

**ELIANE CAVALHEIRO**

**AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO EMPÍRICO  
SOBRE ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO**

**CURITIBA**

**2004**

**ELIANE CAVALHEIRO**

**AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO EMPÍRICO  
SOBRE ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO**

**Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, Curso de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.**

**Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup> Gertrud Friedrich Frahm**

**CURITIBA**

**2004**

Aos meus filhos Lucas e Jessica.

## AGRADECIMENTOS

A DEUS, que me deu de presente este curso de Mestrado.

À Prof. Dr<sup>a</sup> Gertrud Friedrich Frahm, por seu apoio contínuo que me conduziu ao término desse trabalho.

À Prof<sup>a</sup> Miriam Sester Retorta do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET), Curitiba, pelas inestimáveis contribuições e sugestões práticas durante a elaboração deste trabalho.

À Prof<sup>a</sup> Eliane Regina C. de Oliveira, coordenadora do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas do CEFET, Curitiba, agradeço o apoio e, especialmente, aos alunos que participaram desta pesquisa.

Ao Achilles, pelo incentivo permanente e apoio financeiro.

Ao meus filhos, Lucas e Jessica, sempre minha maior motivação para viver, agradeço o auxílio, atenção e amor.

À minha tia Helena que sempre e incondicionalmente me apoiou e acreditou em mim.

À minha mãe Laura, pelas constantes orações em meu favor e ao meu pai Pedro pela sua existência; agradeço também a toda a minha família.

O aprendizado de línguas é diferente de qualquer outro aprendizado devido à sua natureza social e comunicativa. Aprender uma língua envolve comunicação com outras pessoas e isso requer não somente as habilidades cognitivas, mas também habilidades sociais e comunicativas.

WILLIAMS e BURDEN, 1997.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE QUADROS</b> .....	vii
<b>LISTA DE TABELAS</b> .....	viii
<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	x
<b>LISTA DE GRÁFICOS</b> .....	xi
<b>RESUMO</b> .....	xiii
<b>ABSTRACT</b> .....	xiv
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>PARTE I – EMBASAMENTO TEÓRICO</b> .....	5
<b>1 APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA</b> .....	5
1.1 ABORDAGEM COGNITIVA .....	6
1.1.1 Processamento de Informação.....	6
1.1.2 Atenção.....	7
1.1.3 Memória.....	7
1.1.4 Inteligência .....	8
1.2 O PROCESSO COMUNICATIVO.....	9
1.2.1 Da intenção à Mensagem.....	9
1.2.2 O Tipo de Discurso.....	10
1.3 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA .....	11
1.4 COMUNICAÇÃO NÃO-VERBAL.....	17
1.4.1. Linguagem Corporal.....	17
1.4.2 Contato Visual.....	17
<b>2 ESTRATÉGIAS</b> .....	18
2.1 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM .....	19
2.2 A TEORIA CCR - A TEORIA COGNITIVA DE REAÇÃO EM CADEIA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	21
2.2.1 A Teoria CCR / Erros como Evidência do Processo de Aprendizagem .....	22
2.3 ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO.....	23
2.3.1 Diferentes Visões das Estratégias de Comunicação.....	23

2.3.1.1 A Visão de Fernandes-Boëchat .....	23
2.3.1.2 A Visão de Corder .....	24
2.3.1.3 A Visão de Tarone .....	27
2.3.1.4 A visão de Faerch e Kasper .....	31
2.3.1.5 A Visão de Bialystok .....	35
2.4 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS DO EMBASAMENTO TEÓRICO .....	40
<b>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO</b> .....	<b>42</b>
<b>3 ESTUDO PILOTO</b> .....	<b>42</b>
3.1 OBJETIVOS .....	42
3.2 COLETA DE DADOS .....	42
3.3 QUESTIONÁRIOS .....	43
3.4 ANÁLISE DE DADOS DO ESTUDO PILOTO .....	43
3.5 RESULTADOS DA PESQUISA PILOTO .....	43
3.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO ESTUDO PILOTO .....	44
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	<b>46</b>
4.1 TIPO DE ESTUDO .....	46
4.1.1 Parte I - Embasamento Teórico .....	46
4.1.2 Parte II - Estudo Empírico .....	46
4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	47
4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA .....	48
4.4 PROCEDIMENTOS DA COLETA .....	48
5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	50
5.1 O PERFIL DOS ALUNOS INFORMANTES .....	51
5.2 AS DIFICULDADES APRESENTADAS PELOS ALUNOS DURANTE A REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE ORAL .....	60
5.3 O USO DE ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO .....	64
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>81</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>84</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>87</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>118</b>

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – SISTEMA DE PRODUÇÃO PARA COMUNICAR-SE NA L2 .....	13
QUADRO 2 – CLASSIFICAÇÃO PRELIMINAR DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM .....	20
QUADRO 3 – PERGUNTAS SOBRE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM.....	20
QUADRO 4 – TIPOS DE ESTRATÉGIA DE COMUNICAÇÃO .....	30
QUADRO 5 – PANORAMA SOBRE OS ESTUDOS EMPÍRICOS.....	40
QUADRO 6 – ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO OBTIDAS ATRAVÉS DA TRANSCRIÇÃO DAS ATIVIDADES ORAIS 1 E 2 .....	50

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – SEXO.....	51
TABELA 2 – IDADE.....	52
TABELA 3 – ESCOLARIDADE.....	52
TABELA 4 – MOTIVO PARA ESTUDAR A LÍNGUA INGLESA.....	52
TABELA 5 – TEMPO QUE ESTUDA INGLÊS.....	53
TABELA 6 – ESTUDOU OU ESTUDA INGLÊS EM OUTRO LOCAL.....	54
TABELA 7 – NÍVEL DE CONVERSAÇÃO.....	55
TABELA 8 – NÍVEL DA COMPREENSÃO ORAL.....	55
TABELA 9 – NÍVEL DA LEITURA.....	56
TABELA 10 – NÍVEL DA ESCRITA.....	56
TABELA 11 – DIFICULDADES ESPECÍFICAS.....	57
TABELA 12 – COMO CHEGOU AO NÍVEL 4 DO INGLÊS.....	58
TABELA 13 – ESTUDO DE OUTRAS LÍNGUAS, ALÉM DO INGLÊS.....	59
TABELA 14 – OUTRA LÍNGUA QUE ESTUDA, ALÉM DO INGLÊS – 1ª OPÇÃO.....	59
TABELA 15 – QUANTIDADE DE TEMPO QUE ESTUDOU A OUTRA LÍNGUA.....	60
TABELA 16 – NÍVEL DA CONVERSAÇÃO, COMPREENSÃO ORAL, LEITURA E ESCRITA EM OUTRA LÍNGUA.....	60
TABELA 17 – FALTA DE VOCABULÁRIO.....	61
TABELA 18 – FALTA DE CONHECIMENTO DA ESTRUTURA DA LÍNGUA.....	62
TABELA 19 – DIFICULDADE EM ORGANIZAR AS FRASES E IDÉIAS.....	63
TABELA 20 – INTERROMPER A CONTINUIDADE DE UM ASSUNTO POR TER TIDO DIFICULDADE COM A LÍNGUA INGLESA.....	65
TABELA 21 – EVITAR UM ASSUNTO POR TER TIDO DIFICULDADE COM A LÍNGUA INGLESA.....	66

TABELA 22 – DESCRERER OU EXEMPLIFICAR A AÇÃO OU OBJETO POR NÃO CONHECER OU ENCONTRAR A PALAVRA OU FRASE DESEJADA.....	67
TABELA 23 – USAR UM TERMO QUE TENHA UM SIGNIFICADO SEMELHANTE .....	68
TABELA 24 – CRIAR UMA PALAVRA NOVA A FIM DE CONTINUAR A COMUNICAÇÃO .....	69
TABELA 25 – USAR SINAIS NÃO LINGÜÍSTICOS, MÍMICA, GESTOS, EXPRESSÃO FACIAL POR NÃO CONSEGUIR SE EXPRESSAR ORALMENTE .....	70
TABELA 26 – FORMULAR TODA A IDÉIA EM L1, ISTO É, PENSAR PRIMEIRO EM PORTUGUÊS DEPOIS TRADUZIR TUDO PARA O INGLÊS .....	71
TABELA 27 – USAR UMA PALAVRA EM L1 ADAPTANDO A FONOLOGIA DA LÍNGUA INGLESA (E.G., PRONÚNCIA) OU MORFOLOGIA (EXEMPLO, ACRESCENTANDO UM SUFIXO).....	73
TABELA 28 – PEDIR AJUDA AO INTERLOCUTOR DIRETAMENTE.....	74
TABELA 29 – PEDIR AJUDA AO INTERLOCUTOR INDIRETAMENTE .....	75
TABELA 30 – PAUSAR DURANTE A FALA PARA GANHAR TEMPO (E.G., WELL, LET’S SEE, UH) .....	76
TABELA 31 – FALTA DE VOCABULÁRIO X NÍVEL DE CONVERSAÇÃO.....	77
TABELA 32 – FALTA DE VOCABULÁRIO X NÍVEL DA COMPREENSÃO ORAL .....	77
TABELA 33 – FALTA DE VOCABULÁRIO X NÍVEL DA LEITURA .....	78
TABELA 34 – FALTA DE VOCABULÁRIO X NÍVEL DA ESCRITA .....	78

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – DA INTERAÇÃO À MENSAGEM PRÉ-VERBAL.....	10
FIGURA 2 – COMPONENTES DA COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA.....	15
FIGURA 3 – COMPONENTES DA HABILIDADE LINGÜÍSTICA COMUNICATIVA NO USO COMUNICATIVO DA LÍNGUA .....	16
FIGURA 4 – TRAJETÓRIA DA CODIFICAÇÃO.....	26
FIGURA 5 – MODELO DE PRODUÇÃO DE FALA.....	32
FIGURA 6 – OBJETIVOS COMUNICATIVOS E ESTRATÉGICOS .....	34
FIGURA 7 – PANORAMA DOS PRINCIPAIS TIPOS DE ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO.....	34

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – MOTIVO PARA ESTUDAR A LÍNGUA INGLESA .....	53
GRÁFICO 2 – TEMPO QUE ESTUDA INGLÊS.....	54
GRÁFICO 3 – ESTUDOU OU ESTUDA INGLÊS EM OUTRO LOCAL.....	55
GRÁFICO 4 – NÍVEL DE CONVERSAÇÃO, COMPREENSÃO ORAL, LEITURA E ESCRITA.....	56
GRÁFICO 5 – DIFICULDADES ESPECÍFICAS.....	58
GRÁFICO 6 – ESTUDO DE OUTRAS LÍNGUAS, ALÉM DO INGLÊS. ....	59
GRÁFICO 7 – FALTA DE VOCABULÁRIO .....	61
GRÁFICO 8 – FALTA DE CONHECIMENTO DA ESTRUTURA DA LÍNGUA.....	62
GRÁFICO 9 – DIFICULDADES DE ORGANIZAR AS FRASES E IDÉIAS. ....	63
GRÁFICO 10 – INTERROMPER A CONTINUIDADE DE UM ASSUNTO POR TER TIDO DIFICULDADE COM A LÍNGUA INGLESA. ....	65
GRÁFICO 11 – EVITAR UM ASSUNTO POR TER TIDO DIFICULDADE COM A LÍNGUA INGLESA.....	66
GRÁFICO 12 – DESCREVER OU EXEMPLIFICAR A AÇÃO OU OBJETO POR NÃO CONHECER OU ENCONTRAR A PALAVRA OU FRASE DESEJADA.....	67
GRÁFICO 13 – USAR UM TERMO QUE TENHA SIGNIFICADO SEMELHANTE .....	68
GRÁFICO 14 – CRIAR UMA PALAVRA NOVA A FIM DE CONTINUAR A COMUNICAÇÃO.....	69
GRÁFICO 15 – USAR SINAIS NÃO LINGUÍSTICOS, MÍMICA, GESTOS, EXPRESSÃO FACIAL POR NÃO CONSEGUIR SE EXPRESSAR ORALMENTE.....	71

GRÁFICO 16 – FORMULAR TODA A IDÉIA EM L1, ISTO É, PENSAR PRIMEIRO EM PORTUGUÊS DEPOIS TRADUZIR TUDO PARA O INGLÊS .....	72
GRÁFICO 17 – USAR UMA PALAVRA EM L1 ADAPTANDO A FONOLOGIA DA LÍNGUA INGLESA (E.G., PRONÚNCIA) OU MORFOLOGIA.....	73
GRÁFICO 18 – PEDIR AJUDA AO INTERLOCUTOR DIRETAMENTE.....	74
GRÁFICO 19 – PEDIR AJUDA AS INTERLOCUTOR INDIRETAMENTE .....	75
GRÁFICO 20 – PAUSAR DURANTE A FALA PARA GANHAR TEMPO (E.G., WELL, LET’S SEE, UH) .....	76

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo estudar o uso de estratégias de comunicação para aquisição de língua estrangeira por parte de alunos do curso de Língua Inglesa, de nível pré-intermediário. As estratégias utilizadas pelos alunos foram comparadas com as estratégias já existentes na literatura. O estudo aqui apresentado através de levantamento de dados fundamenta-se em aspectos teóricos sobre aprendizagem de língua estrangeira desenvolvidos pelos autores WILLIAMS e BURDEN (1997); BROWN (2000); ELLIS (1994) e outros. Para o processo comunicativo, tem-se LEVELT (1989); CANALE e SWAIN (1980) e outros. Quanto às estratégias de comunicação, temos as contribuições como a de VARADI (1980); TARONE (1981); BIALYSTOK (1990); FAERCH e KASPER (1983) e a Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia (*The Cognitive Chain Reaction Theory; The CCR Theory*) FERNANDES-BOËCHAT (2000). Os registros foram coletados por meio de instrumento elaborado a partir de uma lista de estratégias comunicativas identificadas por TARONE (1977). Os resultados mostram que o processo de aprendizagem/aquisição de LE, do ponto de vista cognitivo, pode ser vista como uma das habilidades humanas mais complexas, por envolver variações cognitivas. Pôde-se reconhecer que os informantes usam estratégias de comunicação, porém, não têm consciência de que as usam. Conclui-se, portanto, que a instrução das estratégias de comunicação aos aprendizes de uma LE, poderá ajudá-los a se tornarem melhores aprendizes e o estímulo ao seu uso promoverá um processo mais dinâmico.

Palavras-chave: Processo/Estratégias Comunicativas; Aquisição de Língua Estrangeira; Psicolinguística; Metacognição.

## **ABSTRACT**

The aim of this dissertation is to study the use of communication strategies in the acquisition of a foreign language by pre-intermediate students of a regular English language course as well as to compare these strategies used by the students to strategies presented in the scientific literature. The study presented in this dissertation was based on theoretical aspects of foreign language learning (WILLIAMS e BURDEN, 1997; BROWN, 2000; ELLIS, 1994 and others) in relation to communicative process (LEVELT, 1989; CANALE & SWAIN 1980 and others), to communicative strategies (VARADI, 1980; TARONE 1981; BIALYSTOK, 1990; FAERCH e KASPER, 1983b; 1987 and others) and to the Cognitive Chain Reaction Theory (FERNANDES-BOËCHAT, 2000). The data were collected through an instrument developed from a list of communicative strategies identified by TARONE (1977). The results show that the process of learning/acquisition of a foreign language, from the cognitive point of view, can be seen as one of the most complex human abilities, for it involves cognitive variations. It was observed that the informants do use communication strategies, however, they are not conscious of it. Therefore, it must be pointed out that the instruction in communication strategies, can help students become better learners and that their use can promote a more dynamic process.

Palavras-chave: Process/ communicative strategies; Foreign Language Acquisition; Psycholinguistics; Metacognition.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve por objetivo principal identificar estratégias de comunicação utilizadas por aprendizes de nível pré-intermediário da Língua Inglesa, quando estão desenvolvendo uma atividade comunicativa oral. Pretende-se, ainda, comparar as estratégias utilizadas pelos alunos com as estratégias já existentes na literatura.

A pesquisa constitui-se em um estudo de caso e fundamentou-se teoricamente em WILLIAMS e BURDEN (1997); BROWN (2000); ELLIS (1994) sobre a aprendizagem de língua estrangeira; para o processo comunicativo temos as contribuições dos autores LEVELT (1989); CANALE e SWAIN (1980) e outros. Quanto às estratégias comunicativas, contou-se com VARADI (1980); TARONE (1981); BIALYSTOK (1990); FAERCH e KASPER (1983, 1987) e a Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia (*The Cognitive Chain Reaction Theory, The CCR Theory*) FERNANDES-BOËCHAT (2000).

Os informantes, participantes desta pesquisa, estão cursando o nível 4 de um curso de Inglês no CEFET - Curitiba - Pr, que corresponde a um nível pré-intermediário<sup>1</sup>. Os objetivos dos alunos são variados, uma vez que o grupo é composto de alunos que estudam diferentes cursos: Engenharia, Tecnologia e Ensino Médio; também alunos da comunidade externa. Os alunos de Engenharia e Tecnologia necessitam adquirir habilidade de leitura de textos referentes a seus cursos. Ademais, contam com a possibilidade de intercâmbio para estágios no exterior, assim, utilizam também habilidades para comunicação oral. Os objetivos dos alunos da comunidade externa variam de acordo com as suas necessidades.

O foco deste trabalho, portanto, centra-se nos alunos que já passaram a fase inicial do aprendizado, embora perceba-se que as estratégias de comunicação são acessadas desde o momento em que o aprendiz tem o primeiro contato com a língua em estudo e sente a necessidade da comunicação. UR (1996) afirma que a língua é viva e que o desejo da maioria dos aprendizes é aprender a falar. As motivações

---

<sup>1</sup> Nível pré-intermediário de acordo com o 'Cambridge Examinations' KET 'Key English Test'.

apresentadas por aprendizes que estudam uma língua estrangeira variam de acordo com seus interesses e necessidades particulares. O anseio do aprendiz está em comunicar-se através da fala. Entretanto, segundo BONI (2003), os alunos apresentam dificuldades na habilidade oral, uma vez que essa é menos encontrada fora do ambiente escolar, principalmente dentro do nosso contexto de inglês como língua estrangeira (L2 doravante).

Durante estas tentativas feitas pelo aprendiz para falar, ele se depara com certas dificuldades que o impedem de atingir seu principal objetivo: transmitir a mensagem, interagir com o outro, isto é, entender e fazer-se entendido. Para que não haja uma quebra na comunicação (*communication breakdown*), o aprendiz faz uso de alguns recursos que são chamados de estratégias de comunicação (MCDONOUGH, 1995).

A abordagem psicolinguística considera que as estratégias comunicativas se situam em um modelo geral de produção de fala, na qual são identificadas duas fases: a fase de planejamento e a fase de execução. Na fase de planejamento, o falante seleciona regras e itens considerados por ele mais apropriados para estabelecer um plano que satisfaça o objetivo original que é a comunicação. Quando o aprendiz enfrenta problemas para pôr em prática este seu plano inicial (não consegue se comunicar), utiliza as estratégias comunicativas que possivelmente o ajudarão a colocar em prática a fase da execução (ELLIS 1994:398).

Segundo WILLIAMS e BURDEN (1997, p. 149), o aprendizado de línguas é diferente de qualquer outro aprendizado devido a sua natureza social e comunicativa. Aprender uma língua envolve comunicação com outras pessoas. Isso requer não somente as habilidades cognitivas, mas também habilidades sociais e comunicativas. O indivíduo organiza seu mundo de maneira única. Para que possamos entender como acontece o processo de aprendizagem, BROWN (2000, p. 112) analisa que é necessário atentar não somente para as diferenças individuais, mas também para os estilos de aprendizagem, e as estratégias usadas pelos indivíduos para abordar problemas particulares em contextos individuais.

---

Constatados anseios, desejos e necessidades de alunos de língua estrangeira, no contexto do presente estudo, surgiu a pergunta: **como as estratégias de comunicação podem ajudar o aluno a alcançar o progresso, realização e sucesso na aprendizagem de língua estrangeira?** HOLDZKOM (1994) sugere que a comunicação é um dos critérios do sucesso na aprendizagem de línguas. Ele afirma que a comunicação ocorre quando o aprendiz é capaz de transmitir a mensagem desejada e o ouvinte consegue entendê-la.

Dentro dessa perspectiva, constata-se a importância de se compreender o processo pelo qual o aluno passa durante o aprendizado; no caso específico de língua estrangeira – uma rede complexa de fatores –, é decisivo para determinar seu sucesso ou fracasso. Assim, a conscientização do aluno a respeito do uso de estratégias de comunicação é apontada como um caminho para o aprender a aprender, de forma a obter uma aprendizagem mais efetiva.

O presente estudo se faz importante na medida em que, se nós professores compreendermos melhor como ocorre este processo de aprendizagem, poderemos auxiliar os alunos a se tornarem melhores aprendizes da língua estudada. O desenvolvimento do estudo de caso relatado neste trabalho surgiu a partir de observações feitas durante atividades orais desenvolvidas por aprendizes em cursos de Língua Inglesa.

São, portanto, objetivos deste trabalho:

- a) investigar as estratégias de comunicação utilizadas pelos aprendizes;
- b) comparar as estratégias existentes na literatura com as estratégias de comunicação utilizadas pelos aprendizes.

Este estudo está dividido em duas partes. A Parte I refere-se ao Embasamento Teórico. No Capítulo 1, abordou-se aspectos teóricos a respeito do processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, baseados nos modelos teóricos que caminham entre a lingüística aplicada, a educação e a psicologia. É apresentada, também, a fundamentação teórica do processo e competência comunicativa. O Capítulo 2 conceitua o termo “estratégias”, num sentido geral, além de apresentar algumas estratégias de comunicação já verificadas em pesquisas empíricas. No Capítulo 3, tem-

se o Estudo Piloto, aplicado com a finalidade de refinar e aperfeiçoar as técnicas e os instrumentos da pesquisa empírica.

Na Parte II, desenvolveu-se o Estudo Empírico. O Capítulo 4 apresenta a Metodologia, em que são apresentados o tipo de estudo realizado, o contexto e os participantes da pesquisa, a fonte, os instrumentos e os procedimentos adotados para coleta de dados. Também são relatados os procedimentos e a categorização de análise dos dados. No Capítulo 5, foram feitas a apresentação e a discussão dos dados da pesquisa. São apresentadas as estratégias que os informantes usam e que fazem parte de uma lista de estratégias de comunicação apresentada por TARONE (1977).

Após o último capítulo, são feitas algumas considerações finais sobre o trabalho, com comentários sobre os resultados obtidos, que vêm seguidos das referências utilizadas na realização deste trabalho de pesquisa.

No apêndice se encontram os instrumentos de pesquisa (Questionários 1 e 2) para coleta de dados e também o material do Estudo Piloto, assim como a transcrição das atividades orais. O anexo contém os instrumentos utilizados na fase da aplicação da atividade para a obtenção dos resultados da pesquisa.

## PARTE I – EMBASAMENTO TEÓRICO

### 1 APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Acredita-se que os aprendizes tenham certas características que os levam a obter maior ou menor sucesso no aprendizado de uma língua estrangeira. Segundo LIGHTBOWN e SPADA (1999), estas crenças são geralmente baseadas em fatos referentes a experiências pessoais. Por exemplo, muitos professores acreditam que os alunos extrovertidos que interagem sem inibição e encontram oportunidades para praticar as habilidades lingüísticas serão aprendizes mais bem sucedidos. Entretanto, existem outros fatores relevantes para o aprendizado de línguas que são: inteligência, aptidão, motivação, atitudes. Outro fator importante, segundo os autores, é a idade em que a aprendizagem começa.

As diferenças individuais têm um papel importante nesse processo OXFORD e EHRMAN (1993) sugerem que os professores de língua estrangeira identifiquem e compreendam as diferenças individuais nos seus aprendizes. Segundo BROWN (2000, p.112), todos herdamos características humanas de aprendizagem, mas cada um aborda um problema ou aprende uma série de fatos ou organiza uma combinação de sentimentos de uma perspectiva única. Pesquisadores identificaram que os resultados obtidos pelos aprendizes de língua estrangeira, tanto o sucesso quanto o fracasso, podem estar relacionados com as diferenças individuais, tais como: a idade, aptidão, motivação, personalidade, estilo cognitivo, estratégias de aprendizagem e outras. ELLIS (1994) afirma que essas diferenças estão relacionadas com os diferentes percursos que os aprendizes passam no processo da aquisição da segunda língua.

A maior parte das pesquisas sobre as variáveis do aprendiz estão relacionadas ou com seus efeitos no nível de proficiência alcançado por diferentes aprendizes, ou descrevem como suas respostas às tarefas de aprendizagem são afetadas por diferenças individuais e, na verdade, nem um nem outro clareia o percurso da aquisição (ELLIS 1985, p. 99).

## 1.1 ABORDAGEM COGNITIVA

Os avanços cognitivos tiveram um grande impacto nos estudos da aquisição da L2. Do ponto de vista cognitivo, a língua pode ser vista como uma outra habilidade complexa humana cuja aquisição envolve o processamento, armazenamento e a estruturação de novas informações na mente. Nos estudos da L2, quando integradas com outras perspectivas na aquisição da linguagem, esta nova abordagem oferece maior ênfase ao papel do aprendiz no processo de aquisição da língua. O foco está na mente do aprendiz, isto é, no que ele faz conscientemente ou inconscientemente para aprender uma língua (HALU, 1997).

A abordagem cognitiva, em contraste ao "behaviorismo", preocupa-se com a maneira como a mente humana pensa e aprende, ou seja, se interessa pelo processo mental necessário para o aprendizado. De acordo com esta teoria, o aluno é visto como um participante ativo no processo de aprendizagem, quando utiliza várias estratégias mentais para solucionar o sistema lingüístico a ser aprendido. (WILLIAMS e BURDEN, 1997).

### 1.1.1 Processamento de Informação

Uma das abordagens cognitivas é o “Processamento de Informação” que observa a maneira pela qual as pessoas recebem a informação, a processam e agem frente a mesma (WILLIAMS e BURDEN, 1997). Desta forma, fatores como **atenção**, **percepção** e **memória** tornaram-se relevantes aos teóricos do processamento de informação. Estes teóricos, geralmente, constroem modelos (ATKINSON e SHIFFRIN, 1968, citados por WILLIAMS e BURDEN, 1997) ou *scripts* (SCHANK e ABELSON, 1977, citados por WILLIAMS e BURDEN, 1997) para explicar o funcionamento da mente humana, predizendo o tipo de processo mental necessário para o aprendizado efetivo e identificando motivos de dificuldades na aprendizagem.

### 1.1.2 Atenção

A atenção é uma área relevante do processamento de informação que permitiu contribuições importantes em pesquisas sobre a mente humana. Constatou-se que alguns aprendizes apresentam uma dificuldade considerável em prestar atenção, no sentido de compreender as tarefas que estão realizando, o que produz efeitos negativos no aprendizado destes.

De acordo com KLATZKY (1980), a atenção deve ser vista como um filtro ou como receptora de estímulos que seleciona apenas informações relevantes para processos futuros. Uma outra visão é dada por BEST (1986) afirmando que a atenção é um recurso cognitivo que requer a concentração dos nossos esforços mentais.

### 1.1.3 Memória

A memória pode ser definida como capacidade mental de arquivar informação por curto ou longo período de tempo. O modelo de memória mais conhecido é o descrito por ATKINSON e SHIFFRIN (1968) citado por WILLIAMS e BURDEN (1997). Este modelo descreve o registro sensorial onde os estímulos são inicialmente gravados por um breve período de tempo antes de serem repassados para a memória de curto prazo *short-term memory* ou *working memory*, se maior ênfase for atribuída a estes estímulos.

A memória de curto prazo é a parte da memória que retém a informação por curto período de tempo (máximo 30 segundos), enquanto esta é analisada e interpretada. Após a mensagem ser interpretada e compreendida pode tornar-se parte da memória de longo prazo *long-term memory* ou *permanent memory* que é a parte do sistema de memória onde a informação fica retida permanentemente. Caso a mensagem deixe de ser necessária, ela desaparece da memória de curto prazo.

Em virtude da pouca capacidade de absorção de informações na memória de curto prazo, foi necessário descobrir meios de fragmentar a informação antes de enviá-la para ser arquivada na memória de longo prazo. A maneira encontrada para

solucionar esta questão foi reforçar a informação através de ensaios, repetição e associação.

A memória é particularmente importante no aprendizado de uma língua. A maior dificuldade dos alunos é a memorização de vocabulário. Entretanto, de nada adianta sobrecarregar a memória de curto prazo dos aprendizes. Como contraponto, surgem algumas opções bem sucedidas como o *Linkword Method* (GRUNEBERG 1987, apud WILLIAMS e BURDEN, 1997) – que envolvem a ligação de palavra *linking word* tanto na primeira quanto segunda língua para se construir imagens na mente ou ainda o *Advance Organiser* (AUSUBEL, 1968) que relaciona novas informações /aprendizagens com aquelas previamente conhecidas pelos alunos.

COOK (1997, p. 67) observou em suas pesquisas sobre memória de curto prazo que alunos com habilidade de falar rápido uma segunda língua têm uma memória melhor do que os alunos que falam mais devagar. A partir daí, concluiu-se, então, que a memória de curto prazo é relacionada diretamente à pronúncia e uso da língua e que conseqüentemente a performance na L2 melhora, se o aluno falar mais rápido.

#### 1.1.4 Inteligência

Podemos afirmar que este aprendiz é mais inteligente que aquele, por obter maior sucesso na sua aprendizagem? Como definir e classificar inteligência? KANITZ (2003) considera que a inteligência não significa apenas erudição, mas sim, enxergar o que os outros ainda não vêem. Nesse sentido, GARDNER (1998) nos oferece A Teoria das Inteligências Múltiplas, a qual rejeita a antiga noção de que a inteligência podia ser medida apenas nas áreas lógica, matemática e lingüística, o tradicional teste de QI. De acordo com sua teoria, existem várias inteligências e o indivíduo pode apresentar uma tendência maior para uma do que para outra; por outro lado, ele também pode desenvolver outras inteligências, de acordo com necessidades específicas.

A teoria da inteligência triárquica apresentada por STERNBERG (1985) sugere que há três aspectos principais da inteligência: analítico, criativo e prático. Os testes convencionais medem habilidades analíticas, ignorando as criativas e práticas.

Segundo o autor, o resultado disto é que pessoas que poderiam oferecer importantes contribuições para a sociedade são prejudicadas no começo de suas vidas em função destes testes.

## 1.2 O PROCESSO COMUNICATIVO

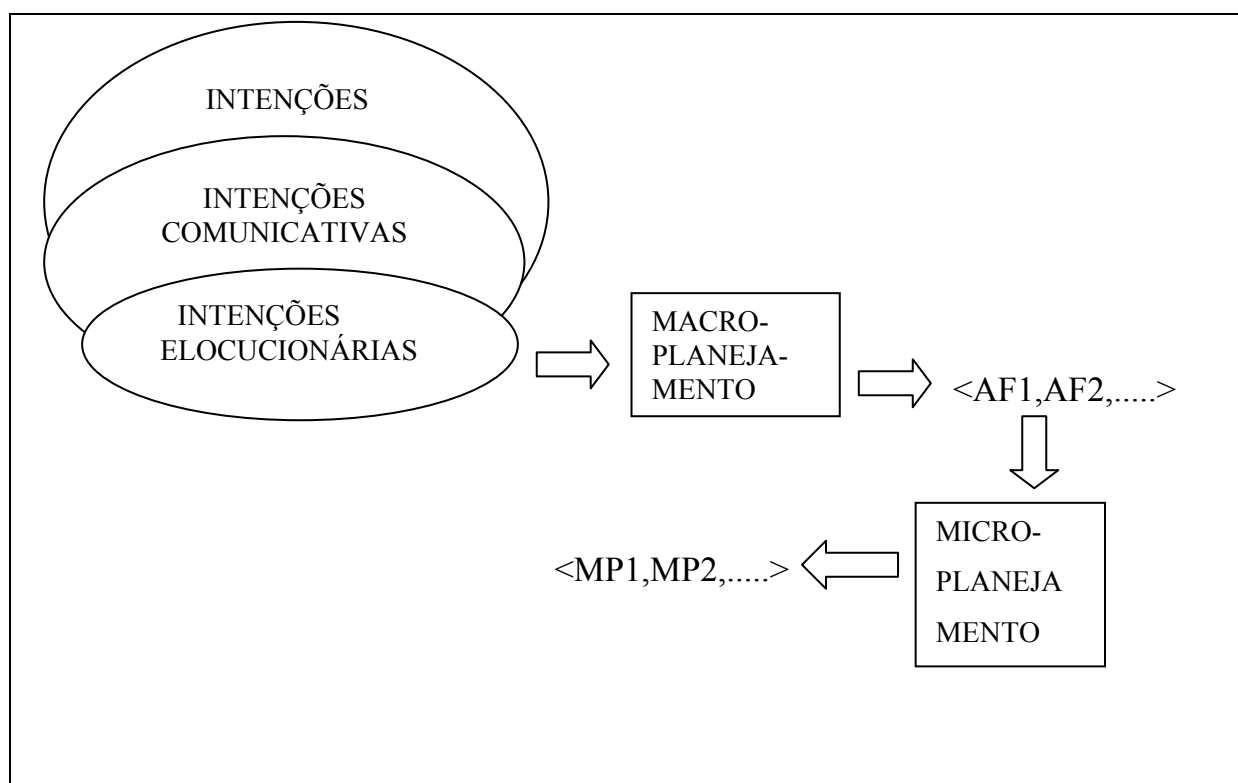
### 1.2.1 Da intenção à Mensagem

A construção de uma mensagem pré-verbal é o primeiro passo para a geração da fala e esse passo é geralmente iniciado pela concepção de alguma intenção comunicativa; o falante quer alcançar o propósito comunicativo e, conseqüentemente, quer que sua intenção seja reconhecida pelo ouvinte. (LEVELT, 1989, p. 107). A preparação de uma mensagem envolve dois passos. A primeira chama-se macroplanejamento, que consiste na elaboração da intenção comunicativa e a seleção da informação a ser expressa, a fim de realizar os objetivos comunicativos. Isto determina o conteúdo dos atos da fala subseqüentes. O segundo passo, microplanejamento, consiste em moldar cada ato da fala para se adequar ao formato requerido pela mensagem pré-verbal. De acordo com LEVELT (1989), não é necessário para um falante completar todo o macroplanejamento antes de iniciar o microplanejamento. Pode-se iniciar fornecendo a direção sem ter planejado todos os detalhes.

A Figura 1 mostra que as intenções comunicativas pertencem a uma subclasse das intenções e que somente um subconjunto de intenções comunicativas são percebidas através dos atos da fala. Portanto, LEVELT (1989) afirma que existem dois tipos de processo envolvidos numa codificação de mensagem: primeiro, o falante deve elaborar a intenção. Para cada um de seus subobjetivos o falante deve planejar o ato da fala (AF), isto é, deveria selecionar a informação cuja expressão seria instrumental para atingir o objetivo: o macroplanejamento; segundo, cada unidade informacional a ser expressa, deve ser moldada em uma mensagem pré-verbal (MP), fornecendo uma estrutura de informação, um formato proposicional, e uma perspectiva que guiará o

ouvinte na maneira intencionada previamente elaborada pelo formulador, isto é, o microplanejamento.

FIGURA 1 – DA INTERAÇÃO À MENSAGEM PRÉ-VERBAL



FONTE: LEVELT (1989, p.110).

NOTA: A figura é uma tradução literal realizada pela pesquisadora.

### 1.2.2 O Tipo de Discurso

Segundo LEVELT (1989), há diferentes tipos de discurso que requerem diferentes tipos de contribuições por parte do falante. O primeiro é conversação informal diária que não é considerada um tipo unificado, pois há uma diferença entre a conversa com amigos e a conversa com os pais. As características são: a consciência do interlocutor sobre a informalidade e os direitos iguais para falar ou mudar de assunto. Alguns analistas de conversação distinguiram e estudaram outros tipos de conversação.

Narrações, incluindo narração de histórias ou piadas obscenas, podem acontecer nas conversas diárias, mas o interlocutor deve saber que o falante tem o direito da fala até que a narração esteja completa. Palestras são mais formais e impessoais. Entrevistas são caracterizadas por perguntas e respostas .

### 1.3 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

As duas últimas décadas do século 20 testemunharam uma nova onda construtivista social, a qual se preocupava menos com o individual e mais com os efeitos das interações dos aprendizes com outros. De acordo com BROWN (2000), as perspectivas construtivistas sociais nos chamaram atenção para a língua como comunicação entre os indivíduos. As pesquisas focavam no discurso, interação, pragmática e negociação, entre outros. Professores e autores de materiais tratavam a sala de aula de línguas como um local onde ocorriam trocas autênticas e significativas entre os aprendizes. O aprendizado de língua estrangeira passou a ser visto não apenas como um processo previsível, mas também como a criação de significado por meio de negociação interativa entre os aprendizes. Assim, a competência comunicativa tornou-se um termo familiar na aquisição da L2.

O termo “competência comunicativa” (*communicative competence*) foi cunhado por DELL HYMES (1967, 1972) citado por BROWN (2000), um sociolinguísta que a conceituou como sendo aquele aspecto da nossa competência que nos habilita a converter e interpretar mensagens e negociar significados interpessoalmente dentro de contextos específicos. Para SAVIGNON (1983), a competência comunicativa é relativa, não é absoluta, e depende da colaboração de todos os envolvidos.

Nos anos 70, pesquisas sobre competência comunicativa fizeram uma distinção entre competência lingüística e competência comunicativa (HYMES 1967 e PAULSTON 1974, citados por BROWN, 2000) para diferenciar entre o conhecimento sobre a forma da língua e o conhecimento que possibilita uma pessoa a comunicar-se funcionalmente e interativamente.

Os quatro componentes da competência comunicativa foram definidos por CANALE e SWAIN (1980) como sendo a capacidade para usar as habilidades: gramaticais, sociolingüísticas, discursivas e estratégicas. Esta definição mostra a importância de considerar a idéia de **regra** no seu sentido mais amplo. Segundo O'MALLEY e CHAMOT (1990), as regras aplicam-se a todos os aspectos de uma língua e não são limitados às regras de gramáticas sistemáticas. Além do mais, as regras podem ser aprendidas tanto informalmente quanto formalmente numa sala de aula, por meio de instruções diretas.

O Quadro 1 é um exemplo de um conjunto de sistemas de produção que ilustra alguns tipos diferentes de regras que precisam ser aplicadas pelo aprendiz de segunda língua a fim de ser comunicativamente competente, de acordo com a definição acima de CANALE e SWAIN (1980). Os exemplos específicos estão relacionados com as competências sociolingüísticas, estratégicas e discursivas. Assim, as regras gramaticais fazem parte do conhecimento declarativo requerido por um usuário competente da segunda língua (O'MALLEY e CHAMOT, 1990).

Na mesma ilustração mostra-se como um sistema de produção deve ser usado para gerar e manter uma conversação na segunda língua entre um falante de inglês de nível intermediário com um falante de inglês nativo. O objetivo do exemplo é ilustrar como até mesmo uma conversa breve está sujeita às regras complexas em vários aspectos da língua, dos quais o gramatical é apenas um aspecto. O exemplo também ilustra as características das interações comunicativas. Embora apenas um conjunto de objetivos seja ilustrado, o falante pode mudar os objetivos e mover a conversação em direções diferentes a qualquer momento.

A intenção em comunicar-se começa no sistema de produção designado P1: o falante estabelece um objetivo para comunicar-se com outra pessoa, na segunda língua do falante. P2 identifica um subobjetivo para usar a segunda língua, levando ao P3, que se refere à seleção de um cumprimento apropriado. Assim, os objetivos podem ser embutidos em outros objetivos, promovendo conexões no sistema produtivo. No P6, o falante inicia uma conversação através de um cumprimento, no P10 o ouvinte responde através de uma pergunta. A troca continua no P13 com a má comunicação do

falante na segunda língua. No P14 o falante reconhece que um erro foi cometido, e no P15 tenta formular a expressão do P13 novamente. A comunicação continua até o P18, com o ouvinte exigindo atenção por parte do falante inicial.

#### QUADRO 1 – SISTEMA DE PRODUÇÃO PARA COMUNICAR-SE NA L2

<b>SISTEMAS PRODUTIVOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>
P1*	Se o objetivo é o envolvimento em uma conversa com a Sally, e Sally é monolingual em inglês, então o subobjetivo é usar minha segunda língua.
P2*	Se o objetivo é usar minha segunda língua, então o subobjetivo é iniciar a conversa (Competência Sociolingüística).
P3	Se o objetivo é iniciar uma conversa, então o subobjetivo é dizer uma fórmula de cumprimento memorizado (Competência Discursiva).
P4	Se o objetivo é dizer uma fórmula de cumprimento memorizado, e o contexto é informal, então escolha o estilo de linguagem apropriado.
P5	Se o objetivo é escolher um estilo de língua apropriado, então o subobjetivo é dizer: "Oi, tudo bem, Sally?" (Competência Sociolingüística).
P6	Se o objetivo é dizer: "Oi, tudo bem Sally?", então o subobjetivo é pronunciar a sentença o mais parecido possível com um falante nativo (Competência Gramatical para Pronúncia).
P7	Se o objetivo é pronunciar a sentença o mais parecido possível com um falante nativo, então o subobjetivo é verificar se a minha pronúncia é precisa o suficiente para comunicar o significado (Competência Sociolingüística).
P8	Se o objetivo é verificar se minha pronúncia é precisa o suficiente para comunicar o significado, então o subobjetivo é prestar muita atenção na resposta da Sally (Competência Sociolingüística).
P9	Se o objetivo é prestar muita atenção na resposta de Sally, e sua resposta indica que ela entendeu o que eu quis dizer, então o subobjetivo é esperar que Sally termine sua vez para falar. (Competência Discursiva)
P10	Se o objetivo é esperar que Sally termine sua vez para falar, e ela termina fazendo uma pergunta, então o subobjetivo é entender sua pergunta (Competência Gramatical).
P11	Se o objetivo é entender a pergunta de Sally, então o subobjetivo é comparar o que ela diz com o meu conhecimento de inglês, de como as conversações funcionam (Competência Gramatical e Sociolingüística).
P12	Se o objetivo é comparar a pergunta de Sally com que eu já sei, e a relação é boa o suficiente para entender o significado, então o subobjetivo é responder com a informação pedida.

SISTEMAS PRODUTIVOS	OBJETIVOS
P13	Se o objetivo é responder com a informação pedida, e eu quero formar uma sentença gramaticalmente correta, então o subobjetivo é prestar atenção na ordem das palavras, verbos e substantivos enquanto respondo (Competência Gramatical para Sintaxe e Competência Estratégica)
P14	Se o objetivo é prestar atenção na ordem das palavras, substantivos e verbos, e eu percebo (ou a reação de Sally sugere) que eu cometi um erro que impede a compreensão, então o subobjetivo é corrigir o meu erro (Competência Sociolingüística e Gramatical).
P15	Se o objetivo é corrigir o meu erro, então volte para o P13
P16	Se o objetivo é continuar a conversa com Sally, e ela responde com uma resposta que eu não entendo, então o subobjetivo é pedir para ela repetir ou parafrasear.
P17	Se o objetivo é pedir para ela repetir ou parafrasear sua pergunta, e desta vez eu entendo sua pergunta, então volte para o P12.
P18	Se o objetivo é continuar a conversa com Sally, e ela começa contar uma estória longa sobre suas atividades, então o objetivo é prestar atenção às suas pausas e marcadores lingüísticos para fazer comentários apropriadamente (Competência Discursiva e Estratégica).

FONTE: O'MALLEY e CHAMOT (1990, p.74).

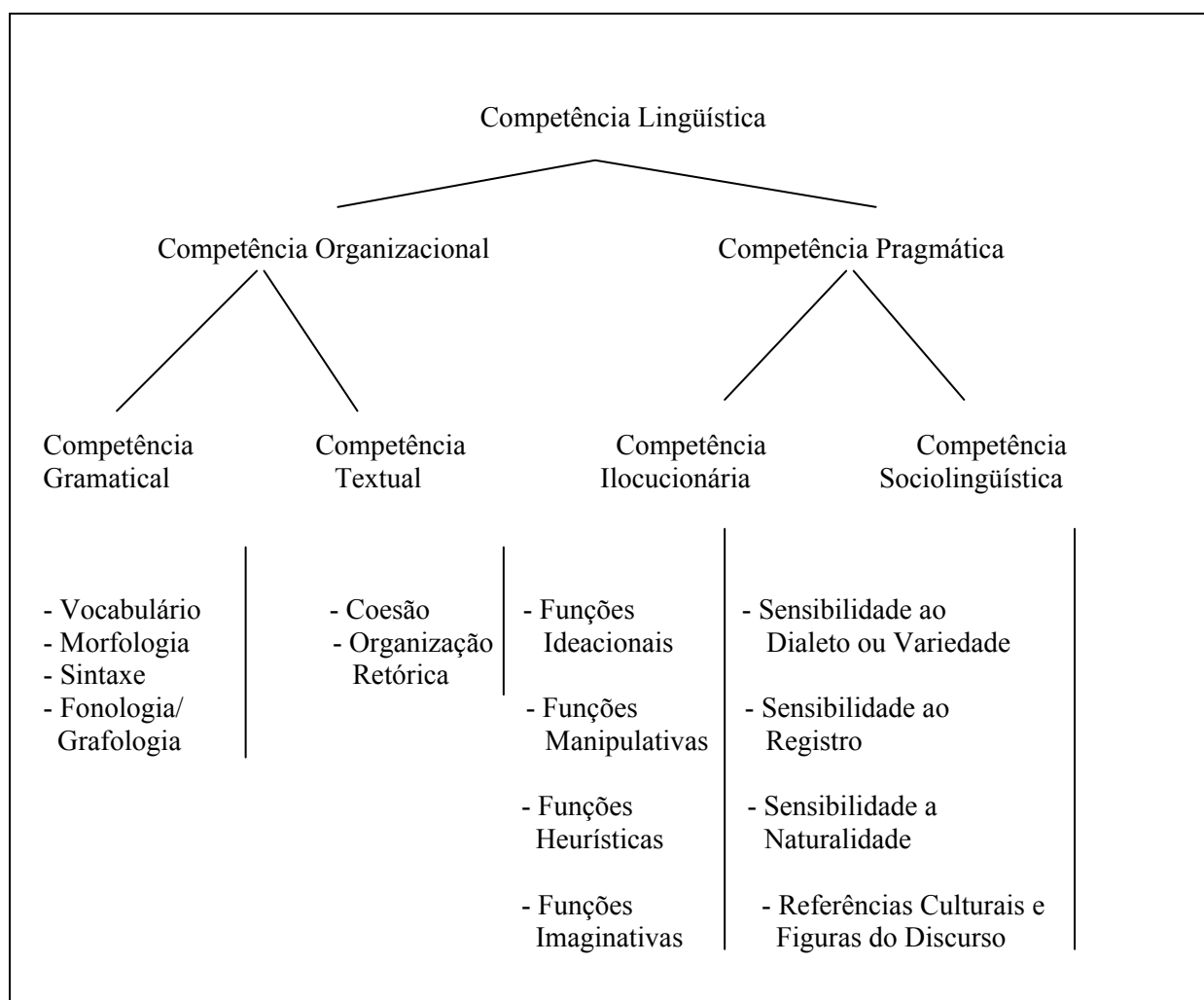
NOTA : O quadro foi uma tradução literal realizada pela pesquisadora.

\* P1 representa o primeiro sistema produtivo , P2 representa o segundo, e assim por diante.

BROWN (2000) reafirma a importância que a competência estratégica ocupa no entendimento da comunicação e a conceitua como sendo uma forma de manipular a língua a fim de alcançar objetivos comunicativos. Em um artigo escrito depois do CANALE e SWAIN (1980), SWAIN (1984) citado por BROWN (2000) corrige-se a noção anterior de competência estratégica para incluir estratégias comunicativas que podem ser usadas tanto para melhorar a comunicação como para compensar as quebras na comunicação. O modelo de competência comunicativa de CANALE e SWAIN (1980) sofreu outras modificações através dos anos. Uma outra visão interessante foi dada por BACHMAN (1990). O autor esquematizou o que ele chama de Competência Lingüística, como mostra a Figura 2. Ele coloca a competência gramatical e discursiva (chamada de "competência textual") sob um único nó, que ele chama de **competência organizacional**. A competência sociolingüística foi dividida em duas categorias pragmáticas separadas: aspectos funcionais da língua (competência ilocucionária, relacionadas ao envio e recebimento de significados) e aspectos sociolingüísticos (que lida com aspectos tais como: educação, formalidade, metáfora, e culturas relacionadas

à língua). Na Figura 3, a competência estratégica aparece como um elemento que pertence exclusivamente à habilidade comunicativa da língua.

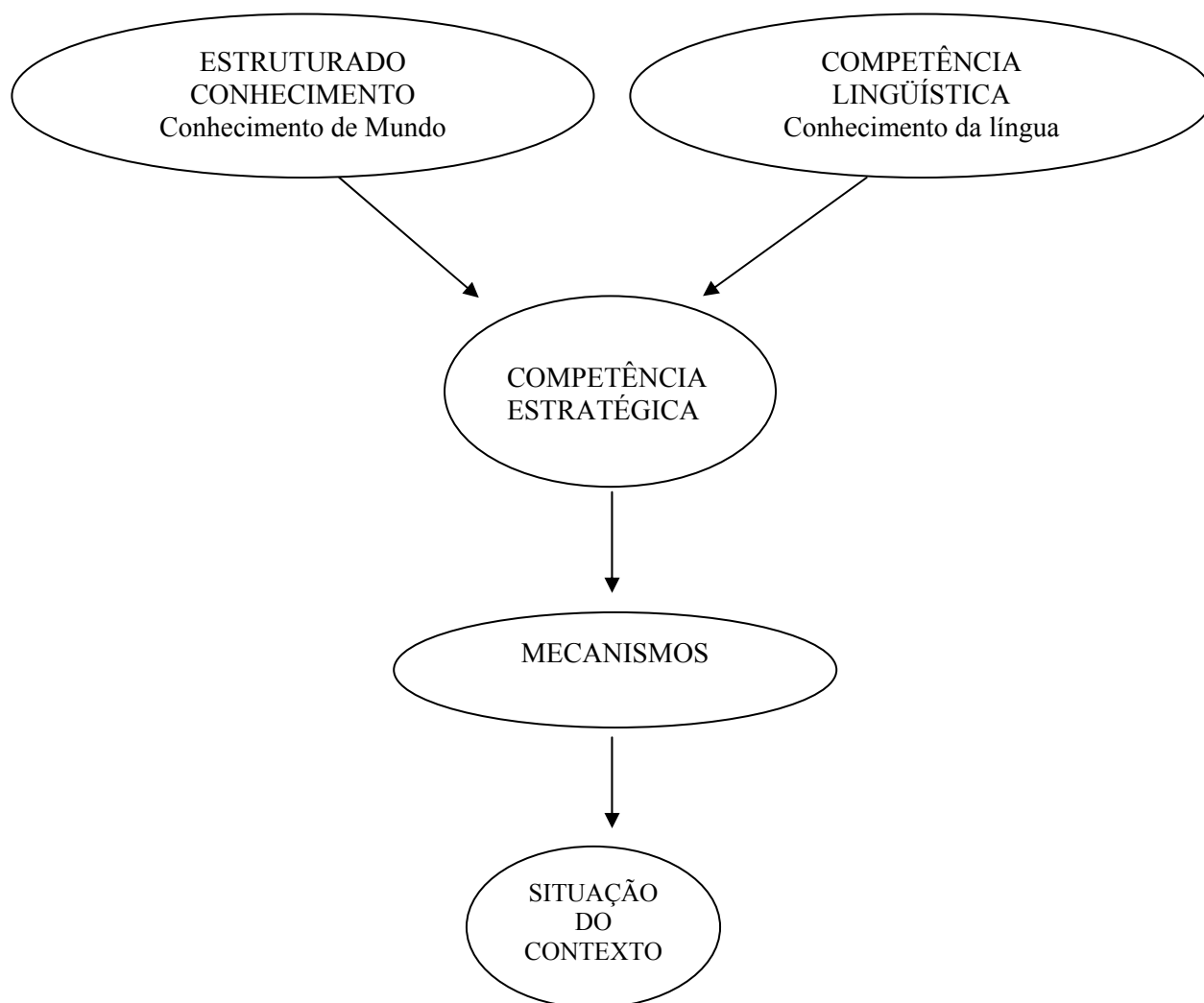
FIGURA 2– COMPONENTES DA COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA



FONTE: BACHMAN (1990, p. 87).

NOTA: A figura foi uma tradução literal realizada pela pesquisadora.

FIGURA 3 – COMPONENTES DA HABILIDADE LINGÜÍSTICA COMUNICATIVA NO USO COMUNICATIVO DA LÍNGUA



FONTE: BACHMAN (1990, p. 85).

NOTA: A figura foi uma tradução literal realizada pela pesquisadora.

## 1.4 COMUNICAÇÃO NÃO-VERBAL

A comunicação não-verbal é muito usada em conversação, particularmente nas funções interativas da língua, nas quais o contato social é extremamente importante, não importando o que se diz, mas como se diz; em suma, o que se transmite com a linguagem corporal, gestos, contato com os olhos, distância física e outras mensagens não-verbais. (BROWN, 2000). Segundo BROWN (2000), as expressões culturais estão tão ligadas à comunicação não-verbal, que as barreiras existentes na aprendizagem cultural são mais não-verbais que verbais.

### 1.4.1. Linguagem Corporal

Todas as culturas através da história da humanidade fizeram uso da linguagem corporal para transmitir mensagens. Ela é usada em todas as línguas e culturas de forma única, mas claramente interpretável. Embora seja universal, há uma enorme variação cultural e lingüística nas interpretações específicas de gestos. Todos os seres humanos movem suas cabeças, piscam os olhos, movem seus braços e mãos, mas o significado destes movimentos variam de sociedade para sociedade.

### 1.4.2 Contato Visual

Uma modalidade importante da comunicação não-verbal é a visual. Em algumas culturas, permite-se o contato visual durante uma conversação, mesmo que os dois participantes pertençam a diferente *status*. Entretanto, em outras culturas esse contato pode ser considerado rude. A interferência intercultural nesta categoria pode levar a um mal-entendido.

## 2 ESTRATÉGIAS

O conceito geral de estratégia dado por ELLIS (1994, p. 529) afirma que uma estratégia consiste na atividade mental e comportamental relacionada a alguns estágios específicos no processo geral de aquisição da língua ou o seu uso. Pode-se distinguir três tipos de estratégias: produção, comunicação, e aprendizagem. TARONE (1980) considera que a produção e a comunicação pertencem ao “Uso de estratégias da língua”. A estratégia de produção é uma tentativa de usar um sistema lingüístico eficientemente e claramente, e.g., simplificação, ensaio e planejamento do discurso. Estratégias comunicativas relacionam-se com os problemas de comunicação que surgem durante uma interação. Uma estratégia de aprendizagem de língua é uma tentativa de desenvolver competência lingüística e sociolingüística na língua alvo, e.g., memorização, iniciar conversa com falante nativo e inferência.

Segundo ELLIS (1994, p. 530), é importante também distinguir dois tipos de estratégias de aprendizagem: estratégias de aprendizagem de línguas e estratégias de aprendizagem de habilidade. A primeira, preocupa-se com a tentativa do aluno de dominar informação lingüística e sociolingüística; a segunda, com a tentativa do aprendiz de se tornar ouvinte, falante, leitor ou escritor hábil. Não está claro, entretanto, se as estratégias de aprendizagem de língua são percebidas como comportamental, mental ou ambas. De acordo com OXFORD (1989), elas são comportamentais e os aprendizes as usam para tornar o aprendizado mais bem sucedido, autodirecionado e agradável. WEINSTEIN e MAYER (1986), citados por ELLIS (1994, p. 531), entretanto, as vêem como comportamentais e mentais. São comportamentos e pensamentos, nos quais o aprendiz se envolve durante a aprendizagem e que influenciam o processo de codificação do aprendiz.

BROWN (2000, p. 113) conceitua “estratégias” como sendo métodos específicos de abordar um problema ou tarefa, modos de operação para alcançar um fim particular, modelos planejados para controlar e manipular certas informações. Podem variar de momento a momento, também variam intra-individualmente, uma vez que cada um de nós possui formas diferentes para resolver um problema. Para

BROWN, existem dois tipos de estratégias: estratégias de aprendizagem e estratégias de comunicação.

## 2.1 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

As estratégias de aprendizagem estão relacionadas ao *input* no processo, estocagem e recuperação da mensagem. O'MALLEY e CHAMOT (1990, p. 44-45) dividiram as estratégias em três categorias principais:

- a) Estratégias metacognitivas;
- b) Estratégias cognitivas;
- c) Estratégias socioafetivas.

O termo metacognitivo é usado na teoria de processamento de informação para indicar uma função executiva: estratégias que envolvem o planejamento para aprender, pensar sobre o processo de aprendizagem enquanto ele está acontecendo, monitorar sua própria produção e compreensão e avaliar a aprendizagem depois de completar uma atividade (PURPURA, 1997 citado por BROWN, 2000).

Estratégias cognitivas são mais limitadas às tarefas específicas de aprendizagem e envolvem manipulação mais direta com o material aprendido. Estratégias socioafetivas estão ligadas à atividade social e de interação com outros.

Os três tipos de estratégias (metacognitivas, cognitivas e sociais/afetivas), presentes no Quadro 2, surgiram de uma pesquisa na psicologia cognitiva baseada em entrevistas com aprendizes iniciantes e avançados em tarefas psicológicas e de análises teóricas de compreensão de leitura e de soluções de problemas. Algumas das estratégias identificadas na aquisição de segunda língua são técnicas gerais para o funcionamento efetivo da língua.

**QUADRO 2 - CLASSIFICAÇÃO PRELIMINAR DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM**

<b>CLASSIFICAÇÃO GENÉRICA DE ESTRATÉGIAS</b>	<b>ESTRATÉGIAS REPRESENTATIVAS</b>
Estratégias Metacognitivas	Atenção seletiva; Planejamento; Monitoramento; Avaliação;
Estratégias Cognitivas	Ensaio; Organização; Inferência; Resumo; Dedução; Imagem; Transferência; Elaboração
Estratégias Sociais/ Afetivas	Cooperação; Perguntas para esclarecer; conversar consigo mesmo

Por intermédio de pesquisas empíricas, McDONOUGH (1995) formulou algumas perguntas sobre estratégias de aprendizagem, as quais apresentamos no Quadro 3.

**QUADRO 3 – PERGUNTAS SOBRE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM**

<b>PERGUNTAS</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>
1. Como o aprendiz conceitua a tarefa?	A dificuldade da pesquisa nessa área é manter a distinção entre análise e intervenção. Pelo fato de que perguntar às pessoas sobre elas mesmas é um tipo de intervenção.
2. Quando uma estratégia é boa?	A estratégia pode ser um fracasso, se não for usada apropriadamente. Por isso, é importante, quando recomendada ou ensinada para os aprendizes, estabelecer como e quais circunstâncias e para quem as estratégias recomendadas realmente funcionam.
3. As estratégias de processo tornam-se estratégias de aprendizagem?	A questão é: se as estratégias para interpretar uma palavra escrita ou para controlar a escrita de uma redação podem tornar-se estratégias para aprender mais a língua. Um aprendiz pode usar um glossário para ajudar a compreensão de uma leitura, mas este procedimento não assegura que ele vai lembrar daquela palavra em uma outra tarefa.

Continuação....

PERGUNTAS	OBSERVAÇÕES
4. As estratégias compensatórias produzem aprendizagem?	Apesar da importância de tais estratégias na área das estratégias de comunicação, que compensa a falta de recursos lingüísticos e evita a quebra na comunicação, não está claro se esta estratégia ajuda o aprendiz a aprender e lembrar a forma lingüística correta posteriormente a atividade de conversação.
5. Os aprendizes aprendem estratégias de aprendizagem?	De onde surgem as estratégias de aprendizagem? Elas podem surgir do encontro com dificuldades similares. Há também uma grande influência da língua materna.
6. Ensinar as estratégias de aprendizagem produz melhores aprendizes?	Não há como diferenciar se o aprendiz é bom ou não apenas pelas estratégias que escolhe, pode ser a quantidade ou variedade de estratégias usadas. Também não está claro quando as estratégias funcionam realmente.
7. Qual a extensão das diferenças individuais?	Para medir os sucessos e fracassos na aprendizagem, é importante não ignorar as idiosincrasias e a experiência individual.
8. E o Professor?	O papel do professor é conhecer, ajudar e também ensinar as estratégias a serem usadas pelos aprendizes.

## 2.2 A TEORIA CCR<sup>2</sup> - A TEORIA COGNITIVA DE REAÇÃO EM CADEIA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Na era da globalização, com o uso da internet, as pessoas estão sentindo a necessidade de aprender outras línguas, além da Língua Inglesa. Segundo FERNANDES-BOËCHAT (2000), os aprendizes de uma língua estrangeira (LE doravante), ainda que altamente motivados, freqüentemente reclamam das dificuldades encontradas para aprender determinadas línguas estrangeiras. De acordo com a Teoria

<sup>2</sup> A Teoria CCR - Desenvolvida por FERNANDES-BOËCHAT (1996). Trabalho publicado em CD-ROM, Tóquio, Japão, apresentado no Congresso Internacional de Lingüística Aplicada – AILA, 2000.

CCR, estas dificuldades variam de aprendiz para aprendiz, dependendo da sua seqüência de experiência de aprendizagem de línguas. A Teoria CCR sugere que cada processo de aprendizagem/aquisição de uma LE é ligado, inconscientemente, pelo aprendiz, ao processo precedente, devido a explicações neurolingüísticas de como os processos de aprendizagem de LE são armazenados no cérebro.

Para a validação da Teoria CCR, foram selecionados aprendizes que responderam a um questionário e participaram de uma tarefa. No questionário, o aprendiz respondeu a qual língua ele, conscientemente, recorre quando está aprendendo a língua em estudo. Contudo, na tarefa aplicada, os erros do aprendiz revelou qual língua ele, inconscientemente, recorre. Os resultados obtidos levaram ao + CCR (reação em cadeia cognitiva positiva) ou - CCR (reação em cadeia cognitiva negativa). Na + CCR o aluno aprende com mais facilidade porque a LE precedente tem bem mais semelhança com a língua em estudo; e.g., a Língua Espanhola seguida da Língua Francesa resultariam em +CCR, porém, a Língua Alemã seguida da Língua Espanhola resultariam em -CCR, pela falta de semelhança entre estas duas últimas.

Segundo FERNANDES-BOËCHAT 2000 e 2003, no entanto, “A reação em cadeia -CCR passa a ser +CCR quando o aluno não desiste mas insiste na aprendizagem e atinge no mínimo, um nível intermediário na língua em estudo. À medida que avança nos estudos, o aluno vai recorrendo, inconscientemente, cada vez menos à língua estrangeira precedente.”

### 2.2.1 A Teoria CCR / Erros como Evidência do Processo de Aprendizagem

A Teoria CCR foi desenvolvida através de observação de erros cometidos por aprendizes de L2 e LE. De acordo com FERNANDES-BOËCHAT (2000), muitas questões no ensino de línguas podem ser solucionadas com um esclarecimento da natureza da aprendizagem da L2 e LE, se houver um interesse nos erros dos aprendizes como evidência do processo de aprendizagem. A Teoria CCR procura traçar a causa dos erros dos aprendizes; com isto explica porque os alunos encontram dificuldades em aprender certas línguas estrangeiras e outras não.

## 2.3 ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO

As estratégias de comunicação estão relacionadas ao *output*. RUBIN (1981) sugere que tais estratégias são utilizadas pelo aprendiz para promover a comunicação com outros; por exemplo, quando enfrentam dificuldades na comunicação por falta de conhecimento da língua, encontram formas de continuar a comunicação e não param esse processo. O falante é exposto mais à língua e conseqüentemente aumenta a oportunidade de praticá-la. BROWN (2000) afirma que as estratégias de aprendizagem estão relacionadas à memória, armazenamento e recordação, enquanto que as estratégias de comunicação pertencem ao emprego de mecanismos verbais e não-verbais para a comunicação produtiva da informação.

### 2.3.1 Diferentes Visões das Estratégias de Comunicação

No fim dos anos 70 e começo dos anos 80, ocorreu um desenvolvimento considerável sobre noções de estratégias de comunicação, aprendizagem e compensatórias (VARADI, 1980; TARONE 1981; BIALYSTOK, 1990; FAERCH e KASPER, 1983; 1987). Muitos destes trabalhos registraram e analisaram a linguagem do aprendiz e também questionavam os próprios aprendizes sobre as estratégias que utilizavam. SELINKER (1972), em seu trabalho intitulado *Interlanguage*, conceituou estratégias de comunicação como sendo classes de erros cometidos pelos aprendizes de segunda língua, erros originários da tentativa do aprendiz de expressar o significado desejado numa fala espontânea por intermédio do uso inadequado do sistema lingüístico da língua alvo.

#### 2.3.1.1 A Visão de Fernandes-Boëchat

Segundo a Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia desenvolvida pela FERNANDES-BOËCHAT 2000, os aprendizes fazem uso de estratégias de

comunicação a fim de compensar a falta de conhecimento da língua em estudo para transmitir a mensagem pretendida. Estas estratégias, segundo os trabalhos de CORDER, FAERCH e KASPER e TARONE, podem ser classificadas em macroestilos de estratégias de comunicação, que por sua vez, são subdivididos em microestilos de estratégias:

- a) Estratégias não-lingüísticas (mímica e gestos);
- b) Estratégias cooperativas (apelo por ajuda);
- c) Estratégias baseadas na língua materna - interlingual ou erros interferentes (empréstimo, tradução literal e outros);
- d) Estratégias baseadas na interlíngua - intralingual (supergeneralização, paráfrase, cunhagem de palavra e outros).

No enfoque da Teoria CCR, os erros ou lapsos produzidos pelos alunos que aprendem ou aprenderam mais de uma língua estrangeira, poderiam ser categorizados dentro do terceiro macroestilo de estratégias, por serem definidos como erros ou lapsos baseados em LEP (Língua Estrangeira Precedente). Dentre os erros ou lapsos interferentes teríamos, portanto, uma subdivisão em microestilos de estratégias que podem ser baseadas em L1 (língua materna) ou estratégias baseadas na Língua Estrangeira Precedente – LEP. A explicação de muitos erros desses alunos que aprendem mais línguas estrangeiras estaria explicado pelo fato de serem erros, inconscientemente produzidos (resultados da pesquisa comprovados cientificamente através de um instrumento mensurável) em cadeia baseados na experiência precedente da aprendizagem/aquisição da língua estrangeira. (FERNANDES-BOËCHAT 2000 e comunicação Semana de Letras UFPR- 2003).

### 2.3.1.2 A Visão de Corder

Todo o falante adota certas estratégias para transmitir significado, porém é difícil de se perceber quando o falante não é um nativo. As estratégias usadas pelos falantes

dependem do interlocutor, isto é, a tentativa para que a comunicação ocorra não é determinada apenas pelo nosso conhecimento da língua, mas também pela competência lingüística do interlocutor e seu conhecimento sobre o tópico da conversação.

CORDER (1978) faz uma distinção entre estratégias de aprendizagem e estratégias de comunicação. As estratégias de aprendizagem contribuem para o desenvolvimento do sistema lingüístico, enquanto que as estratégias de comunicação são usadas pelo falante quando estes se deparam com algumas dificuldades para se comunicarem. O aprendiz pode adaptar sua mensagem aos seus recursos comunicativos adotando uma estratégia de evitar riscos *risk-avoiding* ou ele pode expandir seu repertório comunicativo através da estratégia de arriscar *risk-taking*.

O autor aponta para a importância de se fazer a distinção entre estratégias de aprendizagem e comunicativas; também, afirma que como os dados da investigação são os mesmos, isto é, frases proferidas pelos falantes, torna-se difícil identificar uma característica particular de uma frase como sendo resultado de uma ou outra estratégia. Um exemplo típico é o caso das características de uma frase que se assemelha à língua materna do falante (L1 doravante). Essa característica é chamada de interferência; a estratégia de aprendizagem que produz é a estratégia de transferência. Por outro lado, o falante pode, em suas tentativas em comunicar-se, simplesmente “emprestar” itens ou características de sua L1 (ou qualquer outra língua que conheça) sem incorporá-las no seu sistema interlingüístico. Empréstimo bem sucedido, isto é, quando um item emprestado é “aceito” pelo interlocutor como sendo “bem formado” na língua alvo, pode levar a incorporação do determinado item ao seu repertório interlingüístico. E isto pode ser considerado como “aprendizagem”. Empréstimos que não foram bem sucedidos serão rejeitados.

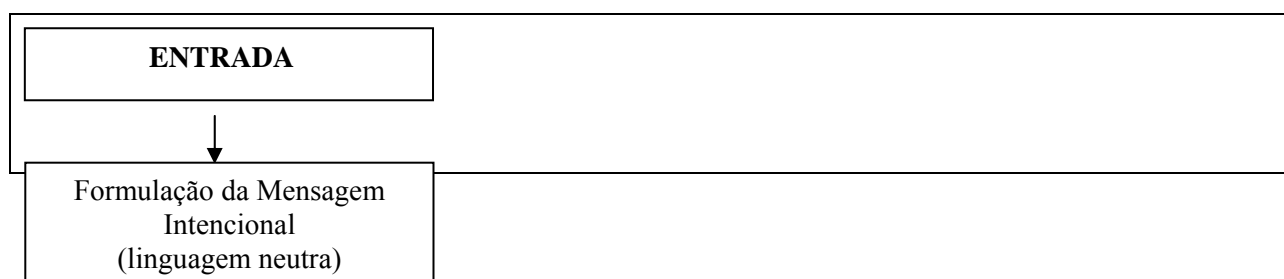
CORDER afirma que as estratégias de comunicação estão fortemente relacionadas com os fins e os meios. Em um falante nativo há um equilíbrio, isto é, ele sempre possui os meios lingüísticos para expressar uma mensagem que ele deseja comunicar. Entretanto, em um aprendiz da L2 não há esse equilíbrio. O aprendiz deseja, algumas vezes, transmitir mensagens que seus recursos lingüísticos não permitem que ele expresse com sucesso. Quando o aprendiz enfrenta este tipo de situação durante a interação, tem duas opções para escolher: ou ele adapta sua

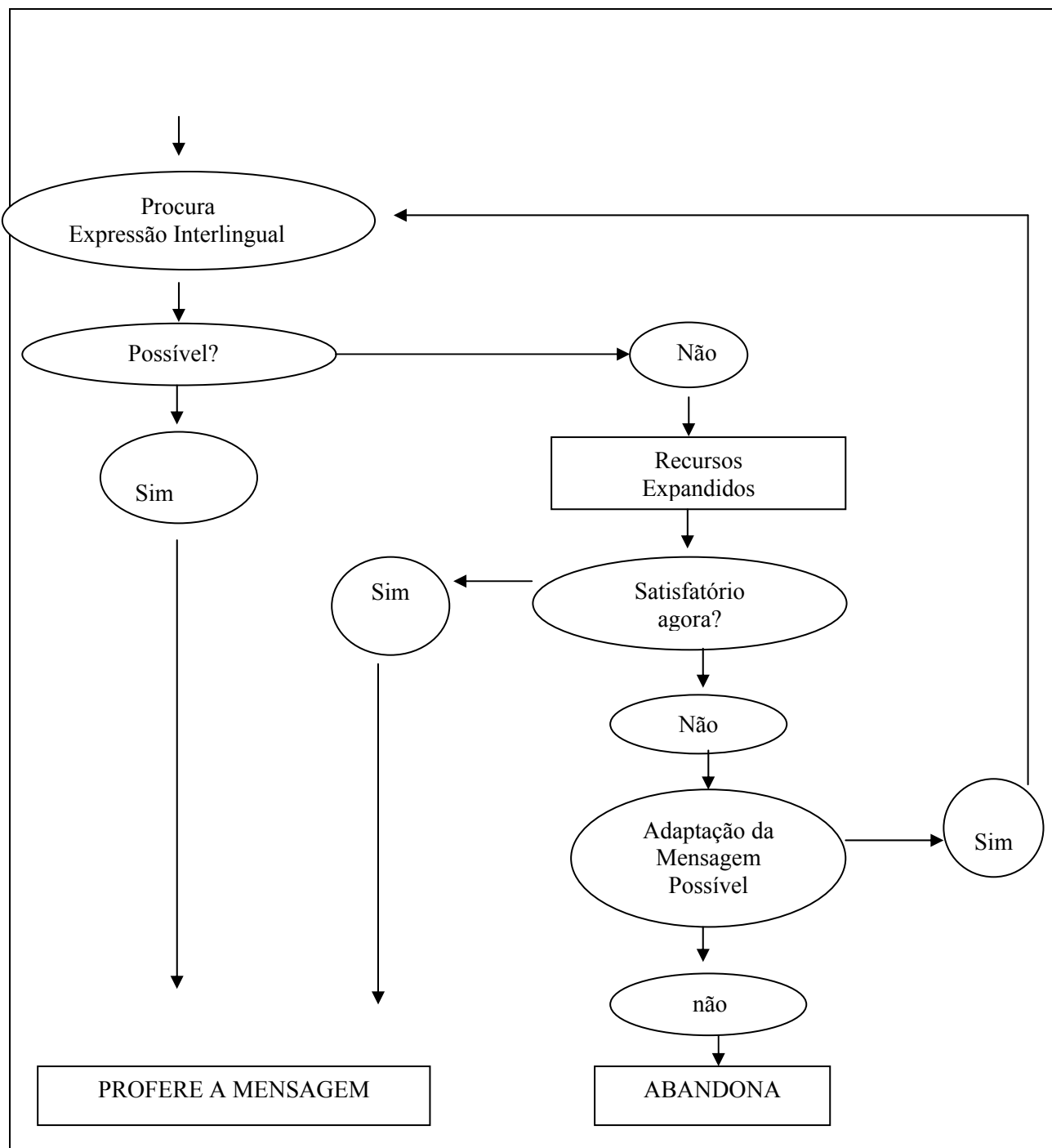
mensagem aos recursos disponíveis, isto é, adaptar seus fins aos seus meios; estes procedimentos podem ser chamados de estratégias de adaptação da mensagem ou estratégias de evitar o risco; outra possibilidade é aumentar seus recursos de um jeito ou de outro a fim de realizar suas intenções comunicativas. Estas estratégias podem ser chamadas de estratégias de expansão de recursos. Elas podem ser bem sucedidas, embora sejam estratégias de risco. O encorajamento do uso das estratégias de expansão de recursos faz parte de um bom ensino de línguas e que possivelmente as estratégias de comunicação bem sucedidas podem levar ao aprendizado da língua.

Entre as estratégias de adaptação da mensagem, encontramos a estratégia de evitar um tópico, a recusa de entrar ou continuar um discurso em um determinado tópico por falta de um sistema lingüístico adequado. Uma forma menos extrema de evitar um tópico seria abandonar a mensagem: tentar mas desistir. Uma outra forma da adaptação da mensagem é a evitação semântica (*semantic avoidance*), isto é, dizer algo ligeiramente diferente do planejado, mas, ainda assim, relevante ao tópico do discurso. Finalmente, há também dentro da adaptação da mensagem a redução da mensagem, em que o falante diz menos do que planejou. Com relação às estratégias de expansão de recursos, estas não podem ser relacionadas hierarquicamente, pois freqüentemente encontramos uma ou mais estratégias sendo empregadas simultaneamente. Todas são consideradas estratégias de risco, porque podem acontecer falha e quebra na comunicação.

CORDER (1978) questiona como estas estratégias são manipuladas e conclui que há algumas evidências que há fator de personalidade envolvido. Aprendizes diferentes recorrerão a estratégias preferidas. Alguns preferem as estratégias de risco outros valorizam os fatores sociais da interação acima da comunicação das idéias. Podemos observar, na Figura 4, a hipótese chamada de trajetória da codificação proposta por CORDER, que ilustra a escolha de estratégias para atingir o objetivo de comunicar-se.

FIGURA 4 -TRAJETÓRIA DA CODIFICAÇÃO





FONTE: FAERCH e KASPER, 1983, p. 19

NOTA: A figura foi uma tradução literal realizada pela pesquisadora.

### 2.3.1.3 A Visão de Tarone

TARONE (1981) formulou um novo conceito sobre estratégia de comunicação e fez uma distinção entre essa estratégia e as estratégias de percepção, aprendizagem e produção. Segundo a autora, a estratégia de produção, assim como a estratégia de

comunicação, é uma estratégia de uso da língua. Ela define estratégia de produção como uma tentativa de usar um sistema lingüístico eficientemente e claramente, com um mínimo de esforço. As estratégias de produção são similares às estratégias de comunicação, pois são tentativas de usar um sistema lingüístico, porém as estratégias de produção diferem desta por faltar um foco interacional na negociação de significado. A estratégia de aprendizagem é chamada por alguns autores de estratégia “cognitiva”. Embora estas quatro estratégias tenham diferentes propósitos, elas não são totalmente independentes.

TARONE (1981) propôs alguns critérios para as estratégias de comunicação:

- a) o propósito comunicativo do aprendiz;
- b) a crença do aprendiz de que o significado da expressão não está disponível;
- c) a escolha do aprendiz ao evitar o significado ou usar outros meios de se expressar.

A definição de TARONE envolvendo propósito, crença e escolha põe as estratégias de comunicação na área de processamento disponível para a atenção consciente (*heeded processes*) e, portanto, passível de ser relatado pelo aprendiz.

Os três componentes (propósito, crença e escolha) têm uma natureza interativa e não são apenas operações mentais. TARONE sugere que estratégias de aprendizagem e de percepção não têm esta natureza interativa. TARONE (1977) apresentou uma lista de estratégias de comunicação que tem sido investigadas por ela mesmo e por outros autores.

A seguir, a lista de estratégias de comunicação apresentadas por TARONE (1977):

a) paráfrase:

- aproximação: usar um único item vocabular ou estrutura na língua alvo; o aprendiz sabe que não é o correto, mas compartilha características

semânticas em comum com o item desejado para satisfazer o falante (e.g. *pipe* para *waterpipe*).

- cunhagem de palavra (*Word Coinage*): o aprendiz cria uma nova palavra a fim de comunicar um objeto desejado (e.g. *airball* for *balloon*).
- *Circumlocution*<sup>3</sup>: o aprendiz descreve as características ou os elementos dos objetos ou ações em vez de usar o item ou a estrutura apropriada na língua alvo ( e.g. “*She is, uh, smoking something, I don’t know what’s its name*”. “*It’s a book which gives you the meaning*”).

b) empréstimo:

- tradução literal: o aprendiz traduz palavra por palavra de sua língua nativa ( e.g. *He invites him to drink for They toast one another*)
- transferência (mudança) de língua: o aprendiz usa o termo da língua nativa sem se importar em traduzir ( e.g. *balão* for *balloon*)
- apelo por ajuda: o aprendiz pede o termo correto ( e.g. *What is this?, What is it called?*)
- mímica: o aprendiz usa estratégias não-verbais no lugar de um item lexical ou ação ( e.g. bater palmas para ilustrar aplaudir)

c) evitação (*Avoidance*):

- evita um tópico: o aprendiz simplesmente omite conceitos nos quais seria necessário usar o item ou a estrutura não conhecidos na língua alvo;
- abandona a mensagem: o aprendiz começa a falar sobre um tópico, mas não consegue continuar e então pára no meio da fala.

Os vários tipos de estratégias de comunicação (Quadro 4), geralmente observadas na interlíngua, envolvem elementos fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais da linguagem. A primeira estratégia listada no Quadro 4 é a transferência da língua nativa que, quando negativa, pode resultar expressões não somente inapropriadas mas incorretas pelos padrões da língua nativa. Este fenômeno pode ser observado na fonologia, morfologia, sintaxe e léxico. A segunda estratégia de

---

<sup>3</sup> Não foi encontrada palavra similar em português, por isso não foi realizada a tradução.

comunicação é supergeneralização, que é a aplicação de uma regra da língua estudada inapropriadamente nas formas ou contextos da língua em questão. Este fenômeno também pode ser observado na fonologia, morfologia, sintaxe e léxico. A terceira estratégia de comunicação observada é o modelo pré-fabricado, no qual o falante produz modelos prontos sem o conhecimento da estrutura, mas com o conhecimento de quais situações em que pode usá-los. Modelos pré-fabricados poderiam ser considerados como uma subcategoria da supergeneralização; ela acontece apenas no domínio sintático. A quarta estratégia é a superelaboração, na qual, o aprendiz, na tentativa de produzir expressões bem elaboradas, produz expressões que parecem excessivamente formais que podem estar corretas em termos gramaticais. A quinta estratégia que é *epenthesis* ou inserção de vogal, ocorre somente no domínio fonológico. O aprendiz não é capaz de produzir na língua estudada grupos de consoantes que não familiares, na tentativa em produzi-las ele usa vogais *schwa* entre as consoantes.

As últimas seis estratégias de comunicação são classificadas como diferentes tipos de evitação (*avoidance*), isto é, todas estas estratégias são maneiras diferentes de lidar com as regras e formas da língua estudada que ainda não fazem parte da competência do aprendiz. Evitar um tópico é uma tentativa de não comunicar-se, quando o assunto requer o uso de regras e formas que ainda não são bem conhecidas. O aprendiz pode mudar o assunto ou mesmo não responder de forma alguma. Na evitação semântica, o aprendiz não quer a comunicação de conteúdos, na qual as regras e formas da língua não estão disponíveis. No apelo por ajuda, o aprendiz pergunta a alguém pela forma ou item lexical desejado, pergunta se a forma ou item está correto, ou usa um dicionário. Parafrasear acontece quando o aprendiz usa diferentes palavras que sejam aceitáveis, a fim de evitar formas ou construções mais difíceis. Na estratégia em que o aprendiz abandona a mensagem, ele o faz por encontrar dificuldades com as formas ou regras da língua. A última estratégia, que é a troca da língua (*language switch*), o aprendiz transporta para a língua estudada, uma palavra ou expressão de sua língua nativa, sem traduzir.

#### QUADRO 4 – TIPOS DE ESTRATÉGIA DE COMUNICAÇÃO

	PHONOLOGICAL	MORPHOLOGICAL	SYNTACTIC	LEXICAL
Transferência da Língua Nativa	/fip/ for /fip/	The BOOK OF JACK por Jack's book	Dió a ELLOS por LES dió a ELLOS em	Je SAIS Jean por Je CONNAIS Jean Francês - L2

			Espanhol - L2	
Supergeneralização	El carro /karo/ es caro (Flap r generalizado para vibrar contextos – Espanhol.- L2)	<i>He GOED Il a tombé</i> em Francês -L2	<i>I don't know WHAT IS IT</i>	<i>He is PRETTY</i> (Despercebendo as limitações semânticas)
Modelo pré-fabricado	_____	_____	<i>I don't know how do you do that</i>	_____
Superelaboração	/hwʌt ar ju duiŋ/ for /wʌtʃduin/	<i>I WOULD NOT HAVE GONE</i>	<i>YO quiero ir – Esp.-L2 Buddy, that's my foot WHICH you're standing on</i>	<i>The people next door are rather INDIGENT</i>
<i>Epenthesis</i>	/sɔtɔrei/ for /streil/	_____	_____	_____
Evitação 1. Evitar um assunto 2. Mudar de Assunto 3. Resposta não verbal	(Evitar usando certos sons, como o /l/ e /r/ <i>pollution problems</i> )	(Evitar falar sobre o que aconteceu ontem.)	(Evitar falar de uma natureza hipotética e orações condicionais.)	(Evitar falar sobre seu trabalho devido a falta de vocabulário técnico.)
b) Evitação Semântica	<i>It's hard to breathe for air pollution</i>	<i>I like to swim</i> em resposta a <i>What happened yesterday?</i>	Q: ¿Qué quieren los pájaros que haga la mamá? R: Quieren comer. (Espanhol-L2)	<i>Il regarde et il veut boire</i> evitando a palavra <i>cupboard</i> em <i>Il ouvre l'armoire</i>
c) Pedir ajuda 1. Pergunta pela forma 2. Pergunta se está correto 3. Procura	Q: f...?R: <i>fauteuil</i> (Francês - L2)	Q: <i>Je l'ai ...?</i> R: <i>prise.</i> (Francês-L2)	Q: <i>El quiere...?</i> R: <i>que te vayas.</i> (Espanhol-L2)	Como se diz <i>staple</i> em Francês?
d) Parafrasear	<i>Les garçons et les filles</i> for <i>Les enfants</i> (Evitando assim <i>liaison</i> em Francês - L2)	<i>Il nous faut partir</i> for <i>Il faut que nous partions</i> (Evitar o subjuntivo em Francês – L2)	<i>J'ai trios pommes</i> for <i>J'EM ai trois</i> (Evitar <i>en</i> em Francês-L2)	Palavra com alta cobertura: <i>tool</i> para <i>wrench</i> Palavra de baixa frequência Inventar uma palavra: <i>airball</i> Circumlocução: <i>a thing you dry your hands on</i>
e) Abandono do Mensagem	<i>Les oiseaux ga...</i> ( <i>gazouillent dans les arbres</i> era intencionada em Francês - L2)	<i>El queria que yo ...</i> ( <i>fuera a la tienda</i> era tencionada em Espanhol - L2)	<i>What you...?</i>	<i>If only I had a ...</i>
f) Troca da Língua	<i>I want a COUTEAU</i>	<i>Le livre de Paul's</i> (Francês-L2)	<i>Je ne pas GO TO SCHOOL</i> (Francês-L2)	<i>We get this 'HOSTIE' do 'LE PRÊTRE</i> (Inglês-L2)

FONTE: FAERCH e KASPER (1983 p. 6-7)

#### 2.3.1.4 A visão de Faerch e Kasper

Para FAERCH e KASPER (1980), a distinção entre estratégias de aprendizagem e de comunicação se torna difícil, quando se trata de dados do

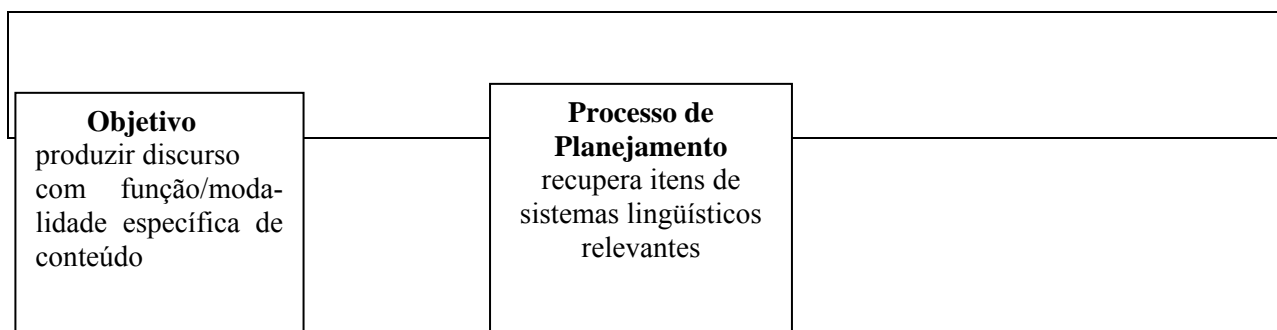
desempenho da L2, principalmente quando esta distinção está relacionada a situações comunicativas de sala de aula, onde a troca de idéias não serve como função primária da comunicação, mas sim para os alunos aprenderem a língua. A abordagem adotada é a psicolinguística, na qual as estratégias de comunicação se encaixam dentro de um modelo geral de produção de fala.

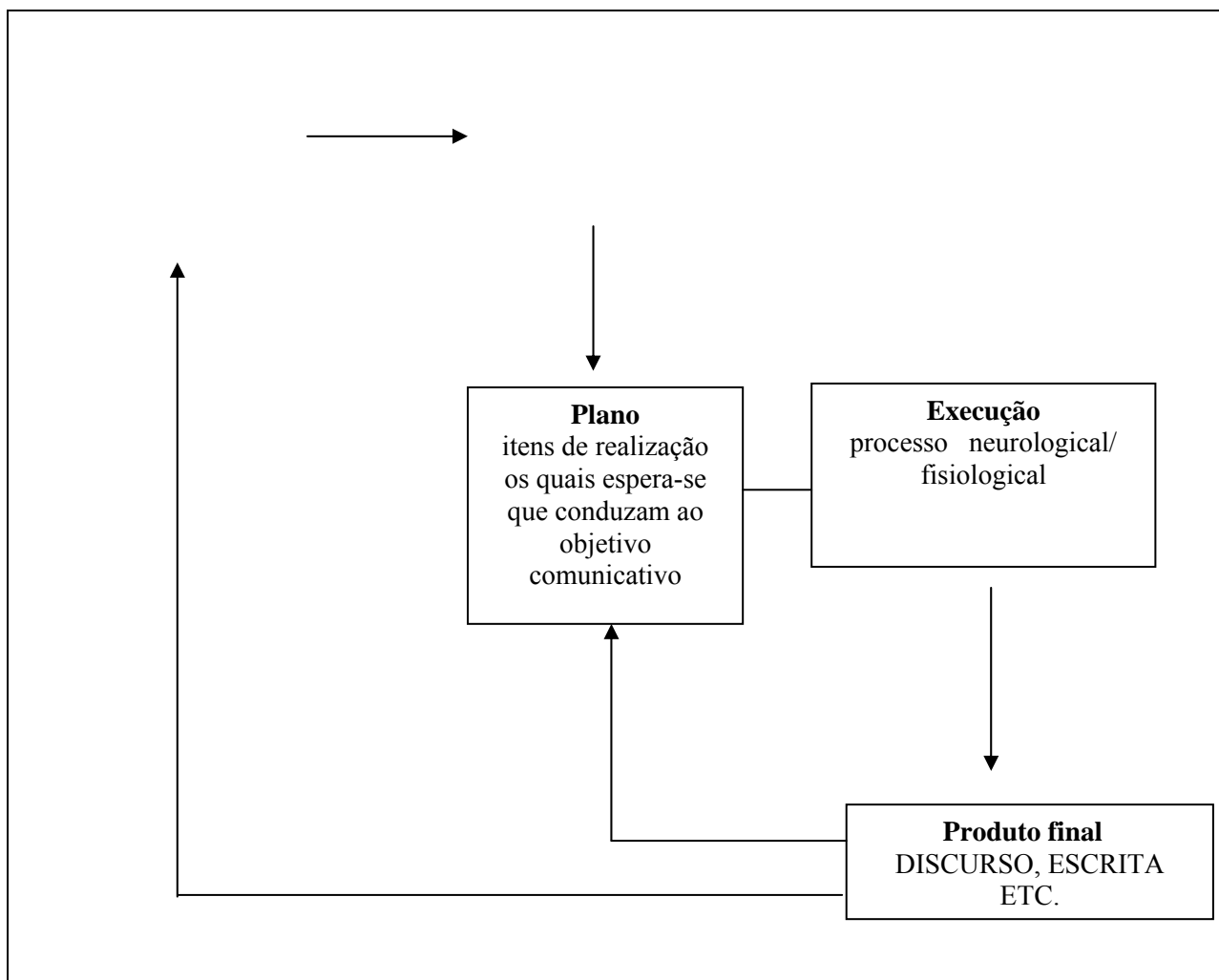
O modelo (Figura 5) se divide em duas fases: a fase de planejamento, que compreende o objetivo, processo de planejamento e plano, e uma fase de execução, que compreende plano, processo de execução e ação. Em cada uma destas fases e seus componentes, acontece o *feedback* ou monitoramento, que muitas vezes permite uma correção imediata dos “erros” no planejamento ou execução. O propósito da fase de planejamento é desenvolver um plano, a execução que resultará em uma ação a qual levará a atingir o objetivo.

FAERCH e KASPER, tratam dos objetivos comunicativos, os quais estão relacionados a atividades de envolver-se em eventos comunicativos. Um evento comunicativo (e.g. uma conversa ou escrever uma carta) pode ser caracterizado como tendo um objetivo global e uma série de objetivos locais que fazem parte da execução dos objetivos globais.

Na fase de planejamento, o falante seleciona regras e itens que considera mais apropriados para estabelecer um plano, a execução que o levará ao comportamento verbal que satisfaça o objetivo original. Na L1, a comunicação e o processo de planejamento são geralmente subconscientes e automáticos, um fato que pode explicar a ocorrência da transferência da L1 no processo de comunicação pela falta desta automatização. O produto do processo de planejamento é o plano que controla a fase da execução. A fase da execução consiste nos processos neurológicos e fisiológicos, levando à articulação dos órgãos da fala, da escrita, do uso de gestos e sinais.

FIGURA 5 - MODELO DE PRODUÇÃO DE FALA





FONTE: FAERCH e KASPER (1983, p. 25).

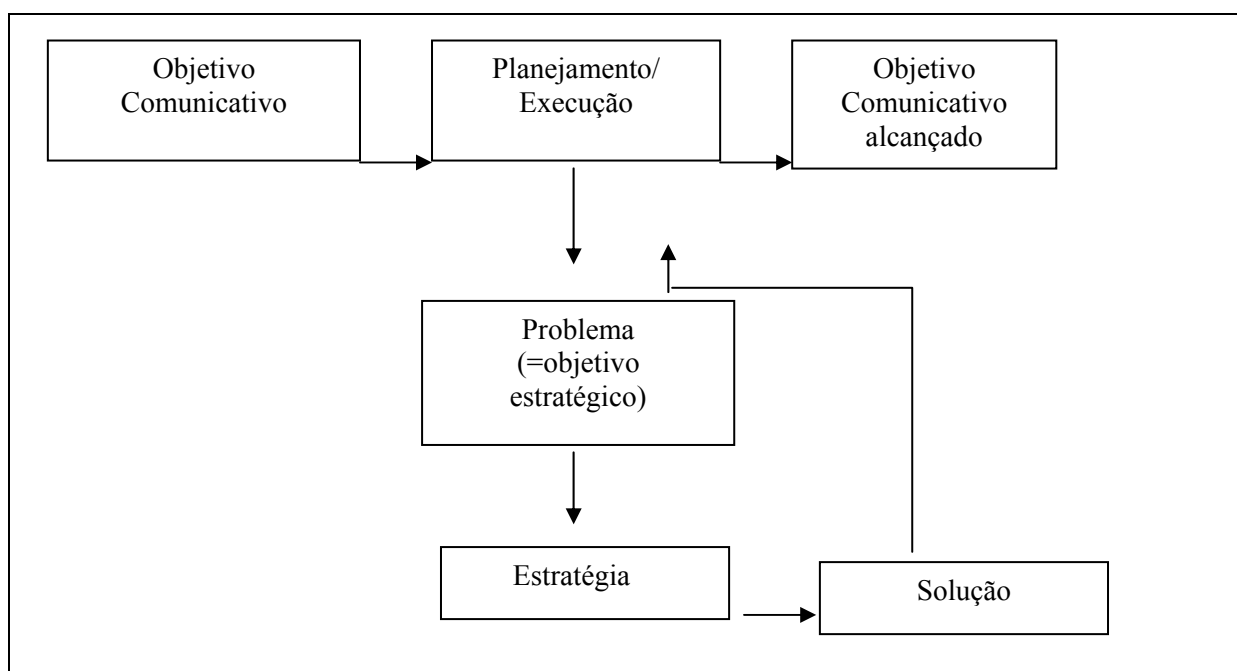
NOTA: A figura foi uma tradução literal realizada pela pesquisadora.

O procedimento que FAERCH e KASPER adotaram para conceituar estratégias de comunicação consiste em localizá-las dentro do modelo de produção de fala (Figura 5), na qual suas funções podem ser caracterizadas através de suas relações entre processos e planos. As estratégias de comunicação vistas dentro do modelo de produção de fala pertencem a uma área da realidade na qual as caracterizações não são nem arbitrárias nem eloqüentes, mas sim apropriadas ou inapropriadas.

Na literatura a respeito das estratégias de comunicação, muitas vezes, encontramos o termo **estratégias** sendo usado com o mesmo sentido de **processo**. Isto significa que ambos os termos pertencem a mesma classe ou fenômeno. Outros pesquisadores usam o termo **estratégia** quando se referem às subclasses de processos específicos, desse modo mostrando uma oposição entre processos não estratégicos versus processos estratégicos. Uma outra

forma de lidar com as categorias **processo** e **estratégia** é considerá-las relacionadas à mesma classe de atividades mentais, porém divididas em subclasses. BIALYSTOK (1978) distingue **processo** de **estratégia** usando o critério de “**obrigatório/opcional**”, os processos sendo obrigatórios e as estratégias atividades mentais opcionais.

FIGURA 6 - OBJETIVOS COMUNICATIVOS E ESTRATÉGICOS

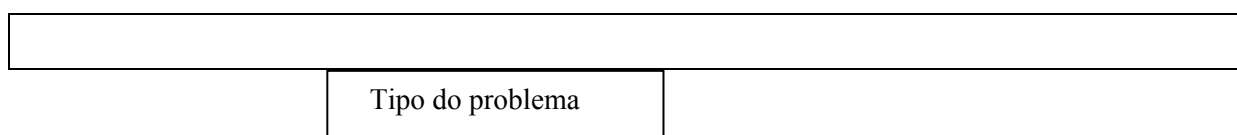


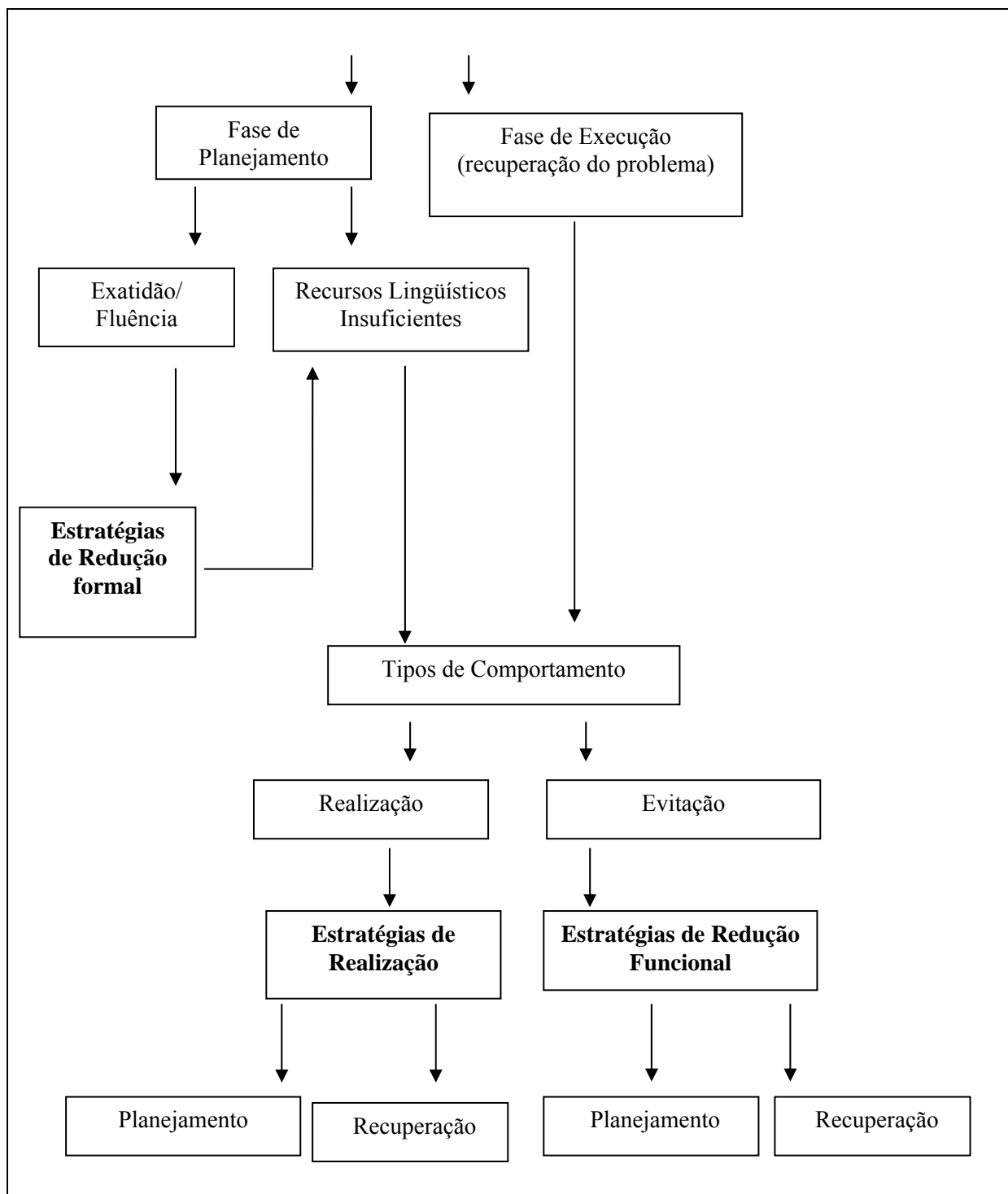
FONTE: FAERCH e KASPER, 1983, p. 33.

NOTA: A figura foi uma tradução literal realizada pela pesquisadora.

As estratégias de comunicação podem ser caracterizadas como planos. Entretanto, essa caracterização pode se tornar confusa a não ser que esteja bem claro que planos estratégicos não são idênticos aos planos estabelecidos, a fim de alcançar um objetivo comunicativo: o objetivo de uma estratégia, isto é, o objetivo estratégico é o problema, e o produto da fase de execução controlado pela estratégia é a solução do problema (ver Figura 6 acima). A Figura 7 apresenta os principais tipos de estratégias de comunicação.

FIGURA 7 - PANORAMA DOS PRINCIPAIS TIPOS DE ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO





FONTE: FAERCH e KASPER, 1983, p. 39

#### 2.3.1.5 A Visão de Bialystok

A distinção entre estratégias de aprendizagem e estratégias de comunicação é extremamente controversa. Uma forma de entender suas diferenças é considerar que as estratégias de aprendizagem estão relacionadas com características do aprendiz e que

as estratégias de comunicação se relacionam às características da língua. CARROL (1977, p. 2) apud FAERCH e KASPER (1983) chama a atenção para o fato de que é através da adoção de aprendizagem apropriada e estratégias que os aprendizes podem muitas vezes obter sucesso, mesmo quando trazem um talento moderado para a atividade ou até mesmo mínimo.

As estratégias de aprendizagem referem-se a atividades nas quais o aprendiz pode envolver-se com o propósito de melhorar a competência da língua-alvo. As estratégias de comunicação são reveladas através da análise lingüística da interlíngua do aprendiz. Estas estratégias indicam a extensão da fala do aprendiz na língua alvo que é afetada pela língua nativa, os procedimentos usados para expressar conceitos quando as palavras na língua alvo são desconhecidas, a extensão e o modo de simplificação do léxico.

BIALYSTOK aponta para a necessidade de esclarecer o significado de estratégia e processo, e também estratégia de aprendizagem e estratégia de comunicação, mas a classificação das estratégias de acordo com estes critérios podem obscurecer uma consideração simples e pragmática, a saber, dada uma situação, o que os aprendizes farão para comunicar-se? Especificamente, qual estratégia os aprendizes selecionarão e se será bem sucedida para atingir o objetivo desejado? A designação de certas estratégias, como por exemplo, estratégias de comunicação, exclui seu papel de estratégias de aprendizagem na mesma situação, se estes dois tipos de estratégias são propostas como alternativas categoriais. É importante observar o comportamento das várias estratégias, independente da sua designação teórica, a fim de observar seu efeito comunicativo. Assim, pode-se dizer que qualquer estratégia pode operar ou como estratégia de aprendizagem ou estratégia de comunicação. A implementação de uma estratégia deixa uma marca positiva tanto na aprendizagem quanto na comunicação.

Devido as pesquisas nos anos 70 sobre estratégias de comunicação (mencionadas acima), tem-se dado hoje em dia uma maior atenção a estas estratégias. BROWN (2000) afirma que enquanto aquelas pesquisas focavam a natureza compensatória das estratégias, as abordagens mais recentes parecem ter uma visão mais positiva das estratégias de comunicação e as vêem como elementos da

competência estratégica, na qual o aprendiz, por meio de um crescimento de sua competência, envia mensagens claras na L2. Ademais, estas estratégias podem ou não ser potencialmente conscientes. Pode-se entender melhor o significado de estratégias de comunicação com a lista formulada por DÖRNIEY (1995) citado por BROWN (2000), que as adaptou em várias décadas de pesquisas:

a) evitação (*Avoidance Strategies*):

- abandono da mensagem: deixar uma mensagem inacabada por dificuldades na língua;
- evitar o tópico: evitar assuntos e conceitos que apresentem dificuldades na língua;

b) estratégias compensatórias:

- *Circumlocution*: descrever ou exemplificar o objeto alvo da ação (e.g., *the thing you open bottles with for corkscrew*).
- aproximação: usar um termo alternativo que expresse o significado do item lexical desejado tão próximo quanto possível (e.g., *ship for sailboat*).
- usar palavras com significado amplo: ampliar um item lexical geral e vazio para contextos onde faltam palavras específicas (e.g., o uso excessivo de *thing, stuff, what do you call it*).
- cunhagem de palavra (*word coinage*): criar uma palavra em L2 que não existe baseada numa suposta regra (eg., *vegetarianist for vegetarian*).
- modelos pré-fabricados: usar frases memorizadas, geralmente para fins de sobrevivência (e.g., *Where is the \_\_\_\_ or Comment allez-vous?*, onde os componentes morfológicos não são conhecidos do aprendiz).
- sinais não-lingüísticos: mímica, gestos, expressão facial, ou imitação do som.
- tradução literal: traduzir um item lexical, expressão idiomática, palavra composta ou estrutura da L1 para a L2 literalmente. (e.g., *of course* em de curso ao invés de com certeza).
- estrangeirismo: usar uma palavra em L1 ajustando-a à fonologia da L2 (isto é, com pronúncia da L2) e/ou morfologia (acrescentando a ela um sufixo L2).

- troca de código (*Code-switching*): usar palavra em L1 com a pronúncia da L1 ou uma palavra L3 com a pronúncia da L3 enquanto fala na L2.
- apelo por ajuda: Pedir ajuda para o interlocutor diretamente (e.g., *What do you call ..?*) ou indiretamente (e.g., aumentar a entonação, pausar, contato com os olhos, mostrar através da expressão que está confuso).
- estratégias para ganhar tempo: usar *fillers* ou *device* de hesitação para preencher pausas para pensar (e.g., *well, let's see, uh, as a matter of fact*).

O Quadro 5 apresenta uma coleção de investigações empíricas dentro da área de estratégias comunicação. Estes estudos variam consideravelmente em seus contextos teóricos, método de coleta e análise, assim como o tipo de aprendizes e línguas envolvidas.

O artigo clássico de VÁRADI (1973) citado por FAERCH e KASPER (1983) *Strategies of target language communication: message adjustment* estabelece um modelo de produção de interlíngua a respeito das estratégias que o aprendiz emprega quando ele experiencia uma interrupção *hiatus* em seu repertório interlingüístico. A fim de ajustar sua mensagem aos recursos comunicativos, o aprendiz ou substitui o significado, ou forma sua mensagem utilizando itens que fazem parte de sua interlíngua, ou reduz sua mensagem no nível formal ou funcional. Este modelo foi testado em um estudo piloto envolvendo aprendizes da Língua Inglesa húngaros em um nível intermediário. O experimento confirmou o modelo hipotético das estratégias de adaptação.

Em seu artigo *Some factors in the selection and implementation of communicative strategies*, BIALYSTOK (1980) citado por FAERCH e KASPER (1983) investiga **quem** usa, **qual** estratégia **quando**, e com **qual** efeito. O foco está nas estratégias que o aprendiz emprega, quando enfrenta uma deficiência em seu vocabulário. O método usado é uma tarefa de reconstrução de uma ilustração: o informante tem que descrever uma ilustração para um falante nativo a fim de que este possa reconstruí-lo em um quadro de flanela um adulto e um grupo de estudantes anglo-canadenses que estudam francês. BIALYSTOK conclui que as estratégias mais eficientes são aquelas que baseiam-se na L2 e que a melhor estratégia é a combinação da proficiência formal da L2 com a habilidade para a seleção flexível de estratégias.

O uso de estratégia em um nível lexical é o tópico de BLUM-KULKA e LEVENSTON (1978) citado por FAERCH e KASPER (1983). Em seu artigo *Universals of lexical simplification* os autores sugerem uma hipótese: (a) a simplificação lexical opera de acordo com princípios universais, e (b) sua universalidade deriva da competência semântica dos usuários da língua em sua língua materna. Por meio de seus achados, os autores alegaram que suas hipóteses da simplificação lexical foram confirmadas.

No artigo *Achievement strategies in learner/native-speaker interaction* HAASTRUP e PHILIPSON (1983) citado por FAERCH e KASPER (1983) concentram-se em um tipo específico de estratégia que são as estratégias de realização, as quais são empregadas pelo aprendiz como tentativas construtivas para lidar com as interrupções comunicativas, que ocorrem na interação frente a frente com um falante nativo. Os informantes foram oito adolescentes dinamarqueses que estudam inglês na escola, em um nível intermediário, e que conversam com falantes nativos da Língua Inglesa sobre vários tópicos. Em sua análise dos dados, os autores estabelecem o perfil do aprendiz em termos de características gerais para cada conversa, as interrupções comunicativas e os tipos e frequência de estratégias de realização empregadas pelo aprendiz que possibilitou-os a identificar certos estilos de estratégia.

Uma abordagem qualitativa para investigar as estratégias de comunicação foi adotada por DECHERT (1983) citado por FAERCH e KASPER (1983) em seu trabalho *How a story is done in a second language*. A narração oral de uma estória ilustrada por um aprendiz alemão que estuda inglês avançado é analisado por meio de um paradigma computacional. A fim de detectar o processamento gramatical de seu informante, DECHERT usa características de desempenho como o fenômeno da hesitação como indicador dos processos de planejamento em andamento. O autor integrou seus achados em um modelo de processamento de narração.

WAGNER (1983) citado por FAERCH e KASPER (1983), em sua análise *Interlanguage communication in instructions*, trabalhou com duas tarefas de instruções: construir uma casa usando blocos de lego e fazer um pote de barro. Durante estas instruções, os informantes podiam fazer perguntas para esclarecimentos. Os informantes eram nove dinamarqueses adultos estudantes de alemão.

## QUADRO 5 - PANORAMA SOBRE OS ESTUDOS EMPÍRICOS

	VÁRADI	BIALYSTOK	BLUM-KULKA LEVENSTON	HAASTRUP/ PHILIPSON	DECHERT	WAGNER
<b>DADOS</b>						
Falado	-	+	-	+	+	+
Escrito	+	-	+	-	-	-
Interacional	-	-	-	-	-	+
tipo de tarefa	descrição de ilustração + tradução	reconstrução de ilustração	conclusão de sentença	conversa- ção	narração oral de uma estória ilustrada	instrução
<b>APRENDIZES</b>						
L1	Húngaro	Inglês	Vários	Dinamarq uês	Alemão	Dinamar- quês
L2	Inglês	Francês	[Hebreu]	Inglês	Inglês	Alemão
formal instrução	+	+	+ -	+	+	+
nível de proficiência	intermediá- rio	intermediário	?	intermedi ário	avançado	iniciante
<b>MÉTODO DE ANÁLISE</b>						
Quantitativo	+	+	+	-	-	-
Qualitativo	+	-	+	+	+	+

FONTE: FAERCH e KASPER (1983, p. 78).

NOTA: O quadro é uma tradução literal realizada pela pesquisadora.

## 2.4 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS DO EMBASAMENTO TEÓRICO

Durante os últimos 20 anos, parece não ter havido uma teoria tão discutida quanto a que trabalha com a aquisição de línguas estrangeiras, com ou sem instrução formal. Aprender uma língua estrangeira é um empreendimento longo e complexo. O

aprendiz torna-se completamente envolvido pelo processo, no qual a nova língua trará uma nova cultura, uma forma diferente de pensar, sentir e agir. Um compromisso e envolvimento total, uma resposta física, intelectual, e emocional são necessárias para enviar e receber mensagens com sucesso na LE. Muitas variáveis estão envolvidas no processo de aquisição, e poucos aprendizes conseguem alcançar fluência na LE apenas freqüentando as salas de aula. (BROWN, 2000, p. 1).

Na era da globalização, com a facilidade que temos para acessar a internet e interagirmos com o mundo todo, precisamos mais e mais, como professores de LE, levar nossos alunos a adquirir autonomia na aprendizagem, fazendo com que adquiram e façam uso da habilidade comunicativa, não apenas a oral, mas todas as habilidades que levem-no a adquirir fluência na língua alvo.

O foco deste trabalho são as estratégias de comunicação usadas pelos aprendizes de LE, quando se deparam com um problema de produção. De acordo com ELLIS (1985), as pesquisas empíricas sobre estas estratégias são limitadas, porém há evidências que sugerem que seu uso é influenciado pelo nível de proficiência do aprendiz, a natureza do problema, a personalidade do aprendiz e a situação de aprendizagem. Assim, considero importante a identificação destas estratégias no sentido de conhecer melhor nossos aprendizes, para podermos facilitar o processo de aprendizagem.

Dentro dessa perspectiva, constata-se a importância de se compreender o processo pelo qual o aluno passa durante o aprendizado, neste caso específico, o de língua estrangeira, como uma rede complexa de fatores que são decisivos para determinar seu sucesso ou fracasso. Assim, a conscientização do aluno a respeito do uso de estratégias de comunicação é apontada como um caminho para o aprender a aprender, de forma a obter uma aprendizagem mais efetiva. O presente estudo se faz importante na medida em que, se nós professores compreendermos melhor como ocorre este processo de aprendizagem, poderemos auxiliar os alunos a se tornarem melhores aprendizes da língua em estudo.

## PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

### 3 ESTUDO PILOTO

Para testagem dos instrumentos, decidiu-se realizar um estudo piloto para o aperfeiçoamento e refinamento das técnicas para a realização do trabalho da pesquisa empírica. Os alunos que participaram deste estudo não são os verdadeiros informantes deste trabalho.

#### 3.1 OBJETIVOS

Os objetivos do estudo piloto foram:

- a) verificar a validade dos questionários Perfil do Aluno e Estratégias de Comunicação (Apêndices 1 e 2) no sentido de verificar a possibilidade de fazer o cruzamento dos dados para a análise e obtenção dos resultados da pesquisa;
- b) comprovar a eficiência das atividades orais propostas (Anexo), e detectar falhas na metodologia selecionada.

#### 3.2 COLETA DE DADOS

Foram entrevistados 10 alunos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET), Curitiba. Primeiramente, foi aplicado o Questionário 1, Perfil do Aluno (Apêndice 1), para todos os alunos, para a possível análise das variáveis mencionadas no item 4.3 e também para que se pudesse fazer o cruzamento dos dados do Questionário 1 com os do Questionário 2. Logo após, os alunos participaram de duas atividades orais (Anexo) nas quais esperou-se que durante a atividade os informantes colocassem em prática algumas estratégias de comunicação. As duas atividades apresentam tópicos diferentes, porém não diferem quanto à estrutura da língua. As atividades apresentam

diferentes tópicos nos quais os informantes puderam falar sobre suas famílias, planos para o futuro, entre outros. Em seguida, foi solicitado aos alunos que respondessem ao Questionário 2 (Apêndice 2) relacionado às estratégias de comunicação.

### 3.3 QUESTIONÁRIOS

O Questionário 1, Perfil do Aluno, foi elaborado a partir de discussões sobre os objetivos da pesquisa feitas por um grupo de estudos da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Participaram das discussões, além da pesquisadora, a aluna Ana Paula dos Santos, a Prof<sup>ª</sup>. Orientadora Dr<sup>ª</sup> Gertrud Frahm e o Prof<sup>º</sup> Dr. Guido Engel.

O Questionário 2 foi elaborado a partir da lista de Estratégias de Comunicação de TARONE (1977).

### 3.4 ANÁLISE DE DADOS DO ESTUDO PILOTO

Os dados foram obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa pilotados. A análise de dados representada nas tabelas (Apêndice 3) foi elaborada com informações de perfil cruzadas com as informações de estratégias de comunicação. Procurou-se evidenciar resultados através do cruzamento de dados. Um problema verificado durante o preenchimento do Questionário 2, foi o fato de que os alunos, apesar de respondê-los individualmente, puderam trocar idéias, o que supõem-se que um aluno pode ter influenciado o outro, em caso de dúvida na escolha da melhor resposta.

### 3.5 RESULTADOS DA PESQUISA PILOTO

Os resultados obtidos através desta análise mostram o óbvio, pois os estudantes com inglês nível básico possuem mais dificuldades e necessidades ao utilizar as estratégias de comunicação. Por outro lado, os alunos com nível de inglês intermediário, obviamente, demonstram mais facilidade no desempenho das atividades. Dos dez alunos participantes deste estudo piloto, apenas dois alegam

possuir nível intermediário de inglês. De acordo com o questionário Perfil do Aluno, pôde-se notar que um aluno estuda paralelamente em um outro curso de inglês e o outro aluno, além de sua média de horas de estudo ser maior do que os outros alunos, também estuda outra língua.

Com relação aos alunos em geral e as estratégias que alegaram usar e que foram verificadas por meio das respostas do Questionário 2, chegamos às seguintes conclusões:

- a) durante a atividade, a maioria dos alunos tiveram dificuldades quanto à falta de vocabulário e dificuldade em organizar frases e idéias;
- b) quanto à falta de conhecimento da estrutura da língua, a maioria dos alunos discordou, ou seja, a maioria não possui essa dificuldade;
- c) no decorrer da atividade, os alunos sentiram grande necessidade de:
  - usar sinais não-lingüísticos (mímicas, gestos, expressão facial), por não conseguir se expressar oralmente;
  - pedir ajuda ao interlocutor diretamente (exemplo: *How do you say* e completar em português o que não sabe);
  - pausar durante a fala para ganhar tempo.<sup>4</sup>
- d) evitar um assunto por ter tido dificuldade com a Língua Inglesa foi a estratégia de comunicação que os estudantes sentiram menos necessidade.

### 3.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO ESTUDO PILOTO

Por meio deste estudo piloto, constatou-se que as questões abertas, que tinham por objetivo investigar e coletar novas estratégias, não foram de grande ajuda para este estudo, pois, apesar de as estratégias de comunicação pertencerem, de acordo com TARONE (1981), a uma área de processamento mental na qual a atenção consciente está disponível e, portanto, potencialmente reportável pelo aprendiz, percebeu-se que os alunos não conseguiram prestar atenção ao processo mental que desenvolveram

---

<sup>4</sup> Essas necessidades foram as que apresentaram maior grau de concordância.

durante a atividade. Um comentário feito pelos próprios alunos foi de que todas as estratégias que usaram estavam presentes no questionário. Isto mostra a dificuldade que eles tiveram em prestar atenção ao processo mental.

Segundo NISBETT e WILSON (1977) citados por McDONOUGH (1995), relatos verbais não devem ser usados como evidência para validação de processos, por vários motivos. Primeiro, não se pode confiar na observação feita pela pessoa a respeito de seu próprio comportamento, pois ela acredita que faz coisas por razões que muitas vezes não são verdadeiras. Segundo, existem limites óbvios quanto ao grau de profundidade do processo e computação mental nos quais as pessoas têm acesso através da atenção consciente. Terceiro, o ato de expressar estas percepções na língua, fazendo estes relatos verbais, podem alterar consideravelmente o desempenho das atividades, comparada a ocasiões em que os alunos estão simplesmente desenvolvendo as atividades sem fazer a reportagem.

Por este motivo, houve uma alteração na metodologia do trabalho. Decidiu-se fazer uma gravação dos grupos durante o decorrer das atividades. Esta gravação será transcrita em um relatório para um possível reconhecimento de estratégias novas e diferentes. Espera-se que a pesquisa feita com os verdadeiros informantes possa produzir resultados mais vantajosos, pois estes apresentam variáveis como: idade, grau de escolaridade, razões para aprender uma L2 entre outras, que possivelmente serão mais marcantes e que poderão, através do cruzamento de dados, oferecer resultados mais consistentes.

## 4 METODOLOGIA

Neste capítulo, serão discutidos o tipo de estudo realizado, o contexto e os verdadeiros participantes da pesquisa, a fonte, os instrumentos e os procedimentos de coleta dos dados.

### 4.1 TIPO DE ESTUDO

#### 4.1.1 Parte I - Embasamento Teórico

O que um cientista pode fazer ao testar uma teoria é levantar hipóteses, testando a validade das mesmas ao máximo, com o maior número de observações possíveis, e o mais friamente possível. De acordo com essa visão de pesquisa científica, nada fica provado definitivamente, pois sempre podem ser levantadas objeções a respeito da validade e quantidade dos dados usados para apoiar a hipótese. A revisão bibliográfica do presente estudo visa investigar os fundamentos psicolinguísticos das pesquisas sobre o uso de estratégias comunicativas.

#### 4.1.2 Parte II - Estudo Empírico

Este trabalho, segundo NUNAN (1992), é denominado um estudo de caso, pois investigou uma situação específica dentro de um determinado contexto. O autor afirma que estudo de caso assemelha-se à etnografia em sua filosofia, métodos e preocupação com o fenômeno em contexto. Entretanto, considera que o estudo de caso tenha um escopo mais limitado que a etnografia. Assim sendo, em uma pesquisa que abrangesse toda uma comunidade escolar, seria mais difícil de se distinguir entre etnografia e estudo de caso. Mas como esta pesquisa ocorreu em uma turma dentro de uma escola, torna-se mais fácil classificá-la como estudo de caso.

De acordo com NUNAN (1992, p. 89), pode-se aprender muito sobre nossos alunos por meio de um estudo detalhado de um aluno em particular, assim como

intravisiões sobre salas de aula de línguas em geral podem partir de uma análise aprofundada de uma única turma de aprendizes de língua.

#### 4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Este estudo foi realizado no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET), Curitiba. Os informantes são alunos do curso de Língua Inglesa do Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (CALEM), no CEFET. De acordo com os artigos 1º e 2º do Regulamento do CALEM, o referido Centro Acadêmico tem por finalidade possibilitar um eficiente aprendizado de Línguas Estrangeiras Modernas e visa, também, capacitar os alunos do CEFET-PR e a comunidade em geral à comunicação escrita e oral, além da compreensão de mensagens veiculadas nas línguas ofertadas que são: Inglês, Francês, Alemão e Espanhol. Aos alunos que apresentam conhecimento prévio da língua a ser estudada, é aplicado um Exame de Proficiência para que seu nível de ingresso no curso seja definido.

Os informantes participantes desta pesquisa estão cursando o nível 4 do Curso de Inglês, que corresponde a um nível pré-intermediário<sup>5</sup>.

O curso de Língua Inglesa é dividido em 5 níveis começando pelo inglês 1 que é o básico (para alunos que não têm quase ou nenhum conhecimento da língua), passando pelos níveis 2, 3, 4 e finalmente o 5 que é o último nível ofertado pela Instituição. Completando os 5 períodos é esperado que os alunos alcancem um nível pré-intermediário. Os objetivos dos alunos são variados, uma vez que o grupo é composto de alunos que estudam cursos de Engenharia, Tecnologia e o Ensino Médio e também por alunos da comunidade externa. A princípio, os alunos de Engenharia e Tecnologia necessitam adquirir habilidade de leitura de textos referentes a seus cursos e também contam com a possibilidade de intercâmbio para estágios no exterior. Assim, utilizam também habilidades para comunicação oral. Os objetivos dos alunos

---

<sup>5</sup> Nível pré-intermediário de acordo com o *Cambridge Examinations, Key English Test (KET)*, da Universidade de Cambridge.

da comunidade externa variam de acordo com as suas necessidades. Portanto, a heterogeneidade do grupo reafirma a importância da observação das diferenças individuais. Por isso, será aplicado um questionário inicial Perfil do Aluno (Apêndice 1).

### 4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA

Os instrumentos de coleta utilizados foram:

- a) Questionário 1 – Perfil do Aluno: o objetivo da aplicação deste questionário 1 (Apêndice 1) foi o de conhecer o perfil do informante desta pesquisa, no sentido de reconhecer e relacionar as variáveis apresentadas com o resultado da pesquisa. A definição das variáveis dada por BROWN (1988) é que são características humanas ou habilidades, que diferem através do tempo e também entre os indivíduos, e.g.: sexo, nacionalidade, inteligência, proficiência da língua, motivação, auto-estima, entre outros.
- b) Questionário 2 - Estratégias Comunicativas: elaborado a partir da Lista de Estratégias Comunicativas apresentada por TARONE (1977). A finalidade do Questionário 2 (Apêndice 2) foi o de identificar e reconhecer as estratégias comunicativas usadas pelos informantes, após a atividade oral proposta; pretendeu-se, além disso, verificar se as estratégias existentes na literatura ainda são utilizadas.

### 4.4 PROCEDIMENTOS DA COLETA

Foram entrevistados 23 alunos estudantes do 4º período do Curso de Inglês, no CEFET. Primeiramente, foi aplicado o Questionário 1 – Perfil do Aluno (Apêndice 1) para todos os alunos, para a possível análise das variáveis mencionadas no item 4.3. Logo após, os informantes participaram de duas atividades orais (Anexo) nas quais esperou-se que durante a atividade os informantes utilizassem várias estratégias de comunicação. As duas atividades apresentam tópicos diferentes, porém não diferem

quanto à estrutura da língua. Os informantes falaram sobre vários tópicos como: família, planos para o futuro, passado, entre outros . Durante o desenvolvimento das atividades orais, foi feita uma gravação dos grupos, utilizando-se de um gravador de cassete portátil, que foi transcrita para o reconhecimento de estratégias utilizadas. Em seguida, foi solicitado que respondessem ao Questionário 2 (Apêndice 2) relacionado as estratégias de comunicação.

## 5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresenta-se e discute-se os dados que foram categorizados, de acordo com as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Quais são os aspectos que caracterizam os participantes dessa pesquisa como aprendizes de língua estrangeira?
- b) Quais são as estratégias de comunicação que os alunos informantes alegam e utilizam durante a realização da tarefa proposta?

O capítulo está subdividido em tópicos de acordo com as questões apresentadas: O perfil dos Alunos Informantes; As dificuldades Apresentadas pelos Alunos Durante a Realização da Atividade Oral; O uso de Estratégias de Comunicação.

A análise feita é quantitativa e interpretativa a partir dos Questionários 1 e 2 (Apêndices 1 e 2) e da transcrição da gravação feita durante a realização das atividades orais 1 e 2 (Apêndice 4). Seguindo como critério os tópicos anteriores, dividiu-se a apresentação e discussão dos dados, examinando os resultados dos questionários e selecionando apenas as estratégias que foram verificadas através da transcrição (Quadro 6) das atividades 1 e 2.

### QUADRO 6 - ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO OBTIDAS ATRAVÉS DA TRANSCRIÇÃO DAS ATIVIDADES ORAIS 1 E 2

TRANSCRIÇÃO	ESTRATÉGIA
<b>A1:</b> <i>He's a special boy because he has a... a... 'um dom assim' and destroy the big 'vilão' of the story.</i>	<b>Troca da língua</b> ( <i>Language switch</i> ) O aprendiz usou termos em português, para que não houvesse interrupção na comunicação.
<b>A3:</b> <i>This is better or the others?</i>	<b>Tradução literal</b> ( <i>Literal translation</i> ) O aprendiz traduziu palavra por palavra do português.
<i>all the history of England is very interesting in the past the... the monarchy the... the Queen of... of...and so I think is very interesting er... to... to visit.</i>	<b>Abandono da mensagem</b> ( <i>Message abandonment</i> ) O aprendiz queria falar sobre a rainha, mas desiste.
<i>...he has fifteen years old.</i>	<b>Transferência da língua materna</b> ( <i>Transfer from native language</i> ) O aprendiz usa o verbo incorreto, pois em português usa-se o verbo <b>ter</b> para dizer a idade.
<i>My home has acho que é has' é has?</i>	<b>Pedir ajuda</b> ( <i>Appeal for help</i> ) O aprendiz está em dúvida quanto a forma do verbo, então pede a confirmação do interlocutor.

Por meio da transcrição (Apêndice 4) feita durante a realização das atividades orais, pudemos observar claramente as estratégias de comunicação utilizadas pelos alunos e que são citadas na literatura. Entretanto, devido a metodologia escolhida, que foi a gravação, algumas estratégias em que o aluno utiliza a linguagem corporal não foram possíveis de serem identificadas. Porém, através de observações durante a atividade percebeu-se que estas estratégias, tais como; expressão facial, mímicas, gestos, são usadas concomitantemente com as outras.

### 5.1 O PERFIL DOS ALUNOS INFORMANTES

Os dados obtidos através do Questionário 1 permitem uma caracterização mais completa dos alunos informantes que participaram desta pesquisa, no que diz respeito ao nível de escolaridade, idade, necessidades e interesses, tempo em que estuda a língua, proficiência nas habilidades oral, compreensão, escrita e leitura que os alunos alegam possuir. Nas tabelas a seguir, serão apresentados os resultados obtidos a partir do Questionário 1 (Apêndice 1). Na primeira coluna, observa-se o item com a informação desejada; na segunda coluna, tem-se a frequência, que significa o número de participantes e, na terceira coluna, pode-se verificar o percentual.

TABELA 1 – SEXO

<b>SEXO</b>	<b>FREQ.</b>	<b>%</b>
Feminino	12	52,2%
Masculino	11	47,8%
TOTAL	23	100%

TABELA 2 – IDADE

<b>IDADE</b>	<b>FREQ.</b>	<b>%</b>
De 20 a 24 anos	21	91,3%
De 25 a 29 anos	2	8,7%
TOTAL	23	100%

TABELA 3 – ESCOLARIDADE

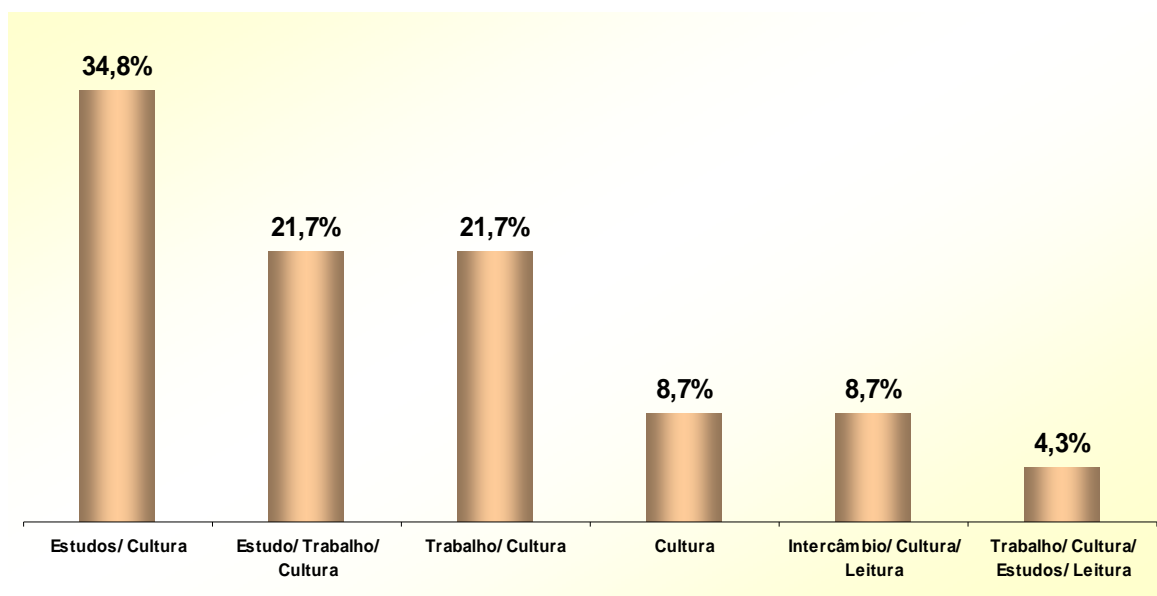
<b>ESCOLARIDADE</b>	<b>FREQ.</b>	<b>%</b>
3º grau incompleto	21	91,3%
3º grau completo	2	8,7%
TOTAL	23	100%

Verifica-se nas Tabelas 1, 2 e 3 que não há uma maior variação entre os informantes. A faixa etária varia entre 20 e 24 anos e a maioria ainda não completou o curso superior.

TABELA 4 – MOTIVO PARA ESTUDAR A LÍNGUA INGLESA

<b>MOTIVO</b>	<b>FREQ.</b>	<b>%</b>
Estudos/ Cultura	8	34,8%
Estudos/ Trabalho/ Cultura	5	21,7%
Trabalho/ Cultura	5	21,7%
Cultura	2	8,7%
Intercâmbio/ Cultura/ Leitura	2	8,7%
Trabalho/ Cultura/ Estudos/ Leitura	1	4,3%
TOTAL	23	100%

## GRÁFICO 1 - MOTIVO PARA ESTUDAR A LÍNGUA INGLESA



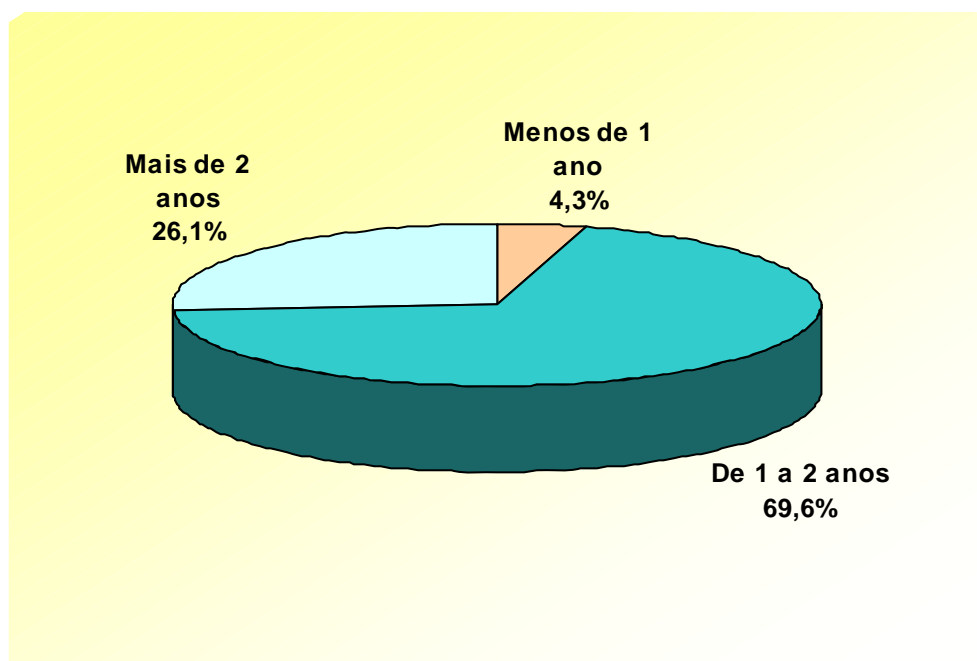
FONTE: CEFET - CALEM (alunos do 4º período do Curso de Inglês)

Como mostra o Gráfico 1, os participantes deste estudo apresentam vários motivos para estudar a língua inglesa, porém o índice mais alto está relacionado aos estudos e cultura pelo fato de os alunos serem alunos de curso superior e conscientes da necessidade de dominar uma língua estrangeira.

## TABELA - 5 TEMPO QUE ESTUDA INGLÊS

TEMPO	FREQ.	%
Menos de 1 ano	1	4,3%
De 1 a 2 anos	16	69,6%
Mais de 2 anos	6	26,1
TOTAL	23	100%

## GRÁFICO 2 - TEMPO QUE ESTUDA INGLÊS



FONTE: CEFET - CALEM (Alunos do 4º período do curso de inglês)

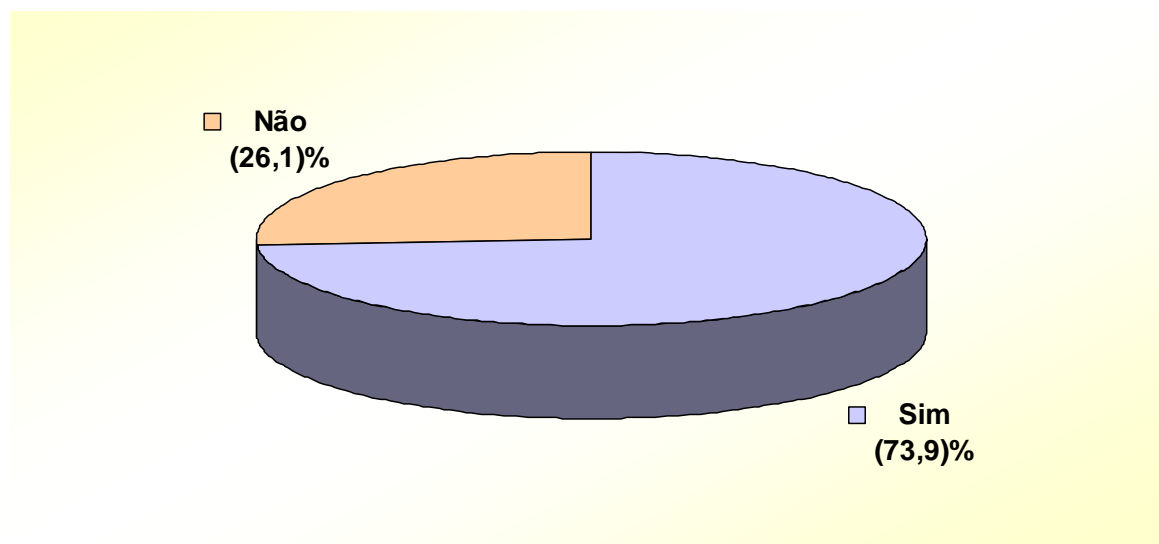
No Gráfico 2, observa-se que a maioria (69,6%) dos informantes estuda a língua de um a dois anos. E 26,1% estuda a mais de dois anos; apenas 1 informante estuda a menos de 1 ano. O motivo desta variação deve-se à possibilidade de o aluno participar de um teste de seleção de níveis, por meio de um teste de proficiência, quando ele ingressa no curso, pois ele pode ter estudado inglês em outra escola, sendo assim ele não precisa iniciar o curso no nível 1.

Para confirmar a informação anterior, o Gráfico 3, a seguir, evidencia que a maioria dos alunos (73,9%) estudou ou estuda inglês em outro local.

TABELA 6 – ESTUDOU OU ESTUDA INGLÊS EM OUTRO LOCAL

ESTUDOU OU ESTUDA	FREQ.	%
Sim	17	73,9%
Não	6	26,1%
TOTAL	23	100%

## GRÁFICO 3 - ESTUDOU OU ESTUDA INGLÊS EM OUTRO LOCAL



FONTE: CEFET - CALEM (Alunos do 4º período do Curso de Inglês)

## TABELA 7 – NÍVEL DE CONVERSAÇÃO

NÍVEL	FREQ.	%
Básico	17	73,9%
Intermediário	6	26,1%
TOTAL	23	100%

## TABELA 8 – NÍVEL DA COMPREENSÃO ORAL

NÍVEL	FREQ.	%
Básico	12	52,2%
Intermediário	11	47,8%
TOTAL	23	100%

TABELA 9 – NÍVEL DA LEITURA

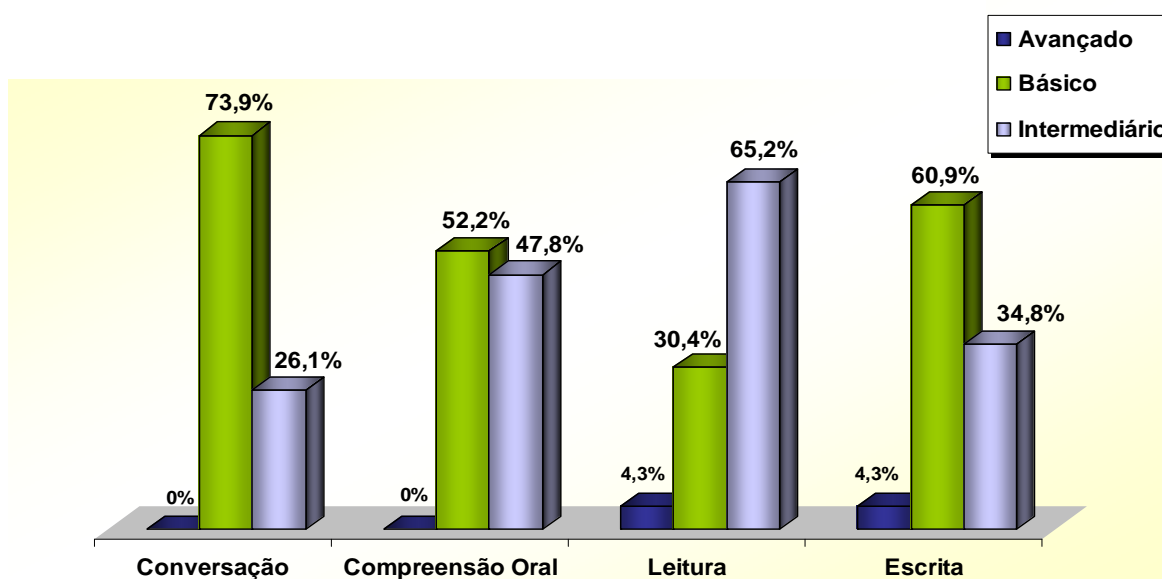
NÍVEL	FREQ.	%
Avançado	1	4,3%
Básico	7	30,4%
Intermediário	15	65,2%
TOTAL	23	100%

TABELA 10 – NÍVEL DA ESCRITA

NÍVEL	FREQ.	%
Avançado	1	4,3%
Básico	14	60,9%
Intermediário	8	34,8%
TOTAL	23	100%

Pode-se resumir os resultados relacionados ao nível em conversação, compreensão oral, leitura e escrita no gráfico a seguir.

GRÁFICO 4 - NÍVEL DE CONVERSÇÃO, COMPREENSÃO ORAL, LEITURA E ESCRITA.



FONTE: CEFET - CALEM (Alunos do 4º período do Curso de Inglês)

O Gráfico 4 apresenta o nível de proficiência das quatro habilidades no ensino/aprendizagem de Língua Inglesa. Os informantes alegam que a maior dificuldade está na conversação, pois 73,9% dizem possuir um nível básico, corroborando o que foi mencionado na Introdução deste trabalho sobre as dificuldades na habilidade oral, uma vez que essa é menos encontrada fora do ambiente escolar, principalmente dentro do nosso contexto de inglês como língua estrangeira (BONI, 2003).

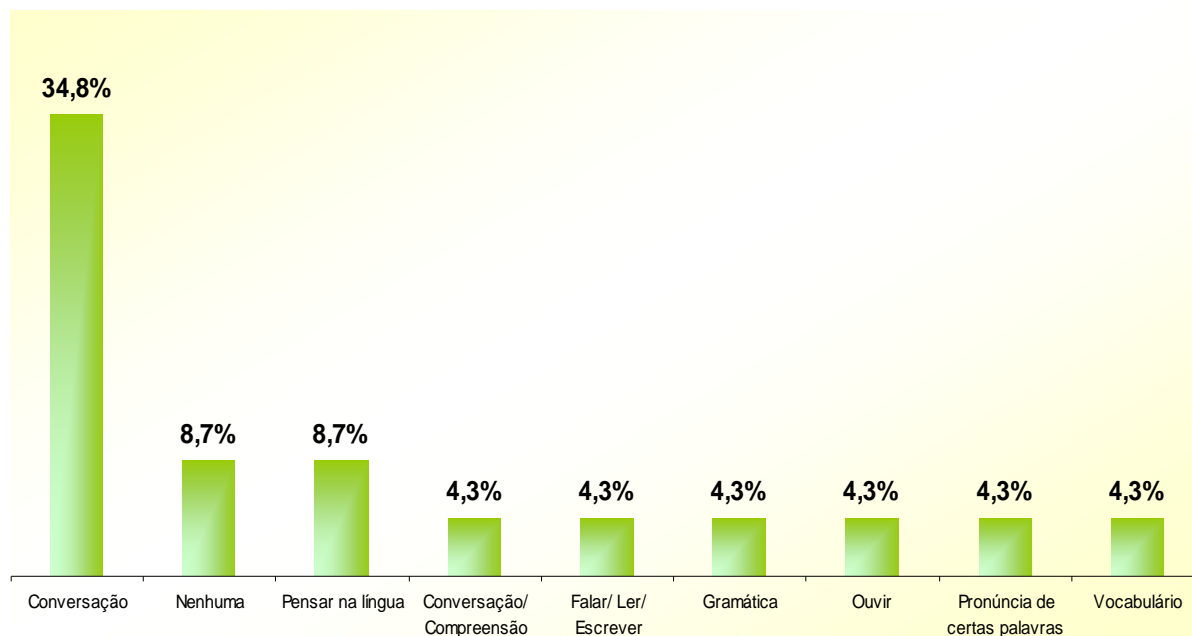
Na compreensão oral, 52,2% dos informantes alegam possuir um nível básico, e 47,8% um nível intermediário. Na habilidade de leitura, um informante (4,3%) acredita ter um nível avançado, e o nível intermediário apresenta um índice mais alto 65,2% do que o básico 30,4%. O mesmo caso acontece na habilidade escrita, o que comprova que a maior dificuldade ainda está na habilidade oral. Uma evidência para este fato está relacionado com o motivo para estudar a língua (Gráfico 1) em que o índice mais alto apresentado relaciona-se com os estudos e cultura. Os alunos de Engenharia e Tecnologia recebem textos para leitura em Língua Inglesa desde o início de seus cursos, fazendo com que estes desenvolvam primeiramente a habilidade de leitura.

O Gráfico 5 apenas confirma os dados achados acima.

TABELA 11 – DIFICULDADES ESPECÍFICAS

<b>DIFICULDADES</b>	<b>FREQ.</b>	<b>%</b>
Conversação	8	34,8%
Pensar na língua	2	8,7%
Conversação/ Compreensão	1	4,3%
Conversação/ Leitura/ Escrita	1	4,3%
Gramática	1	4,3%
Ouvir	1	4,3%
Pronúncia de certas palavras	1	4,3%
Vocabulário	1	4,3%
Nenhuma	2	8,7%
Não resposta	5	21,7%
TOTAL	23	100%

## GRÁFICO 5 - DIFICULDADES ESPECÍFICAS



FONTE: CEFET - CALEM (Alunos do 4º período do curso de inglês).

A maioria dos estudantes participantes da pesquisa estudam a Língua Inglesa, em média, 2 horas e meia. Inclui-se, neste período de tempo, o uso da internet, assistir a filmes, ouvir músicas. Os alunos consideram que eles aprendem muito mais através destas atividades mencionadas, comparando a estudos com materiais didáticos.

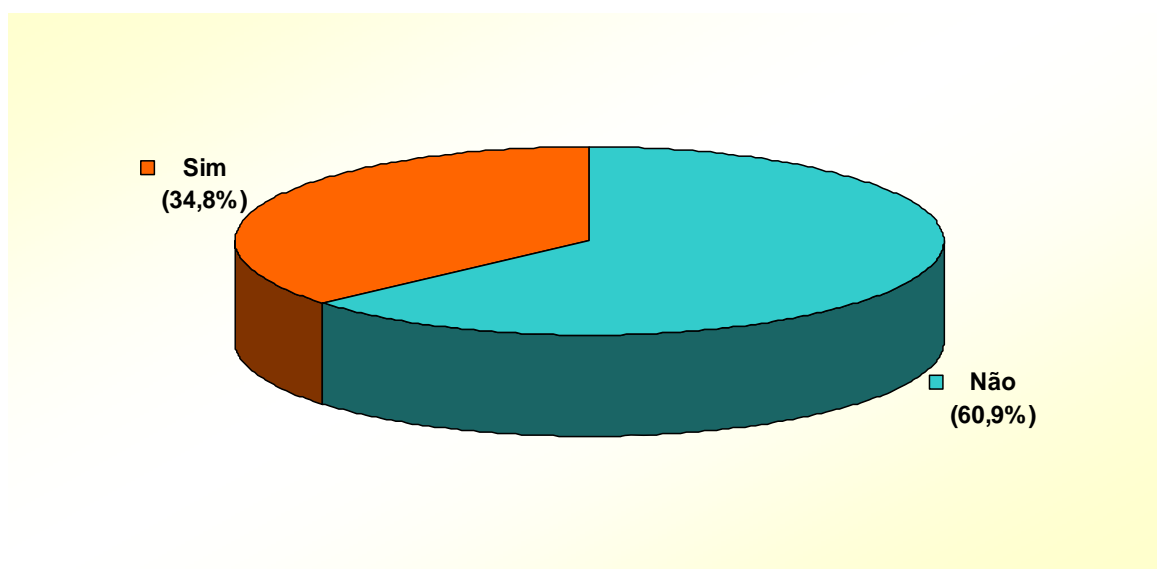
TABELA 12 – COMO CHEGOU AO NÍVEL 4 DO INGLÊS

MANEIRA	FREQ.	%
Freqüentando os níveis 1, 2, e 3	19	82,6%
Através de Teste	3	13,0%
Não resposta	1	4,3%
TOTAL	23	100%

TABELA 13 – ESTUDO DE OUTRAS LÍNGUAS, ALÉM DO INGLÊS

OUTRA LÍNGUA	FREQ.	%
Não	14	60,9%
Sim	8	34,8%
Não resposta	1	4,3%
TOTAL	23	100%

GRÁFICO 6 - ESTUDO DE OUTRAS LÍNGUAS, ALÉM DO INGLÊS.



FONTE: CEFET - CALEM (Alunos do 4º período do curso de inglês).

TABELA 14 – OUTRA LÍNGUA QUE ESTUDA, ALÉM DO INGLÊS – 1ª OPÇÃO

LÍNGUA	FREQ.	%
Espanhol	3	37,5%
Francês	3	37,5%
Alemão	1	12,5%
Japonês	1	12,5%
TOTAL	8	100%

2ª Opção: apenas um aluno estuda, além do inglês, mais duas outras línguas: francês e espanhol.

TABELA 15 – QUANTIDADE DE TEMPO QUE ESTUDOU A OUTRA LÍNGUA

TEMPO	FREQ.	%
Menos de 1 ano	4	50,0%
Mais de 2 anos	1	12,5%
De 1 a 2 anos	2	25,0%
TOTAL	8	100%

TABELA 16 – NÍVEL DA CONVERSAÇÃO, COMPREENSÃO ORAL, LEITURA E ESCRITA EM OUTRA LÍNGUA

NÍVEL	BÁSICO	NÃO RESPOSTA
Conversação	7	1
Compreensão Oral	7	1
Leitura	7	1
Escrita	7	1
TOTAL	8	4

## 5.2 AS DIFICULDADES APRESENTADAS PELOS ALUNOS DURANTE A REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE ORAL

No que se refere à falta de vocabulário, o Gráfico 7 mostra que a maioria dos informantes (43,5%) afirma que a fluência que falta durante a atividade oral se dá devido a falta de vocabulário. Portanto, ratificando o estudo de BONI (2003, p. 91), o qual investigou a aquisição de vocabulário para desenvolver a habilidade de leitura. Por meio de seu trabalho, conclui-se que um grande obstáculo para uma boa leitura é o número insuficiente de palavras dentro do léxico do aprendiz. O mesmo não ocorre com o item falta de conhecimento da estrutura da língua, pois a maioria assinalou a opção **não concordo nem discordo** (Gráfico 8), mostrando que, apesar da dificuldade

quanto à estrutura apresentada durante a atividade, eles afirmam não ser esta a que impossibilita-os de ter a fluência desejada na língua estudada.

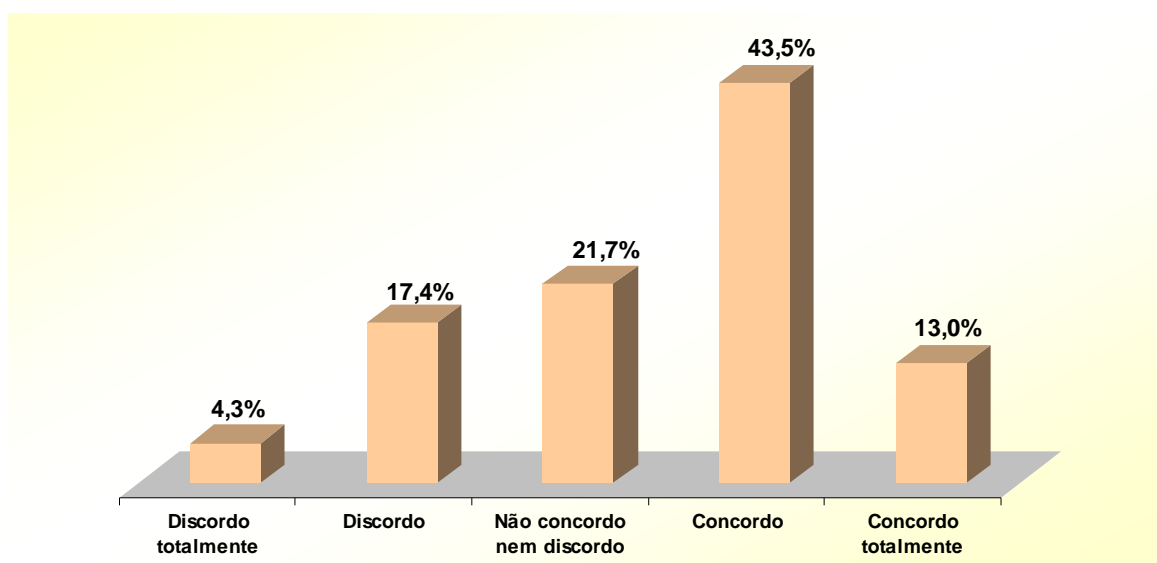
Este dado nos faz refletir mais uma vez sobre nossas salas de aula, na nossa prática de ensino. Será que, mesmo buscando métodos comunicativos e tentando fazer com que nossos alunos tenham um contato mais real com a língua, não estamos seguindo a mesma receita antiga, que se preocupava mais com a estrutura e menos com o uso significativo da língua?

A seguir, as ilustrações indicando os percentuais relativos às dificuldades apresentadas durante a atividade.

TABELA 17 – FALTA DE VOCABULÁRIO

	FREQ.	%
Concordo Totalmente	3	13,0%
Concordo	10	43,5%
Não Concordo Nem Discordo	5	21,7%
Discordo	4	17,4%
Discordo Totalmente	1	4,3%
TOTAL	23	100%

GRÁFICO 7 - FALTA DE VOCABULÁRIO

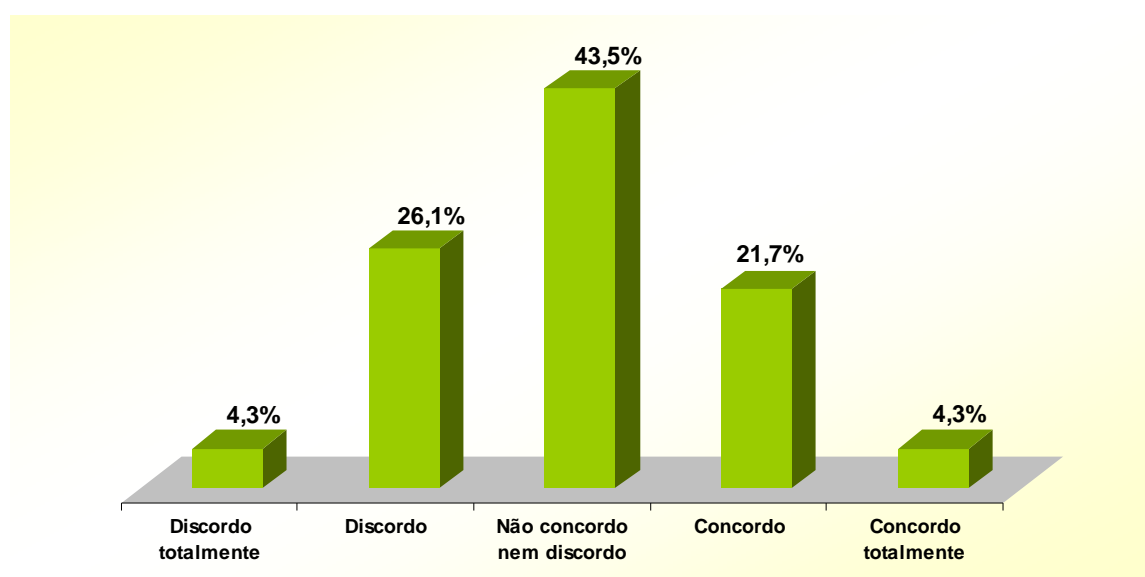


FONTE: CEFET - CALEM (Alunos do 4º período do Curso de Inglês)

TABELA 18 – FALTA DE CONHECIMENTO DA ESTRUTURA DA LÍNGUA

	<b>FREQ.</b>	<b>%</b>
Concordo Totalmente	1	4,3%
Concordo	5	21,7%
Não Concordo Nem Discordo	10	43,5%
Discordo	6	26,1%
Discordo Totalmente	1	4,3%
TOTAL	23	100%

GRÁFICO 8 - FALTA DE CONHECIMENTO DA ESTRUTURA DA LÍNGUA

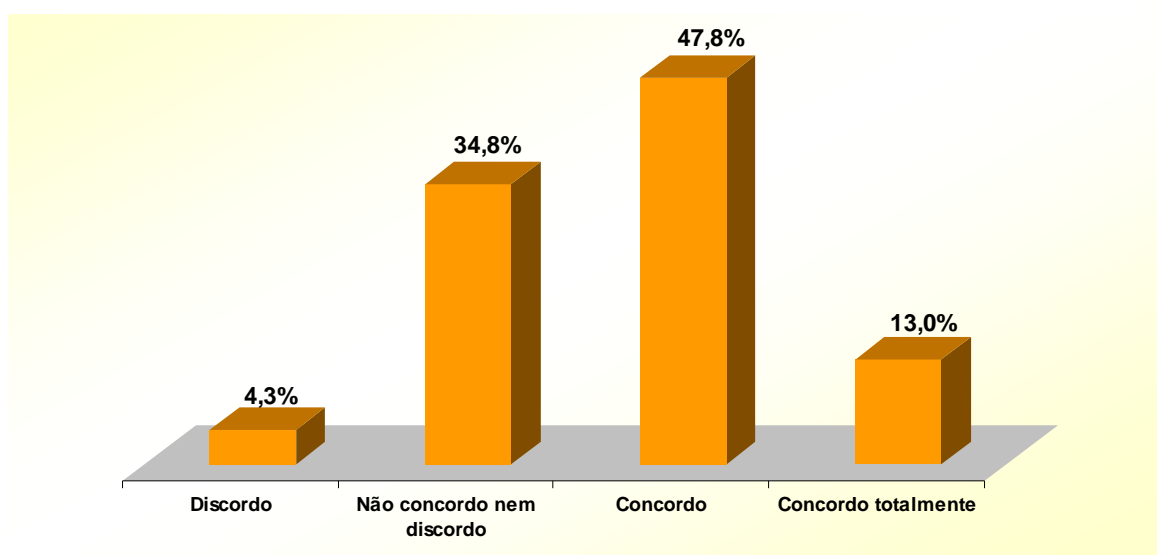


FONTE: CEFET - CALEM (Alunos do 4º período do Curso de Inglês)

TABELA 19 – DIFICULDADE EM ORGANIZAR AS FRASES E IDÉIAS

	<b>FREQ.</b>	<b>%</b>
Concordo Totalmente	3	13,0%
Concordo	11	47,8%
Não Concordo Nem Discordo	8	34,8%
Discordo	1	4,3%
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>

GRÁFICO 9 - DIFICULDADES DE ORGANIZAR AS FRASES E IDÉIAS.



FONTE: CEFET - CALEM (Alunos do 4º período do Curso de Inglês)

Por meio do Gráfico 9, podemos perceber a dificuldade que os alunos têm em organizar frases e idéias. Mais de 60% alegam ser difícil organizar frases. Muitos fatores parecem contribuir para este fato. Enquanto o processo mental de acesso ao vocabulário e estrutura não está automatizado, o aluno sente esta dificuldade, pois ele provavelmente remeterá à estrutura e vocabulário de sua língua materna, ocorrendo assim a interferência. De acordo com a Teoria CCR (FERNANDES-BOËCHAT, 2000), mencionado no item 2.2 do Embasamento Teórico, o aluno pode recorrer a língua estudada precedente inconscientemente e não à sua língua materna.

Dependendo da classe da língua estudada precedente, a interferência pode ser positiva ou negativa.

O instrumento de pesquisa, Questionário 2 (Apêndice 2), apresenta uma questão aberta, na tentativa de colher diferentes estratégias. Por meio das respostas obtidas, notou-se a dificuldade que o aluno tem em entender o processo conscientemente, a ponto de expressar em palavras as dificuldades sentidas. E, como foi mencionado, WILLIAMS e BURDEN (1997) afirmam que alguns aprendizes apresentam uma dificuldade considerável em prestar atenção, no sentido de compreender as tarefas que estão realizando, o que pode produzir efeitos negativos no aprendizado destes.

Percebeu-se, então, comentários que já estavam contidos nas perguntas do questionário. Abaixo, seguem os comentários feitos pelos alunos na questão Outras Dificuldades:

- a) “Falta de agilidade em traduzir meus pensamentos”;
- b) “Pensar e traduzir as respostas”;
- c) “Tópicos que exigem um conhecimento maior da estrutura da língua”;
- d) “Pensar na língua”;
- e) “Vocabulário”.

### 5.3 O USO DE ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO

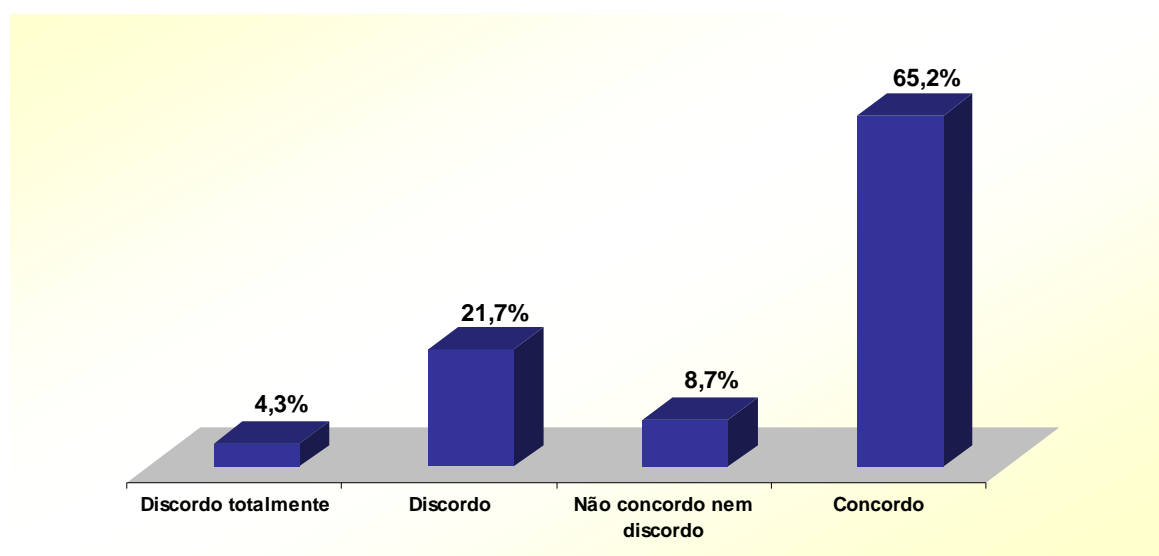
Nos itens anteriores, foram apresentados e discutidos os dados fornecidos pela Parte I do Questionário 2 (Apêndice 2). Passa-se, agora, à apresentação e discussão dos dados coletados através da Parte II do Questionário 2 (Apêndice 2). O objetivo do questionário (Parte II) foi investigar quais são as estratégias de comunicação que os alunos do 4º período do Curso de Inglês utilizam, quando estão desenvolvendo uma atividade oral na língua que estudam.

A seguir, as ilustrações referentes às necessidades durante a atividade.

TABELA 20 – INTERROMPER A CONTINUIDADE DE UM ASSUNTO POR TER TIDO DIFICULDADE COM A LÍNGUA INGLESA

	<b>FREQ.</b>	<b>%</b>
Concordo	15	65,2%
Não Concordo Nem Discordo	2	8,7%
Discordo	5	21,7%
Discordo Totalmente	1	4,3%
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>

GRÁFICO 10 - INTERROMPER A CONTINUIDADE DE UM ASSUNTO POR TER TIDO DIFICULDADE COM A LÍNGUA INGLESA.

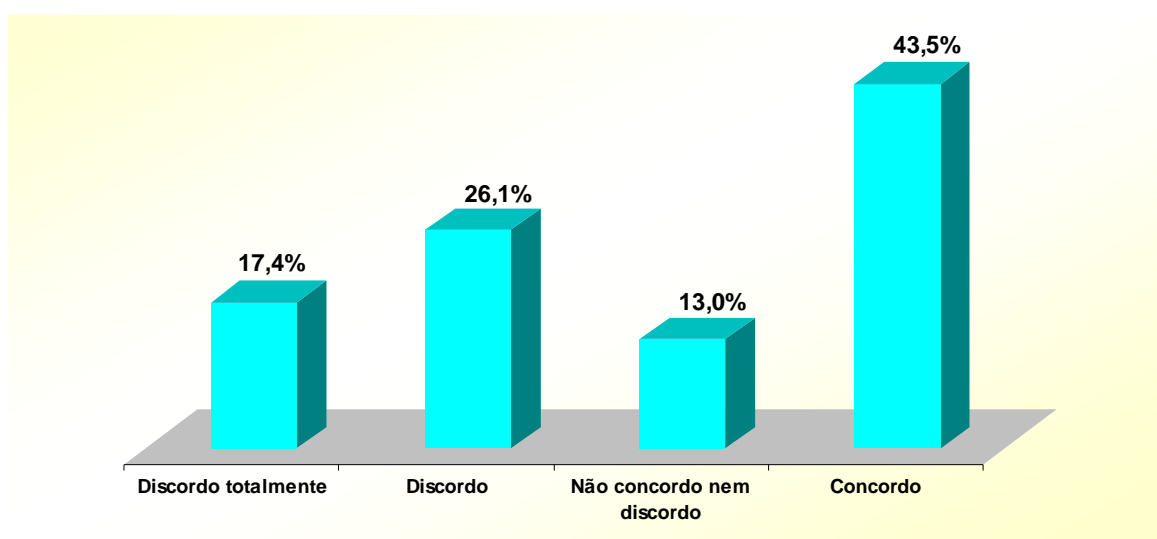


FONTE: CEFET - CALEM (Alunos do 4º período do Curso de Inglês).

TABELA 21 – EVITAR UM ASSUNTO POR TER TIDO DIFICULDADE COM A LÍNGUA INGLESA

	FREQ.	%
Concordo	10	43,5%
Não Concordo Nem Discordo	3	13,0%
Discordo	6	26,1%
Discordo Totalmente	4	17,4%
TOTAL	23	100%

GRÁFICO 11 - EVITAR UM ASSUNTO POR TER TIDO DIFICULDADE COM A LÍNGUA INGLESA



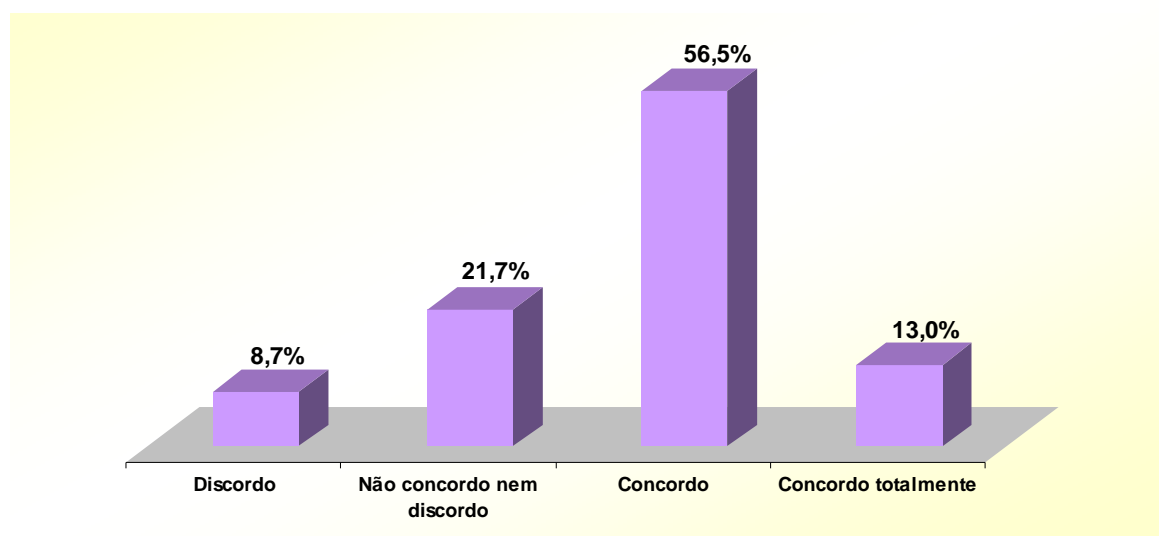
FONTE: CEFET - CALEM (Alunos do 4º período do Curso de Inglês).

O Gráfico 10 revela que a maioria dos alunos (65,2%) interrompem um assunto, quando se deparam com dificuldades na língua; o Gráfico 11 mostra que 43,5% chegam a evitar o assunto, se encontram dificuldades. Pode-se confirmar este dado por meio da transcrição feita da gravação da atividade oral presente no Quadro 6, p. 52.

TABELA 22 – DESCREVER OU EXEMPLIFICAR A AÇÃO OU OBJETO POR NÃO CONHECER OU ENCONTRAR A PALAVRA OU FRASE DESEJADA

	<b>FREQ.</b>	<b>%</b>
Concordo Totalmente	3	13,0%
Concordo	13	56,5%
Não Concordo Nem Discordo	5	21,7%
Discordo	2	8,7%
TOTAL	23	100%

GRÁFICO 12 - DESCREVER OU EXEMPLIFICAR A AÇÃO OU OBJETO POR NÃO CONHECER OU ENCONTRAR A PALAVRA OU FRASE DESEJADA.

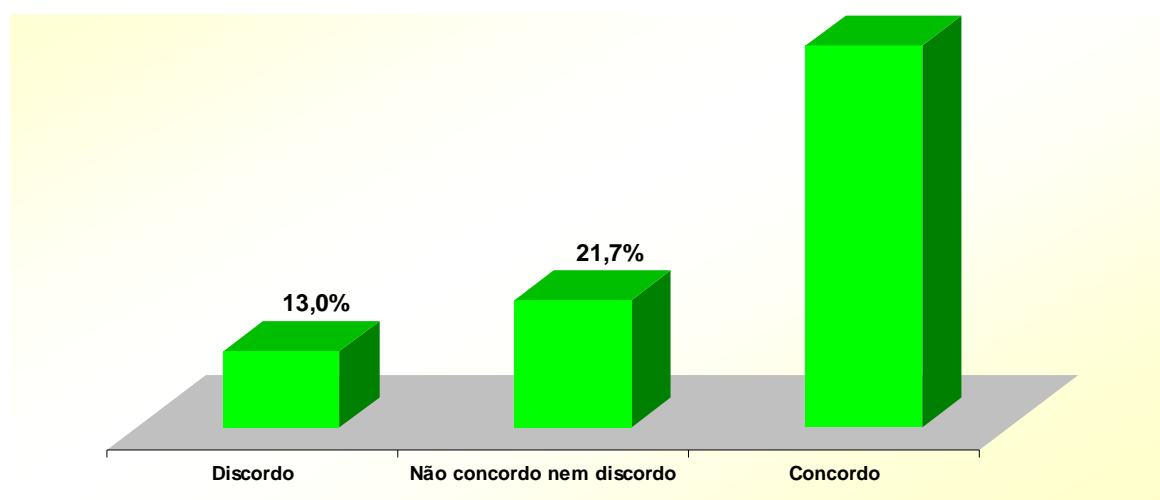


FONTE: CEFET - CALEM (Alunos do 4º período do Curso de Inglês).

TABELA 23 – USAR UM TERMO QUE TENHA UM SIGNIFICADO SEMELHANTE

	FREQ.	%
Concordo	15	65,2%
Não Concordo Nem Discordo	5	21,7%
Discordo	3	13,0%
TOTAL	23	100%

GRÁFICO 13 - USAR UM TERMO QUE TENHA SIGNIFICADO SEMELHANTE

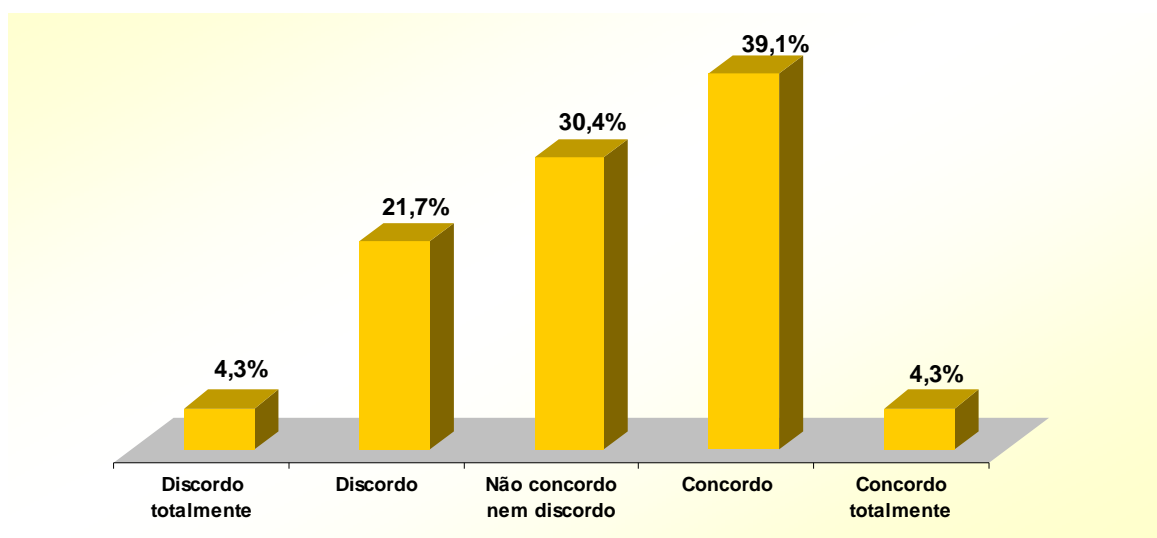


FONTE: CEFET - CALEM (Alunos do 4º período do Curso de Inglês)

TABELA 24 – CRIAR UMA PALAVRA NOVA A FIM DE CONTINUAR A COMUNICAÇÃO

	FREQ.	%
Concordo Totalmente	1	4,3%
Concordo	9	39,1%
Não Concordo Nem Discordo	7	30,4%
Discordo	5	21,7%
Discordo Totalmente	1	4,3%
TOTAL	23	100%

GRÁFICO 14 - CRIAR UMA PALAVRA NOVA A FIM DE CONTINUAR A COMUNICAÇÃO



FONTE: CEFET - CALEM (Alunos do 4º período do Curso de Inglês)

Os Gráficos 12, 13 e 14 apresentam um alto índice do uso das estratégias em que o aluno descreve a palavra ou objeto desejado; por exemplo, ele quer dizer *mailman*, mas ele não a conhece, então ele a descreve a *person who delivers mail*, ou então ele usa um termo que tenha significado semelhante, ou ele cria uma nova palavra, a fim de não interromper a continuidade da conversação. Embora a maior

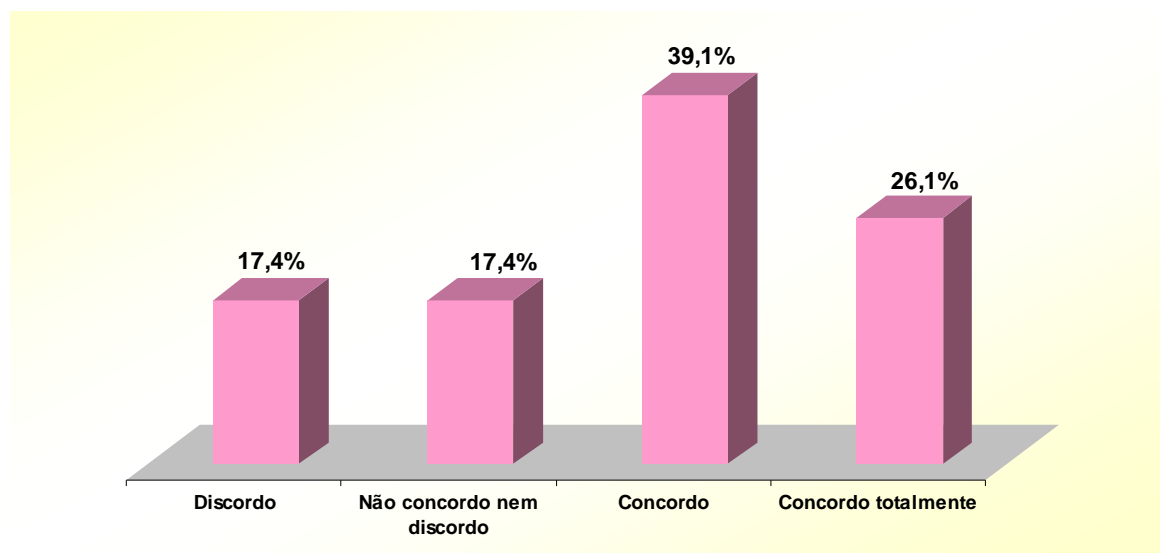
parte dos alunos afirme que usam estas estratégias, não foi constatado o mesmo na transcrição das atividades. Supõem-se que, uma vez que os informantes compartilham a mesma língua materna, eles fazem uso de sua língua materna cada vez que se deparam com essas necessidades.

Pôde-se perceber o mesmo com os sinais não lingüísticos. Quando o aluno está conversando com um falante que não compreende a sua língua, ele sente a necessidade de usar gestos, mímica, entre outras linguagens corporais para se expressar (Gráfico 15). O que não acontece neste trabalho, no qual os informantes são todos falantes da Língua Portuguesa. Podemos verificar que nas pesquisas sobre estratégias de comunicação feitas por VARADI (1980); TARONE (1981); BIALYSTOK (1990); FAERCH e KASPER (1983; 1987) entre outros, os informantes não compartilhavam a mesma língua, o que facilitava a verificação das estratégias.

TABELA 25 – USAR SINAIS NÃO LINGÜÍSTICOS, MÍMICA, GESTOS, EXPRESSÃO FACIAL POR NÃO CONSEGUIR SE EXPRESSAR ORALMENTE

	<b>FREQ.</b>	<b>%</b>
Concordo Totalmente	6	26,1%
Concordo	9	39,1%
Não Concordo Nem Discordo	4	17,4%
Discordo	4	17,4%
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>

GRÁFICO 15 - USAR SINAIS NÃO LINGUÍSTICOS, MÍMICA, GESTOS, EXPRESSÃO FACIAL POR NÃO CONSEGUIR SE EXPRESSAR ORALMENTE

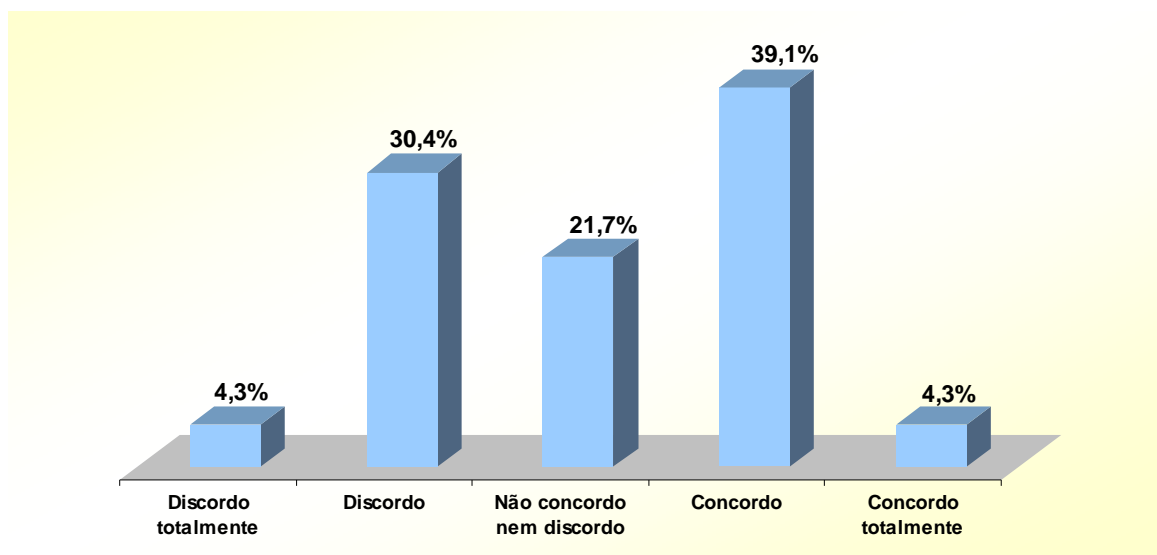


FONTE: CEFET - CALEM (Alunos do 4º período do Curso de Inglês).

TABELA 26 – FORMULAR TODA A IDÉIA EM L1, ISTO É, PENSAR PRIMEIRO EM PORTUGUÊS DEPOIS TRADUZIR TUDO PARA O INGLÊS

	<b>FREQ.</b>	<b>%</b>
Concordo Totalmente	1	4,3%
Concordo	9	39,1%
Não Concordo Nem Discordo	5	21,7%
Discordo	7	30,4%
Discordo Totalmente	1	4,3%
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>

GRÁFICO 16 - FORMULAR TODA A IDÉIA EM L1, ISTO É, PENSAR PRIMEIRO EM PORTUGUÊS DEPOIS TRADUZIR TUDO PARA O INGLÊS



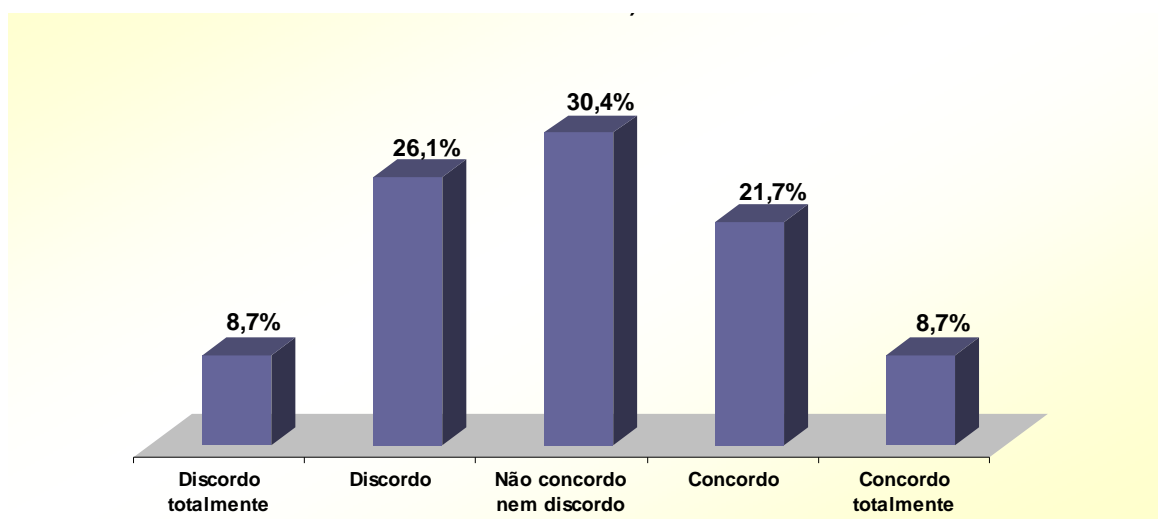
FONTE: CEFET - CALEM (Alunos do 4º período do Curso de Inglês).

O Gráfico 16 mostra que a maioria (39,1%) dos informantes pensam primeiro em português e então traduzem para o inglês, antes de falar. Entretanto, se somarmos o índice não concordo/nem discordo com o índice discordo, obtemos um índice maior. Portanto, há a possibilidade de o aluno de um nível pré-intermediário, que é o nível dos informantes desta pesquisa, não depender completamente de sua língua materna no processo de aprendizagem da L2. Usar uma palavra em L1 adaptando a fonologia da Língua Inglesa ou morfologia (Gráfico 17) foi a estratégia de comunicação que os estudantes sentiram menos necessidade, ou seja, foi a estratégia de comunicação que apresentou maior grau de discordância, 31%.

TABELA 27 – USAR UMA PALAVRA EM L1 ADAPTANDO A FONOLOGIA DA LÍNGUA INGLESA (E.G., PRONÚNCIA) OU MORFOLOGIA (EXEMPLO, ACRESCENTANDO UM SUFIXO)

	<b>FREQ.</b>	<b>%</b>
Concordo Totalmente	2	8,7%
Concordo	5	21,7%
Não Concordo Nem Discordo	7	30,4%
Discordo	6	26,1%
Discordo Totalmente	2	8,7%
Não resposta	1	4,3%
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>

GRÁFICO 17 - USAR UMA PALAVRA EM L1 ADAPTANDO A FONOLOGIA DA LÍNGUA INGLESA (E.G., PRONÚNCIA) OU MORFOLOGIA\*



FONTE: CEFET - CALEM (Alunos do 4º período do Curso de Inglês)

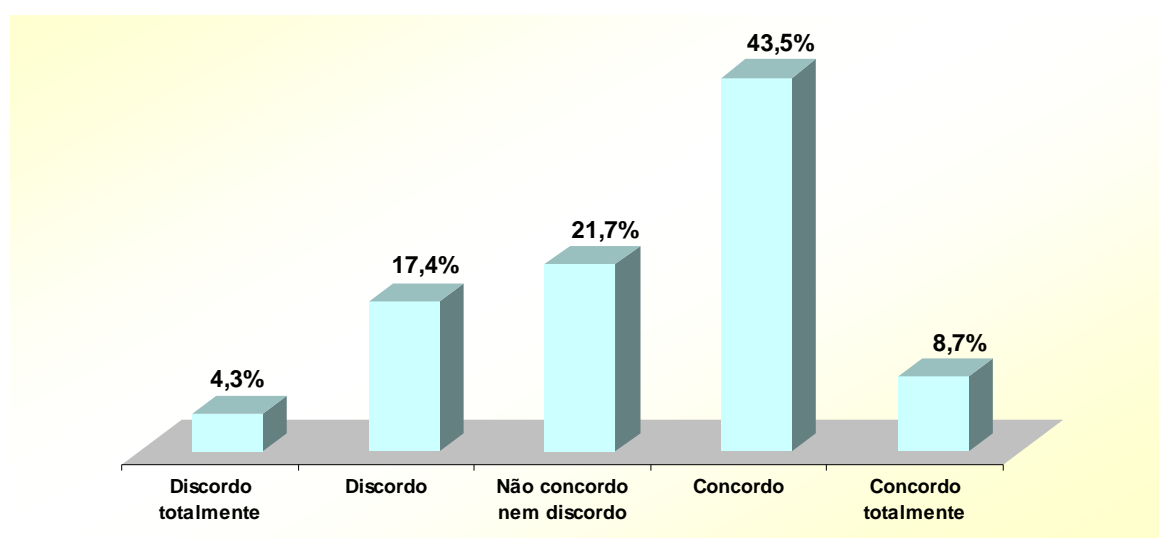
NOTA: \* Exemplo: acrescentando um sufixo.

TABELA 28 – PEDIR AJUDA AO INTERLOCUTOR DIRETAMENTE

	<b>FREQ.</b>	<b>%</b>
Concordo Totalmente	2	8,7%
Concordo	10	43,5%
Não Concordo Nem Discordo	5	21,7%
Discordo	4	17,4%
Discordo Totalmente	1	4,3%
Não resposta	1	4,3%
TOTAL	23	100%

NOTA: \* Exemplo: *how do you say* e completar em português o que não sabe.

GRÁFICO 18 - PEDIR AJUDA AO INTERLOCUTOR DIRETAMENTE\*



FONTE: CEFET - CALEM (ALUNOS DO 4º PERÍODO DO CURSO DE INGLÊS).

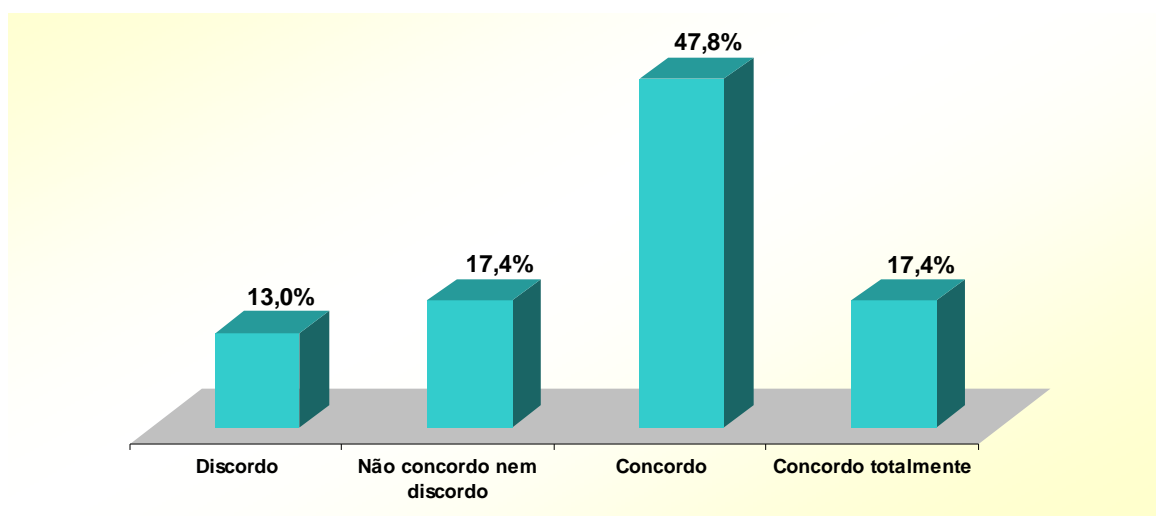
NOTA: \*Exemplo: *how do you say* e completar em português o que não sabe.

TABELA 29 – PEDIR AJUDA AO INTERLOCUTOR INDIRETAMENTE\*

	<b>FREQ.</b>	<b>%</b>
Concordo Totalmente	4	17,4%
Concordo	11	47,8%
Não Concordo Nem Discordo	4	17,4%
Discordo	3	13,0%
Não resposta	1	4,3%
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>

NOTA: \* Exemplo: usando uma entonação de voz diferente, mostrando ao interlocutor através do olhar que está confuso.

GRÁFICO 19 - PEDIR AJUDA AS INTERLOCUTOR INDIRETAMENTE\*



FONTE: CEFET - CALEM (ALUNOS DO 4º PERÍODO DO CURSO DE INGLÊS).

NOTA:\* Exemplo: usando uma entonação de voz diferente, mostrando ao interlocutor através do olhar que está confuso.

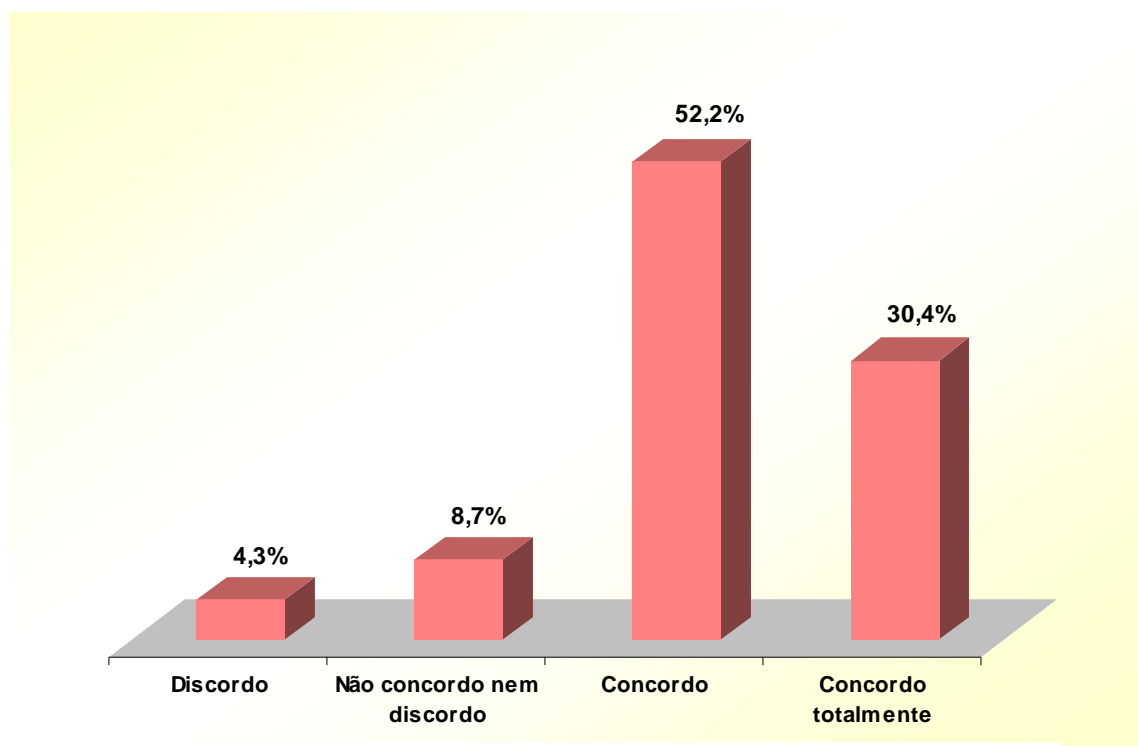
As estratégias mais utilizadas são as que o aluno pede ajuda ao interlocutor diretamente (Gráfico 18) ou indiretamente (Gráfico 19). Durante a realização da atividade de conversação, o aluno se depara com dificuldades para comunicar-se, que pode ser a falta de vocabulário ou dificuldade com a estrutura da língua, entre outras. Diante de seu interlocutor, ele faz tentativas de apelo por ajuda, diretamente, ele pode

perguntar como se diz (a palavra desejada) na língua em estudo; e.g. "*How do you say 'caderno' in English?*", ou indiretamente através do olhar, intonação da voz, entre outras.

TABELA 30 – PAUSAR DURANTE A FALA PARA GANHAR TEMPO (E.G., WELL, LET’S SEE, UH)

	FREQ.	%
Concordo Totalmente	7	30,4%
Concordo	12	52,2%
Não Concordo Nem Discordo	2	8,7%
Discordo	1	4,3%
Não resposta	1	4,3%
TOTAL	23	100%

GRÁFICO 20 - PAUSAR DURANTE A FALA PARA GANHAR TEMPO (E.G., WELL, LET’S SEE, UH)



FONTE: CEFET - CALEM (Alunos do 4º período do Curso de Inglês).

Questões abertas que não foram colocadas com clareza pelos alunos, provavelmente pela dificuldade de uma compreensão consciente do processo de aquisição de L2 por parte dos aprendizes. Durante o preenchimento do Questionário 2, foi solicitado aos informantes que refletissem sobre o processo durante a realização da atividade oral e respondessem as questões abertas. Os poucos informantes que preencheram esta questão, mencionaram que necessitam ampliar seu vocabulário, pensar na língua em estudo durante o processo de aprendizagem.

A seguir, as tabelas cruzadas.

TABELA 31 – FALTA DE VOCABULÁRIO X NÍVEL DE CONVERSAÇÃO

	<b>BÁSICO</b>	<b>INTERMEDIÁRIO</b>	<b>TOTAL</b>
Concordo Totalmente	3	-	3
Concordo	8	2	10
Não Concordo Nem Discordo	3	2	5
Discordo	2	2	4
Discordo Totalmente	1	-	1
<b>TOTAL</b>	<b>17</b>	<b>6</b>	<b>23</b>

TABELA 32- FALTA DE VOCABULÁRIO X NÍVEL DA COMPREENSÃO ORAL

	<b>BÁSICO</b>	<b>INTERMEDIÁRIO</b>	<b>TOTAL</b>
Concordo Totalmente	3	-	3
Concordo	5	5	10
Não Concordo Nem Discordo	3	2	5
Discordo	1	3	4
Discordo Totalmente	-	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>23</b>

TABELA 33 – FALTA DE VOCABULÁRIO X NÍVEL DA LEITURA

	AVANÇADO	BÁSICO	INTERMEDIÁRIO	TOTAL
Concordo Totalmente	-	2	1	3
Concordo	1	3	6	10
Não Concordo Nem Discordo	-	1	4	5
Discordo	-	1	3	4
Discordo Totalmente		-	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>15</b>	<b>23</b>

TABELA 34 – FALTA DE VOCABULÁRIO X NÍVEL DA ESCRITA

	AVANÇADO	BÁSICO	INTERMEDIÁRIO	TOTAL
Concordo Totalmente	-	2	1	3
Concordo	1	6	3	10
Não Concordo Nem Discordo	-	2	3	5
Discordo	-	3	1	4
Discordo Totalmente		1	-	1
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>14</b>	<b>8</b>	<b>23</b>

As tabelas cruzadas foram realizadas em cima da maior dificuldade apresentada pelos alunos, que é a falta de vocabulário. Esta deficiência apontada por eles foi cruzada com: nível de conversação, compreensão oral, leitura e escrita. Isso para que pudéssemos saber se algum desses quesitos no nível avançado tende a não apresentar falta de vocabulário. Entretanto, os cruzamentos nos mostraram que tanto os alunos com inglês básico, intermediário ou avançado concordam que a falta de vocabulário foi a maior dificuldade durante a atividade.

No estudo das estratégias de comunicação, é importante ressaltar a sua eficácia em promover a comunicação na L2. BIALYSTOK (1983) sugere que o melhor usuário de estratégias é aquele que tem uma proficiência formal satisfatória e que modifica a

estratégia a fim de adequá-la à necessidade específica. HAASTRUP e PHILLIPSON (1983) citado por FAERCH e KASPER (1983) alegaram que as estratégias baseadas na L1 são menos eficazes que as baseadas na L2. Segundo os autores, as estratégias baseadas na L1 levam à uma incompreensão parcial ou total e sugerem que a paráfrase é a melhor estratégia. Acredita-se que o aprendiz faz uso de várias estratégias: usa uma estratégia, se não consegue atingir seu objetivo, utiliza outra ou outras. O sucesso do uso desta ou daquela estratégia depende do objetivo desejado.

Segundo WILLIAMS e BURDEN (1997), o aluno é visto como um participante ativo no processo de aprendizagem, quando utiliza várias estratégias mentais para solucionar o sistema linguístico a ser aprendido. Dentro desta perspectiva, FONSECA (1996, p. 9) afirma que a habilidade de adaptabilidade e de modificabilidade que têm estado sempre relacionada ao progresso cultural ao longo da evolução humana, quer no mais elementar estudante ou modesto trabalhador, depende inevitavelmente do potencial cognitivo ou da educação cognitiva a que estes estiveram sujeitos. Qualquer ser humano, independente da sua experiência ou idade, de seu potencial ou contexto cultural, está aberto à modificabilidade cognitiva, e é capaz de se adaptar independente de seu percurso educacional ou social desfavorecido.

Por meio de pesquisas empíricas, VARADI (1980); TARONE (1981); BIALYSTOK (1990); FAERCH e KASPER (1983) e outros investigaram as estratégias de comunicação através de atividades interativas entre aprendizes da língua e falantes nativos. Enquanto as pesquisas dos anos 70 destacaram a natureza compensatória das estratégias, abordagens mais recentes parecem ter uma visão mais positiva de tais estratégias sugerindo que são elementos que pertencem a uma competência estratégica global, na qual o aprendiz exerce todas as particularidades possíveis de sua competência, a fim de enviar mensagens claras na LE.

Segundo ELLIS (1985), as pesquisas empíricas sobre estas estratégias e até mesmo as próprias estratégias são limitadas. Contudo, as estratégias de comunicação exercem um papel importante na aquisição de LE, uma vez que as estratégias podem ajudar na expansão dos recursos comunicativos e sua principal contribuição é manter o canal de comunicação aberto. O autor afirma que ainda não está claro quais os

efeitos que as estratégias de comunicação exercem no desenvolvimento lingüístico, mas sugere a importância em saber se o uso de tais estratégias facilitam a aquisição do léxico ou das regras gramaticais.

Este trabalho difere na metodologia dos trabalhos mencionados acima, pois os informantes compartilham a mesma língua, isto é, não houve interação com falantes nativos. No estudo empírico deste trabalho, observou-se, então, através da análise dos dados do questionário sobre estratégias e da transcrição das atividades orais, que algumas estratégias verificadas nos estudos feitos com aprendizes e falantes nativos não são muito usadas entre falantes que compartilham a mesma língua, como, por exemplo, descrever ou exemplificar a palavra desejada. O aprendiz prefere usar a palavra na L1, pois sabe que seu interlocutor o entenderá, por pensar que agindo assim facilitará a fluência na comunicação.

Um ponto importante a ser ressaltado é a dificuldade que o aprendiz tem em compreender o processo de aprendizagem, isto é, a metacognição, ter consciência do que está fazendo, das estratégias que está empregando. Através das questões abertas propostas aos informantes, a fim de reconhecer diferentes estratégias das listadas por TARONE (1981) pouco ou quase nada pode-se aproveitar. O comentário feito por quase todos os informantes foi a de que todas as estratégias que utilizaram já constavam no questionário 2.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre o uso das estratégias de comunicação faz-se importante no sentido de conhecer sua eficácia na aquisição de LE. Entretanto, há questões abordadas pelos pesquisadores, que já trabalharam com estas estratégias, que apontam para a necessidade de haver mais pesquisas para que se possa chegar a conclusões mais eloqüentes. Acredita-se que muitas questões ainda abertas sobre as estratégias de comunicação, passíveis de pesquisas, poderiam ajudar o aprendiz a adquirir uma melhor competência comunicativa, resta saber qual a extensão e de que forma elas podem contribuir para a aquisição da LE.

Em relação às estratégias mais eficazes, se são as baseadas na L1 ou na L2, através da transcrição das atividades orais (Apêndice 4), pudemos verificar que as estratégias mais usadas pelos informantes são as baseadas na L1 e.g. **A1**: “*He’s a special boy because he has a... a... um dom assim and destroy the big vilão of the story*”. O exemplo mostra que o aprendiz usa a L1 toda vez que não sabe ou não recorda a palavra em inglês que deseja, muito provavelmente pelo fato já mencionado anteriormente de que os informantes desta pesquisa compartilham a mesma L1. Através desta realidade, surge a pergunta: as estratégias baseadas na L1 facilitam ou não o processo da comunicação oral na LE?

Notou-se também um outro comportamento durante a realização da atividade; o informante corrigia a sentença quando esta não estava adequada, como podemos perceber nos exemplos a seguir: “*I don’t went er... I didn’t go travel... ; I get up... I got up at 6:30*”. Os exemplos revelam que os informantes encontram-se numa fase do aprendizado em que conseguem perceber e corrigir o erro imediatamente, geralmente sem a ajuda dos colegas.

Uma outra questão, também importante, no estudo de estratégias de comunicação, é o que a teoria CCR de FERNANDES-BOËCHAT (2000) apresenta. Segundo esta teoria, o aprendiz que estudou ou estuda uma terceira ou quarta língua, durante o processo de aprendizagem/aquisição da língua estrangeira, recorre à língua precedente inconscientemente e não a sua língua materna, o que pode resultar + CCR

(reação em cadeia cognitiva positiva), se a língua precedente tiver semelhanças com a língua em estudo, ou em - CCR (reação em cadeia cognitiva negativa), se a língua precedente não tiver semelhança com a língua em estudo. Os achados desta teoria parecem contribuir para uma melhor compreensão do processo de aprendizagem/aquisição de LE e também ajuda nossos alunos a se tornarem melhores aprendizes, compreendendo a causa das dificuldades apresentadas, que, muitas vezes, faz com que se sintam desestimulados.

Na primeira parte deste trabalho, pode-se observar, por meio da revisão teórica, que o processo de aprendizagem/aquisição de LE, que envolve variações cognitivas, está diretamente relacionado a cada tipo de personalidade, a própria cultura da língua envolve a interferência e a criação de um novo sistema lingüístico e o aprendizado de funções discursivas e comunicativas da língua. Os avanços cognitivos tiveram um impacto razoável nos estudos da aquisição da LE. Do ponto de vista cognitivo, a aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser vista como uma das habilidades mais complexas humanas. E a mente do aprendiz deve ser alvo de foco, isto é, no que ele faz conscientemente ou inconscientemente para aprender uma língua (HALU, 1997).

Na Parte II do presente trabalho de pesquisa, objetivamos caracterizar os participantes como aprendizes de língua estrangeira, identificar as estratégias de comunicação utilizadas e também comparar essas estratégias com as já existentes na literatura. A análise dos dados do Questionário 2 (Apêndice 2) mostrou que a maior dificuldade apresentada pelos informantes durante a realização das atividades orais foi a falta de vocabulário.

Podemos concluir que os informantes pensam dessa maneira pelo fato de desconhecem que existem outros recursos, que são as estratégias, que podem utilizar a fim de promover uma comunicação oral fluente. Embora, pudemos reconhecer através deste trabalho, que os informantes usam estratégias, porém, não têm consciência de que as usam. Portanto, acredito ser importante instruir nossos alunos no sentido de conhecerem as estratégias de comunicação e saber que por maior que seja seu conhecimento lexical ele freqüentemente vai deparar-se com situações em que lhe faltará um ou outro item lexical adequado; na verdade, não conhecemos todo o léxico

nem da nossa própria L1. Considero importante estimular o uso das estratégias dentro do contexto instrucional de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, porque poderá promover um processo mais dinâmico, e assim estaremos ajudando o nosso aprendiz a atingir seu objetivo que é comunicar-se oralmente na LE.

Por fim, com base no que foi aprendido com esta pesquisa, o estudo das estratégias de comunicação poderá colaborar para entender melhor o que se passa na mente do aprendiz durante o processo da fala ou do uso da língua, apesar de pesquisadores se sentirem desencorajados a proceder na realização de pesquisas nesta área em face à dificuldade de acesso aos processos mentais. No entanto, se houver investimento em técnicas e em instrumentos que a modernidade poderá proporcionar com os avanços tecnológicos, muito se poderia aprender sobre o processo de aquisição de LE, a fim de conseguir uma educação lingüística mais promissora em termos comunicativos.

Para fechar o presente trabalho de pesquisa, utilizo as colocações de LARSEN-FREEMAN e LONG (1991) que afirmam que a capacidade que um aprendiz não nativo tem em manter uma conversação na LE, através do uso das estratégias de comunicação, é uma habilidade valiosa.

## REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. **Educational Psychology - A Cognitive view**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- BACHMAN, L. F. **Fundamental Considerations in Language Testing**. New York: Oxford University Press, 1990.
- BEST, J. B. **Cognitive Psychology**. St Paul, MN: West, 1986.
- BONI, V. de F. C. V. **Aprendizagem/Aquisição de vocabulário em língua estrangeira: um estudo de caso sobre estratégias de aprendizagem**. Curitiba, 2003. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.
- BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 4. ed. New York: Longman, 2000.
- CANALE, M.; SWAIN, M. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. Applied linguistics, 1980.
- CARIONI, L.. **Aquisição de segunda língua: a teoria de Krashen**. Florianópolis: UFSC, 1993.
- COOK, V. **Second Language Learning and Language Teaching**. Arnold, 1997.
- ELLIS, R. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- FAERCH, C.; KASPER, G. **Strategies in Interlanguage Communication**. New York: Longman, 1983.
- FERNANDES-BOËCHAT. **The Cognitive Chain-Reaction Theory in Foreign Language Learning**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA APLICADA (AILA), 2000, Japão.
- \_\_\_\_\_. (no prelo) **“O papel do inconsciente na aprendizagem de várias línguas estrangeiras”**. Palestra apresentada na Semana de Letras UFPR – 2003.

FONSECA, V. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva.** Artmed, 1996.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas.** Artmed, 1998

HALU, R.. **The definition of learning strategies in target language studies.** Curitiba, 1997. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

HOLDZKOM D. **Ideabook: A Resource Manual for Teachers of English as a Second Language.** Illinois USA: NTC Publishing Group, 1994.

KANITZ, S. Estimulando a curiosidade. **Veja**, São Paulo, ano 36, n. 43, p. 23, nov. 2003.

KLATZKY, R. L. **Human Memory: structure and processes.** San Francisco: W. H. Freeman, 1980.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** Oxford: Pergamon Press, 1981.

LARSEN-FREEMAN e LONG. **An Introduction to Second Language Acquisition Research.** London: Longman, 1991.

LEVELT, W. J. M. **Speaking: From Intention to Articulation.** Cambridge, MA: Bradford, 1989.

LIGHTBOWN, P. M. ; SPADA, N. **How Languages are Learned.** Oxford. Oxford University Press, 1999.

MCDONOUGH S. H.. **Strategy and Skill in learning a Foreign Language.** London: Edward Arnold, 1995.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

O'MALLEY, J. M. et al. **Learning strategy applications with students of English as a second language.** TESOL Quarterly 19: 557-584, 1985b.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U.. **Learning Strategies in Second Language Acquisition.** USA. Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, R. **Use of Language Learning Strategies: a synthesis of studies with implications for teacher training.** System, 1989.

OXFORD, R.; EHRMAN M. Second language research on individual differences. **Annual Review of Applied Linguistics**, n. 13, p. 188-205, 1993.

RUBIN, J. **The Study of cognitive process in second language learning**. Applied Linguistics, 1981.

SAVIGNON, S. J. **Communicative Competence: Theory and Classroom Practice**. MA: Addison-Wesley, 1983.

STERNBERG, R. J. **Many Faces**. Yale University, 1985

TARONE, E. **Some thoughts on the notion of 'communication strategy'**. Tesol Quarterly, 1981.

UR, P. **A Course in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WILLIAMS M. ; BURDEN R.L. **Psychology for Language Teachers**. Cambridge. Cambridge University Press, 1997.

**APÊNDICES**

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO 1.....	88
APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO 2.....	93
APÊNDICE 3 – RESULTADO DO ESTUDO PILOTO.....	97
APÊNDICE 4 – TRANSCRIÇÃO DAS ATIVIDADES ORAIS.....	113

**APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO 1**

## APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO 1

O preenchimento deste questionário é parte integrante de uma pesquisa de Mestrado da Universidade Federal do Paraná (UFPR) (Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos), a qual visa entender melhor os processos de aprendizagem da língua estrangeira. Este questionário não tem caráter avaliativo e a identidade dos alunos que participarem permanecerá em sigilo absoluto.

A sua colaboração é de extrema importância e, por isso, peço a você que seja sincero(a) em suas respostas. Agradeço a sua colaboração.

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Telefone: \_\_\_\_\_
3. Naturalidade: \_\_\_\_\_
4. Nacionalidade: \_\_\_\_\_
5. Idade: \_\_\_\_\_

- Menos de 20 anos     20 a 24 anos     25 a 29 anos  
 30 a 35 anos     36 a 40 anos     Mais de 40 anos

6. Qual a descendência da sua família? \_\_\_\_\_

7. Qual seu grau de escolaridade?

- Ensino Médio     Terceiro Grau Incompleto  
 Terceiro Grau Completo     Pós-Graduado

8. Por que estuda a língua inglesa?

- Trabalho     Estudos     Intercâmbio  
 Cultura     Leitura    Outros: \_\_\_\_\_

9. Há quanto tempo você estuda inglês?

- Menos de 1 ano     De 1 a 2 anos     Mais de 2 anos

10. Estudou ou estuda inglês em outro local?

Sim  Não

Se sim, onde:

Escola de línguas  Faculdade  No Ensino Médio  
 Professor particular Outros: \_\_\_\_\_

Por quanto tempo:

Menos de 1 ano  De 1 a 2 anos  Mais de 2 anos

11. Indique o seu nível de inglês na:

**Conversação:**

Básico  Intermediário  Avançado

**Compreensão oral:**

Básico  Intermediário  Avançado

**Leitura:**

Básico  Intermediário  Avançado

**Escrita:**

Básico  Intermediário  Avançado

12. Tem alguma dificuldade específica com relação ao aprendizado de língua estrangeira?

---

13. Quantas horas (em média) você estuda a língua inglesa por semana fora da sala de aula?

---

14. Como chegou ao inglês 4?

Teste de seleção

Cursando os níveis 1, 2, 3

15. Estuda outras línguas?

Sim

Não

Qual(is): \_\_\_\_\_

Por quanto tempo:

Menos de 1 ano

De 1 a 2 anos

Mais de 2 anos

16. Indique o seu nível na 2ª língua que estuda (além do inglês):

**Conversação:**

Básico

Intermediário

Avançado

**Compreensão oral:**

Básico

Intermediário

Avançado

**Leitura:**

Básico

Intermediário

Avançado

**Escrita:**

Básico

Intermediário

Avançado

16. Indique o seu nível na 3ª língua que estuda (além do inglês):

**Conversação:** Básico Intermediário Avançado**Compreensão oral:** Básico Intermediário Avançado**Leitura:** Básico Intermediário Avançado**Escrita:** Básico Intermediário Avançado

## **APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO 2**

## APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO 2

Os resultados obtidos através deste questionário<sup>6</sup> farão parte de uma pesquisa de mestrado da UFPR (Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos). O objetivo principal é entender melhor os processos de aprendizagem da língua estrangeira para promover um ensino/ aprendizagem da língua inglesa mais proveitoso.

As informações são totalmente confidenciais e desindividualizadas.

### 1. Sua dificuldade durante a atividade foi:

a) Falta de vocabulário.

1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Não Concordo Nem Discordo	4. Concordo	5. Concordo Totalmente
------------------------	-------------	------------------------------	-------------	------------------------

b) Falta de conhecimento da estrutura da língua.

1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Não Concordo Nem Discordo	4. Concordo	5. Concordo Totalmente
------------------------	-------------	------------------------------	-------------	------------------------

c) Dificuldade em organizar as frases e idéias.

1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Não Concordo Nem Discordo	4. Concordo	5. Concordo Totalmente
------------------------	-------------	------------------------------	-------------	------------------------

d) Outra(s) dificuldade(s):

---



---



---

### 2. Você sentiu necessidade de:

<sup>6</sup> Questionário elaborado a partir da lista de Estratégias de Comunicação de TARONE (1977).

**a)** Interromper a continuidade de um assunto por ter tido dificuldade com a língua inglesa.

1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Não Concordo Nem Discordo	4. Concordo	5. Concordo Totalmente
------------------------	-------------	------------------------------	-------------	------------------------

**b)** Evitar um assunto por ter tido dificuldade com a língua inglesa

1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Não Concordo Nem Discordo	4. Concordo	5. Concordo Totalmente
------------------------	-------------	------------------------------	-------------	------------------------

**c)** Descrever ou exemplificar a ação ou objeto por não conhecer ou encontrar a palavra ou frase desejada.

1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Não Concordo Nem Discordo	4. Concordo	5. Concordo Totalmente
------------------------	-------------	------------------------------	-------------	------------------------

**d)** Usar um termo que tenha um significado semelhante.

1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Não Concordo Nem Discordo	4. Concordo	5. Concordo Totalmente
------------------------	-------------	------------------------------	-------------	------------------------

**e)** Criar uma palavra nova a fim de continuar a comunicação.

1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Não Concordo Nem Discordo	4. Concordo	5. Concordo Totalmente
------------------------	-------------	------------------------------	-------------	------------------------

**f)** Usar sinais não lingüísticos, mímica, gestos, expressão facial por não conseguir se expressar oralmente.

1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Não Concordo Nem Discordo	4. Concordo	5. Concordo Totalmente
------------------------	-------------	------------------------------	-------------	------------------------

**g)** Formular toda a idéia em L1, isto é, pensar primeiro em português depois traduzir tudo para o inglês.

1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Não Concordo Nem Discordo	4. Concordo	5. Concordo Totalmente
------------------------	-------------	------------------------------	-------------	------------------------

**h)** Usar uma palavra em L1 adaptando a fonologia da língua inglesa (e.g., pronúncia) ou morfologia (exemplo, acrescentando um sufixo).

1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Não Concordo Nem Discordo	4. Concordo	5. Concordo Totalmente
------------------------	-------------	------------------------------	-------------	------------------------

**i)** Pedir ajuda ao interlocutor diretamente (exemplo, ‘How do you say’ e completar em português o que não sabe).

1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Não Concordo Nem Discordo	4. Concordo	5. Concordo Totalmente
------------------------	-------------	------------------------------	-------------	------------------------

**j)** Pedir ajuda ao interlocutor indiretamente (exemplo, usando uma entonação da voz diferente, mostrando ao interlocutor através do olhar que está confuso).

1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Não Concordo Nem Discordo	4. Concordo	5. Concordo Totalmente
------------------------	-------------	------------------------------	-------------	------------------------

**l)** Pausar durante a fala para ganhar tempo (e.g., ‘well’, ‘let’s see’, ‘uh’).

1. Discordo Totalmente	2. Discordo	3. Não Concordo Nem Discordo	4. Concordo	5. Concordo Totalmente
------------------------	-------------	------------------------------	-------------	------------------------

**m)** Outra(s) necessidade(s):

---



---



---

### **APÊNDICE 3 – RESULTADO DO ESTUDO PILOTO**

## APÊNDICE 3 – RESULTADO DO ESTUDO PILOTO

A seguir, podemos verificar as tabelas com os dados obtidos, por meio do Estudo Piloto. Com o questionário 1 (APÊNDICE 1) temos os dados sobre o perfil do aluno. Com o Questionário 2 (APÊNDICE 2) temos na primeira parte as dificuldades apresentadas pelos alunos, e na segunda parte as necessidades apresentadas durante a realização das atividades orais 1 e 2 (ANEXO).

### PERFIL DOS ENTREVISTADOS

#### I – DIFICULDADE DURANTE A ATIVIDADE

---

##### 1. SEXO

---

Sexo	Freq.	%
Feminino	6	60%
Masculino	4	40%
TOTAL	10	100%

##### 2. NACIONALIDADE

---

Nacionalidade	Freq.	%
Brasileiro	10	100%

##### 3. IDADE

---

Idade	Freq.	%
Menos de 20 anos	10	100%

#### 4. ESCOLARIDADE

---

Escolaridade	Freq.	%
2º grau	10	100%

#### 5. MOTIVO PARA ESTUDAR A LÍNGUA INGLESA

---

Motivo	Freq.	%
Estudo	10	67%
Trabalho	2	13%
Cultura	3	20%
TOTAL	15	100%

Obs.: Questão com resposta múltipla

#### 6. TEMPO QUE ESTUDA INGLÊS

---

Tempo	Freq.	%
Menos de 1 ano	1	10%
Mais de 2 anos	9	90%
TOTAL	10	100%

#### 7. ESTUDOU OU ESTUDA INGLÊS EM OUTRO LOCAL

---

Estudou ou estuda	Freq.	%
Sim	6	60%
Não	4	40%
TOTAL	10	100%

## 8. LOCAL QUE ESTUDOU OU ESTUDA INGLÊS

---

Local	Freq.	%
Ensino Médio	3	50%
Escola de Idiomas	3	50%
TOTAL	6	100%

## 9. TEMPO QUE ESTUDOU INGLÊS EM OUTRO LOCAL

---

Tempo	Freq.	%
Menos de 1 ano	2	33%
Mais de 2 anos	1	17%
De 1 a 2 anos	3	50%
TOTAL	6	100%

## 10. NÍVEL DE CONVERSAÇÃO

---

Nível	Freq.	%
Básico	8	80%
Intermediário	2	20%
TOTAL	10%	100%

## 11. NÍVEL DA COMPREENSÃO ORAL

---

Nível	Freq.	%
Básico	7	70%
Intermediário	3	30%
TOTAL	10	100%

## 12. NÍVEL DA LEITURA

---

Nível	Freq.	%
Básico	5	50%
Intermediário	5	50%
TOTAL	10	100%

### 13. NÍVEL DA ESCRITA

---

Nível	Freq.	%
Básico	8	80%
Intermediário	2	20%
TOTAL	10	100%

### 14. QUANTIDADE DE HORAS QUE ESTUDA LÍNGUA ESTRANGEIRA

---

Horas	Freq.	%
1	2	29%
1,5	2	29%
2	2	29%
2,5	1	13%
TOTAL	7	100%
MÉDIA	1,5	

### 15. COMO CHEGOU AO NÍVEL 4 DO INGLÊS

---

Maneira	Freq.	%
Freqüentando os níveis 1, 2, e 3	8	89%
Através de Teste	1	11%
TOTAL	9	100%

### 16. ESTUDO DE OUTRAS LÍNGUAS, ALÉM DO INGLÊS

---

Outra língua	Freq.	%
Não	8	89%
Sim	1	11%
TOTAL	9	100%

NOTA: O único aluno que já estudou outro idioma, além do inglês, respondeu que já estudou francês e espanhol.

## II – NECESSIDADES

---

### 17. FALTA DE VOCABULÁRIO

---

	Freq.	%
Concordo Totalmente	2	20%
Concordo	2	20%
Não Concordo Nem Discordo	3	30%
Discordo	2	20%
Discordo Totalmente	1	10%
TOTAL	10	100%

### 18. FALTA DE CONHECIMENTO DA ESTRUTURA DA LÍNGUA

---

	Freq.	%
Concordo	2	20%
Não Concordo Nem Discordo	5	50%
Discordo	3	30%
TOTAL	10	100%

### 19. DIFICULDADE EM ORGANIZAR AS FRASES E IDÉIAS

---

	Freq.	%
Concordo Totalmente	1	10%
Concordo	4	40%
Não Concordo Nem Discordo	4	40%
Discordo	1	10%
TOTAL	10	100%

### 20. OUTRAS DIFICULDADES

---

- 1: Falta de agilidade no traduzir meus pensamentos.
- 2: Pensar e traduzir as respostas (ler e interpretar as perguntas foi fácil), ou lembrar das estruturas (ex., não é “*always*”, mas é quase ...)
- 3: Como eu já falei eu consigo usar a gramática, mas não tenho conhecimento nenhum em falar, escrever, entender.

**21. INTERROMPER A CONTINUIDADE DE UM ASSUNTO POR TER TIDO DIFICULDADE COM A LÍNGUA INGLESA**

---

	Freq.	%
Concordo	4	40%
Não Concordo Nem Discordo	2	20%
Discordo	3	30%
Discordo Totalmente	1	10%
TOTAL	10	100%

---

**22. EVITAR UM ASSUNTO POR TER TIDO DIFICULDADE COM A LÍNGUA INGLESA**

---

	Freq.	%
Concordo	1	10%
Não Concordo Nem Discordo	1	10%
Discordo	5	50%
Discordo Totalmente	3	30%
TOTAL	10	100%

---

**23. DESCREVER OU EXEMPLIFICAR A AÇÃO OU OBJETO POR NÃO CONHECER OU ENCONTRAR A PALAVRA OU FRASE DESEJADA**

---

	Freq.	%
Concordo Totalmente	1	10%
Concordo	4	40%
Não Concordo Nem Discordo	5	50%
TOTAL	10	100%

---

**24. USAR UM TERMO QUE TENHA UM SIGNIFICADO SEMELHANTE**

---

	Freq.	%
Concordo	5	50%
Não Concordo Nem Discordo	4	40%
Discordo	1	10%
TOTAL	10	100%

---

**25. CRIAR UMA PALAVRA NOVA A FIM DE CONTINUAR A COMUNICAÇÃO**

---

	Freq.	%
Concordo Totalmente	1	10%
Concordo	3	30%
Não Concordo Nem Discordo	2	20%
Discordo	4	40%
TOTAL	10	100%

---

**26. USAR SINAIS NÃO LINGÜÍSTICOS, MÍMICA, GESTOS, EXPRESSÃO FACIAL POR NÃO CONSEGUIR SE EXPRESSAR ORALMENTE**

---

	Freq.	%
Concordo Totalmente	2	20%
Concordo	5	50%
Não Concordo Nem Discordo	1	10%
Discordo	2	20%
TOTAL	10	100%

---

**27. FORMULAR TODA A IDÉIA EM L1, ISTO É, PENSAR PRIMEIRO EM PORTUGUÊS DEPOIS TRADUZIR TUDO PARA O INGLÊS**

---

	Freq.	%
Concordo Totalmente	1	10%
Concordo	4	40%
Não Concordo Nem Discordo	2	20%
Discordo	2	20%
Discordo Totalmente	1	10%
TOTAL	10	100%

---

**28. USAR UMA PALAVRA EM L1 ADAPTANDO A FONOLOGIA DA LÍNGUA INGLESA (E.G., PRONÚNCIA) OU MORFOLOGIA (EXEMPLO, ACRESCENTANDO UM SUFIXO)**

---

	Freq.	%
Concordo Totalmente	2	20%
Concordo	2	20%
Não Concordo Nem Discordo	4	40%
Discordo	1	10%
Discordo Totalmente	1	10%
TOTAL	10	100%

**29. PEDIR AJUDA AO INTERLOCUTOR DIRETAMENTE (EXEMPLO, 'HOW DO YOU SAY' E COMPLETAR EM PORTUGUÊS O QUE NÃO SABE)**

---

	Freq.	%
Concordo Totalmente	1	10%
Concordo	6	60%
Não Concordo Nem Discordo	1	10%
Discordo	2	20%
TOTAL	10	100%

**30. PEDIR AJUDA AO INTERLOCUTOR DIRETAMENTE (EXEMPLO, USANDO UMA ENTONAÇÃO DE VOZ DIFERENTE, MOSTRANDO AO INTERLOCUTOR ATRAVÉS DO OLHAR QUE ESTÁ CONFUSO)**

---

	Freq.	%
Concordo Totalmente	2	20%
Concordo	3	30%
Não Concordo Nem Discordo	3	30%
Discordo	2	20%
TOTAL	10	100%

### 31. PAUSAR DURANTE A FALA PARA GANHAR TEMPO (E.G., 'WELL', 'LET'S SEE', 'UH')

---

	Freq.	%
Concordo Totalmente	3	30%
Concordo	4	40%
Não Concordo Nem Discordo	2	20%
Discordo	1	10%
TOTAL	10	100%

---

### 32. OUTRAS NECESSIDADES

- 
- 1: Falar em português e colocar umas frases soltas em inglês.
  - 2: Preciso fazer com urgência um curso de inglês.

### 33. SEXO X FALTA DE VOCABULÁRIO

---

	Feminino	Masculino	TOTAL
Concordo Totalmente	1	1	2
Concordo	1	1	2
Não Concordo Nem Discordo	2	1	3
Discordo	2	-	2
Discordo Totalmente	-	1	1
TOTAL	6	4	10

---

### 34. SEXO X DIFICULDADE EM ORGANIZAR AS FRASES E IDÉIAS

---

	Feminino	Masculino	TOTAL
Concordo Totalmente	-	1	1
Concordo	4	-	4
Não Concordo Nem Discordo	1	3	5
Discordo	1	-	1
TOTAL	6	4	10

---

**35. SEXO X INTERROMPER A CONTINUIDADE DE UM ASSUNTO POR TER TIDO DIFICULDADE COM A LÍNGUA INGLESA**

---

	Feminino	Masculino	TOTAL
Concordo	3	1	4
Não Concordo Nem Discordo	2	-	2
Discordo	-	3	3
Discordo Totalmente	1	-	1
TOTAL	6	4	10

---

**36. SEXO X USAR UM TERMO QUE TENHA UM SIGNIFICADO SEMELHANTE**

---

	Feminino	Masculino	TOTAL
Concordo	4	1	5
Não Concordo Nem Discordo	2	2	4
Discordo	-	1	1
TOTAL	6	4	10

---

**37. SEXO X USAR SINAIS NÃO LINGÜÍSTICOS, MÍMICA, GESTOS, EXPRESSÃO FACIAL POR NÃO CONSEGUIR SE EXPRESSAR ORALMENTE**

---

	Feminino	Masculino	TOTAL
Concordo Totalmente	1	1	2
Concordo	4	1	5
Não Concordo Nem Discordo	2	1	3
Discordo	-	1	1
TOTAL	6	4	10

---

**38. SEXO X FORMULAR TODA A IDÉIA EM L1, ISTO É, PENSAR PRIMEIRO EM PORTUGUÊS DEPOIS TRADUZIR TUDO PARA O INGLÊS**

---

	Feminino	Masculino	TOTAL
Concordo Totalmente	1	-	1
Concordo	3	1	4
Não Concordo Nem Discordo	-	2	2
Discordo	1	1	2
Discordo Totalmente	1	-	1
TOTAL	6	4	10

**39. SEXO X PEDIR AJUDA AO INTERLOCUTOR DIRETAMENTE (EXEMPLO, 'HOW DO YOU SAY' E COMPLETAR EM PORTUGUÊS O QUE NÃO SABE)**

---

	Feminino	Masculino	TOTAL
Concordo Totalmente	-	1	1
Concordo	6	-	6
Não Concordo Nem Discordo	-	1	1
Discordo	-	2	2
TOTAL	6	4	10

**40. SEXO X PEDIR AJUDA AO INTERLOCUTOR DIRETAMENTE (EXEMPLO, USANDO UMA ENTONAÇÃO DE VOZ DIFERENTE, MOSTRANDO AO INTERLOCUTOR ATRAVÉS DO OLHAR QUE ESTÁ CONFUSO)**

---

	Feminino	Masculino	TOTAL
Concordo Totalmente	1	1	2
Concordo	3	-	3
Não Concordo Nem Discordo	3	1	4
Discordo	-	2	2
TOTAL	6	4	10

#### 41. NÍVEL DE CONVERSÇÃO X FALTA DE VOCABULÁRIO

---

	Básico	Intermediário	TOTAL
Concordo Totalmente	2	-	2
Concordo	2	-	2
Não Concordo Nem Discordo	2	1	3
Discordo	1	1	2
Discordo Totalmente	1	-	1
TOTAL	8	2	10

---

#### 42. NÍVEL DE CONVERSÇÃO X FALTA DE CONHECIMENTO DA ESTRUTURA DA LÍNGUA

---

	Básico	Intermediário	TOTAL
Concordo	2	-	2
Não Concordo Nem Discordo	5	-	5
Discordo	1	2	3
TOTAL	8	2	10

---

#### 43. NÍVEL DE CONVERSÇÃO X DIFICULDADE EM ORGANIZAR AS FRASES E IDÉIAS

---

	Básico	Intermediário	TOTAL
Concordo Totalmente	1	-	1
Concordo	4	-	4
Não Concordo Nem Discordo	3	1	4
Discordo	-	1	1
TOTAL	8	2	10

---

#### 44. NÍVEL DE CONVERSÇÃO X PEDIR AJUDA AO INTERLOCUTOR DIRETAMENTE (EXEMPLO, 'HOW DO YOU SAY' E COMPLETAR EM PORTUGUÊS O QUE NÃO SABE)

---

	Básico	Intermediário	TOTAL
Concordo Totalmente	1	-	1
Concordo	5	1	6
Não Concordo Nem Discordo	1	-	1
Discordo	1	1	2
TOTAL	8	2	10

---

**45. NÍVEL DA COMPREENSÃO ORAL X INTERROMPER A CONTINUIDADE DE UM ASSUNTO POR TER TIDO DIFICULDADE COM A LÍNGUA INGLESA**

---

	Básico	Intermediário	TOTAL
Concordo	4	-	4
Não Concordo Nem Discordo	2	-	2
Discordo	1	2	3
Discordo Totalmente	-	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>10</b>

**46. NÍVEL DA COMPREENSÃO ORAL X FORMULAR TODA A IDÉIA EM L1, ISTO É, PENSAR PRIMEIRO EM PORTUGUÊS DEPOIS TRADUZIR TUDO PARA O INGLÊS**

---

	Básico	Intermediário	TOTAL
Concordo Totalmente	1	-	1
Concordo	4	-	4
Não Concordo Nem Discordo	1	1	2
Discordo	1	1	2
Discordo Totalmente	-	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>10</b>

**47. NÍVEL DA COMPREENSÃO ORAL X PEDIR AJUDA AO INTERLOCUTOR DIRETAMENTE (EXEMPLO, 'HOW DO YOU SAY' E COMPLETAR EM PORTUGUÊS O QUE NÃO SABE)**

---

	Básico	Intermediário	TOTAL
Concordo Totalmente	1	-	1
Concordo	5	1	6
Não Concordo Nem Discordo	1	-	1
Discordo	-	2	2
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>10</b>

**48. NÍVEL DA COMPREENSÃO ORAL X PEDIR AJUDA AO INTERLOCUTOR DIRETAMENTE (EXEMPLO, USANDO UMA ENTONAÇÃO DE VOZ DIFERENTE, MOSTRANDO AO INTERLOCUTOR ATRAVÉS DO OLHAR QUE ESTÁ CONFUSO)**

---

	Básico	Intermediário	TOTAL
Concordo Totalmente	2	-	2
Concordo	3	-	3
Não Concordo Nem Discordo	2	1	3
Discordo	-	2	2
TOTAL	7	3	10

---

**49. NÍVEL DA LEITURA X FALTA DE VOCABULÁRIO**

---

	Básico	Intermediário	TOTAL
Concordo Totalmente	2	-	2
Concordo	2	-	2
Não Concordo Nem Discordo	-	3	3
Discordo	1	1	2
Discordo Totalmente	-	1	1
TOTAL	5	5	10

---

**50. NÍVEL DA LEITURA X USAR UM TERMO QUE TENHA UM SIGNIFICADO SEMELHANTE**

---

	Básico	Intermediário	TOTAL
Concordo	1	4	5
Não Concordo Nem Discordo	4	-	4
Discordo	-	1	1
TOTAL	5	5	10

---

**51. NÍVEL DA LEITURA X PEDIR AJUDA AO INTERLOCUTOR DIRETAMENTE (EXEMPLO, USANDO UMA ENTONAÇÃO DE VOZ DIFERENTE, MOSTRANDO AO INTERLOCUTOR ATRAVÉS DO OLHAR QUE ESTÁ CONFUSO)**

---

	Básico	Intermediário	TOTAL
Concordo Totalmente	2	-	2
Concordo	2	1	3
Não Concordo Nem Discordo	1	2	3
Discordo	-	2	2
TOTAL	5	5	10

---

**52. NÍVEL DA ESCRITA X FALTA DE VOCABULÁRIO**

---

	Básico	Intermediário	TOTAL
Concordo Totalmente	2	-	2
Concordo	2	-	2
Não Concordo Nem Discordo	1	2	3
Discordo	2	-	2
Discordo Totalmente	1	-	1
TOTAL	8	2	10

---

**53. NÍVEL DA ESCRITA X CRIAR UMA PALAVRA NOVA A FIM DE CONTINUAR A COMUNICAÇÃO**

---

	Básico	Intermediário	TOTAL
Concordo Totalmente	1	-	1
Concordo	3	-	3
Não Concordo Nem Discordo	-	2	2
Discordo	4	-	4
TOTAL	8	2	10

---

**APÊNDICE 4 – TRANSCRIÇÃO DAS ATIVIDADES ORAIS**

## APÊNDICE 4 – TRANSCRIÇÃO DAS ATIVIDADES ORAIS

A seguir, temos o material transcrito, que foi colhido durante a realização das atividades 1 e 2 (ANEXO). Este material pertence a atividade realizada com os verdadeiros informantes da pesquisa, os alunos trabalharam em grupos, e foi usado um gravador portátil para o registro.

### TRANSCRIÇÃO DAS ATIVIDADES ORAIS 1 e 2

#### **GRUPO 1 - 5 COMPONENTES :**

(A 1= aprendiz 1; A2 = aprendiz 2, e assim por diante; T = tópico)

#### **T: A country you'd like to visit.**

**A1:** I like to visit England. I think the... I think England's very interesting country. And the culture of England I think is very interesting... the... the museums, the cathedrals, the Houses of Parliament. I would like so much to... to...visit England and the...all the history of England is very interesting in the past the... the monarchy the... the Queen of... of...and so I think is very interesting er to... to visit.

#### **T: Last summer**

**A2:** In my last summer I... I don't do nothing, I work and sleep, and study and sleep very much because I haven't to work every day and sometimes I work er... in weekends too, er... not more, and I don't er... I don't went er... I didn't go travel, nothing.

#### **T: Compare yourself with somebody in your family.**

**A3:** me and my sister. Er... er... I...I.... My sister is older than me and I'm more fun than her, my sister work hard and I work hard too er... she's very beautiful and me too.

#### **T: Your home**

**A4:** Er...er... my home. My home... 'não', the wall of my home is white, er... it's very beautiful because I like my home, er...My home has 'acho que é has', my home has two bedrooms and... one kitchen and one living room and one garage, it's very big.

#### **T: Your room**

**A5:** In my room I have my television and my video game plugged in it, I like to play it very well, because it's one of my hobbies and it has too my collection of comics have near 200 hundred magazines and I have the two beds one of the corner it's mine and one it's of my brother, he has fifteen years old. He usually play with me

video game with me, he likes to challenge me on soccer games and it's a good game and he sometimes he wins sometimes I win and ... oh yes in my room have some dinosaurs on the walls and...on tonights we can look to them and it looks they're alive because of the lights of the streets go into their eyes and... we see their red eyes and it's very interesting.

## **Grupo 2 - 5 componentes**

### **T: Your typical weekend**

**A1:** Well, my weekends are so typical. Well, er... generally I do the same things. I rest so much in my weekends. I got English classes on Saturdays mornings, er... but at the afternoon I usually get home and stays. At night I usually... I often go out, I go out or er... for see Jazz shows see Blue Shows, Rock Shows, er... in the Sundays I usually lunch with my family. I think is the typical weekend for me.

### **T: My typical day**

**A2:** My typical day is very good. I get up early, very early, around 6 o'clock a.m. every day, and after I go to work until... from 8 o'clock a.m. until 5:30 p.m. so I come... came at Cefet and I study until eleven hours more or less, and I after I go home and I go to bed and I sleep, only.

### **T: Yesterday**

**A3:** Er... Yesterday was a typical day for me. I get up... I got up at 6:30 then I went to Cefet and I study until midday, then I went to the gym and I swimming until 10'clock. After this I went to my job and I work until 11p.m. and I went to home, then I... I ...I... get home at midnight and I have a shower and I went to the bed.

### **T: A good friend**

**A 4:** I have many good friends but only special one in special I... when I went to Curitiba er... he went with me, and we live together er... in a house and we I don't have a work and he works and he pays every bill and I...I... start to work and we live together for four years. Er... I know him er... since 1988, er... he's my best man, when I married and he's my good friend, my best friend.

### **T: Your taste in clothes**

**A5:** Well I like...I only can say that I don't like jeans, I don't know why, but jeans trousers don't fit well in me... on me, no, and I like more social trousers and a t-shirt looks well and I like jacket too, jackets are pretty good and I don't know what else to talk about because the only thing I use er...that's only.

### Grupo 3 - 4 componentes

#### T: Last summer

A1: Last summer I went to beach I... went to the beach with my family 'é'... not special happen there 'é' I had some bath, sea bath and play football.

A2: Er... who went with you?

A1: Excuse-me?

A2: Who went with you?

A1: ah... my father, my mother, my grandmother, my uncle, my aunts, my cousins, all the family and I don't know what ... what more.

A2: Er... someone with your age?

A1: Er... no my cousins most my cousins er... more younger... younger than me 12, 11 years and 5, 4 and so, then that's right.

#### T: Compare the English and the people from your country

A2: The English are very different er... of the Brazilian er...

A3: They are very serious?

A2: 'é' very serious and 'é' 'pontual' and.... and..... they are er.... they are..... 'é' the weather is very cold and they are very kind different er.... the culture is.

A4: The country is very small?

A2: The country is very small, many places for visit, and there are very good universities to study, they have very good music.

#### T: Something you like doing

A3: I like go to the cinema I like eating in restaurant, pizza, lasagna, I like sleep, but I always go to sleep very, very late. And read books and magazines, I like go out with my boyfriend, I like smiling, it's very good.

#### T: Your pet

A4: I have 2 dogs, one is poodle and the other is fox paulistinha.

A2: What is fox paulistinha?

A4: It's a kind of dogs, and I like my dog very much and the family they are the part of the family er... my...

A2: What are your names?

A4: The poodles's name is honey and fox paulistinha is candy. They are small and the both have cardiac problems and the poodle have to be medicate every day we put the drug, have to... she have to drink the drug every day she have cancer she are very sick but I think she will live more.

A2: What is the smell of it?

A4: she is not smell bad because they live in the house with us, they take a shower every week.

A2: Do you have a shower them?

A4: No my mothers, my mother wash them.

### Grupo 4 - 4 componentes

#### T: A good book you have read

**A1:** The last book I have read was Harry Potter 'é'... 'é a ordem de'... Fenix, that's the last book that was published, the book talk about the... witch, the boy that was a witch and he is studying in a school to... to witch he has some problems and difficulties in this school and with his failing and...

**A2:** What the characteristics of... 'dele'?

**A1:** He's a special boy because he has a... a... 'um dom assim' and destroy the big 'vilão' of the story.

**A3:** Do you think is better than others?

**A1:** The last book?

**A3:** Yes, the last book.

**A1:** No, I don't think so, it's the same quality I think.

**A3:** Do you read all the books?

**A1:** Yes, I read the last.

**A3:** This is better or the others?

**A1:** No I think the story is good so so good and the others books.

**A4:** He is tall he is 'como é que é?' thin 'magro'?

**A1:** He's a normal boy, he's 14 years old in this last book, he use glasses, he has a black hair and a 'cicatriz' in his head, that's it.

#### T: Free questions

**A1:** What do you want to know about me?

**A2:** Do you work?

**A1:** Yes, I work.

**A2:** Where do you work?

**A1:** I work in a Germany company, I'm a salesman.

**A2:** Is it good?

**A1:** Yes it's good when a sell anything is very good when I don't sell is not good.

**A3:** Do you have brothers?

**A1:** Yes, I have 3 sisters only sisters they all is... they all are older than I... I'm the only boy and younger than their. They all are married, I don't.

#### T: your favourite kind of music

**A1:** I don't prefer a kind of music I like all kinds of music I like pagode, forró, dance, oh yes.

**A2:** Do you hate any kind of music?

**A1:** Oh, hard rock I don't like.

**ANEXO 1 – INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA FASE DA  
APLICAÇÃO DA ATIVIDADE**

31 Talk for a minute

	START	Your teacher	Last summer	Your typical day	A restaurant you like	You	FINISH	
	FINISH	<div style="text-align: center;">  </div>						
If you became rich and famous	Your home							
What you eat and drink	Your best friend							
Yesterday	Your plans for tonight							
Compare yourself with somebody in your family	Compare the English and the people from your country							
Compare two cities you know	How you relax							
FINISH	FINISH							
	START	The best holiday you've ever had	Last weekend	Your typical weekend	The weather in your country	A country you'd like to visit	FINISH	

