvolve “uma gama de destrezas cognitivas, metacognitivas e sociais, assim como linguísticas quando interage e negocia em sala de aula”.⁵⁰ A partir deste pressuposto, estávamos interessadas em proporcionar atividades que fizessem sentido para os aprendizes e contribuíssem com o desenvolvimento de sua competência comunicativa, apoiados no uso das estratégias comunicativas.

Com base nesses princípios, planejamos as tarefas que constituíram os principais momentos comunicativos do curso.

3.1.1 Primeira atividade

A primeira atividade foi programada para mostrar aos aprendizes a existência das EC. Tratava-se de um jogo de adivinhação.

Como estávamos repassando vocabulário de estabelecimentos que existem em uma cidade (cinemas, livrarias, bancas de revistas etc.), propomos aos alunos um jogo que

⁵⁰ “... una gama de destrezas cognitivas, metacognitivas y sociales, así como lingüísticas mientras interactúa y negocia en el aula.” (CRANDALL, 2000, p. 243)

seguia os seguintes passos: a) os alunos foram divididos em dois grupos, pois a atividade era do tipo competitiva;⁵¹ b) um aluno de um dos grupos retirava de uma caixinha um nome, por exemplo, *comisaría* (delegacia) e deveria fazer mímicas ou descrições para que alguém adivinhasse o léxico retirado da caixinha; c) o grupo, que mais adivinhasse, ganhava o jogo.

Essa atividade tinha como objetivo, além de repassar vocabulário de lugares da cidade, introduzir as EC. Em vista disto, logo que terminamos o jogo, explicamos aos aprendizes que cada descrição e mímica realizada na atividade era uma EC que poderiam utilizar sempre que se deparassem com alguma dificuldade comunicativa. Portanto, a partir dos exemplos usados por eles, tentamos mostrar-lhes os tipos de EC e a importância de usá-las. E como apoio à exposição, utilizamos algumas transparências que traziam exemplos das EC (Apêndice E).

Nesse mesmo dia (19/03/08), colocamos os participantes a par de nossa pesquisa e todos concordaram com a participação e a divulgação dos dados.

Desde então, em todas as práticas orais, tentávamos chamar a atenção dos aprendizes para o uso das EC. Porém, poucos percebiam as EC que estavam utilizando (o que pode ser comprovado na entrevista apresentada no Apêndice C). Fato que, talvez, se deva ao caráter inconsciente das EC, pois muitas vezes as utilizamos sem nos darmos conta desse uso; mas também, possivelmente, ao grau de importância que cada aprendiz dava ao uso das EC. Nane, por exemplo, acreditava que a EC de substituição da mensagem era bastante útil, então disse, na entrevista, que esta era a estratégia de que mais se lembrava.⁵²

3.1.2 Segunda atividade

A segunda atividade (07/04/08) preparada para estimular o uso das EC foi o jogo do *Videoclub*.⁵³ Como estávamos repassando os pretéritos, o objetivo do jogo era que os aprendizes pudessem narrar e descrever ações passadas, ou seja, usassem os pretéritos trabalhados em sala de aula. O jogo tratava-se de um momento para contar histórias de filmes e teve a seguinte organização: a) os aprendizes foram divididos em dois grupos; b) cada grupo recebeu uma pequena lista com o nome de seis filmes; c) dentro do pequeno grupo, eles

⁵¹ Apenas para que o jogo se tornasse mais dinâmico.

⁵² “Eu pensava, nossa isso aqui eu tenho que procurar uma palavra que substitui essa. Já que eu não sei dizer [risos]”. (Entrevista – Apêndice C)

⁵³ Adaptação da atividade *Videoclub* apresentada por Costa e Marra (1995).

deveriam escolher dois dos filmes da lista (*Los otros*, *Titanic*, *Diario de motocicleta*, *Ghost*, entre outros filmes bastante conhecidos) e tentar lembrar a história entre eles, pois depois necessitariam contar a história dos dois filmes ao outro grupo; d) um grupo contava a história dos filmes ao outro grupo sem dizer o nome do filme e o grupo que estivesse ouvindo a história deveria tentar descobrir o nome do filme⁵⁴.

Acreditávamos que esse jogo seria estimulante, porque as pessoas em geral gostam de assistir e comentar filmes para comparar realidades, vislumbrar as próprias experiências contadas por grandes diretores ou, simplesmente, para passar o tempo. Então, supúnhamos que o ato de lembrar e contar histórias de filmes seria algo estimulante.

No entanto, foi surpreendente o desinteresse dos aprendizes pela atividade. Vita e Lila disseram não gostar e não ter paciência de assistir a filmes. Portanto, Nacho, que estava no mesmo grupo de Vita e Lila, se sentiu desamparado na realização da atividade. Contou a história de um dos filmes às meninas, mas depois disse não se lembrar dos outros filmes. E, quando foi necessário relatar a história ao outro grupo, acabou contando, sozinho, a história, apenas, de um dos filmes. O que significa que, nesta atividade, o trabalho cooperativo não teve êxito, considerando que, para alcançar o objetivo da atividade, é necessário a contribuição de todos os membros do grupo (CRANDAL, 2000; FIGUEIREDO, 2006). E, como notamos, dois participantes preferiram ficar à parte, delegando a um único membro todo o trabalho.

Já para o grupo de Nane, Nico e Pepe, a atividade pareceu motivadora na medida em que discutiram mais de dois filmes antes de escolherem quais seriam apresentados ao outro grupo e pelo grau de organização mostrado no momento de relatar a história: Pepe contou o início da história, Nico, o meio, e Nane finalizou o relato. Isto demonstra que os aprendizes investiram na atividade, ou seja, estavam interessados em realizar a atividade por algum motivo e, para que a realização fosse exitosa, trabalharam cooperativamente, delegando papéis para todos os membros do grupo.

O interessante dessa atividade é que, inconscientemente, ou por se sentarem mais próximos uns dos outros, os grupos se formaram com algo em comum. No grupo de Lila, Nacho e Vita, todos tinham ou pareciam ter (ao menos em sala de aula) como traço de personalidade a extroversão, e o grupo formado por Nane, Nico e Pepe, exceto o último, era o grupo dos que demonstravam ser mais introvertidos. Porém, ainda que o senso comum ressalte que os extrovertidos tenham mais vantagens no processo de aprendizagem, no grupo

⁵⁴ Atividade não transcrita pela grande quantidade de ruídos presentes na gravação devido ao fato de estar acontecendo uma comemoração na sala ao lado.

estudado e na atividade específica do *Videoclub*; os introvertidos foram os que mais participaram e deixaram transparecer gostar da ação de (re)contar histórias. Estavam sempre sorrindo e fizeram questão de comentar mais de dois filmes.

Autores como Lightbown e Spada (1993) e Spolky (1989) postulam que não é o fato de o aprendiz ser introvertido ou extrovertido que o auxilia no processo de aprendizagem, mas a situação de aprendizagem, a tarefa que realiza, juntamente, com os fatores de personalidade que determinam as estratégias e/ou atitudes que adota o aprendiz.

De modo que o tipo de personalidade pensado separadamente pode não ter sido o principal fator de maior ou menor grau de participação dos grupos. Todavia, o tipo de personalidade foi fator preponderante aliado ao tipo de atividade – relembrar e contar filmes – juntamente, com o contexto de aprendizagem (grupo que já estava junto há um ano e que transparecia ter empatia entre seus componentes). Portanto, não podemos refletir sobre as atitudes dos aprendizes de uma LE sem levar em conta o contexto de aprendizagem e, principalmente, as diferenças entre eles (SELINKER, 1972).

Quanto ao interesse de cada aprendiz pela atividade, as nossas percepções foram de encontro às percepções de alguns aprendizes. Lila, por exemplo, que disse não gostar de assistir a filmes, por conseguinte, não sabia a história de nenhum dos filmes da lista, tendo uma participação menor que em outras aulas, classificou a atividade de narração dos filmes como interessante no questionário de final de aula⁵⁵. Ao passo que, Nico, que demonstrou interesse e uma participação ativa durante a atividade, classificou-a como pouco interessante (conforme podemos observar no Quadro 3.1).

Vale ressaltar que, em relação aos outros aprendizes, as percepções se confirmaram, como Vita, que disse “não apreciar muito filmes”, classificou essa atividade como a menos interessante de todas.

O que conseguimos estabelecer por meio dessa atividade diz respeito à relação entre interesses e participação, posto que os aprendizes interessados por cinema e filmes participaram demonstrando motivação, mesmo os que transpareciam possuir como traço de personalidade a introversão, porém os aprendizes que não apreciavam o tema participaram esporadicamente. No entanto, tal relação não acontece em todas as atividades como comentamos mais adiante.

⁵⁵ As atividades deveriam ser classificadas pelos aprendizes de 1 a 5, sendo 1 a menos interessante e 5 a mais interessante. Quadro sobre classificação das atividades gravadas e das aulas referentes aos dias de coleta de dados, apresentado no final deste item (3.1).

Scarcella e Oxford (1992) apontam que os aprendizes se comunicam mais quando o assunto e os interesses são comuns. No caso do grupo de Nane, Nico e Pepe, como todos demonstraram interesse por filmes e cinema, a interação entre o próprio grupo se desenvolveu naturalmente e de forma estimulante, assim como no momento de apresentar as histórias dos filmes ao outro grupo. Não obstante, no grupo formado por Lila, Nacho e Vita, a comunicação ficou prejudicada, considerando que Lila e Vita não se interessavam por filmes e/ou cinema e tampouco quiseram dispensar esforço ou investimento na realização da atividade.

3.1.3 Terceira atividade

A terceira atividade foi formulada para instigar a argumentação, pensando no fato de estarmos trabalhando com as funções comunicativas, dar opinião sobre algum tema e valorizar os próprios argumentos se adequariam aos objetivos precípuos de nossa pesquisa. Organizamos, então, uma discussão do tema polêmico: eutanásia. Para que a discussão fosse realizada, os seguintes passos foram seguidos: a) foi pedido que os aprendizes assistissem ao filme *Mar adentro*, em casa; b) foram preparadas perguntas sobre a temática do filme para suscitar a discussão; c) aos aprendizes era permitido fazer qualquer tipo de consideração sobre o filme ou sobre algo que tivesse relação com ele.

O filme trata da história de Ramón Sampedro, interpretado por Javier Bardem, um homem nascido numa pequena vila de pescadores da Galícia, que luta para ter o direito de pôr fim à sua própria vida. Na juventude, ele sofreu um acidente que o deixou tetraplégico e preso a uma cama por 28 anos. Lúcido e extremamente inteligente, Ramón resolve lutar na justiça pelo direito de decidir sobre sua própria vida (sinopse no Anexo C).

Nesse dia (07/05/08), Nacho e Vita não compareceram à aula, mesmo sabendo que a discussão do filme seria parte da nota da prova oral. Os outros aprendizes revelaram motivação em participar da atividade, considerando que todos quiseram dar sua opinião sobre o tema e a discussão levou aproximadamente uma hora (comparada com outras atividades de discussão que não duraram mais de dez minutos). Isto demonstra que os aprendizes investiram na realização da atividade, e o “retorno” desejado, referido por Freitas (2008), provavelmente, estava relacionado com a nota que obteriam com a participação, ou seja, o investimento ou motivação apresentada pelos aprendizes durante a discussão do filme, possivelmente, fosse proporcional à nota que desejavam.

Contudo, ainda que o fator preponderante para o empenho na realização da atividade tenha sido o desejo de uma boa nota, o importante é que houve participação, pois, como destaca Freitas (2008), para o desenvolvimento da aprendizagem de línguas, o fundamental é que haja participação.

3.1.4 Quarta atividade

A quarta atividade, igualmente, foi uma discussão, mas, agora, partimos de duas músicas que trazem como temática a imigração: *Pobre Juan* e *Visa para un sueño* (Anexo D). A música *Pobre Juan* conta a história de Juan que, por estar noivo de Maria e prestes a ser pai, resolve cruzar do México para os Estados Unidos e buscar “uma vida digna” para sua futura família, já que não tinha esperanças de melhoras financeiras onde estava. Durante a travessia, Juan levou alguns tiros e desapareceu no deserto.

Visa para un sueño tem como temática a imigração, mas de uma forma mais geral, não apresentando a história de um único personagem como em *Pobre Juan*. *Visa para un sueño* relata a história de pessoas que vivem em países subdesenvolvidos, em especial os latinos da República Dominicana, que tentam conseguir um visto para entrar em países (Estados Unidos, por exemplo) onde tenham mais oportunidades de trabalho.

A atividade ocorreu da seguinte maneira: a) ouvimos as duas músicas em sala de aula; b) os aprendizes foram estimulados por meio de perguntas a dar suas opiniões sobre o assunto; c) após iniciada a conversação, cada aprendiz poderia acrescentar o que desejasse na interação (exemplos, informações, experiências etc).

Nessa atividade, o objetivo, também, era o desenvolvimento da argumentação, isto é, que os aprendizes utilizassem as formas de dar opinião, valorizar, rejeitar afirmações. Era ainda esperado que eles se valessem das EC para maximizar a conversação.

Observamos que, em comparação à atividade de discussão do filme *Mar adentro*, a participação foi menor, ainda que todos os alunos presentes no dia (28/05/08) classificassem a atividade como interessante. Então, supomos que a menor participação no momento de discutir as músicas ocorreu devido à falta de argumentos sobre a temática da imigração, porque poucos deles relataram ou mencionaram experiências de familiares ou amigos que emigraram.

Nico escreveu (no questionário) a seguinte frase sobre o motivo da classificação das atividades: “Sempre gosto de discutir o significado das coisas e nisso as músicas são

legais. O tema poderia ser melhor se tivesse mais pessoas”. Podemos inferir que Nico sentiu falta de uma participação maior e/ou mais pessoas que pudessem argumentar sobre o assunto.

Bustamante e Grabosky (2001), em seu estudo sobre o ensino da argumentação, afirmam que muitas vezes o aprendiz não vê nas atividades comunicativas algo relacionado com suas necessidades pessoais e sociais, o que o leva ao mero cumprimento da atividade. Segundo os referidos autores, isso ocorre devido a uma tradição sobre o que vem a ser argumentação, o que o aprendiz entende por argumentação e para quem o aprendiz vai argumentar (na maioria das vezes para alguém que exercer um papel de autoridade em sala de aula, professor, que vai avaliá-lo).

A falta de argumentação ou a argumentação esporádica dos aprendizes tornou a discussão quase um jogo de perguntas e respostas. O que nos leva a acreditar que os objetivos da atividade não foram alcançados. Apenas Pepe tentou colocar seu ponto de vista sobre o assunto e, inclusive, contou experiências de imigração vivenciadas por seus parentes.

(Amostra 1 - Discussão das músicas *Pobre Juan e Visa para um sueño*)⁵⁶

Pepe: Yo tengo un ... irmã da minha mulher [tom de pergunta]

P: Cuñada.

Pepe: Todas viven en Estados Unidos.

P: ¿Tus hermanas?

Pepe: No, las hermanas de mi cuñada. Mi hermana vive acá. Mi sobrinha [tom de pergunta]

P: Sobrina.

Pepe: Mi sobrina fez un año lá, una consiguira *Green card* [gestos apresentando um cartão na mão] y la otra no... y el desespero para ficar en país éh... caso [tom de pergunta]

P: ¿Causó?

Pepe: Causó con un brasileño.

P: Ah, se casó con un brasileño!

Pepe: Se casó con un brasileño y comecaram a tener muchos hijos, cuatro. Porque el gobierno Bush, no sé como se dice, sufocou el/los ilegales y ficó así en la situación terrible.

P: ¿Y ellos volvieron?

Pepe: No, no tan terrible así. [“tan” com sentido de “están”].

AAA: [Sorriem]

Pepe: Tiene cuatro hijos americanos en escola/escuela. Engraçado la situación de los inmigrantes, porque todos saben que dejan los filhos na escola, la casa é financiada pelo governo, es ... tienen casa propia. Entonces, es engraçado la situación. Es interesante que las personas... un deles, un americano no sé como se dice éh ... que tiene *Green card*, es un pastor de de ...

P: Iglesia

Pepe: De iglesia, la iglesia dele só tiene brasileños, mas dá.

⁵⁶ Não foi feita a correção linguística da fala dos participantes para que pudéssemos exemplificar a interlíngua.

AAA: [Sorriem]

Pepe: Entonces él con relación con otros pastores de iglesias consiguió traer padre, madre, hermana [mostrando a quantidade nos dedos] todos. El otro es pintor [gestos de pintar uma parede].

Nessa amostra, podemos notar que Pepe, apesar das dificuldades linguísticas, conta a experiência vivida por sua cunhada e suas sobrinhas. A motivação em participar e comentar o que sabia sobre a imigração fez com que Pepe em vários momentos dessa atividade, se expressasse sem preocupações com suas limitações linguísticas, usando as EC para dar continuidade à conversação.

Alonso (1994), ao explicar como os professores podem auxiliar no desenvolvimento das habilidades expressivas, afirma que o importante é que o aprendiz desenvolva formas de interpretar ou expressar o que pensa ou sente sem se preocupar tanto com a correção, porque é aos poucos que ele irá adquirindo fluência em uma LE.

Swain (1995) deixa claro em seu trabalho sobre *output* que a produção promove a oportunidade para o aprendiz formular e testar hipóteses na busca das estruturas de que precisa para se comunicar. Pepe, provavelmente, não possuía a noção do quão importante para seu aprendizado eram suas participações. O fato de não abandonar a fala e dar continuidade à comunicação lhe estava oportunizando mais tempo de contato com a língua e mais oportunidades para praticá-la (WILLIAMS; BURDEN, 1999).

3.1.5 Quinta atividade

A atividade do dia 09/06/08 não se referia a uma discussão, mas sim, a um jogo (*Titanic*) de simulação (*role play*): a) entregamos aos aprendizes um pequeno cartão no qual estava escrito uma profissão, uma idade e algum outro dado pessoal como estado civil, por exemplo; b) explicamos que todos se encontravam em um barco que estava a ponto de afundar e que só dois seriam salvos, pois só restavam dois lugares no bote salva-vidas; c) os aprendizes deveriam simular serem os personagens (um marinheiro, um motorista, uma cantora, uma professora de línguas e um pintor) dos cartões que receberam e tentarem argumentar a seu favor para que o capitão (professora) do barco escolhesse quem iria entrar no bote salva-vidas.

Essa atividade exigia dos aprendizes criatividade para inventar argumentos que pudessem ajudá-los a “salvar-se” e, também, que usassem, no momento da escolha dos dois sobreviventes, o tempo verbal futuro do pretérito em orações condicionais.

Mais uma vez, o que verificamos foi a falta de argumentação e desconhecimento do vocabulário necessário, o que acarretou uma participação limitada dos aprendizes, pouco uso de EC (sendo a mudança de código a mais utilizada) e certa ansiedade por não saberem o que dizer, tanto que a atividade terminou antes do previsto.

Como destacam Scarcella e Oxford (1992) e Mastrella (2005), quando o aprendiz se encontra diante de dificuldades linguísticas que acredita serem difíceis de superar ou que possam levá-lo à avaliação e/ou julgamento dos participantes do contexto comunicativo, isso acarreta um grau de ansiedade que o impede de produzir língua. De forma que, acreditamos que foi o filtro afetivo alto o que delimitou a participação dos aprendizes, considerando que a maioria deles classificou o jogo *Titanic* como interessante e/ou mais interessante do dia. Apenas Pepe o classificou como menos interessante porque, como havia pedido para responder o questionário em casa, acabou se esquecendo do que se tratava cada uma das atividades: “*El juego de Titanic yo no me recuerdo de él*” (Fala de Pepe no questionário).

3.1.6 Sexta atividade

No dia 11/06/08, por motivo de vários alunos terem faltado às aulas anteriores, fizemos duas atividades que estavam programadas para gravação: a apresentação de *fotos pessoais* e a discussão de um texto escolhido por um dos participantes, no caso, Nane.

A apresentação das *fotos pessoais* aconteceu nesta ordem: a) pedimos para que cada aprendiz escolhesse duas ou três fotos pessoais (de viagens, comemorações etc.) e as levassem para a sala de aula; b) no dia da atividade, sugerimos que descrevessem aos colegas a foto: onde foi tirada aquela foto? O que estava acontecendo naquele momento? Quem eram as outras pessoas, caso houvesse, presentes na foto? Além dessas, outras informações foram repassadas e/ou solicitadas; c) os colegas de classe poderiam intervir na fala dos apresentadores para perguntar o que lhes interessassem; d) ao final de todas as apresentações, os aprendizes foram questionados sobre o que mudariam em suas vidas se tivessem a oportunidade.

Essa atividade tinha como objetivo repassar o uso dos pretéritos do indicativo (*perfecto*, *perfecto compuesto*, *imperfecto* e *pluscamperfecto*) que já haviam sido trabalhados

no início do semestre; repassar como fazer descrições e o uso do futuro do pretérito que estava sendo trabalhado. Ademais, obviamente, de estimular a conversação e o uso das EC, supondo que por se tratar de experiências dos próprios aprendizes, a motivação para expressar-se seria voluntária e espontânea⁵⁷.

Os aprendizes avaliaram a atividade entre 4 e 5, ou seja, interessante e a mais interessante do dia (como pode ser observado no Quadro 3.1, apresentado no final deste item). No entanto, a participação não correspondeu ao esperado, pois ainda que cada participante demonstrasse estar interessado na atividade, as apresentações tornaram-se exposições. Cada aprendiz falou dos momentos revelados nas fotos, porém, dificilmente, tentaram interagir com os outros apresentadores. Houve apenas algumas poucas perguntas de Nacho para Pepe no final das apresentações quando Pepe relatava um acidente sofrido por ele e algumas perguntas específicas de Pepe sobre o lugar em que Nane havia morado em São Paulo. Como podemos notar a seguir:

(Amostra 2 – Apresentação de fotos pessoais)

Pepe: En bici.

P: ¿Cómo?

Nacho: *Quebrou isso tudo você estava na descida assim?* [mudança de código]

Pepe: Sí, no, pero fue *um atropelamiento* [mudança de código]

P: ¿Chocaste con un coche?

Pepe: No, autobús.

P: ¡Dios mío!

Pepe: Terrible.

(Amostra 3 – Apresentação de fotos pessoais)

Nane: En São Paulo en la ciudad de Piedad.

Pepe: Eres paulista o no?

P: ¿Vivías allá?

Nane: Viví, viví dos años.

Pepe: Dos años.

P: ¿Fue una fiesta de la escuela?

Nane: Sí, fue muy marcante para mí.

Pepe: ¿Cuál es el lugar mesmo/ mismo?

Nane: Piedade perto de Sorocaba.

Pepe: Ah, Sorocaba.

⁵⁷ Utilizamos o termo “espontânea” no sentido usado por Carreño (1990) ao apresentar as características do método comunicativo, ou seja, dar a oportunidade para o aprendiz manifestar-se, mas sem forçar nada acima de suas possibilidades.

Nos dois excertos apresentados, notamos que a interação foi mínima. No caso da amostra 2, Nacho faz apenas uma pergunta a Pepe e utilizando a LM, talvez por desconhecer o vocabulário de que necessitava ou, mesmo, como uma forma mais cômoda de saber o que desejava, sabendo que usando a língua portuguesa todos iriam compreendê-lo de imediato e sem nenhum mal-entendido.

Poullisse (1997) destaca que os usuários das estratégias compensatórias (nomenclatura que a referida autora utiliza para as EC) buscam produzir significados de forma clara e efetiva, tentando alcançar seus objetivos comunicativos com o mínimo de esforço possível. Formula, além disso, que algumas EC, como *mudança de código*, *mímica* e *apelo por assistência*, conseguem, juntamente, com o contexto, alcançar o objetivo do aprendiz sem que seja necessário desprender muita energia física ou psíquica para sua realização. E entre essas EC que não necessitam de grandes gastos de energia por parte do aprendiz, temos a *mudança de código* que é bastante utilizada no meio em que os interlocutores compreendem a LM do falante (CORDER, 1983; POULLISSE, 1997; MELLO, 1999). O que promove uma comunicação eficaz e dinâmica, pensando que os aprendizes não terão que despende tempo negociando significado, pois o que é dito por meio da LM será, na maioria dos casos, prontamente compreendido pelos interlocutores.

Outro fator que nos pareceu sobressair entre as atividades realizadas foi o fato de que trabalhar com experiências de vida do aprendiz nem sempre vai garantir maiores níveis de participação, como foi o caso das apresentações das fotos pessoais, ao passo que a discussão da eutanásia (filme *Mar adentro*), que ao menos aparentemente não tinha nenhuma relação com a vida dos aprendizes, foi muito mais produtiva (considerando o nível de participação e interesse).

De acordo com Scarcella e Oxford (1992), quando as atividades linguísticas de sala de aula são percebidas como pouco interessantes, o aprendiz decide, com maior ou menor grau de consciência, deixar de prestar atenção ou diminuir seu envolvimento.

Portanto, mesmo os aprendizes que classificaram a atividade como interessante, decidiram (conscientemente ou não) reduzir o nível de envolvimento, participando o mínimo possível, ou seja, não perceberam motivo algum para investirem na atividade. Talvez, discutir sobre experiências (viagens, eventos etc.) dos colegas de sala não fosse percebido como algo relevante entre os participantes.

3.1.7 Sétima atividade

Nesse mesmo dia, ocorreu a discussão de um texto escolhido por Nane sobre a exploração dos recursos da Amazônia (Anexo E). Organização da atividade: a) Nane escolheu o texto e preparou algumas perguntas sobre o tema em casa; b) em sala de aula os alunos leram o texto; c) Nane foi fazendo as perguntas aos colegas; d) todos tinham a liberdade de responder às perguntas ou interferir na fala do outro quando achassem oportuno.

Essa atividade apresentava os seguintes propósitos: oferecer um pouco mais de responsabilidade e autonomia ao aprendiz, deixando a ele um espaço para discutir em classe o assunto que escolhesse, além, evidentemente, de ser um momento para o uso das EC.

Brown (1994), Giovannini et. al. (1996), entre outros autores, apontam a necessidade de ir transferindo, pouco a pouco, a responsabilidade do processo de aprendizagem ao aprendiz, oferecendo a ele meios e momentos para que possa buscar seu próprio desenvolvimento. Portanto, acreditávamos que esse momento de pesquisa de um tema, escolha das perguntas a serem feitas aos colegas – programação da discussão pelo próprio aprendiz – iria ser uma atividade estimulante e prazerosa.

Mas não se pode dizer que essa atividade (pensando em todas as apresentações) tenha surtido os efeitos desejados. Primeiramente, porque o que esperávamos era que o aprendiz buscasse textos ditos autênticos, ou seja, de jornais, revistas e outros meios escritos em espanhol. Porém o que notamos foram muitas notícias em português traduzidas ao espanhol, somente, para se cumprir a atividade⁵⁸. Em segundo lugar, queríamos ou pensávamos que estaríamos dando aos aprendizes um momento para escolherem um tema que lhes interessasse, todavia, percebemos que para eles o que, realmente, interessava era cumprir a atividade porque essa valia uma determinada quantidade de pontos no final do semestre. Lila, por exemplo, fotocopiou um pequeno texto (de dois parágrafos) do próprio livro didático utilizado na escola de línguas e preparou as perguntas durante a discussão. Nacho, talvez, tenha pensado em seus interesses, mas não teve a sensibilidade de pensar nos colegas de classe, pois levou um texto relativamente técnico que tratava de irradiação de alimentos⁵⁹ sobre o qual os outros aprendizes não sabiam/podiam argumentar.

⁵⁸ Não que consideremos o fato de fazer uma tradução algo prejudicial, mas os próprios aprendizes (Nacho, Nico e Pepe) disseram haver usado um *site* de tradução ao invés de buscarem uma notícia escrita em língua espanhola.

⁵⁹ Como foi apresentado no Quadro 2.2, Nacho era estudante de engenharia de alimentos.

O que significa que a proposta da atividade de apresentação de textos, de alguma maneira, não alcançou os objetivos desejados, ainda que algumas discussões, como as preparadas pela Nane e pela Vita foram organizadas e estimularam a participação de todos.

Ressaltamos que a apresentação de Nane, por, talvez, ter tocado no sentimento de patriotismo dos aprendizes, resultou em uma boa discussão sobre a exploração da Amazônia, estimulando, inclusive, Vita (que sempre tentava ficar à parte da conversação) a participar com mais afinco. A própria Vita classificou essa atividade como a mais interessante do dia 11/06 e como a segunda mais interessante a apresentação das fotos pessoais. Ao contrário dos outros participantes que por unanimidade escolheram a apresentação das fotos pessoais como a mais interessante. Pepe escreveu no questionário desse dia: “A foto nós temos obrigação de falar e é muito legal”.

No caso de Vita, uma aprendiz com baixa autoestima no que se refere, ao menos, à aprendizagem de línguas, o tema das atividades realizadas suscitava uma transformação relevante em suas atitudes, considerando que os dias em que discutimos algo sobre a natureza e sobre os espíritos (na atividade do filme *O labirinto do fauno*⁶⁰) foram os dias em que Vita mais participou, independente de suas dificuldades⁶¹. Neste caso, podemos notar que o investimento, ao qual Freitas (2008) se refere, nem sempre ocorre pelo desejo de um retorno (intelectual, financeiro etc), mas, muitas vezes, pelo simples interesse em discutir um tema considerado agradável e/ou relevante pelo aprendiz.

As atitudes de Vita mudavam não apenas com relação à quantidade de fala, mas também quanto à postura corporal.

(Amostra 4 - Discussão do filme *O labirinto do fauno*)

P: Por supuesto, si existe o no espíritus, si existe o no otro mundo

Vita [que estava estirada na cadeira, senta-se melhor com tronco direcionando para frente, olhando os colegas]: Harán, sí existe. Todos nós somos [...]

Lila: Acreditar o no?

Nico: Eso mundo que ella imaginaba afectaba ela/ella de una manera u otra. Era una realidad para ella.

Nesta amostra, percebemos como Vita modifica sua postura passiva em sala de aula quando a discussão do filme é levada para o lado da existência ou não de espíritos. Um

⁶⁰ Filme apresentado no subtópico 3.1.10.

⁶¹ Vita disse gostar muito das coisas da natureza e de acreditar e seguir a doutrina espírita (Apêndice C).

pouco mais adiante, quando Nico e a professora perguntam algumas coisas sobre o espiritismo a Vita, mesmo com um pouco de ansiedade, ela se sente motivada a se expressar e praticamente toma conta dos turnos até o final da discussão do filme. O fragmento que segue mostra as tentativas de Vita em expor seus conhecimentos sobre o espiritismo após o interesse demonstrado por Nico e pela professora.

(Amostra 5 – Discussão do filme *O labirinto do fauno*)

Nico: Vita, éh..., por ejemplo, cuando murimos nuestro espíritu va para otro mundo o reencarnamos nesse mundo? [aponta para o chão]

Vita: Todos los días nós nós [tom de pergunta]

P: Nosotros

Vita: Nosotros murimos

P: Cuando morimos o dormimos?

Vita: Todos los días cuando dormimos nosso espírito, nuestro cuerpo quedase en la cama y nuestro espíritu...

P: Sale

Vita: Sae embora embora né? [pedido de confirmação]

P: Aunque

Vita: Aunque ligado a un cordón que se/ que muitos chamam de cordón é [pensa um pouco com a mão na boca] como é que é meu Deus, esqueci o nome éh éh... cordón de plata. A veces se liga aquí [mostra a testa] o en esta región [mostra o umbigo fazendo círculos]

Vale a pena destacar que o filtro afetivo de Vita, provavelmente, foi diminuído após o interesse apresentado por Nico sobre o espiritismo, isto porque Nico era um aprendiz que se mostrava impaciente quando Vita começava algum enunciado (o que pode ser observado na entrevista de Nico que se encontra no Apêndice C), posto que Vita devido às suas dificuldades linguísticas e baixa autoestima apresentava uma fala bastante lenta. De maneira que, ao sentir a abertura e cooperação por parte de Nico, possivelmente, Vita teve sua ansiedade diminuída e sua motivação estimulada. Isto significa que houve uma mudança no clima entre os interlocutores, o que contribuiu para uma maior motivação de Vita. Este clima cooperativo e harmônico em sala de aula como colaborador do desenvolvimento dos aprendizes é ressaltado por vários autores (ARNOLD; BROWN, 2000; COLOMBO, 2001; DOURADO; SPERB, 2002; entre outros).

3.1.8 Oitava atividade

O tema da atividade do dia 16/06/08, definitivamente, revelou não motivar nenhum interesse dos aprendizes presentes (Lila, Nane, Nacho, Nico e Vita). No entanto, antes de entrar no tema da atividade, falemos da atividade e seus objetivos.

A atividade do dia 16/06/08 tratava-se de uma discussão sobre a Música *Años* de Mercedes Sosa (Anexo F) que possui como temática o tempo cronológico dos seres humanos. O objetivo almejado era que os aprendizes argumentassem e refletissem sobre o nosso tempo e a nossa vida (o que é ser e/ou estar velho? Se os sentimentos mudam com o tempo? etc), sem, necessariamente, precisarem utilizar nenhuma estrutura específica, além dos conhecimentos que já possuíam.

Avaliando a atividade, pareceu-nos óbvio que esta não foi uma atividade motivadora, seja pela falta de Pepe que, normalmente, fazia alguma brincadeira que estimulava os colegas de sala, seja pelo desinteresse no tema da música, seja pelo horário da aula que, possivelmente, diminuía o ânimo dos aprendizes – período noturno (isto é, a maioria trabalhava ou estudava o dia todo antes de ir para a aula de espanhol) ou, simplesmente, pela falta de investimento na atividade por parte dos que estavam presentes.

Não consideramos a atividade eficaz e motivadora pelos seguintes pontos observados na gravação em vídeo: muitas vezes os aprendizes ficavam em silêncio sem responder ao que havia sido perguntado, e a maioria dos aprendizes apresentaram uma postura apática (sentados totalmente estirados nas cadeiras e participando o mínimo possível) durante a atividade.

No questionário de avaliação do dia, Nane e Vita classificaram a atividade da música *Años* como interessante porque, segundo elas, estimulava a conversação e, realmente, comparado aos outros aprendizes, Vita foi a que mais participou.

Lila chegou ao final da atividade e nem expressou a sua opinião, mas no questionário escreveu: “A discussão sobre a música *Años* é a única que não se encaixa em mais interessante porque encontro dificuldades em vocabulários de músicas de um modo em geral”. Essa dificuldade em compreender músicas já havia sido mencionada por Lila outras vezes, talvez, por isso preferiu abster-se da participação.

Nico classificou a aula do dia 16/06/08 como cansativa, organizada e compreensível e escreveu o seguinte comentário sobre as atividades: “O jogo da cadeira⁶² exige certo estado de espírito que não tive; a música não envolveu muito, e formular diálogos foi fácil”. Nico não é um aprendiz cinestético, pelo contrário, gosta de atividades em que não precise se movimentar, como ele mesmo se autodescreve:

(Amostra 6 – Entrevista)

P: Existe algum tipo de atividade, das realizadas em sala de aula, que você não se sente confortável?

Nico: Tem principalmente atividades que tem que levantar... fazer sei lá correr, brincar, essas coisas assim, eu prefiro mais ficar sentado, discutir, essas coisas assim.

P: E por que você acha que não se sente confortável?

Nico: Não sei. Dá uma impressão de meio estar fazendo papel de bobo essas coisas assim sabe, eu acho que aula pode ser engraçada, mas não precisa disso também.

O participante Nacho não escreveu nenhum comentário, apenas classificou a discussão da música *Años* como pouco interessante.

De maneira que, mesmo que inúmeros fatores (horário da aula, poucos participantes, tema da música etc) tenham influenciado na falta de participação dos aprendizes, observamos que não houve atitudes positivas diante da atividade, investimento, cooperação e nenhum outro fator citado na literatura de ensino de línguas (SCARCELLA; OXFORD, 1992; SPOLKY, 1989; LIGHTBOWN; SPADA, 1993; FREITAS, 2008; entre outros) como promovedor de desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz. Portanto, acreditamos que, apesar da falta de autonomia dos aprendizes em colaborar com a execução do trabalho proposto, talvez tenhamos sido infelizes na escolha da música e/ou da forma de abordá-la em sala de aula, ressaltando que para a maioria dos aprendizes a discussão da música *Años* foi apenas mais uma atividade rotineira e desinteressante.

⁶² Trata-se de colocar as cadeiras em círculo, de costas umas para as outras, e, em quantidade menor que a quantidade de alunos; passa-se uma música e, quando a professora parar a música, os alunos sentam-se nas cadeiras, restando um aluno em pé que, no caso da atividade preparada (pois esta pode ser adaptada), deveria retirar um papel de uma sacola e formar uma frase lógica com a palavra escrita no papel (substantivo, adjetivo ou verbo).

3.1.9 Nona atividade

Passemos à atividade do dia 18/06/08. O jogo do *Sábio da montanha*⁶³ é um tipo de jogo introspectivo e de pouca interação que visava obter informações sobre as dúvidas dos aprendizes em relação à vida, buscando conhecê-los um pouco mais e trabalhar as estruturas e vocabulário para fazer descrições. O jogo ocorreu da seguinte maneira: a) colocamos uma música instrumental e/ou com sons da natureza e deixamos a sala à meia-luz; b) pedimos que os aprendizes ficassem relaxados e fechassem os olhos; c) começamos, então, a estimular os alunos a entrar em um mundo imaginário, no qual estariam andando por uma floresta em uma trilha muito longa e que, no final da trilha, encontrariam uma pequena casa e um velho sábio; d) após termos dito várias frases em busca de levá-los a, realmente, entrarem no jogo, acendemos as luzes e pedimos para que cada aprendiz relatasse como era o caminho trilhado; o que sentiu ou como se sentiu durante a atividade; o que perguntou ao velho sábio, e se essa experiência havia sido positiva ou negativa.

A maioria dos participantes da pesquisa classificou a atividade como razoavelmente interessante, exceto Vita que a classificou como a mais interessante. Vita parece ter gostado da experiência por vivenciar esse tipo de atividade em seu centro espírita, como aparece no fragmento a seguir:

(Amostra 7 – Jogo do *sábio da montanha*)

P: Y cómo ha sido la experiencia de hacer esta actividad?

Pepe: *Foi relaxante* [mudança de código]

Vita: Éh estoy acostumbrada a tener este tipo de *aula*, inclusive la música es maravillosa. *Conheço essa música* [mudança de código].

P: Por qué tienes este tipo de clases? Es yoga?

Vita: No, *aulas que temos* en la federación [...] *espírita*, yo soy *espírita* [mudança de código]. Entonces, es una casi *semelhante*.

P: Muy bien.

De qualquer maneira, independente de terem classificado a atividade como razoavelmente interessante, não houve uma participação muito efetiva: os aprendizes falaram pouco, fizeram uma descrição limitada do ambiente “visitado” e, praticamente, não comentaram sobre as perguntas feitas ao sábio. Não podemos considerar que a falta de participação deva-se à ansiedade, pois nenhum aprendiz demonstrou sinais de filtro afetivo

⁶³ Retirado de Costa e Marra (1995).

alto durante a realização da atividade, ao contrário, como o próprio Pepe diz na amostra 7, a experiência do jogo *Sábio da montanha* revelou ser relaxante para todos os participantes. A partir de uma visão geral do jogo, podemos afirmar que ele serviu para diminuir e/ou amenizar o nível de ansiedade dos participantes naquele determinado momento, porém não estimulou o desejo de se comunicar. Isto é, mais uma vez, não houve como detectar os motivos que impediram a participação efetiva dos aprendizes. Todos responderam apenas o que lhes foi perguntado, sem explicações e/ou outros argumentos.

Colombo (2001), ao refletir sobre a resistência dos aprendizes em participar em aulas comunicativas, alega que o relacionamento entre os participantes, a organização da turma e a afetividade são fatores que podem desencadear essa resistência. Todavia, não podemos atribuir a falta de sucesso nessa atividade à afetividade, considerando que o filtro afetivo dos aprendizes transpareceu estar baixo; tampouco podemos vincular a falta de esforço e empenho dos aprendizes à organização da turma, por estarem acostumados a trabalhar em grupo, e a maioria afirmava gostar disso (aprendizes sociais – Quadro 2.2) e, quanto ao relacionamento entre os aprendizes, apenas observamos, em determinadas situações, certa impaciência de Nico para com Vita. Mas nesta atividade não notamos traços dessa impaciência. Assim, acreditamos que, uma possível causa esteja relacionada à realização de uma atividade relaxante (jogo do *Sábio da montanha*) em um horário em que todos estavam cansados e sonolentos devido à jornada diária de trabalho.

3.1.10 Décima atividade

A atividade final tratava-se de outra discussão sobre o filme *O labirinto do fauno* (sinopse Anexo C). Como estávamos realizando a última atividade do semestre, esperávamos que os aprendizes argumentassem a respeito dos temas apresentados no filme utilizando as estruturas estudadas no decorrer das aulas (os pretéritos do indicativo, adjetivos, estruturas para dar e pedir opinião etc.) e, claro, usassem as EC quando necessitassem para continuar a comunicação.

O filme tem como contexto a Espanha em 1944. Oficialmente, a Guerra Civil tinha terminado havia cinco anos, mas um pequeno grupo de rebeldes continuava a lutar no norte montanhoso de Navarra. A protagonista, Ofélia, uma menina sonhadora, muda-se para Navarra com a sua mãe, grávida e frágil, para conhecer pessoalmente o seu novo padrasto, Capitão Vidal, um oficial fascista. Fascinada por contos de fadas, Ofélia descobre um

grandioso labirinto onde vive Pan, um velho fauno que diz saber a verdadeira identidade e o destino secreto de Ofélia.

Dentro do nosso ponto de vista, a discussão desse filme, assim como a discussão do filme *Mar adentro*, foi bastante produtiva. Todos participaram falando sobre o que acreditavam que estava ocorrendo com Ofélia, sobre os problemas que a Espanha estava enfrentando, entre outros aspectos. Apenas Nacho teve uma participação limitada, porque chegou faltando poucos minutos para terminar a discussão⁶⁴.

Outro ponto positivo da discussão foi a diversidade de EC usadas para continuar a comunicação. Os aprendizes tentaram expressar seu ponto de vista das mais variadas formas e poucas vezes desistiram de falar.

O filtro afetivo dos aprendizes pareceu não estar alto nesse dia (30/06/08), e os momentos de ansiedade revelaram estar relacionados com as angústias e medos da protagonista do filme, isto é, quando falávamos de alguma cena em que a protagonista passava por algum momento difícil (ir à casa de um monstro; fugir com seu irmão menor etc.). E não, exatamente, ansiedade em participar oralmente da atividade. Não estamos afirmando que não houve ansiedade nos momentos de fala (medo de críticas, do erro, da falta de vocabulário etc.), mas, sim, que esse tipo de ansiedade não se destacou dentro da discussão.

O que podemos afirmar é que a discussão de filmes foi bastante benéfica dentro do grupo de espanhol III, até mesmo Lila e Vita, que disseram não ter paciência para assistir a filmes, participaram, expondo suas opiniões. Acreditamos que a temática dos filmes trabalhados tenha influenciado no interesse em participar da discussão, pois ambos trazem temas fortes (a eutanásia e a vida de uma criança em um contexto de guerra).

A outra motivação em participar da discussão dos filmes, provavelmente, tenha sido o gosto por filmes e discussões. É o caso de Nane, Nico e Pepe, por exemplo, como comentam durante as entrevistas realizadas em português (Apêndice C):

(Amostra 8 – Entrevista)

P: Mas, pensando nas atividades que nós realizamos aqui nesta turma, neste semestre, quais você achou mais interessantes e motivadoras? Pois nós fizemos várias: jogo de adedonha, jogo da cadeira, jogo do balão, discussão

⁶⁴ A discussão do filme *O labirinto do fauno* iria valer parte da nota da prova oral, mas mesmo assim, Nacho chegou muito atrasado para a aula, como ocorreu em muitas aulas durante o semestre. Fato que pode demonstrar sua falta de interesse e/ou motivação com a aprendizagem da língua espanhola.

de música, discussão de filmes e outras. Quais você achou que foram mais interessantes?

Pepe: A do balão eu não gostei não. A discussão do filme é interessante.

(Amostra 9 – Entrevista)

P: Para você o que é necessário para que uma aula seja interessante e motivadora?

Nico: Para mim discussão, não aquela aula superficial tipo aquela coisa “isso é uma bola, isso é tal”. Como se fosse algo que traga algo mais profundo que só o aprendizado da língua. Como a discussão dos filmes eu achei muito interessante e das músicas. Essas coisas.

(Amostra 10 – Entrevista)

P: Mas qual tipo de atividade você acha que facilita a sua aprendizagem?

Nane: Na comunicação ou em outros aspectos?

P: Em todos os aspectos, na aprendizagem da língua espanhola ou outra língua estrangeira.

Nane: Vamos lá, eu acho que ver filmes também facilita, né, perceber as maneiras de falar, as pronúncias, música também para melhorar a audição, é tem algumas vezes que você separou a gente em grupo para falar sobre um tema, talvez essa discussão também é... melhorou alguma coisa. Acho que é isso.

Nestas amostras notamos que Nane, Nico e Pepe consideravam o uso de filme e as discussões como algo interessante e/ou importante para aprendizagem de um idioma, portanto, o interesse desses três aprendizes por filmes e discussões, possivelmente, colaborou para que houvesse uma participação mais eficaz nas atividades do dia 07/05/08 e do dia 30/06/08.

E para finalizar esta primeira parte sobre as atividades, apresentamos um quadro no qual aparece a classificação (de 0 a 5) dada por cada aprendiz às atividades gravadas e os adjetivos usados por eles para qualificar as aulas realizadas nos dias das atividades gravadas.

Vale frisar que as atividades deveriam ser classificadas de 1 a 5, sendo 1 a atividade menos interessante e 5 a mais interessante. Os quadros deixados em branco correspondem ao não preenchimento do questionário pelo aprendiz, ou ao esquecimento de entregar o questionário preenchido, pois alguns levavam o questionário para responder em casa, ou ainda a ausência no dia escolhido para coleta de dados.

Quadro 3.1: Classificação das atividades gravadas e das aulas referentes aos dias de coleta de dados													
Atividades e aulas	Videoclub (07/04)	Aula (07/04)	Discussão das músicas <i>Pobre Juan</i> e <i>Visa para un sueño</i> (28/05)	Aula (28/05)	Jogo <i>Titanic</i> (09/06)	Aula (09/06)	Apresentação de fotos pessoais (11/06)	Discussã o do texto de Nane (11/06)	Aula (11/06)	Discussã o da música <i>Años</i> (16/06)	Aula (16/06)	Jogo <i>Sábio da montanha</i> (18/06)	Aula (18/06)
Lila	4	Legal, motivadora, alegre, organizada, compreensível e dinâmica	4	Legal, alegre e interessante						4	Motivadora, alegre, organizada, dinâmica, interessante e compreensível		
Nacho					4	Chata e compreensível	5	2	Cansativa e compreensível	2	Chata e compreensível	3	Chata e compreensível
Nane	3	Legal, motivadora, organizada, compreensível e dinâmica	4	Chata, cansativa e lenta	5	Legal, organizada e compreensível	5	2	Legal, organizada e compreensível	4	Legal, motivadora, organizada e compreensível	3	Motivadora, organizada e dinâmica
Nico	2	Alegre, organizada, cansativa, compreensível e dinâmica	4	Legal, interessante, compreensível e rápida						2	Organizada, compreensível e cansativa	3	Legal, alegre, organizada e dinâmica
Pepe	3	Organizada e compreensível			1	Legal, organizada, compreensível e dinâmica	5	4	Dinâmica organizada e compreensível				
Vita	1	Alegre, interessante e dinâmica	4	Motivadora e dinâmica			4	5		4	Motivadora e alegre	5	Alegre e interessante

Destacamos, como foi comentado anteriormente, que considerar a atividade e/ou a aula motivadora e interessante depende muito das características individuais de cada aprendiz. Segundo Colombo (2001), nas interações, os interesses entre os interlocutores podem ser divergentes. Por exemplo, Nico, quando classifica a aula como cansativa, justifica dizendo que foi por falta de participação e/ou argumentação dos colegas. Isto porque Nico não é um aprendiz cinéstetico que gosta de se movimentar em sala de aula, porém, adora discussões, portanto, a falta de participação dos colegas fazia com que as discussões não fluíssem, deixando a aula, do ponto de vista dele, cansativa.

Após trilhar o percurso das atividades realizadas com o grupo pesquisado, passemos a analisar o uso das EC relacionadas aos fatores afetivos e/ou características individuais que influenciaram de alguma maneira a expressão oral de cada aprendiz.

3.2 As ferramentas: As estratégias comunicativas utilizadas

Todo aprendiz de uma LE passa por algum momento em que precisa instrumentalizar a compreensão ou a expressão de uma mensagem. E é esse instrumento ou ferramenta para transpor um desafio linguístico que os teóricos chamam de EC.

Tarone (1981, p. 65), uma das representantes da vertente que acredita na função interacional das EC, declara que o referido termo está relacionado com a “tentativa mútua de dois interlocutores em concordar com um significado em situações nas quais as estruturas de significado necessárias [estruturas linguísticas e sociolinguísticas] parecem não ser compartilhadas”.⁶⁵

Na busca por esclarecer quais são as tentativas ou os improvisos dos aprendizes de espanhol 3 (o grupo pesquisado), esta análise apresenta o uso das EC que ocorreram com mais frequência nas atividades interacionais que foram gravadas em áudio e vídeo. Os fragmentos escolhidos para exemplificar os tipos de EC podem trazer mais de uma estratégia. No entanto, será enfatizada aquela referente ao tópico em discussão.

Os erros cometidos pelos aprendizes são desconsiderados, no sentido que ajudam a caracterizar as fases interlinguísticas de cada um deles. Vale ressaltar que os participantes desta pesquisa estavam cursando o terceiro semestre e, se feita uma rápida análise nos dados, acreditamos que estariam na segunda etapa ou estágio emergente (CRUZ, 2001). De maneira

⁶⁵ “...mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures do not seem to be shared.” (TARONE, 1981, p. 65)

que, não analisamos os erros, tendo em vista que, como se encontram em um processo de desenvolvimento da interlíngua, esses são tentativas de produzir significado na língua-alvo (SELINKER, 1972).

Apresentamos, então, os principais tipos de EC utilizadas e os elementos que influenciaram o uso delas.

3.2.1 Abandono da mensagem

Os trechos que se seguem demonstram que, ao se deparar com algum desafio linguístico, o aprendiz pode, simplesmente, deixar de completar sua oração, esperando, talvez, que seu interlocutor infira o que deixou de dizer.

(Amostra 11 - Discussão do filme *O labirinto do fauno*)

P: Muy bien, la última pregunta: qué Guillermo del Toro quiso pasarnos con esa película?

Vita: *Creo que...* [para de falar]

P: Puedes continuar “creo que...”

Vita: Creo que es problema moral.

P: ¿Cómo problema moral?

Vita: *Creo que...* como eu vou explicar? Não dou conta de explicar.

P: Claro que puedes. Empieza, intenta que nosotros te ayudamos.

Vita: Es un... en toda la situación... *ah eu não sei não, depois eu digo.*

(Amostra 12 – Discussão da música *Años*)

P: Nane?

Nane: Pienso que sea el universal, pues la confraternización entre ellos, la cultura, el social, cada un cuenta sua historia de vida, creo que *cada un sale con...* [para de falar]

P: Con qué?

Nane: Compartilhamento [estrangeirismo] de experiencia de vida.

Nos exemplos apresentados, tanto Vita quanto Nane valem-se do uso da estratégia de *abandono da mensagem*, porém, Nane depois do estímulo da professora (a pergunta), ainda que com uma frase curta e usando um *estrangeirismo*,⁶⁶ transmite sinteticamente seu raciocínio.

⁶⁶ Uso de um termo da LM com alguma adaptação (fonológica ou morfológica) a LE (COHEN; DÖNYEI, 2002).

A amostra da fala de Nane foi retirada do momento em que a discussão sobre a música *Años* girava em torno da seguinte pergunta: o Estado deve criar esquemas de solidariedade que garanta assistência para o desenvolvimento humano com cobertura universal, ou seja, para todos os idosos ou, somente, para os desamparados? Então, após a fala de outros participantes, Nane tenta afirmar que o melhor esquema seria o com cobertura universal, dizendo que, assim, os idosos poderiam compartilhar experiências, mesmo sem saber ao certo, como funcionariam esses esquemas de desenvolvimento humano (se como abrigos para idosos, se com ajuda financeira etc.). Não obstante, a sucinta tentativa de Nane mostra que ela considera o desenvolvimento de um esquema universal como um centro de apoio aos idosos, onde eles podem compartilhar conhecimentos e experiências.

No tocante à fala de Vita, também se verifica alguma dificuldade (de vocabulário ou estrutura) em dar continuidade ao seu enunciado. Todavia, os inúmeros estímulos realizados pela professora, na busca de obter as opiniões de Vita, foram inúteis, pois a aprendiz, realmente, abandona a mensagem, deixando claro que não continuaria sua argumentação devido à falta de suporte na língua-alvo, afirmando em português que não daria conta de explicar.

Formaríamos um embate de hipóteses, ao tentar constatar quais subsídios faltaram para que Vita conseguisse completar seu ato comunicativo, uma vez que ela não esclarece o que gostaria de dizer em nenhum momento da discussão. Podemos, então, formular as seguintes hipóteses: a) a baixa autoestima de Vita – que pôde ser verificada em vários momentos em sala de aula; b) filtro afetivo alto durante a atividade e/ou a falta de motivação.

Brown (1994) afirma que o medo de parecer ridículo, de cometer erros e de não ser compreendido faz com que o aprendiz não se arrisque nos momentos de prática oral, portanto, assim como Vita fez em muitos momentos, vários aprendizes preferem “manter a boca fechada”.

Sobre a falta de disposição dos aprendizes em participar oralmente em sala de aula, Colombo (2001, p. 253) apresenta um estudo no qual demonstra que

mesmo existindo uma proposta de curso que possa oferecer tarefas de interesse para os estudantes, tal proposta não assegura a disposição para se comunicar, ou em outras palavras, o fato de um curso ser comunicativo não determina por si mesmo que os participantes do curso se mostrem disponíveis à comunicação.

Segundo Colombo (2001), há outras questões envolvidas, como timidez, idade, entrosamento, entre outros fatores, que vão além da proposta de ensino comunicativo em si, mas que podem nela incidir. De forma que, em alguns aprendizes, os fatores individuais e afetivos foram preponderantes. Em Vita, como nos referimos anteriormente, podemos observar a baixa autoestima e um filtro afetivo alto:

(Amostra 13 – Entrevista)

P: Existe algum tipo de atividade, das realizadas em sala de aula, que você não se sente confortável?

Vita: Existe. Eu vou me referir aqui às atividades em classe, aquelas atividades, aqueles jogos que você sempre dá e que eu acho aquilo ali muito dinâmico, muito interessante, mas eu tenho dificuldade. Agora chego em casa eu dou uma olhada e eu falo gente não é nada, não é bicho de sete cabeça, *mas lá na hora eu não consigo seguir a turma, então eu fico, você pode observar que eu fico quieta. Porque às vezes eu não sei. Não sei se é burrice, não burrice não é não.*

P: Não é não. É que cada um tem o seu ritmo de aprendizagem.

Vita: Não foi só aqui nesta sua aula não, mas em outras aulas que eu fiz já ocorreu isso também e eu sinto essa dificuldade, *então isso até me irrita porque eu gostaria de acompanhar, isso me irrita, me deixa um pouco assim frustrada, não, um pouco “ aburrida” [risos].*

(Amostra 14 – Discussão da música *Años*)

Vita [sorri]: Não é que fala do temor que a medida que va pasando los años, este temor vai aumentando este medo, temor mesmo de la...

P: De la vejez?

Vita: É de la ... é está quase chegando al/ el fin, sei lá. *Eu acho que é isso. Eu entendo errado.*

P: No, puede ser eso también. No hay sólo un sentido.

Vita: Porque a veces a veces la persona tiene un ideal mucho mucho / tiene un grande ideal y a veces no consegue no consegue realizar [pedido de confirmação]

P: Sí

Vita: Realizarlo

P: Sí

Vita: En el tiempo recorde

Woolfolk (2000 apud DOURADO; SPERB, 2002, p. 82) destaca que a “autoestima é uma reação afetiva – uma avaliação de quem você é. Se as pessoas se autoavaliam positivamente – se elas gostam do que veem – dizemos que elas possuem autoestima elevada.” A partir da formulação de Woolfolk em contraposição com as falas de Vita, torna-se saliente sua baixa autoestima, pois, tanto na amostra 3 como na amostra 4; Vita

tece comentários depreciativos sobre si mesma (*Não sei se é burrice; me deixa um pouco assim frustrada; eu entendo errado*), ou seja, não se autoavalia positivamente.

Ao elencar a autoestima, é indispensável considerar a questão da motivação, posto que ambas estão inter-relacionadas às variáveis ligadas ao *self* (experiências de vida, crenças, autoavaliação etc.). Com efeito, ao retomar o fato de que motivação e autoestima são características que necessitam ser mantidas e/ou prevenidas (independente dos desafios vindouros) e que o total desamparo destas características no indivíduo o faz sentir-se incapaz e desistir de tudo (CRASKE, 1988 apud BUZNECK, 2001), podemos concluir que Vita estava, realmente, desmotivada.

Postulamos a falta de motivação de Vita, porque a aprendiz, durante o semestre da pesquisa, chegou a *desistir de tudo* e só voltou às aulas após uma longa conversa com a professora ao telefone. A desistência temporária de Vita pode ser confirmada na seguinte nota de campo:

(Amostra 15 – Notas de campo – dia 07/05/08)

Sobre a frequência, mais uma vez alguns alunos faltaram – Vita e Nacho. Porém, mesmo sem a presença deles, a discussão [do filme *Mar adentro*] foi produtiva, partindo do fato de que os quatro alunos presentes gostaram do tema do filme e participaram ativamente na interação.

Estranhei a ausência de Vita, pois hoje é a terceira aula seguida em que ela não aparece. Talvez esteja doente, novamente.

Vita havia faltado às quatro primeiras aulas do semestre porque estava com problemas de saúde. Portanto, no dia 07/05/08, ao completar três dias seguidos de faltas, realmente, acreditamos que Vita estivesse doente novamente. Então, a professora resolveu ligar para saber o que estava acontecendo e, ao conversar com ela por telefone, descobriu que ela não estava doente, mas sim, desmotivada em continuar o estudo da língua espanhola.

Supomos que tal falta de motivação de Vita seja algo intrínseco, considerando que ela diz avaliar as atividades realizadas em sala como motivadoras (*Eu vou me referir aqui às atividades em classe, aquelas atividades, aqueles jogos que você sempre dá e que eu acho aquilo ali muito dinâmico, muito interessante*) e afirmou na entrevista não ter observado nenhum ponto negativo no grupo, pelo contrário:

(Amostra 16 – Entrevista)

P: Agora falando do grupo de espanhol III, qual aspecto do grupo de espanhol III você achou que foi positivo? Por quê?

Vita: Olha, para mim, como o grupo é pequeno eu acho também um ponto positivo porque oferece maior entrosamento entre os colegas, os alunos, eu acho porque aí *you have more freedom to talk and everything. For me it was legal, positive.*

P: E qual aspecto você achou que foi negativo? Que dificultou alguma coisa.

Vita: Eu não consegui perceber nada assim não. Fala aí como assim?

P: O que poderia ter sido melhor ou o que atrapalhou um pouco o curso?

Vita: *Eu acho que não teve nada que eu possa apontar não. Seria uma entrega de tarefa, dos trabalhos, mas eu acho que todo mundo cumpriu seu dever, eu acho. Não sei. Eu não vi nada que pudesse atrapalhar ninguém, de jeito nenhum.*

As atitudes de Vita durante o semestre demonstram que seu filtro afetivo estava, consideravelmente, alto. Fato que afetava bastante o seu desenvolvimento.

Em primeiro lugar, temos a autoestima baixa que a impedia de correr riscos, ou seja, Vita evitava, ao máximo, participar das atividades orais e, quando o fazia, valia-se, em grande parte, de três tipos de EC que, de alguma forma, parecia minimizar sua ansiedade: *abandono da mensagem, pedido de ajuda e mudança de código* (típicas das primeiras etapas da interlíngua).

A intolerância e/ou autocrítica que Vita atribuía a si mesma foi tornando-se um círculo vicioso dentro do seu processo de aprendizagem, levando em conta que, ao se autocriticar, uma elevação de sua ansiedade ocorria, afetando mais sua autoestima. O que, conseqüentemente, bloqueava sua participação no decorrer das atividades, temendo a crítica dos colegas.

Oxford (2000, p. 81) afirma que “[o]s alunos que evitam os riscos ficam bloqueados pela crítica concreta ou prevista dos demais, ou pela autocrítica que eles mesmos se proporcionam”⁶⁷ e que este temor à crítica, que impede a prática e “atrofia” o desenvolvimento linguístico, ocorre, essencialmente, com pessoas de autoestima *pouco firme* e/ou com um forte *locus* de controle externo, ou seja, a influência dos interlocutores no ato comunicativo.

Vita tinha consciência de suas dificuldades, no entanto, suas características individuais e seu filtro afetivo a impediam de levar adiante sua aprendizagem com uma

⁶⁷ “Los alumnos que evitan los riesgos quedan bloqueados por la crítica concreta o la prevista de los demás, o por la autocrítica que ellos mismos se proporcionan.” (OXFORD, 2000, p. 81)

atitude positiva, evitando as conversações, respondendo apenas quando solicitada e evitando, inclusive, as aulas, como podemos notar no trecho a seguir:

(Amostra 17 – Notas de campo – dia 07/04/08)

Porém, percebo uma resistência por parte de duas alunas nos momentos de prática oral: Nane abaixa a cabeça, finge ler algo no livro, diz que precisa ir beber água para não ter que participar, e, quando é solicitada, normalmente, pede ajuda ao colega do lado ou formula pequenos enunciados. A outra aluna, Vita, também prefere manter silêncio e, quando solicitada, pede ajuda a cada frase que profere, diz o que quer dizer em português ou abandona o enunciado antes de terminá-lo.

Como foi registrado nas notas de campo, percebemos que não somente Vita tomava essa atitude reativa diante das atividades orais. Nane, ainda que com menor intensidade, demonstrava essa ansiedade controlada pelos fatores externos que Oxford (2000) chama de ansiedade social. Talvez, por essa ansiedade, Nane e Vita tenham sido as únicas aprendizes a utilizarem a estratégia de *abandono da mensagem*.

No caso de Vita, é mais evidente que a inicial desistência, a autoavaliação negativa, a baixa autoestima e a falta de motivação intrínseca foram fatores de extrema importância nas escolhas das EC comunicativas que ela realizou durante as atividades.

3.2.2 Evitação do tópico

Neste caso, o aprendiz busca se desvencilhar de tópicos que são considerados complexos dentro do seu desempenho linguístico. Assim, ao iniciar uma sentença que vai levá-lo a um tópico considerado complexo, ele tenta encontrar outro caminho para se expressar que não passe pelo referido tópico.

(Amostra 18 – Discussão do filme *Mar adentro*)

Pepe: En mi opinión, cuestión legal caso si eu fuese preso por asesinato, cuestión muy seria, y la segunda es la cuestión espiritual *da cosa*, entonces *si... sí...* entonces esas dos cuestiones *tem que ser...* si caso una persona for presa [gestos de colocar as algemas em alguém] por asesinato no va a ser justo.

(Amostra 19 – Discussão da música *Años*)

Vita: Sería un caso de cultura? Sería un problema cultural?

P: Creo que sí, porque hay una visión estereotipada de los mayores, no?

Nico: Sí, creen que son inútiles que no tienen capacidad para trabajo, son un problema, muchos piensan de esa manera, pero muchos de esos viejos tienen mucha experiencia, habilidades de hacer cosas responsables. Hay casos y casos, hay habilidades que..., realmente, las *personas más viejas no* ... que para la empresa no es tan útil.

(Amostra 20 – Discussão das músicas *Pobre Juan* e *Visa para un sueño*)

Pepe: Fue por la ciudad del México y depois até a fronteira ... *Río Grande até a fronteira que* ... la parte más rasa no sé como se dice [gestos apresentando algo com pouca altura] y corta atravessaba à noite [...] porém gordo [gestos apresentando algo largo].

P: Él era gordo. Y qué ocurrió?

Pepe: Sí, muy gordo. Entró en el río en el agua fría y no aguantó y ...

AAA: [Sorriem]

Na amostra 18, Pepe começa seu enunciado com a partícula *si*, que remete a idéia de que apresentará uma condição. Porém desiste do tópico, iniciando outra frase que também é deixada ao meio, desistindo, assim, de apresentar as *condições* e as *duas questões* introduzidas em seu ato comunicativo. Para, de uma forma reduzida, terminar sua sentença com *si caso una persona for presa por asesinato no va a ser justo*.

Nico evita falar sobre quais seriam as dificuldades que os idosos enfrentam e o motivo da falta de habilidades em algumas áreas (*hay habilidades que..., realmente, las personas más viejas no...*), termina dizendo, apenas, que para as empresas os idosos não são muito úteis.

Na amostra 20, Pepe desiste novamente do tópico iniciado (*Río Grande até a fontera que...*), deixando a oração iniciada com o relativo *que* sem ser completada. O interessante neste fragmento é que Pepe começara seu enunciado com algumas *mudanças de código*, porém, quando resolveu falar sobre a fronteira, não quis dar continuidade ao seu enunciado com a mesma EC (*mudança de código*), preferindo evitar o tópico, talvez, como uma forma de variar de EC, pois a *mudança de código* foi uma EC muito utilizada por Pepe no decorrer das aulas e, segundo o próprio Pepe, bastante eficaz.

(Amostra 21 – Entrevista)

P: Você está sempre preocupado com a correção?

Pepe: Ah sim, principalmente escrita, com a fala nem tanto, com a fala é mais ser compreendido, né! *Espanhol tem uma facilidade, como todo mundo fala português se você encaixar alguma coisa em português o pessoal compreende*.

P: É aqui todos falam português.

Pepe: É se ninguém falasse seria mais difícil.

(Amostra 22 – Entrevista)

P: Agora sobre as estratégias que foram passadas no início do semestre, as EC trabalhadas no início do semestre te ajudaram de alguma forma ou você não se lembrava delas nos momentos de conversação?

Pepe: Ah, tem algumas que você é obrigada lembrar porque você usa muito, já é quase que natural, é, por exemplo, *o fato do espanhol ser parecido com português, então, substituição* [queria dizer Mudança de código] *você usa direto quase que sempre, quase todo mundo usa quando não lembra alguma coisa ele coloca alguma coisa em português em uma frase em espanhol, às vezes perguntar também para alguma pessoa* [Pedido de ajuda].

Isso significa que, esta estratégia auxilia o aprendiz a participar da interação, mesmo de uma forma sintética, já que esta estratégia, assim como a anterior, trata-se de uma estratégia de redução. Não obstante, o importante é a tentativa do aprendiz em utilizar a LE, pois trabalhando com sua interlíngua, ele terá a possibilidade de desenvolvê-la. Swain (1995) destaca a necessidade do *output*, porque é testando as formas e as estruturas da língua que o aprendiz terá a oportunidade de aperfeiçoar seus conhecimentos e, conseqüentemente, desenvolver a língua que está aprendendo.

Os comentários de Pepe na entrevista evidenciam como considerava natural e eficaz o uso da *mudança de código*, principalmente, por todos do grupo serem falantes da língua portuguesa. Mas, retornando à *evitação do tópico*, acreditamos que o uso desta EC por Nico e Pepe pode estar relacionado com as características individuais destes aprendizes: ambos possuíam estilo de aprendizagem individual; ambos foram considerados aprendizes “*mesclas*” – possuem características de aprendizagem tanto do aprendiz *global* quanto do aprendiz *analítico* (como foi apresentado no Quadro 2.2), no entanto com uma tendência à aprendiz *analítico* (estavam sempre preocupados com a correção):

(Amostra 23 - Entrevista)

Nico: O papel [do professor] de guiar a aula e de *corrigir os seus erros*.

(Amostra 24 - Entrevista)

Pepe: A aquela [atividade] do balão é chata, tem ... é o que mais me incomoda, realmente, é falta de vocabulário isso prejudica quase tudo. *É escrever no quadro também dá muito erro*, você não consegue se expressar.

P: Você está sempre preocupado com a correção?

Pepe: *Ah sim, principalmente escrita*, com a fala nem tanto, com a fala é mais ser compreendido, né. Espanhol tem uma facilidade, como todo

mundo fala português se você encaixar alguma coisa em português o pessoal compreende.

P: É, aqui todos falam português.

Pepe: É, se ninguém falasse seria mais difícil.

Tal pressuposição é formulada a partir do seguinte raciocínio: a) primeiramente, Nico e Pepe foram os aprendizes que utilizaram a *evitação do tópico* em quantidade significativa, os outros aprendizes não a utilizaram ou a utilizaram em quantidades irrelevantes (Quadro 3.2.2); b) em segundo lugar, poderiam ter usado o *pedido de ajuda* como estratégia, mas por serem aprendizes individuais, preferiram uma estratégia na qual não fosse necessária a colaboração de outra pessoa e, c) por último, um aprendiz com tendência a *analítico*, certamente, evita tópicos que exijam dele estruturas e/ou léxicos que não possui.

Como não reconhecer, portanto, por meio das premissas citadas, que, dentro de um cenário particular (grupo de Espanhol 3, 2008/1), discutindo determinados temas (filme *Mar adentro* e *Años*) com interlocutores específicos (Lila, Nacho, Nane, Nico, Pepe, Vita e Michely), levando em conta suas características individuais, a *evitação do tópico* não fosse a melhor estratégia comunicativa a ser utilizada?

Segundo Cohen (1998), as estratégias não são, inerentemente, boas ou ruins, elas possuem o potencial de serem efetivas, porém a eficácia de cada uma delas depende das características do aprendiz, da estrutura da língua, do contexto e da situação em si. Logo, naquela atividade, dentro daquele grupo, as estratégias de Pepe e Nico auxiliaram na superação da falta de conhecimento do tópico.

3.2.3 Criação de palavra

Na busca por preencher uma lacuna na sua interlíngua, a ausência de algum item de vocabulário que pretende utilizar, mas não sabe qual seria o mais adequado, o aprendiz cria um termo baseando-se em regras da própria LE.

(Amostra 25 - Discussão sobre o texto de Nane)

Nacho: Sí

Pepe: Entonces la diversidad, la Flora y la Fauna es muy importante, mesmo que o oxigênio não dependa da Amazonia es muy importante que seja preservada para las futuras *geraciones* para el remedio, esas cosas.

(Amostra 26 – Discussão do filme *O Labirinto do Fauno*)

Nico: Él siempre daba consejos de que hacer y que no hacer, por ejemplo, cuando fue al *muestro* de los ojos en las manos [gestos apresentados as mãos]
Pepe: El hombre pálido

(Amostra 27 – Discussão do filme *Mar adentro*)

P: La abogada de Ramón aceptó ayudarlo por cuál motivo? Cómo reaccionaba con relación a la muerte de Ramón? Y qué tipo de cosas ella quiso saber sobre él?

Nico: Ella dice un momento que se interesaba pessoalmente por lo caso. Creo que se identificaba con la situación a pesar de no estar en la misma situación, en un primer momento. Creo que es uno de los ideales de morir, de *liberidad*...

Apesar do uso da *mudança de código* em algumas orações, o que se destaca nas falas tanto de Pepe quanto de Nico é a *criação de palavra*. Ambos, por esquecimento ou desconhecimento do léxico de que necessitavam, criaram palavras que não existem na língua espanhola por meio da analogia a outras palavras da língua estudada. Pepe, por exemplo, na amostra 25, criou a palavra *geraciones* (gerações) com base em palavras como *canciones*, *misiones*, *emociones* (canções, missões, emoções), entre outras. Não utilizando a palavra adequada que seria *generaciones*.

O mesmo ocorre na oração de Nico que cria a palavra *muestro* (querendo dizer *monstruo* – em português monstro), por analogia a palavras como *puerta*, *cuerpo* (porta, corpo), entre outras em que ocorre uma ditongação da vogal *o* em *ue*. Na amostra 27, Nico, mais uma vez, cria uma palavra *liberidad* (para *libertad* – liberdade) com base nas regras de sufixação do espanhol, seguindo palavras como *universidad*, *igualdad*, *cantidad* (universidade, igualdade, quantidade) etc.

Fazendo uma análise quantitativa, vale ressaltar que a *criação de palavra* foi uma EC com baixa frequência de uso, sendo Pepe e Nico os participantes que a utilizaram em algumas atividades.

Supomos que Pepe e Nico foram os que se serviram desta EC pelo gosto que ambos afirmaram possuir por discussões, preferindo, portanto, inventar uma palavra que deixar de transmitir o significado desejado.

É preponderante destacar, também, que Pepe foi um dos participantes que utilizou o leque mais variado de EC, supomos que isso se deva, não apenas, às suas dificuldades linguísticas, mas, em grande medida, por suas características individuais e por seus objetivos.

Primeiramente, o principal objetivo de Pepe em aprender a língua espanhola era instrumental – desejava aprender a língua para prestar a seleção do doutorado e para poder

fazer leituras em espanhol. Em inúmeras situações, Pepe demonstrou seu interesse pela leitura.

(Amostra 28 – Entrevista)

P: Você tem o hábito de estudar extraclasse a língua espanhola? E quantas horas por semana?

Pepe: Não, muito pouco. O que eu estudo realmente... *eu leio alguma coisa, por exemplo, o jornal*. Eu tenho o hábito de ler, o esporte, por exemplo, da Espanha, fórmula 1, às vezes a *película* [filme] eu coloco em espanhol também, quando tem. Nem todos os filmes têm.

(Amostra 29 – Entrevista)

Pepe: A leitura de livros é interessante, principalmente, os clássicos. Eu acho interessante.

Os objetivos de Pepe evidenciam que a expressão oral não era o seu foco, portanto, ainda sendo um aprendiz com tendência a analítico, não iria se preocupar sobremaneira com a fala, ao contrário, queria participar das discussões (porque as considerava interessantes) sem se angustiar com os enunciados proferidos, já que sua atenção estava voltada para a compreensão escrita.

Scarcella e Oxford (1992) afirmam que a autoestima, que está relacionada com a ansiedade – considerando que um aprendiz com autoestima baixa pode sentir ansiedade durante a realização das atividades por medo de errar, de ser criticado, não compreender o que está sendo dito etc. –, não será afetada se o estudante não tiver uma boa atuação em uma área em que ele ou ela considera insignificante. Logo, se para Pepe a expressão oral estava em segundo plano dentre os seus objetivos, ele não teria seu filtro afetivo alterado a ponto de deixá-lo ansioso, angustiado e/ou com a autoestima diminuída. Fator que contribuiu para que Pepe participasse de forma significativa em praticamente todas as atividades.

Outro fator que, provavelmente, influenciou na frequência de participação de Pepe nas atividades orais, certamente, foi o fato de aparentar ser uma pessoa extrovertida, mesmo sendo responsável e sério com suas atividades (tarefas de casa, apresentações etc.), em sala de aula estava sempre contando uma piada, gostava das atividades dinâmicas etc.

Independente das controvérsias existentes na Literatura sobre qual tipo de personalidade, entre introvertido e extrovertido, seria mais benéfica para a aprendizagem de línguas, acreditamos, assim como SKEHAN (1989), que, devido às próprias características do extrovertido, que se porta como tal ao menos em situações de aprendizagem de línguas (ser mais falante, gostar de trabalhar em grupos, ser mais participativo, engajar-se mais nas

atividades etc.), ele tem mais oportunidades para utilizar a língua na comunicação, o que, conseqüentemente, nos parece uma atitude positiva dentro do processo, especialmente, pensando na expressão oral.

3.2.4 Tradução literal

Na tradução literal, o aprendiz utiliza a estrutura da sua língua materna na construção de uma sentença, ou seja, traduz, palavra por palavra, o que deseja falar, como passamos a observar nas seguintes amostras:

(Amostra 30 – Discussão das músicas *Pobre Juan* e *Visa para un sueño*)

Nane: Creo que este primero texto no habla tanto de mexicanos, creo que sea República Dominicana, no? ¿Santo Domingo?

Pepe: Es Santo Domingo es capital, né?

Nane: Creo que sí, tanto é porque aquí ‘para naufragar con su bote’, alguna cosa así.

Pepe: Santo Domingo *hace parte* de una isla, no?

Nane: En Haiti, no?

Pepe: Sí, el Haiti es aquí! [tom de quem canta uma música]⁶⁸.

AAA: [sorriem]

(Amostra 31 – Apresentação de fotos pessoais)

Nacho: Está ubicada en Sul del Estado, sí, Itumbiara. Entonces, mi familia siempre va lá y hace fiestas y *yo gusto mucho*.

P: A mí me gusta mucho.

Nacho: ¿También?

Pepe: No, no está te corrigiendo.

P: Es que gusto mucho no está bien.

Nacho: Ah, sí. A mí me gusta mucho [sorri]

(Amostra 32 – Discussão do filme *Mar adentro*)

P: Mira, qué sufrimiento.

Nico: Yo no tomaría toda responsabilidad para mí, pero *haría parte de aquello* plano.

(Amostra 33 – Discussão do filme *Mar adentro*)

Lila: El amor en la película está presente en todas las personas que cuidan dele.

Nico: *Hasta con* el padre que no quiso concordar con él.

Pepe: El asesino...

Nico: Hace algo que piensa ser bueno para él.

⁶⁸ Pepe faz menção à música *Haiti* de Caetano Veloso, na qual há uma crítica a situação político-social do País.

Na primeira amostra, Pepe, ao perguntar se a República Dominicana fazia parte de uma ilha, traduz a expressão “fazer parte” do português, palavra por palavra, para o espanhol *hacer parte*, ao passo que em espanhol o uso correto é *formar parte*. Na amostra 32, Nico realiza a mesma tradução literal que Pepe produziu na amostra 30, ou seja, traduz “faria parte” do português, palavra por palavra, para o espanhol, usando *haría parte* (por *formaría parte*).

A amostra 31, mais uma vez, confirma a transferência da LM para a LE, Nacho utiliza o pronome pessoal *yo*, ao invés do pronome complemento indireto *me*, além de concordar o verbo *gustar* com o próprio pronome pessoal, exatamente, como é feito em português (eu gosto muito). E mesmo depois de a professora ter chamado a atenção para o uso que havia feito do verbo *gustar*, Nacho não percebe a inadequação.

Nacho utiliza a *tradução literal* como estratégia, traduzindo para o espanhol a oração *eu gosto muito*, do português, provavelmente, por esquecimento da estrutura do verbo *gustar*, lembrando que o verbo *gustar* já havia sido trabalhado nos semestres anteriores.

Alguns equívocos com o verbo *gustar* deram-se, possivelmente, por não haver correspondência entre a estrutura do verbo *gustar* em espanhol (A + nome próprio ou pronome + pronome complemento indireto + verbo *gustar* + sujeito) e a estrutura do verbo *gostar* em português, levando o aprendiz a esquecer os pronomes complementos, a utilizar a preposição *de* ou concordar o verbo *gustar* de forma inadequada. Como no caso de Nacho, que, ao invés de utilizar *a mí me gusta mucho*, estrutura correta, usa *yo gusto mucho*.

Na amostra 33, Nico, com a intenção de dizer que até mesmo o pai de Ramón, que não concordava com sua morte, demonstrava amor por ele, utiliza duas preposições *hasta con* (até com), ao invés de utilizar apenas *incluso*, isto é, traduz literalmente o que queria dizer para o espanhol.

3.2.5 Mímica

O aprendiz utiliza recursos não verbais ao invés do item que deseja expressar, devido à falta de vocabulário:

(Amostra 34 - Jogo do sábio da montanha)

Vita: A mí me ... él también de pelos largos y blancos, bigotes y usando [gestos de colocar os óculos]

P: Gafas

Vita: Gafas é... una casa también simple sem/ sin energía eléctrica.

(Amostra 35 - Discussão do filme *O Labirinto do fauno*)

Nane: Me llamó la atención fue cuando la niña hice un [desenha uma porta no ar]

P: Un dibujo de una puerta.

Nane: Un dibujo de la puerta y teve que buscar una una [gestos de cortar algo no ar, apresentando uma faca]

P: Un cuchillo

Nane: Sí y ella comió las uvas y el monstruo con los ojos [gestos apresentando círculos nas mãos] y él corrió atrás de la niña, Nossa! Eu pensei ela vai conseguir ou não chegar!

AAA: [Sorriem]

(Amostra 36 – Discussão do filme *Mar adentro*)

P: Es tiempo demasiado em uma cama ¿no?

Pepe: Creo que um [gestos com os dedos perto da boca apresentando alguém fumando]

P: ¿Un cigarrillo?

Pepe: Sí, un cigarrillo básico para una mudanza logo [sorri]

AAA: [Sorriem]

(Amostra 37 – Discussão do filme *O labirinto do fauno*)

P: Sí, la escena que más te ha llamado la atención.

Nacho: Fue cuando Mercedes / el capitán capturou Mercedes entonces ella está con una faca

P: Cuchillo

Nacho: Cuchillo, el detalle de esta cena es que siempre que ella está cortando las frutas ella coloca el cuchillo aquí [coloca o lápiz perto da barriga]

P: En el delantal

Nacho: Sí, entonces yo ficava/quedaba imaginado para qué eso né [com os dedos no queixo e olhando para cima como se estivesse pensando]. Entonces ella vai y luta con ello y rasga su su boca. Creo que fue la que más me llamó la atención.

A mímica, como podemos observar nas amostras 34, 35, 36 e 37, foi utilizada de variadas formas (apontando algo, desenhando com os dedos, apresentando uma ação por meio de gestos etc.) para que os aprendizes pudessem transmitir o significado desejado.

No primeiro exemplo, percebemos que Vita, por desconhecimento ou por não se lembrar do termo *gafas* (óculos), consegue transmitir sua intenção, fazendo gestos de quem está colocando seus óculos. A mesma estratégia é usada duas vezes por Nane na amostra 35.

Nane, apesar de não ter utilizado o verbo *dibujar* (desenhar), transmite o significado desejado, desenhando no ar a porta que a protagonista do filme havia desenhado

na parede. Além dos gestos feitos por Nane, o fato de todos terem assistido ao filme, anteriormente, colaborou com a compreensão do enunciado. O mesmo ocorre quando ela pretende falar da faca que a protagonista precisa encontrar na casa do monstro de olhos nas mãos, pois, mais uma vez, ela não se recorda a palavra *cuchillo* e faz gestos de quem corta algo no ar.

Na amostra 36, por lhe faltar o léxico *cigarrillo* (cigarro), Pepe apresentando os gestos de uma pessoa fumando, consegue obter a palavra de que necessitava e, mais que isso, manter a comunicação.

Da mesma forma, Nacho, ao demonstrar a ação de algo sendo colocado perto da barriga, com a ajuda do conhecimento prévio que os aprendizes possuíam por terem assistido ao filme, tornou-se evidente que pretendia falar *delantal* (avental) – que a personagem do filme vestia.

Mancera (2005, p. 599), ao abordar as inúmeras funções da linguagem não verbal, destaca, exatamente, o uso dos signos de comunicação não verbal para solucionar as deficiências da linguagem verbal, ou melhor, “para evitar os vazios conversacionais ou discursivos produzidos por deficiências verbais momentâneas ou por desconhecimento dos elementos correspondentes do sistema linguístico”.⁶⁹ De modo que, os participantes do grupo pesquisado, essencialmente, valeram-se da mímica para superar suas deficiências verbais, obtendo êxito comunicativo, isto é, todos alcançaram o foco comunicativo almejado.

Ainda que, em grande medida, o ensino de língua continue dando primazia ao sistema verbal e, raramente, trabalhando o sistema de signos não verbais em sala de aula, é de extrema importância que professores e pesquisadores considerem este sistema, porque comunicar-se por meio dos sistemas paralinguísticos – composto de elementos não verbais, tom de voz, sons, pausas e silêncios, quinésicos – movimentos, posturas, gestos e posições corporais, proxêmicos – concepção de espaço e o uso desse e, cronêmicos – concepção de tempo e uso desse – é uma característica inata do ser humano.

De acordo com Weil e Tompakow (1986), a linguagem corporal é uma estratégia utilizada pelo ser humano há milhares de anos e, muitas vezes, é mais funcional que a linguagem verbal, porém, para compreendê-la, é preciso juntar cada elemento presente na situação comunicativa (linguagem verbal, linguagem corporal e objetos). E ademais, segundo Alonso-Cortés et. al. (2001), a paralinguagem guia e facilita a interpretação do contexto. O que significa que, é por meio dos tons de voz, reações fisiológicas (suspiro, riso etc.) e das

⁶⁹ “... para evitar los vacíos conversacionales o discursivos producidos por deficiencias verbales momentâneas o por desconocimiento de los elementos correspondientes del sistema linguístico.” (MANCERA, 2005, p. 599)

estruturas quinésicas (postura, gestos e posições) que as transmissões e compreensões dos significados produzidos em um determinado contexto tornam-se mais eficazes.

Kellerman e Bialystok (1997) também discutem a importância de, ao estarem em uma conversação, os interlocutores prestarem atenção não somente em parte da informação ou nos significados mais aparentes, mas levarem em consideração todas as informações, em especial, os aspectos extralinguísticos da mensagem (gestos, entonação, sons, entre outros), pois esses auxiliam sobremaneira na interpretação do que está sendo dito. Assim que, mesmo inconscientemente, os participantes da pesquisa realizaram uma quantidade relevante de mímica por terem a noção dos grandes benefícios da linguagem não verbal nas interações, afinal, não empregamos esse tipo de EC apenas quando falamos uma LE, mas quando nos expressamos em qualquer língua, inclusive na LM.

Todos os aprendizes serviram-se da mímica como EC, entretanto, dois aprendizes a utilizaram com mais frequência: Lila e Pepe. Atribuímos a grande quantidade de uso de mímica por parte de Pepe aos fatores já mencionados anteriormente – seu foco na leitura; gostar de participar das discussões; ser extrovertido em sala de aula e por considerar os momentos de fala menos complicados do que os momentos de produção escrita, como podemos observar no fragmento seguinte:

(Amostra 38 – Entrevista)

Pepe: *Ah toda vez que você vai escrever um texto, por exemplo, uma carta esses negócios de textos assim é sempre um pouco complicado, tem que pensar, é... você tem que bolar tudo né!*

P: Então, escrever um texto você acha um pouco mais complicado?

Pepe: *Ah, é. E não, e também uma coisa que é complicada. É, às vezes, também falar muito rapidamente é complicado, se a pessoa falar muito rapidamente aí você né. Igual às vezes no no... se bem que o da prova foi muito claro, claríssimo. Mas, às vezes, você tem dificuldade no na...*

Agora, quanto à frequência de uso da mímica por Lila, descartando o fato de ela ter faltado a três das oito atividades transcritas, podemos relacioná-la em grande medida a suas características individuais.

Primeiramente, Lila é uma aprendiz cinestética, ou seja, uma aprendiz que aprende fazendo as coisas, movimentando-se.

Em segundo lugar, ainda que Lila tenha se definido como alguém que se sente envergonhada nos momentos de prática oral (como podemos notar na amostra 39), era sempre

uma participante ativa, extrovertida e sociável (estava sempre rindo, brincando com os colegas, gostava de trabalhar em grupo e adorava as dinâmicas (exemplo disso, na amostra 40), além de gostar dos improvisos).

(Amostra 39 – 1º questionário)

6. Em quais situações e/ou atividades você dificilmente participa em sala de aula? Por quê?

Lila: Quando tem atividade de falar muito em espanhol, principalmente lá na frente de toda a turma. Não gosto porque tropeço ou não sei falar as palavras corretamente. Sinto vergonha.

(Amostra 40 – Entrevista)

P: Que tipo de atividade usada pelo professor ajuda você a fixar os conteúdos?

Lila: Ah, igual por meio de algumas brincadeiras igual aquelas que você explorava vocabulário, que você explorava frases no imperativo, no subjuntivo. Então, eu acho que tudo que é feito de uma forma diferente do tradicional, do “b a = ba” do livro eu acho que é mais válido do que o que está no livro, porque o que está no livro a gente pode estudar no sozinho.

Como podemos notar na amostra 40 e em várias outras partes da entrevista, Lila, apesar de ter obtido a classificação aprendiz “mescla” (entre analítico e global), apresentava muito mais características de aprendizes globais: adorava as atividades dinâmicas; gostava de se comunicar sem se preocupar muito com as regras e, em especial, não gostava de realizar as tarefas pedidas como atividades de casa, principalmente, as de cunho gramatical explícito. Outra característica marcante de Lila era o gosto pelo improvisado, sempre improvisava nas atividades em sala de aula. Mesmo demonstrando sinais de ansiedade em determinadas situações, Lila participava e improvisava, como pode ser verificado no fragmento que se segue.

(Amostra 41 – Notas de campo – dia 14/05/08)

Por último, tivemos a apresentação de Lila, com um texto sobre os jovens espanhóis, *pareceu-me que ela não havia preparado muito bem sua apresentação*, pois o texto que levou era muito pequeno e semelhante a um texto do livro usado por eles no semestre passado; ela não quis comentar o texto antes das perguntas e apenas fez cinco perguntas aos colegas, sendo que o combinado para cada texto seriam 10 perguntas. *Sua apresentação parece ter sido improvisada poucas horas antes da aula.*

É possível que essas características de Lila (extroversão, cinésica, aprendizagem mais global e gosto por improvisos) tenham incidido na quantidade de mímicas utilizadas por ela. Sem, claro, deixar de lembrar que é impossível comunicar verbalmente sem emitir, ao mesmo tempo, signos não verbais consciente ou inconscientemente (POYATOS, 1994a apud MANCERA, 2005).

3.2.6 Mudança de código

A *mudança de código* refere-se ao uso de termos e/ou sentenças inteiras da LM no discurso da LE.

(Amostra 42 – Jogo do sábio da montanha)

P: Lila no estabas en el final de la dinámica, pero quieres hablar sobre cómo fue el inicio de la experiencia? O no es posible?

Lila: Creo que no. Es que estaba *ligando* para mi madre.

P: No hay problema.

Lila: *Desculpe*, es que *vou ter que voltar* de autobús para casa, *estou estressada*

Nane: Muy nerviosa.

(Amostra 43 – Discussão do filme *O labirinto do fauno*)

P: Un cuchillo

Nane: Sí y ella comió las uvas y el monstruo con los ojos [gestos apresentando círculos nas mãos] y él corrió atrás de la niña, *Nossa! Eu pensei ela vai conseguir ou não chegar!*

AAA: [Sorriem]

Lila usa a *mudança de código* várias vezes. Na primeira vez, usa o termo “ligar” em português (que seria *llamar* em espanhol) e em sua segunda fala, praticamente, diz toda a sentença na LM, apenas usa alguns termos da LE (*es*, *autobús* e *casa*), assim como Nane que diz toda a oração na LM.

Vale salientar que o uso da *mudança de código* teve frequências expressivas, principalmente, nos momentos em que os falantes passavam por algum tipo de tensão emocional, exatamente, o que ocorre com Lila que diz *estar estressada*, ou seja, com seus ânimos exaltados, logo, sente-se mais confortável em se expressar na LM. E, também, com Nane, que, ao comentar a odisséia da protagonista do filme na cena em que enfrentava o

monstro dos olhos nas mãos, usa como recurso comunicativo a *mudança de código*. Outro fragmento com as mesmas características apresenta as reações de Vita e Lila:

(Amostra 44 – Discussão do filme *O labirinto do fauno*)

Vita: *Aqueles faunos, nossa! Aquelas cosas horribles!*

P: Sólo había dos monstruos

Vita: No me gusta

Nico: Había también el sapo!

P: Sí

Vita: Si yo *fosse filmar* una cosa *daquela eu/* yo gritaría gritaría [pedido de confirmação]

P: Sí, gritaría

Vita: Gritaría de muy miedo. *Eu nem quiz, como é que é? No quis...*

P: No quise mirar, asistir?

Vita: No quiso

P: Yo quise

Vita: No quise asistir asistir [pedido de confirmação]

P: Sí

Vita: El *filme*

P: Pero es sólo un suspense

Vita: No me gusta terror

Lila: *Ah, eu também*. No me gusta terror y [gestos com as mãos no sentido de mais ou menos] suspense, no mucho. Si más *tarde* cuando yo acostarme yo pensar *nisto* yo voy a *liga para você!* [sorri]

AAA: [Sorriem]

P: Puedes llamarme. Pero no es terror es suspense. Yo no pasaría una película de terror!

Nane: [Balança a cabeça demonstrando estar de acordo]

Na amostra 44, torna-se mais notável como a angústia e o medo, não só da expressão oral, mas do próprio tópico em discussão leva os aprendizes a utilizarem a *mudança de código* com mais frequência. Tanto Vita como Lila, por medo dos monstros do filme e angustiadas com a situação da protagonista, utilizam várias vezes a LM.

Houve situações em que ocorreram a transferência apenas de um vocábulo e, não, necessariamente, de orações inteiras, isto é, momentos em que os aprendizes usaram uma palavra em português ou um termo inadequado na língua espanhola, como nos trechos a seguir:

(Amostra 45 – Apresentação de fotos pessoais)

Pepe: Sí, no, pero fue un *atropelamiento*

P: ¿Chocaste con un coche?

Pepe: No, autobús.

P: ¡Dios mío!

Pepe: Terrible.

(Amostra 46 – Jogo do sábio da montanha)

Nane: A mí ... veo la imagen tipo de la película Harry Potter ¿sí? Con los magos con pelos largos, la barba larga, la casa parecía un *castelo*.

(Amostra 47 – Discussão sobre o texto de Nane)

Vita: No, no *é isso*. *Esqueci*. Creo que la *exploración* será bien mayor.

Nas duas primeiras amostras, Pepe e Nane utilizam uma palavra na LM (atropelamento e castelo) como resultado de não saberem ou não se lembrarem dos termos *atropellamiento* e *castillo*. Esse tipo de transferência é bastante utilizada pelos aprendizes de uma LE que possuem a mesma LM, já que, segundo Corder (1983), as estratégias que os indivíduos utilizam para transpor dificuldades na comunicação dependem da avaliação que fazem do interlocutor (o conhecimento que este possui da LE, seu conhecimento do tópico em discussão e, no caso dos exemplos citados, o conhecimento que tem da LM do falante). Assim, em uma “empresa comunicativa” há uma cooperação entre os interlocutores, adotando estratégias de produção e recepção, para que a comunicação seja o mais efetiva possível (Ibidem).

Vita, também, busca maximizar a compreensão de seu enunciado, valendo-se de um termo da língua espanhola, porém, fazendo uma transferência da língua portuguesa. Na situação citada, Vita, querendo dizer que a exploração dos recursos da Amazônia aumentaria caso o Governo aprovasse um fundo de investimento internacional para a Amazônia, acabou fazendo uma transferência da palavra *exploração* do português e utilizando o termo *exploración* – que em espanhol significa reconhecimento de um terreno; reconhecimento de uma situação ou reconhecimento médico (vale ressaltar que este termo é um falso cognato). O significado que Vita gostaria de transmitir era do termo *explotación* – conjunto de operações destinadas a tirar proveito de uma situação ou de algum recurso natural. De fato, assim como formula Ellis (1985), o aprendiz volta-se a sua LM quando as regras da língua-alvo ainda lhe parecem obscuras. O que se considera uma manifestação natural quando os aprendizes estão no início do desenvolvimento interlingual, como os seis participantes desta pesquisa.

Não podemos deixar de apresentar um exemplo de *mudança de código* produzido por Nacho, já que ele, juntamente com Pepe e Vita, utilizou em maior número esta EC.

(Amostra 48 – Apresentação de fotos pessoais)

P: ¿Nacho?

Nacho: Yo cambiaría [coça a cabeça] un día que ha/ he bebido mucho y no *me lembro* mucho *do que aconteceu*, pero

Pepe: Las consecuencias [sorri]

Nacho: éh éh...

P: Te pusiste borracho y?

Nacho: Sí mucho, *aí después vieram me hablar cosas que eu até hoje não sei como aconteceu*.

P: Pero no surgió un hijo de la situación?

Nacho: No, gracias a Dios no.

AAA: [Sorriem]

Notamos que Nacho tira proveito da *mudança de código* em todas as suas orações. Supomos que, neste caso, não seja, unicamente, por se tratar de um assunto com uma carga emocional forte para Nacho (mesmo sendo evidente a influência de tal fato no ato comunicativo), mas, talvez, pelo grande desinteresse manifestado por Nacho às aulas.

Dentro do nosso ponto de vista, a partir do momento em que não há motivação e interesse em se aprender algo (independente do tipo de habilidade), conseqüentemente não haverá esforço e/ou atitudes positivas para se alcançar o domínio de tal habilidade. Neste sentido, utilizar a LM em um ambiente em que todos a dominam é muito mais prático, considerando que requer menos esforço, que utilizar as EC de paráfrase, por exemplo.

De acordo com Crandall (2000, p. 257), “[q]uando os alunos compartilham uma língua comum [...] qualquer interação de grupo reduzido pode transformar-se rapidamente em uma interação na primeira língua”⁷⁰, ou seja, é pouco realista esperar que os aprendizes usem a língua-alvo se podem se expressar melhor e serem compreendidos utilizando a língua materna.

Assim, mesmo sendo importante o uso da LM dentro do processo de aprendizagem de línguas (MELLO, 2001), não podemos deixar de ressaltar o valor imprescindível da prática da LE (FAERCH; KASPER, 1983; SCARCELLA; OXFORD, 1992; SWAIN, 1995; STURM, 2001; entre outros) para que haja o desenvolvimento comunicativo do aprendiz. Por conseguinte, consideramos bastante eficaz um uso variado de EC, afinal, como apresentado no capítulo teórico deste trabalho, há um leque considerável de EC que podem servir de auxílio ao aprendiz nos momentos comunicativos. Não estamos recomendando que o aprendiz deixe de usar as EC voltadas para a LM, mas que busque outros tipos de EC que, também, possam ser eficientes. E como pudemos observar, Nacho oscilava,

⁷⁰ “Cuando los alumnos comparten una lengua común [...] cualquier interacción de grupo reducido puede transformarse rápidamente en una interacción en la primera lengua.” (CRANDALL, 2000, p. 257)

principalmente, entre *mudança de código, confirmação de compreensão, abandono da mensagem* ou, simplesmente, abster-se de se comunicar, sem, nem ao menos, iniciar um enunciado.

A partir das EC usadas por Nacho e das atitudes tomadas por ele durante as atividades, nos atentamos que, possivelmente, todo seu comportamento, inclusive sua expressão oral, estaria condicionado por falta de motivação e interesse em estudar a língua espanhola.

Podemos vislumbrar algumas das atitudes de Nacho nos fragmentos que seguem:

(Amostra 49 – Notas de campo – dia 07/05/08)

Sobre a frequência, mais uma vez alguns alunos faltaram, Vivi e Nacho. Porém, mesmo sem a presença deles, a discussão foi produtiva, partindo do fato de que os quatro alunos presentes gostaram do tema do filme e participaram ativamente da discussão.

(Amostra 50 – Notas de campo – dia 04/06/08)

Nesta aula só estavam presentes Nico, Nane e Nacho (que chegou atrasado).

(Amostra 51 – Notas de campo – dia 04/06/08)

Notei o interesse de Nane e Nico na resolução dos problemas [discussão sobre como ajudar o prefeito a solucionar os problemas da cidade], pois tentaram apresentar várias possibilidades para cada problema, porém Nacho apenas apresentava uma solução e queria passar para o próximo problema ou, simplesmente, concordava com o que os colegas diziam, sem argumentar.

As amostras 49 e 50 demonstram que faltar às aulas e chegar atrasado eram algumas das atitudes de Nacho. Segundo Scarcella e Oxford (1992), essas são características de aprendizes desmotivados. Outra característica de Nacho era esquivar-se da participação nas atividades, como aparece na amostra 51, desconsiderando a necessidade de interagir com os colegas – expressar suas opiniões e compartilhar conhecimentos – para desenvolver sua competência comunicativa na língua espanhola.

Hall (2001), ao abordar a perspectiva sociocultural de ensino e aprendizagem destaca a necessidade da participação nas interações em sala de aula para que haja um desenvolvimento comunicativo na língua-alvo. Segundo o referido autor (Ibidem), o ambiente de ensino e aprendizagem é um espaço propício para que os estudantes participem com suas explorações comunicativas; promove mais oportunidades de integrar-se uns com os outros e

com a língua estudada, além das “relações interpessoais [...] engendrarem energia emocional positiva e um interesse ativo na aprendizagem” Hall (2001, p. 30).⁷¹

De modo que Nacho deixou de aproveitar o ambiente favorável no qual se encontrava, em que poderia ser apoiado com o conhecimento dos colegas e também apoiá-los com seus conhecimentos e experiências, ou seja, mediar e ser mediado no processo de desenvolvimento da LE, isto é, trabalhar cooperativamente.

Scarcella e Oxford (1992), dentro da discussão que fazem sobre a interação promovendo o uso da linguagem, afirmam que uma das formas de assistência ao aprendiz é a conversação, juntamente com as adequadas intervenções do professor, pois a conversação em que as discussões são ampliadas, nas quais o aprendiz explora suas ideias que fazem sentido para si próprio, auxiliam sobremaneira ao desenvolvimento da língua estudada.

É importante salientar, além disso, que as tentativas de motivar os aprendizes com diferentes tipos de recursos (músicas, filmes, textos, pesquisas etc.) e atividades (discussões, jogos, apresentações etc.) parecem não haver sido eficazes para todos os participantes, porque tanto Nacho quanto Vita, que demonstraram falta de motivação intrínseca, terminaram o curso, assim como iniciaram, sem desenvolver atitudes positivas diante da aprendizagem.

Há uma questão ainda não resolvida sobre qual tipo de motivação exerceria mais influência dentro do processo de aprendizagem de línguas, se a intrínseca ou a extrínseca. O consenso está na necessidade de geração e/ou estímulo do interesse (motivo para se fazer algo) e do esforço para a manutenção do interesse apesar das distrações e dificuldades presentes no contexto de aprendizagem (WILLIAMS; BURDEN, 1999; DÖRNYEI, 2002).

Esse esforço, ou melhor, investimento, como caracteriza Freitas (2008) apoiada em Peirce (1995), depende do retorno desejado pelo aprendiz e das constantes transformações pelas quais passa no tempo e no espaço. No que concerne ao grupo pesquisado, observamos que um interesse (objetivo) bem definido desde o início do curso auxiliou na manutenção da motivação/investimento dentro do processo de aprendizagem. Como faltar às aulas pode ser considerado um indício de pouca motivação, fizemos um quadro comparativo entre os objetivos para se aprender a língua espanhola e a quantidade de faltas durante o semestre:

⁷¹ “... interpersonal relationships [...] engendered positive emotional energy and an active interest in learning ...” (HALL, 2001, p. 30)

Quadro 3.2.1: Objetivos de estudar a língua espanhola <i>versus</i> faltas		
Alunos	Objetivos	Faltas
Lila	Necessidade de se saber LE em sua profissão	5
Nacho	Interesse pela língua	7
Nane	Mestrado e por gostar de LE	2
Nico	Interesse por LE e interesse por outras culturas	4
Pepe	Doutorado e interesse por outras culturas	3
Vita	Interesse pela língua	9

Podemos notar no quadro apresentado que os aprendizes que não possuíam um objetivo bem delimitado e que, desde o início demonstraram atitudes pouco positivas diante da aprendizagem, também foram os mais faltosos.

Williams e Burden (1999) afirmam que as pessoas que outorgam um grande valor ao resultado de uma atividade, possivelmente, se encontram mais motivadas a realizá-la, porém precisam manter-se estimuladas pelo interesse e pela curiosidade.

Portanto, parece-nos que tanto Vita quanto Nacho não outorgavam um grande valor à aprendizagem de línguas a ponto de “investirem tempo e energia” para alcançar os objetivos pretendidos (Ibidem). Acreditamos que não se interessavam o suficiente por LE, não somente pela falta de investimento demonstrada em relação à Língua Espanhola (atrasos, faltas, pouca participação etc.), mas também pelo fato de ambos terem iniciado o curso de inglês e abandonado sem um motivo aparente. Ao passo que Lila, Pepe e Nico disseram haver estudado a língua inglesa por no mínimo quatro anos.⁷²

(Amostra 52 – 1º questionário)

2. Você já possui algum conhecimento de outra língua estrangeira? Qual?

Vita: Muito pouco, fiz somente um semestre de inglês nível superior, desisti para fazer outro curso.

(Amostra 53 – 1º questionário)

2. Você já possui algum conhecimento de outra língua estrangeira? Qual?

Nacho: Sim, inglês.

⁷² Apenas Nane nunca havia estudado outra LE antes.

Na amostra 52, Vita fala sobre sua desistência do curso de inglês, porém não sabemos ao certo o que ela quis dizer com “inglês nível superior” (se era licenciatura em inglês em uma universidade ou outro tipo de curso). O que podemos inferir é que o curso de inglês não estava suprimindo suas expectativas ou, realmente, não a motivava. Já na amostra 53, temos Nacho dizendo que possuía algum conhecimento da língua inglesa, mas não menciona se havia desistido do curso. Soubemos de sua desistência por meio de um comentário feito por ele em sala de aula no qual disse haver cursado apenas um semestre de inglês, assim como Vita, porém sem apresentar os motivos da desistência.

Não podemos afirmar que a motivação intrínseca seja mais eficaz que a motivação extrínseca e, tampouco, é este o nosso objetivo. No entanto, dentro do grupo pesquisado, os aprendizes que vieram com algum tipo de objetivo, seja interno ou externo, obtiveram um rendimento maior com a língua espanhola se comparados a Nacho e Vita, por exemplo, que não possuíam um motivo externo relevante (ou seja, que fosse lhes proporcionar alguma vantagem imediata, como passar na seleção do mestrado; aumento de salário etc.) e tampouco um motivo interno (desejo de aprender outras culturas, realização pessoal etc.), obtendo como resultado um baixo desempenho; não respondendo aos estímulos motivacionais proporcionados pela aula e/ou professora.

3.2.7 Uso de complementos

O uso de complementos é o uso de termos (éh..., sí..., bien..., entonces..., este... etc) para preencher pausas e manter o canal comunicativo aberto, enquanto ganha tempo para buscar na memória as ideias que pretende expressar.

(Amostra 54 – Discussão do filme *O labirinto do fauno*)

Lila: *Sí, sí... eh eh ... una historia que conta sobre la vida de la personaje principal que es es [coloca a mão na cabeça]*

Pepe: Ofelia

(Amostra 55 – Discussão do filme *O labirinto do fauno*)

P: ¿Nane?

Nane: Entonces *eh eh...* en relación a esta frase eu concordo que quien ama hace lo mejor, mas dentro de la cuestión de Ramón no concuerdo, ella ... quien ama ...

(Amostra 56 – Discussão do filme *Mar adentro*)

P: No creo que él fue rudo, pues quién era Rosa, por qué ella fue visitarlo la primera vez?

Pepe: Porque vio en la tele, por un discurso interesante, la personaje interesante y de la vida de ella, entonces...

Nico: Concordo con Ramón, ella estaba buscando algo que ... *déjame ver* ... una razón para la vida de Rosa.

No trecho anterior, Lila usa os termos *sí*, *eh* e *es* enquanto buscava na memória o que desejava expressar, mas, ainda assim, Pepe toma o turno de Lila, no momento que utiliza pela terceira vez a EC de preenchimento (*es es...*), para auxiliá-la, dizendo o nome da personagem principal do filme. Da mesma maneira, Nane, antes de iniciar seu discurso, utiliza a expressão de preenchimento (*eh eh...*) a fim de ganhar tempo para pensar no que desejava falar. E Nico utiliza uma expressão *déjame ver* ..., ganhando tempo para lembrar e/ou pensar o que necessitava naquele momento.

3.2.8 Pedido de ajuda

O *pedido de ajuda* é uma estratégia comunicativa em que o aprendiz recorre ao seu interlocutor por meio de uma pergunta direta ou indireta (entonação, expressões faciais etc.) para obter o vocábulo ou a estrutura que anseia comunicar, mas não possui recursos linguísticos para isso.

(Amostra 57 – Jogo do *Titanic*)

Lila: Yo soy una cantante de cuarenta y cinco años [sorri] estoy, *cómo digo grávida?*

P: Embarazada

Lila: Embarazada y preciso cantar mucho [gestos com os dedos, apresentando dinheiro]

(Amostra 58 – Discussão das músicas *Pobre Juan* e *Visa para un sueño*)

Lila: Yo imagino que todas las personas que están *preenchendo* [pedido de ajuda]

P: Rellenando.

Lila: Rellenando la ficha/ el formulario están quietas, en silencio a espera del visto.

(Amostra 59 – Apresentação de fotos pessoais)

Vita: Me gustaría cambiar muchas cosas, mas en el momento no estoy *lembrando* [pedido de ajuda]

P: Acordándome

Vita: Acordándome

(Amostra 60 – Apresentação de fotos pessoais)

Nacho: Estaba buena para tirar fotos e não para [...]

Nacho: Y esta aquí es una foto de la hacienda de mi abuelo *que queda não/fica* [pensando com a mão na cabeça], *não* [pedido de ajuda]

P: Está ubicada.

Nacho: Está ubicada en Sul del Estado, sí, Itumbiara. Entonces, mi familia siempre va lá y hace fiestas y yo gusto mucho.

(Amostra 61 – Discussão do filme *Mar adentro*)

Nico: Yo pienso que él siempre recibía a todos con una sonrisa, y ... por ejemplo, a pesar ... *¿todavía?* [pedido de ajuda]

P: Pese que, aunque

Nico: Pese que quería murir ello no quedaba siempre reclamando, siempre hacía, *¿cómo puedo decir brincadeiras?*

P: Bromas

Nico: Bromas con sus propios problemas... Ramón es una persona muy agradable.

No caso da primeira fala de Lila (amostra 58), o vocábulo que não se encontrava disponível em seus recursos linguísticos era a palavra *embarazada* (grávida) e, ao invés de utilizar outra EC, como a *mímica*, Lila resolve seu problema comunicativo de uma forma rápida e eficiente perguntando ao seu interlocutor como poderia dizer grávida em espanhol.

Na amostra 58, Lila, novamente, vale-se desta estratégia, porém de forma indireta, pedindo ajuda por meio da entonação, não com uma pergunta direta como no primeiro exemplo. Vita e Nacho, também, pedem ajuda por meio da entonação, buscando o item lexical esquecido ou desconhecido na LE. Quanto a Nico, na amostra 61, apresenta dois pedidos de ajuda, um por meio da entonação e outro por meio de uma pergunta explícita.

Poulisse (1997) destaca que o *pedido de ajuda* é uma das estratégias mais eficientes e econômicas em uma interação, pensando que o falante obtém o item lexical ou estrutura que deseja com o mínimo de esforço possível e pode continuar seu enunciado tendo a certeza de que está sendo compreendido. Talvez, por isso, esta estratégia tenha sido bastante utilizada pelos participantes da pesquisa.

3.2.9 Pedido de esclarecimento

Esta estratégia se diferencia da anterior, porque o aprendiz pede esclarecimento sobre uma estrutura ou léxico proferido por seu interlocutor, algo que não lhe soa familiar.

(Amostra 62 – Apresentação de fotos pessoais)

Vita: Está *ubicada* é?

Pepe: Localizada.

P: Sí, el lugar donde está.

(Amostra 63 - Discussão sobre o texto de Nane)

Nane: Gilberto Cámara director del INPE dice la frase: “Hay una tendencia al alza en la devastación del bosque amazónico”. O que ele quis dizer com isso? [mudança de código]

Pepe: *Alza*?

P: En el sentido del aumento de la deforestación

Pepe: Ah, sí. El salario no?

AAA: [Sorriem]

(Amostra 64 – Discussão das músicas *Pobre Juan* e *Visa para un sueño*)

P: Eso. En las dos músicas hay este intento de ir a otro país, en el caso, Estados Unidos.

Pepe: Yo no sé si haría eso de salir de Brasil y ir vivir en un gran país desarrollado.

Nico: *Qué es eso ‘Juan le enseñó’ ¿enseñar?*

P: Eso, enseñar [apresenta uma imagem no livro], o sea, enseñar un foto es “mostrar una foto”.

Nas amostras comunicativas anteriores, Vita, Pepe e Nico recorrem a essa estratégia para esclarecer o vocábulo que desconhecem. No caso de Vita, o léxico desconhecido é *ubicar* (localizar) que havia sido utilizando anteriormente pela professora; no caso de Pepe, o *pedido de esclarecimento* é sobre o termo *alza* (alta/ elevação); já no caso de Nico refere-se à palavra *enseñar* (no caso, mostrar) presente na música *Pobre Juan*.

Ao que tange à estratégia de esclarecimento, é relevante frisar que, comparando Vita, Pepe e Nico, o último utilizou essa estratégia raras vezes, durante as aulas e, dentro das atividades transcritas, apenas uma vez (apresentada na amostra 64), enquanto, Vita e Pepe utilizaram-na em uma quantidade mais significativa.

Podemos inferir que este fato deva-se a dois fatores: a) a idade dos aprendizes – Nico com menos de 20 anos, enquanto Pepe e Vita tinham mais de 35; b) competência comunicativa em espanhol mais desenvolvida de Nico.

No que concerne à idade dos aprendizes, ainda que não haja um consenso teórico sobre a existência real de um período em que a aprendizagem dar-se-ia de forma mais eficiente, há pesquisas que apresentam algumas vantagens de se iniciar o estudo de línguas antes da idade adulta. Lightbown e Spada (1993) ao discutirem a questão do período crítico – teoria que sugere a existência de um tempo do desenvolvimento humano em que o cérebro está predisposto para o sucesso na aprendizagem de línguas e que, após esse período, outras

habilidades⁷³ precisam ser desenvolvidas para que o aprendizado ocorra – apresentam duas pesquisas (SNOW; HOEFNAGEL-HÖHLE, 1978; PATKWSKI, 1980) nas quais chegam à conclusão de que, quanto mais jovem acontecer a iniciação do aprendizado de línguas, maior será o sucesso com a mesma. No entanto, outros estudiosos (BROWN, 1994; COHEN; DÖRNYEI, 2002; entre outros) afirmam que o maior efeito já comprovado da característica idade é na pronúncia, sendo que os jovens conseguem uma pronúncia bastante semelhante à dos nativos, e os com idade mais avançada permanecem com um sotaque estrangeiro.

Todavia, independente das contradições que rondam o fator idade na aprendizagem de línguas, estamos de acordo com as considerações de Lightbown e Spada (1993) quando afirmam que o tópico idade não deve ser separado da motivação, da identidade social e das condições de aprendizagem. Logo, ao se estudar as características individuais dos aprendizes, é de extrema importância vislumbrar uma compreensão do conjunto de fatores que estão auxiliando ou dificultando o desenvolvimento da interlíngua. Especialmente, quando a idade é considerada um peso ou um obstáculo. Nós, professores, com certeza, já presenciamos alunos que dizem não conseguir realizar determinada atividade porque acreditam “estar velhos demais para tal”.

Em decorrência do exposto, podemos deduzir que a idade, juntamente com outros fatores pessoais, tenha, realmente, influenciado na frequência de uso do *pedido de esclarecimento*. Para esclarecermos este raciocínio, reportamos aos seguintes dados: a) Vita, como foi comentado, anteriormente, estava com a autoestima abalada, desmotivada, apresentava muitas dificuldades na expressão oral e estava aprendendo a língua espanhola por interesse pessoal; b) Pepe transparecia estar sempre motivado nas aulas, devido a sua participação constante, estava bastante interessado na correção da expressão escrita, já que pretendia participar da seleção do doutorado, fazendo a prova de língua espanhola, e não se preocupava muito com a maneira como se expressava oralmente e, c) Nico começou a aprender a língua espanhola ainda na adolescência⁷⁴, participava ativamente das aulas e não considerava a expressão oral uma dificuldade.

Do exposto, só é possível concluir que as dificuldades e inseguranças de Vita e a maior preocupação de Pepe com a expressão escrita, em conjunto com a idade e o contexto de aprendizagem, os levaram a necessitar mais de esclarecimentos que Nico.

⁷³ Essas habilidades, porém, não são tão eficientes quanto às estruturas inatas dos indivíduos mais jovens (LIGHTBOWN; SPADA, 1993).

⁷⁴ Se estava cursando o terceiro semestre com dezenove anos, por lógica, começou a estudar a língua espanhola entre os dezessete anos e/ou dezessete anos e meio.

No que diz respeito ao melhor desempenho de Nico, tomamos como base as notas obtidas pelos três aprendizes durante o semestre, sendo as notas de Nico sempre acima da média (7.0); as de Pepe, oscilando entre média (7.0) e um pouco abaixo da média, e as de Vita, sempre bem abaixo da média (7.0). Pressupomos, então, maior desconhecimento da língua por parte de Pepe e Vita, levando-os a pedir mais esclarecimentos acerca de itens lexicais e estruturas.

Mencionamos a questão das notas apenas como um dos fatores que podem ter estimulado o uso de *pedido de esclarecimento*, mas sabemos que considerar nota como indicativo de desempenho é um assunto muito delicado.

3.2.10 Pedido de confirmação de exatidão

O aprendiz utiliza o *pedido de confirmação de exatidão* com o intuito de confirmar se o que foi dito está correto na LE ou não. O faz por meio de perguntas, entonação ou repetição do termo.

(Amostra 65 – Discussão sobre o texto de Nane)

Pepe: Tiene una canción de Raul Seixas que dice, gusta de la canción: “La solución é é *alcaer* el Brasil”⁷⁵ [Pedido de confirmação de exatidão]

P: En qué sentido?

Pepe: Alugar

P: Alquilar

Pepe: Alquilar el Brasil

(Amostra 66 – Jogo do *Titanic*)

Nane: Yo soy profesora de lenguas

Pepe: Va a morir [sorri] o va a matarse antes [ríe]

Nane: Acabé de casarse [Pedido de confirmação de exatidão]

P: casarme

Nane: Casarme y tengo un hijo de dos años y quiero mucho salvarme, pues quiero verlo crecer, acabé de casar también!

Pepe [Com um pouco de ironía]: Un hijo de dos años y acabó de casar

AAA: [Sorriem]

Na amostra 65, Pepe quer dizer a palavra *alquilar* (alugar), porém utiliza *alcaer*, sem muita segurança. Em seguida, para verificar se o termo empregado está adequado, pede a confirmação dos interlocutores com o tom de voz.

⁷⁵ Pepe faz menção à música *Aluga-se* de Raul Seixas que na década de 70 agradou ao público e provocou desgosto na crítica.

Nane, também, faz um *pedido de confirmação de exatidão*, porém, não quanto ao vocábulo, mas sim, quanto ao uso de um verbo reflexivo. Nane queria dizer que a personagem cujo papel estava representando na atividade (*Titanic*) tinha acabado de casar-se, não obstante, ainda que Nane faça a colocação do pronome *se* na função de reflexivo adequadamente – depois e junto ao verbo, já que este *se* encontra no infinitivo, *se* equivoca ao utilizar o pronome de terceira pessoa *se* e, não, o de primeira *me*.

Com efeito, o *pedido de confirmação de exatidão* colaborou sobremaneira com o seu enunciado, pois, dando continuidade ao seu ato comunicativo, Nane utiliza o verbo reflexivo *salvarse* com a colocação e o pronome adequado sem necessitar fazer outro *pedido de confirmação de exatidão*. Todavia, em sua última fala da amostra 66, por algum motivo, utiliza o verbo *casarse*, sem o pronome *me*. Portanto, não podemos afirmar que Nane tenha incorporado o uso adequado dos pronomes de primeira e terceira pessoa nos verbos reflexivos em sua interlíngua, mesmo sabendo que as tentativas de verificar estruturas linguísticas da LE pouco a pouco colaboram com o desenvolvimento da competência comunicativa.

Faerch e Kasper (1983), ao tratarem da relação existente entre as EC e a aprendizagem de L2, afirmam que a aprendizagem de L2 pode ser concebida como um processo no qual o aprendiz desenvolve gradualmente sua interlíngua por meio da verificação de regras hipotéticas e pelo fato de testar essas regras. Os autores acrescentam, ainda, que dependendo do *feedback* obtido, as regras hipotéticas podem ser rejeitadas ou incorporadas na interlíngua do aprendiz.

3.2.11 Confirmação acerca da compreensão

No caso da *confirmação acerca da compreensão*, o aprendiz, também, faz perguntas diretas ou indiretas (entonação, olhar etc.), no entanto, para saber se seu interlocutor está seguindo o seu raciocínio, ou seja, está compreendendo o que está sendo dito.

(Amostra 67 – Jogo do *Titanic*)

P: Puedes, pero por qué lo llevarías?

Nacho: Yo llevaría ello para ayudar en viaje y eu/ yo por el motivo que he hablado, emocional ¿sí?

Pepe: Amor por una mujer [sorri]

P: Nane?

AAA: Ahhhh [Sorriem]

(Amostra 68 – Apresentação de fotos pessoais)

P: No hay necesidad de levantarse. ¿Quién continúa?

Nacho [Aponta Nane, depois aponta a si próprio]: Eu?

P: ¿Puedes?

Nacho: É esta es una foto de cuando yo fui en la playa por la primera vez ¿sí? El tiempo no estaba muy bueno. Mucha suerte yo tengo ¿sí?

AAA: [Sorriem]

Nacho, ao menos nas transcrições das oito atividades, foi o único a utilizar a estratégia de *confirmação acerca da compreensão*. Nacho, ao utilizar a pergunta indireta *si*, buscava não somente saber se seus interlocutores o estavam compreendendo, mas, também, prender a atenção deles, como podemos observar nos exemplos citados.

Acreditamos que Nacho necessitava da atenção dos interlocutores, basicamente, por dois motivos que estão interligados: a) quase não estar presente nas aulas e, quando estava, sua participação era bastante limitada e b) falta de motivação em aprender a língua. Assim, por quase não participar das atividades, quando o fazia queria a atenção de todos, talvez, como uma forma de diminuir seu *status* de *aluno isolado* entre o grupo. O *aluno isolado*, de acordo com Richards e Lockhart (1998), é aquele que normalmente não interage em sala de aula e prefere se distanciar dos demais colegas. Pode evitar as situações de aprendizagem não participando nas atividades que necessite trabalhar em grupos ou em pares.

Como forma de exemplificar este traço da personalidade de Nacho e sua falta de interesse pela língua, seguem alguns fragmentos:

(Amostra 69 – Notas de campo – dia 23/04/08):

Em seguida, em pares, eles [os aprendizes] prepararam um diálogo utilizando as expressões idiomáticas estudadas para apresentar com os fantoches. Lila e Nico prepararam e apresentaram o diálogo sem problemas, mas Vita e Nacho não realizaram a atividade. Vita disse que não conseguiria produzir o diálogo sem a ajuda de Nacho, e, como ele estava distraído pensando na namorada, não foi possível realizar a atividade. O problema é que Nacho me parece muito desinteressado e distraído durante as aulas. Tento fazer com que ele participe, porém nem sempre é viável.

(Amostra 70 – Notas de campo – dia 09/06/08):

Para continuar trabalhando o futuro do pretérito e a argumentação, fizemos o jogo do *Titanic*. Alguns alunos quiseram participar (Lila, Nane e Pepe), porém Nico estava um pouco calado, e Nacho, como ocorre normalmente, se expressou apenas quando solicitado.

(Amostra 71 - Discussão da música *Años*):

P: Nacho, qué piensas sobre eso?

Nacho: Sobre qué?
P: Esta frase: “a todo dices que sí a nada digo que no” en el número cinco.
Nacho: Bela frase
P: Buena.
Nacho: Buena [sorri]
P: La frase quiere decir que aceptan todo. Por qué aceptan todo?
Nico: Decepción delante de las cosas [...]
P: [...]

(Amostra 72 – Discussão da música *Años*)

P: Miren el número seis. Ustedes creen que los sentimientos cambian con la edad? Puedes empezar tú, Nacho, para no tomar la idea de los colegas.
Nacho: Mi idea está muy parecida con la idea de la cabeza de Nico [aponta Nico e sorri]
AAA: [Sorri]
Nico: No estoy pensado nada. Es la misma idea? [sorri]
Vita: Es telepatía? Sería telepatía [pedido de confirmação de exatidão]
P: Sí. Di, Nacho?
Nacho: Los sentimientos?
P: Eso, los sentimientos de las personas cambian?
Nacho: Yo creo que no
P: Por qué?
Nacho: Por qué?
P: Sí, por qué?
Nacho: Ah, não sei explicar não.
P: Intenta
Nacho: Ah, não tem como explicar isso.

Ao observar os fragmentos anteriores, notamos que Nacho não possui motivação para participar das interações, ou melhor, não investe nenhum esforço para realizar as atividades, sendo que um dos fatores preponderantes para que a aprendizagem ocorra é o uso, a prática da língua.

Bzuneck (2001, p. 11-12), ao apresentar os efeitos da motivação na aprendizagem, apresenta um conceito descritivo sobre o que seria um aprendiz desmotivado – “[d]enomina-se desmotivado o aluno que não investir seus recursos pessoais, ou seja, que não aplicar esforço, fazendo apenas o mínimo, ou se desistir facilmente quando as tarefas lhe parecem um pouco mais exigentes” – características, que, aparentemente, englobam e/ou se assemelham às atitudes de Nacho. Pois, apresenta, exatamente, o que Nacho demonstrava durante as atividades: não queria apresentar seu ponto de vista, participava, normalmente, apenas quando era solicitado e de maneira sintética; chegava muitas vezes atrasado; desistia de realizar algumas atividades, entre outras coisas. O que significa que não havia interesse algum em investir tempo e esforços na aprendizagem do idioma.

3.2.12 Autocorreção

Esta estratégia acontece quando o aprendiz percebe que está cometendo algum deslize linguístico e decide se corrigir, acreditando que, quanto mais próximo da gramática normativa sua mensagem estiver, mais eficaz será a sua comunicação.

(Amostra 73 – Jogo do *Titanic*)

P: Sólo eso?

Lila: Es... las profesoras son tristes, los alumnos son inquietos, maleducados [aponta para Nacho], não hacen *tarefas/ tareas*. Isso es triste!

P: [Sorri]

Lila: Yo soy profesora y la verdad es que los alumnos no hacen tareas [sori]. No es triste? [pergunta à professora]

(Amostra 74 – Discussão da música *Años*)

Vita: Me basiei *em exemplos concretos/ en ejemplos concretos*

P: Ah

Vita: Es increíble *certas crianças/ ciertos niños* [autocorreção] hablar sobre ciertas cosas.

P: Asuntos de adultos?

Vita: Sí. éh éh ...inclusive

(Amostra 75 – Apresentação de fotos pessoais)

P: ¿Dónde conocieron esa chica europea?

Pepe: En aula de lenguas and [uso de língua franca] a / en inglés *yo estudia/ yo estudié* inglés na Cultura Inglesa. Ella es es...

Nos trechos apresentados, há uma *autocorreção* lexical de Lila, que utiliza o termo *tarefas* em português e, rapidamente, se corrige dizendo *tareas*; duas autocorreções lexicais de Vita na amostra 74 (“*exemplos concretos*” para *ejemplos concretos* e “*certas crianças*” para *ciertos niños*) e uma *autocorreção* quanto ao tempo verbal de Pepe, que, ao descrever uma foto e comentar onde ele e a esposa conheceram a moça europeia, presente na foto, diz *yo estudia*⁷⁶ e, ao notar que tal conjugação não estava adequada nem quanto à pessoa e tampouco quanto ao tempo verbal, se corrige dizendo *yo estudié*.

Segundo Poulisse (1997), a autocorreção também é uma estratégia que parece seguir os Princípios de Clareza e Economia, tanto que o aprendiz irá usar essa estratégia de acordo com o grau de “perturbação” que ele considera que seu erro irá causar na comunicação. De acordo com a referida autora, essa preocupação com a correção na LE

⁷⁶ A conjugação adequada no presente do indicativo para a primeira pessoa do singular seria *yo estudio*, pois *estudia* trata-se da conjugação para a terceira pessoa do singular.

ocorre pelo fato de os aprendizes estarem em uma situação de teste (*test-like situation*), acreditando ser importante não cometer erros. Ao passo que para Cruz (2001), a *autocorreção* está caracterizando uma evolução na interlíngua do aprendiz, considerando que, de acordo com a autora, essa EC ocorre quando o aprendiz começa a discriminar os sistemas e a ter mais consistência em sua produção.

3.2.13 Repetição

O aprendiz utiliza a estratégia de repetir a própria fala ou a fala do outro, talvez, para ganhar tempo para pensar no que vai dizer ou para enfatizar alguma parte da sua sentença.

(Amostra 76 – Discussão da música *Años*)

Vita: Porque *a veces, a veces* la persona tiene un ideal *mucho mucho* ... tiene un grande ideal y a veces *no consigue no consigue* realizar [pedido de confirmação de exatidão]

P: Sí

Vita: Realizarlo

P: Sí

(Amostra 77 – Jogo do sábio da montanha)

Vita: Había sol. Y pregunté *a él a él* como conseguía viver tan sólo?

P: Cómo él?

Vita: Cómo él consiguió viver tan sólo?

P: Y para ti, no preguntaste nada?

Vita: Creo que él me decía sobre *el el tiempo tiempo*

(Amostra 78 – Entrevista)

Vita: Porque às vezes me angustia muito quando eu não consigo responder uma pergunta, às vezes eu acho até fácil, mas eu não sei o que me acontece que eu na hora de responder sei lá foge tudo. Eu não sei se isso é nervoso é eu fico assim...

É possível notar que Vita vale-se várias vezes da estratégia de repetição em seu ato comunicativo, repetindo: *a veces, mucho, no consigue, a él, el e tiempo*. A repetição de termos por parte de Vita aconteceu inúmeras vezes durante as aulas, sendo ela a aprendiz que mais recorreu a esta EC. Acreditamos que tais repetições devam-se à insegurança de Vita ao se expressar oralmente, dificuldade que ela mesma afirma ter na entrevista.

Como efeito da insegurança e da autoestima baixa, Vita preferia não se arriscar nas práticas orais. Então, quando participava, em inúmeros momentos recorria à *repetição*, como se estivesse buscando uma confirmação sobre o que estava sendo dito, muitas vezes olhando para a professora e esperando uma confirmação verbal ou não verbal para sentir-se menos ansiosa.⁷⁷

Todavia, essa insegurança e, principalmente, o medo de arriscar-se, não podem ser vistos como algo proveitoso dentro processo de desenvolvimento da interlíngua, já que esses sentimentos fazem com que o aprendiz deixe de participar da interação e, por conseguinte, de manter contato com a língua. Scarcella e Oxford (1992, p. 59) declaram, sobre o medo de arriscar-se, que na tentativa de se autoprotgerem, por se sentirem vulneráveis às críticas, esses estudantes deixaram de correr o risco de se envolverem com a língua e, não tendo prática suficiente, o desenvolvimento da língua fica seriamente “atrofiado”.

Nesse sentido nós, professores, devemos buscar formas que propiciem aos nossos alunos sentirem-se confortáveis para participar das atividades em sala de aula, mesmo sabendo, como foi comentado anteriormente, que as atividades serão motivadoras ou não de acordo com o julgamento do aprendiz, pautado em suas características individuais e em sua abordagem de aprender – relativa às culturas de aprender, “maneiras de aprender típicas de sua [do estudante] região, etnia, classe social e até do grupo familiar restrito em alguns casos.” (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 13).

Apresentamos, em seguida, um quadro com as EC utilizadas pelos aprendizes de espanhol III, separadas pelas datas de realização das atividades, lembrando que analisamos apenas as mais utilizadas durante as atividades gravadas.

⁷⁷ Era possível ver no rosto de Vita sinais de satisfação quando a professora confirmava o que estava sendo repetido com um gesto ou verbalmente.

Quadro 3.2.2: Estratégias comunicativas utilizadas pelos aprendizes						
	Lila	Nacho	Nane	Nico	Pepe	Vita
07/05	5: Autocorreção 2: Criação de palavra 1: Evitação do tópico 5: Mudança de código 2: Pedido de ajuda 2: Tradução literal 1: Uso de complemento		1: Autocorreção 2: Estrangeirismo 1: Evitação do tópico 4: Mudança de código 2: Mímica 1: Uso de complemento	1: Autocorreção 1: Confirmação de exatidão 1: Criação de palavra 1: Mímica 5: Mudança de código 2: Pedido de ajuda 1: Repetição 3: Tradução Literal 1: Uso de complemento	5: Autocorreção 1: Estrangeirismo 1: Evitação do tópico 7: Mímica 22: Mudança de código 1: Omissão 1: Confirmação de exatidão 2: Repetição 1: Tradução Literal 1: Uso de complemento	
28/05	1: Autocorreção 4: Mudança de código 2: Pedido de ajuda 2: Confirmação de exatidão 1: Tradução literal 1: Uso de complemento		1: Mímica 1: Mudança de código 2: Pedido de ajuda	2: Mudança de código 1: Pedido de ajuda 1: Pedido de esclarecimento	2: Autocorreção 1: Evitação do tópico 9: Mímica 15: Mudança de código 1: Pedido de ajuda 1: Pedido de confirmação 1: Pedido de esclarecimento 2: Confirmação de exatidão 1: Repetição 2: Tradução Literal 1: Uso de complemento 1: Uso de língua franca	Não foi possível identificar EC por falta de participação.
09/06	2: Autocorreção 5: Mímica 4: Mudança de código 1: Pedido de ajuda 1: Confirmação de exatidão	1: Autocorreção 1: Mímica 4: Mudança de código 1: Pedido de compreensão	1: Mímica 2: Mudança de código 2: Confirmação de exatidão	2: Mímica 4: Mudança de código	1: Autocorreção 7: Mímica 6: Mudança de código 1: Repetição	
11/06		1: Autocorreção 1 2: Confirmação de compreensão 2: Mímica 2 5: Mudança de código 5 1: Pedido de ajuda 1 1: Tradução literal 1	1: Mímica 2: Mudança de código 2: Confirmação de exatidão		6: Autocorreção 1: Mímica 7: Mudança de código 2: Confirmação de exatidão 1: Uso de língua franca	4: Autocorreção 2: Mudança de código 2: Pedido de ajuda 1: Pedido de esclarecimento
11/06		1: Auto-correção 1: Confirmação de compreensão 6: Mudança de código	1: Estrangeirismo 1: Mímica 10: Mudança de código 1: Tradução literal		4: Autocorreção 2: Criação de palavra 2: Evitação do tópico 3: Mímica 3: Estrangeirismo 14: Mudança de código	1: Autocorreção 1: Abandono da mensagem 2: Mímica 12: Mudança de código 2: Pedido de ajuda

					1: Pedido de ajuda 2: Pedido de esclarecimento 4: Confirmação de exatidão	2: Confirmação de exatidão 1: Repetição
16/06		1: Criação de palavra 5: Confirmação de compreensão 13: Mudança de código 1: Confirmação de exatidão 2: Repetição	1: Abandono da mensagem 1: Estrangeirismo 3: Mudança de código 1: Confirmação de exatidão	1: Autocorreção 1: Evitação tópico 3: Mudança de código 1: Pedido de ajuda 1: Confirmação de exatidão 1: Repetição		1: Abandono da mensagem 6: Autocorreção 2: Evitação do tópico 11: Mudança de código 2: Pedido de ajuda 4: Confirmação de exatidão 6: Repetição
18/06	2: Mudança de código	4: Mudança de código	1: Confirmação de compreensão 1: Mímica 4: Mudança de código 1: Reestruturação	1: Mudança de código 1: Confirmação de exatidão	1: Mímica 5: Mudança de código 2: Pedido de ajuda 2: Uso de complemento	1: Autocorreção 1: Mímica 2: Mudança de código 1: Pedido de ajuda 1: Confirmação de exatidão 2: Repetição
30/06 ⁷⁸	5: Autocorreção 1: Estrangeirismo 5: Mímica 21: Mudança de código 1: Pedido de ajuda 4: Confirmação de exatidão 2: Repetição 1: Tradução literal 2: Uso de complemento	2: Autocorreção 1: Confirmação de compreensão 1: Estrangeirismo 2: Mímica 9: Mudança de código 1: Confirmação de exatidão	2: Autocorreção 7: Mímica 7: Mudança de código 3: Pedido de ajuda 1: Repetição 1: Tradução literal	1: Aproximação 1: Autocorreção 1: Criação de palavra 3: Mímica 6: Mudança de código 1: Omissão 2: Pedido de ajuda 2: Confirmação de exatidão	1: Aproximação 3: Autocorreção 1: Evitação do tópico 5: Mímica 15: Mudança de código 2: Pedido de ajuda 1: Repetição 2: Uso de complemento	1: Abandono da mensagem 4: Autocorreção 2: Evitação do tópico 5: Mímica 21: Mudança de código 4: Pedido de ajuda 7: Confirmação de exatidão 1: Repetição

⁷⁸ Os quadros deixados em branco significam a ausência do aprendiz no dia e/ou horário da atividade.

Ao observar as EC apresentadas, tomando como base a taxonomia formulada por Tarone (1977 apud TARONE, 1981), na qual há as estratégias de *evitação*, *paráfrase*, *transferência*, *apelo por assistência* e *mímica*, é notável que das estratégias referentes à paráfrase só se identificou *criação de palavra*, pois *aproximação* e *circunlocução* foram utilizadas em quantidades irrelevantes, ou seja, menos de três ocorrências em um *corpus* de oito atividades transcritas. Qual seria o motivo de esses aprendizes valerem-se das EC de *evitação*, *paráfrase*, *transferência*, *apelo por assistência* e *mímica* em detrimento das EC de paráfrase?

Ainda que o objetivo deste trabalho não abarque a questão da proficiência, comparando-o com outros estudos que refletiram sobre as EC (FIGUEREDO, 2001; STURM, 2002; SANTOS, 2006; entre outros), acreditamos que isso se deva ao fato de os participantes se encontrarem em um nível básico/iniciante (terceiro semestre). Assim, os aprendizes, em questão, preferiram as EC de *evitação*, *transferência* e *apelo por assistência* por essas exigirem menos esforço que as EC de *paráfrase*.

Poullisse (1997) afirma que os usuários das estratégias compensatórias (nomenclatura que a referida autora utiliza para as EC) buscam produzir significado de forma clara e efetiva, tentando alcançar seus objetivos comunicativos com o mínimo de esforço possível. Destaca, também, que algumas EC, como *mudança de código*, *mímica* e *apelo por assistência*, conseguem, juntamente, com o contexto, alcançar o objetivo do aprendiz de produzir um discurso claro, efetivo e com o mínimo de esforço.

A *mudança de código* é bastante utilizada e requer menos esforço no meio em que os interlocutores compreendem a LM do falante ou quando falante/ouvinte falam uma L3 (CORDER, 1983; POULISSE, 1997), ou seja, uma terceira língua que é conhecida pelos interlocutores.

A *mímica* é uma característica da comunicação não verbal usada por todos quando estão em uma situação comunicativa, pois não nos expressamos somente com palavras, mas também com o corpo, buscando suprir as carências da produção verbal, isto é, a linguagem não verbal é uma forma de colaborar com o esclarecimento do que está sendo dito (RUBIN, 1987). Muitas vezes, apenas o ato de apontar um objeto já é suficiente para que o interlocutor entenda a que se faz referência, diminuindo o esforço de ter de nomeá-lo.

Quanto ao *apelo por assistência*, muito utilizado pelos participantes desta pesquisa, é mais cômodo do que descrever, explicar funções ou procurar na memória o que não lembra, já que o interlocutor dará a resposta, normalmente, imediatamente após o pedido do falante e de forma direta.

Indiferentemente ao tipo de estratégias utilizadas e aos momentos de silêncio e/ou pouco comunicativos que ocorreram durante as aulas, podemos notar nos fragmentos de falas apresentados que os participantes da pesquisa, na maioria das vezes, buscaram por meio de um comportamento estratégico mediar o que gostariam de dizer com o que poderiam dizer, ou seja, é possível destacar que, entre os seis participantes da pesquisa, ao menos cinco estavam interessados em transmitir significado e manter uma conversação. Vita, por exemplo, com todos os aspectos mencionados que impediram de alguma forma o desenvolvimento de sua expressão (baixa autoestima, falta de motivação, dificuldade com a língua etc.), teve momentos de grande participação, seja por interesse no tópico, seja pela simples vontade de fazer parte da conversação em grupo.

O único participante que, realmente, em inúmeras vezes demonstrou atitudes extremas contra o envolvimento no processo de aprendizagem e, principalmente, contra as participações nas atividades orais, foi Nacho. Na medida em que classificava⁷⁹ todas as aulas que foram gravadas, sem exceções e independente dos recursos e/ou tipo de atividades propostas, como cansativa, chata e compreensível; sempre que possível se esquivava da participação oral; faltava às aulas; chegava atrasado, entre outros aspectos exemplificados anteriormente.

Outro fator que não mencionamos até agora, mas que pode ter influenciado a expressão oral de alguns aprendizes, diz respeito ao entrosamento do grupo. Acreditamos que muito das brincadeiras, dos risos e do empenho estratégico apresentado em algumas atividades se deva ao fato de os participantes já se conhecerem há mais de um ano. Por outro lado, esse clima supostamente não tenso da sala de aula, não era sentido por todos. Vita, apesar de não ter mencionado sobre o seu relacionamento com Nico em nenhum momento, certamente, sentia que Nico não tinha paciência quando ela tentava se expressar. O próprio Nico revela sua falta de paciência e cooperatividade com a colega de sala na entrevista:

(Amostra 64 – Entrevista)

P: E qual aspecto você achou que foi negativo? Que dificultou alguma coisa.

Nico: Eu acho que o pessoal faltou bastante. E *tem alguns colegas [seguramente referindo-se a Vita, pois era a única que pensava bastante antes de se expressar] que enrolam muito para falar alguma coisa, aí atrasa bastante a aula.*

⁷⁹ Como pode ser verificado no Quadro 3.1 deste capítulo.

No tocante aos outros participantes, o clima de sala de aula e o entrosamento me pareceram benéficos. Tanto que brincadeiras, piadas e as atividades de movimento eram realizadas e aceitas tranquilamente durante as aulas. Fato que, possivelmente, colaborou para que Lila, Pepe, Nico e Nane se arriscassem sem grandes preocupações com os erros e/ou com a exposição pessoal, ou seja, com o filtro afetivo baixo, o que proporcionava mais participações, mais possibilidades de testar a LE, mais momentos para desenvolver a competência estratégica e, conseqüentemente, auxílio para o desenvolvimento da interlíngua.

Larsen-Freeman e Long (1994) apontam que toda estratégia comunicativa auxilia na aquisição de língua porque elas permitem a continuidade da conversação e promovem mais oportunidades para o *input*. Isto é, dar continuidade a conversação (*output*), utilizando as EC, promove oportunidades para que o aprendiz adquira *input* significativo, ou seja, teste suas hipóteses sobre a LE e retenha somente o que esteja de acordo com a estrutura da língua-alvo.

Neste capítulo, buscamos apresentar as principais EC utilizadas pelos aprendizes de E/LE, fazendo possíveis relações com as características individuais e os fatores afetivos de cada um deles, além de discorrer sobre as impressões e atitudes dos participantes acerca das atividades programadas e realizadas para a coleta de dados.

Seguimos, no capítulo seguinte, com as considerações finais, retomando as perguntas de pesquisa com objetivo de respondê-las a partir das reflexões que fizemos até este ponto.

CAPÍTULO 4

FAZENDO O ACABAMENTO

Enfim, chegamos ao acabamento de nossa obra. Na primeira parte deste capítulo, retomamos as perguntas da pesquisa, buscando relacioná-las com os resultados obtidos por meio dos dados. Na segunda parte, abordamos as contribuições deste estudo para o ensino e aprendizagem de línguas. Em seguida, são expostas as limitações de nossa pesquisa e, por fim, propomos algumas sugestões para trabalhos futuros.

4.1 Retomando as perguntas de pesquisa

Cabe-nos, agora, retomar as perguntas da pesquisa que provocaram o desejo de sua realização, no intuito de concatenar os nossos questionamentos com as reflexões e resultados obtidos com a análise dos dados.

4.1.1 Quais EC os aprendizes utilizam ao se expressarem em sala de aula?

Conforme mencionamos no primeiro capítulo deste estudo, o qual trata da revisão de literatura, tomamos como base para classificação e análise da EC produzidas pelos aprendizes as taxonomias de Tarone (1977 apud TARONE, 1981) e de Dörnyei e Scott (1997), de modo que, por meio dessas classificações, identificamos dezoito (18) tipos de EC diferentes. No entanto, como cinco delas (uso de língua franca, aproximação, reestruturação, omissão e estrangeirismo) tiveram uma ocorrência diminuta, analisamos somente as treze (13) mais recorrentes, que são as seguintes:

- Abandono da mensagem;
- Evitação do tópico;
- Criação de palavra;
- Tradução literal;

- Mímica;
- Mudança de código;
- Uso de complementos;
- Pedido de ajuda;
- Pedido de esclarecimento;
- Pedido de confirmação de exatidão;
- Confirmação acerca da compreensão;
- Autocorreção;
- Repetição.

A variedade de EC utilizadas pelos aprendizes revela que, de alguma forma, eles estavam dispostos a manter o canal comunicativo aberto e demonstraram autonomia, ao menos em algumas atividades, no investimento de esforço para continuar na conversação e ao recorrerem às EC para expressar o significado desejado. Tomemos Vita, como exemplo, no final da atividade do filme *O labirinto do fauno*, que toma para si o turno e, deixando de lado as limitações linguísticas ao mesmo tempo em que apoiava-se nas EC, compartilhou seu conhecimento sobre o espiritismo com os colegas de sala.⁸⁰

Não podemos deixar de salientar a relevante ocorrência de *mudança de código*, *mímica* e das estratégias interativas (*pedido de ajuda* e *pedido de confirmação de exatidão*), as quais acreditamos estarem relacionadas com a comodidade do aprendiz – exigência de pouco esforço (POULISSE, 1997), porém, também, com situação de fala e os interlocutores presentes (CORDER, 1983; MELLO, 1999). Por exemplo, o grande uso de *mudança de código*, sendo a LM o código escolhido, provavelmente, está relacionado ao fato de todos os interlocutores serem falantes nativos da língua portuguesa. E sobre a *mímica*, podemos concluir que sua recorrência deva-se não somente ao auxílio na solução de problemas da linguagem verbal (MANCERA, 2005), mas, em grande medida, ao potencial cooperativo dessa estratégia que serve como apoio ao que está sendo dito, facilitando a compreensão do interlocutor (KELLERMAN; BIALYSTOK, 1997; RODRIGUES, 1999).

Para finalizar, concluímos que, de uma maneira geral, salvo algumas exceções, os aprendizes buscaram cooperar com os colegas de sala nos momentos comunicativos, trabalhando em conjunto para o sucesso da atividade e, principalmente, da comunicação. Como principais exceções, podemos citar a atividade jogo do *videoclub* na qual Vita e Lila

⁸⁰ Ver análise da sétima e décima atividade.

deixaram que Nacho fizesse todo trabalho sozinho, porque não quiseram colaborar com a realização da atividade e os inúmeros momentos em que Nacho se esquivava do trabalho em grupo, inclusive, de expressar suas idéias. Seguramente, por causa de suas singularidades: ser um aprendiz *isolado* (RICHARDS; LOCKHARTS, 1998); não ter um objetivo para aprender a língua espanhola; não demonstrar interesse por nenhum tipo de atividade etc.

4.1.2 Quais elementos afetivos e/ou individuais influenciam na interação dos aprendizes em sala de aula?

Os fatores individuais e/ou afetivos abarcados em nosso estudo são: personalidade, autoestima, idade, motivação, ansiedade e estilos de aprendizagem. E, como discutimos no capítulo anterior, alguns deles tiveram grande influência nos momentos comunicativos. Como no caso de Lila, que, por ser uma aprendiz do tipo social e cinestético, sempre participava ativamente das atividades em grupo, adorava os jogos promovidos em sala de aula, porém, tentava se desviar das atividades que necessitava de concentração individual, como produções de texto, responder a perguntas de cunho mais estrutural no livro didático etc.

Nacho, por ser um aprendiz individual e não demonstrar ter uma motivação para aprender o idioma, apresentava atitudes esquivas quando era preciso trabalhar em grupo, evitava sempre que possível expressar suas idéias, repetindo a fala dos colegas, dando respostas curtas ou falando em língua portuguesa. Não houve investimento de Nacho durante o semestre pesquisado e, sem participação, sabemos o quão laboriosa se torna a aprendizagem de um idioma (SWAIN, 1995; FREITAS, 2008).

A ansiedade como fator que impossibilita a produção e o desenvolvimento da competência comunicativa (SCARCELLA; OXFORD, 1992; MASTRELLA, 2005) foi determinante em muitos momentos de Nane, porque, por sentir-se ansiosa, ela deixava de se expressar ou abandonava a oração iniciada (*abandono de mensagem*).

O fator ansiedade, juntamente com baixa autoestima, indiscutivelmente, influenciaram as falas de Vita. Esta aprendiz tinha medo de se arriscar e ser julgada pelos demais. Sentia-se inferior em relação aos seus colegas devido ao seu nível interlinguístico. Se recorrermos aos estágios apresentados por Cruz (2001), Vita estaria no estágio de erros aleatórios, ou seja, em um estágio inicial (ressaltamos que a turma estava cursando o terceiro semestre de língua espanhola). Como consequência disso, evitava participar das conversações.

E, quando se expressava, sempre utilizava como estratégia a *mudança de código*, o *pedido de ajuda*, *pedido de confirmação de exatidão*, possivelmente, acreditando que, ao usar estratégias interativas de assistência, se sentiria mais segura, teria o apoio nas respostas dos colegas e/ou professora. E, quando essas não fossem viáveis, utilizava a LM, considerando a compreensão imediata do que gostaria de dizer. Ao passo que, nas atividades individuais escritas não transparecia ansiedade alguma.

De modo que, concluímos afirmando que características individuais e fatores afetivos podem influenciar consideravelmente no processo de aprendizagem, especialmente, nos momentos de produção oral, como observamos nas falas dos participantes desta pesquisa. No entanto, assim como Colombo (2001), Mello (2001), Freitas (2008), entre outros, acreditamos que esses fatores precisam ser observados e analisados dentro da dinâmica do contexto (seja um povoado bilíngue, seja em uma sala de aula), conjuntamente com outras variáveis (sexo, idade etc.) que influenciam os aprendizes e, ao mesmo tempo, são influenciadas por eles. Isto porque vivemos em uma sociedade em constante mudança, e os papéis que o ser humano precisa desempenhar dentro dela o fazem adquirir características e atitudes que também são mutantes. Certamente, se estivéssemos realizando esse mesmo estudo hoje, os resultados se distinguiriam dos descritos aqui, considerando que os participantes poderiam ser os mesmos, mas as atitudes, as crenças e as interações, provavelmente, não.

4.1.3 O tipo de atividade realizada determina, de alguma forma, a participação do aprendiz?

Para responder a essa pergunta, precisamos trabalhá-la concatenada a outros elementos, pois não podemos afirmar que uma ou outra atividade determinou ou influenciou a participação de algum aprendiz por si mesma. Então, começamos com a relação atividade e tipos de aprendizes. Se tomamos este tópico para discussão, a partir dos resultados obtidos na análise de dados, podemos concluir que essa relação é uma via de mão dupla, porque o aprendiz que transpareceu ser social, cinestético e extrovertido, como Lila, teve uma participação ativa nas atividades em grupo e nos jogos. A própria Lila descreve seu interesse por atividades dinâmicas na entrevista (Apêndice C). Ou Nico, por exemplo, um aprendiz com tendência a analítico e não cinestético, participou de forma intensa das conversações dos

filmes e músicas. Porém, nos jogos que requeriam movimentos realizados durante o semestre, ele apenas cumpriu a atividade, como ele próprio afirma, quando perguntado se existe alguma atividade que o faz sentir-se desconfortável: “tem, principalmente atividades que tem que levantar, fazer sei lá... correr, brincar, essas coisas, assim. Eu prefiro ficar sentado, discutir, essas coisas, assim”.

Quanto à temática das atividades, temos uma questão escorregadia, porque para alguns aprendizes, Pepe, Nico e Vita, especialmente esta última, quando o tema parecia interessá-los, havia um esforço, um investimento para manterem-se ativos na atividade, colaborando na construção dela por meio das mais variadas EC. No entanto, houve atividades que os aprendizes classificaram como interessantes (ver Quadro 3.1 na página 85), mas que o nível de participação e investimento foi limitado. Logo, não podemos afirmar que a temática da atividade seja um motivo para o aumento da participação oral do aprendiz. Colombo (2001) alega o mesmo em seu estudo, destacando que nem sempre uma atividade com tema interessante promove mais interação, principalmente, porque os interesses dos aprendizes são distintos, o que pode acarretar certos conflitos. Um conflito de interesse no grupo pesquisado pode ser visto na quarta atividade apresentada no capítulo anterior (ver página 70) em que Nico se interessa pela discussão, porém como a maioria dos outros colegas não se interessa e, tampouco se envolve na atividade, Nico sente que faltou (“mais pessoas”) com quem discutir a temática das músicas.

Desse modo, notamos que as atividades podem determinar a participação do aprendiz em algumas situações, todavia, assim como a escolha de quais EC usar, a influência das atividades depende de todos os outros fatores que se encontram na situação pesquisada (interlocutor, horário da aula, espaço da sala de aula etc.).

4.2 Implicações para o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras

Os usos das estratégias pelos aprendizes desta pesquisa demonstraram que a função das EC extrapola o preenchimento de lacunas de conhecimento linguístico. Essas ferramentas podem servir de válvula de escape para as emoções, como quando na discussão em sala de aula sobre o filme *O labirinto do fauno*, as três participantes Lila, Nane e Vita, ao falarem das angústias e perigos pelos quais a protagonista do filme passava, colocavam ênfase em suas falas e utilizavam a *mudança de código*, como se quisessem mostrar que compartilhavam a dor de Ofélia, a protagonista. Mello (1999), ao trabalhar com crianças

bilíngues, alega que a *mudança de código* é uma maneira sutil de expressar sentimentos, emoções e grau de envolvimento com os interlocutores. O que, de alguma forma, parece ter acontecido com Lila, Nane e Vita.

Outro ponto observado foi que as EC estimularam a cooperação entre os aprendizes, como, por exemplo, os *pedidos de ajuda* (que não foram dirigidos apenas à professora) e, principalmente, as *mímicas* usadas para colaborar com a compreensão do interlocutor, muitas vezes, inclusive, usada em conjunto com o léxico desejado, ou seja, sem que essa fosse necessária.

Segundo Faerch e Kasper (1983), o estudante enfrenta um problema, e por meio das EC, o próprio aprendiz, busca resolvê-lo. Logo, notamos o impulso que a competência estratégica promove na autonomia do aprendiz, além de auxiliar no aumento da confiança linguística (COHEN; DÖRNYEI, 2002), no ganho de fluência (VÁRANDI, 1983), na manutenção do canal comunicativo (DÖRNEYI; SCOTT, 1997), entre outras vantagens. Portanto, estamos convencidas da necessidade de trabalhar as EC em sala de aula, seja explicitamente como fizemos nas três primeiras aulas do semestre de nossa pesquisa, seja por meio de atividades que as estimulem como buscamos realizar nos momentos de expressão e interação oral que ocorreram nas aulas.

E por último, destacamos o quão importante foi buscar compreender as produções dos aprendizes através de suas idiossincrasias. Primeiramente, porque emoções e identidade não se opõem à cognição (ARNOLD; BROWN, 2000; FREITAS, 2008), portanto precisam ser observadas e tratadas como fatores que estão sempre inter-relacionados. E, em segundo lugar, porque somos seres complexos, cheios de experiências, mitos e crenças que nos levam a estar e atuar no mundo de forma diferente, mesmo diante de uma situação semelhante. Neste sentido, notamos o valor inestimável que foi tratar os nossos aprendizes como seres complexos e completos (pensantes, emotivos e repletos de experiências), buscando compreender cada comportamento verbal e não verbal como clivados de história de vida, sentimentos e individualidades. Tratamento que nos fez compreender a complexidade do processo de aprendizagem e contribuiu, surpreendentemente, para o nosso crescimento humano, observando, analisando e sentindo fatos que, provavelmente, não perceberíamos se não tivéssemos nos proposto a trabalhar a comunicação com atividades cooperativas, levando em consideração os inúmeros fatores presentes nesse contexto.

4.3 Limitações do presente estudo

Como toda pesquisa, nosso estudo também apresenta limitações. Primeiro, quanto ao horário da aula e número de participantes. As aulas foram ministradas no período noturno, e havia apenas seis participantes. Acreditamos, então, que tais fatos podem ter influenciado na falta de investimento dos aprendizes durante as aulas, considerando que estavam cansados da jornada de trabalho diária e, talvez, se sentissem pressionados a participar, já que com um grupo maior “a metralhadora gira menos”, palavras de Pepe na entrevista quando explica que, quanto menor a turma, “mais pesada é para quem fica”, no sentido de que o participante de um grupo pequeno não pode se desvencilhar das atividades, não há como se esconder no fundo da sala como fazem alguns aprendizes de grupos numerosos.

A questão do número reduzido de alunos, considerado como ideal por Crandall (2000) para o estudo dos fatores afetivos e individuais (fato com o qual concordamos), também nos impede de traçar generalizações que atinjam qualquer contexto. Afinal sabemos que os contextos de centros e/ou escolas de línguas são bem distintos da realidade da escola pública, na qual não há recursos didáticos suficientes, a carga horária é limitada (às vezes uma aula de 45 minutos por semana), e as turmas são numerosas.

Outra limitação, certamente, diz respeito ao tempo da pesquisa. Se considerarmos que as aulas começaram no dia dezessete de março e se estenderam até o dia sete de julho, temos menos de quatro meses de aulas, de modo que, ao trabalharmos as características individuais e a afetividade envolvidas no processo de desenvolvimento da competência comunicativa, esse é um tempo curto. Obviamente, foi possível relacionar determinados fatores como ansiedade, motivação, autoestima e estilos de aprendizagem à produção dos aprendizes por terem se destacado durante a pesquisa. No entanto, o fator idade, por exemplo, requer um estudo longitudinal e com foco específico para que possamos afirmar seus efeitos na aprendizagem de línguas.

Além disso, os instrumentos de áudio e vídeo (somente uma filmadora e dois gravadores) nos impediram de promover atividades em pares, pois inviabilizava a retenção de vozes e imagens (em pequenos grupos) com tão poucos instrumentos. O que limitou o aprimoramento de aspectos como o envolvimento que os aprendizes tinham um com o outro; as possíveis diferenças entre as participações em grande grupo, as participações em grupos de três aprendizes (como as realizadas neste estudo) e as participações em pares etc. Certamente, se tivéssemos realizando essa pesquisa hoje, acrescentaríamos mais recursos de captação de

áudio e vídeo e, principalmente, entrevistáramos os aprendizes a cada três atividades gravadas, buscando obter as “reais” impressões que eles tinham das atividades, das aulas e das EC que acreditavam utilizar, porque, como mencionamos no decorrer da análise de dados (capítulo anterior), muitas vezes o aprendiz se esquecia de responder os questionários quando os levava para casa, esquecia o que trabalhamos em cada atividade e tiveram dificuldades de se lembrar de vários aspectos na única entrevista realizada (Apêndice C).

Todavia, a nosso ver, apesar das limitações citadas, nosso estudo contribui para compreendermos um pouco mais desse *continuum* pelo qual passa o aprendiz no desenvolvimento da competência comunicativa e, sem dúvida, nos faz, ao menos, refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem e questionar a nossa prática em sala de aula. Fatos imprescindíveis na atualidade, considerando que nós, professores, com a quantidade de papéis que precisamos exercer na sociedade (pai/mãe, filho/filha, esposo/esposa, amigo/amiga etc.) e com a quantidade de responsabilidade que nos é delegada, acabamos, muitas vezes, desconsiderando o que se passa dentro de nossa sala de aula.

4.4 Sugestões para futuras pesquisas

Quando chegamos aos momentos finais de uma obra, observamos que devido a algumas restrições, dificuldades e, até mesmo, ingenuidade de não termos percebido elementos que deveriam ter sido considerados, vários questionamentos surgem, de modo que os proporemos como sugestões para pesquisas futuras:

- As EC comunicativas trabalhadas explicitamente em sala de aula podem aumentar o uso das mesmas e, conseqüentemente, contribuir com a interação em classe;
- os fatores como idade e sexo revelam diferenças nos comportamentos verbais e não verbais (a partir da realização de um estudo longitudinal) dos aprendizes;
- como se dá o desenvolvimento da oralidade (com foco nas EC e nos fatores afetivos e individuais, como a realizada por nós) no contexto de escola pública, considerando a quantidade de alunos e a limitada carga horária.

Essas sugestões são apenas algumas que nos ocorreram, mas a cada leitura deste trabalho outras questões surgirão. Acreditamos que somente a realização de novos estudos sobre o uso de EC relacionadas aos fatores afetivos e individuais poderão proporcionar novas perspectivas que possam nos auxiliar na compreensão do desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes de uma LE.

4.5 Palavras finais

No decorrer de nosso estudo sobre o desenvolvimento da oralidade do aprendiz de E/LE, pudemos notar que, quando atividades cooperativas são realizadas em sala de aula com o auxílio das EC, conseguimos, ainda que sutilmente, o aumento da autonomia do aprendiz e a diminuição do filtro afetivo (CRANDALL, 2000). Por conseguinte, possibilitamos o desenvolvimento da competência comunicativa. Temos, também, a possibilidade de observar e refletir melhor sobre os inúmeros elementos que se inter-relacionam nos momentos de produção oral, contribuindo ou dificultando o fluxo constante da interlíngua do aprendiz.

Foi, indiscutivelmente, prazeroso nos vermos envolvidas em um estudo que permitia um conhecimento mais amplo das características, sentimentos e dificuldades de cada aprendiz (a compreensão auditiva para Lila, a ansiedade de Nane nas práticas orais, o medo de arriscar-se e a baixa autoestima de Vita, a falta de interesse e o isolamento de Nacho, o medo de Nico de ser julgado como alguém que “faz papel de bobo” ao participar de jogos que necessitavam movimentos (palavras de Nico na entrevista, Apêndice C) e a preocupação de Pepe com a produção escrita em detrimento da correção na produção oral, já que seu interesse era pela leitura e escrita). Conhecimento alcançado devido ao fato de trabalharmos de forma variada com textos, filmes, músicas e jogos e, principalmente, por termos ouvido as vozes de nossos alunos (na entrevista, nos questionários e em sala de aula). Vozes que nos revelaram o quanto o processo de ensino e aprendizagem é singular. O que nos leva a crer que um tratamento sensível, consciente e crítico necessita ser dado ao ensino de línguas. Concordamos com Baralo (1999) quando afirma que um professor sensível e atento às peculiaridades dos aprendizes possibilita a criação de um ambiente que favorece o êxito no processo de aprendizagem.

De modo que o professor necessita ser sensível e atento, não para adaptar as práticas de sala de aula aos estilos e dificuldades dos aprendizes, mas para auxiliá-los a saírem

da *Zona de conforto* (SCARCELLA; OXFORD, 1992; BROWN, 1994) e aprenderem novas formas de aprender (MCER, 2002), ou seja, devemos proporcionar aos aprendizes oportunidades de autocrescimento e de interação com outras pessoas, com o objetivo de ajudá-los na construção de seus conhecimentos (FIGUEIREDO, 2001).

Pretendemos com nosso estudo enfatizar a importância de se considerar as individualidades em sala de aula, de promover momentos comunicativos cooperativos e de trabalhar as EC como apoio às produções orais. E esperamos que este sirva, ao menos, como um tijolo na construção de esclarecimentos para a área da Linguística Aplicada ao Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

REFERÊNCIAS

- ABADÍA, P. M. Del enfoque nocio-funcional a la enseñanza comunicativa. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Orgs.). *Vademécum para la formación de profesores*. 2º ed. Madrid: SGEL, 2005, p. 689-714.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 2ª Ed. Campinas: Pontes, 1998.
- ALONSO, E. *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa, 1994.
- ALONSO-CORTÉS et. al. El paralenguaje como instrumento para mejorar las capacidades expresivas orales de los alumnos de E/LE. In: ASECIO, J. G.; LOBATO, J. S. (Orgs.) *Forma: Formación de Formadores*. Madrid: SGEL, 2001, p. 143-167.
- ARNOLD, J; BROWN, D. Mapa del terreno. In: ARNOLD, J. (Org.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Tradução ao espanhol de Alejandro Valero. Madrid: Cambridge University Press, 2000, p. 19-48.
- BARALO, M. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/ Libro, S.L., 1999.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem e Ensino*, v. 7, n. 1, 2004. p. 123-156.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. 5º ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BELL, J. *Projeto de Pesquisa: Guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. Tradução de Magda França Lopes. 4º ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BIALYSTOK, E. Some factors in the selection and implementation of communication strategies. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Ed.). *Strategies in Interlanguage Communication*. New York: Longman, 1983. p. 100-118.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna*. Brasília: MEC, 2006, p.142-151.
- BROWN. H. D. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.
- BRUN, M. (Re)construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.). *Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 1998, p. 75-104.

- BUSTAMANTE, P.; GRABOSKY, S. La Enseñanza de la Argumentación y las aulas. In: OLIVEIRA, E. A. V. de; CASER, M. M. (Org.). *Universo Hispánico*. Lengua. Literatura. Cultura. Vitória: UFES/APEES, 2001. p. 498-501.
- BUZNECK, J. A. A motivação do Aluno: Aspectos Introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E; BUZNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 9-36.
- CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M. (Org.). *Competencia Comunicativa*. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Tradução ao espanhol de Javier Lahuerta. Madrid: Edelsa, 1995, p. 63-81.
- CARREÑO, R. M. La expresión oral: Teoría, tendencias y actividades. In: BELLO, P. et. al. *Didáctica de las segundas lenguas*. Estrategias y Recursos Básicos. Santillana: Madrid, 1996. p. 13-41.
- CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. 7º ed. São Paulo: editora Ática, 2000.
- CHOMSKY, N. *Linguagem e Pensamento*. Tradução de Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes Limitada, 1971.
- COHEN, A. D. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman, 1998.
- COHEN, A. D.; DÖRNYEI, Z. Focus on the Language Learner: Motivation, Styles and Strategies. In: SCHMITT, N. (Ed.). *An Introduction to Applied Linguistics*. London: Arnold, 2002, p. 170-189.
- COHEN, L.; MANION, L. *Métodos de investigación educativa*. Tradução ao espanhol de Francisco Agudo López. Madrid: Editorial La Muralla, 1990.
- COLOMBO, V. S. O. “*Hay voces que no oigo, eh... hay personas a quienes no les conozco la voz...*” O que acontece com um curso de LE baseado na abordagem comunicativa se o grupo não demonstra interesse em se comunicar? Campinas: UNICAMP, 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2001.
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. 2002. Instituto Cervantes para la traducción en español. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>. Acesso em 20 fev. 2007.
- CORDER, S. P. Strategies of communication. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Ed.). *Strategies in Interlanguage Communication*. New York: Longman, 1983. p. 15-19.
- COSTA, A. L. E. dos S.; MARRA, P. A. *Juegos para la clase de español como lengua extranjera*. Madrid: La factoría, 1995.

COUTINHO, M. T. da C.; MOREIRA, M. *Psicologia da Educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos voltados para a educação*. Belo Horizonte: Lê, 1998.

CRANDALL, J. A. El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos. In: ARNOLD, J. (Org.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Tradução ao espanhol de Alejandro Valero. Madrid: Cambridge University Press, 2000. p. 243-262.

CRUZ, M. L. O. B. *Estágios de Interlíngua: Estudo Longitudinal Centrado na Oralidade de Sujeitos Brasileiros Aprendizes de Espanhol*. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2001.

DONATO. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Ed.). *Vygotskyian Approaches to Second Language Learning*. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Company, 1994, p. 33-56.

DOURADO, M. R.; SPERB, L. W. Auto-estima e aprendizagem de línguas estrangeiras. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n 39, p. 81-94, jan/jun. 2002.

DÖRNYEI, Z. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. 2ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

_____. Individual differences in second language acquisition. *AILA: Themes in SLA Research*, Amsterdam/Philadelphia, v. 19, p. 42-68, 2006.

DÖRNYEI, Z.; SCOTT, M. L. Communication Strategies in Second Language: Definitions and Taxonomies. *Language Learning*, v.47, p. 173-210, 1997.

ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

ESPINET, M. D. *La comunicación en la clase de español como lengua extranjera*. Madrid: La factoría, 1997.

FAERCH, C.; KASPER, G. Plans and strategies in foreign language communication. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Ed.). *Strategies in Interlanguage Communication*. New York: Longman, 1983.

FERREIRA, A. B. de H. *Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa*. 4ª ed. Rio Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

FIGUEREDO, C. J. *O uso de estratégias de comunicação em sala de aula de língua inglesa: a interação em foco*. Goiânia: UFG, 2001. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2001.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 1997.

_____. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. Belo Horizonte: UFMG, 2001. Tese (Doutorado em Letras e Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

_____. (Org.) *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

FREITAS, L. G. de. Identidade e Aquisição de Segunda Língua. In: REES, D. K.; MELLO, H. A. B. de; FERREIRA, M. C. F. D. (Orgs.). *Múltiplas vozes: estudos interculturais, estudos de bilingüismo e estudos da sala de aula de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2008. p. 120-133.

GIOVANNINI, A. et al. *Profesor en acción I: el proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa, 1996.

GÓMEZ, R. P. Recursos comunicativos en las conversaciones: hablante nativo (HN)/hablante no nativo (HNN). In: LOBATO, S. J.; GARGALLO, I. S. (Orgs.). *Actas del IV Congreso Internacional de Asele*. Madrid: SGEL, 2005. p. 879-898.

HALL, J. K. Classroom interaction and language learning. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 41, p. 17-39, 2001.

HYMES, D. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, M. (Org.). *Competencia Comunicativa*. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Tradução ao espanhol de Pedro Horrillo Calderón. Madrid: Edelsa, 1995, p.27-46.

HUBER, R. C. L. O papel das estratégias de aprendizagem na aquisição de línguas estrangeiras. In: II Jornadas de Estudos Hispânicos: Problemas de Ensino/Aprendizagem de Brasileiros Estudantes de Espanhol, 1999, Londrina. *Anais das II Jornadas de Estudos Hispânicos: Problemas de Ensino/Aprendizagem de Brasileiros Estudantes de Espanhol*. Londrina: UEL, 2000. p. 177-183.

KELLERMAN, E.; BIALYSTOK, E. On psychological plausibility in the study of communication strategies. In: KASPER, G.; KELLERMAN, E. (Ed.). *Communication strategies: psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. London and New York: Longman, 1997. p. 31-48.

KETELE, J.M. de; ROEGIERS, X. *Metodología para la recogida de información*. Traducción de Francisco Agudo López. Madrid: Editorial La Muralla, 1995.

KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982, p. 9-32.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Tradução ao espanhol de Isabel Molina Martos y Pedro Benítez Pérez. Madrid: Editorial Gredos, 1994.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. Hong Kong: Oxford University Press, 1993.

LÓPEZ, S. F. La subcompetencia estratégica. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Orgs.) *Vademécum para la formación de profesores*. 2º ed. Madrid: SGEL, 2005, p. 573-592.

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

MANCERA, A. M. C. La comunicación estratégica. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Orgs.) *Vademécum para la formación de profesores*. 2º ed. Madrid: SGEL, 2005, p. 593-618.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1991.

MARTÍN, J. M. M. La adquisición de la lengua maternal (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Orgs.) *Vademécum para la formación de profesores*. 2 ed. Madrid: SGEL, 2005, p. 261-286.

MASTRELLA, M. R. Ansiedade e crenças: considerações sobre a afetividade em sala de aula de língua inglesa. In: MELLO, H. A. B. de; DALACORTE, M. C. F. (Orgs.). *A sala de aula de língua estrangeira*. 2 ed. Goiânia: Ed. da UFG, 2005. p. 115-154.

MELLO, H. A. B. de. *O falar bilíngüe*. Goiânia: Editora da UFG, 1999.

_____. Perfil sociolingüístico de uma comunidade bilíngüe da zona rural de Goiás. *Linguagem e Ensino*, v. 4, n. 2, 2001. p. 61-92.

MCLAUGHLIN, B. *Theories of Second-Language Learning*. New York: Edward Arnold, 1987, p. 109-214.

NUNAN, D. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Tradução ao espanhol de María González Davies. Madrid: Cambridge University Press, 1996.

OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle and Heinle Publishers, 1990.

_____. La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas. In: ARNOLD, J. (Org.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Tradução ao espanhol de Alejandro Valero. Madrid: Cambridge University Press, 2000, p. 77-86.

POULISSE, N. Compensatory strategies and the principles of clarity and economy. In: KASPER, G.; KELLERMAN, E. (Ed.). *Communication strategies: psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. London and New York: Longman, 1997. p. 49-64.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Tradução ao espanhol de Juan Jesús Zaro. Madrid: Cambridge University Press (España), 1998.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Tradução ao espanhol de José Manuel Castrillo. Madrid: Cambridge, 1998.

RODRIGUES, C. Estratégias de comunicação em uma língua estrangeira. A perspectiva da sala de aula. *Linguagem e Ensino*, v. 2, n. 1, 1999. p. 11-35.

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, p. 15-30.

SANTA-CECILIA, A. G. La enseñanza del español en el siglo XXI. In: GIOVANNINI, A et. al. (Org.). *Profesor en acción: el proceso de aprendizaje*. vol 1. Madrid: EDELSA, 1996, p. 5-20.

SANTOS, A. C. L. P. B. dos. *As estratégias de comunicação usadas pelos alunos de E/LE em jogos interacionais: um estudo de caso*. Goiânia: UFG, 2006. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2006.

SCARCELLA, R. C.; OXFORD, R. L. *The Tapestry Language Learning*. Boston: Heinle & Heile Publishers, 1992, p. 51-66.

_____. *Characteristics of individual learners*. Boston: Heinle & Heile Publishers, 1992, p. 29-50.

SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL*, v. 10, p. 209-231, 1972.

SERRANO, G. P. *Investigación cualitativa, retos e interrogantes: II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: Editorial La Muralla, 1994.

_____. *Investigación cualitativa retos e interrogantes: I Métodos*. 2 ed. Madrid: Editorial La Muralla, 1998.

SKEHAN, P. *Individual differences in Second-Language Learning*. New York: Edward Arnold, 1989.

SPLOKY, B. *Conditions for Second Language Learning: Introduction to general theory*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

STURM, L. *Ensino de língua estrangeira: estratégias comunicativas*. Passo Fundo: UPF, 2001.

SWAIN, M. Three Functions of Output in Second Language Learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Ed.). *Principle & Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995, p. 125-144.

TARONE, E. Some thoughts on the notion of 'communication strategies'. *Tesol Quarterly*, v. 15, n. 3, p.285-295, 1981.

TARONE, E. COHEN, A. D. DUMAS, G. A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Ed.). *Strategies in Interlanguage Communication*. New York: Longman, 1983.

VÁRANDI, T. Strategies of target language learning communication: message adjustment. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Orgs.). *Strategies in Interlanguage Communication*. New York: Longman, 1983.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WEIL, P.; TOMPAKOW, R. *O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal*. Petrópolis: Vozes, 1986.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. *Psicología para profesores de idiomas*. Enfoque del constructivismo social. Tradução ao espanhol de Alejandro Valero. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

YULE, G.; TARONE, E. Investigating communication strategies in L2 reference: Pros and cons. In: KASPER, G.; KELLERMAN, E. (Ed.). *Communication strategies: psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. London and New York: Longman, 1997. p. 49-64.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário inicial

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: () Masc. () Fem.

Escolaridade: _____

1. Por que você escolheu estudar a língua espanhola?

2. Você já possui algum conhecimento de outra língua estrangeira? Qual?

3. Você considera a língua espanhola: () fácil () difícil () regular. Por quê?

4. Quais os aspectos da língua espanhola te causam mais dificuldade?

5. Quais dos itens seguintes o motivam nas aulas de espanhol:

- () Jogos ou dinâmicas () músicas () filmes () leitura de textos
- () Trabalhar em grupo () discussões sobre algum tema
- () Escutar explicações do professor () outros (citar) _____

6. Em quais situações e/ou atividades você dificilmente participa em sala de aula? Por quê?

7. Durante as aulas, quando você quer se expressar, mas não sabe dizer o que quer dizer em espanhol você utiliza alguma estratégia?

() sim () não. Em caso positivo, quais destas estratégias você utiliza: Coloque (**S**) para as que você sempre utiliza; (**A**) para as que você utiliza algumas vezes; e (**D**) para as que você dificilmente utiliza:

- () Sinônimo;
- () Explico ou descrevo a palavra;
- () Faço mímica (algum tipo de gesto);
- () Falo em português;
- () Tento inferir como seria a palavra em espanhol e faço uma tentativa;
- () Peço ajuda ao professor ou ao colega;
- () Consulto o dicionário;
- () Digo a palavra em português, porém com a pronúncia do espanhol;
- () Desisto de fala;
- () Outras _____

Apêndice B – Segundo questionário

Nome: _____

Data: _____

1. Marque as opções que se relacionam com a aula de hoje e explique o motivo nas linhas que seguem.

- () chata () legal () motivadora () organizada () desorganizada
 () desinteressante () cansativa () interessante () compreensível
 () incompreensível () alegre () rápida () lenta () dinâmica
 () outro _____

2. Classifique as atividades de hoje, enumerando-as de 1 a 5, sendo:

1 = a menos interessante; 2 = pouco interessante; 3 = razoavelmente interessante; 4 = interessante e 5 = a mais interessante.

- () Compreensão auditiva sobre expressar sentimentos.
 () Diálogo apresentado em pares.
 () Jogo dos balões.
 () Jogo do *Titanic*.
 () Discussão sobre o tema apresentado pelo colega.

Explique o motivo de sua classificação.

3. Quais estratégias você mais utilizou nas atividades de hoje?

De redução:	Compensatórias:	De protelação:	Interativas:
() abandono da mensagem; () substituição da mensagem	() aproximação ; () descrição; () invenção de palavra; () mímica ; () tradução literal; () mudança de código; () uso de língua franca; () estrangeirização	() repetição; () uso de dispositivos de hesitação	() pedido de ajuda; () pedido de repetição.

4. Dentre elas, quais você acredita terem sido mais eficientes ao seu objetivo comunicativo? Explique.

Apêndice C – Entrevistas

NANE

P: Qual a sua profissão, Nane?

Nane: Me formei em biblioteconomia, mas agora estou como assistente administrativo no CEMEI do Urias Magalhães.

P: E por que você quer aprender a língua espanhola?

Nane: São dois motivos: um porque eu pretendo fazer o mestrado, né? E possa me ... o espanhol possa me facilitar um pouco com os textos estrangeiros. E também porque eu gosto muito. Meu pai já foi na República Dominicana e me conta muita história.

P: Você tem o habito de estudar extraclasse a língua espanhola?

Nane: Verdade?

P: Isso.

Nane: Não [risos].

P: E por quê?

Nane: Porque eu não tenho tempo. Porque igual durante a semana eu acordo cedo tenho que arrumar a casa aí quando é meio dia eu tenho q ir pro serviço chego em casa sete horas da noite muito cansada e aí já foi o dia. E no final de semana sou feirante tenho a rotina de acordar de madrugada e quando chega tarde eu estou muito cansada e não dá.

P: Mas, por um acaso, você faz algum tipo de atividade durante o seu cotidiano que ajuda a melhorar a sua aprendizagem?

Nane: Em espanhol?

P: Isso.

Nane: Não.

P: Nada?

Nane: Nada. No começo, primeiro semestre eu gravei um CD em espanhol.

P: Depois nada?

Nane: Nada.

P: Em toda língua estrangeira nós trabalhamos quatro habilidades (a expressão oral, a expressão escrita, a compreensão oral e a compreensão escrita). Destas quatro, qual você tem mais facilidade e/ou mais gosta de trabalhar. Por quê?

Nane: Olha, sinceramente, nas 4 eu tenho muita dificuldade: a oral porque eu não gosto muito de falar, eu tenho dificuldade de ouvir também porque os hispânicos falam muito rápido e quando vejo eu já não entendi nada [risos]. Talvez a que eu tenha mais facilidade seja a escrita, visual.

P: A leitura?

Nane: É a leitura, talvez porque o texto já está pronto não precisa ficar escutando ou falando. A escrita talvez eu tenha mais facilidade, porém tem algumas palavras que eu não sei aí fica na dedução.

P: Mas é normal, algumas nós deduzimos mesmo.

P: Existe algum tipo de atividade, das realizadas em sala de aula, que você não se sente confortável?

Nane: Apresentação.

P: Apresentação sozinha ou ...?

Nane: Sozinha, qualquer tipo de apresentação já me aflige. Já me sinto nervosa, não sai nada.

P: Então quando você tem que falar?

Nane: Quando eu tenho que falar.

P: Você é uma pessoa tímida?

Nane: Uhm uhm [afirmando com a cabeça]

P: Quais das atividades realizadas em sala de aula durante este semestre que você achou mais interessantes e motivadoras. Por quê?

Nane: Deixa eu lembrar, porque eu sou uma menina de memória muito fraca [risos]. Vamos lá, teve uma atividade que eu gostei que eu acho que foi uma de expressão, que era uma associação, que tinha que dar umas idéias.

P: Para ajudar o prefeito a organizar a cidade.

Nane: Isso, eu não gosto muito de falar, mas aquela atividade eu gostei de fazer.

P: O grupo também estava pequeno naquele dia, eram só três pessoas.

Nane: [Risos] talvez.

P: E qual atividade ou quais atividades você achou que foram mais cansativas e/ ou desinteressante?

Nane: Uma das atividades que eu fiz por fazer, vou falar a verdade [tom de pergunta]

P: Eu quero a verdade.

Nane: É aquela questão do texto que você pediu para pegar uma notícia, um tema e fazer perguntas.

P: Mas na sua vez de fazer ou em todas, nas vezes dos meninos também?

Nane: Todas.

P: Por quê?

Nane: Porque assim, lia os textos e assim eu ficava muito dispersa, aí as pessoas lêem assim, aí eu fico assim e nem...

P: E quais das atividades realizadas neste semestre você achou mais complicada e/ou difícil? Alguma que você achou difícil de fazer/realizar?

Nane: Olha, eu não estou me lembrando.

P: Você disse que tem um pouco de dificuldade de falar e apresentar alguma coisa, mas você tem o costume de sugerir ao professor de língua alguma atividade que facilite a sua aprendizagem?

Nane: Não

P: Mas qual tipo de atividade você acha que facilita a sua aprendizagem?

Nane: Na comunicação ou em outros aspectos?

P: Em todos os aspectos, na aprendizagem da língua espanhola ou outra língua estrangeira.

Nane: Vamos lá, eu acho que ver filmes também facilita, né? Perceber as maneiras de falar, as pronúncias, música também para melhorar a audição, é tem algumas vezes que você separou a gente em grupo para falar sobre um tema, talvez essa discussão também é... melhorou alguma coisa. Acho que é isso.

P: Você não percebeu algo mais específico?

Nane: Não, acho que não. Realmente eu ainda não parei para pensar [risos].

P: Tudo bem. Então, talvez, você não saiba responder a próxima pergunta, mas vamos tentar. Que tipo de atividade realizada pelo professor, você acha que ajuda a fixar os conteúdos?

Nane: Fixar os conteúdos?

P: Isso.

Nane: Talvez uma aula mais atrativa com alguns elementos, algumas brincadeiras, igual aquela brincadeira das cadeiras que você pediu para fazer alguns conselhos e tal, aquilo ali também é uma boa estratégia.

P: Então você gostou daquela atividade?

Nane: Gostei.

P: Para você o que é necessário para que uma aula seja interessante e motivadora?

Nane: Motivadora?

P: isso.

Nane: Eu acho que uma aula tem que ser diferente da outra. Porque se ficar todo dia... igual, passar matéria no quadro, a aula fica maçante o aluno fica desinteressando e aí... Diversificar seria uma boa.

P: Agora falando do grupo de espanhol III, qual aspecto do grupo de esp. III você achou que foi positivo? Por quê?

Nane: Talvez a união, porque no início do curso a turma era maior não tinha tanta união. Acho que agora que diminuiu acho que cada um, tava querendo ajudar o outro a melhorar.

P: E qual aspecto você achou que foi negativo? Que dificultou alguma coisa.

Nane: Em relação ao grupo?

P: Isso.

Nane: Talvez porque muitos alunos faltavam muito, aí ficavam perdidos assim.

P: Agora sobre as estratégias que foram passadas no início do semestre, as EC trabalhadas no início do semestre te ajudaram de alguma forma ou você não se lembrava delas nos momentos de conversação?

Nane: Eu me lembrava de uma [risos].

P: Qual?

Nane: Aquela que substitui. Eu pensava nessa isso aqui eu tenho que procurar uma palavra que substitui essa já que eu não sei dizer [risos]

P: mas ao menos você se lembrava de uma, já foi bom.

P: No seu ponto de vista qual é o papel do professor?

Nane: O papel do professor é uma pergunta difícil. Parar para pensar, é um profissional que orienta os alunos de uma forma adequada que eles possam aprender e melhorar cada dia mais e permitir a aprendizagem.

P: E o que o professor de língua deve fazer?

Nane: Ele deve ser uma pessoa dinâmica, ágil, organizada, porque não adianta ser dinâmico, só né! E ter uma didática boa também.

P: No seu ponto de vista também, qual o papel do aluno?

Nane: Vamos pensar mais um pouco [risos]. O aluno não é somente... não é só aquele que fica recebendo. Tem que ter uma análise crítica, eu sou uma aluna que só quero receber. Eu não quero participar de nada, mas acho que estou errada, porque aluno também participa da aula, ele também é um elemento da aula, ele num pode ser somente um receptor. Ele também tem que participar, ele tem que ser ativo na aula. Porque não adianta o professor chegar aqui e preparar uma aula maravilhosa se o aluno num ajuda.

P: Os professores às vezes sentem isso.

Nane: [Risos].

PEPE

P: Qual a sua profissão, Pepe?

Pepe: Professor.

P: Professor de?

Pepe: Universidade. Sou professor daqui.

P: Da informática?

Pepe: Sim.

P: E por que você quer aprender a língua espanhola?

Pepe: Para fazer o doutorado, também por questões culturais, mas principalmente para o doutorado.

P: Você tem o hábito de estudar extraclasse a língua espanhola? E quantas horas por semana?

Pepe: Não, muito pouco. O que eu estudo realmente eu leio alguma coisa, por exemplo, o jornal. Eu tenho o hábito de ler, o esporte, por exemplo, da Espanha, fórmula 1, às vezes a *película* eu coloco em espanhol também, quando tem. Nem todos os filmes têm.

P: A próxima pergunta tem a ver com o que você está falando.

P: Que tipo de atividade você costuma realizar para melhorar a sua aprendizagem?

Pepe: Consulto o dicionário muito, isso eu faço bastante.

P: Lê jornais?

Pepe: Leio alguma coisa também, às vezes eu leio sim, somente esportes.

P: Em toda língua estrangeira nós trabalhamos quatro habilidades (a expressão oral, a expressão escrita, a compreensão oral e a compreensão escrita). Qual você mais pratica?

Pepe: Compreensão escrita.

P: compreensão escrita por que você disse que lê jornais?

Pepe: É.

P: Destas quatro, qual você tem mais facilidade e/ou mais gosta de trabalhar. Por quê?

Pepe: Leitura também.

P: Por que?

Pepe: Porque eu acho que é mais fácil, a leitura tem um tempo maior para você apreender algumas fases, se você tem algumas palavras que você não compreende você vai pelo contexto.

P: Existe algum tipo de atividade, das realizadas em sala de aula, que você não se sente confortável?

Pepe: Não, é... Algumas coisas quando não tem vocabulário é que dá certo desconforto, você não consegue se expressar, por exemplo. O que dá certo desconforto é mais isso, você quer falar alguma coisa e você num conseguiu traduzir a sua idéia para o espanhol né. É isso que dá mais desconforto.

P: Então, não é uma atividade em si, é só a falta de vocabulário?

Pepe: É a falta de vocabulário é a que mais prejudica, com certeza para fazer as atividades.

P: Quais das atividades realizadas em sala de aula durante este semestre que você achou mais interessantes e motivadoras. Por quê?

Pepe: Eu gosto muito de música, eu acho interessante, a leitura quando você escuta e vai lendo os textos das unidades, a pronuncia da pessoa, eu acho uma atividade interessante, porque é difícil você ver uma pessoa pronunciar em espanhol.

P: Mas, pensando nas atividades que nós realizamos aqui nesta turma, neste semestre, quais você achou mais interessantes e motivadoras? Pois nós fizemos várias: jogo de adedonha, jogo da cadeira, jogo do balão, discussão de música, discussão de filmes e outras.

P: Quais você achou que foram mais interessante?

Pepe: A do balão eu não gostei não. A discussão do filme é interessante. Pepe: Nós lemos livro neste semestre?

P: Não, eu tinha programado, mas o tempo não foi suficiente.

Pepe: A leitura de livros é interessante, principalmente os clássicos, eu acho interessante.

P: E quais atividades você achou que foram mais cansativas e/ ou desinteressantes?

Pepe: A aquela do balão é chata, tem ... é o que mais me incomoda, realmente, é falta de vocabulário isso prejudica quase tudo. É escrever no quadro também da muito erro, você não consegue se expressar.

P: Você está sempre preocupado com a correção?

Pepe: Ah sim, principalmente escrita, com a fala nem tanto, com a fala é mais ser compreendido, né? Espanhol tem uma facilidade, como todo mundo fala português se você encaixar alguma coisa em português o pessoal compreende.

P: É aqui todos falam português.

Pepe: É se ninguém falasse seria mais difícil.

P: E quais das atividades realizadas neste semestre você achou mais complicada e/ou difícil?

Pepe: A todo vez que você vai escrever um texto, por exemplo, uma carta esses negócios de textos, assim é sempre um pouco complicado, tem que pensar, é você tem que bolar tudo, né!

P: Então, escrever um texto você acha um pouco mais complicado?

Pepe: Ah, é. E não, e também uma coisa que é complicada. É às vezes também falar muito rapidamente é complicado, se a pessoa falar muito rapidamente aí você, né? Igual às vezes no no... se bem que o da prova foi muito claro, claríssimo. Mas às vezes você tem dificuldade no na...

P: Compreensão auditiva.

Pepe: É compreensão auditiva, nesse sentido, né?

P: Você, como aluno, tem o costume de sugerir ao professor de língua alguma atividade que facilita a sua aprendizagem?

Pepe: Não, não tenho, mas eu faço o que eu acho que facilita para mim que é tentar ler pronunciando em espanhol.

P: Para melhorar a pronúncia?

Pepe: É... tipo na cabeça em vez de você ler em português você tentar como se tivesse lendo em espanhol, falando, “subvocalização”. Não sei como é o nome exato disso, mas isso é interessante.

P: Mas o texto em português?

Pepe: Não o texto em inglês, oh espanhol.

P: Aí você vai lendo mentalmente como se estivesse falando?

Pepe: Exatamente, isso é interessante. Eu estou usando há algum tempo, embora seja mais lento. Dependendo da pressa você traduz [risos]. Também filmes, por exemplo, quando há oportunidades de...

P: Trabalhar com filmes?

Pepe: É tipo assim não, também quando eu assisto em casa se tem um filme que é tem mais gente assim e não dá para assistir em espanhol e não dá para assistir em espanhol por algum motivo, eu coloco em português com legenda em espanhol, às vezes eu coloco em espanhol quando tem a oportunidade ou às vezes quando é necessário como *El labirinto del fauno*, eu só assisti em espanhol, mas se não tivesse, por exemplo, eu colocaria em português e com legenda em espanhol.

P: Que tipo de atividade usada pelo professor, você acha que ajuda a fixar os conteúdos?

Pepe: Eu acho que as explicações de uso assim, da gramática eu acho interessante e quando dá comparação com português. Apesar de ... Eu acho isso interessante porque às vezes você não sabe a regra aí você se perde. Em português você se defende, porque você tem, você às vezes não sabe como se usa o particípio e o gerúndio, mas se a frase te soa estranha, você oh tem alguma coisa que não deve ser assim. Mas, em espanhol você não tem essa noção. Às vezes você não conhece a regra em português, mas só do cara falar está errado, não é assim? Pela prática. Uma coisa que é difícil que só agora eu lembrei que é muito difícil é os tempos verbais, conjugação. É igual de português, aquilo é terrível.

P: Os irregulares principalmente?

Pepe: É essas atividades que eu achei mais difícil, agora eu lembrei.

P: As atividades de verbos?

Pepe: É, exatamente, porque você não tem ... não conhece bem os usos e não conhece bem todas as pessoas. Talvez eu achei o espanhol III mais complicado, deve ser da língua em si, né? Éh os verbos mesmo. Inglês tem aqueles *frasal verbs* que é terrível, terríveis.

P: Acredito que toda língua possui seus problemas, suas dificuldades.

P: Para você o que é necessário para que uma aula seja interessante e motivadora?

Pepe: Ah, eu acho que se puder toda aula deveria ter uma espécie de *listen*, alguma coisa para ouvir, né? Normalmente nas aulas tem esse tipo de coisa. Eu acho isso interessante.

P: Compreensão auditiva?

Pepe: É, exatamente, e também tem a pronúncia do pessoal falando e tal. É porque espanhol é pior que inglês não tem canais em espanhol. Por exemplo, em TV acabo praticamente não existe, eu acho que se existisse seria bem mais fácil, então... mas não tem. E quase ninguém fala espanhol. É, tem muita escrita, você é obrigada a ler em espanhol, tem muita coisa em espanhol.

P: Falando do grupo de espanhol III, qual aspecto do grupo de esp. III você achou que foi positivo? Por quê?

Pepe: Eu acho que o mais positivo foi a luta para continuar, realmente, normalmente a língua é a primeira coisa que você para quando você tem uma dificuldade. O problema é que às vezes você para a língua antes de dominá-la, tipo assim, você conseguir, realmente, se expressar na língua mesmo, não ter o vocabulário. Isso eu acho que é ruim. Eu acho que o aspecto positivo assim foi que foi saindo gente, foi saindo gente, então esforço para continuar realmente, de tentar manter a turma. A pesar que a maioria, como eu, não tem muito tempo para estudar.

P: O esforço para ficar?

Pepe: É porque quanto menos gente na turma mais pesada é para quem fica e deve ser também mais pesada para o professor. Então, em uma turma maior a metralhadora gira menos.

P: E qual aspecto você achou que foi negativo? Que dificultou alguma coisa.

Pepe: Ah, eu acho que a falta de dedicação extraclasse, mas eu acho que isso é uma coisa difícil de se resolver, mas isso é complicado. Mas negativo assim é.

P: Sobre as estratégias que foram passadas no início do semestre, as EC trabalhadas no início do semestre te ajudaram de alguma forma ou você não se lembrava delas nos momentos de conversação?

Pepe: Ah, tem algumas que você é obrigado a lembrar porque você usa muito, já é quase que natural, é, por exemplo, o fato de o espanhol ser parecido com português então substituição [queria dizer mudança de código] você usa direto quase que sempre, quase todo mundo usa quando não lembra alguma coisa ele coloca alguma coisa em português em uma frase em espanhol, às vezes perguntar também para alguma pessoa [pedido de ajuda]. Na fala às vezes você não tem muita oportunidade, o tempo que há o pessoal usa.

P: E no seu ponto de vista qual é o papel do professor de língua?

Pepe: Eu acho que o papel preponderante do professor é fazer o corte da língua.

P: Como?

P: Fazer o recorte da língua: “oh, isso aqui é mais usado, isso aqui é mais falado, essas são as regras que o pessoal fala”. Realmente, não dá para fazer tudo. Isso aqui, esse recorte que deveria ser feito. Esse eu acho é o papel principal, ou seja, tentar otimizar o tempo do aluno. Isso aqui, realmente, é o que o pessoal fala, isso aqui, realmente, é indispensável. Então, esse recorte é importante porque ah. O próprio livro já faz esse recorte, eu acho que o livro já é assim um recorte, se fosse pegar uma gramática, por exemplo, seria impossível. Então, eles já fazem isso. Mas essa estratégia seria

P: Seria boa?

Pepe: É, tipo assim quais os verbos são mais usados, a pesar que o livro já levar para isso até a gramática, mas esse é o papel predominante se for pro cara é, o professor quer dizer, tentar fazer que o cara consiga o vocabulário básico para se comunicar o mais rápido possível. Então eu acho que é preponderante.

P: E no seu ponto de vista, qual o papel do aluno?

Pepe: Eu acho que o papel do aluno é tentar e dedicar mais, um pouco mais fora. Porque o aprendizado de LE eu acho que tem alguma coisa da pessoa mesmo, entendeu? Dele conseguir capturar o vocabulário, o que é dito e tal. Um esforço dele. Então, isso é difícil

porque às vezes você esquece. É claro que com a repetição você vai éh éh lembrando como “*sin embargo* e tal”. Então, algumas coisas com o tempo você pega com a própria repetição da coisa. Então, eu acho que o papel do aluno é esse, além de tentar não atrapalhar muito o andamento da turma, sempre que possível. É acho que esses dois papéis.

NICO

P: Qual a sua profissão, Nico?

Nico: Sou estudante de publicidade e propaganda da UFG e estou no quinto período.

P: E por que você quer aprender a língua espanhola?

Nico: Eu me interesso em geral por todas as línguas tenho vontade de fazer muitas e o espanhol, como eu já fiz inglês, seria a segunda etapa. Geralmente todo mundo escolhe o espanhol como segunda língua e eu também entrei nessa, escolhi o espanhol como segunda língua e também pela proximidade dos países vizinhos nosso aqui, talvez o uso seria mais frequente também.

P: Você tem o hábito de estudar extraclasse a língua espanhola?

Nico: Não, só filme e música mesmo assim. Estudar... estudar não. Sentar para estudar não.

P: Você faz algum tipo de atividade durante o seu cotidiano que ajuda a melhorar a sua aprendizagem?

Nico: É isso mesmo, assim: de assistir filmes, ouvir música para tipo ver se consegue pegar a sonoridade da língua e também expressões, essas coisas assim, aumentar vocabulário.

P: Em toda língua estrangeira nós trabalhamos quatro habilidades (a expressão oral, a expressão escrita, a compreensão oral e a compreensão escrita). Destas quatro, qual você tem mais facilidade e/ou mais gosta de trabalhar. Por quê?

Nico: Eu acho que a parte da fala que é mais tranquila, a escrita tem as regras, assim que ainda leva um tempo para pegar, a parte de escutar é a mais difícil, o pessoal fala muito rápido e qual é a outra?

P: Leitura.

Nico: A leitura é tranquila também, acho que a leitura, inclusive, mais fácil que a fala. A leitura é mais fácil que a fala.

P: Existe algum tipo de atividade, das realizadas em sala de aula, que você não se sente confortável?

Nico: Tem, principalmente, atividades que tem que levantar, fazer, sei lá... correr, brincar essas coisas assim, eu prefiro mais ficar sentado, discutir, essas coisas assim.

P: E por que você acha que não se sente confortável?

Nico: Não sei. Dá uma impressão de meio estar fazendo papel de bobo, essas coisas assim sabe, eu acho que aula pode ser engraçada, mas não precisa disso também.

P: Quais das atividades realizadas em sala de aula durante este semestre que você achou mais interessantes e motivadoras. Por quê?

Nico: Ah, eu gostava muito de discutir os filmes, foram dois só, mas eu gostei muito de discutir. Principalmente porque eram filmes um tanto profundos assim.

P: Você tem o costume de sugerir ao professor de língua alguma atividade que facilita a sua aprendizagem?

Nico: Já sugeri a questão de discutir mais, deixar os alunos discutirem mais. Eu acho que isso ajuda bastante o aprendizado, força a falar mais.

P: Que tipo de atividade usada pelo professor, você acha que te ajuda a fixar os conteúdos?

Nico: Escrever no quadro [risos]. Escrever no quadro vários exemplos. Eu gosto muito de comparar exemplo, aí eu fico olhando... olhando até falar “não, mas ainda não está claro”. Até ficar fixo na minha cabeça, porque geralmente quando eu vou lembrar, eu lembro do quadro, do que estava no quadro, então me ajuda bastante.

P: Você é bem visual?

Nico: Sou bem visual.

P: Para você o que é necessário para que uma aula seja interessante e motivadora?

Nico: Para mim discussão, não aquela aula superficial tipo aquela coisa “isso é uma bola, isso é tal”. Como se fosse algo que traga algo mais profundo que só o aprendizado da língua. Como a discussão dos filmes eu achei muito interessante e das músicas. Essas coisas.

P: Agora falando do grupo de espanhol III, qual aspecto do grupo de esp. III você achou que foi positivo? Por quê?

Nico: O pessoal é muito bem humorado, ajuda bastante, não fica uma aula muito séria, assim. Muitas vezes eles correspondem ao que o professor quer. Tipo de “vamos animar”, aí o pessoal se abre bastante para isso. Muito legal nesse aspecto.

P: E qual aspecto você achou que foi negativo? Que dificultou alguma coisa.

Nico: Eu acho que o pessoal faltou bastante. E tem alguns colegas que enrolam muito para falar alguma coisa, aí atrasa bastante a aula.

P: Sobre as estratégias, as EC trabalhadas no início do semestre te ajudaram de alguma forma ou você não se lembrava delas nos momentos de conversação?

Nico: Eu não me lembrava [risos].

P: No seu ponto de vista qual é o papel do professor?

Nico: O papel de guiar a aula e de corrigir os seus erros. E tornar a aula divertida e dinâmica e manter a motivação dos alunos. Eu sou uma pessoa, assim que me auto-motivo, mas é bom quando o professor, assim dá um impulso assim. É bem legal.

P: E no seu ponto de vista, qual o papel do aluno?

Nico: O aluno deveria estudar [risos]. Deveria estudar mais, porque a gente sabe que por mais que, só freqüentar as aulas não basta, a gente tem que buscar fora, tem que complementar. Na aula a gente tem o caminho, mas tem que buscar para praticar, senão vai ficar estudando aqui dois /três anos e vai aprender o básico, não vai aprender o que deveria ter aprendido.

LILA

P: Qual a sua profissão, Lila?

Lila: Universitária, acadêmica do curso de jornalismo. Por enquanto é o seguinte: dou aula particular, estou como professora até conseguir um estágio na minha área de formação, mas sou universitária mesmo e professora por *hobby*, por gostar muito, mas no momento sem vontade de atuar neste ramo de licenciatura.

P: Professora de que?

Lila: De todas as matérias, de aula particular, acompanhamento infantil, adolescente, adulto de todas as idades. Atualmente, eu tenho dez alunos aí eu dou aula particular à domicílio. Só que é igual o que estou te falando até eu conseguir um estágio, uma coisa assim. Até porque é uma graninha boa e minha faculdade agora é particular, a realidade é outra, mas eu assim, futuramente eu possa até fazer uma licenciatura, mas atualmente minha dedicação é exclusiva para jornalismo.

P: E por que você quer aprender a língua espanhola?

Lila: Assim eu não gosto muito de espanhol, na verdade não é que eu não gosto, é que eu tenho dificuldade. Durante toda minha vida escolar eu nunca tive espanhol, então eu tenho uma dificuldade, assim tremenda. Quando eu cheguei aqui eu não sabia nem o básico: cores, meio de transporte, números, esses trem. A língua inglesa eu já tive ela desde a alfabetização. Quando todo mundo tinha inglês a partir da quinta série, eu já tinha inglês no Pré, então quando eu cheguei na quinta, que o povo estava vendo cores, animais etc. eu já sabia tudo de cor, então inglês eu nunca tive dificuldade. Agora espanhol minha dificuldade é por esse lado, por causa que eu nunca tive ele durante o colégio, o ensino médio e ensino fundamental,

mas o meu objetivo de aprender a língua espanhola é porque eu já formei em inglês, então uma segunda língua estrangeira e para o mercado de trabalho, para minha área é muito importante, duas línguas estrangeira, além de dominar o português, é o mínimo.

P: Você tem o hábito de estudar extraclasse a língua espanhola?

Lila: Assim, eu costumo ouvir músicas, algumas, não muitas. Assim estou ouvindo músicas na internet, ver vídeos assim. Eu comecei a tomar interesse então quando eu loco um filme assim, colocar a legenda em espanhol, mesmo que eu coloco a fala em português, mas a legenda em espanhol para tentar captar melhor. Antes eu colocava em inglês, mas inglês eu já sei tanto, agora eu tenho que dedicar um pouco ao espanhol, né? Mas estudar mesmo, eu costumo pesquisar coisas que eu acho interessante, por exemplo, quando eu vejo aqui em sala o vocabulário de cores, aí não viu todas as cores, aí em casa eu gosto de pesquisar assim, acho interessante. Não faço tarefa sem um dicionário por perto, não tem jeito, principalmente de escrever, composição.

P: Ah, você já falou um pouco, mas se tiver mais alguma coisa. Que tipo de atividade você costuma realizar para melhorar a sua aprendizagem?

Lila: Ah eu gosto de ler em voz alta, principalmente quando eu estou estudando para a prova, aí eu começo a ler desde aqueles diálogos iniciais aí eu leio em voz alta, porque para mim só funciona assim ou em voz alta ou escrever, porque para mim esse negócio de ficar só lendo com os olhos eu não consigo captar muito bem.

P: Em toda língua estrangeira nós trabalhamos quatro habilidades (a expressão oral, a expressão escrita, a compreensão oral e a compreensão escrita). Destas quatro, qual você tem mais facilidade e/ou mais gosta de trabalhar. Por quê?

Lila: Escrever, eu acho que eu prefiro escrever do que falar, porque, por exemplo, quando a gente fala tem que saber a pronúncia e quando escreve tem que saber como escreve, mas eu acho que é mais fácil você tentar saber como escreve a palavra do que saber falar a palavra. É por isso que é mais fácil.

P: Existe algum tipo de atividade, das realizadas em sala de aula, que você não se sente confortável?

Lila: Assim, não é que eu não me sinto confortável é porque, por exemplo, a compreensão auditiva. Eu acho que eu sou meio surda, eu não sei ou o povo fala muito rápido, mas não é que eu não gosto, igual sempre que você passa no quadro e passa pela última vez para gente conferir como é que está escrito, aí fica mais claro, mas não tem nada que eu me sinta desconfortável.

P: Quais das atividades realizadas em sala de aula durante este semestre que você achou mais interessantes e motivadoras. Por quê?

Lila: Ai, a de 'adedonha', adorei porque eu nunca tinha brincado disso em lugar nenhum, nem em centro de línguas, nem quando eu fazia inglês, só na sala de aula escondido dos professores; 'passa ou repassa' não sei se é porque eu amava aquele programa [risos], lembra a minha infância. Essas duas foram! Assim entre outras, nossa teve várias, inclusive aquela que eu tinha te pedido para você trazer a folha para eu preencher, se você quiser eu preencho. Nossa, teve várias, várias mesmo, por exemplo, coisa assim que eu não vejo muita graça, igual, por exemplo, música, porque eu não entendo muito bem a compreensão, mas discutir as músicas, igual você fez, ou então passar mais de uma música assim. Ah, eu gostei de tudo, de todas, principalmente, dessas.

P: E qual atividade ou quais atividades você achou que foram mais cansativas e/ ou desinteressantes?

Lila: Ai, você me ajuda a lembrar de alguma [risos], porque eu não lembro de alguma que tenha sido desinteressante. Porque, por exemplo, quando você pedia assim para gente citar de um a cinco da mais interessante para a menos interessante eu acho que não tinha uma que eu achasse menos interessante, porque para mim todas tinham seu grau de importância de acordo

com o andamento da aula, por exemplo, uma era para testar vocabulário, outra para compreensão auditiva, outra para falar sabe. Então eu acho que não teve uma totalmente desinteressante. Às vezes teve uma menos motivadora no sentido de que a outra foi tão boa que essa ficou para trás sabe, mas não é que foi ruim sabe é porque se você comparar duas, não é que uma é 10 e a outra é 5, é como se uma fosse 10 e a outra fosse 8, mais ou menos sabe? Mas menos que isso.

P: E quais das atividades realizadas neste semestre você achou mais complicada e/ou difícil?

Lila: Ah, assim uma que testa muito o vocabulário da gente, principalmente, coisas mais antigas que às vezes a gente já não se recorda, por exemplo, algumas de escrever no quadro assim, tinha umas que você passava uma figura para gente observar e escrever no quadro, mais ou menos essas, assim. É porque muitas é de vocabulário mais antigo, aí a gente não lembra assim, não estuda muito o que já passou, né?

P: Você tem o costume de sugerir ao professor de língua alguma atividade que facilita a sua aprendizagem?

Lila: Não tenho, nunca sugeri nada, deixa eu ver, na escola assim eu também nunca sugeri nada o que eu não conseguia aprender na escola eu conseguia aprender sozinha em casa, por exemplo, às vezes eu não entendia aqui, mas na hora de estudar para a prova eu conseguia entender sozinha, seja por meio de um livro ou de uma gramática sabe, de alguma coisa extra. Ou então eu buscava tirar a dúvida com alguém, mas nunca fui de sugerir alguma coisa para professor não.

P: Mas, qual tipo de atividade você acha que te ajuda a aprender?

Lila: Ah, eu acho que essas atividade diferentes, dinâmica, eu acho que todo mundo, é igual, eu penso assim, como professora é aliar o ensino assim de uma forma diferente, de uma forma mais assim alegre que não fica aquela coisa cansativa “vamos lá gente escreve no caderno Goiânia hoje é tal dia” sabe uma coisa diferente. Eu acho assim é aliar o ensino de uma coisa que você tem que aprender mesmo, de uma forma diferente. Tanto é que você pode reparar que todo mundo gosta quando é uma aula diferente, agora quando é aquela aula monótona, chata, ninguém gosta, não adianta.

P: E que tipo de atividade que o professor traz para a sala de aula, que te ajuda a fixar o conteúdo?

Lila: Ah, igual por meio de algumas brincadeiras, igual aquelas que você explorava vocabulário, que você explorava frases no imperativo, no subjuntivo. Então, eu acho que tudo que é feito de uma forma diferente do tradicional, do “b a = ba” do livro, eu acho que é mais válido do que o que está no livro, porque o que está no livro agente pode estudar no sozinho. Agora você que tem experiência em licenciatura, recém formada ou formada não sei, eu acho que você tem mais experiência, porque só de você ter cursado um curso de licenciatura já tem essas partes mais dinâmicas, então eu acho que essas partes diferentes fazem o aluno aprender mais do que aqueles cursos batidos de livro, assim.

P: Para você o que é necessário para que uma aula seja interessante e motivadora?

Lila: Eu não acho que o professor tem que ser palhaço, não é isso sabe. Mas eu acho que ele tem que ser ele mesmo, mas se ele conseguir ser ele mesmo de uma forma dinâmica, motivadora para os alunos é melhor ainda, porque faz com que os alunos não percam o interesse, não fica assim na sala de aula olhando o tempo, “aí falta quanto para acabar” ou então cochilando. Então eu acredito nisto, não é que o professor tenha que vir aqui fazer gracinha, essas coisas, mas eu acho que ele tem que ser ele mesmo e se ele conseguir ser de forma diferente. É claro que cada professor tem seu jeito e se você não consegue passar uma dinâmica assim, cada um tem sua forma de ensinar e às vezes não é só o professor engraçado que todo mundo gosta.

P: Falando do grupo de espanhol III, qual aspecto do grupo de esp. III você achou que foi positivo? Por quê?

Lila: Eu acho a união das pessoas, porque eu já estudei em turmas, principalmente, de inglês, que os alunos não eram muito unidos. Aqui eu achei como se fosse cada um, irmão de cada um. Parece que a gente se conhece há muito mais tempo. Claro, que isso também é só dentro de sala, não vai para fora, mas pelo menos tem essa convivência dentro de sala. Tem lugar que a rivalidade é tão grande que nem dentro de sala você tem harmonia, então eu acredito que a união aqui é bem forte.

P: E qual aspecto você achou que foi negativo? Que dificultou alguma coisa.

Lila: Negativo não. Às vezes a questão das faltas, mas eu não posso falar muito porque eu também faltei muito eu acho que eu faltei umas quatro vezes, muito porque eu não faltava antes, mas eu acredito que às vezes as faltas, por exemplo, não dar para realizar alguma atividade, por exemplo, às vezes tinha três alunos: o que você faz com três alunos? Às vezes você que fazer dois grupos de duas pessoas, aí não tem como sabe. Às vezes eu acredito que esse motivo seja não prejudicial, mas um pouco ruim.

P: Agora sobre as estratégias que foram passadas no início do semestre, as EC trabalhadas no início do semestre te ajudaram de alguma forma ou você não se lembrava delas nos momentos de conversação?

Lila: Eu acho que ajudava porque, por exemplo, lá tinha a parte assim de fazer um gesto, fazer uma mímica ou então tentar falar a palavra assim, como se diz?

P: Um sinônimo?

Lila: Sinônimo, se fala a palavra parecida com português, por exemplo, você não sabe como é *estudiar* aí você pega e fala com o sotaque do espanhol assim estudar [o e e fechado e o t interdental], sei lá com um t mais fraco. Eu acho que são muito válidas, todas elas.

P: Então você acha que te ajudou?

Lila: Ajudou com certeza, porque é igual você fala às vezes você fala a palavra em outra língua igual, por exemplo, eu que fiz cinco anos de inglês, às vezes você não sabe a palavra em espanhol assim, mas você sabe em inglês. Igual uma vez que o Nacho falou *box* que era caixa e ele não sabia como era caixa em espanhol, mais ou menos assim.

P: E no seu ponto de vista, qual é o papel do professor?

Lila: Eu acho que ele tem que tentar ensinar o aluno, porque se o aluno está aqui é porque ele tem o objetivo de tentar aprender uma língua estrangeira tanto a primeira, como a segunda, como uma nova língua estrangeira, terceira enfim. Se ele tem esse objetivo eu acho que o professor tem que tentar passar o que ele sabe sobre a língua, no seu caso, a língua espanhola. Seja por meio de filmes, de músicas, de dinâmicas, de livro mesmo ou de compreensão auditiva, de escrever cada um do seu jeito, mas eu acho que o principal, o objetivo é o professor passar um pouco do que ele sabe para gente, porque em cada nível a gente vai aprendendo mais.

P: E no seu ponto de vista também, qual o papel do aluno?

Lila: Ah, eu acho que ele tem que ser assíduo nas aulas. E não apenas frequentar as aulas, uma coisa é você frequentar as aulas e outra coisa é você participar, porque eu vejo que tem grande diferença entre você estar aqui ativamente ou passivamente. Ser apenas mais um para ganhar a presença, então, eu penso que tem essa grande diferença. Fazer as tarefas, apesar de que, não que eu seja suspeita para falar, porque eu sempre fui de fazer tarefa nem que fosse tudo de uma vez, mas é porque esse semestre meu, estava muito corrido. Mas, eu penso que é principalmente isso, vir à aula não apenas para ganhar uma presença, mas para participar: fazer uma leitura, fazer uma pergunta, tirar uma dúvida, conversar, fofocar, falar de futebol [risos] e assim vai.

VITA

P: Qual a sua profissão, Vita?

Vita: Assistente social.

P: E por que você quer aprender a língua espanhola?

Vita: Primeiro, porque eu sempre gostei de idiomas e o espanhol sempre esteve em meu pensamento sabe, em aprender e eu acho muito bonito também. Pena que eu ainda estou engatinhando.

P: É mais por gosto do que por uma necessidade?

Vita: É mais por gosto do que por uma necessidade maior e, além disso, eu gosto muito, acho muito bonito.

P: Você tem o hábito de estudar extraclasse a língua espanhola?

Vita: Eu, em casa eu estudo sim, eu sempre dou uma olhada em livros, eu sempre estou atenta a alguma propaganda, porque agora quase todas as embalagens vem com o espanhol, então eu sempre tento colocar, tenho um caderninho lá para anotações e aí eu anoto e tudo, pena que eu deveria guardar muito o que eu já tenho lido, mas não é sempre assim, sei lá toda vida eu fui assim, eu leio, mas eu esqueço rápido e volto a ligar, porque às vezes eu sou um pouco insistente em certas coisas. Não tudo, mas em certas coisas eu sou muito insistente.

P: Mais ou menos quantas horas de estudo por semana?

Vita: Olha, eu nunca marquei assim o horário, mas geralmente eu fico, assim quando eu estou com o tempo mais disponível geralmente eu passo a tarde, vou dizer umas três ou quatro horas, porque ali, além disso às vezes eu estou fazendo outras coisas também, então eu jogo tudo na mesa, e aí às vezes eu lembro ah aquela palavra eu precisava ver aquela palavra um sinônimo ou que significa aí eu corro lá dou uma olhada e já passo para outra coisa e aí volto. Eu faço isso: deixo tudo em cima da mesa lá e procuro, mas eu estou sempre em contato, sabe? Eu nunca perco o contato, porque às vezes me angustia muito quando eu não consigo responder uma pergunta, às vezes eu acho até fácil, mas eu não sei o que me acontece que eu na hora de responder, sei lá, foge tudo. Eu não sei se isso é nervoso, é eu fico assim, então isso me angústia, então eu vou lá e quero ver porque eu não dou conta, então sempre isso ocorre comigo, mas não é só no espanhol não, é em várias atividades que tenho tentado fazer.

P: Você faz algum tipo de atividade durante o seu cotidiano que ajuda a melhorar a sua aprendizagem?

Vita: Um dos que eu já falei, eu olho as embalagens; às vezes quando me vem na mente alguma palavra eu recorro ao dicionário é às vezes quando eu vejo uma entrevista de um espanhol, um argentino ou qualquer coisa assim eu fico tentando ouvir sabe, porque eu tenho certa dificuldade para ouvir assim e também eu estou com uns CDzinhos lá em espanhol que a hora que eu tiver uma folguinha, eu vou viajar primeiro, depois eu vou ouvir esses CDs. Porque eu pretendo sim falar um espanhol um pouco melhor sabe, porque ele é muito bonito, eu adoro ele. Ah, eu leio também algumas coisas que eu encontro em espanhol, mas é o mesmo das caixinhas, né?

P: Em toda língua estrangeira nós trabalhamos quatro habilidades (a expressão oral, a expressão escrita, a compreensão oral e a compreensão escrita). Destas quatro, qual você tem mais facilidade e/ou mais gosta de trabalhar. Por quê?

Vita: A escrita parece que está mais ao meu alcance, porque a auditiva eu sempre tive muita dificuldade. Quais são as outras aí?

P: Expressão oral, expressão escrita, compreensão oral e compreensão escrita. Qual você trabalha mais?

Vita: Mais é a escrita.

P: Tanto leitura quanto composição escrita?

Vita: É, às vezes eu tento escrever um textozinho e também na mente eu fico tentando formar frases, às vezes até um pouco mais, umas 3 ou 4 frases, um versinho ou coisa assim.

P: E qual das quatro você mais gosta de praticar ou tem mais facilidade?

Vita: Escrevendo, porque toda vida eu estudei escrevendo, porque toda vida eu tive dificuldade para entender e então foi a maneira que eu achei assim mais fácil para mim foi estudar escrevendo, toda vida eu fiz isso.

P: Existe algum tipo de atividade, das realizadas em sala de aula, que você não se sente confortável?

Vita: Existe. Eu vou me referir aqui às atividades em classe, aquelas atividades, aqueles jogos que você sempre dá e que eu acho aquilo ali muito dinâmico, muito interessante, mas eu tenho dificuldade. Agora chego em casa eu dou uma olhada e eu falo gente não é nada, não é bicho de sete cabeça, mas lá na hora eu não consigo seguir a turma, então eu fico, você pode observar que eu fico quieta. Porque às vezes eu não sei. Não sei se é burrice, não burrice não é não.

P: Não é não. É que cada um tem o seu ritmo de aprendizagem.

Vita: Não foi só aqui nesta sua aula não, mas em outras aulas que eu fiz já ocorreu isso também e eu sinto essa dificuldade, então isso até me irrita porque eu gostaria de acompanhar, isso me irrita, me deixa um pouco assim frustrada, não, um pouco *aburrida* [risos].

P: Quais das atividades realizadas em sala de aula durante este semestre que você achou mais interessantes e motivadoras. Por quê?

Vita: Olha talvez eu vou ser um pouco exagerada, mas todas aquelas atividades eu achei muito positivas. É tanto que eu perguntei para você se podia repetir, lembra? Porque eu achei que todas são dinâmicas. E ela é assim, para mim, motivadora, divertida, não cai na monotonia, então eu acho que isso é muito bom, inclusive para aguçar mais o raciocínio né. Eu acho, só que o meu olha [risos]

P: Mas, houve alguma que você achou cansativa e/ou desinteressante?

Vita: Não estou lembrando, não estou lembrando, não sei.

P: E quais das atividades realizadas neste semestre você achou mais complicada e/ou difícil? Você já falou as atividades que você se sente mais angustiada. Tem mais alguma?

Vita: É são essas.

P: Você tem o costume de sugerir ao professor de língua alguma atividade que facilita a sua aprendizagem?

Vita: Não, embora eu tenha tido vontade de fazer isso, mas eu nunca fiz. Nunca, com nenhuma professora.

P: E para você, que tipo de atividade realizada pelo professor te ajuda a fixar os conteúdos?

P: Vita: Uma coisa que eu acho muito válida, muito bom, é inventar um texto, escrever um texto, porque aí você pode encontrar palavras novas, você consulta o dicionário (eu gosto muito do dicionário [risos], graças a Deus eu tenho este hábito), você pode, se tiver em casa, você pode até fazer uma pesquisazinha e acrescentar mais alguma coisa naquele conteúdo. Então, eu acho que esse tipo de atividade é muito enriquecedora, atividade escrita, eu gosto assim, de fazer texto, aí desenvolve. Eu acho que desenvolve um pouco, porque aí faz a gente procurar o dicionário, esforçar a mente. Eu gosto.

P: Para você o que é necessário para que uma aula seja interessante e motivadora?

Vita: Aqui, todo esse processo que você fez eu aprovo, eu acho que é muito bom. O que eu queira falar, ah esqueci, às vezes de repente eu lembro aí eu falo.

P: Falando do grupo de espanhol III, qual aspecto do grupo de esp. III você achou que foi positivo? Por quê?

Vita: Olha para mim, como o grupo é pequeno eu acho também um ponto positivo porque oferece maior entrosamento entre os colegas, os alunos, eu acho porque aí você tem mais liberdade de conversar e tudo. Para mim isso foi legal, positivo.

P: E qual aspecto você achou que foi negativo? Que dificultou alguma coisa.

Vita: Eu não consegui perceber nada assim não. Fala aí como assim?

P: O que poderia ter sido melhor ou o que atrapalhou um pouco o curso?

Vita: Eu acho que não teve nada que eu possa apontar não. Seria uma entrega de tarefa, dos trabalhos, mas eu acho que todo mundo cumpriu seu dever, eu acho. Não sei. Eu não vi nada que pudesse atrapalhar ninguém, de jeito nenhum.

P: Agora sobre as estratégias que foram passadas no início do semestre, as EC trabalhadas no início do semestre te ajudaram de alguma forma ou você não se lembrava delas nos momentos de conversação?

Vita: Estratégias?

P: Sim, aquelas que eu expliquei no retro, depois dei alguns exemplos, passei um listinha para vocês estudarem em casa.

Vita: Eu acho que eu não lembro disso, acho que foi quando eu estava doente.

P: Talvez tenha sido na época que você estava doente, pois você faltou vários dias no início do semestre.

Vita: Eu lembro que eu peguei algumas coisas na xérox, mas não era nada disso não?

P: Não, você deveria ter me perguntado, porque você lembra que todo questionário passado nas aulas que eu filmava tinha uma pergunta sobre estratégias? Você lembra disso?

Vita: Eu sou danada para esquecer.

P: Quando você leu isso, você deveria ter me pedido para te explicar e te dar a lista.

Vita: Ah, eu sempre coloco essa aqui, porque eu sempre peço para alguém me ajudar. Eu não sei, sinceramente, eu não lembro. Agora eu estou encabulada com essa coisa das estratégias.

P: É talvez você não estava nos dias que trabalhamos as EC.

P: E no seu ponto de vista qual é o papel do professor?

Vita: Puxa! Primeiro o professor tem que passar muita confiança. Onde? Na explicação, no conteúdo, na metodologia toda. Eu acho que ele tem que passar muita confiança para o aluno, não é ele saber tudo, mas eu acho assim que volta e meia algum aluno pode fazer alguma pergunta que às vezes o professor não está pronto para responder e se não tiver eu acho que não deve deixar isso passar batido. Eu acho que ele deve falar olha não tenho condições de te explicar, mas na próxima aula eu vou fazer a pesquisa e trazer a resposta. Eu acho que o professor tem a obrigação de fazer isso. Eu acho que sim, mas não só o professor, mas o aluno tem que fazer o seu papel.

P: Isso, eu ia perguntar agora. No seu ponto de vista qual o papel do aluno?

Vita: O aluno também tem que complementar, tem que dar uma estudada é se interessar um pouco. Eu acho que isso é importante. Agora o professor, eu acho assim que o professor não deve é, ele tem que ser aquele professor amável, mas não ser aquela mãe do aluno. Ser assim atencioso, pontualidade. Mas muitos assuntos que às vezes surgem na sala de aula, eu não sei se estou saindo da metodologia, mas eu acho que deve ser comentado.

Apêndice D – Transcrição de uma atividade

Juego: *Titanic*

P: Quién eres tú, Nacho?

Nacho: Un muchacho

P: Un muchacho, qué más?

Nacho: De veinticinco años, pintor

Pepe: Pintor de pared [sorri]

Nacho: No, pintor. No está escrito aquí.

Nacho: Pintor de qué? De cuadros o de... [gestos de pintar una pared e olha na direção da professora]

P: De cuadros

Nacho: De cuadros ahhhhh!

Nico: Antes fosse de pared!

AAA: [Sorriem]

Nacho: Estoy de casamiento fijado

P: Y tú?

[Nico e Pepe começam a falar juntos, porém Nico cede o turno ao Pepe]

Pepe: Tem que falar só o que está aqui? [mostra o cartão]

P: No eso es sólo una orientación, pero pueden decir lo que quieran para salvarse.

Pepe: Soy un marinero de treinta y cinco años, tengo cinco hijos, niños y mía mujer no trabaja.

Nico: Va a tener que trabajar [sorri]

P: Qué más?

Lila: Yo soy una cantante de cuarenta y cinco años [sorri] estoy, cómo digo grávida [petición de ajuda]

P: Embarazada

Lila: Embarazada y preciso cantar mucho [gestos com os dedos, apresentado dinheiro]

P: Embarazada no está en la tarjeta, está? [sorri]

AAA: [Sorriem]

Lila: Los hijos también no eran por cuenta de [aponta Pepe]

P: Es verdad

AAA: [Sorriem]

Nico [levanta a mão]: Estoy embarazado!

AAA: [Sorriem]

Lila: Quién eres tú?

Nico: Soy un conductor

Lila [com um poucoo de ironia]: ¿Ah?

Nico: Un conductor, tengo cincuenta años, tengo un hijo de diez años y no estoy embarazado [sorri]

P: El hijo está en la tarjeta?

Nico: Sí, sí yo tengo un hijo de verdad

Lila: Yo tengo un también [mostra a barriga]

Nico [sorrindo]: No, no, es psicológico.

Nane: Yo soy profesora de lenguas

Pepe: Va a morir [sorri] o va a matarse antes [sorri]

Nane: Acabé de casarse [pedido de confirmação de exatidão]

P: Casarme

Nane: Casarme y tengo un hijo de dos años y quiero mucho salvarme, pues quiero verlo crecer, acabé de casar también!

Pepe [Con un poquito de ironía]: Un hijo de dos años y acabó de casar

AAA: [Ríen]

Lila: Uai casou-se con otro hombre o teve el niño y después se casó, el niño [...] [Muitas falas e sorrisos]

Lila [mostrando Pepe]: Lo padre del filho de Nane tem cinco crianças! [mudança de código]

Nane: [Sorri]

Pepe: Yo soy el padre de más hijos entonces [com as mãos para cima]. Adiós Muchachos [Gestos de adeus com as mãos]

P: Aún hay pocos argumentos. Solamente hay hijos y casamientos.

AAA: [Sorriem]

Lila: No, mi motivo es especial.

P: Cuál es tu motivo?

Lila: Estás aquí [mostrando a barriga]

P [brincando]: Pero este no es un argumento fuerte.

Lila: No es, credo [sorri]

Pepe: Cadê el examen? [mudança de código]

P: Muy bien, hay que pedirle el examen.

AAA: [Sorriem]

Nico: Dinero, tengo mucho dinero, podemos resolver *la parada* después [sorri]

P: Cómo? Tienes mucho dinero?

Nico: Sí, sí puedo ayudar.

P: Pero dinero en situación de muerte no ayuda mucho.

Nane: Sí, yo soy el contrario una profesora de lenguas. Yo tengo que trabajar mucho para sustentar la familia [sorri]

Pepe: Profesor de lenguas no tiene salvación.

Nane: Tiene

P: Eso, Nane, dile por qué un profesor de lenguas es importante.

AAA: [Sorriem]

Lila: Una cantante es mucho más!

P: Por qué?

Lila: Por qué es?

Nane: Hoy en día la profesión de profesor es más [Nico toma o turno]

Nico: Mira, las personas están en un bote, soy un conductor voy a llevarlas para un bueno camino.

Pepe: Yo tengo un GPS

AAA: [Sorriem]

P: Dejen Nane hablar sobre la profesión de profesor.

Pepe: Yo posso la la [gestos de alguém pescando] pescar

AAA: [Ríen]

P: Eso es importante para no morir de hambre.

Pepe: Entonces

Nico: Puedo pescar [sorri]

P: Por qué una profesora de lenguas es mejor que una cantante?

Lila: Aí, un momento [sae da sala para atender o telefone celular]

Nico: No, no deja para lá [gestos para que Lila saia]. Una a menos [sorri]

Pepe: Nenhuma das duas es buena [gestos de negação]

Nane: Creo que sí, la profesora profesión más importante que tiene, sí! La profesora orienta los niños, los jóvenes, los adultos...

Pepe: No, mas en el bote no, necesitamos salvar nuestras vidas.

Nico: Vamos precisar de un profesor [tom irónico]. Qué él va a hacer?

P: En el bote hay personas de muchos países y ella puede hablar varias lenguas.

Nane: Es verdad [gestos de afirmação com a cabeça]

[Lila volta para a sala]

Nane: Sí, cantante?

P: Cuál es la defensa de la cantante?

Lila: Quem canta seus males espanta!

P: Sólo eso?

Lilá: Es... las profesoras son tristes, los alumnos son inquietos, maleducados [señala a Nacho], não hacen tarefas/ tareas. Isso es triste!

P: [Sorri]

Lila: Yo soy profesora y la verdad es que los alumnos no hacen tareas [sorri]. No es triste? [pergunta a professora]

P: No es triste. Es difícil.

AAA: [Sorri]

Pepe: Este hombre [...] [fala sobre Nacho].

Lila: Olha/ mira esta persona [mostra o Nacho]

P: Pero él ya ha cambiado mucho.

Lila: Es una figura!

Pepe: Él come mucho.

Nico: Sí, come mucho.

P: Por qué?

Pepe: Es joven, gasta mucha energía, enton come mucho.

P: Es importante pensar que estamos en el medio del océano en una lancha con algunas personas y necesitamos llegar a un territorio seguro.

Nico: Cómo llegar [...] [afirmação com a cabeça]

Pepe: Sólo dos personas [...] el conductor y el marinero que es más útil.

Nico: Sí, el conductor y el marinero, sí, es verdad. Vamos a llegar en algun lugar [gestos de afirmação com a cabeça]

Nane: El conductor y el marinero no!

Pepe: Él come mucho [mostra o Nacho].

Nico: Eso sólo sabe pintar, la profesora no va a ayudar mucho en la situación y la cantante también no.

P: Y por qué el conductor es importante?

Nico: Yo sé los caminos.

P: Pero estamos en el océano y quien conoce los caminos del mar es el marinero, no?

Pepe: Sí, es el marinero [olha seu cartão]

Nico: No, yo sé todos los caminos [sorri] [...]

Pepe: Escolha yo y deja el resto [gestos com as mãos, como se afastasse os colegas]

P: Nacho, por qué tú tienes que salvarte?

Nacho: [Em silencio e muito quieto]

P: ¡Hay que defenderte es tu vida!

Lila: [Sorri]

Nacho: Yo no tengo ninguno... si yo foi en el mar yo no voy ayudar de ninguna forma ¿sí?

Nane y Nico: [Sorri]

Nacho [um pouco nervoso]: Espera, posso terminar! [mudança de código]

Nico: Claro [com um sorriso]

Nacho: Yo tengo apenas un motivo emocional.

P: ¿Cuál es tu motivo emocional?

Nacho: Que yo prometí a mi esposa que iría volver.

AAA: [Sorriem]

Lila: Es muy profundo [toca o peito]

Pepe: En el cielo [aponta para cima] vas a ayudar muy más.

Nico: Sí [sorri]

P: La profesora de lenguas habla muchas lenguas y la cantante, por qué tiene que salvarse?

Lila: La cantante habla para muchas personas.

Pepe: Canta también en inglés.

Lila: Sí, canta también en inglés, español, francés, todo. Es una cantante chic!

Nico: Qué cantante mentirosa!

AAA: [Sorriem]

Lila: Y tú, quién eres tú?

Nico: Yo soy un conductor de cincuenta años. Me respete, por favor.

Lila: Eu tenho quarenta e cinco. [mudança de código]

Nico: Soy más viejo.

Pepe: Deja los dos quedar juntos en el barco, van [gestos com as mãos]

Lila: Yo pienso que todos nós iremos morrer [pedido de confirmação de exatidão]

P: Morir

Lila: Morir, los argumentos están pésimos!

P: Es realmente.

P: No todos, los argumentos de Pepe fueron buenos. Pero, si ustedes fueran el capitán y tuvieran que hacer una elección entre esas personas, cuáles dos escogerían?

Nico: Yo escogería el marinero y el conductor.

P: Por qué?

Nico: El marinero ayudar a cualquier momento y el conductor porque tiene un hijo de diez años.

P: Y tú, Nacho? Quién llevarías?

Nacho: Yo llevaría el marinero para ayudar y yo también.

P: No, ahora tú no eres el pintor, eres el capitán.

Nacho: Yo no posso escolher el pintor? [mudança de código]

P: Puedes, pero por qué lo llevarías?

Nacho: Yo llevaría ello para ayudar en viaje y eu/ yo por el motivo que he hablado, emocional ¿sí?

Pepe: Amor por una mujer [sorri]

P: Nane?

AAA: Ahhhh [Sorri]

Nacho: Aí não dá uai!

P: Por qué?

Nane: El marinero para ayudar en el bote bote [pedido de confirmação de exatidão]

P: Bote, lancha

Nane: En lancha y la profesora por la comunicación en lancha.

Nacho: La comunicación es fundamental, chicos. Sin comunicación las personas se tiran. [sorri]

Pepe: Yo llevaría el marinero porque ayuda, tal vez ayude a salvar todos que poderia, y olharia la familia, tal vez el conductor el único que tem filhos/ niños.

Lila: Yo llevaría el conductor porque tienes el niño y la cantante.

AAA: [Ríen]

P: Por qué la cantante?

Lila: Para que la viaje seja [fala a letra “j” com som do “j” en espanhol] bien tranquila con las músicas, esas cosas.

Pepe: Y el cielo, tal.

Nico: Muriendo y cantando [fazendo cara de feliz olhando para cima]

Lila: Lá la la la la [cantando]

P: Muy bien, cuáles son las presentaciones de hoy?

Lila: Eu e Nane.

Nacho: Mas o que ficou decidido no final.

P: Es verdad, primero el marinero, claro y la profesora.

Nacho: Ah [cara de decepção]

P: Si ella fuera sólo una profesora no la llevaría, pero es una profesora de lenguas, habla muchas lenguas, es importante para la comunicación.

Lila: Quién dice que la cantante no habla?

P: Lo siento [sorri].

Apêndice E – Transparência usada para apresentar as EC

Estrategias de Comunicação

COMPENSACIÓN:

- 1.1 **Aproximación** – Uso de un término próximo (sinónimo, hiperónimo, hipónimo) del concepto que se comunica. Ej.: “Tengo unas aves en casa” (Para papagayos).
- 1.2 **Descripción** – Definición del elemento léxico que se desea comunicar. Ej.: “es un animal pequeño con orejas grandes” (Para conejo).
- 1.3 **Acuñação léxica** – Creación de una nueva palabra para expresar el concepto deseado. Ej.: “¿Qué podemos *ofricer* para él? (Para ofrecer).
- 1.4 **Mímica** – Utilización del paralenguaje (gestos, miradas, etc.) para presentar el concepto que se deseado. Ej.: balancear los brazos arriba y abajo como las alas de las aves a volar. (Para mariposa).
- 1.5 **Traducción Literal** – Transliteración palabra por palabra tomando como base la lengua materna. Ej.: “Sería Juan el asesino porque *afinal de cuentas...*” (Para a fin de cuentas).
- 1.6 **Extranjerismo** – Uso de un término de la lengua materna, pero con adaptación en la medida permitida por el conocimiento de la LE. Ej.: “Tengo dos *fuelgas* semanales” (Para descanso)
- 1.7 **Cambio de Código** – Cambio de la LE a la LM para solucionar un problema léxico. Ej.: Estaba de descanso, pero *tive que carregar umas caixas...*”
- 1.8 **Uso de una Lengua Franca** – Uso de una lengua común entre los interlocutores, que en muchos casos suele ser el inglés. Ej.: “En SP hay muchos restaurantes, buildings...” (Para edificios).
- 1.9 **Consulta de Diccionarios** – Uso del diccionario como apoyo cuando falta algún vocabulario.

INTERACCIÓN:

- 1.10 **Petición de Ayuda** – Solicitud directa de ayuda lingüística al interlocutor, mediante pregunta, entonación etc. Ej.: ¿Qué significa calle?, ¿cómo puedo decir *favela?*, ¿puedes repetir?, etc.

REDUCCIÓN:

- 1.11 **Abandono del mensaje** – Deja de hablar por alguna dificultad. Ej.: “Estábamos en la playa cuando uhm ...”.
- 1.12 **Sustitución del mensaje** – Desiste del mensaje por alguna dificultad, pero empieza otra frase que pueda transmitir lo que desea. Ej.: “Ella se fue de la ciudad porque él no ... *ah, ella no quería sufrir*”.

APLAZAMIENTO:

- 1.13 **Repetición** – Repite lo que ha dicho para ganar tiempo. Ej.: “Bien él *no sabía... no sabía...*”.
- 1.14 **Uso de términos de vacilación** – Uso de palabras como *bien, es decir, es que, cómo puedo decir* etc..

ANEXOS

Apéndice 3: Cuestionario sobre preferencias de estilo de aprendizaje perceptivo

Nombre _____ Alumno n.º _____ Edad _____
País de origen _____ Lengua materna _____
Hombre _____ Mujer _____ Años estudiando inglés _____

Instrucciones: Las personas aprenden de formas muy distintas. Por ejemplo, algunas aprenden sobre todo con sus ojos (visuales) o con sus oídos (auditivos); algunas personas prefieren aprender exponiéndose a experiencias o con tareas de «hacer» algo con las manos (cinestésicos o táctiles); algunas personas aprenden más cuando trabajan solas, mientras que otras prefieren trabajar en grupo.

Este cuestionario ha sido diseñado para ayudarte a identificar la(s) forma(s) en que aprendes mejor, la(s) forma(s) que prefieres para aprender.

Lee las frases de la página siguiente, una a una. Respóndelas APLICÁNDOLAS A TU ESTUDIO DEL INGLÉS. Decide si estás de acuerdo o en desacuerdo con cada una. Por ejemplo, si estás muy de acuerdo, señala:

	MUY DE ACUERDO
	DE ACUERDO
	INDECISO
	EN DESACUERDO
	MUY EN DESACUERDO

Por favor, responde a cada frase de prisa, sin pensarlas mucho. Trata de no cambiar las respuestas después de haberlas decidido. Utiliza un bolígrafo para señalar tus preferencias.

(continúa)

(Reproducido con autorización del profesor Joy Reid de la universidad de Wyoming.)

Instrucciones

En este cuestionario hay 5 preguntas por cada estilo de aprendizaje. Las cuestiones se hallan agrupadas por estilos de aprendizaje en la parte inferior de la página. Cada pregunta que se contesta tiene un valor numérico:

MA	A	I	D	MD
5	4	3	2	1

Rellene los casilleros de cada grupo con el valor numérico de cada respuesta. Por ejemplo, si ha contestado «Muy de acuerdo» (MA) en la pregunta 6 (una pregunta visual), escriba un 5 (MA) en el casillero de la pregunta 6.

Siga este proceso en todas las categorías. Cuando haya terminado, mire a la escala situada en la parte inferior de la página; le ayudará a determinar su(s) estilo(s) predominante(s) de aprendizaje, aquel(los) estilo(s) menos utilizados y aquel(los) estilo(s) que no cuentan. Si necesita ayuda, pídale al profesor.

	MA	A	I	D	MD
1. Cuando el profesor me da las instrucciones, las comprendo mejor.					
2. Prefiero aprender haciendo algo.					
3. Trabajo más cuando trabajo con los demás.					
4. Aprendo más cuando estudio en grupo.					
5. En clase, aprendo mejor cuando trabajo con los demás.					
6. Aprendo mejor viendo lo que el profesor escribe en la pizarra.					
7. Cuando alguien me pide que haga algo en clase, aprendo mejor.					
8. Cuando hago cosas en clase, aprendo mejor.					
9. Me acuerdo más de las cosas que he oído en clase que de las que he leído.					
10. Cuando leo las instrucciones, las recuerdo mejor.					
11. Aprendo más cuando me ponen un ejemplo.					
12. Comprendo mejor las instrucciones cuando las leo.					
13. Cuando estudio solo, me acuerdo mejor de las cosas.					
14. Aprendo mejor cuando hago algo para un proyecto de clase.					
15. Me encanta aprender haciendo experimentos.					
16. Aprendo mejor cuando hago dibujos mientras estudio.					
17. Aprendo mejor cuando el profesor explica la teoría.					
18. Cuando trabajo solo, aprendo mejor.					
19. Comprendo mejor las cosas en clase cuando participo en juegos de roles.					
20. Aprendo mejor en clase cuando escucho a alguien.					
21. Me encanta trabajar en una actividad con dos o tres compañeros.					
22. Cuando construyo algo, me acuerdo mejor de lo que he aprendido.					
23. Prefiero estudiar con otras personas.					
24. Aprendo mejor leyendo que escuchando a alguien.					
25. Me encanta hacer algo para un proyecto de clase.					
26. Aprendo mejor en clase cuando puedo participar en actividades relacionadas.					
27. En clase, aprendo mejor cuando trabajo solo.					
28. Prefiero trabajar yo solo en proyectos.					
29. Aprendo mejor leyendo el libro de texto que escuchando las explicaciones del profesor.					
30. Prefiero trabajar yo solo.					

VISUAL

6 -	11 -
10 -	14 -
12 -	16 -
24 -	22 -
29 -	25 -
TOTAL	x2 = (Puntuación)

TÁCTIL

11 -	14 -
16 -	22 -
22 -	25 -
TOTAL	x2 = (Puntuación)

AUDITIVO

1 -	3 -
7 -	4 -
9 -	5 -
17 -	21 -
20 -	23 -
TOTAL	x2 = (Puntuación)

SOCIAL

3 -	4 -
5 -	21 -
23 -	23 -
TOTAL	x2 = (Puntuación)

CINESIÉTICO

2 -	13 -
8 -	18 -
15 -	27 -
19 -	28 -
26 -	30 -
TOTAL	x2 = (Puntuación)

INDIVIDUAL

13 -	18 -
27 -	28 -
30 -	30 -
TOTAL	x2 = (Puntuación)

Estilo predominante de aprendizaje 36-50
 Estilo menos utilizado 25-37
 Estilo que no cuenta 0-24

¿Qué tipo de aprendiz de lenguas eres?				
Señala con una cruz tu respuesta a las siguientes cuestiones:				
	<i>Casi siempre</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Nunca o casi nunca</i>	<i>No sé</i>
1. ¿Sacas (sacabas) buenas notas en los exámenes de gramática?				
2. ¿Tienes buena memoria para el vocabulario?				
3. ¿Te enoja cometer errores?				
4. ¿Te irrita que no se corrijan los errores en clase?				
5. ¿Pronuncias mejor cuando lees en voz alta que cuando mantienes una conversación?				
6. ¿Te gustaría tener más tiempo para pensar antes de hablar?				
7. ¿Te gusta /gustaba estar en clase?				
8. ¿Encuentras difícil captar más de dos o tres palabras de una lengua nueva cuando estás de vacaciones en el extranjero o con un grupo de personas que la hablan?				
9. ¿Te gusta aprender de memoria reglas gramaticales, vocabulario, etc.?				

• **Puntuación 23-27: Analítico**

Seguramente crees que es muy importante hablar siempre lo más correctamente posible. Seguramente el tipo de ejercicios que prefieres cuando estás aprendiendo una lengua son aquellos que te permiten pensar con cuidado: por ejemplo los ejercicios de gramática, intentar interpretar el significado de las palabras, práctica de pronunciación, etc. Éste es el tipo de aprendizaje que normalmente tiene lugar en clase o cuando estudias solo en casa.

Seguro que puedes mejorar tu aprendizaje de una lengua. Lee las siguientes sugerencias.

Sugerencias: Podrías hablar la lengua con más espontaneidad:

— Intentando hablar.

Por ejemplo, intenta hablar con amigos españoles o hispanoamericanos, con turistas, etc. lo más a menudo posible.

— No preocupándote tanto por tus errores.

Intentar hablar correctamente en todas las ocasiones implica mucho trabajo y te puede impedir una comunicación auténtica. A pesar de que el reconocer los propios errores es una parte importante del proceso de aprendizaje de lenguas, no intentes corregirte siempre inmediatamente. Recuerda que la gente con la que hablas no está prestando atención a tus errores, sino a lo que estas intentando expresar. Cuando hemos terminado una conversación normalmente recordamos los errores que hemos cometido, es entonces un buen momento para anotarlos y planear hacer algo para corregirlos.

— Teniendo confianza en ti mismo.

Fuera de la clase no siempre tendrás un diccionario o un profesor que te ayude, por lo tanto no tengas miedo en confiar sólo en ti: seguramente sabes más de lo que crees.

• **Puntuación 9-13: Global**

Parece que es fácil para ti hablar idiomas. No tienes que hacer mucho esfuerzo para entender frases y expresiones y te gusta comunicarte con la gente. Sin embargo a veces tienes la impresión de que deberías saber más reglas gramaticales, pero como ésto no te gusta, pronto pierdes el interés.

Seguramente podrías mejorar tu aprendizaje de idiomas si siguieras nuestras sugerencias.

Agradecemos a los autores (G. Ellis y A. Sinclair) y a la editorial Cambridge University Press, la cesión de derechos para la traducción al español de este test, tomado del libro *Learning to learn English*, 1989.

Sugerencias: Intenta encontrar más tiempo para estudiar.

Seguramente necesitar pasar más tiempo pensando sobre y practicando gramática, pronunciación, etc. Intenta organizarte y encontrar un horario concreto para estudiar y hacer ejercicios. Intenta ser más autocrítico.

Probablemente necesitas corregirte a ti mismo más. Puede que no te preocupe cometer errores o que ni siquiera te des cuenta cuando los cometes, pero si intentas ser más consciente de los errores que cometes regularmente, te darás cuenta que es más fácil encontrar algún remedio.

- *Puntuación 14-22: ¿Mezcla de Analítico y Global?*

Piensas que no perteneces a ninguna de los dos categorías que hemos llamado analítico y global. Mucha gente son una mezcla y aprenden de diferentes maneras en diferentes momentos dependiendo de la situación o de lo que están haciendo.

Sugerencia: Mira las descripciones de *analítico* y de *global*. Seguramente encontrarás que eres más parecido a una u a otra descripción. Esto te ayudará a pensar en los aspectos de tu aprendizaje que puedes mejorar. Si no puedes hacerlo en este momento, intenta hacerlo durante el curso.

- *Puntuación 0-8: ¿No estás seguro?*

Tu puntuación no significa que no seas un buen estudiante de lenguas. Quizá ésta sea la primera vez que te detienes a pensar en la manera que aprendes. Descubrir más sobre este asunto te puede ser útil porque te puede ayudar a ser más eficaz en tu aprendizaje de un idioma.

Sugerencia: Encontrarás información importante sobre cómo aprender idiomas leyendo las descripciones que hemos titulado *analítico* y *global*. Durante el curso intenta darte cuenta de las maneras que tienes de aprender. Esto te puede ayudar a decidir que aspectos de tu aprendizaje puedes mejorar.

Anexo C – Sinopses dos filmes *Mar adentro* e *El laberinto del fauno*

Mar adentro:

Ramón (Javier Bardem) é um tetraplégico que está preso a uma cama há trinta anos. A sua única janela para o mundo é a do seu quarto, perto do mar, mar em que tanto viajou, mas, também, onde teve o acidente que lhe roubou a juventude e a vida. Desde então que Ramón luta pelo direito a pôr termo à vida dignamente, luta pelo direito à eutanásia. A chegada de duas mulheres à sua vida alterará a sua existência: Julia é uma advogada que está disposta a apoiar a sua luta a favor da eutanásia; Rosa, uma vizinha que não desiste enquanto não o convencer que viver vale a pena. A personalidade de Ramón acaba por cativar as duas mulheres, que são obrigadas a questionar, como nunca até então, os princípios que regem as suas vidas. Ramón sabe que só a pessoa que o ama verdadeiramente será aquela que o ajudará a realizar a sua última viagem.⁸¹

El laberinto del fauno:

"O Labirinto do Fauno" é uma fábula cujo pano de fundo é o regime ditatorial na Espanha dos anos 40. O filme conta a história de Ofélia (Ivana Baquero), uma menina que se muda com a mãe, Carmen (Ariadna Gil), e o padrasto Vidal (Sergi López) – este, um oficial do Exército Espanhol - para uma velha casa na área rural do norte da Espanha em 1944, após a ascensão do ditador Ernesto Franco. A mudança tem um objetivo: Vidal quer capturar membros da resistência que fizeram do campo o seu esconderijo. Sob a rígida vigilância do padrasto, Ofélia refugia-se em um mundo de imaginação e sonho. A menina descobre um labirinto abandonado próximo à casa e, ao percorrê-lo, conhece um ser fantástico que a guiará por uma jornada em busca da liberdade. O mímico Doug Jones, bastante procurado por Hollywood para interpretar criaturas, mais uma vez estará num filme de Guillermo Del Toro ("A Espinha do Diabo"). Jones e o cineasta estiveram juntos em "Mutações" e no recente "Hellboy", no qual o ator viveu o ser aquático Abe Sapien. Jones agora é aqui um dos personagens principais no novo filme de Del Toro, no qual ele interpretará Pan, criatura da mitologia grega meio-homem, meio-bode. A Warner Bros. adquiriu os direitos de distribuição do filme "O Labirinto do Fauno" para a Espanha e a América Latina. A produção é dirigida pelo mexicano Guillermo Del Toro ("Hellboy", "Blade 2") e traz Doug Jones ("Máquina do Tempo", "Hellboy"), Sergi Lopes ("Coisas Belas e Sujas") e Maribel Verdú ("E Sua Mãe Também") no elenco. A produção do filme ficou a cargo de Bertha Navarro, da OMM (empresa de Alfonso Cuarón, Guillermo del Toro e Frida Torresblanco) e dos Estúdios Picasso, braço da empresa Telecinco. "Estamos orgulhosos por ter participado deste projeto, que dará exposição internacional à indústria de filmes espanhola", declarou o produtor executivo Álvaro Augustin.⁸²

⁸¹ Disponível em: <[HTTP://www.dvdpt.com/m/mar_adentro.php](http://www.dvdpt.com/m/mar_adentro.php)>. Acesso em: 25 jun. 2009.

⁸² Disponível em: <[HTTP://cinemacomrapadura.com.br/filmes/2660/labirinto_do_fauno_o_pan`s_labyrinth_el_labirinto_del_fauno_2006](http://cinemacomrapadura.com.br/filmes/2660/labirinto_do_fauno_o_pan_s_labyrinth_el_labirinto_del_fauno_2006)>. Acesso em 25 jun. 2009.

Anexo D – Músicas *Pobre Juan e Visa para un sueño*

POBRE JUAN - MANÁ

Juan se lanzó marchándose al norte
iba en busca de una vida digna,
cruzando México por valles y por montes,
iba Juan lleno de fe.

La historia es que Juan se iba a casar
con María embarazada,
pero él no tenía ni un centavo,
ni un clavo que darle.

Pero este Juan iba muy decidido
y a la frontera él llegó con todo el filo.
Se conectó con el mero mayor de los coyotes
y la historia le contó:

Mire usted que yo quiero cruzarme ya
a San Diego o Chicago,
dígame usted lo que hago
qué precio le pago.

**Juan ya nunca regresó,
en la línea se quedó, pobre Juan
o la migra lo mató
o el desierto lo enterró, pobre Juan
Oh, oh, oh, oh**

Juan le enseñó al coyote una foto de María
con la cual se casaría,
Le prometió que él regresaría
para formar todo un hogar.

Pero el coyote a Juan lo traicionó
dejándolo al olvido,
tres balas se tronaron a Juan,
pobre de Juan,
no regresó.
No ohh...

CORO

Y María lo fue a buscar
y ella nunca lo encontró,
desapareció
Oh...

VISA PARA UN SUEÑO – JUAN LUIS GUERRA Y LA 440

Eran las cinco (d)e la mañana
un seminarista, un obrero
con mil papeles de solvencia
que no les dan pa ser sinceros

Eran las siete de la mañana
y uno por uno al matadero
pues cada cual tiene su precio
buscando visa para un sueño
(Bairorá, laralá...)

El sol quemándoles la entraña, ¡uf!
un formulario de consuelo
con una foto dos por cuatro
que se derrite en el silencio

Eran las nueve de la mañana
Santo Domingo, ocho de Enero
con la paciencia que se acaba
pues ya no hay visa para un sueño
¡Oh! oh...

Buscando visa para un sueño buscando visa para un sueño

Buscando visa de cemento y cal
y en el asfalto quién me va a encontrar

Coro

Buscando visa, la razón de ser
buscando visa para no volver

Coro

Buscando visa, la necesidad
buscando visa, qué rabia me dá
buscando visa, golpe de poder
buscando visa, qué más puedo hacer

Buscando visa, para naufragar
buscando visa, carne de la mar
buscando visa, la razón de ser
buscando visa, para no volver

Anexo E – Texto Nane

La deforestación de la Amazonia se acelera

El pasado abril se destruyó una superficie equivalente a la ciudad de Río de Janeiro.- El nuevo ministro de Medio Ambiente dice que será "difícil" reducir la devastación

La deforestación de la Amazonia acelera su ritmo, según ha anunciado este lunes el Instituto Nacional de Investigaciones Espaciales brasileño (INPE, en sus siglas en portugués), situación que el Gobierno achaca a la fuerte demanda agrícola del país. "Hay una tendencia al alza en la devastación del bosque amazónico", asegura Gilberto Cámara, director del INPE.

Carlos Minc, el nuevo ministro de Medio Ambiente que acaba de sustituir a Marina Silva, que dimitió por oponerse a varios proyectos de infraestructura del Gobierno de Lula que consideraba nocivos para la Amazonia, reconoce el aumento de la deforestación, aunque de momento no parece tener soluciones. "Nadie quiere que las cifras aumenten, pero será difícil reducirlas", ha declarado tras conocer los datos. Minc esgrime el alza de los precios de la carne y la soja como el principal factor responsable del problema.

Curva ascendente

Según el INPE, que utiliza un sistema de detección por satélite denominado Deter (Detección de la Deforestación en Tiempo Real), el pasado abril se destruyeron 1.132 kilómetros cuadrados de la Amazonia, una superficie equivalente a la ciudad de Río de Janeiro. Como dato comparativo, en marzo se habían destruido 145,7 kilómetros cuadrados.

No obstante, los técnicos del INPE han matizado que las nubes, que han cubierto buena parte de la Amazonia durante los dos últimos meses, han podido afectar a la precisión de los datos proporcionados por los satélites. "Aunque todavía tenemos que analizar los datos del INPE, pues el sistema DETER depende mucho de la nubosidad, hay muchos elementos que confirman este crecimiento", ha manifestado Minc.

El avance de la deforestación en Amazonia se había reducido progresivamente en los últimos años, pasando de 27.000 a 11.000 kilómetros cuadrados en 2007. Pero desde agosto pasado, según el INPE, la curva es ascendente: en enero se destruyeron 639 kilómetros cuadrados, mientras que en febrero se llegó a 724.

Además de los últimos datos oficiales, el director del INPE ha recordado que, desde hace 20 años, cada diez segundos se destruye en la Amazonia una superficie equivalente a un campo de fútbol.

El País, 03 de junio de 2008

Anexo F – Música *Años*

Años – Mercedes Sosa
Letra de Pablo Milanes

El tiempo pasa
Nos vamos poniendo viejos
Yo el amor
No lo reflejo como ayer
En cada conversación
Cada beso cada abrazo
Se impone siempre un pedazo
De razón

Vamos viviendo
Viendo las horas
Que van pasando
Las viejas discusiones
Se van perdiendo
Entre las razones
Porque años atrás
Tomar tú mano
Robarte un beso
Sin forzar el momento
Hacía parte de una verdad

Porque el tiempo pasa
Nos vamos poniendo viejos
Yo el amor
No lo reflejo como ayer
En cada conversación
Cada beso cada abrazo
Se impone siempre un pedazo
De razón

A todo dices que sí
A nada digo que no
Para poder construir
Esta tremenda armonía
Que pone viejo los corazones

Porque el tiempo pasa
Nos vamos poniendo viejos
Yo el amor
No lo reflejo como ayer
En cada conversación
Cada beso cada abrazo
Se impone siempre un pedazo
De temor