UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA
ITALIANAS

Darius Leva Emrani

**FALAS GUIADAS EM PROJETOS AUDIOVISUAIS EM ITALIANO LE: UM
ESTUDO SOBRE ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO NO CURTA-METRAGEM
“LE AVVENTURE DI MARCO POLO”**

São Paulo
2013

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA
ITALIANAS

Darius Leva Emrani

FALAS GUIADAS EM PROJETOS AUDIOVISUAIS EM ITALIANO LE: UM
ESTUDO SOBRE ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO NO CURTA-METRAGEM
"LE AVVENTURE DI MARCO POLO"

VERSÃO CORRIGIDA

de acordo,

Filippo Maggiorani

São Paulo
2013

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA
ITALIANAS

Darius Leva Emrani

**FALAS GUIADAS EM PROJETOS AUDIOVISUAIS EM ITALIANO LE: UM
ESTUDO SOBRE ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO NO CURTA-METRAGEM
“LE AVVENTURE DI MARCO POLO”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras

Área de Concentração: Língua, Literatura e Cultura Italianas

Orientadora: Professora Dra. Giliola Maggio

São Paulo
2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Nome: EMRANI, Darius Leva

Título: **Falas guiadas em projetos audiovisuais em italiano LE: um estudo sobre as estratégias de comunicação no curta-metragem “Le avventure di Marco Polo”**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia, Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo para obtenção
do título de Mestre em Letras

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

A meus pais, por tudo.

AGRADECIMENTOS

À USP, pela experiência que me proporcionou.

À CAPES, por ter financiado parte de minha pesquisa.

Ao CRUSP, por ter tantas vezes me abrigado.

À professora Giliola Maggio, por quem não tenho palavras para expressar gratidão.

À professora Fernanda Ortale, pela amizade, infinita paciência e ótimas discussões.

À professora Paola Baccin, pela grande simpatia e por todo o apoio.

A meu pai, Javad Emrani, pois sei que esta dissertação é mais importante para ele do que para mim!

A minha mãe, Áurea, por ter feito tudo por mim durante a fase de conclusão desta dissertação.

A Giuliano, meu irmão, por tudo que sempre fez por mim e que nunca vou poder retribuir.

A Gigio, meu outro irmão, pela amizade.

A Rafael Sozzi, meu fratello, pela paixão que dividimos.

A Marcelo Mendes, meu guru, pelas viagens inesquecíveis a São Paulo.

A Lucilla, a menina mais bonita de Atibaia, por aturar minha chatice na fase final do mestrado.

A Rafael Away e Luciana, pela amizade e pelos bons momentos todas as vezes que vou a São Paulo.

A Leone e Belinha, meus cachorros, Giacomo (in memoriam) e Gioconda, meus coelhos e Bonjour, meu gato por me distraírem quando estava cansado de estudar.

A Alexandre Antoniazzi, Luciana Mauro e Daniela Vieira, queridíssimos amigos e famosos Zenzeri.

A Daniela Vieira, novamente, pela paciência, amizade e pela valiosíssima ajuda.

À Sociedade Esportiva Palmeiras, por manter vivo meu amor pela Itália e sua cultura.

A todas as pessoas importantes que esqueci.

RESUMO

EMRANI, D.L. *Falas guiadas em projetos audiovisuais em italiano LE: um estudo sobre estratégias de comunicação no curta-metragem “Le Avventure di Marco Polo”*. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

A presente dissertação tem como objetivo categorizar as estratégias de comunicação (EC) encontradas no curta-metragem em língua italiana *Le Avventure di Marco Polo*, realizado em 2011 por alunos do 6º ano do ensino fundamental de um colégio particular na cidade de Atibaia, participantes do Projeto Filmes em Italiano (PFI). Apresentaremos o modelo de operação global para o ensino de línguas (MOGEL), proposto por Almeida Filho, buscando demonstrar como a interação de seus níveis principais ocorre no âmbito do PFI. Procuraremos justificar o PFI como projeto comunicativo, através do postulado de que a autonomia do aprendiz, como preconizado pelo ensino comunicativo de línguas, é potencializada por meio do engajamento em projetos (*project work*) e em tarefas (*tasks*). O trabalho por projetos e as tarefas colocam o aluno como centro das atividades didáticas e estão relacionados aos novos cenários comunicativos audiovisuais-multimídia, acessíveis através de ferramentas tecnológicas que já fazem parte do dia a dia das novas gerações. Durante a apresentação do PFI 2011, introduziremos o conceito de falas guiadas, termo que cunhamos para definir as produções orais resultantes dos diversos tipos de apoio que fornecemos aos alunos durante as filmagens, buscando auxiliá-los na produção em língua italiana diante de problemas comunicativos de diversas ordens, favorecendo, assim, o uso de EC. O *corpus* da análise é constituído pelas produções orais coletadas no curta-metragem e é dividido em duas partes, sendo que a primeira contempla as produções surgidas na filmagem das lacunas inseridas no *script*, idealizadas para propiciar momentos de interação espontânea entre os alunos, e a segunda contempla as produções orais relativas às falas do *script*, baseadas no texto escrito previamente ensaiado pelos estudantes. No tocante à literaturasobre EC, apresentamos as teorias de três teóricos: Tarone (1977), Faerch & Kasper (1983), e Poulisse (1993), discutindo suas contribuições e justificando nossa escolha pela taxonomia lexical de Poulisse para a categorização das duas partes do *corpus*. Nossos resultados parecem demonstrar que os discentes utilizam-se, igualmente, de EC nas falas do *script* e nos momentos de interação espontânea, o que ressalta a validade da problematização como um dos critérios principais para que haja uso de EC, e não a interação nos moldes tradicionais. Além disso, o *corpus* coletado parece-nos apontar a importância, muitas vezes desconsiderada, da transferência linguística na constituição da interlíngua (IL) do aprendiz e do uso de EC. Também nos parece que o contato com mais de uma LE, como ocorre com os alunos do PFI, pode propiciar o desenvolvimento da competência estratégica deles, aumentando as possibilidades de transferência linguística e de fontes para a criação de itens lexicais, bem como seus recursos para sanar problemas comunicativos.

Palavras-chave: italiano língua estrangeira, língua falada, ensino, falas guiadas, estratégias de comunicação.

ABSTRACT

EMRANI, D.L. *Guided speech in audiovisual projects in Italian FL: a study about communication strategies in the short film Le Avventure di Marco Polo*. 2013. 129 p. Master's Thesis – Faculty of Philosophy, Languages and Human Sciences at the University of São Paulo, São Paulo, 2013.

This dissertation aims to categorize the communication strategies (CS) found in the short film in Italian *Le Avventure di Marco Polo*, conducted in 2011 by students of the 6th grade of elementary education at a private school in the city of Atibaia, who participates of the project *Movies in Italian (PFI)*. We will present the global operating model for teaching languages (MOGEL), proposed by Almeida Filho, to demonstrate how the interaction of its main levels occurs within the PFI. We will seek to justify PFI as a communicative project through the postulate that the learner autonomy, as recommended by the communicative language teaching is enhanced by the engagement projects (project work) and tasks (tasks). The work by projects and tasks put students at the center of educational activities and are related to new-media audiovisual communicative scenarios, accessible through technological tools that are already part of everyday life of the new generations. During the PFI 2011 presentation, we introduce the concept of guided speech, a term coined to define the oral productions resulting from various types of support we provide to students during filming, seeking to assist them to produce in Italian facing a variety of communicative problems, thus favoring the use of CS. The analysis *corpus* consists of utterances collected in the short film and is divided into two parts, the first of which includes productions filming in emerging gaps inserted into the *script*, devised to provide moments of spontaneous interaction among students, and the second includes oral production statements regarding the script, based on the previous written text rehearsed by students. Regarding the CS literature, we present three theorists: Tarone (1977), Faerch & Kasper (1983), and Poulishse (1993), discussing their contributions and justifying our choice of Poulishse lexical taxonomy to categorizing the two parts of *corpus*. Our results seem to demonstrate that learners use also the CS in the *script* speeches and in the moments of spontaneous interaction, underscoring the validity of questioning as one of the main criteria for use of the CS there, not in the traditional interaction. Moreover, the *corpus* collected seems to point out the importance often neglected, of the transfer language to constitute the learner interlanguage and in the usage of the CS. It also seems that the contact with more than one LE, as with students of PFI, can encourage the development of their strategic competence, increasing the possibilities of language transfer and sources for creating lexical items as well as their resources to solve communication problems.

Keywords: Italian as foreign language, spoken language, teaching, guided speech, communication strategies.

RIASSUNTO

EMRANI, D.L. *Battute guidate in progetti audiovisuali in italiano LE: uno studio sulle strategie di comunicazione nel cortometraggio "Le Avventure di Marco Polo"*. 2013. 129 p. Tesi (Master) – Facoltà di Filosofia, Lettere e Scienze Umane dell'Università di San Paolo, San Paolo, 2012.

Il presente lavoro ha lo scopo di categorizzare le strategie di comunicazione (SC) ritrovate nel cortometraggio in lingua italiana *Le avventure di Marco Polo*, che fu realizzato nel 2011 dagli studenti del sesto anno delle elementari, di una scuola privata della città di Atibaia, i quali parteciparono al Progetto Film in Italiano (PFI). Presentiamo il modello di operazione globale per l'insegnamento delle lingue (MOGEL), proposto da Almeida Filho, cercando in questo modo di dimostrare come avviene l'interazione dei suoi livelli principali nell'ambito del PFI. Intenderemo inoltre giustificare il PFI come progetto comunicativo, attraverso il postulato per cui l'autonomia dell'apprendente, come sostenuto dall'insegnamento comunicativo delle lingue, si potenzializza tramite l'ingaggiamento in progetti (project work) ed in compiti (tasks). Il lavoro per mezzo di progetti e compiti colloca l'apprendente al centro delle attività didattiche e sono in relazione ai nuovi scenari comunicativi audiovisuali-multimedia, accessibili attraverso strumenti tecnologici che fanno parte del quotidiano delle nuove generazioni. Durante la presentazione del PFI 2011, introdurremo il concetto di battute guidate, termine che abbiamo plasmato per definire le produzioni orali risultanti dai diversi tipi di sostegno che fornimmo agli apprendenti durante le riprese, cercando di aiutarli nella produzione in lingua italiana di fronte a problemi comunicativi di diverso ordine, favorendo, in questo modo, l'uso di SC. Il *corpus* di analisi è costituito dalle produzioni orali raccolte lungo il cortometraggio ed è diviso in due parti: la prima contempla le produzioni sorte durante la ripresa delle lacune inserite nello *script*, ideate con lo scopo di permettere momenti di interazione spontanee tra gli apprendenti, e la seconda contempla le produzioni orali riguardanti battute dello *script*, basate sul testo scritto precedentemente e studiati dagli studenti. Per quanto concerne la lettura sulle SC, presentiamo le teorie di tre teorici: Tarone (1977), Faerch & Kasper (1983), e Poulisse (1993), discutendo i loro contributi e giustificando la nostra scelta della tassonomia lessicale di Poulisse per la categorizzazione delle due parti del corpus. I nostri risultati sembrano dimostrare che gli apprendenti fanno uso sia delle SC che delle battute dello *script* e nei momenti di interazione spontanea, il che sottolinea la validità della problematizzazione come uno dei criteri principali per cui ci sia l'uso di SC, anziché l'interazione secondo i suoi modelli tradizionali. Inoltre il *corpus* raccolto ci sembra dimostrare l'importanza, talvolta trascurata, del transfer linguistico nella costituzione dell'interlingua (IL) dell'apprendente nell'uso di SC. Ci sembra anche che il contatto con più di una LS, come avviene agli studenti del PFI, può propiziare lo sviluppo della loro competenza strategica, aumentando le possibilità di transfer linguistico e di fonti per la creazione di item lessicali, così come le loro risorse per sanare problemi comunicativi.

Parole-chiave: italiano lingua straniera, língua parlata, insegnamento, battute guidate, strategie di comunicazione.

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Tabela 1 – Atividades desenvolvidas no PFI no primeiro semestre de 2011.....	67
Tabela 2 – Atividades desenvolvidas pelo PFI no segundo semestre de 2011.....	70/71
Tabela 3 – Exemplos de situações em que as produções dos alunos foram fruto de auxílio <i>direto</i> do professor.....	73/74
Tabela 4 – Exemplos de situações em que as produções dos alunos foram fruto de auxílio <i>indireto</i> do professor.....	74/75
Figura 1 – O modelo para a operação global do ensino de línguas (MOGEL).....	6
Figura 2 – Representação da competência comunicativa	17
Figura 3 – Taxonomia de Tarone, Cohen e Dumas	20
Figura 4 – Objetivos comunicativos e estratégicos	21
Figura 5 – Estratégias de redução.....	23
Figura 6 – Estratégias de realização.....	24
Figura 7 – O modelo de produção da fala de Levelt.....	29

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENSINO COMUNICATIVO E ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO.....	4
1.1. O ensino comunicativo de língua estrangeira.....	4
1.1.1. MOGEL – abordagens, métodos e técnicas.....	5
1.1.2. Um breve panorama do ensino comunicativo.....	11
1.1.3 O papel do professor e do aluno na abordagem comunicativa.....	13
1.1.4 O conceito de competência comunicativa/ estratégica.....	14
1.2. As estratégias de comunicação.....	17
1.2.1 Estudos pioneiros sobre EC.....	19
1.2.2 A taxonomia de Poulisse.....	26
2.AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS, INTERLÍNGUA, BILINGUISMO/MULTILINGUISMO.....	32
2.1 A aquisição de línguas.....	32
2.1.1. Aquisição de LM.....	33
2.1.2.Aquisição-aprendizagem de línguas: da análise contrastiva à interlíngua.....	36
2.2. O conceito de transferência e os contextos bilíngues/multilíngües.....	44
2.2.1. Interlíngua e conceitos de transferência lingüística.....	44
2.2.2 Interlíngua em contextos bilíngues/multilíngües.....	47
3. METODOLOGIA, O CONCEITO DE FALAS GUIADAS E PREPARAÇÃO DO CORPUS PARA ANÁLISE.....	52
3.1. Descrição do contexto de pesquisa.....	52
3.1.2. A herança italiana no Estado de São Paulo e novas perspectivas de espaço social	53
3.1.3. A cidade de Atibaia e o audiovisual.....	55
3.1.4. O colégio.....	56
3.1.5. Os alunos.....	58
3.2. O Projeto Filmes em Italiano (PFI).....	60

3.2.1. Os projetos-piloto.....	60
3.2.2. PFI 2011 – <i>Le Avventure di Marco Polo</i>	63
3.2.2.1 Planificação e Preparação (primeiro semestre).....	64
3.2.2.2 Desenvolvimento prático (segundo semestre).....	67
3.2.2.3 Apresentação e Avaliação (segundo semestre).....	69
3.3 As falas guiadas	71
3.3.1 Falas guiadas diretas.....	72
3.3.2 Falas guiadas indiretas.....	74
3.4. Preparação do corpus para análise.....	75
 4. ANÁLISE DE DADOS – CATEGORIZAÇÃO DE EC	 77
4.1. A escolha da taxonomia para a análise.....	77
4.2 A análise das lacunas de interação espontânea com base no conceito de EC.....	79
4.3. Análise das falas do <i>script</i> com base no conceito de EC.....	99
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 106
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 109
 APÊNDICES	 11
8	
A – O SCRIPT DE “LE AVVENTURE DI MARCO POLO” ENTREGUE AOS ALUNOS DURANTE O PFI.....	119

INTRODUÇÃO

A constante preocupação dos professores de língua estrangeira em desenvolver seu trabalho de forma cada vez mais eficiente está no cerne de qualquer questão relativa ao ensino-aprendizagem. Levando em consideração nosso atual contexto – uma sociedade cada vez mais amparada por ferramentas tecnológicas que nos auxiliam tanto na realização de tarefas técnicas como nas nossas formas de expressão cultural – faz-se necessário compreender de que forma tais dinâmicas influenciam o processo de aprendizagem de uma língua. Até que ponto os meios virtuais e as ferramentas criadas para lidar com essa faceta da realidade, que facilitam a circulação de diversas línguas e culturas no mundo globalizado em que vivemos, são capazes de influenciar nossa maneira de nos comunicar e de ensinar/aprender uma LE?

As tecnologias oferecem novas formas de interação e de comunicação, que afetam diretamente a nossa língua: não apenas com a criação de novos termos, que têm como objetivo nomear ações que não existiam anteriormente como “escanear”, “renderizar”, “postar”, “twittar”, entre outros, mas também propiciando o contato com culturas distantes e a aprendizagem de certos elementos de línguas estrangeiras (LE), que se tornam possíveis pelo acesso aos meios digitais. Pensemos que é praticamente impossível precisar as fontes a que um jovem usuário da internet teve acesso: quais línguas já ouviu, a quais programas assistiu, em que sites navegou. É tarefa impossível, da mesma forma, saber se tais fontes constituíram um insumo de qualidade ou não, se poderiam ser consideradas materiais autênticos ou não. O fato é que, em nossos dias, os meios virtuais e os diversos conteúdos a que possibilitam o acesso têm um papel significativo na aprendizagem de novas línguas, entre outras coisas.

Além dessa discussão já conhecida, que debate e defende a inclusão dos meios digitais no dia a dia das escolas com, por exemplo, a instalação de salas de computação e lousas eletrônicas, há outro fator importante que, muitas vezes, acaba sendo negligenciado pelos professores: a possibilidade de criar materiais junto aos alunos, utilizando-se, justamente, das ferramentas multimídia, hoje em dia, facilmente acessíveis. Chegamos a tal nível de barateamento no preço de equipamentos que são, ao mesmo tempo, sofisticados e de simples manuseio, que, em tese, qualquer pessoa pode ser produtora e criadora de obras audiovisuais e não mais mera receptora/espectadora. Esse redimensionamento das relações de recepção/produção é uma das bases da cultura no nosso século.

Segundo Benjamin (1983), mudanças ocorridas nas condições sociais de produção de cultura implicam em mudanças simultâneas na percepção humana, uma vez que ela é condicionada historicamente. A respeito dessa mudança de paradigmas, Setton (2010) afirma que é dever do educador prestar atenção às maneiras de trabalhar com o desenvolvimento cognitivo e afetivo surgido nesse novo contexto histórico social. Dessa maneira, aprender a utilizar essa força criativa será, muito provavelmente, um dos grandes desafios para que a escola continue fazendo sentido em um mundo em que a internet oferece livre acesso à informação e em que o papel do professor como detentor do conhecimento vem sendo substituído pela imagem de um facilitador da aprendizagem e das descobertas do aluno.

Tendo essas reflexões em vista, a presente dissertação pretende contribuir com os estudos da língua italiana falada, apresentando o Projeto Filmes em Italiano (PFI), realizado de 2008 a 2011 na cidade de Atibaia, cujo objetivo foi produzir curtas-metragens em língua italiana com alunos de 6º ano do ensino fundamental através do ensino baseado em projetos (*project work*) e tarefas (*tasks*). Pedagogicamente, suas atividades constituíram um meio de favorecer a aprendizagem da cultura e da língua italianas por meio da contextualização do estudo de LE no meio audiovisual, que constitui um dos cenários comunicativos do dia a dia desses jovens aprendizes. Ademais, as filmagens serviram-nos, também, como ferramenta de coleta de dados para analisar e categorizar as estratégias de comunicação utilizadas pelos alunos-atores durante suas produções em interlíngua (IL).

No primeiro capítulo, intitulado “Ensino comunicativo e estratégias de comunicação”, a partir da apresentação do modelo de operação global para o ensino de línguas (MOGEL), proposto por Almeida Filho (1998), procuraremos demonstrar de que maneira se dá a interação de seus níveis principais (abordagem, método e técnicas) no âmbito do PFI; em seguida, após apresentarmos um breve panorama do ensino comunicativo de línguas e seus conceitos centrais, buscaremos justificar o PFI como prática didática comunicativa realizada através do trabalho por projetos (*project work*) e tarefas (*tasks*). Finalmente, discutiremos o conceito de competência comunicativa, proposto inicialmente por Hymes (1972) e aprofundado por Canale e Swain (1980), o qual constituirá, juntamente com o conceito de interlíngua, originalmente proposto por Selinker (1972), as bases do estudo de EC. Em seguida, apresentaremos os estudos pioneiros feitos por Tarone (1981), Faerch & Kasper (1983) e Poullisse (1993), explicando os motivos pelos quais decidimos utilizar a taxonomia dessa última autora para realizar a categorização das EC encontradas no curta-metragem analisado nesta dissertação.

Por sua vez, o capítulo 2, cujo título é “Aquisição/aprendizagem de línguas, interlíngua e bilinguismo/multilinguismo”, tem como objetivo apresentar algumas teorias relativas à aquisição de LM, contemplando, brevemente, as principais: o comportamentalismo, o inatismo e o sociointeracionismo. Nesse capítulo, também traçaremos um breve histórico das teorias de aquisição/aprendizagem de língua estrangeira e os tipos de análise das tentativas de produção na língua-alvo feitas por aprendizes de LE: a análise contrastiva (AC); a análise de erros (AE), surgida das propostas de Corder (1967); e o conceito de interlíngua e sua metodologia de análise. As considerações tecidas no início do capítulo constituem a base teórica de que necessitaremos para tratar da transferência linguística, apresentando diferentes definições e opiniões acerca do tema e mostrando o nosso ponto de vista a respeito dele. Discutiremos, ademais, de que forma o processo de transferência em aprendizes bilíngues/multilíngues de LE pode facilitar ou dificultar seu processo de aquisição/aprendizagem.

O capítulo 3, denominado “Metodologia, o conceito de falas guiadas e preparação do corpus para análise”, descreverá, de maneira aprofundada, o contexto em que se desenvolveu a pesquisa, contemplando a cidade de Atibaia e sua herança italiana, o perfil do colégio e dos alunos participantes do PFI e as fontes de motivação para o desenvolvimento do projeto. Apresentaremos um histórico do PFI, retratando seu surgimento e os projetos-piloto que culminaram no PFI 2011, em que realizamos o curta-metragem *Le Avventure di Marco Polo*. O curta, que nos fornecerá o *corpus* para a análise de EC, será apresentado através da divisão em três fases do trabalho por projetos, de acordo com os postulados de Ridarelli (1998): planificação e preparação; desenvolvimento prático; e apresentação e avaliação.

Ainda no capítulo 3, além de uma tabela geral das atividades realizadas pelo projeto e seus objetivos didáticos e metodológicos para a pesquisa, apresentaremos o conceito de falas guiadas, termo que cunhamos para definir as produções orais dos alunos, as quais foram realizadas através de uma série de tipos de auxílio fornecidos pelo professor durante as filmagens; demonstraremos, através de exemplos, o que são falas guiadas diretas e indiretas e de que forma se diferenciam uma da outra.

Finalmente, no capítulo 4, intitulado “Análise de dados – categorização de EC”, analisaremos e categorizaremos o *corpus* após dividi-lo em duas partes: na primeira delas, trataremos das produções orais resultantes de interação espontânea entre os alunos, propiciadas através de lacunas existentes no *script* do filme; já na segunda, trataremos das produções orais resultantes das próprias falas do *script*, com as quais os aprendizes tiveram contato anteriormente às filmagens, na fase de ensaios.

1. ENSINO COMUNICATIVO E ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos as principais características do ensino comunicativo de línguas estrangeiras, buscando justificar o PFI como prática didática comunicativa que foi desenvolvida através da realização de tarefas (*tasks*), visando à conclusão de um projeto maior (nos moldes do *Project Work*). Analisaremos o papel do professor e do aluno nesse tipo de ensino e suas relações no âmbito do processo de ensino-aprendizagem que, como veremos no decorrer da dissertação, explicam aspectos importantes da interação professor/aluno que pode ser observada na fase de filmagens do curta-metragem *Le Avventure di Marco Polo*.

Posteriormente, discorreremos sobre o conceito de estratégias de comunicação (EC), apresentando as considerações de alguns dos principais autores da área, com especial atenção à taxonomia que adotaremos para realizar a análise de dados no capítulo central da presente dissertação.

1.1. O ensino comunicativo de língua estrangeira

Borneto (1998) afirma que, ainda hoje, o ensino comunicativo é um ponto de referência indispensável na didática das línguas estrangeiras (LE), devido a suas importantes propostas para a vivência do ensino-aprendizagem.

Segundo Almeida Filho (1993), o conjunto de crenças e pressupostos teóricos pessoais sobre o que é *linguagem* e sobre o que é *ensinar/aprender* uma LE é o que define uma abordagem, que, ao se materializar em métodos e técnicas, definirá as práticas adotadas durante todo o processo de ensinar/aprender uma LE.

Iniciaremos este capítulo aprofundando os conceitos de abordagem, método e técnica citados acima, que constituem os três níveis centrais do modelo de operação global para o ensino de línguas (MOGEL), proposto por Almeida Filho (1993). Pretendemos, através da apresentação do MOGEL, analisar como as dinâmicas resultantes das interações desses três níveis se dão no âmbito do PFI, procurando demonstrar, assim, a coerência de nosso projeto com o que é preconizado pelo ensino comunicativo de LE. Ressaltamos que não nos ateremos a todas as dimensões do modelo, focalizando apenas os níveis centrais e a prática da reflexão crítica que permeia suas fases. Posteriormente, apresentaremos um breve panorama do ensino comunicativo e do conceito de estratégias de comunicação (EC) – que utilizaremos para

realizar a análise de dados da presente dissertação –, definindo este último com base nos postulados teóricos de alguns dos principais autores que trataram desse tema.

1.1.1 MOGEL – abordagens, métodos e técnicas

Primeiramente, faz-se importante relembrar a existência de variadas opiniões e definições em relação à hierarquia entre abordagem, métodos e técnicas, proposta por Anthony (1963) e, posteriormente, por Almeida Filho (1993).

Em 1982, Richards e Rodgers subvertem a hierarquia apresentada por Anthony, colocando os métodos acima das abordagens e técnicas; a fase de avaliação não existe no modelo dos autores, e, na fase de planejamento proposta por eles, “o planejamento de cursos e sua materialização em unidades de material didático” não são diferenciados, como salienta Almeida Filho (1998, p.20).

Além disso, o que representa uma das principais diferenças entre os modelos é o fato de Richards e Rodgers não preverem a possibilidade de rupturas na abordagem do professor através da reflexão e crítica sobre seu próprio modo de pensar/trabalhar o ensino-aprendizagem de línguas, o que resulta em um molde estático.

Por sua vez, o MOGEL, proposto por Almeida Filho, apesar de manter a hierarquia do modelo proposto por Anthony (1963), difere tanto do modelo deste último quanto do proposto por Richards e Rodgers (1982) pelo foco que dá ao “desenvolvimento ordenado” (1998, p.20), previsto pelos movimentos proativos e retroativos, como será exposto a seguir.

Segundo Almeida Filho, há quatro dimensões no processo de ensinar línguas, que se distinguem de acordo com a especificidade do que se pratica em suas esferas; seriam:

- (1) o planejamento das unidades de um curso;
- (2) a produção de materiais de ensino ou a seleção deles;
- (3) as experiências na, com e sobre a língua-alvo realizadas com os alunos, principalmente dentro, mas também fora da sala de aula;
- (4) a avaliação de rendimento dos alunos (mas também a própria autoavaliação do professor e a avaliação dos alunos e/ou externa do trabalho do professor). (1998, p.17)

Essas dimensões são representadas pelo autor (1991 apud ALMEIDA FILHO 2005, p.78) ¹ da seguinte maneira:

¹ ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *Maneiras de Compreender Linguística Aplicada*. In: Revista Letras, vol. 2, Santa Maria: UFSM, 1991

Figura 1. Modelos para a operação global de ensino de línguas

Figura 1 – O modelo para a operação global do ensino de línguas

Como afirma o autor, podemos compreender essas dimensões como fases suscetíveis a alterações que, ao se modificarem, podem, por consequência, acarretar transformações aos níveis anteriores – chamadas de retroativas – e aos níveis posteriores – chamadas de proativas.

A abordagem, que encontramos no primeiro nível do MOGEL, influencia diretamente as quatro dimensões do processo de ensino. É uma força “ativada sob condições de ensino”, que abrangeria não só fatores internos, mas também externos à sala de aula, constituídos por fatores mais pragmáticos. Exemplos são “a abordagem de aprender do aluno, os valores desejados por outros no contexto escolar, a abordagem de ensino subjacente ao material didático adotado” (ALMEIDA FILHO, 1998, p.21), dentre outros. Compreendemos, em suma, que a abordagem é formada por crenças pessoais do professor e que, de certa forma, deve se adaptar à influência de outras forças potenciais que a cercam.

Almeida Filho ressalta que, durante o processo de reflexão crítica, encontram-se as principais causas de possíveis alterações / “rupturas” (1998, p.19) da própria abordagem do professor, o qual tem como objetivo aperfeiçoar sua prática ou buscar um equilíbrio entre as diversas influências externas a que está sujeito. Uma vez que essas forças atuantes no processo de ensino-aprendizagem também são responsáveis pela reflexão, a (re)formulação da abordagem do professor realmente não dependeria só dele: seria o resultado de uma interação contínua e, portanto, não poderia ser considerada apenas como um simples conjunto de crenças pessoais interiores, inflexíveis e desconhecidas.

Devido à compreensão de que há uma interação inegável entre todas as diferentes forças envolvidas no processo de ensino (desde forças políticas até os valores desejados por

instituições de ensino), entendemos que o processo de reflexão necessário ao professor, para que se mantenha consciente sobre sua prática, deve ser estendido também aos alunos, para que sejam capazes de compreender sua própria abordagem de aprender. O professor deveria incentivar os estudantes a tornarem-se mais conscientes da aprendizagem deles e assumirem, nesse processo, um papel ativo.

Nesse sentido, parece-nos possível estabelecer um diálogo entre a proposta de Almeida Filho e a de Kumaravadivelu (2006, p.184), segundo a qual a autonomia deve ser buscada, nas decisões pedagógicas, como forma de possibilitar aos alunos tornarem-se “pensadores críticos”.

A autonomia libertária autoriza-os a serem pensadores críticos. [...] Ao procurar ajudar ativamente os aprendizes a reconhecer os obstáculos sociopolíticos que os impedem de perceber seu completo potencial humano, fornecendo-lhes as ferramentas intelectuais e cognitivas necessárias para superá-los.² (tradução nossa)

Almeida Filho, no mesmo tom, define a abordagem comunicativa pela preocupação que demonstra com o aluno como “sujeito e agente no processo de formação através de uma nova língua”. Segundo o autor, “isto significa menor ênfase no ensino e mais força naquilo que tem sentido para o aluno, que o faz crescer como pessoa e cidadão” (2005, p. 80).

O nível sequente à abordagem, de acordo com o MOGEL, é o dos métodos, que Almeida Filho definiu sinteticamente como “maneiras específicas de vivenciar as abordagens” (2010, informação verbal)³.

De fato, se a abordagem trata de questões mais abstratas– pressupostos e crenças –, o método seria a materialização destas em procedimentos de trabalho condizentes com a proposta do professor. Conforme afirma Anthony (1963, p.63-67), a diferença entre os dois níveis é que o primeiro é “axiomático”, enquanto o segundo é “processual”.

Quanto à seleção dos métodos, como já foi apontado anteriormente, é necessário que o professor seja sensível ao contexto dos alunos, baseando suas escolhas de ensino em uma verdadeira compreensão das particularidades linguísticas e socioculturais locais. Consideramos que é essa sensibilidade o que nos levou à decisão de atuar a partir de um projeto baseado nas propostas do *Project work*.

²No original: “*Liberatory autonomy* empowers them to be critical thinkers. Thus, liberatory autonomy goes much further by actively seeking to help learners to recognize sociopolitical impediments that prevent them from realizing their full human potential, and by providing them with the intellectual and cognitive tools necessary to overcome them”. KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006, p.184

³Informação verbal durante a palestra “O que é ser atual no ensino de línguas?”, proferida na Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da USP em 28 de maio de 2010.

Na definição de Ridarelli (1998), um projeto é constituído por um conjunto de tarefas realizadas em LE, caracterizadas pela interação entre alunos e tendo o professor como facilitador. Para que a realização do projeto ocorra com sucesso, Borneto (2009) afirma que se deve estar atento para que o planejamento e a coordenação de todas as atividades sejam bem feitos, impedindo a possibilidade de dispersão dos participantes e de que o projeto fique incompleto.

Enxergamos no *Project Work* um trabalho que permite a transposição dos limites impostos pela sala de aula e pelo tradicionalismo do currículo da escola, subvertendo o papel de atividades que são geralmente relegadas a um patamar marginal ou complementar ao programa didático. Buscamos, dessa forma, transformar o projeto em atividades centrais e, como afirma Ridarelli, em um “meio autônomo para desenvolver e exercitar as habilidades linguísticas requeridas no aprendizado de uma língua de maneira global” (1998, p.173, tradução nossa)⁴.

Além disso, levando em consideração o potencial didático do *Project Work*, observamos que ele desenvolve e consolida habilidades comunicativas, pois constitui uma maneira de, como no caso do PFI, trabalhar o aspecto comunicativo da linguagem no próprio contexto (audiovisual/multimídia) de interação/comunicação e expressão de que os alunos fazem uso em seu dia a dia. Essa proximidade que o projeto proporciona entre a LE estudada e o universo cultural dos alunos permite depositar neles grande parte da responsabilidade pela realização do projeto, como preconiza o ensino comunicativo.

Após essa breve introdução, em que tratamos do conceito de abordagem– que no caso do PFI é pautada pelo princípio comunicativo–, detalharemos o terceiro nível do MOGEL: as técnicas.

Relembramos que, não somente a hierarquia, como apontado no início do capítulo, mas também as fronteiras entre métodos e técnicas foram longamente discutidas por diversos autores, e as divergências acerca do tema são muitas ainda hoje. Entre os autores que trataram da questão com profundidade, além de Anthony e Almeida Filho – sobre cujas propostas nos pautamos–, podemos citar Richard e Rodgers que, como afirma Borneto (1998, p.17), apesar de dedicarem um volume inteiro à questão, não alcançam definições incontestáveis sobre o

⁴ No original: “(un) mezzo autonomo per sviluppare ed esercitare laglobalità delle abilità linguistiche richieste nell’apprendimento di una lingua”. RIDARELLI, Gabriele. *Project Work*. In: *C’era una volta il Metodo*. Carocci, Roma, 1998, p.173

que seria “abordagem” em contraposição a “método”, ou as diferenças entre “técnicas” e “procedimentos”⁵.

De acordo com a hierarquia utilizada pelo MOGEL, as técnicas constituem o nível mais concreto do modelo, em que as crenças e pressupostos da abordagem e os processos definidos na fase dos métodos são, de fato, postos em prática na sala de aula, através de exercícios e atividades em geral. Anthony (1963, p.63-67) nos fornece interessantes definições de técnicas, afirmando que são um “truque particular”, “estratagema” ou “dispositivo” usado para se alcançar um objetivo. O autor ainda ressalta que, devido à sua característica funcional, podem servir a mais de uma abordagem ou método.

Um exemplo de técnica utilizada nas atividades do PFI são as tarefas (*Tasks*). Breen (1987, p.23) refere-se a estas como uma gama de “planos de trabalho”, cujo objetivo é facilitar o aprendizado de uma língua, abrangendo tanto exercícios simples – como preencher lacunas – quanto exercícios mais complexos (como os que o PFI requer), que envolvem a resolução de problemas, simulações, tomada de decisões em grupo, dentre outros. Richards e Rodgers afirmam que “o ensino de línguas baseado em tarefas é emocional”, pois “envolve parceria e colaboração, pode evocar as experiências passadas do aprendiz e tolera e encoraja uma variedade de estilos de comunicação” (2001, p.229, tradução nossa)⁶.

Prabhu (1987 apud ALMEIDA FILHO e BARBIRATO, 2000, p.25), por sua vez, define “tarefa” no âmbito da atividade comunicativa como um “esforço autossustentado por cada aluno (bem-sucedido ou não) para alcançar um objetivo claramente compreendido”⁷.

Deduzimos, com base nos postulados teóricos já mencionados, que as tarefas constituem um engajamento em comum numa série de atividades que podem estar inseridas dentro de um projeto maior. A partir de tais atividades, tem-se o objetivo de contemplar diversas habilidades (linguísticas e não linguísticas, segundo Scalzo⁸) necessárias às situações reais de comunicação, como escutar, falar, tomar notas, entre outras.

⁵ No original: “A dire il vero una definizione standard di cosa sia un metodo nell’insegnamento delle lingue straniere non è mai stata raggiunta. Stern (1983, p. 452) rilevava che il concetto è tra i più elusivi e ambigui e gli stessi Richards e Rodgers, che pure vi dedicano un volume, non giungono a definizioni da tutti condivise su cosa sia “metodo” in contrapposizione ad “approccio”, “procedure”, “tecniche”. BORNETO, Carlo Serra. *C’era una volta il Metodo*. Carocci, Roma, 1998, p.17

⁶ No original: “Task activity and achievement are motivational” [...] “this is because they require the learners to use authentic language, they have well-defined dimensions and closure, they are varied in format and operation, they typically include physical activity, they involve partnership and collaboration, they may call on the learner’s past experience, and they tolerate and encourage a variety of communication styles.” RICHARDS, Jack C. RODGERS, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, 2001, p.229

⁷ PRABHU, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

⁸ 1998, p.144.

Para considerarmos uma atividade como uma tarefa, é preciso, como ressalta Ellis (2009, p.223), que sejam satisfeitos os seguintes critérios:

1. O foco principal deve ser o ‘sentido’.
2. Deve haver algum tipo de ‘lacuna’.
3. Os aprendizes devem contar amplamente com suas próprias fontes (linguísticas e não linguísticas) para completar a atividade.
4. Há um objetivo claramente definido além do uso da língua (A língua serve como meio de atingir um resultado, não sendo um fim em si mesma).⁹ (tradução nossa)

Os elementos de uma tarefa, segundo Candlin (1987) dividem-se em: *input data* (que pode ser linguístico ou não), *roles* (os papéis e as relações entre os participantes do *task*), *settings* (cenários – o lugar no qual se desenvolve a tarefa e os elementos cenográficos necessários), *actions* (ações – os procedimentos para a realização da tarefa), *monitoring* (a supervisão, por parte do professor, durante o desenvolvimento da tarefa), *outcomes* (os objetivos pretendidos com a realização da tarefa) e, por último, o *feedback* (momento de avaliação da tarefa por professor e alunos, juntos).

Nunan (1989), por sua vez, numa definição mais concisa, ressalta apenas quatro componentes centrais de uma tarefa: objetivos (que se dividem em comunicativos, afetivos e cognitivos); *input*; atividades (que se dividem em três tipos: de autenticidade, de uso de habilidades e de fluência/precisão); e *settings* (cenários).

Segundo Nunan, nas atividades de autenticidade busca-se ensaiar o desenvolvimento de comportamentos hábeis realmente requeridos fora da sala de aula. Nas atividades de uso de habilidades, por sua vez, trabalha-se a manipulação de formas gramaticais e fonológicas para que posteriormente sejam aplicadas as habilidades adquiridas através da compreensão e produção da língua. Por fim, nas atividades de fluência/precisão, busca-se desenvolver atividades que unam a forma e a fluência, que muitas vezes são trabalhadas separadamente e são erroneamente vistas como opostas.

Ressaltamos que, no capítulo 3 da presente dissertação, categorizaremos as tarefas realizadas no decorrer do PFI de acordo com os componentes apresentados por Nunan.

Em resumo, o PFI foi concebido a partir de uma abordagem comunicativa como um projeto (*Project work*) constituído por uma série de tarefas cuja escolha se justifica pelademanda que surge desse tipo de atividade, pelo engajamento entre os alunos e pela interação na língua-alvo (de que depende o cumprimento das tarefas).

⁹ No original: “1. A task involves a primary focus on (pragmatic) meaning. 2. A task has some kind of ‘gap’. 3. The participants choose the linguistic resources needed to complete the task. 4. A task has a clearly defined outcome.” ELLIS, R. *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford Applied Linguistics, 2009, p.223

Do ponto de vista didático, tanto o trabalho por projetos como as tarefas facilitam um tipo ensino mais comunicativo do que o permitido pelo molde tradicional da escola através do livro didático. A tarefa, como ponto central do projeto, forneceu-nos elementos para a coleta de dados junto aos alunos e para a pesquisa que visa analisar a utilização de EC por parte dos discentes no *corpus* do curta-metragem *Le Avventure di Marco Polo*.

Gostaríamos de, novamente, destacar uma relação que estabelecemos, durante nossas leituras, entre algumas das idéias de Almeida Filho e de Kumaravadivelu: a reflexão crítica e a dinâmica de equilíbrio, por parte do professor, entre as forças internas e externas à sala de aula, como proposto por Almeida Filho (1998) no MOGEL, parece-nos dialogar diretamente com os três parâmetros (particularidade, praticidade e possibilidade) propostos por Kumaravadivelu (2006, p.184). O primeiro – o da particularidade – define-se como o “ciclo contínuo de observação, reflexão e ação” das particularidades do contexto linguístico e sociocultural em que se dá o processo pedagógico. O segundo – o da praticidade – seria o correto equilíbrio entre a teoria e a prática; nas palavras do autor, esse parâmetro busca “encorajar os professores a teorizar sobre sua prática e praticar o que teorizam”. O parâmetro da “possibilidade”, por sua vez, enfatiza a importância dos processos educacionais na formação de identidade e de transformação social. A nosso ver, esse possível diálogo entre os autores mereceria um aprofundamento, devido à sua relevância em um discurso relativo às implicações que o ensino de línguas pode acarretar em diversas esferas da sociedade.

Aprofundaremos, a seguir, algumas das principais características do ensino comunicativo, considerando, também, como se dão as relações entre o papel do professor e do aluno nesse tipo de abordagem.

1.1.2 Um breve panorama do ensino comunicativo

Surgido nos anos 70 como reação aos métodos de ensino tradicionais, como o gramática e tradução e o áudio-oral, o ensino comunicativo é considerado uma abordagem que possibilita grande liberdade na escolha dos materiais e atividades a serem utilizados e desenvolvidos em sala de aula. Richards e Rodgers (1986, p.72), consideram essa abordagem como “não autoritária”, uma vez que não impõe sequer um único padrão ou modelo a ser seguido, sendo apenas guiada por alguns princípios:

1. *O princípio comunicativo*: atividades que envolvem comunicação real promovem a aprendizagem.

2. O *princípio da tarefa*: atividades em que a linguagem é usada para realizar tarefas com foco no significado promovem a aprendizagem.
3. O *princípio do sentido*: A linguagem que tenha sentido para o aprendiz auxilia o processo de aprendizagem (tradução nossa).¹⁰

Almeida Filho (2005, p.85) refere-se ao “encantamento com essa abordagem” como fator responsável pelo volume de produtos e procedimentos didáticos a que os professores chamam de “comunicativos”. Sua reflexão é consonante à de Borneto (1998), que afirma que é devido às inúmeras possibilidades de interpretação, decorrentes da liberdade que essa abordagem oferece, que, hoje em dia, não há abordagem que não apresente influências da abordagem comunicativa, em sua prática ou em sua teoria. Todavia, Nunan (1989) ressalta que muitas abordagens não apresentam, de fato, as características comunicativas que sustentam ter.

Apesar de haver linguistas que, nos primeiros anos posteriores ao surgimento do ensino comunicativo, se mostraram contrários ao ensino da gramática, hoje em dia, essa visão radical foi desafiada, e é aceito, como afirma Nunan (1989) o valor das tarefas em sala de aula as quais requeiram o foco na forma, assim como é aceito que a gramática é um recurso essencial para que a língua seja usada comunicativamente.

No mesmo sentido, Almeida Filho (1998) aponta que a abordagem comunicativa aceita, em sua prática, a utilização de exercícios mecânicos com o intuito de embasar o uso comunicativo da língua na prática de rotina necessária ao aprendizado de alguns elementos da língua-alvo. Madeira (2003) reforça a discussão ao considerar que, desde que a atenção principal seja o significado, o tratamento da forma faz, igualmente, parte de um ambiente comunicativo de ensino/aprendizagem de LE. Richards e Rodgers (1986, p.66) também oferecem uma definição conciliadora e equilibrante, ao afirmar que o ensino comunicativo de LE é a simples integração eficaz entre o ensino gramatical e o funcional.

Quanto a seu objetivo, a abordagem comunicativa visa ao desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa do aluno, para que ele possa agir com a língua em situações que requeiram comunicação no mundo real e não apenas habilitá-lo a ter fluência na leitura e escrita. Borneto (2009) define essa abordagem como um meio de, comunicando, agir no mundo. Firth (1957 APUD RICHARDS & RODGERS, 2001, p.158), nesse mesmo sentido, aprofunda a definição anterior atentando à necessidade de que a língua seja estudada

¹⁰ No original: “1. *The communication principle*: Activities that involve real communication promote learning. 2. *The task principle*: Activities in which language is used for carrying out meaningful tasks promote learning. 3. *The meaningfulness principle*: Language that is meaningful to the learner supports the learning process. RICHARDS, Jack C. RODGERS, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, 2001, p.161

em toda a amplitude do contexto sociocultural em que é usada, incluindo-se os participantes, suas crenças e comportamento no processo de ensino-aprendizagem¹¹.

Parafraseando Scalzo (1998, p.140), é possível afirmar que, devido à importância dada pela abordagem comunicativa ao conjunto de fatores em que se desenvolve o processo de ensino/aprendizagem, a partir dos anos 1970, conhecer uma língua passou a ter um significado mais amplo, implicando, também, o conhecimento de convenções sociais e a adequação das frases para além da forma¹².

Analisando nosso atual contexto histórico/ sociocultural, percebemos que os “eventos comunicativos” propostos por Hymes (1972 apud SCALZO, 1998, p.141) vêm passando por uma série de transformações, resultantes das mudanças nos paradigmas de comunicação e de interação. Aliados a isso, a subversão dos parâmetros clássicos de produção/recepção de cultura propiciada pelo desenvolvimento de ferramentas tecnológicas e plataformas virtuais nos leva a compreender, como aponta Marília Franco, que o “assistir” e “produzir” têm “a mesma raiz cognitiva e criativa.” (informação verbal).¹³

A realização de projetos audiovisuais como o PFI, que colocam o aprendiz no centro de atividades que dependem da utilização de ferramentas tecnológicas para sua realização, pode propiciar o elemento contextualizador - muitas vezes negligenciado em situações de ensino/aprendizagem - entre a LE estudada por esses jovens aprendizes e seu universo sociocultural.

1.1.3 O papel do professor e do aluno na abordagem comunicativa

Assim como a abordagem comunicativa representou uma mudança profunda nos paradigmas da didática de LE, os papéis do professor e do aluno também acompanharam essa transformação, subvertendo as relações verticalizadas preconizadas pelas antigas abordagens de ensino-aprendizagem. De acordo com Larsen-Freeman (1986 apud ALMEIDA FILHO e BARBIRATO, 2000), o professor não é mais o “transmissor de conhecimentos”, e sim um

¹¹FIRTH, J.R. 1957. *Papers in Linguistics: 1934-1951*. London: Oxford University Press.

¹²No original: “Conoscere una lingua dagli anni Settanta in poi, dunque, significa conoscere anche le convenzioni sociali, badare non soltanto alla “correttezza” di una frase ma anche alla sua “appropriatezza” al contesto socioculturale in cui há luogo la comunicazione”. SCALZO, Rosa Angela. *L’approccio comunicativo. Oltre la competenza comunicativa*. In *C’era una volta il metodo*. Carocci, Roma, 1998, p.140

¹³ Durante apresentação do curso *Mídias Audiovisuais: Recepção e Educação* (CTR 5320), no dia 06 de agosto de 2010, ECA-USP

“facilitador”, que desempenha diversas funções, dentre as quais a de propiciar “situações prováveis de comunicação”. (ALMEIDA FILHO e BARBIRATO, 2000, p.30)

Uma vez que a abordagem comunicativa possibilita uma atenção maior, por parte do professor, à realidade dos alunos, é necessário que ele esteja atento aos saberes das novas gerações (por exemplo, os conhecimentos que tais gerações têm quanto às novas tecnologias). Esses saberes direcionam as atividades gerais dos aprendizes e suas relações sociais, e o professor pode utilizar esses elementos para favorecer e complementar a aprendizagem. Borneto (2009) faz menção a essa questão, ao afirmar que o professor não só deve ter conhecimentos linguísticos amplos e sensibilidade psicológica, mas também alguns conhecimentos técnicos de fotografia, web, cenografia, técnicas de recolhimento de dados e direção, entre outros.

Na realização de um projeto (no caso do PFI, uma obra audiovisual), para que se alcance um bom nível de qualidade, soma-se, ao trabalho complexo de utilizar e mesclar os elementos acima citados por Borneto, a importância de saber gerenciar as relações interpessoais/dinâmicas dos grupos. É imprescindível que o grupo seja muito bem orquestrado e harmônico, pois é o fator que, possivelmente, determinará a conclusão de qualquer projeto, independentemente de sua natureza.

Vale ainda ressaltar que, numa perspectiva pedagógica, o trabalho em equipes é uma ferramenta importante para enriquecer a experiência educativa; segundo afirmam Almeida Filho e Barbirato (2000, p.23), a utilização de trabalhos em pares ou pequenos grupos, com o escopo de realizar atividades comunicativas, acaba por centrar o ensino no aluno, favorecendo a sua autonomia e definindo, por extensão, o professor como um “orientador” da ação.

É interessante compararmos essa visão às críticas muitas vezes tecidas contra os meios digitais, baseadas na ideia de que estes alienam as pessoas da vida em comunidade e da interação com as pessoas. Desde que bem utilizados/direcionados, tais meios digitais e seus instrumentos podem potencializar a aprendizagem, dinamizando as relações entre aprendizes de uma LE e falantes nativos, por exemplo. Cabe ao professor – mas também ao aluno – buscar fontes confiáveis de insumo, propor e realizar atividades enriquecedoras linguisticamente e culturalmente.

1.1.4 O conceito de competência comunicativa/ estratégica

O conceito de *competência comunicativa*, um dos principais e mais controversos temas da abordagem comunicativa, é central para a compreensão do conceito de *estratégia*, que, por sua vez, constitui a base de uma das principais perspectivas sobre EC, como veremos no decorrer do segundo item do presente capítulo. Faz-se necessário, portanto, apresentarmos um breve histórico desses conceitos, apresentando, de maneira concisa, algumas das considerações tecidas por alguns dos principais autores que trataram do tema.

A partir da distinção proposta por Saussure (1959) entre *langue* (referente à estrutura da língua e de suas regras sistemáticas, que independem do falante) e *parole* (que se refere ao uso concreto da língua, com suas variações individuais), Chomsky (1965) apresenta seu conceito de *competência linguística*, que diz respeito “à capacidade de um falante/ouvinte ideal, em uma comunidade linguística homogênea, de produzir frases corretas” (CHOMSKY, 1965, p.3). É possível relacionar os conceitos de *competência* e *desempenho*, de Chomsky, aos conceitos de *langue* e *parole*, propostos por Saussure.

A partir das concepções de Chomsky, que havia apontado que “a gramaticidade é apenas um dos muitos fatores que interagem para determinar aceitabilidade” (1965,p.11apud HYMES, 1979, p. 93)¹⁴, Hymes (1979), tendo como foco o uso da língua, desenvolve o conceito de *competência comunicativa*, considerando que não é suficiente o conhecimento de fonologia, sintaxe e léxico de uma língua para que um indivíduo seja competente durante a comunicação. Para isso, faz-se necessário que tal indivíduo tenha esse conhecimento e que saiba usar as regras do discurso da comunidade em que está inserido. Como salienta Teixeira da Silva (2004, p. 08), através da ideia de *capacidade de usar*, Hymes integra as noções de *competência* e *desempenho*, que estavam distintas na dicotomia proposta por Chomsky (1965).

Para Hymes, portanto, a competência comunicativa seria a capacidade do falante em escolher, entre todas as formas linguísticas à sua disposição, aquelas que “refletem de modo apropriado as normas sociais que governam o comportamento em situações específicas” (HYMES, 1972, p.278). Nas palavras do autor:

Existem regras de uso sem as quais as regras gramaticais seriam inúteis. Da mesma forma como regras de sintaxe podem controlar aspectos fonológicos e da mesma forma como regras semânticas eventualmente controlam aspectos da sintaxe, deste modo as regras dos atos de fala entram como um fator de controle para a forma linguística como um todo. (1979, p.86- 87)

¹⁴CHOMSKY, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT press, 1965, p.11

A partir da definição proposta por Hymes, diversos autores procuraram apresentar suas próprias definições para o termo *competência comunicativa*, dentre os quais podemos destacar: Tarone (1980), Widdowson (1989) e Bachman (1991); esse último, posteriormente, substitui o termo *competência* por *conhecimento*.

Como ressalta Teixeira da Silva (2004, p.08), Almeida Filho (1993) também tratou do tema a partir de uma perspectiva que considera a comunicação verbal como, mais do que sendo um simples processo linguístico, um processo complexo que exige dos envolvidos uma *competência comunicativa* dependente de outras competências e conhecimentos.

A autora destaca, ainda, a importância das considerações de Almeida Filho à discussão, pois ao ressaltar a importância de que o termo *competência comunicativa* englobe a noção de *desempenho*, (que, para Almeida Filho, é relativo ao grau de acesso que o aprendiz/falante tem de seus conhecimentos disponíveis), o autor volta a trazer essa noção (*desempenho*) a seu devido lugar, uma vez que alguns teóricos que trataram do tema, dentre os quais Canale e Swain, acabaram por desvinculá-la da noção de *competência*. Nas palavras da autora:

Ao conceituar *competência comunicativa*, Almeida Filho (1997, p.56) retoma as definições anteriores e as resume de maneira abarcadora e objetiva. A decisão de englobar as noções de *competência* e *desempenho* sob a expressão *competência comunicativa* é útil na medida em que o lugar que o *desempenho* deve ocupar fica, de uma vez por todas, determinado (TEIXEIRA DA SILVA, 2004, p. 13).

O conceito de *competência estratégica*, por sua vez, é proposto por Canale e Swain (1980); considerando a competência comunicativa como o conhecimento necessário para o êxito na realização da comunicação, os autores ressaltam uma série de variáveis que a influenciam e que requerem competência do falante. As três sub competências apontadas como a base da competência comunicativa são: a *gramatical* (ou seja, o conhecimento das regras de uma língua que inclui léxico, morfologia, semântica gramático-frasal e fonologia), a *sociolingüística* (que consiste no conhecimento de regras socioculturais e discursivas da língua) e, também, a *estratégica*, cuja definição aprofundaremos a seguir. Posteriormente, Canale (1983) adiciona a competência discursiva ao modelo.

Figura 2 – representação da competência comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1998, p.9)

A *competência estratégica* seria referente ao domínio de estratégias verbais e não verbais que o falante utiliza para compensar problemas comunicativos devidos a lapsos de memória ou a um domínio insuficiente de demais áreas da competência comunicativa. Desse modo, as estratégias a que um aprendiz recorre podem auxiliar tanto no desenvolvimento de sua aquisição/aprendizagem de uma LE (nesse caso, será chamado de estratégia de aprendizado – EA) quanto durante a comunicação, auxiliando-o na produção na língua-alvo; essas últimas consistem nas chamadas estratégias de comunicação (EC).

A diferenciação e os limites entre as EA e EC são fonte de inúmeras discussões, uma vez que ambas estão intimamente ligadas. Tarone (1983), por exemplo, menciona a existência de algumas estratégias que servem igualmente para a aprendizagem e para a comunicação. Há, contudo, um consenso de que, apesar das semelhanças e da íntima relação entre esses dois tipos de estratégia, ambos os fenômenos podem ser tratados separadamente, o que, de fato, é de praxe na literatura da área, e que justifica, apesar da forte presença da didática em nossa pesquisa, o fato de nos atermos somente às estratégias de comunicação, uma vez que interessam especialmente à nossa análise.

1.2. As estratégias de comunicação

Nesta parte de nosso trabalho, trataremos das estratégias de comunicação (EC), um dos aspectos centrais da comunicação em interlíngua (IL), como lembram Faerch e Kasper (1983) na introdução de seu volume *Strategies in Interlanguage Communication*. Como podemos notar nessa obra, segundo os autores, ambos os conceitos estão intimamente ligados e, portanto, faz-se imprescindível uma breve apresentação de IL que será discutida de maneira mais detalhada no capítulo 2 desta dissertação.

IL é o termo cunhado por Weinreich (1953) e adaptado por Selinker (1972) para descrever a língua do aprendiz, que se encontra em um estágio intermediário entre sua língua materna (LM) e a língua-alvo. Devido a seu caráter provisório e variável, a interlíngua consiste em um momento preciso do processo de aquisição/aprendizagem linguística. É importante ressaltar que a IL pode desenvolver-se, regredir e, até mesmo, estagnar-se, no processo conhecido como fossilização, em que o aluno, devido a uma série de fatores possíveis, cessa de progredir em direção à língua-alvo.

Em seu artigo *Interlanguage*, Selinker (1972) defende a existência, apontada anteriormente por Lenneberg (1967, p.374-379), de uma “estrutura latente da linguagem”. Contudo, devido ao grande número de aprendizes que nunca alcançará uma fluência nativa, Selinker considera a existência de uma estrutura diferente, ativada pelos que aprendem uma LE e que o autor chama de estrutura psicológica latente. Essa, à diferença da estrutura apontada por Lenneberg: (1) não necessariamente faz parte de um programa genético; (2) não seria a contrapartida biológica da gramática universal e (3) não haveria garantias de que essa estrutura seja ativada quando um indivíduo aprende uma língua.

Segundo Selinker, em tal estrutura, há cinco processos principais: a transferência linguística, a transferência de instrução, as estratégias de comunicação, as estratégias de aprendizagem em LE e a hipergeneralização do material lingüístico da língua-alvo. Para o autor, inicialmente, o uso de estratégias seria um dos principais motivos de erro na produção que poderia levar à fossilização da IL do aprendiz.

Dessa forma, podemos observar que o termo EC surge no mesmo artigo em que Selinker apresenta suas considerações iniciais sobre IL, o que constitui o ponto de partida para que vários autores passem a desenvolver ambos os conceitos. Diferentemente do conceito de IL, contudo, a definição de EC apresenta muitas controvérsias, sobretudo no tocante às suas categorizações ou taxonomias, termo preferido pela literatura da área¹⁵. Faerch & Kasper

¹⁵ Segundo Bialystok, no original: “the taxonomy [...] is a central organizing principle in science and philosophy. Properties of similarity are extracted from a set to become the basis of grouping items or events into categories”. BIALYSTOK, E. *Communication Strategies*. Blackwell, Oxford, 1990, p. 37

(1983, p.03) apontam que, muitas vezes, diferentes estudiosos tratam das mesmas estratégias, dando a elas, no entanto, nomes diversos e diferenciando-as quanto ao uso estratégico e não estratégico da língua.

Apesar das divergências, uma possível definição geral de EC contemplaria a noção relativa ao uso de técnicas – mais ou menos conscientes –, utilizadas pelo falante, frente à insuficiência de seu conhecimento, para alcançar um objetivo comunicativo em LE. Nessas situações de dificuldade, o falante pode lançar mão de estratégias na tentativa de expressar significados que desconhece ou dos quais não se recorda devido a vários fatores, como nível de aprendizagem, nervosismo, pressa, tipo de tarefa a que é submetido, entre outros.

Apresentaremos, a seguir, a transformação da proposta original de Selinker através das contribuições de autores que consideramos pioneiros nos estudos de EC devido à relevância de suas perspectivas, que se sobressaem pela profundidade de suas propostas. Também abordaremos como cada um desses autores justifica sua visão de EC em relação à diferenciação entre o uso estratégico e não estratégico da língua.

1.2.1 Estudos pioneiros sobre EC

Tarone, Cohen e Dumas (1976) ressaltam a carga que o termo EC traz à sua pesquisa, afirmando que consideram, com ele, não apenas as tentativas de expressão do aprendiz na língua-alvo (que esses teóricos chamam de *estratégias de produção* – termo definido anteriormente por Tarone, Fraunfelder e Selinkerem, 1976 apud TARONE, COHEN e DUMAS 1976, p.76), mas também certas estratégias associadas à compreensão da linguagem. Dessa maneira, os autores definem EC como uma tentativa feita pelo aprendiz tanto para expressar como para compreender significado sem situações em que as regras da língua-alvo ainda não foram completamente/suficientemente adquiridas/aprendidas pelo aprendiz. Os autores apresentam uma taxonomia que define cinco EC, além de uma estratégia de evitação (*Avoidance Strategy*), a qual se divide em seis tipos, como mostra a figura:

Communication strategies

	Phonological	Morphological	Syntactic	Lexical
Transfer from NL	/fɪp/ for /fɪp/	<i>The BOOK OF JACK</i> for <i>Jack's book</i>	<i>Dió A ELLOS</i> for <i>LES dió A ELLOS</i> in Spanish-L2	<i>Je SAIS Jean</i> for <i>Je CONNAIS Jean</i> in French-L2
Overgeneralization	<i>El carro/karo/ es caro</i> (Flap r generalized to trill contexts — Span.-L2)	<i>He GOED</i> <i>Il A tombé</i> in French-L2	<i>I don't know WHAT IS IT</i>	<i>He is PRETTY</i> (Unaware of the semantic limitations)
Prefabricated pattern	—	—	<i>I don't know how do you do that</i>	—
Overelaboration	/hwat ar ju dɪn/ for /wat/əduɪn/	<i>I WOULD NOT HAVE GONE</i>	<i>yo quiero ir</i> — Span.-L2 <i>Buddy, that's my foot</i> <i>WHICH you're standing on</i>	<i>The people next door</i> <i>are rather INDIGENT</i>
Epenthesis	/sətəreɪ/ for /streɪ/	—	—	—
Avoidance a) Topic avoidance 1. Change topic 2. No verbal response	(To avoid using certain sounds, like /l/ and /r/ in <i>pollution</i> <i>problems</i> .)	(Avoiding talking about what happened yesterday.)	(Avoiding talk of a hypothetical nature and conditional clauses.)	(Avoiding talk about one's work due to lack of technical vocabulary.)
b) Semantic avoidance	<i>It's hard to breathe</i> for <i>air pollution</i>	<i>I like to swim</i> in response to <i>What happened</i> <i>yesterday?</i>	Q: <i>¿Qué quieren los</i> <i>pájaros que haga la</i> <i>mamá?</i> R: <i>Quieren comer.</i> (Spanish-L2)	<i>Il regarde et il veut</i> <i>boire</i> to avoid the word for <i>cupboard</i> in <i>Il ouvre l'armoire</i>
c) Appeal to authority 1. Ask for form 2. Ask if correct 3. Look it up	Q: <i>f... ?</i> R: <i>fauteuil</i> (French-L2)	Q: <i>Je l'ai ... ?</i> R: <i>prise.</i> (French-L2)	Q: <i>El quiere ... ?</i> R: <i>que te vayas.</i> (Spanish-L2)	<i>How do you say</i> <i>"staple" in French?</i>
d) Paraphrase	<i>Les garçons et les</i> <i>filles</i> for <i>Les</i> <i>enfants</i> (Thus avoiding <i>liaison</i> in French-L2)	<i>Il nous faut partir</i> for <i>Il faut que nous</i> <i>partions</i> (To avoid subjunctive in French-L2)	<i>J'ai trois pommes</i> for <i>J'EN ai trois</i> (To avoid <i>en</i> in French-L2)	High coverage word: <i>tool</i> for <i>wrench</i> Low frequency word: <i>labour</i> for <i>work</i> Word coinage: <i>airball</i> Circumlocution: <i>a</i> <i>thing you dry your</i> <i>hands on</i>
e) Message abandonment	<i>Les oiseaux ga...</i> (<i>gazouillent dans les</i> <i>arbres</i> was intended in French-L2)	<i>El queria que yo...</i> (<i>fuera a la tienda</i> was intended in Spanish-L2)	<i>What you ... ?</i>	<i>If only I had a...</i>
f) Language switch	<i>I want a COUTEAU²</i>	<i>Le livre de Paul's</i> (French-L2)	<i>Je ne pas GO TO SCHOOL</i> (French-L2)	<i>We get this HOSTIE from</i> <i>LE PRÊTRE</i> (English-L2)

16

Figura 3 – Taxonomia de Tarone, Cohen e Dumas (1976, p.78-79)

¹⁶ TARONE, Elaine, COHEN, Andrew D. and DUMAS, Guy: *A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies* in: Working Papers on Bilingualism, 9, 78-79, 1976, p.78-79

Para Corder (1983, p.17), as EC estão relacionadas à ideia de “fins e meios”, balanceados no falante nativo, mas desequilibrados no aprendiz de LE, o qual, muitas vezes, não temos recursos necessários que lhe permitiriam expressar-se com sucesso. A partir dessa visão, é notável a importância dada pelo autor, em sua obra, à transferência linguística (um dos tipos de EC), atentando, também, à possibilidade de mais de uma LE participar do processo. Essas questões relativas à transferência linguística serão retomadas no capítulo 2.

Corder ressalta a característica interacional da linguagem, relacionando o uso de estratégias também ao interlocutor, ao afirmar que a fala não é um evento unidirecional nem é baseado apenas no conhecimento próprio que um sujeito tem da língua. Essas considerações são retomadas posteriormente por Tarone e definem uma das principais perspectivas de EC.

Faerch e Kasper (1980), muito provavelmente, apresentaram a maior mudança na visão de EC até então, ao serem os primeiros autores a apresentá-las a partir de um modelo geral de produção da fala – proposto por Clark e Clark (1977, 223 apud FAERCH & KASPER, 1983, p.23)¹⁷ –, o que viria também a influenciar uma nova perspectiva de estudo de EC, voltada a estudos psicolinguísticos.

Figura 4 – Objetivos comunicativos e estratégicos

O modelo sobre o qual os autores se baseiam é dividido em duas fases: a de planejamento e a de execução, sendo que o objetivo da primeira é desenvolver um plano que, ao ser executado na segunda, resultará na ação comunicativa.

¹⁷ CLARK, Herbert H. and CLARK, Eve E. (1977). *Psychology and Language*, New York: Harcourt Brace Jovanovich

¹⁸ FAERCH, Klaus and KASPER, Gabriele *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longmans. 1983, p.33

Os objetivos do modelo referem-se aos *objetivos comunicativos* do falante, os quais consistem em três elementos: o elemento acional, que se associa aos atos de fala; o elemento modal, ligado à relação de papéis existente entre os interagentes e, por fim, o elemento proposicional, que está relacionado ao conteúdo do evento comunicativo.

De acordo com o modelo, durante a fase de planejamento, o falante seleciona as regras e itens que julgar mais apropriados para atingir seu objetivo, estabelecendo, assim, um plano, que, uma vez realizado, controlará a segunda fase, a de execução, que é constituída por processos neurológicos e psicológicos que levam à articulação da escrita, dos órgãos da fala, ao uso de gestos, entre outros.

Faerch e Kasper propõem dois critérios para definir as EC. O primeiro, a orientação por problemas (*problem-orientedness*), pressupõe que apenas os objetivos comunicativos que representam dificuldade para o falante devem ser considerados estratégias. A consciência (*consciousness*), o segundo critério, remete ao contraponto que os teóricos propõem à concepção de Tarone (1977) de que as EC seriam conscientemente utilizadas pelo aprendiz/falante.

Segundo os autores, o planejamento pode ser “mais ou menos consciente” (1983, p.28), o que levaria a uma definição de EC através do termo “potencialmente conscientes” e de uma visão desse critério como questão de “grau”, e não de “ser ou não ser” (consciente); nas palavras dos teóricos, “consciência é, talvez, mais um problema de grau do que de ser ou não ser¹⁹”.

A taxonomia de EC proposta por Faerch e Kasper baseia-se nos dois comportamentos distintos que um falante pode assumir frente a um problema comunicativo: o comportamento de evitamento (*avoidance behaviour*) o levará a utilizar-se de estratégias de redução (*reduction strategies*); o comportamento de realização (*achievement behaviour*), por sua vez, o levará a utilizar estratégias de realização (*achievement strategies*).

As estratégias de redução, de acordo com esses teóricos, dividem-se em formais e funcionais. Nas estratégias de redução formais, o falante utiliza-se de uma versão simplificada da LE como forma de evitar um discurso incorreto em algum nível. Essa atitude pode se dar devido a limitações do falante ou do interlocutor.

Para evitar a produção de enunciados não fluentes ou incorretos usando regras/itens hipotéticos ou insuficientemente automatizados, os aprendizes podem optar por comunicar-se através de um sistema ‘reduzido’, focando em regras estáveis e itens que já se tornaram razoavelmente automatizados. Um paralelo a isso é encontrado em falantes nativos que, ao interagir com aprendizes, podem ter de se comunicar através

¹⁹ No original: “Consciousness is perhaps more a matter of degree than of either-or”. FAERCH, Klaus and KASPER, Gabriele *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longmans. 1983, p.35

de uma versão simplificada de seu sistema de L1, correspondente aos recursos receptivos do aprendiz (FAERCH & KASPER, 1983, p.38, tradução nossa)²⁰.

Já ao adotar estratégias de redução funcionais, o falante reduz seu objetivo comunicativo, afetando algum de seus três componentes (acional, modal e proposicional – este último através das estratégias de evitamento do tópico, abandono da mensagem e substituição do significado). Na figura abaixo, vemos as estratégias de redução em sua totalidade:

Overview of communication strategies

Formal reduction strategies:

Learner communicates by means of a 'reduced' system, in order to avoid producing non-fluent or incorrect utterances by realizing insufficiently automatized or hypothetical rules/items

Subtypes:

phonological
morphological
syntactic
lexical

Functional reduction strategies:

Learner reduces his communicative goal in order to avoid a problem

Subtypes:

acional reduction
modal reduction
reduction of the propositional content:
topic avoidance
message abandonment
meaning replacement

21

Figura 5 – Estratégias de redução

As estratégias de realização, por sua vez, constituem a tentativa que o aprendiz faz de resolver problemas através da expansão de seus recursos comunicativos e referem-se às estratégias de troca de código, *transfer* interlinguístico, *transfer* inter/intralinguístico, estratégias baseadas em IL (generalização, paráfrase, cunhagem de palavra e reestruturação), estratégias cooperativas, não linguísticas e de recuperação, como podemos observar na seguinte figura:

²⁰No original: "In order to avoid producing non fluent or incorrect utterances by using insufficiently automatized or hypothetical rules/items, learners may decide to communicate by means of a 'reduced' system, focusing on stable rules and items which have become reasonably well automatized. A parallel to this is found with native speakers who, in interacting with learners, may have to communicate by means of a simplified version of their L1 system, matching the learner's receptive resources" FAERCH, Klaus and KASPER, Gabriele *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longmans. 1983, p.38

²¹FAERCH, Klaus and KASPER, Gabriele *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longmans. 1983, p.52-53

<i>Achievement strategies:</i>	<i>Subtypes:</i>
Learner attempts to solve communicative problem by expanding his communicative resources	<i>compensatory strategies:</i>
	(a) code switching
	(b) interlingual transfer
	(c) inter-/intralingual transfer
	(d) IL based strategies:
	(i) <i>generalization</i>
	(ii) <i>paraphrase</i>
	(iii) <i>word coinage</i>
	(iv) <i>restructuring</i>
	(e) cooperative strategies
	(f) non-linguistic strategies
	<i>retrieval strategies</i>

22

Figura 6—Estratégias de realização

Em resumo, a atitude de desenvolver um plano alternativo de comunicação ao se confrontar com um problema comunicativo é o fator que denota, no modelo dos autores, um uso estratégico da língua por parte do falante. Todavia, como ressalta Poullisse (1993, p.169), há uma falha no modelo de Faerch e Kasper, que reside na dificuldade em justificar algumas das EC propostas por meio desse critério de desenvolvimento de planos alternativos. Segundo a autora, ao se utilizar de *codeswitching*, por exemplo, é mais provável que o falante não desenvolva outro plano, e sim, que apenas efetue a troca de um item lexical da língua-alvo por outro, de maneira bastante automatizada.

Tarone (1981) apresenta uma revisão das definições de EC apresentada em Tarone, Frauenfelder e Selinker (1976) e Tarone (1977), passando a conceber o critério de consciência de acordo com as propostas de Faerch e Kasper (como sendo uma questão de grau) e revisando a definição que havia apresentado anteriormente sobre a distinção entre estratégias de produção e de comunicação. Provavelmente influenciada pela discussão do artigo de Corder, a autora passa a destacar o papel da interação entre os interlocutores como uma condição para que haja o uso de estratégias de comunicação, criando, dessa maneira, uma oposição dessas últimas às estratégias de produção, que Tarone passa a definir como estratégias utilizadas em situações em que não há interação entre falantes (por exemplo, em monólogos, ou em situações em que o falante decida não interagir com seu interlocutor, de maneira a resolver seu problema comunicativo).

²² FAERCH, Klaus and KASPER, Gabriele. *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longmans. 1983, p.52-53

Tal estudiosa, portanto, passa a compreender as EC como “uma tentativa mútua entre dois interlocutores para concordarem em um significado em situações em que as estruturas do sentido requisitado não parecem ser compartilhadas”²³. (TARONE, 1983, 65, tradução nossa) A escolha de considerar a interação como fator central para o uso estratégico da língua é justificada por Tarone: essa teórica relaciona a interação ao conceito de competência, proposto por Canale e Swain; para Tarone, a interação seria parte da competência sociolinguística necessária à competência comunicativa;

Decidir quais EC estão ligadas ao uso da linguagem é trazer à tona a questão dessas estratégias com a competência comunicativa. A competência comunicativa foi, por vezes, definida como o conhecimento de como usar o sistema linguístico de um sujeito de maneira apropriada em dada situação. Canale e Swain (1980) propuseram uma definição mais ampla de competência comunicativa, que incluiria competência linguística, competência sociolinguística e competência estratégica. (TARONE, 1983, p.63-64, tradução nossa)²⁴.

A partir dessas considerações, a autora apresenta os seguintes critérios para definir o uso de EC:

- 1- o falante deseja comunicar um significado X a um ouvinte;
- 2- o falante acredita que as estruturas sociolinguísticas necessárias para comunicar o significado X não estão disponíveis ou não são compartilhadas com o ouvinte;
- 3- o falante escolhe então:
 - a) evitar a mensagem e não comunicar o significado X, ou
 - b) alternar os meios para comunicar o significado X. O falante deixa de tentar diferentes alternativas quando lhe parece claro que o significado está sendo compartilhado (1983, p.65, tradução nossa)²⁵.

Todavia, o critério interacional como condição *a priori* para o uso de EC foi criticado por Faerch e Kasper (1983): os autores alegaram que o falante pode decidir tentar resolver seus problemas comunicativos sem a cooperação de seu interlocutor, ou seja, sem sinalizar que está experimentando um problema de comunicação.

²³ No original: “a mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures do not seem to be shared”. TARONE, Elaine. *Some Thoughts on the notion of ‘communication strategy’* in: *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longmans. 1983, p.65

²⁴ No original: “To decide that communication strategies (CS) are tied up with language use is to bring into question the relationship of these strategies to communicative competence. Communicative competence has sometimes been defined as the knowledge of how to use one’s linguistic system appropriately in situation. Canale and Swain (1980) have proposed a broader definition of communicative competence which would include linguistic competence, sociolinguistic competence and strategic competence.” TARONE, Elaine. *Some Thoughts on the notion of ‘communication strategy’* in: *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longmans. 1983, p.63-64

²⁵ No original: “1. a speaker desires to communicate a meaning X to a listener; 2. the speaker believes the linguistic or sociolinguistic structure desired to communicate meaning X is unavailable, or is not shared with the listener; 3. the speaker chooses to: (a) avoid – not attempt to communicate meaning X; or, (b) the speaker stops trying alternative when it seems clear to the speaker that there is shared meaning.” TARONE, Elaine. *Some Thoughts on the notion of ‘communication strategy’* in: *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longmans. 1983, p.65

Finalmente, no trabalho realizado com Yule (YULE & TARONE, 1990), a autora redefiniu o critério de problematização, alegando que não há necessidade de que a comunicação seja problemática para que ocorra o uso de EC. Para os autores, toda comunicação, envolvendo ou não problemas lexicais, sofre influencia de fatores externos, como o contexto, o conhecimento que o falante tem do ouvinte e de seu próprio conhecimento.

Dessa maneira, esses teóricos pautam-se pela competência estratégica, como proposto por Hymes (ver subitem 1.1.4), para escolher os meios mais efetivos de comunicação. Se o uso dessa competência resulta, ou não, em enunciados típicos de falantes nativos é um fator irrelevante para a caracterização desse enunciado como sendo estratégico (POULISSE, 1993, p.168).

Quanto a essas considerações de Yule e Tarone, Poulisse (1993, p.68) ressalta que apesar da importância da atenção que dedicam aos fatores sociolinguísticos envolvidos no uso de EC, os autores pecam por não diferenciar as produções realizadas por falantes que enfrentam problemas comunicativos daquelas realizadas por falantes que não os enfrentam; segundo Poulisse, a mudança no processo de produção de fala, decorrente da adaptação que o falante faz de seu plano comunicativo original frente a alguma dificuldade linguística deve ser considerada, e seria, justamente, o fator que definiria um uso estratégico da língua.

1.2.2 A taxonomia de Poulisse

Poulisse (1993), além de apresentar uma interessante revisão crítica de vários autores, dentre os quais Yule & Tarone (1990) e Faerch & Kasper (1983b), propõe uma nova taxonomia baseada em EC lexicais, que será especialmente útil para nossa dissertação, pois, como veremos adiante, a maior parte das EC que encontramos na produção dos alunos do PFI é desse tipo. Sua taxonomia é uma alternativa às tipologias excessivamente específicas que, como a própria autora atenta, durante certo período foram uma tendência no estudo de EC. Poulisse acredita que essa especificidade pode, além de causar problemas para a classificação, terminar em “generalizações obscuras” (POULISSE, 1993, p.162).

Inicialmente, apresentaremos a primeira taxonomia que a autora desenvolveu, junto de Bongaerts e Kellerman (KELLERMAN, BONGAERTS e POULISSE, 1987), que serviu como base para a taxonomia apresentada posteriormente por Poulisse (1993), utilizada no presente trabalho para categorizar as EC encontradas no curta realizado pelo PFI 2011.

Ao distinguirem dois tipos de estratégia, relativos aos dois tipos de conhecimento que um falante pode utilizar em sua comunicação, Kellerman, Bongaerts e Poulisse definiram uma nova abordagem sobre a classificação de estratégias compensatórias; os autores consideram, portanto, a existência de estratégias conceituais, utilizadas quando o conhecimento sobre o qual o falante se pauta é predominantemente conceitual e estratégias linguísticas, que são utilizadas quando o falante acessa predominantemente seu conhecimento linguístico durante a comunicação. As estratégias conceituais se dividem em dois tipos: as *analíticas*, que se referem à listagem de algumas das propriedades principais daquilo de que o falante pretende falar, (como, por exemplo, dizer “é colorido e voa” para se referir a *papagaio*) e as estratégias *holísticas* que, por sua vez, seriam uma espécie de generalização feita pelo falante ao utilizar palavras que não são exatamente aquela que pretende dizer, mas com a qual compartilham algumas características (por exemplo, *martelo* ao invés de *ferramentas*, ou *mesa* ao invés de *carteira*). Os autores ressaltam que muitas vezes as estratégias analíticas e holísticas são combinadas pelo falante, como no exemplo da frase proferida por um aluno que buscava dizer a palavra *caminhão*: “carros grandes, não são realmente carros, mas são grandes e altos”. (POULISSE, 1993, p. 163, tradução nossa)²⁶.

As estratégias linguísticas, por sua vez, se baseiam tanto em processos de criatividade morfológica, em que o falante cria um elemento novo em IL, como em transferências linguísticas.

Através dos estudos realizados pelo grupo Nijmegen (1990, p.165), do qual fez parte, Poulisse (1993) apresenta importantes considerações sobre o uso de EC em tarefas (*tasks*). O grupo de pesquisa submeteu um grupo de alemães aprendizes de inglês L2 em três diferentes níveis diferentes de proficiência às seguintes tarefas: se referir a 20 objetos fotografados cujos nomes em inglês os aprendizes não conheciam; descrever 12 desenhos em alemão e inglês; recontar, em inglês, histórias que lhes foram contadas em alemão; manter uma conversação com um falante nativo de inglês por quinze minutos.

A autora relata que segundo os resultados obtidos, a despeito do que até então se acreditava, o uso de EC está mais relacionado ao tipo de tarefa/situação (*task/situation*) a que o aprendiz/falante é submetido (aí consideradas as variações de seus elementos como tempo disponível à sua realização e grau de complexidade) do que à sua proficiência. Poulisse reporta que em tarefas como a de se referir a fotografias o aprendiz realiza grandes esforços

²⁶ No original: “*big cars, they are not really cars but big and high for ‘trucks’.*” POULISSE, N. *A theoretical account of lexical communication strategies*. In R. Schreuder and B. Weltens (eds) *The Bilingual Lexicon* Amsterdam: Benjamins. 1993, p.163

para ser compreendido, utilizando-se de *estratégias conceituais*, enquanto que nas tarefas de recontar a história ouvida de antemão e de conversação, a compreensão de itens individuais é menos importante e leva os alunos a utilizarem um número maior de uso de *estratégias holísticas* e *estratégias de transferência*, que requerem menos esforço. Além disso, a pesquisa apontou que a presença de um interlocutor na tarefa, fornecendo aos aprendizes um *feedback* sobre a compreensão ou não das EC que utilizavam, foi um fator central para a utilização de EC mais simples, como a transferência lingüística.

Poullisse também aponta dois princípios gerais de comunicação que norteiam a escolha de EC independentemente do nível de proficiência do aprendiz; apresentados inicialmente por Grice (1975 apud Poullisse, 1993, p.184) ²⁷, o princípio de esforço mínimo (*least effort principle*) e o princípio de cooperação (*cooperative principle*) se referem, respectivamente, à probabilidade de que os falantes tenham uma tendência a utilizar a estratégia que requer menor esforço de processamento e à necessidade do falante em se certificar de que sua EC é compreensível ao interlocutor.

Segundo Poullisse, apesar de idealmente o falante dever utilizá-los ao mesmo tempo, muitas vezes os dois princípios se encontram em conflito e a escolha entre satisfazer um o outro princípio é determinado por cinco fatores: as demandas da tarefa, a complexidade cognitiva da tarefa, os limites de tempo da tarefa, o contexto de apoio da tarefa e a oportunidade de obtenção de *feedback* de um interlocutor.

Outra descoberta interessante realizada pelo grupo Nijmegen foi possibilitada através da realização de uma segunda versão da tarefa de descrição de desenhos, que, ao ser realizada na LM dos aprendizes, acabou demonstrando uma estreita relação entre as EC utilizadas em LM e em inglês L2. Poullisse relata ter sido possível observar que a despeito da língua em que estavam falando, os sujeitos recorriam ao mesmo tipo de estratégias, o que sugere que haja transferência de habilidades estratégicas de L1 para situações de L2. Cremos, dessa forma, que esse tipo de conclusão reforça a importância de um aprofundamento nos estudos de transferência e ressaltam a necessidade de atentar aos diversos fatores que constituem a IL do aprendiz.

Após constatar que as diferentes fontes de conhecimento não podem ser consideradas critérios que distinguem suficientemente os tipos de EC, Poullisse (1993) desenvolveu uma nova taxonomia, baseando-se no modelo de comunicação verbal proposto por Levelt (1989), como ilustra a figura abaixo.

²⁷ GRICE, H.P. "Logic and Conversation." In *Syntax and Semantics 3* ed. By P. Cole and J.L. Morgan, 41-58. New York: Academic Press. 1975

28

Figura 7 – O modelo de produção da fala de Levelt (Levelt 1989, p.9 apud POULISSE, 1993, p.174)²⁹

No modelo proposto por Levelt a produção de fala se divide em quatro passos: geração da mensagem, codificação gramatical, codificação fonológica e articulação; estes passos são cobertos por três componentes (o conceitualizador, o formulador e o articulador), que contêm em si diversos processos que formam o “conhecimento processual” do falante e lhe permitem operar no “conhecimento declarativo” que se torna acessível durante o processo de codificação. (POULISSE, 1993, p.173-174).

De acordo com o modelo, as mensagens são geradas no primeiro componente, o conceitualizador, em que ocorrem tanto o macroplanejamento, que envolve a seleção da informação que, ao ser expressa, pode realizar os objetivos comunicativos do sujeito, quanto o microplanejamento, que inclui decisões sobre uma fala apropriada.

Segundo o modelo há três tipos de conhecimento que influenciam a geração de mensagens: o conhecimento do falante sobre o que foi dito anteriormente na conversação

²⁸ POULISSE, N. *A theoretical account of lexical communication strategies*. In R. Schreuder and B. Weltens (eds) *The Bilingual Lexicon* Amsterdam: Benjamins. 1993, p.174

²⁹ LEVELT, W.J.M. *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: Bradford Books/ MIT press. 1989. P.09

(*discourse model*), seu conhecimento do espaço-ambiente (*situation knowledge*) e seu conhecimento do mundo (*encyclopedia*).

Após receber uma mensagem pré-verbal do conceitualizador, o segundo componente (o formulador) cobrirá os processos de codificação gramatical e a codificação fonológica. Para tanto deverá ter acesso ao léxico mental (*mental lexicon*) do sujeito; os elementos lexicais ali presentes especificam os sentidos das palavras e contém informações sintáticas, morfológicas e fonológicas sobre elas. Durante a formulação da mensagem a informação conceitual contida na mensagem pré-verbal dispara o item lexical apropriado para que seja ativado, liberando as informações sintáticas da fala. O resultado da codificação gramatical é uma estrutura superficial posteriormente processada pelo codificador fonológico, que trabalha na base da informação contida nos componentes da forma de itens lexicais produzindo, assim, um plano fonético; finalmente, no articulador - o terceiro componente -, o plano fonético se transforma em fala.

Ao adaptar o modelo de Levelt a um sistema bilíngue, Poulisse explica o processo subjacente à definição de um uso estratégico da língua e ao uso de EC da seguinte maneira:

Ao planejar sua mensagem, o falante necessita codificá-la em algum estágio e, para tanto, deve recuperar as palavras apropriadas de seu léxico mental. Se o falante é capaz de fazê-lo, o uso da língua não é estratégico; contudo, se seu léxico mental não contém a(s) palavra(s) requerida(s), ele deve adotar uma EC.

Deparando-se com uma lacuna em sua mensagem pré-verbal, que pode dever-se a vários fatores, (como a não-existência do item lexical desejado no léxico mental do falante por ele ainda não o ter aprendido ou devido ao conceito que busca não ser lexicalizado na língua-alvo ou ainda devido a algum problema de memória), um sinal seria enviado ao conceitualizador, e o falante optaria por uma entre três opções, correspondentes aos três tipos de EC tratados pela literatura: abandono de mensagem (como proposto por Tarone, 1971), utilizada pelo falante quando este decide parar a produção de fala, abandonando a tentativa de expressar uma mensagem; apelo à assistência, quando o falante pede auxílio implícita ou explicitamente a seu interlocutor; ou estratégias compensatórias, através das quais o falante procurará compensar o problema lexical buscando uma maneira alternativa para alcançar seu objetivo comunicativo original.

Como podemos observar no modelo adaptado por Poulisse, o fato de não haver um plano extra na definição do uso estratégico da língua, como sugere o modelo adotado por Faerch & Kasper, é o que torna o modelo da autora mais coerente, uma vez que, como a própria aponta, há EC apontadas por Faerch & Kasper, como *transferência lingüística*, por

exemplo, em que a troca de um item da L-Alvo por um item de LM ou de outra LE dificilmente justificaria o desenvolvimento de um plano extra pelo falante.

Finalmente, as estratégias compensatórias previstas pela taxonomia de Poulisse (1993), e que serão utilizadas na categorização do *corpus* de nossa pesquisa, se dividem em três tipos; nas estratégias de substituição (*substitution strategies*), o falante troca o item lexical que deseja por outro, com o qual pode ser relacionado (como em *animal* ao invés de ‘coelho’) ou faz transferência direta do item correspondente em sua LM. Ressaltamos que existe a possibilidade de outras línguas conhecidas pelo falante serem transferidas, sendo que a decisão do falante por usar um item de sua LM ou de outra LE baseia-se no seu conhecimento do interlocutor, do conhecimento deste último das línguas envolvidas na conversação e do conhecimento próprio do falante sobre as similaridades das línguas.

Em Substituição Mais Estratégia (*substitution plus strategies*), por sua vez, o falante cria itens lexicais baseados em aplicações fora do comum da morfologia e da fonologia tanto da LM como de demais LE conhecidas pelo falante e da própria língua-alvo.

Por último, ao utilizar-se de estratégias de reconceitualização (*reconceptualization strategies*), o falante pode escolher por listar as características conceituais do item lexical desejado ou pode selecionar dois itens lexicais do seu léxico mental que, combinados, se tornam uma nova palavra.

2. AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS, INTERLÍNGUA E BILINGUISMO/MULTILINGUISMO

Iniciaremos este capítulo tratando brevemente das principais teorias sociopsicolinguísticas relativas à aquisição de língua materna (LM), que nos servirão para, num segundo momento, compreendermos o processo de transferência linguística. Ainda no primeiro item, traçaremos um breve percurso histórico dos estudos de aquisição/aprendizagem³⁰ de LE e o desenvolvimento dos tipos de análise das tentativas de produção na língua-alvo feitas pelos aprendizes, fornecendo elementos para a reflexão; já no segundo item, discorreremos sobre como os fenômenos de bilinguismo/multilinguismo, ao ampliarem as possibilidades de transferência linguística, influenciam a constituição da interlíngua dos aprendizes.

2.1 A aquisição de línguas

Todas as crianças, salvo as que não tiveram contato algum com outros humanos ou apresentam algum grave problema mental, desenvolvem a linguagem e adquirem naturalmente a língua materna. Com o termo língua materna (LM), referimo-nos à(s) língua(s) a que uma criança é exposta desde a mais tenra infância.

A complexidade do fenômeno é tamanha que propiciou o desenvolvimento de diversas teorias (algumas diametralmente opostas entre si) que buscaram fornecer explicações concretas e satisfatórias do processo de aquisição de LM. Esse campo de estudos é muito ativo, e os debates em torno do tema, ainda hoje, parecem estar longe de alcançar um consenso. Dentre as principais teorias, que aprofundaremos no subitem 2.1.1, ressaltamos o comportamentalismo, o inatismo e o sociocointeracionismo, que também influenciarão os estudos sobre aquisição/aprendizagem de LE e as diversas linhas de pesquisa dos tipos de análise das tentativas de produção na língua-alvo por parte dos aprendizes, como observaremos posteriormente, no subitem 2.1.2.

³⁰ Embora exista, na literatura da área da pedagogia de línguas, uma diferença entre aquisição e aprendizagem, conforme as propostas de McLaughlin (1978) e Krashen (1981), no presente trabalho, utilizaremos os termos aquisição e aprendizagem indistintamente.

2.1.1 Aquisição de LM

Uma das principais correntes teóricas sobre a aquisição da linguagem é a comportamentalista, que se baseia na visão empirista de que a criança é uma “tábula rasa”, completamente dependente dos estímulos do meio – ou seja, fora do seu próprio organismo – para moldar os padrões de seu comportamento. Dessa forma, o papel da criança no processo de aquisição da língua seria passivo, limitado à resposta a estímulos do meio.

Para Skinner (1957), o principal expoente da teoria, os comportamentos gerais emitidos por um indivíduo ocorrem em nível operante, ou seja, antes de qualquer condicionamento social. Esses comportamentos receberão, como consequência, um estímulo do meio para que haja um aumento ou um decréscimo da sua ocorrência, chamado de reforço. O autor define dois tipos de reforço: o positivo e o negativo. O primeiro é consequência de um comportamento desejável e visa aumentar sua frequência, através da adição de um estímulo, até que haja a formação de um hábito. O reforço negativo, por sua vez, visa, por meio da retirada de um estímulo, diminuir a frequência de um dado comportamento.

Os comportamentalistas compreendem a aquisição de linguagem a partir desse modelo, através da cadeia estímulo linguístico do meio/ resposta da criança/ reforço do meio. Dessa forma, o processo dependeria, exclusivamente, da imitação e da formação de hábitos verbais, definido a linguagem, por extensão, como o conjunto de hábitos verbais de um indivíduo, os quais seriam desenvolvidos, assim como os demais hábitos culturais, de acordo com os parâmetros selecionados e exigidos pela sociedade em que a criança vive.

Apesar da importante contribuição dessa teoria no tocante ao estudo das influências ambientais, o modelo comportamentalista de aquisição de LM foi criticado por não dar conta da aquisição de estruturas mais complexas da gramática e, principalmente, por negligenciar o aspecto criativo da linguagem. Alguns dos desvios das normas rotineiras – realizados pela criança na tentativa de descobrir respostas sobre a natureza da linguagem – não poderiam ser explicados pela imitação, uma vez que muitas de suas produções linguísticas não são realizadas pelos adultos, e, portanto, não podem ter sido ouvidas anteriormente. A partir dessas reflexões, passou-se a deduzir que, primeiramente, a criança formula hipóteses sobre a língua, procurando, posteriormente, verificá-las através da construção de frases. Levando em conta essas constatações, a hipótese comportamentalista não poderia ser considerada suficiente para explicar a complexidade do processo de aquisição de linguagem.

Baseando-se nas críticas anteriores, nasce a hipótese inatista, cujo maior expoente é Noam Chomsky. Em linhas gerais, o autor defende que o ser humano é biologicamente programado para a linguagem, que se desenvolveria da mesma maneira como se desenvolvem as demais funções do nosso corpo. Inicialmente, Chomsky (1959) vale-se do argumento da pobreza de estímulos, segundo o qual é intrigante que a criança, apesar de ser exposta a um *input* precário, fragmentado e, muitas vezes, incorreto, venha a conseguir dominar um complexo conjunto de regras num curto período de tempo. Esse argumento é desenvolvido pelo autor até formular a teoria dos princípios e parâmetros, que é apresentada através do “problema de Platão”, que o autor transfere para a linguagem: como é possível que, diante de evidências tão passageiras, enganosas e fragmentárias, o ser humano saiba tanto?

O autor busca responder a pergunta através do pressuposto da existência de uma gramática universal (GU), que, nas palavras do autor, é “a essência da língua humana” (1976, p.29). A GU abrangeria a forma de qualquer língua natural humana, uma vez que há, em todas as línguas, uma série de princípios comuns e, a partir da ativação de um dispositivo de aquisição de linguagem (DAL) – igualmente parte da bagagem genética humana –, a criança estaria habilitada a construir hipóteses sobre a língua a cujo *input* é exposta, começando a compreender e definir quais parâmetros da gramática da sua LM são previstos pela GU. Essa seria a explicação para a aquisição da linguagem pela criança apesar do ambiente desfavorável, como ressalta o autor:

a aquisição da linguagem se baseia na descoberta pela criança daquilo que, de um ponto de vista formal, constitui uma teoria profunda e abstrata – uma gramática gerativa de sua língua – da qual muitos dos conceitos e princípios se encontram apenas remotamente relacionados com a experiência através de cadeias longas e complexas de etapas inconscientes e de natureza quase dedutiva (CHOMSKY, 1975, p.141).

Chomsky defendeu que o DAL também poderia ser utilizado na aquisição/aprendizagem de LE, apesar de considerar a existência de um período crítico, após o qual haveria uma diminuição na facilidade de adquirir/aprender uma nova língua.

Apesar das evidências que levam a crer na existência de uma estrutura inata, que explica questões sem solução na abordagem comportamentalista, a teoria não escapa de críticas, dentre as quais podemos destacar as apontadas por Ellis (1998), que dizem respeito à negligência em relação a aspectos importantes da faculdade da linguagem, como o social e o cognitivo, dentre outros.

Entre as décadas de 1970 e 1980, surge uma nova perspectiva nas pesquisas sobre aquisição da linguagem, concentradas na psicolinguística. Baseando-se, inicialmente, nos

estudos de Jean Piaget, a hipótese interacionista é intermediária entre as duas teorias citadas anteriormente e pauta-se nas relações entre as predisposições inatas da criança e o papel do ambiente linguístico.

O modelo assume que a aquisição de linguagem não provém unicamente do patrimônio genético ou da imitação das estruturas da língua adulta, e sim, é fruto da interação entre o ambiente linguístico/social e o organismo, dependendo de uma série de processos psicológicos que levam ao progressivo desenvolvimento das capacidades cognitivas gerais da criança após a superação do estágio sensório-motor. Diferentemente da proposta de Chomsky, a teoria piagetiana postula que é nesse momento do desenvolvimento da criança que os universais linguísticos (ou seja, as características semelhantes entre as línguas) serão construídos.

A linguagem transmite ao indivíduo um sistema todo preparado de noções, de classificações, de relações, enfim, um potencial inesgotável de conceitos que se reconstróem em cada indivíduo, apoiados no modelo multissecular já elaborado pelas gerações anteriores. (PIAGET, 1967, p.170).

Apesar de definir o meio como condicionante do desenvolvimento linguístico, Piaget relega, a um segundo plano, a intervenção da sociedade e sua influência no processo de aquisição do indivíduo, o que levará ao desenvolvimento de uma vertente do construtivismo a qual dará especial atenção a esses fatores. Baseada nos estudos de Lev Vigotsky, a vertente sociointeracionista defende que as funções psicológicas do indivíduo necessitam das relações com os demais membros da sua cultura para se desenvolverem.

A ideia de *instrumento* é central na compreensão dos estudos propostos por Vigotsky (2003a) e refere-se a um meio para agir sobre a natureza; a utilização de instrumentos por animais e por seres humanos diferencia-se pela capacidade desses últimos de aperfeiçoá-los e transmiti-los através das gerações, devido ao seu caráter cultural. Segundo o autor, a partir da utilização de instrumentos caracteriza-se a forma inicial do desenvolvimento cognitivo da criança, que evoluirá paralelamente ao desenvolvimento verbal até a idade de dois anos, quando ambos os processos se integram, dando início a uma fase verbal e intelectual. Essa proposta contrariou os estudos da época, que viam a fala e o raciocínio prático como processos independentes entre si.

A visão de Vigotsky, contudo, seria aperfeiçoada, posteriormente, por autores como Bronckart (1997), que defendem a ideia de que, mesmo antes de a criança completar dois anos de idade, a sua fase pré-linguística do pensamento e a fase pré-intelectual da linguagem desenvolvem-se, em conjunto, através das interações sociais.

Segundo Vigotsky, as palavras, que até os dois anos são vistas pela criança como uma propriedade do objeto, passam a ser relacionadas às suas ações, por meio do desenvolvimento da função simbólica. É, portanto, através da apropriação da linguagem – que lhe possibilita conceituar e organizar a realidade –, que a criança organiza seu comportamento intelectualmente, passando a relacionar-se, de modo diverso, com o ambiente e a controlá-lo; a partir dessa interação, o bebê deixa de ser, gradativamente, um sujeito biológico e torna-se um sujeito histórico.

As teorias apresentadas de maneira resumida nesse item representam as principais visões sobre o complexo fenômeno da aquisição de LM, que, como observaremos no decorrer desse capítulo, influenciarão, em maior ou menor grau, a aquisição/aprendizagem de uma (ou mais) LE. Da mesma forma, essas teorias também terão influências sobre os tipos de análise das tentativas de produção na língua-alvo por parte do aprendiz.

A possibilidade de existir, ou não, paralelos entre a aquisição de LM e a aquisição/aprendizagem de LE suscitou muitas discussões; todavia, nosso objetivo, ao abordar os dois fenômenos (de aquisição de LM e de aquisição/aprendizagem de LE) neste capítulo, não é discutir suas possíveis semelhanças/diferenças, mas sim utilizá-los como base para procurar explicar o fenômeno de transferência linguística nas tentativas de produção oral por aprendizes de LE, pois tal fenômeno tem um papel de destaque em nossa pesquisa.

2.1.2. Aquisição-aprendizagem de línguas: da análise contrastiva à interlíngua

Além de aprender a LM, é cada vez mais comum que os indivíduos tenham contato com língua(s) estrangeira(s). Em alguns casos, essa aquisição/aprendizagem se dá devido ao fato de a própria comunidade em que o indivíduo cresce ser bilíngue; isso é chamado de *bilinguismo coletivo*. Os demais casos – individuais – são chamados, nesse âmbito de estudos, de *bilinguismo individual*; nesse tipo de bilinguismo, a aquisição/aprendizagem pode ocorrer, segundo de Marco e Wetter (2008) de maneira espontânea, guiada ou mista.

A aquisição/aprendizagem espontânea ocorre em um contexto que resulta de “situações comunicativas autênticas”. (DE MARCO e WETTER, 2008, p.21) e, em casos desse tipo, o *input* linguístico a que o indivíduo é submetido envolve, também, uma dimensão cultural. Segundo as autoras, a aquisição/aprendizagem desse tipo é mais centrada na aculturação. (2008, p.38)

A aquisição/aprendizagem guiada, por sua vez, refere-se a situações em que ocorre um “ensino explícito” (2008, p.38), que visa articular o indivíduo/aprendiz com regras e modelos que o auxiliarão na formação de seus discursos. Segundo De Marco e Wetter, “os conhecimentos linguísticos são transmitidos e aprofundados [...] com a ajuda de explicações [...] sobre processos metacomunicativos, de exercícios orais ou escritos específicos e, também, com a ajuda da leitura e da escrita” (2008, p.39, tradução nossa)³¹.

Finalmente, na aquisição/aprendizagem mista, que é definida pelas autoras como melhor do que as outras duas, há o envolvimento dos dois tipos de aquisição tratados anteriormente. As autoras ressaltam que, por não se tratar de aquisição/aprendizagem de uma “língua abstrata fora de contexto”, que é o que geralmente ocorre no processo em sala de aula, o bom conhecimento da língua-alvo levará a “condições de vida melhores” (2008, p.41, tradução nossa)³².

Nos anos 1950, os estudos de análise contrastiva (AC) buscaram, nas comparações entre a LM e a língua-alvo do aprendiz, mapear, por meio de seis hipóteses, as possíveis causas das dificuldades e das facilidades no processo de aquisição/aprendizagem:

1. A AC é baseada em uma teoria da linguagem que postula que a linguagem é um hábito e que a aprendizagem de língua envolve o estabelecimento de um novo conjunto de regras.
2. A maior fonte de erro na produção e/ou recepção de uma segunda língua é a língua nativa.
3. É possível contabilizar os erros considerando as diferenças entre L1 e L2/LE.
4. Um corolário do item 3 é que, quanto maiores as diferenças, mais erros ocorrerão.
5. O que se deve fazer, durante o processo de aprendizagem de uma segunda língua, é aprender as diferenças. Similaridades podem ser ignoradas de forma segura, pois não há aprendizagem de novas coisas. Em outras palavras, o que é diferente entre duas línguas é o que deve ser aprendido.
6. Dificuldade e facilidade na aprendizagem são determinadas, respectivamente, por diferenças e similitudes entre as duas línguas em contraste.³³ (SELINKER, 2001, p. 72-73, tradução nossa).

³¹ No original: “Le conoscenze linguistiche vengono trasmesse e approfondite (...) con l’aiuto di spiegazioni (...) di processi metacomunicativi, di specifici esercizi orali o scritti e anche con l’aiuto della lettura e scrittura”. DE MARCO, Anna. WETTER, Margrit. *L’apprendimento di una prima e di una seconda lingua*. In: DE MARCO, Anna (org.) *Manuale di Glottodidattica*. Carocci editore, S.p.A., Roma. 2008. P.39

³² No original: “Anche l’atteggiamento verso la lingua da imparare è più positivo: non si tratta più semplicemente di una lingua astratta fuori contesto, come avviene durante l’insegnamento in un’aula scolastica, ma dalla buona conoscenza di questa lingua dipendono anche condizioni di vita migliori.” DE MARCO, Anna. WETTER, Margrit. *L’apprendimento di una prima e di una seconda lingua*. In: DE MARCO, Anna (org.) *Manuale di Glottodidattica*. Carocci editore, S.p.A., Roma. 2008. P.41

³³ No original: “1. Contrastive analysis is based on a theory of language that claims that language is habit and that language learning involves the establishment of a new set of habits. 2. The major source of error in the production and/or reception of a second language is the native language. 3. One can account for errors by considering differences between the L1 and the L2. 4. A corollary to item 3 is that the greater the differences, the more errors will occur. 5. What one has to do in learning a second language is learn the differences. Similarities can be safely ignored as no new learning is involved. In other words, what is dissimilar between two languages is

Como se pode constatar através das hipóteses acima, a AC baseia-se nos estudos comportamentalistas e na premissa de que, ao comparar a fonologia, a morfologia e a sintaxe da LM do aprendiz com aquelas da língua-alvo, seria possível prever as dificuldades e facilidades do processo de aquisição/aprendizagem, direcionando o trabalho didático. De acordo com essa perspectiva, tanto os erros como os acertos nas produções do aprendiz seriam devidos à transferência de elementos de sua LM à língua-alvo. O fenômeno de transferência de elementos não correspondentes entre as duas línguas é chamado de *transfer negativo*, enquanto a transferência de estruturas correspondentes entre as duas línguas – que podem auxiliar o aprendiz e facilitar sua aquisição/aprendizagem – constituem o *transfer positivo*.

A AC, além de sua versão forte que, como vimos acima, pretende prever quais serão os problemas e facilidades de aprendizagem, apresenta, também, uma versão fraca, que, por sua vez, dá destaque, inicialmente, aos erros dos aprendizes e compara-os, posteriormente, com a LM e a língua-alvo, sem tentar realizar previsões. A versão fraca da AC é mais centrada no aluno e em sua produção, culminaria na análise de erros, de que trataremos mais à frente.

Nos anos 1960, o surgimento da teoria inatista – que transformou a ideia de que a LM fosse adquirida/aprendida através de hábitos, substituindo tal ideia, gradualmente, por uma visão mais estrutural, baseada na constatação de que as crianças formulam regras durante a aquisição/aprendizagem –, acarretou também mudanças na forma de se enxergar a aquisição/aprendizagem de uma LE; dessa maneira, a visão sustentada pela EC foi desafiada, a partir de uma série de pesquisas que comprovaram a existência de erros que eram previstos, mas não se concretizavam e de erros que não se justificavam pela transferência de elementos da LM do aprendiz.

Como resposta à AC surge a análise de erros (AE), proposta por Corder (1967). Em seu artigo *The Significance of Learner's Errors*, o autor redefine o conceito de *erro* ao enfatizar a sua importância no processo de aquisição/aprendizagem. Esse tipo de produção desviante, que até então era considerado um mero obstáculo à aprendizagem, passa a ser analisado como um indício da tentativa, realizada pelo aluno, de compreender e utilizar as regras estruturais da língua-alvo.

what must be learned.⁶ Difficulty and ease in learning are determined respectively by differences and similarities between the two languages in contrast.”

SELINKER, Larry; GASS, Susan: *Second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, London, 2001, P. 72/73

Nesse artigo, o autor propõe a diferenciação entre *errors* e *mistakes*: os primeiros são referentes à competência do aprendiz, ocorrem repetidamente e não são reconhecidos por ele, pois resultam de uma lacuna no seu conhecimento; os segundos, por sua vez, que consistem em desvios de produção, são apenas uma falha no desempenho do falante, sendo perceptíveis pelo aprendiz e, geralmente, ocorrendo uma única vez.

Outro conceito importante surgido através das considerações de Corder é o de erros *interlinguais* e *intralinguais*, trazendo uma grande contribuição à análise das transferências linguísticas realizadas pelos aprendizes. Através da constatação da existência de desvios que ocorrem devido à própria estrutura da língua-alvo – os erros *intralinguais* –, desmistifica-se a ideia da AC que atrelava à LM todos os erros do aprendiz na tentativa de produção em língua-alvo, uma vez que esse tipo de produção desviante pode ser cometido, inclusive, por falantes nativos durante seu processo de aquisição/aprendizagem de LM. Os erros *interlinguais*, por sua vez, seriam, sim, desvios resultantes da transferência de elementos da LM do falante.

Podemos também considerar que os conceitos discutidos por Corder contribuem, até mesmo, à construção de uma nova perspectiva sobre aquisição/aprendizagem de LE, que passa a levar em conta, também, seu aspecto social, deixando de enxergar a língua como um simples repertório de regras a serem conhecidas para realizar enunciados gramaticalmente corretos. Como afirmam Cattana & Nesci em seu livro *Analisi degli Errori*:

O ensino de uma língua estrangeira tem o objetivo de tornar o aluno capaz de se comportar de tal modo que se torne parte ativa em uma comunidade diferente da sua. Uma linguagem inapropriada lhe impedirá de interagir ou de comunicar de maneira satisfatória com os outros membros daquela comunidade; poderá não conseguir realizar seus objetivos, ou mesmo ser mal compreendido, e pode ainda ocorrer que ele ofenda, ou se torne ridículo.³⁴ (CATTANA & NESCI, 2000, p.38, tradução nossa).

Essa nova perspectiva teve reflexos importantes na didática de LE, no âmbito geral do processo de ensino-aprendizagem, relativos à maneira de utilizar o erro nas escolhas metodológicas realizadas pelo professor e no papel do próprio aprendiz, que, ao ser incentivado a conscientizar-se de seus próprios erros, pode ter mais autonomia para prestar atenção aos limites das regras sobre as quais formulou hipóteses e a compreender as necessidades decorrentes de seu estágio de aprendizagem.

³⁴ No original: “L’insegnamento di una lingua straniera ha lo scopo di rendere l’allievo in grado di comportarsi in modo tale da essere parte attiva in una comunità diversa dalla sua. Un linguaggio inappropriato gli impedirà di interagire o di comunicare in modo soddisfacente con gli altri membri di quella comunità: potrebbe non riuscire a realizzare i suoi scopi, oppure potrebbe venire frainteso, può darsi che egli offenda o si renda ridicolo”. CATTANA, Anna & NESCI Maria Teresa. *Analisi e correzione degli errori*. Paravia Bruno Mondadori Editore, 2000, p. 38

Nesse sentido, Corder (1967) afirma que o erro é triplamente importante: para o professor, dá mostras de como o aprendiz tem se desenvolvido e o quanto falta para que o objetivo didático seja cumprido; para o pesquisador, fornece evidências de “como a língua é aprendida ou adquirida e quais estratégias ou procedimentos o aprendiz está usando na descoberta da linguagem”; e, para o aprendiz, como observamos anteriormente, serve como maneira de “testar suas hipóteses sobre a natureza da linguagem que está aprendendo”. (1967, p.186, tradução nossa) ³⁵.

Apesar de suas importantes contribuições, a AE não esteve livre de críticas, sobretudo a respeito de sua metodologia, da qual Gass & Selinker (2001) apontam seis etapas:

1. *Dados devem ser coletados.* Apesar de serem, geralmente, dados escritos, dados orais também servem como base.
2. *Identificar erros.* O que é o erro? (Exemplos: sequência incorreta de tempos verbais, forma verbal errada, verbo no singular com sujeito no plural).
3. *Classificar os erros.* É um erro de concordância? É um erro em verbos irregulares?
4. *Quantificar os erros.* Quantos erros de concordância ocorrem? Quantos erros em formas verbais irregulares ocorrem?
5. *Análise da fonte dos erros.* Ver discussão posterior.
6. *Remediação.* Baseada no tipo e na frequência do tipo de erro, a intervenção pedagógica é realizada. (2001, p.79, tradução nossa) ³⁶.

Autores como Maicusi & Maicusi e López (1999, p.171), por exemplo, ao revisarem a literatura sobre AE ressaltam que sua metodologia é considerada “reduativa”, pois acaba sendo “exclusivamente uma coleção de erros”.

Segundo Gass & Selinker (2001, p.80), seria necessário não se ater apenas aos erros, e considerar igualmente os “não erros” para poder compreender o comportamento linguístico do aprendiz de maneira mais completa. Além disso, os autores afirmam que, devido à existência

³⁵ No original: “A learner’s errors, then, provide evidence of the system of the language that He is using (i.e. has learned) at a particular point in the course (and it must be repeated that he is using some system, although it is not yet the right system). They are significant in three different ways. First to the teacher, in that they tell him, if he undertakes a systematic analysis, how far towards the goal the learner has progressed and, consequently, what remains for him to learn. Second, they provide to the researcher evidence of how language is learned or acquired, what strategies or procedures the learner is employing in his discovery of the language. Thirdly (and in a sense their most important aspect) they are indispensable to the learner himself, because we can regard the making of errors as a device the learner uses in order to learn. It is a way the learner has of testing his hypotheses about the nature of the language he is learning. The making of errors then is a strategy employed both by children acquiring their mother tongue and by those learning a second language” Corder, S.P. *The Significance of Learners’ Errors*. In: *International Review of Applied Linguistics*, 5, 1967, p.186

³⁶ No original: “1. *Data need to be collected.* Although this is typically done with written data, oral data can also serve as a base. 2. *Identify errors.* What is the error (e.g., incorrect sequence of tenses, wrong verb form, singular verb form with plural subject)? 3. *Classify errors.* Is it an error of agreement? Is it an error in irregular verbs? 4. *Quantify errors.* How many errors of agreement occur? How many irregular verb form errors occur? 5. *Analysis of source.* See later discussion. 6. *Remediation.* Based on the kind and frequency of an error type, pedagogical intervention is carried out.” SELINKER, Larry; GASS, Susan: *Second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, London, 2001, P. 79

de erros que possuem mais de uma causa (2001, p. 84), a tentativa dos pesquisadores de definir causas dos erros seria algo próximo do impossível.

A crescente atenção trazida pela AE à tentativa do aprendiz em produzir na língua-alvo resultou em um novo momento dos estudos linguísticos, focado no sistema linguístico pessoal do aprendiz, chamado de interlíngua (IL). No capítulo 1 desta dissertação, havíamos tratado, brevemente, desse conceito e, a seguir, discorreremos, mais detalhadamente, a respeito dele.

Podemos compreender, através do termo IL, que se trata de uma variedade pessoal e não nativa da língua-alvo, em muitos aspectos parecida com a LM (ou demais línguas conhecidas) do aprendiz. Devido ao fato de a interlíngua ser um sistema dinâmico, ao fazermos uma análise desse sistema, devemos ter em mente que estamos nos debruçando sobre um momento determinado da aprendizagem, em que a IL poderá estar mais ou menos próxima da língua-alvo.

Diversos autores contribuíram e contribuem aos estudos de IL, utilizando-se, algumas vezes, de termos diferentes: Nemser (1971), por exemplo, usa o termo *sistema aproximativo*, focalizando a criação de sistemas pelo aprendiz, seu gradual desenvolvimento dirigido ao sistema da língua-alvo e sua variabilidade de acordo com uma série de fatores; Corder (1974), por sua vez, prefere a nomenclatura *dialeto transitório* para ressaltar sua concepção de que a língua do aprendiz seria um *dialeto* da língua-alvo, diferente, em muitos aspectos, desta última e que pode partilhar características da LM do aprendiz. Posteriormente, esse autor viria a utilizar a nomenclatura *dialeto idiossincrático*, salientando seu caráter único e pessoal. Todavia, como o próprio Corder (1981) viria a ressaltar, as diversas nomenclaturas tratam de um mesmo fenômeno, apenas enfatizando aspectos diferentes.

Dentre as características essenciais da IL, há dois importantes fatores que devem ser destacados. O primeiro é a possibilidade de fossilização da IL: mesmo se tratando de um sistema variável, a IL pode se estagnar, cessando de se desenvolver e de se aproximar da língua-alvo. Selinker (1972, p.36) define esse processo como a manutenção de itens da LM, que bloqueiam o desenvolvimento da IL em direção à língua-alvo. Dentre as demais causas da fossilização que foram apontadas por outros autores, podemos ressaltar: a falta de *motivação* do aprendiz, citada por Corder (1981); e a limitação do insumo, segundo a análise de Selinker & Lakshman (1992).

O segundo fator é a existência de um processo de regressão, em que se constata o ressurgimento de estruturas errôneas que já pareciam erradicadas e/ou a perda de estruturas que já pareciam adquiridas. Muitas vezes, esse fenômeno pode ser observado quando o

aprendiz trata de assuntos difíceis, é submetido a algum tipo de pressão, ou é exposto a situações que envolvam informações novas que desestabilizam sua IL.

Quanto à diferenciação entre os estágios da IL, podemos destacar a contribuição de diversos autores. Brown (1994, p.211), por exemplo, baseando-se em Corder (1973), apontou quatro estágios de desenvolvimento de IL, de acordo com os erros na produção do aprendiz. Segundo o autor, no primeiro estágio – o de erros aleatórios –, o aprendiz realiza diversas tentativas de discernir as regras da língua-alvo que, por enquanto, apenas antevê; o segundo seria o estágio emergente, em que o aprendiz passa a enxergar um sistema e internalizar algumas regras que farão parte do sistema gerado por sua IL. O terceiro seria o estágio sistemático, no qual, apesar de as regras interiorizadas pelo aprendiz não estarem ainda completamente formadas, já se observa uma produção consistente em LE e o aprendiz já demonstra a capacidade de corrigir os erros quando apontados. Finalmente, o quarto estágio seria o de estabilização, em que, além da capacidade de fazer autocorreção, há uma redução considerável no número de erros, com aumento da fluência. Em tal fase, existe, contudo, a possibilidade de fossilização de erros despercebidos, devido ao rápido processo de estabilização que ocorre nesse estágio.

Chini (2000, p.58-59), por sua vez, apresenta uma divisão mais concisa das fases da IL, revisando uma série de autores que trataram do assunto. Por não se pautar apenas nos erros, sua divisão parece-nos mais completa. Essa autora divide-as em três fases: pré-básica, básica e pós-básica ou quase nativa.

Na fase pré-básica, o aprendiz, cuja interlíngua caracteriza-se pelos escassos recursos linguísticos, baseia-se no “discurso comunicativo e situacional” (2000, p.58), faz grande uso de gestos, busca apoio no falante nativo e constrói, a partir de palavras-chave (*keywordstrategy*), frases sobre uma estrutura essencialmente nominal. A autora aponta que, nessa fase, observa-se o que Givon (1979 apud CHINI, 2000, p.58)³⁷ chama de modo pragmático.

Durante a fase básica, por sua vez, as frases passam a ter uma organização centralizada em verbos, geralmente no infinitivo ou no presente, e observa-se, segundo a autora, um “estilo telegráfico” (2000, p.58). Há uso escasso de preposições e conjunções, mas um recorrente uso de estratégias lexicais (como, por exemplo, a recorrência a advérbios de tempo no lugar de conjugações verbais) e de termos genéricos no lugar de termos específicos. De acordo com

³⁷GIVÓN, T. *On understanding grammar*. NY: Academic Press. 1979

essa estudiosa, tal variedade básica é quase um *pidgin* (língua criada a partir da mistura de outras línguas, com gramática rudimentar e vocabulário restrito).

Finalmente, na fase pós-básica ou quase nativa, há produção de frases com verbos conjugados e morfologia mais regular, além da presença mais concreta de artigos, auxiliares, formas de acordo sintático, entre outros elementos. Há uma evolução concreta no nível lexical, com o aparecimento das primeiras subordinadas de causa, fim e tempo, além do desenvolvimento dos meios de tornar coeso um texto.

Outra questão importante para a análise de IL (uma vez que se trata de uma variedade individual da língua-alvo) é relativa aos parâmetros de variação pessoal; ressaltamos, dentre esses fatores, os apresentados por Andorno & Giacalone Ramat (2002): a idade, o *input*, o ambiente e o comportamento do aprendiz, o papel da LM e a distância subjetiva e a consciência metalinguística. Segundo as autoras,

a análise das interlínguas, enquanto análise de sistemas, torna-se independente do confronto com a língua-alvo e visa à reconstrução, a partir dos enunciados produzidos pelos aprendizes em cada fase, das formas/funções e das regras que constituem tal sistema.³⁸ (2002, p.16, tradução nossa)

Ao analisarmos quais são as características desses parâmetros entre os alunos que participaram do PFI, poderíamos compreender as influências visíveis na estruturação de suas interlínguas. Levando em conta os itens *idade* e *comportamento do aprendiz*, podemos buscar as relações entre as características da faixa etária de 10 a 11 anos e as implicações que o nível de maturidade dessa idade traz à realização de projetos e tarefas. No tocante ao *input*, podemos tratar da frequência das aulas, dos materiais utilizados e do conteúdo das aulas de LE oferecidas aos discentes. Quanto ao *ambiente*, podemos levar em consideração questões socioculturais amplas, como as condições socioeconômicas dos alunos, a cultura multimídia em que estão imersos, a estrutura do colégio, a relação existente entre o Estado em que vivem – que tem um importante histórico de imigração italiana – e as possíveis decorrências de seu país lusófono estar inserido em um continente majoritariamente hispanófono. No que concerne à *distância subjetiva* e à *consciência metalinguística*, devemos atentar às diferentes línguas com que os alunos têm contato na escola que frequentam, anteriormente e posteriormente ao contato com o italiano, e que constituem fontes potenciais de transferência linguística. Todos esses aspectos, que serão aprofundados de maneira mais completa no

³⁸ No original: “L’analisi delle interlingue, in quanto analisi di sistemi, diventa allora indipendente dal confronto con la lingua di arrivo e mira piuttosto alla ricostruzione, a partire dagli enunciati prodotti dagli apprendenti in ogni fase, delle coppie di forme/funzioni e delle regole che costituiscono tale sistema” ANDORNO, Cecilia, RAMAT, Anna Giacalone. *L’acquisizione dell’italiano come lingua seconda: problemi e metodi*. Università di Pavia, Pisa, 2002, p. 16

capítulo 3, trazem consigo informações importantes para a análise das produções orais dos aprendizes no capítulo central desta dissertação.

Finalmente, ao lançarmos um olhar crítico às teorias apresentadas, desde os estudos de AC até os de IL, percebemos que pouco se discorreu sobre a possibilidade de outras línguas estrangeiras conhecidas anteriormente pelo aprendiz serem fonte de transferência. A nossa experiência com os participantes do PFI mostrou-nos a clara influência de duas LE – além da LM dos estudantes – sobre suas tentativas de produção em italiano. cremos que a falta de um aprofundamento nesse sentido, nos textos, deva-se, sobretudo, à distância histórica que separa a época em que foram realizados aqueles estudos do nosso atual contexto, em que as possibilidades de bi/multilinguismo são, a cada dia, mais recorrentes.

2.2 O conceito de transferência e os contextos bilíngues/multilíngues

Iniciaremos o segundo item do presente capítulo discutindo as definições de transferência lingüística e procurando analisar de que maneira esse fenômeno ocorre em alunos bilíngues/multilíngues de LE, cada vez mais numerosos, apresentando novas perspectivas até então não consideradas e trazendo à tona a necessidade de se revisar a literatura sobre o tema. Além disso, procuraremos compreender se a influência trazida pelo aumento de possíveis transferências na IL desses alunos pode representar um fator positivo na aquisição/aprendizagem de LE ou se apenas prejudica o aprendiz em seu caminho em direção à L-Alvo.

2.2.1. Interlíngua e conceitos de transferência lingüística

Dulay et al. (1982, p.98), ao discutirem a diferença entre o uso psicológico e sociolingüístico do termo *transferência* ressaltam que, enquanto o primeiro trata da influência de hábitos antigos sobre os novos que estão sendo aprendidos (visão sobre a qual se pauta a teoria comportamentalista, como vimos anteriormente), o segundo refere-se ao fenômeno em termos de interação e empréstimos lingüísticos e mudança de código, decorrentes do contato entre duas comunidades lingüísticas.

Brown (1987, p.177) resalta que a transferência interlingüística, que caracteriza os estágios iniciais da aprendizagem de LE, envolve não apenas a LM, mas também as demais

línguas que um aprendiz conhece de antemão. Nesse mesmo sentido, Odlin (1989) define transferência como sendo a influência resultante das similaridades e diferenças entre a língua-alvo e qualquer outra língua que tenha sido previamente estudada, mesmo que imperfeitamente.

Ellis (1985) enriquece a discussão ao trazer à tona o conceito de estratégia, questionando se a transferência seria uma estratégia de comunicação ou de aprendizagem; o autor conclui que a transferência pode servir para ambos os processos: a EC auxilia o aprendiz quando este apresenta alguma falta de conhecimento que o limita na produção e na recepção da língua-alvo; já a EA atua no desenvolvimento da IL do aluno quando ele cria hipóteses sobre a LE. É importante lembrar que, anteriormente, Lado (1957) apontou a tendência dos indivíduos em transferir formas e sentidos, de maneira produtiva, durante a tentativa em falar na língua-alvo e, de forma receptiva, quando tentam compreender a linguagem e a cultura do mesmo modo que falantes nativos.

Zobl (1980a, 1980b, 1982), da mesma maneira, enxerga o fenômeno de transferência e o desenvolvimento da IL, não como processos que se opõem, e sim, como processos que interagem um com o outro. Gass & Selinker (1992) também compreendem que as teorias cognitivas e contrastivas não se excluem, afirmando que, após ter construído uma massa de conhecimento, o aprendiz testará suas hipóteses sobre a língua-alvo e, posteriormente, utilizará a LM e demais línguas que já conhece.

Durante nossas leituras sobre a transferência linguística, notamos que – talvez como resquício da crítica à idéia preconizada pela AC, segundo a qual a proximidade entre línguas representa a facilidade de aprendê-las, e a distância entre línguas indica a dificuldade – grande parte da literatura da área mantém-se firme em demonstrar somente as dificuldades que a similaridade entre as línguas pode trazer ao aprendiz, defendendo que seria a distância entre elas a facilitar o processo de aprendizagem, por evitar a possibilidade de transferência de elementos não correspondentes. No mesmo sentido, Gass & Selinker (1994, p.53-78) apontam que, após a hipótese contrastiva ter sido superada, o papel da LM foi minimizado e até negado.

Fato é que o aluno segue buscando as similaridades, como afirma Ringbom (2007), que alerta sobre a contradição entre as atitudes do meio acadêmico, que insiste em apontar e analisar as diferenças entre as diversas línguas e as do aprendiz, que se pauta nas suas semelhanças intra e intralinguísticas na tentativa de facilitar sua aprendizagem. Leiria (1998, p.18-19) afirma que “a proximidade entre duas línguas deve ser encarada como um fator mais

facilitador do que inibidor da aprendizagem, e esse fato deve ser tido em consideração na prática pedagógica”.

Dentre os autores que também enxergam a transferência livre de conotação negativa, podemos citar Corder (1978), que a define como um instrumento heurístico que auxilia o aprendiz na descoberta das propriedades formais da língua-alvo. Andersen (1983) vê a transferência como um filtro que controla a retenção do *input* a que o aprendiz é exposto. Schachter (1993, p.104) define a transferência como um conjunto de restrições impostas pelos conhecimentos preexistentes sobre os domínios em que o aprendiz busca selecionar hipóteses quanto a novos dados.

Susan Gass (1983) afirma que a visão negativa sobre a transferência linguística vem sendo desafiada por uma série de estudos e dados empíricos, que têm renovado, nos últimos anos, o interesse pelo fenômeno. A partir de uma perspectiva que não mais o considera uma simples transferência mecânica de estruturas de L1, e sim como um mecanismo cognitivo (1988, p.387) sobre o qual se baseia a aquisição/aprendizagem de LE, esse novo ponto de vista determina que as estruturas de LM preservadas na língua-alvo seriam reflexo de uma seleção ativa e atenta por parte do aprendiz.

Chini (2000) observa que foi proposta uma “nova etiqueta” (2000, p.63) para o processo de transferência, de cunho neural e de “influxo interlinguístico”, (KELLERMAN & SHARWOOD SMITH 1986 apud CHINI, 2000, 63) ³⁹ e que, além de terem sido aprofundados suas restrições, seus mecanismos e manifestações e seu campo de ação, houve também um redimensionamento das possibilidades facilitadoras do fenômeno. Uma das possíveis causas dessa renovação deve-se à constatação da importância do papel da transferência linguística, trazida pelos estudos da aquisição/aprendizagem e pelas análises da produção, em LE, de aprendizes bi/multilíngues. Com ocorrências cada vez mais frequentes, tais análises oferecem novas perspectivas e requerem uma revisão dos estudos feitos no século passado, que viam esse fenômeno de maneira mais simples e unidirecional, entre LM e língua-alvo.

Para discutirmos essas questões, faz-se necessário aprofundar as definições de bilinguismo e multilinguismo que, como mencionamos anteriormente, podem determinar importantes conseqüências à IL dos aprendizes.

³⁹KELLERMAN, E.SHARWOOD SMITH, M. (Eds.) (1986) *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*.New York: Pergamon Press Ltd.

2.2.2 Interlíngua em contextos bilíngues/multilíngues

Ao mesmo tempo em que autores como Bloomfield (1933) consideram como bilíngue apenas o sujeito que possui conhecimento nativo de duas línguas, há autores como Macnamara (1967) que compreendem que, para que um sujeito seja bilíngue, é necessário que apresente uma competência mínima das quatro habilidades linguísticas (entender, falar, ler e escrever) em ambas as línguas. A existência de visões contrastantes, que nos oferecem uma ideia da variedade de opiniões possíveis acerca do tema do qual trataremos, requer a adoção um ponto de vista que norteie nossos propósitos, o que não quer dizer que serão desconsideradas as demais visões.

Assumiremos, em nossa dissertação, a definição de bilinguismo de De Marco e Wetter (2008) que, na mesma linha de Macnamara, consideram-no como a capacidade de um indivíduo em usar dois códigos linguísticos diferentes, independentemente do seu grau de conhecimento e domínio das duas línguas. As autoras ainda englobam, no termo, o fator cultural referente ao conhecimento de duas línguas, ou seja, o conhecimento de duas culturas. Nas palavras dos estudiosas, “é esse aspecto de biculturalismo que favorece um maior respeito pelas diversidades que enriquecem o nosso mundo”. (2008, p.37, tradução nossa) ⁴⁰.

Nos dias de hoje, o conhecimento de ao menos uma LE está diretamente vinculado aos novos parâmetros de comunicação discutidos no primeiro capítulo da dissertação, através da crescente democratização do acesso à internet e suas plataformas, difundidas pelos mais variados aparelhos eletrônicos ligados à revolução cultural da informação. Tais constatações nos levam a considerar que os alunos participantes do PFI, assim como uma considerável parcela da população, já partem de uma situação de bilinguismo – português brasileiro (PB como LM)/ inglês (LE) ao aprender uma língua estrangeira, como o italiano.

Além dos fatores citados acima, é importante considerar o papel que a escola tem tido em propiciar essa condição bilíngue, o qual demonstra o crescente interesse e a valorização dada pela sociedade à aprendizagem de línguas e culturas. Tomando como exemplo a cidade de Atibaia, na qual nossa pesquisa foi realizada, pode-se observar que um indivíduo tem ao menos sete anos de ensino formal de língua inglesa em sala de aula, desconsiderando-se, ainda, as possibilidades de frequentar cursos privados de inglês, os quais, como sabemos, são uma realidade cada vez mais acessível a todas as classes sociais.

⁴⁰ No original: “Il bilinguismo non coinvolge solamente due o più lingue, ma [...] implica anche la conoscenza di due culture. Ed è proprio questo aspetto di biculturalismo che favorisce un maggior rispetto per le diversità che arricchiscono il nostro mondo”. DE MARCO, Anna. WETTER, Margrit. *L'apprendimento di una prima e di una seconda lingua*. In: *Manuale di Glottodidattica*, Carocci Editore S.p.A, Roma, 2000

Por menor que seja a quantidade e a qualidade do insumo que é oferecido ao aluno, esse conhecimento da língua, somado à vivência de uma série de elementos culturais globalmente propagados, acarreta uma vivência prática de vários aspectos dessa L2, a qual pode se dar através de um conhecimento e um uso “instrumentais” de tal língua. Dessa maneira, pode-se observar que, mesmo a parcela da população que não possui elevado nível de fluência na língua inglesa, consegue lidar, razoavelmente, com uma considerável quantidade de informação em inglês em seu dia a dia. Isso mostra, de acordo com a visão de bilinguismo que adotamos (a qual abarca variados níveis de conhecimento de uma língua), que uma significativa parcela da sociedade brasileira paulistana é bilíngue; dentro dessa parcela, inclui-se o grupo de aprendizes de italiano LE que participam do PFI.

Contudo, ao direcionarmos nossa atenção às particularidades individuais de alguns dos participantes do projeto, notamos que, para além da condição bilíngue que identificamos, há alguns alunos que partem de uma condição multilíngüe para a aprendizagem de italiano, devido ao contato prévio que tiveram com a língua espanhola, em outra situação de ensino que será explicada, posteriormente, nesta dissertação. Dentre esses alunos, há ainda o caso específico de um aluno que, devido às suas raízes espanholas, já possui um bom nível de fluência nessa outra língua.

Utilizaremos, para definir o conceito de multilinguismo, o mesmo parâmetro referente ao bilinguismo oferecido por De Marco e Wetter (2000), que diz respeito à não necessidade de um domínio completo da segunda ou da terceira língua. Nesse mesmo sentido, Ellis (1994, p.11) define que um aprendiz é considerado “multilíngue” quando adquiriu “*alguma competência* em mais de uma língua não primária”. (grifo nosso, tradução nossa) ⁴¹.

Cenoz & Jesner (2000) afirmam que, devido à elevação do nível de *consciência metalinguística* no aprendiz, um sistema lingüístico multilíngüe apresenta um aumento de possibilidades de transferências na aquisição/aprendizagem de demais LE. Odlin (1989) também defende essa ideia, salientando que, muito provavelmente, as fontes de influências são proporcionais à quantidade de línguas que o aprendiz conhece.

Ao referir-se às demais línguas faladas por um aprendiz de determinada língua-alvo, Ringbom (1986) utiliza a sigla LN e define algumas particularidades a respeito das possibilidades de transferência linguística:

⁴¹ No original: “many learners are multilingual in the sense that in addition to their first language they have acquired some competence in more than one non-primary language”. ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Oxford University Press, 1994, p. 11

- (1) [...] A influência da LN é causada, acima de tudo, pelas similaridades formais entre itens lexicais, apesar de, às vezes, alguns itens individuais, especialmente palavras de função [...] poderem ser diretamente utilizados na L2 sem modificações.
- (2) [...] A influência de LN quase sempre ocorre na busca por itens lexicais individuais, e erros produzidos dessa forma refletem a ativação de um item individual de LN, que é geralmente similar à forma da palavra “correta” em L2.
- (3) [...] Quase sem exceção, empréstimos são o único tipo de erro que ocorre através da influência da LN, ao passo que a influência lexical da L1 pode se manifestar tanto em empréstimos como em transferência lexical. A influência de LN em áreas que não sejam o léxico é rara para aprendizes de baixa proficiência de LN, mas podem ser mais frequentes se a proficiência na LN passou um certo limiar de fluência automatizada. (RINGBOM, 1986, 59 apud RAZUK, 2008 p. 78) ⁴².

Tratando da transferência em situações multilíngues, Corder (1993, p.26 apud RAZUK, 2008, p.80) ⁴³ reconhece haver maior possibilidade de ocorrência do fenômeno entre línguas próximas do que entre línguas mais distantes, de acordo com o critério de proximidade. Contudo, como o autor ressalta, esse critério depende do aprendiz e pode levá-lo a enganos; existe, assim, a possibilidade de o aluno enxergar similaridades e facilidades onde não há, o que o leva a transferir elementos que, na verdade, não correspondem à língua-alvo.

Pudemos observar esse tipo de engano por parte dos aprendizes do colégio em que desenvolvemos o PFI em diversas produções escritas realizadas em sala de aula e, também, em um caso de produção oral durante o curta-metragem *Le Avventure di Marco Polo*. Ao se depararem com dificuldades em expressão na língua italiana, os alunos utilizaram-se de elementos da língua inglesa para auxiliá-los (língua mais distante do italiano do que o PB – LM dos discentes – e do que o espanhol, segunda ou terceira língua de alguns dos participantes).

Além dos enganos quanto ao critério de proximidade, como apontado por Corder, outra possível explicação para a transferência de elementos de línguas distantes entre si, como o inglês e o italiano, pode ser encontrada através de uma análise do *status* de LE (*FL status* ou *foreign language effect*), proposto por Cenoz (2001). Essa análise aponta que a utilização de outras línguas, que não a LM, como fonte de influência na aprendizagem de uma terceira ou

⁴² (1) [...] LN influence is caused above all by formal similarities between lexical items, though sometimes individual, especially function words, which need not be formally similar to any L2 item, can be taken over into the L2 in unmodified form.

(2) [...] LN influence nearly always occurs in the search for individual lexical items, and errors produced in this way reflect the activation of an individual LN item, which is usually similar in form to the ‘correct’ L2 word.

(3) [...] Almost without exception, borrowings are the only type of errors occurring through LN influence, whereas lexical influence from L1 can manifest itself in either borrowings or lexical transfer. LN influence on areas other than lexis is rare for learners of low LN proficiency, but may be more frequent if the LN proficiency has passed a certain threshold of automatized fluency.

⁴³ CORDER, S. P. *A Role for the mother tongue*. In: GASS, S. e SELINKER, L. (eds), *Language transfer in language learning*. John Benjamins Publishing Company Amsterdam. Philadelphia. 1993. p. 18 -30.

quarta língua deve-se à tendência, por parte do aluno, de identificar a(s) LE(s) que conhece com tudo que não seja sua língua materna. Apontado por estudos recentes de multilíngüismo como um dos principais fatores de interferência linguística, esse tipo de comportamento foi observado por nós, claramente, entre os participantes do PFI. Além deste, Cenoz (2001, apud RAZUK, 2008, p.88-89) ⁴⁴ apresenta outros fatores que são apontados pela literatura da área como condições que influenciam a transferência: a distância tipológica (*'typological distance'*), a idade (*'age'*), o contexto (*'context'*), a frequência de uso/ativação da língua (*'recency'*) e a proficiência (*'proficiency'*).

Em nossa pesquisa, também pudemos notar, como apontou Ringbom, que a grande maioria das transferências ocorreu em nível lexical, o que, hipoteticamente, demonstra que, apesar de o aluno possivelmente reconhecer a distância e as diferenças estruturais entre a língua inglesa e o italiano, não hesita em transferir elementos quando se encontra diante de alguma dificuldade na língua-alvo, pautando-se pelo fim último da língua, que é comunicar-se, e caracterizando um uso estratégico desta. Tais considerações mostram que, ao fazer transferências, o aprendiz realiza processos cognitivos, que não necessariamente se opõem ao desenvolvimento de sua IL, de acordo com as propostas de Zobl (1980a, 1980b, 1982) e Gass&Selinker (1992), apresentadas no subitem 2.2.1.

Após tentar suprir sua deficiência em LE lançando mão, se necessário, de transferência direta de elementos lexicais de outra língua, o aluno poderá buscar corrigir seu erro, ou dar-se por satisfeito, iniciando, assim, o processo de fossilização, como discutimos anteriormente. A nosso ver, o que levará o aprendiz a seguir por uma ou outra direção será a maneira pela qual não só as diferenças, mas também as similaridades entre as línguas, são trabalhadas em sala de aula. Além disso, as características pessoais do estudante e sua relação com a língua-alvo também influenciarão o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Nesse mesmo sentido, tendo em vista as perspectivas multilíngues da sociedade em que vivemos, Jessner (1999), a partir do modelo que chama de DMM (*Dynamic Model of Multilingualism*), propõe a contínua reativação do conhecimento de outras línguas, somada a atividades de manutenção, de modo a trabalhar, em sala de aula, as semelhanças entre as línguas e desenvolver a metalinguagem dos aprendizes e professores. Em contextos como o do colégio em que o PFI foi desenvolvido, no qual, como veremos no próximo capítulo, os

⁴⁴ CENOZ, J. *The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition*. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp.8-20). Clevedon: Multilingual Matters. 2001, p. 08-20

alunos terão contato com cinco línguas estrangeiras no período entre o 6º e o 9º ano do ensino fundamental, esse tipo de proposta parece-nos muito adequada.

Finalmente, a complexidade e riqueza das associações possíveis durante o processo de aquisição/aprendizagem de um aprendiz multilíngüe trazem à tona a necessidade de levar em consideração, na medida do possível, todo o quadro de conhecimento de um aluno para compreender certos elementos presentes em sua IL. A breve apresentação das características dos alunos que foi feita no decorrer deste subitem será aprofundada no capítulo seguinte da presente dissertação e buscará retratar o contexto em que o projeto se desenvolve. Procuraremos apontar hipóteses quanto às prováveis fontes de transferência (além da LM) na IL dos aprendizes utilizadas como estratégia de comunicação nas tentativas de produção em italiano durante a filmagem do curta-metragem *Le Avventure di Marco Polo*.

3. METODOLOGIA, O CONCEITO DE FALAS GUIADAS E PREPARAÇÃO DO CORPUS PARA ANÁLISE

Apresentaremos, no presente capítulo, os fatores que levaram à idealização do PFI, apontando e discutindo as escolhas metodológicas que o nortearam. Descreveremos o contexto de pesquisa, partindo de um olhar mais amplo do espaço em que se insere (Brasil, o Estado de São Paulo e suas relações com a Itália) até seu contexto mais restrito, que é a própria cidade de Atibaia e o colégio em que o PFI foi desenvolvido, analisando algumas das características principais da cidade, do bairro em que se localiza o colégio, sua proposta didática e sua infraestrutura e, de uma maneira geral, o perfil socioeconômico dos participantes do projeto.

Apresentaremos o PFI, desde sua versão piloto, no ano de 2008, até a versão de 2011, que será apresentada através de três fases propostas por Ridarelli (2008) para um *projectwork*: planificação e preparação, desenvolvimento prático e apresentação e avaliação. Aprofundaremos o conceito de falas guiadas, presente no título do trabalho, que resulta de uma série de auxílios cujo intuito é sanar problemas de memória dos alunos e incentivar sua produção na língua-alvo durante as filmagens. Procuraremos mostrar as diferenças entre as falas guiadas diretas e indiretas, demonstrando de que maneira elas dividem o *corpus* resultante do curta-metragem *Le Avvenutre di Marco Polo* (2011) em duas partes distintas, que serão analisadas no capítulo IV.

3.1. Descrição do contexto de pesquisa

Neste item, discutiremos, brevemente, a *italianidade* no Estado de São Paulo e os novos espaços de interação criados pelos meios virtuais e suas ferramentas, que podem ser utilizados didaticamente para propiciar um novo processo de difusão da aquisição/aprendizagem da língua italiana, que pode ser considerada, no caso paulistano, um resgate cultural. Além disso, demonstraremos, também brevemente, de que maneira tanto a *italianidade* paulistana como a cultura audiovisual fazem-se presentes na cidade de Atibaia e propiciaram o desenvolvimento do PFI.

Através da apresentação do histórico do projeto e das características do colégio em que foi desenvolvido, que apresenta uma interessante situação de incentivo à aquisição/aprendizagem de LE, buscaremos ampliar a compreensão dos fenômenos de

transferência entre diversas línguas, os quais podem ser observados no curta-metragem *Le Avventure di Marco Polo*.

3.1.2 A herança italiana no Estado de São Paulo e novas perspectivas de espaço social

Historicamente, é sabido que a construção da identidade e da sociedade paulistana tiveram uma contribuição significativa da imigração italiana. Em ambos os movimentos migratórios (o primeiro entre o final do século XIX e primeiras décadas do século XX, e o segundo no período posterior à segunda guerra mundial, no final dos anos 1940), uma infinidade de encontros culturais fez de São Paulo uma das cidades mais italianas fora da península. Caprara e Mordente (2004), em *Panorama do italiano em São Paulo no contexto plurilingüístico brasileiro*, fornecem dados do levantamento realizado pelo Consulado Italiano e pelo *Ministero degli Affari Esteri* (MAE):

Os cálculos do consulado e do MAE deveriam ser aceitáveis. Atualmente, no Estado de São Paulo, a presença dos italianos nascidos na Itália e de seus filhos e netos, deveria contar com algumas centenas de milhares de pessoas: a de descendentes de italianos (oriundos, na linguagem do MAE) deveria ser da ordem de vários milhões. (CAPRARA e MORDENTE. 2004. p.102. tradução nossa)⁴⁵.

Hoje em dia, porém, passados mais de 50 anos do último grande movimento de italianos dirigidos ao Brasil, é possível questionar a manutenção das tradições e da língua italiana e mesmo a *italianidade*, termo utilizado por Caprara e Mordente (2004), do numeroso grupo de ítalo-brasileiros. Nas palavras das autoras, “o italiano quase sumiu e mesmo quem fala um pouco, já o fala mal” (2004, p.103, tradução nossa)⁴⁶.

Ao refletirmos sobre as possíveis maneiras de motivar o estudo da língua italiana, poderíamos apontar o resgate das origens como um dos estímulos capazes de levar a um novo processo de difusão da língua, sobretudo em São Paulo. Santoro (2004), em *O ensino do italiano em São Paulo: língua estrangeira ou segunda língua?* define a aquisição do italiano dos brasileiros paulistas como *híbrida*, não sendo nem *língua estrangeira*, caracterizada como a descoberta de um mundo novo, nem *língua étnica*; segundo a autora, “quem aprende

⁴⁵ No original: “[...] I calcoli del consolato e del MAE dovrebbero essere accettabili. Attualmente nello stato di San Paolo, la presenza degli italiani nati in Italia e dei loro figli e nipoti, dovrebbe contare alcune centinaia di migliaia di persone; quella di discendenti di italiani (oriundi, nel linguaggio del MAE), deve essere nell’ordine di parecchi milioni.” CAPRARA, Loredana de Stauber. MORDENTE, Olga Alejandra. *Panorama dell’italiano in San Paolo nel contesto plurilingüístico brasiliano*. In: Revista de Italianística. Departamento de Letras Modernas, USP, 2004, p.102

⁴⁶ No original: “L’italiano è quasi scomparso e anche chi lo parla un po’, oramai lo parla male”. CAPRARA, Loredana de Stauber. MORDENTE, Olga Alejandra. *Panorama dell’italiano in San Paolo nel contesto plurilingüístico brasiliano*. In: Revista de Italianística. Departamento de Letras Modernas, USP, 2004, p.103

italiano em São Paulo não descobre [...] um mundo completamente novo: através da língua que começa a estudar, entra em contato com a cultura de que provém”. (SANTORO, 2004, p.132, tradução nossa)⁴⁷; trata-se, portanto, da *reapropriação* de elementos que já fazem, em algum nível, parte do universo cultural dos alunos. Como afirma Santoro (2004),

A situação é, por sua vez, para estes aprendizes, de proximidade afetiva e de desejo de aproximação, elementos estes que produzem efeitos positivos sobre a aprendizagem e que estimulam o interesse e o desejo de *apropriarem-se* da língua que sentem “sua”. (SANTORO, 2004, p.133, tradução nossa)⁴⁸

É importante frisar, contudo, que essa aproximação à “sua” própria língua, em muitos casos, ocorre por indivíduos não ítalo-descendentes, fato que reforça a significativa influência italiana no Brasil, principalmente em São Paulo, e demonstra o quanto acultura italiana já se encontra incorporada na própria identidade paulistana. Apesar de não se ouvir mais a língua italiana sendo falada pelas ruas da cidade, como era usual no início do século XX, podemos afirmar que, até hoje, nenhuma outra língua, dos mais variados povos que chegaram aqui, teve tanta influência na maneira com que se fala o português paulistano.

Seguindo o mesmo raciocínio comparativo entre duas épocas distintas, é necessário compreender o conceito de espaço social, que passa por profundas transformações neste século em que os ambientes de convivência estão se tornando digitais, subvertendo as noções de distância física e tempo. Teixeira Fernandes, em *O Espaço Social e suas Representações*, explica que:

O espaço e o tempo são [...] factores determinantes da constituição e do desenvolvimento das aglomerações sociais. A esta evolução estão ligadas a produção de cultura e de civilização e a constituição do meio ambiente [...]o conceito de espaço social é actualmente utilizado em sociologia para designar sobretudo o campo de inter-relações sociais. Todo o sistema de relações se inscreve num espaço em que se associam estreitamente o lugar, o social e o cultural. (TEIXEIRA FERNANDES, 1992, p.61-62).

É importante atentarmos ao fato de que, para alguém que se interesse pela língua italiana, não há mais, obrigatoriamente, a necessidade de ir a um centro de cultura italiana ou a determinado bairro para conhecer italianos e aprender sua língua; tampouco é necessário ir à Itália. Hoje, é possível conhecer pessoas pela internet, participar de comunidades virtuais que

⁴⁷ No original: “Chi impara l’italiano a San Paolo non scopre però un mondo completamente nuovo: attraverso la língua che inizi a studiare, entra in contatto con la cultura da cui proviene”. SANTORO, Elisabetta. *L’insegnamento dell’italiano a San Paolo: língua straniera o seconda língua?* In: Revista de Italianística. Departamento de Letras Modernas, USP, 2004.p.132.

⁴⁸ No original: “La situazione è, invece, per questi apprendenti, divicinanza affettiva e di desiderio di approssimazione, elementi questi che producono effetti positivi sull’apprendimento e che stimolano l’interesse e il desiderio di *appropriarsi* della língua che sentono “loro”. SANTORO, Elisabetta. *L’insegnamento dell’italiano a San Paolo: língua straniera o seconda língua?* In: Revista de Italianística. Departamento de Letras Modernas, USP, 2004. P.133

visam trocar experiências, ensinar, aprender e praticar línguas estrangeiras, falando com nativos, ou não, do mundo todo. É possível visitar museus italianos *online*, fazer *downloads* de, praticamente, qualquer produção cinematográfica, assistir a toda a programação dos principais canais televisivos, entre outras atividades.

Em síntese, todos esses elementos culturais e as atividades citadas, resultantes de um conjunto de possibilidades de interação criadas pelos meios virtuais e ferramentas audiovisuais, podem facilitar muito a aprendizagem da língua italiana. Os professores devem conhecer as novidades para enriquecerem a sua experiência pedagógica e, de acordo com os preceitos do ensino comunicativo de línguas, mediar a relação dos alunos com as mídias, para capacitá-los a dirigir sua própria aprendizagem e caminhar em direção à autonomia.

3.1.3. A cidade de Atibaia e o audiovisual

O município de Atibaia foi fundado em 24 de junho de 1665 e sua história remete ao tempo dos bandeirantes: Atibaia era considerada a primeira parada de descanso e reabastecimento na rota que levava às Minas Gerais. Conhecida como a cidade das flores e morangos, com área de 478.448 km², Atibaia é um dos quinze municípios considerados estância climática pelo Estado de São Paulo. Sua população, segundo o censo demográfico de 2011, é de, aproximadamente, 127.000 pessoas.

Os anos 1990 marcaram um significativo crescimento da cidade, que vivenciou uma grande imigração de paulistanos à procura de uma cidade menor, menos conturbada e menos poluída, mas que tivesse a vantagem de encontrar-se próxima à capital – a aproximadamente 65 km de São Paulo.

A estreita relação, citada anteriormente, entre a Itália e a capital do Estado de São Paulo, teve inúmeros reflexos na história da cidade de Atibaia, e é dessa relação que surgiu o interesse, por parte da direção do colégio no qual o PFI foi posteriormente desenvolvido, em oferecer aulas de italiano na grade curricular do 6º ano do ensino fundamental. O diretor dessa instituição educacional, um paulistano descendente de italianos, introduziu o ensino da língua no colégio em 2006, e, ao notar o interesse dos alunos e dos pais deles por línguas estrangeiras, foi gradativamente ampliando os cursos de LE oferecidos pela escola, inserindo, assim, aulas de francês e alemão, além do espanhol e do inglês, que já faziam parte do programa. Ademais, os cursos foram abertos para a comunidade em geral.

Nos últimos anos, temos presenciado, na cidade de Atibaia, um momento interessante de reaproximação com as origens italianas, no *gemellaggio*, que está em vias de ser firmado com a cidade de Salerno através do *Circolo Italiano di Atibaia*, fundado em novembro de 2011, que busca reacender os ânimos da cultura italiana, oferecendo cursos de língua, jantares e festas típicas e buscando trazer o *Patronato* à cidade, entre outras atividades e projetos que estão sendo programados. Em 2012, junto à prefeitura de Atibaia, o *Circolo* lançou um livro – parte das comemorações do momento Itália-Brasil (MIB) –, em que são contadas a trajetória e a história das famílias italianas na cidade.

Dentre os variados eventos culturais que são realizados todos os anos na cidade de Atibaia, como o Festival de Inverno, o Encontro Regional de Congadas e a Festa das Flores e Morangos, podemos destacar o Festival de Atibaia Internacional do Audiovisual (FAIA), que, nos últimos anos, propôs uma competição entre os vencedores dos principais prêmios do cinema de curta-metragem brasileiro. Além da mostra competitiva, os festivais internacionais parceiros do FAIA, como o Festival de Contis (França) e o Festival de Évora (Portugal), entre outros, trazem uma seleção dos melhores curtas estrangeiros de suas programações para mostras não competitivas.

A partir de meu envolvimento com o FAIA, do qual participo desde 2006 como tradutor-intérprete da delegação francesa, passei a refletir sobre o potencial pedagógico do audiovisual. A constatação de que as ferramentas necessárias para a realização de uma obra de qualidade razoável não são, de maneira alguma, inacessíveis como pode parecer num primeiro momento, motivou-me a desenvolver um projeto no meu ambiente de trabalho: a sala de aula de duas turmas de italiano do 6º ano do ensino fundamental de um colégio particular na cidade de Atibaia.

Acreditei que um projeto que resultasse em uma obra que os alunos pudessem considerar fruto de seu próprio trabalho – e que tivesse o atrativo de lhes possibilitar ver a si mesmos numa tela de cinema atuando em LE – seria uma atividade empolgante e uma boa alternativa ao currículo tradicional da escola. Além disso, a familiaridade que esses jovens têm com as ferramentas necessárias à realização de uma obra audiovisual (celular, câmera digital, computador) forneceu os elementos que me fizeram crer que o projeto seria condizente com seus interesses, e, portanto, válido como atividade didática.

3.1.4 O colégio

O PFI foi desenvolvido em um colégio particular na Estância de Atibaia, localizado na avenida principal da cidade, sua zona mais rica. O colégio, fundado em 1985, introduziu, em 2007, em sua grade curricular, o ensino de outras línguas estrangeiras, além do inglês. No ensino fundamental, no 6º ano, os alunos estudam italiano; no 7º ano, francês; no 8º ano, espanhol; e, no 9º ano, alemão. Devido à carga horária das aulas ser de apenas cinquenta minutos semanais, o objetivo dos cursos é apenas oferecer uma breve introdução a noções básicas de língua e cultura estrangeiras. Somente o inglês é oferecido em todos os anos, do ensino fundamental ao médio, e conta com cem minutos semanais.

O colégio, que é uma franquia, conta com três unidades independentes entre si em Atibaia: a unidade *Baby* (berçário e maternal), a *Júnior* (da educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental) e a unidade em que o PFI foi desenvolvido, que agrupa o ensino fundamental II (EF), o ensino médio (EM), o cursinho pré-vestibular e uma faculdade de ensino à distância. Seu currículo é tradicional, e o material, apostilado, e somente nas aulas de LE, com exceção das de inglês, são usados livros didáticos escolhidos pelos próprios professores. No curso de italiano, o material didático utilizado é o livro *Girotondo1*, da Guerra Edizioni.

O ano letivo é dividido em bimestres, mas os alunos fazem provas todas as semanas, o que, segundo a direção do colégio, serve para habituá-los a uma rotina de estudos e ao ritmo do ensino médio, cujo foco, desde o 1º ano, será o vestibular. A partir do 7º ano, além de três provas semanais, há o “testão”, que consiste numa prova bimestral. Nota-se, a partir do currículo do colégio e da publicidade que faz de si, que seu principal objetivo é alcançar números elevados em aprovações nos vestibulares, não diferindo do molde das grandes franquias de instituições educacionais particulares do país.

O espaço físico do colégio é bem arborizado e amplo. Em seu complexo, abriga treze salas de aula, um auditório, um laboratório, uma biblioteca, uma piscina semiolímpica aquecida, quadra coberta, pátio com arvorismo e parede de escalada, sala de judô, sala de artes, sala de computação, cozinha e um enorme escorregador, que vai do primeiro andar de um dos prédios até o chão.

O colégio oferece, também, variados cursos extracurriculares no período vespertino, os quais, em alguns casos, são de frequência obrigatória, como: Meteorologia, Robóticas, Exatas avançadas, Cálculo (do 1º ao 3º ano do EM), Café filosófico, Empreendedorismo (a partir do 1º ano do EM), Projeto de leitura. Até 2011, funcionou também um centro de idiomas.

Finalmente, há três grandes eventos anuais realizados na escola, que são a Feira de Ciências, a Feira de Empresas da região (EXPO) e o Sarau Cultural.

É interessante ressaltar que, apesar do oferecimento de cursos modernos e diversificados, como os citados acima, as salas de aula continuam num molde tradicional, com quadro negro, giz e professor sobre o tablado, de frente para os alunos. Também podemos notar que, apesar de todas as salas serem equipadas com computador e *data show*, algumas máquinas são antigas, e, portanto, nem todas têm leitor de DVD. Dessa forma, para utilizar esse tipo de mídia, é necessário ligar um aparelho separado e, uma vez que há apenas dois leitores de DVD no colégio, os professores veem-se incapacitados de realizar, com mais frequência, atividades interativas e audiovisuais, pois é impossível utilizar, ao mesmo tempo, DVD e internet. Esta última ainda conta com uma conexão via rádio bastante lenta.

A problemática resultante dos equipamentos faz-se mais visível nas aulas de LE: o áudio gerado em sala de aula é de baixa qualidade, pois sai de aparelhos portáteis de som que não possuem boa definição e que não alcançam um volume muito alto. Visto que, para os alunos, já existe a dificuldade em identificar sons novos e pronúncias diferentes daquelas de sua LM, a aula acaba sendo bastante prejudicada por esses detalhes.

Todas essas considerações sobre o aparato multimídia servem à discussão sobre o interesse do colégio em relação à utilização do audiovisual como ferramenta pedagógica; ilustram a preferência pelo trabalho tradicional realizado com base em apostilas e nos levam à conclusão de que, embora essa instituição escolar disponha de equipamentos “modernos”, não privilegia as aulas multimídia em nenhuma das disciplinas.

3.1.5 Os alunos

Por ser um colégio particular de uma franquia de renome, situada, como dissemos anteriormente, na zona mais nobre da cidade, a maioria dos estudantes é de classe média-alta. Há, também, alguns alunos bolsistas e alunos provenientes de camadas sociais mais pobres.

O grupo de participantes de nossa pesquisa é composto por alunos provenientes das duas classes de 6º ano do EF do ano de 2011, as quais, juntas, totalizam quase sessenta estudantes. Todos sempre se mostraram muito interessados e curiosos quanto às questões culturais relativas à Itália; por mais de uma vez, levei amigos pessoais (italianos), também professores de italiano, à sala de aula, para que os conhecessem e tivessem a oportunidade de se

comunicar com nativos. As inúmeras perguntas que os discentes fizeram a esses meus amigos revelaram algumas das ideias que esses jovens aprendizes já tinham com relação ao país, antes mesmo de frequentar as aulas. Em sua maioria, as questões referiam-se à gastronomia, à cultura, à arte e ao futebol. Nenhum dos alunos tinha estado na Itália, mas muitos citavam familiares que conheceram o país e falavam sobre características locais com muita propriedade, sempre de maneira positiva. A experiência internacional dos alunos resumia-se a visitas à Disney, excetuando-se um discente (que, inclusive, participou do PFI 2011 e é descendente de espanhóis), que já havia ido à Europa.

Devido ao fato de o PFI 2011 ser um projeto paralelo ao curso de italiano, ou seja, fora da grade curricular obrigatória, apenas os alunos interessados participaram de tal projeto: no total, eram, dezoito estudantes. Muitos, apesar do interesse, não puderam participar por problemas de horário conflitante com outras atividades, como aulas de esporte e inglês. Dentre os dezoito participantes, oito são ítalo-descendentes e, apesar de não terem nenhum conhecimento prévio da língua italiana, todos já estudavam inglês desde a pré-escola, e alguns também fora do colégio, em escolas de idiomas.

Além da influência do inglês na interlíngua dos alunos, pudemos notar, durante as aulas e durante o processo de filmagem, uma grande familiaridade com a língua espanhola, perceptível nas diversas transferências realizadas. Relacionamos a influência do espanhol na IL dos discentes a três fatores centrais:

- 1) a proximidade entre o português e o espanhol – por serem da mesma família (românica) e do mesmo ramo (ibérico), essas duas línguas têm muitas semelhanças;
- 2) a localização do Brasil – por estar situado em um continente predominantemente hispanófono, nosso país tem, em seu dia a dia, certa circulação de elementos da língua espanhola;
- 3) o fato de oito dos dezoito alunos participantes do PFI 2011 já terem estudado um ano de espanhol, nos mesmos moldes do italiano, no 5º ano do Ensino Fundamental, um ano antes de ingressarem na unidade do colégio na qual o projeto foi desenvolvido.

Essas considerações serão retomadas durante a análise do *corpus*, no capítulo 4, no qual observaremos a presença marcante dessa outra LE nas tentativas de produção em italiano realizadas pelos participantes do PFI 2011 no curta-metragem *Le Avventure di Marco Polo*.

Apresentaremos, no próximo item, um breve histórico do PFI, buscando detalhar seu desenvolvimento de 2008 a 2011, ano em que alcançamos um formato que julgamos satisfatório e mais apropriado à coleta de dados linguísticos para análise.

3.2 O Projeto Filmes em Italiano (PFI)

Como citado no início do capítulo, o envolvimento com o FAIA foi o ponto de partida para a tentativa de desenvolver um projeto audiovisual, no ano de 2008, com os alunos de italiano do 6º ano do EF, com o objetivo de produzir dois curtas-metragens em língua italiana, dublados em PB.

A intenção original, ao realizar esse tipo de projeto, foi didático-afetiva, buscando, através do engajamento em um projeto audiovisual, aumentar a afetividade em relação à língua italiana e, ao mesmo tempo, aperfeiçoar a produção linguística dos alunos através das atividades necessárias à conclusão do filme.

Devido a uma série de problemas, contudo, como será apresentado durante este item, as questões didáticas foram deixadas de lado, e o projeto contemplou apenas seu objetivo afetivo. Posteriormente, através de uma série de mudanças operadas na edição de 2011, conseguimos realizar as propostas originais e incluir a dimensão de pesquisa no projeto, promovendo modificações que melhoraram a preparação dos alunos para a realização do curta e propiciaram interações espontâneas na língua-alvo. Tais interações forneceram-nos amostras mais concretas do uso de EC em situações mais reais de comunicação, otimizando a coleta de dados para a formação de um *corpus* mais rico para a análise da presente dissertação.

3.2.1 Os projetos-piloto

No ano de 2008, apresentei aos alunos das duas classes do 6º ano do EF a ideia de criar curtas-metragens em italiano, apesar de não ter experiência alguma em produção audiovisual. Acreditei que seria possível desenvolver o projeto utilizando o próprio tempo de aula, que, como vimos anteriormente, era de cinquenta minutos semanais. Todavia, como veremos a seguir, eu tinha subestimado a complexidade desse tipo de projeto, o que levou a uma série de adaptações que tive de fazer para conseguir finalizá-lo.

A partir de agosto de 2008, começamos a produzir dois curtas-metragens, um com cada turma. Os filmes *Il Piccolo Principe* e *Romacho e Giulietta* são, respectivamente, adaptações do livro *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, e da clássica história de *Romeu e Julieta*. Definimos que o projeto seria intercalado com as aulas tradicionais.

Na primeira sessão do projeto, dividimos os personagens por votação em sala de aula. Duas semanas depois, ao tentar criar, junto aos alunos, as falas de seus personagens para ensaiarmos no encontro seguinte, percebi que as limitações impostas pelo tempo seriam maiores do que eu havia imaginado; cinquenta minutos a cada duas semanas não seriam suficientes, e eu não poderia sequer cogitar a ampliação do projeto a todas as aulas, pois a finalização do conteúdo do livro didático era indispensável. Dessa forma, percebi que não haveria tempo disponível para trabalhar as falas com os alunos, auxiliando-os para que criassem o enredo; por isso, resolvi escrever, sem o auxílio dos aprendizes, o *script* completo de *Il Piccolo Principe*, além de adaptar *Romacho e Giulietta* a um formato mudo.

O simples fato de ter escrito as falas de *Il Piccolo Principe* não resolveu completamente o problema, pois não havia tempo hábil para ensaiarmos as falas. Percebi, naquele momento, que teria de abandonar o objetivo didático de ampliar o conhecimento da língua italiana pelos alunos através do *input* constituído pelas falas do *script* que eu, originalmente, pretendia trabalhar com os estudantes. Da mesma forma, seria impossível, como havia imaginado, propiciar ocasiões próximas às situações reais de comunicação, em que o *script* serviria apenas como apoio para a história, permitindo que os alunos se sentissem à vontade para atuar de maneira livre no decorrer das filmagens. Dessa maneira, decidi manter apenas o objetivo afetivo do projeto, insistindo na sua finalização e adaptando-o a todas as suas limitações.

Uma vez que não era possível que os alunos criassem e/ou aprendessem suas falas, a única maneira encontrada para que as reproduzissem foi ditá-las antes da filmagem de cada cena; dessa forma, os alunos sequer travavam contato com os diálogos antes das filmagens: eu explicava-lhes no que consistiria a cena, qual o teor das falas e ditava-as aos aprendizes; eles memorizavam-nas e reproduziam-nas instantaneamente. Tínhamos, dessa maneira, a primeira noção de fala guiada, que seria aperfeiçoada e ampliada posteriormente, durante a produção de *Le Avventure di Marco Polo*, em 2011.

Para nossa surpresa, apesar do modelo extremamente mecânico de repetição, as reproduções dos alunos eram realizadas de maneira muito original, por diversas vezes completamente diferentes do original ditado em italiano. Os alunos não reproduziam, exatamente, na língua-alvo, o texto que lhes era fornecido, mas sim em suas próprias interlínguas, nas quais notamos particularidades, como: sotaque, inclusão de palavras diretamente transferidas de sua LM, do inglês e do espanhol e de diversas criações lexicais. Essas influências levaram-nos a prestar atenção ao uso feito, por parte dos estudantes, de EC para suprir suas dificuldades em memorizar as falas.

Apesar de essa forma bastante rudimentar de conduzir um projeto – que estava longe de ser a maneira ideal – trazer à tona, inesperadamente, um rico material, compreendíamos que, se repensássemos a maneira de conduzir o projeto, aumentando o tempo de preparação para as filmagens e aumentando a exposição dos aprendizes à língua italiana, poderíamos fazer com que eles interagissem mais espontaneamente, o que possibilitaria a coleta de produções mais diversificadas e a realização de uma análise mais completa do uso de EC. Infelizmente, só viríamos a conseguir realizar essas mudanças no decorrer do PFI 2011, como explicaremos posteriormente.

Após resolver o problema das falas de *Il Piccolo Principe* através dos ditados, iniciamos as filmagens; contudo, aos problemas decorrentes do tempo escasso, somava-se o número excessivo de alunos (todos os alunos da sala de aula – cerca de trinta – participavam das filmagens), o que dificultava a realização das tarefas simultâneas de coordenar as atividades, realizar as filmagens ditando as falas e “controlar os ânimos” das turmas. Dessa maneira, tivemos de criar inúmeros personagens, o que deixou longo o filme, mas esforçamo-nos para que quase todos os estudantes tivessem ao menos uma pequena participação falando em italiano.

Apesar de todos os problemas que enfrentamos, decorrentes, em sua maioria, de nossa falta de experiência na gestão de um projeto do gênero, o grande entusiasmo com que os alunos receberam a proposta de realizarmos um curta, não nos permitiu sequer cogitar a ideia de abandonar o projeto. Finalmente, concluído o processo de filmagem, a edição do filme conseguiu dar certa qualidade a *Il Piccolo Principe. Romacho e Giulietta*, por sua vez, por ter sido um filme mudo, não ocasionou dificuldades no processo de filmagens e resultou em uma obra mais curta e de boa qualidade.

O momento da apresentação no sarau foi muito especial: acompanhar todos os alunos chegando ansiosos ao auditório do colégio, que estava lotado, e perceber a emoção deles ao verem a si mesmos e a seus colegas, em uma tela grande, atuando em italiano foi, com eu havia imaginado, muito gratificante. Os pais dos discentes e a direção do colégio gostaram muito do resultado do projeto, que tornou o sarau dessa instituição um evento muito aguardado durante todos os anos seguintes. Dois anos depois, o auditório do colégio não mais suportaria o grande número de pessoas presentes no sarau, por isso, foi preciso passar a realizar o evento no centro de convenções da cidade de Atibaia.

Durante todos os anos em que trabalhei no colégio, os aprendizes que haviam participado do projeto lembravam o filme e comentavam a experiência com os alunos novos, dizendo que o italiano era a língua “mais legal” porque fazíamos “filmes na aula”.

Dessa maneira, pudemos constatar que ao menos o objetivo de desenvolver uma memória afetiva em relação à aprendizagem da língua italiana havia sido atingido com sucesso. Também destacamos que, a partir da participação neste projeto, um número razoável de alunos começou a interessar-se pela criação audiovisual, participando de cursos oferecidos pela Difusão Cultural de Atibaia (uma entidade privada sem fins lucrativos) e, inclusive, inscrevendo as próprias obras deles no sarau do colégio e nos festivais de curta-metragem da cidade.

Nos anos seguintes, 2009 e 2010, realizamos quatro filmes em língua francesa, pois eu lecionava esse idioma nas turmas de 7º ano. Apesar de não ter havido mudanças nas condições de trabalho em relação ao ano de 2008, esses dois anos me serviram, principalmente, como experiências de aperfeiçoamento de fotografia e de edição, permitindo-me, ainda, observar como o trabalho com alunos um pouco mais velhos facilita o andamento desse tipo de projeto.

3.2.2 PFI 2011 – *Le Avventure di Marco Polo*

No primeiro semestre de 2010, ao frequentar o curso *O Ensino-aprendizagem de línguas a partir da década de 1970*, ministrado pela Profª. Drª. Fernanda Ortale, pude refletir sobre as maneiras de reestruturar não só o PFI, mas minha prática didático-pedagógica de maneira geral. Nesse mesmo ano, junto à minha orientadora, a Profª. Drª. Giliola Maggio, discutimos as mudanças necessárias no projeto para obtermos um *corpus* mais amplo para analisar o uso de EC em projetos audiovisuais na presente dissertação de mestrado.

Procuramos mudar elementos essenciais para uma melhora do projeto como obra e como fonte para coleta de dados. Para tanto, seria necessário: requerer dos alunos uma maior participação na produção do curta, auxiliando mais na criação da história; realizar ensaios que levassem os participantes a compreender, satisfatoriamente, o *script* e decorá-lo minimamente; desenvolver situações que propiciassem a coleta de produções orais resultantes de interação espontânea em LE para a análise de EC.

Dessa forma, demos início à estruturação do PFI 2011, que apresenta a história de Marco Polo, o viajante veneziano que, segundo consta, trouxe o macarrão da China à Europa. Apresentaremos o projeto através da divisão em três fases do *Project work* proposta por Ridarelli (2008), que adotamos como metodologia para nos nortear em sua realização. Segundo o autor, um projeto deve ser dividido em: planificação e preparação;

desenvolvimento prático e apresentação; e avaliação. Demonstraremos, em cada uma das três fases, as atividades realizadas e os objetivos buscados, apresentando, em pormenores, as mudanças operadas em relação aos anos anteriores.

3.2.2.1 Planificação e Preparação (primeiro semestre)

Desde a primeira aula do ano, foi exposta aos alunos a existência do PFI, e o início do projeto foi definido para o mês de abril. Esta constituía uma primeira diferença entre 2011 e os anos anteriores, em que os projetos eram sempre realizados a partir do segundo semestre, sem uma fase de preparação.

Outra mudança operada, de igual importância, foi a redução do número de alunos participantes, ao tomar a medida de realizar o projeto em dias pré-estabelecidos, no período vespertino. Dessa forma, apenas os alunos interessados participariam, mediante entrega da ficha de inscrição, que continha a explicação do projeto e o termo de autorização para divulgação de voz e imagem em eventos audiovisuais, acadêmicos e culturais ligados à língua italiana, que deveria ser entregue assinado pelos responsáveis pelos aprendizes.

Apesar da melhora nas condições de realização do projeto com o aumento de horas de contato com a língua italiana e com a redução de participantes, muitos alunos que gostariam de participar não puderam fazê-lo, devido a conflitos com o horário disponibilizado à tarde pela escola. Havia outras aulas no período vespertino que alguns desses alunos eram obrigados a frequentar, como aulas de reforço e recuperação, ou havia conflitos com horários de esportes e aulas de LE. Por essa razão, o projeto acabou perdendo alunos interessados e talentosos, que teriam contribuído muito com o material que seria coletado.

Decidi que, por ser um projeto com quase um ano de duração, os encontros seriam espaçados, para não sobrecarregar os estudantes e não desanimá-los. O objetivo era que o PFI não fosse apenas mais uma das tantas aulas da escola, e sim, um projeto diferente, uma tarefa a ser realizada em conjunto, com início, meio e fim, cuja concretização dependesse, exclusivamente, do comprometimento dos participantes, mas com um forte caráter lúdico.

Por termos iniciado os trabalhos ainda no primeiro semestre, tive mais tempo para preparar melhor os alunos, incentivando-os, constantemente, a refletir sobre questões que não foram discutidas nos projetos anteriores, tais como: “o que é audiovisual?”; “o que é curta-metragem?” e “o que é a democratização das ferramentas de filmagem?”. Essas foram perguntas abordadas, de maneira sutil, no início de cada encontro.

Logo no primeiro encontro, foi apresentada aos alunos a temática do curta: a história de Marco Polo. Juntos, realizamos pesquisas na internet sobre sua história, com alguns vídeos que remetiam ao ambiente em que nossa história se passaria, com imagens de Veneza, cenários do Oriente Médio, paisagens da China. Ressalto a alegria com que os alunos receberam o uso do *Youtube* em sala de aula, demonstrando familiaridade com a ferramenta; o tempo todo, pediam para também partilhar alguns vídeos com os demais colegas e comigo.

No segundo encontro, dividimos os personagens por votação e pesquisamos, na internet, seus figurinos, buscando conscientizar todos os discentes da importância de tais figurinos, por se tratar de uma história de época. Apesar de termos destacado essa relevância, pode ser observado, no filme, que, muitas vezes, os alunos acabaram esquecendo as roupas de seus personagens durante a fase de filmagens, no segundo semestre, e não tivemos outra opção, a não ser a de filmar algumas cenas em que os estudantes estavam vestidos com camisetas do colégio.

Comecei, também, a trabalhar as cenas iniciais do curta com os alunos que participavam destas: lemos e relemos as cenas, analisamos as traduções, trabalhamos pronúncia, entonação, gestos e possíveis enquadramentos no momento da filmagem. Enquanto isso, os outros aprendizes contribuíam com as próximas cenas, que ainda não estavam escritas, esboçando ideias, diálogos e situações possíveis que incrementassem a história, como a cena em que Marco Polo e seu amigo Rustichello são sequestrados por um pirata.

Uma vez finalizado o *script*, fiz adequações nas contribuições dos alunos, me certificando de que seriam viáveis de serem gravadas; depois, no terceiro encontro, entreguei uma cópia do texto para cada estudante, já com a tradução em PB. A grande novidade foi a maneira encontrada para obtermos amostras mais autênticas de língua falada: em cada capítulo da história, deixei algumas lacunas no *script* que, durante o processo de filmagem, deveriam propiciar momentos de interação espontânea entre os alunos-atores, para que dessem andamento às cenas.

Com o *script* pronto, trabalhamos, novamente, todo o texto; desta vez, com todos os alunos, repassando a pronúncia, analisando certos aspectos gramaticais do italiano e verificando, de novo, se o texto havia sido realmente compreendido através da tradução. Realizamos diversos ensaios e, no último encontro do primeiro semestre, gravamos, individualmente, todas as falas dos alunos, para que analisassem sua produção. A intenção era propiciar aos discentes a oportunidade de dominarem seus textos, dando-lhes mais autonomia e responsabilidades. Nesse último encontro do primeiro semestre, definimos que a tarefa a ser

realizada nas férias seria a de memorizar e ensaiar as falas, para que iniciássemos as gravações no segundo semestre sem maiores problemas.

Ressalto que, apesar desse tipo de atividade poder ser questionado no âmbito de um projeto que se considera comunicativo, vimos, no capítulo 1 da presente dissertação, que muitos autores, como Nunan (1989), Almeida Filho (1998) e Madeira (2003) não descartam a importância das atividades focadas em gramática para criar recursos na utilização da língua de maneira comunicativa.

A tabela a seguir resume as tarefas realizadas no primeiro semestre, demonstrando a divisão delas em quatro componentes centrais (NUNAN, 1989), como havia sido proposto no capítulo 1 desta dissertação:

Data: 11/04

Objetivo: Afetivo/cognitivo. Introduzir a ideia de que não somos somente espectadores, levando os alunos a refletirem sobre a possibilidade de sermos, também, *produtores* de cultura. Motivar os participantes a se engajarem no projeto.

Atividade: Introdução ao projeto, discussão sobre o que é audiovisual e o que é curta-metragem.

Input: Apresentação da história de Marco Polo através de vídeos. Mostra dos curtas anteriores para motivar os alunos e pesquisa sobre a história de Marco Polo.

Cenário: Sala de aula.

Data: 25/04

Objetivo: Afetivo/cognitivo. Trabalhar a pronúncia e a compreensão do texto e favorecer a autonomia dos alunos no tocante à criação da história, desenvolvendo falas e sugerindo idéias quanto ao andamento dela.

Atividade: Uso de habilidades/fluência e precisão. Votação dos personagens e resumo da história do curta. Entrega das duas primeiras partes do *script* e ensaio das cenas iniciais com os alunos envolvidos nos dois primeiros capítulos da história, trabalhando pronúncia e compreensão do texto. Aos demais alunos, foi pedido que escrevessem/imaginassem falas relativas aos seus personagens. Estudo do figurino da época e definição deste.

Input: Conteúdo dos dois primeiros capítulos.

Cenário: Sala de aula.

Data: 16/05

Objetivo: Cognitivo. Trabalhar a pronúncia e a compreensão do texto.

Atividade: Breve discussão sobre o que é a democratização das ferramentas de filmagem. Atividades de autenticidade/ fluência e precisão com ensaio pormenorizado do capítulo 3. Entregado *script* completo do filme, com análise do material e trabalho de leitura e compreensão do texto. Explicação sobre o funcionamento das lacunas de improviso. Primeiro ensaio geral.

Input: *Script* completo.

Cenário: Sala de aula.

Data: 13/06

Objetivo: Cognitivo. Gerar um registro da fluência dos alunos ao fim do 1º semestre para possível comparação com o produto final. Corrigir pronúncia na língua-alvo e certificar-meda compreensão do texto por parte dos aprendizes.

Atividade: Discussão sobre a responsabilidade do grupo de finalizar um projeto que se propôs a realizar. Atividades de uso de habilidades/fluência e precisão. Segundo ensaio geral com análise da interação entre os personagens e filmagem individual de cada aluno. Explicações sobre o processo de filmagem no segundo semestre e conscientização da necessidade de ensaio individual durante as férias.

Input: –

Cenário: Sala de aula.

Tabela 1 – Atividades desenvolvidas no PFI no primeiro semestre de 2011

3.2.2.2 Desenvolvimento prático (segundo semestre)

A experiência trazida pelas dificuldades encontradas nos anos anteriores auxiliou-me a desenvolver um planejamento detalhado do PFI 2011, com prazos e metas bem definidos. Além disso, a realização de ensaios no primeiro semestre, com mais tempo disponível, e o envolvimento de uma quantidade menor de alunos tornaram mais tranquilo o processo de filmagem. A ferramenta usada foi a mesma das edições anteriores: uma câmera Cybershot

Sony DSC-W30 de 6.0 mega pixels. Pretendia ter utilizado um telefone celular nas filmagens de 2011, com o intuito de demonstrar aos estudantes a possibilidade de realizar um curta com uma ferramenta ainda mais presente no dia a dia deles, porém, por problemas de organização, acabei mantendo a câmera de foto digital. Ressalto, contudo, que é muito comum ver os alunos em posse de câmeras idênticas à que utilizamos. As tomadas foram realizadas de maneira semelhante às dos anos anteriores: ao mesmo tempo em que eu filmava as cenas, dirigia os alunos, lembrando-lhes os gestos e o comportamento esperado dos personagens trabalhados nos ensaios.

No primeiro encontro do segundo semestre, eu soube que, no mínimo, dois aprendizes perderam seus *scripts* e que alguns outros não estudaram o texto durante as férias. Além disso, houve a saída de alguns alunos por problemas de horário, sendo que ao menos dois deles eram personagens centrais da história (o que explica a presença, nas filmagens dos ensaios em anexo à dissertação, de alguns alunos que não aparecem no filme).

Apesar de conhecer bem os alunos dessa faixa etária e estar habituado à imaturidade deles, eu realmente esperava que os aprendizes tivessem memorizado suas falas, para que pudessemos nos concentrar nas cenas em que eles deveriam interagir de maneira espontânea. Contudo, em certas ocasiões, foi inevitável ditar, novamente, algumas falas aos alunos momentos antes das filmagens. De qualquer modo, os ensaios não foram em vão: percebe-se uma melhora em relação ao ano de 2008, em que os estudantes não tinham contato prévio com o *script* e só reproduziam o que o professor falava. Durante as filmagens de *Le aventure di Marco Polo*, mesmo esquecendo algumas de suas falas, os alunos sabiam qual era o seu conteúdo e tinham domínio sobre o andamento da história, o que facilitou o meu trabalho no sentido de auxiliá-los.

Foi realizada uma primeira sessão de filmagens em agosto: duas em setembro e duas em outubro (sendo que a última não havia sido prevista no planejamento original, mas foi necessária devido a um pequeno erro no planejamento). A edição foi realizada em quatro dias no estúdio da Anarcofilmes em São Paulo, e, infelizmente, não contou com a participação dos alunos, pois seu envolvimento no processo acarretaria um atraso que nossa programação não previa, uma vez que a data do sarau do colégio estava bastante próxima. Creio que teria sido muito importante estender a participação dos aprendizes a essa esfera, ampliando seus conhecimentos técnicos e, conseqüentemente, sua autonomia na possível criação de mais obras audiovisuais.

3.2.2.3 Apresentação e Avaliação (segundo semestre)

O filme foi exibido no dia 16 de dezembro no centro de convenções de Atibaia durante o sarau do colégio. A sessão contou com a lotação máxima do local, e avaliamos, a partir das conversas que tivemos ao final do evento, que os alunos e pais estavam bastante satisfeitos e até surpresos com o resultado final do filme. Os participantes receberam uma cópia do filme, que retiraram na secretária do colégio, mas, infelizmente, não foi possível realizar uma avaliação mais concreta do projeto junto aos estudantes, pois já nos encontrávamos na última semana do ano letivo.

Após a finalização do filme, ao analisar as filmagens através dos diários e das cenas brutas, pude notar diferenças consideráveis entre os tipos de auxílio fornecidos aos alunos diante de problemas em reproduzir as falas do *script* e diante de problemas surgidos durante as interações espontâneas, nas lacunas de improviso. Esses diferentes auxílios levaram-nos a dividir as produções dos aprendizes em duas categorias: falas guiadas diretas e indiretas, e serão aprofundadas no item 3 deste capítulo.

A seguir, mostramos a tabela das atividades resumidas do segundo semestre:

Data: 08/08

Objetivo: Cognitivo.

Atividade: Filmagem.

Input: Auxílio direto.

Cenário: Colégio.

Data: 05/09

Objetivo: Cognitivo/comunicativo (três cenas de interação espontânea).

Atividade: Filmagem.

Input: Auxílio direto e indireto.

Cenário: Colégio.

Data: 19/09

Objetivo: Cognitivo/ comunicativo (uma cena de interação espontânea).

Atividade: Filmagem.

Input: Auxílio direto e indireto.

Cenário: Colégio.

Data: 03/10

Objetivo: Cognitivo.

Atividade: Filmagem.

Input: Auxílio direto.

Cenário: Colégio.

Data: 17/10

Objetivo: Cognitivo.

Atividade: Filmagem extra.

Input: Auxílio direto.

Cenário: Colégio.

Data: 24/10

Objetivo: -

Atividade: Edição – Renderização do filme e corte de ruídos e de comentários do professor e dos alunos.

Input: -

Cenário: Estúdio de edição.

Data: 26/10

Objetivo: -

Atividade: Legendas e trilha sonora.

Input: -

Cenário: Estúdio de edição

Data: 27/10

Objetivo: -

Atividade: Finalização das legendas e efeito especial do restaurante.

Input: -

Cenário: Estúdio de edição.

Data: 31/10

Objetivo: -

Atividade: Inclusão das imagens retiradas da internet e finalização da edição.

Input: -

Cenário: Estúdio de edição.

Tabela 2 – Atividades desenvolvidas pelo PFI no segundo semestre de 2011

3.3 As falas guiadas

Durante as filmagens, além de apoiar os alunos ditando as falas do *script* quando as esqueciam, desenvolvemos, no PFI 2011, outros tipos de apoio que se fizeram necessários devido a problemas surgidos durante as interações espontâneas realizadas nas lacunas do *script*, que não existiam nas edições anteriores.

Dessa forma, as falas guiadas são resultantes de uma série de apoios fornecidos pelo professor para suprir problemas de memória ou limitações dos estudantes na expressão oral em LE. Podem ocorrer de maneira *direta*, lembrando os aprendizes das falas do *script* através de ditado, como já ocorria nas edições anteriores do projeto, ou de maneira *indireta*, incentivando a interação e a produção em LE, de maneira espontânea, para preencher as lacunas de improviso inseridas no *script* do PFI 2011. Aprofundaremos, a seguir, a diferenciação entre as falas guiadas, indicando alguns dos vídeos brutos da filmagem que, nos anexos da dissertação, ilustram a dinâmica desse tipo de interação entre o professor e os alunos.

3.3.1 Falas guiadas diretas

Durante a filmagem das falas do *script*, por se tratar de frases que os alunos deveriam ter memorizado, notamos que eles se depararam com problemas de memória total ou parcial, insegurança e produção incompreensível. Diante dessas dificuldades, em alguns momentos, os alunos adotaram uma estratégia que consideramos uma variante da EC de apelo à assistência, que, segundo Poullisse (1993), ocorre quando o falante pede auxílio, implícita ou explicitamente, ao seu interlocutor; na variação utilizada no PFI, ocorre quando o aprendiz recorre ao auxílio do facilitador do projeto (o professor). O pedido de auxílio ocorre de maneira *explícita* ⁴⁹ quando o aluno expressa verbalmente sua necessidade de apoio, e de maneira *implícita* ⁵⁰ quando o estudante não verbaliza o pedido de auxílio, mas o faz através de expressões faciais, silêncio, ou outras maneiras de demonstrar que se encontra diante de um problema comunicativo.

Além do uso da EC de apelo à assistência, o aluno também tem a opção de tentar resolver problemas comunicativos sem pedir o auxílio do professor, buscando suprir seus problemas na produção em LE através de EC de substituição, fazendo uso de itens diretamente transferidos de outras línguas (como o PB ou o espanhol), ou criando itens

⁴⁹ Ver (a1) e (a2) na tabela 3.

⁵⁰ Ver (b) na tabela 3.

lexicais através do uso de EC de substituição mais estratégia. Todavia, nos casos em que a produção resultante desses tipos de estratégia é julgada insatisfatória ou incompreensível, o que atrapalharia o andamento do filme, a cena é regravada após o professor ditar a frase ou o item lexical corretos ⁵¹.

Em suma, as falas guiadas diretas são fruto da produção resultante do ditado das palavras ou frases esquecidas pelos discentes, quando o professor, utilizando a cópia do texto que tem em mãos (como um “contrarregra” de teatro), relembra aos alunos as falas deles. As instruções do docente são excluídas do filme através da edição, criando um efeito que, com o filme terminado, leva o espectador a crer que o aluno dominava completamente as suas falas.

Além das situações citadas acima, também recebem apoio direto, por meio de ditado, os alunos que entraram no projeto sem ter passado pela fase de ensaios, para suprir ausências inesperadas.

a1) Ver vídeos para análise de falas guiadas: Vídeo 1. A aluna que havia participado das fases de ensaio esquece completamente sua fala. Assim, faz uso explícito de EC de apelo à assistência (que não aparece no vídeo) e, por isso, o professor dita-lhes as frases. A estudante repete-as até a produção ser julgada satisfatória.

a2) Ver vídeos para análise de falas guiadas: Vídeo 2. Caso idêntico ao anterior. O aluno demonstra que esqueceu completamente sua fala e pede, explicitamente, auxílio ao professor.

b) Ver vídeos para análise de falas guiadas: Vídeo 3. O aprendiz teve de suprir uma ausência e trocou o papel que havia ensaiado pelo do personagem Kublai Khan. Por esse motivo, é guiado diretamente pelo professor, que lhe dita as falas desse novo personagem. O fato de o aluno já ter ouvido as falas desse personagem durante os ensaios, significou, de maneira geral, menos dificuldade de produção. Nesta cena, diante da dificuldade em memorizar a fala, ele combina duas EC: substituição, usando o termo em português ‘garoto’, em vez de *ragazzo*; e apelo implícito à assistência, olhando para a câmera e interrompendo a gravação.

c) Ver vídeos para análise de falas guiadas: Vídeo 4. A aluna, que não havia participado dos ensaios, pois entrou para o colégio no segundo semestre, é guiada diretamente pelo professor, que lhe dita as falas dela. Ao reproduzir a frase ditada, a discente depara-se

⁵¹ Ver (c) na tabela 3.

com um problema de memória e busca compensá-lo através de EC de substituição mais estratégia, criando a palavra ‘qualitetti’, em vez de *qualità*, palavra originalmente presente no texto. A produção é julgada insatisfatória, e o professor relembra à estudante a forma correta e interrompe a tomada.

Tabela 3 – Exemplos de situações em que as produções dos alunos foram fruto de auxílio *direto* do professor

3.3.2 Falas guiadas indiretas

Com base nas dificuldades encontradas pelos alunos durante a expressão na língua-alvo nas cenas que requerem interações espontâneas, o professor lança mão de diversas maneiras de auxiliá-los em sua produção, não se limitando, como faz no tipo de auxílio que culmina nas falas guiadas diretas, a apenas ditar as falas previstas no *script* e anteriormente ensaiadas pelos alunos. Nos momentos em que há interação espontânea, o professor pode, além de ditar frases, fornecer elementos novos, relembrar elementos já vistos e incentivar a produção oral dos aprendizes.

Na tabela abaixo, fornecemos alguns exemplos que ilustram esses tipos de auxílio:

a) Ver vídeos para análise de EC: vídeo C. Nesse exemplo, as operações matemáticas ainda não haviam sido trabalhadas em sala de aula e constituíam uma limitação no conhecimento da língua-alvo que impossibilitava o desenvolvimento da cena. O professor ensina, momentos antes da filmagem, as operações básicas *più*, *meno*, *diviso* e *per* (‘mais’, ‘menos’, ‘dividido’ e ‘vezes’). A partir daí, com seu conhecimento prévio dos numerais em língua italiana, os alunos interagem, com a mediação do professor, que os incentiva utilizando-se de EC de substituição e de substituição mais estratégia.

b) Ver vídeos para análise de EC: vídeo A. Nesse exemplo, o aluno que interpreta Marco Polo faz uso de uma EC que não sabemos categorizar, como veremos no capítulo 4;

poderia ser uma EC de apelo implícito à assistência ou de abandono de mensagem. Qualquer que seja a EC, sua interlocutora interpreta sua atitude como uma solicitação de auxílio e lhe relembra uma cor que já havia sido vista em sala de aula. Na situação de dúvida quanto à palavra *blu* ser em inglês ou italiano, o professor intervém e confirma o elemento fornecido pela aluna, lembrando que, de fato, o item existe em italiano.

c) Ver vídeos para análise de EC: Vídeos B, B1 e B2. Em tais exemplos, o professor faz perguntas aos aprendizes, dá dicas a eles e incentiva-os, na tentativa de extrair produções espontâneas em LE, ou dita frases quando os alunos fazem uso, implícita ou explicitamente, de EC de apelo à assistência.

Tabela 4 – Exemplos de situações em que as produções dos alunos foram fruto de auxílio *indireto* do professor

Como podemos observar, o critério para diferenciar as falas guiadas diretas das indiretas é simplesmente relativo ao tipo de situação em que a produção guiada ocorre. Durante o preenchimento das lacunas de improviso, é considerada fala guiada indireta mesmo a simples reprodução, por parte do aluno, de uma fala ditada pelo professor, uma vez que o auxílio ocorre em uma situação em que há negociação real de sentido entre o estudante, que pede auxílio de acordo com o que deseja comunicar, e o professor, que busca adequar a melhor frase para a situação. Nas falas guiadas diretas, por sua vez, há um único tipo de frase – e, portanto, de auxílio – possível, que é a fala previamente definida no *script*.

É importante ressaltar que tanto o auxílio que gera falas guiadas diretas quanto o que resulta em falas guiadas indiretas são comuns em eventos comunicativos reais, principalmente entre um aprendiz de LE e um falante nativo. Quando o aprendiz que não sabe ou não se recorda de algum item lexical apela implícita ou explicitamente ao seu interlocutor, este pode lhe fornecer diretamente o item, ou pode estimular sua produção, quando perceber que o falante tem condições de chegar, sozinho, à forma correta. Assim como ocorre durante o processo de filmagem, apesar de esse tipo de auxílio dar fluidez à conversação e sanar o problema comunicativo no momento em que se apresenta, é impossível saber se, ao incorporar o item fornecido a seu discurso, o aprendiz realmente o adquire/aprende.

3.4. Preparação do corpus para análise

A preparação do corpus para análise resumiu-se à transcrição e tradução ao PB das produções dos alunos no curta-metragem e sua consequente divisão em duas partes: a primeira refere-se às cenas em que havia lacunas e nas quais os alunos interagiram espontaneamente, através de falas guiadas indiretas ou sem auxílio algum; e a segunda parte contém as falas em que os participantes reproduziram as do *script*, por meio do ditado do professor, culminando em falas guiadas diretas ou sem nenhum auxílio.

A primeira parte do corpus é constituída por uma cena retirada do filme, duas cenas mistas (ou seja, a análise será feita sobre a cena já finalizada no filme e uma parte de sua filmagem anterior à edição) e uma cena completamente anterior à edição. Optamos pela introdução das cenas brutas (anteriores à edição), pois possibilitam observar melhor a interação dos alunos entre si e deles com o professor, a qual, muitas vezes, resulta em EC que não são observadas na versão final do filme. A segunda parte, por sua vez, será constituída apenas por produções retiradas do curta-metragem finalizado.

Finalmente, optamos por transcrever cada criação lexical encontrada no *corpus* de acordo com a grafia que a palavra teria na língua que, ao que nos parece, foi utilizada pelo aluno como fonte de transferência; dessa forma temos palavras como ‘reducione’, ‘quinditi’, ‘deixare’, (PB), ‘dezocho’ (ESP) e ‘cinquesei’ (ITA). Da mesma forma, transcrevemos as transferências diretas de outras línguas com sua grafia original, como em ‘faço’ (PB) ‘muy’ e ‘quiero’ (ESP).

4. ANÁLISE DE DADOS – CATEGORIZAÇÃO DE EC

Na primeira parte da análise de dados, categorizaremos as EC utilizadas pelos alunos/atores nas produções orais realizadas durante a filmagem das cenas relativas às lacunas no *script* de *Le Avventure di Marco Polo*, que, como vimos no capítulo 3, foram idealizadas para que propiciassem situações de interação espontânea entre os participantes do projeto. Havíamos previsto seis lacunas, contudo, duas foram eliminadas; uma por não conseguirmos estudar a matéria que seria necessária para a realização da cena, e outra devido a problemas durante a gravação (a timidez da aluna/atriz que contracenaria com Marco Polo⁵², a qual não conseguiu interagir de maneira espontânea sem o auxílio direto do professor). Serão analisadas, portanto, apenas quatro cenas: duas em sua forma bruta, ou seja, na versão anterior à edição do filme; uma cena mista (com um trecho de sua versão bruta, além de sua versão final completa); e uma cena completamente editada. Optamos pela inserção das cenas brutas, pois possibilitam observar a interação entre professor e alunos e as EC que decorrem dessa dinâmica.

Na segunda parte da análise, categorizaremos as EC encontradas nas produções orais durante a filmagem das cenas baseadas no *script* da história, que, diferentemente das falas resultantes de interação livre, foram previamente estudadas em sua forma escrita pelos alunos/atores e deveriam ter sido memorizadas para que fossem reproduzidas durante as filmagens. Nesses casos, nos basearemos apenas na versão final, já editada, do filme.

Em ambas as partes, utilizaremos a taxonomia de EC lexicais, proposta por Poulisse (1993), que, como vimos no capítulo 1 desta dissertação, prevê as estratégias compensatórias de substituição, de substituição mais estratégia e de reconceitualização, além das EC de abandono de mensagem (que a autora incorpora de Tarone, 1977) e de apelo à assistência.

Antes de darmos início à análise do *corpus*, é importante que, através da revisão de alguns aspectos teóricos de EC propostos por Tarone (1981) e Faerch & Kasper (1983), expliquemos as escolhas e as condições que nos levaram a adotar a taxonomia de Poulisse (1993).

4.1. A escolha da taxonomia para a análise

⁵²Ao empregarmos os nomes dos personagens em nossa análise, estamos, obviamente, nos referindo aos aprendizes/atores que interpretaram tais personagens. Assim, ao dizermos “Marco Polo” fazemos menção ao aluno que o interpretou na gravação do filme; ao dizermos “a dona da loja” referimo-nos à aluna que fez tal papel etc.

Como vimos no capítulo 1 da presente dissertação, Tarone (1981), partindo de uma perspectiva interacional, define as EC como uma tentativa mútua, entre dois interlocutores, de concordar em um sentido, em situações em que as estruturas necessárias para a comunicação – linguísticas e sociolinguísticas – não parecem ser compartilhadas. Dessa forma, para a autora, assim como para toda a linha de pesquisa que segue sua proposta, as EC seriam um tipo de “ponte” (1983, p.65) para sobrepor a lacuna entre o conhecimento linguístico e sociolinguístico do aprendiz de LE e o de seu interlocutor em situações reais de comunicação. Dessa forma, se seguidos à risca, os conceitos de Tarone poderiam ser utilizados para analisar as cenas em que há interação espontânea, mas não poderiam ser aplicados às situações em que os alunos reproduzem as falas do *script*, pois estas últimas não satisfazem a condição interacional apontada pela autora para que haja uso de EC.

Primeiramente, é importante lembrarmos que a obrigatoriedade do fator interacional como condição para que haja uso de EC, conforme a proposta de Tarone, não é unanimidade na literatura da área: Faerch & Kasper (1983), por exemplo, alegam que o falante pode optar por resolver seus problemas comunicativos sem depender do interlocutor; ademais, esses dois teóricos citam situações comunicativas não convencionais, tais como os monólogos, em que também é possível haver o uso de EC sem que o falante interaja com um interlocutor.

Uma vez que há outras perspectivas de definição de EC, decidimos nos pautar sobre a perspectiva de orientação por problemas, aceita como critério para a definição de EC por Faerch & Kasper, Poullisse e, num primeiro momento, também por Tarone (1977, 1981). Como vimos no capítulo 1, somente mais tarde essa autora (YULE & TARONE, 1990) passaria a desconsiderar a problematização como critério para a definição de EC. A orientação por problemas fornece-nos as bases teóricas que nos permitem considerar as falas do *script* para a análise da mesma forma que as lacunas de improviso, uma vez que, apesar das claras diferenças entre as situações, em ambas nota-se algum tipo de problema comunicativo que leva o falante a utilizar-se de EC, havendo ou não interação.

Uma vez demonstrada a impossibilidade de utilizarmos a taxonomia de Tarone, devido à incompatibilidade de suas propostas em relação ao material híbrido do PFI, pretendemos apontar as principais razões por termos preferido a taxonomia de Poullisse (1993), em vez da de Faerch & Kasper (1983).

Primeiramente, a economia no número de estratégias existentes na taxonomia de Poullisse parece ser uma saída para o problema relativo à complexidade resultante do grande número de EC existente na taxonomia de Faerch & Kasper, que, muitas vezes pode apresentar

distinções insuficientes, levando a problemas de interpretação e dificultando a tarefa de categorização das EC, como será demonstrado durante a análise do *corpus*. Além disso, compreendemos que, devido ao fato de a maioria das EC encontradas neste trabalho ser de tipo lexical, a taxonomia de Poullisse parece mais adequada às necessidades de nossa pesquisa, uma vez que a autora baseia-se apenas em EC desse tipo.

Outra questão importante são as falhas, apontadas por Poullisse, na teoria de Faerch & Kasper: como vimos no capítulo 1, a autora demonstra que uma análise mais aprofundada da taxonomia dos autores revela que algumas das EC que eles listam não são suficientemente explicadas através do modelo de produção de fala que adotam, fazendo com que o uso estratégico e não estratégico da língua não sejam suficientemente diferenciados por sua teoria.

Finalmente, um último fator que levamos em conta é a atenção dada por Poullisse, em sua pesquisa, ao estudo de EC em tarefas comunicativas, que nos parece dialogar diretamente com o contexto de nossa pesquisa.

Mesmo optando pela taxonomia de Poullisse, decidimos por tecer algumas comparações com as EC propostas nas taxonomias de Tarone (1981) e Faerch & Kasper (1983) durante a análise, tanto para justificar, na prática, nossa preferência pela taxonomia de Poullisse (demonstrando a dificuldade que teríamos para categorizar algumas EC de nosso *corpus* através de outras taxonomias) quanto para apontar questões de nossa pesquisa que, para além da categorização, seriam enriquecidas pelas considerações trazidas por esses autores.

4.2 A análise das lacunas de interação espontânea com base no conceito de EC

A seguir, iniciaremos a análise e a categorização das EC encontradas nas produções relativas às lacunas de interação. Após a transcrição das falas de cada cena, em que as EC encontradas estão marcadas em negrito no corpo do texto, apresentaremos a tradução dos diálogos e descreveremos a cena, discutindo o material. Por fim, elencaremos as EC encontradas de acordo com a taxonomia de Poullisse.

Cena 1 - *Le Avventure di Marco Polo* – Primeira parte: Min. 04:50 ao Min. 05:11 / Vídeos para análise - vídeo A / Continuação: min. 05:17 ao min. 05:52

O primeiro trecho refere-se a uma situação de compra, em que Marco Polo vende seda à dona de uma loja no Iraque. Os dois personagens discutem preço e fazem comentários sobre a qualidade dos produtos.

Primeira parte - (Min. 04:50 ao min. 05:11):

Padrona del negozio: Quanto **costa** la seta?

Marco Polo: **Cinco monetes de oro.**

Padrona del negozio: È molto caro!

Marco Polo: Sì, ma **el dequalidatti**

Padrona del negozio: Io bisono **de vinte** metri. Puoi **fazere uma redussione?**

Marco Polo: **Sì.**

Padrona del negozio: Qual colori ha?

Marco Polo: Rosso, bianco, verde...

Cena bruta (Vídeo A):

Marco Polo: Rosso, bianco, verde... **uso não verbal de EC de apelo à assistência**

Padrona del negozio (cochichando): Blu

Marco Polo: Cala a boca! Ela falou “blue”!

Insegnante: É, *blu*, existe em italiano!

Cena editada (Continuação - Min. 05:17 ao min. 05:52):

Padrona del negozio: Potete andare.

Marco Polo: **Tienes este.**

Padrona del negozio: Che bello!

Marco Polo: Prego!

Padrona del negozio: Mi piace.

Padrona del negozio: Molto bello! Io **vo** comprare **totto**.

Marco Polo: **Dez monetes de oro.**

Marco Polo: Prego.

Tradução:

Cena editada (Min. 04:50 ao min. 05:11):

Dona da loja: Quanto custa a seda?

Marco Polo: Cinco moedas de ouro.

Dona da loja: É muito caro!

Marco Polo: Sim, mas é de qualidade.

Dona da loja: Necessito de vinte metros. Pode fazer uma redução?

Marco Polo: Sim!

Dona da loja: Quais cores o senhor tem?

Marco Polo: Vermelho, branco, verde...

Cena bruta (Vídeo A):

Marco Polo: Vermelho, branco, verde...

Padrona (cochichando): Blu

Marco Polo: Cala a boca! Ela falou “blue”!

Professor: É, blu, existe em italiano!

Continuação – (Min. 05:17 ao min. 05:52):

Dona da loja: Podem ir.

Marco Polo: Tem este.

Dona da loja: Que bonito!

Marco Polo: Pois não.

Dona da loja: Eu gosto.

Dona da loja: Muito bonito! Vou comprar tudo.

Marco Polo: Dez moedas de ouro.

Marco Polo: De nada.

Logo na primeira frase da cena, podemos observar o uso de uma palavra em PB, ou seja, uma EC de substituição: a dona da loja utiliza o termo “custa”, em sua própria LM, em vez da palavra italiana *costa* na formulação de uma pergunta. Em sua resposta, Marco Polo também se utiliza de uma estratégia do mesmo tipo, ao transferir diretamente de sua LM a palavra “cinco”, em vez de utilizar *cinque* em italiano. É interessante notar que o aluno conhece a forma correta, pois a utiliza na quarta cena que analisaremos. Essa constatação leva-nos a questionar se, de fato, é válido categorizar elementos tão variáveis quanto os produzidos na IL dos aprendizes, que, desde que não se encontre em um estágio de

fossilização, está em constante transformação. Procuraremos, durante a análise, encontrar mais elementos que nos ajudem a compreender melhor essa questão para nos posicionarmos de maneira concreta a seu respeito, nas considerações finais do trabalho.

Marco Polo também utiliza uma EC de substituição mais estratégica ao criar uma nova palavra, “monetes”, visto que a forma correta em italiano seria *monete*. Somos impelidos a crer que a adição de um “s” dá mostras de que a não existência de plurais com ‘s’ no italiano ainda não constitui uma regra internalizada pelo aprendiz, e, como veremos mais adiante, há outras ocorrências parecidas que reforçam nossa hipótese.

Ainda na mesma frase, o aluno/ator faz uso de uma preposição que parece ter sido transferida diretamente do espanhol: “de”, em vez de *di*; apesar de a pronúncia do aluno ser idêntica à da língua espanhola, essa preposição também existe em PB e, justamente por isso, poderíamos estar frente a um caso de transferência de LM com adequação à fonética do italiano, ou seja, com a pronúncia do “d” dental e a manutenção da leitura da vogal “e” sem transformá-la em “i”. Como ressalta Poullisse (1993), ao utilizar um item de outra língua (LM ou demais línguas estrangeiras conhecidas pelo aprendiz) no lugar do item desejado da língua-alvo, o falante tende a aplicar, em sua criação lexical, características da morfologia e/ou fonologia dessa última para que soe mais semelhante à LE. Em todo caso, qualquer que seja a fonte da transferência, estamos diante de uma EC de substituição.

Na sequência do diálogo, há um elemento que não soubemos classificar: quando Marco Polo justifica o preço de seu produto dizendo que é de qualidade, ele produz a frase “el de qualidatti”, sendo que “el”, que deveria ser o verbo *essere* do italiano conjugado na terceira pessoa do singular (*è*), soa exatamente como o artigo “el” do espanhol, parecendo-nos ser uma transferência. Contudo, essa hipótese não é segura, pois o uso de um artigo não se justifica naquela fala e há a possibilidade de que seja apenas uma falha na produção do aluno; portanto, não consideraremos tal produção na categorização. A palavra “qualidatti”, por sua vez, pode ser claramente definida como uma EC de substituição mais estratégica, um item híbrido entre o PB “qualidade” e a forma correta em italiano *qualità*.

Avançando no texto, encontramos, na quinta linha, novamente, a preposição “de”, que foi dita, anteriormente, por Marco Polo, mas, dessa vez, foi produzida pela dona da loja. Além disso, a aluna faz a transferência direta da palavra “vinte” do PB, fazendo adequações em sua pronúncia e utilizando o mesmo tipo de estratégia apontado por Poullisse e que apresentamos anteriormente. Assim, a estudante pronuncia o “t” como uma oclusiva alveolar surda (que, nesse contexto fonético, seria pronunciada, por falantes do português de São Paulo e de outras partes do Brasil, como uma africada); ademais, a aluna não transforma o “e” final em “i”

(como se usa no português paulistano), e, dessa maneira, tenta adequar a pronúncia de tal palavra às características fonético-fonológicas do italiano. Nessa mesma frase, a aluna transfere diretamente do PB o artigo “uma” e utiliza duas EC de substituição mais estratégia, primeiramente, realizando uma criação lexical muito recorrente entre aprendizes brasileiros de língua italiana, o verbo “fazere”, em vez de *fare* e, posteriormente, criando o termo “redussione”, híbrido entre o PB ‘redução’ e o italiano *riduzione*.

O vídeo nº 28 do segundo dia de filmagens, que apontamos como o vídeo bruto necessário à análise desta cena, mostra a sequência do trecho em que Marco Polo é questionado sobre as cores de seda que estão à venda na loja. Após listar as três únicas que cores que lhe vêm à mente no momento (sabemos que o aluno conhecia outras cores, pois havia feito uma prova escrita em que ele mencionou mais cores do que as três que cita no vídeo), Marco Polo encontra-se, aparentemente, diante de um problema comunicativo, e possivelmente, utiliza-se de alguma EC que tivemos dificuldade em categorizar. Inicialmente, pensávamos que o aluno pudesse ter usado uma estratégia de abandono de mensagem, desistindo de continuar listando cores para a compradora. Segundo Poulisse, esse tipo de estratégia, apontada por Tarone (1977 apud POULISSE, 1993, p.179)⁵³, ocorre quando o falante para de produzir, abandonando sua mensagem; nesse caso, seu interlocutor pode retomar a conversa, ou o próprio falante pode desenvolver uma nova mensagem diferente da anterior, em que encontrou algum problema comunicativo. Contudo, a atitude de Marco Polo também poderia ser compreendida como uma EC de apelo implícito à assistência (quando o falante pede auxílio sem verbalizar) e, de fato, observando a sequência da cena vemos que a dona da loja (interlocutora do protagonista) interpreta a atitude de Marco Polo dessa maneira. Ela, então, sussurra-lhe a palavra *blu* (azul escuro), à qual Marco Polo, contudo, reage negativamente, pois crê que a palavra fornecida esteja errada, muito provavelmente relacionando-a ao inglês “blue”: “Ela falou ‘blue!’”. Nesse momento, o professor intervém, confirmando a informação que a dona da loja havia fornecido: “É, *blu*, existe em italiano”.

Veremos, no decorrer da análise de nosso corpus, que é bastante complexa a tarefa de categorizar EC baseadas na atitude do falante, como no caso que acabamos de mencionar, no qual a diferenciação entre EC de abandono de mensagem e de apelo implícito à assistência não é clara, uma vez que o silêncio do falante, que, em um primeiro momento, parece mostrar ter decidido abandonar a mensagem, poderia também, ser um pedido não verbal de ajuda a

⁵³ TARONE, Elaine. *Some Thoughts on the notion of ‘communication strategy’* in: *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longmans. 1983

seu interlocutor. Essa discussão pareceu-nos central na pesquisa e será retomada posteriormente.

É importante ressaltar que há, ainda, uma terceira possibilidade, que também faz parte da discussão apontada acima, a de que o aluno não teria parado de produzir por se encontrar diante de um problema comunicativo, mas porque achou que as três cores que havia elencado fossem suficientes para o andamento da cena. Essa terceira hipótese reforça, a nosso ver, o quanto é difícil categorizar EC referentes à atitude do falante. Infelizmente, em meio à dinâmica da filmagem acabamos perdendo a oportunidade de questionar o aluno a respeito de sua produção. Decidimos, para a categorização, defini-la como apoio à assistência, uma vez que a interlocutora de Marco polo assim o interpretou e ofereceu-lhe auxílio.

Na sequência da cena, o protagonista emprega uma EC de substituição mais estratégia muito interessante: buscando a frase *c'è questo*, na língua-alvo, o aluno acabou criando, a partir do verbo “ter” do PB, a frase “tienes este”, que lembra mais o espanhol do que o italiano. A adequação fonética a uma forma típica do espanhol (“s” final em “tienes”) e a pronúncia do “t” como oclusiva alveolar surda, além da manutenção da vogal ‘e’ sem transformá-la em ‘i’ (que são características fonético-fonológicas do italiano), demonstram a dificuldade do aluno em diferenciar a língua espanhola da língua-alvo.

Na décima quarta linha, temos mais um exemplo de produção de difícil categorização: além da palavra “tutto” ao invés de *tutto*, que pode ser claramente definida como substituição mais estratégia, a dona da loja diz “io vo”, em vez de *io vado* (eu vou). A dificuldade está em compreender se o verbo “vo” é uma transferência direta do verbo em PB “vou” (com sua pronúncia paulistana, em que o ‘u’ final pode não aparecer), ou se seria uma criação lexical, baseada na possível constatação, por parte da aluna, de que, na língua italiana, os verbos conjugados na primeira pessoa do singular terminam em ‘o’.

Apesar da dificuldade de categorização, Poulisse apresenta uma explicação mais clara do que a dos demais autores quanto a esse tipo de produção; a autora afirma que uma substituição mais estratégia é sempre usada de maneira combinada com a EC de substituição.

De acordo com a autora:

O segundo tipo de estratégia compensatória [...] envolve a aplicação de procedimentos de codificação morfológica e/ou fonológica de L1 ou L2 fora do normal. Essa estratégia é sempre usada em combinação com estratégia de substituição [...] e será chamada, portanto, de *substituição mais estratégia*. A estratégia pode afetar tanto itens lexicais de L1 como de L2. Como se sabe pela literatura de EC, um falante que escolheu um item lexical de L1, em vez do item desejado da L2, geralmente aplica

procedimentos de codificação morfológica e/ou fonológica de L2 para fazê-lo soar mais parecido com a L2. (POULISSE, 1993, p.180, tradução nossa)⁵⁴.

Devemos considerar, portanto, que criações lexicais envolvem, invariavelmente, um processo de transferência, seja de LM ou outra LE e, por isso, categorizaremos a produção “io vo” como EC de substituição mais estratégia.

Gostaríamos de explicar, brevemente, a complexidade que resultaria da análise desta cena através da taxonomia de Tarone; além da dúvida em definir a produção entre a transferência direta de um elemento lexical de LM (EC de troca de linguagem) e a criação de um item lexical (EC de cunhagem de palavra), haveria a possibilidade de categorizá-la através da EC de transferência sintática, em que o falante transfere a estrutura frasal de sua LM (ou da LE que constitui sua fonte principal de influência) à língua-alvo; isso porque, em italiano, não seria possível a tradução literal da frase ‘eu vou comprar tudo’ como a aluna supôs ao transferir do PB a estrutura da frase. Parece-nos que esse caso ilustra como a taxonomia de Poullisse torna a categorização mais objetiva, uma vez que, como vimos, a autora já prevê que criações lexicais envolvam transferência linguística.

No decorrer da cena, ainda nos deparamos com a presença de uma atitude de Marco Polo que, novamente, nos pareceu uma EC de abandono de mensagem; quando lhe foi perguntado sobre a possibilidade de fazer uma redução no preço de sua mercadoria, Marco Polo respondeu apenas “sì”, embora a dona da loja já esperasse que ele lhe dissesse qual seria o novo preço. Essa atitude faz com que a fluência da conversação seja bloqueada, e que a aluna se veja obrigada a retomar o turno conversacional sem ter tido uma resposta concreta para sua pergunta anterior. Todavia, nesse caso, não é possível diferenciar, com segurança, se a simplicidade da resposta do protagonista deve-se à falta de meios para desenvolver melhor sua fala, se o aluno crê que a resposta dele seja suficiente para a conversa ou, ainda, se a sua resposta deve-se a uma simples má vontade em seguir a tarefa por não se sentir motivado em interagir com sua interlocutora (sabemos que os alunos não se dão muito bem entre si). Qualquer que seja a razão, apesar de a economia nas falas de Marco Polo ser perceptível, novamente, a única maneira de buscar respostas seria perguntar ao próprio estudante como enxerga sua produção, o que, infelizmente, não tivemos a possibilidade de fazer. Ainda assim,

⁵⁴ No original: “The second type of compensatory strategy [...] involves the out-of-the-ordinary application of L1 or L2 morphological and/or phonological encoding procedures. This strategy is always used in combination with the substitution strategy [...] and will therefore be referred to as the *substitution plus strategy*. The strategy may affect both L1 and L2 lexical items. As is well-known from the literature on CS, a speaker who has selected an L1 lexical item instead of the intended L2 will often apply L2 morphological and/or phonological encoding procedures to make it sound more L2-like.” TARONE, Elaine. *Some Thoughts on the notion of ‘communication strategy’* in: *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longmans. 1983, p.180

é importante ressaltar que não cremos que essa reflexão seria facilmente feita por um aluno de 10 anos. Tendo em vista a complexidade desse caso, optamos por não categorizá-lo. Na análise da cena posterior, nos deparamos com outra situação parecida.

Finalmente, Marco Polo utiliza novamente a palavra “monetes”, a preposição “de”, como no início da cena, e o número “dez” em PB, em vez de *dieci*, em italiano. Dessa forma, encontramos as seguintes EC na análise da primeira cena:

a) Abandono de Mensagem: -

b) Apelo à Assistência: uso não verbal

c) Estratégias de Substituição: ‘custa’, , ‘uma’, ‘dez’, ‘vinte’, ‘de’ (4 vezes) ‘cinco’, ‘este’

d) Substituição Mais Estratégia: ‘monetes’ (2), , ‘qualitati’, ‘fazere’ ‘vo’, ‘totto’, ‘redussione’, ‘tienes’,

e) Estratégias de reconceitualização: não houve ocorrência

Cena 2 - Cena 2 – Vídeos para análise - vídeos B, B1, B2, B3

Marco Polo negocia o aluguel com a dona da casa em que ele pretende ficar. Nessa cena, temos mais uma amostra de como ocorrem os apoios que levam às falas guiadas indiretas durante o processo de filmagem. Durante todo o tempo, os alunos são incentivados pelo professor a (re) produzir os textos orais, e vemos, claramente, como se dá o uso explícito e implícito da EC de apelo à assistência, que não é possível observar no filme finalizado.

(Vídeo B):

Insegnante: Fala se você gosta da cozinha. Ti piace?

Marco Polo: **Piacere! Muy bom!**

Insegnante: È bella?

Marco Polo: **È bella!**

Insegnante: Vai, abre a geladeira... Molte cose buone?

Marco Polo: No.

Insegnante: No? Tá, pode fechar.

Marco Polo: Uvas!

Insegnante: Tá, fecha, fecha, fecha!

(Vídeo B1):

Marco Polo: Bellissimo! Quanto costa?

Padrona di casa (risos): **como é que eu falo?**

Insegnante: Vai!

Padrona di casa: Ehm... cinque... **Como que é moeda de ouro?**

Insegnante: Monete d'oro

Padrona di casa: ...monete d'oro

Insegnante: Não, mas pera aí... tem que ser mais do que cinco...

(Vídeo B2):

Padrona di casa: Cento monete d'oro

Marco Polo: Po'caro!

Padrona di casa: **Que que eu vou falar?**

Marco Polo: **Faça um preço** migliore!

Padrona di casa: No!

Insegnante: Diminui um pouco (o preço).

Padrona di casa: **Como que é “ou você fica ou você não tem onde ficar”?**

Insegnante: Não, peraí...

Padrona di casa: **NÃO! Como que é ou você fica ou você...**

Insegnante: “O resti o vai via”... não... é, “o resti o vai via”.

Padrona di casa: Vai, fica assim que nem bravo.

Insegnante: 1,2 e já.

Padrona di casa: O resta o vai via!

Marco Polo: Vai via!

Insegnante: **NÃO!** A casa é tua, fica aqui! (risos)

(Vídeo B3):

Padrona di casa: Bene.

Marco Polo: Si, **pagarí.**

Tradução:

(Vídeo B):

Professor: Fala se você gosta da cozinha. Você gosta?

Marco Polo: Gosto! Muito bom!

Professor: É bonita?

Marco Polo: É bonita!

Professor: Vai, abre a geladeira... Muitas coisas boas?

Marco Polo: Não.

Professor: Não? Tá, pode fechar.

Marco Polo: Uvas!

Professor: Tá, fecha, fecha, fecha!

(Vídeo B1):

Marco Polo: Muito bonito! Quanto custa?

Dona da casa (risos): Como é que eu falo?

Professor: Vai!

Dona da casa: Ehm... cinco... Como que é moeda de ouro?

Professor: Monete d'oro

Dona da casa:... monete d'oro

Professor: Não, mas pera aí... tem que ser mais do que cinco...

(Vídeo B2):

Dona da casa: Cem moedas de ouro

Marco Polo: Meio caro!

Dona da casa: Que que eu vou falar?

Marco Polo: Faça um preço melhor!

Dona da casa: Não!

Professor: Diminui um pouco (o preço).

Dona da casa: Como que é “ou você fica ou você não tem onde ficar”?

Professor: Não, peraí...

Dona da casa: NÃO! Como que é ou você fica ou você...

Professor: “O resti o vai via”... não... é, “o resti o vai via.”

Dona da casa: Vai, fica assim que nem bravo.

Professor: 1,2 e já.

Dona da casa: Ou fica ou vai embora!

Marco Polo: Vai embora!

Professor: NÃO! A casa é tua, fica aqui! (risos)

(Vídeo B3):

Dona da casa: Bem.

Marco Polo: Sim, pagarei.

No início da cena, podemos notar diversas tentativas do professor em incentivar o aluno, fazendo-lhe perguntas em italiano para extrair produções na língua-alvo. Assim, como pudemos observar durante a primeira cena que analisamos, Marco Polo mantém, o mínimo possível, seu turno na conversa. O aprendiz, apesar de responder a todas as perguntas feitas pelo professor, o faz de maneira muito simples, seja através de respostas que não dão fluidez à comunicação (como ‘no’), seja apenas através da repetição exata da fala do professor (como em *è bella*).

Apesar de a taxonomia de Poulisse não se aprofundar muito nesse âmbito, parece-nos que a EC de abandono de mensagem, que a autora assume em sua taxonomia, abrange situações similares. A nosso ver, dificilmente haverá casos em que um falante simplesmente cessa a produção de mensagem durante um diálogo, e, portanto, o que poderíamos considerar como abandono de mensagem seria a produção de elementos automatizados (por exemplo, “*si*”, “*no*” e a repetição da última fala do interlocutor, como feito por Marco Polo) como maneira de passar, novamente, o turno conversacional a seu interlocutor, sem desenvolver a comunicação.

Entretanto, como temos apontado no decorrer deste capítulo, categorizar esse tipo de atitude do falante não constitui uma tarefa simples. Faerch & Kasper aprofundam a questão ao apontar, em sua taxonomia, a existência de EC de redução funcional, que, segundo os autores

[...] são utilizadas se os aprendizes experimentam problemas na fase de planejamento (devido a recursos linguísticos insuficientes) ou na fase de execução (problemas de recuperação) e se seu comportamento em tal situação é de evitamento, em vez de realização. Ao adotar uma estratégia de redução funcional, o aprendiz ‘reduz’ seu objetivo comunicativo para evitar o problema. (FAERCH & KASPER, 1983, p.43, tradução nossa)⁵⁵

⁵⁵ No original: “functional reduction strategies are employed if learners experience problems in the planning phase (due to insufficient linguistic resources) or in the execution phase (retrieval problems) and if their behaviour in the actual situation is one of avoidance, rather than achievement. By adopting a functional reduction strategy the learner ‘reduces’ his communicative goal in order to avoid the problem”. FAERCH, Klaus. KASPER, Gabrielle. *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longmans. 1983, p.43

A nosso ver, a tentativa de definir a atitude do falante nos termos de *evitamento* ou *realização*, definidos por Faerch & Kasper, pode acarretar certos problemas: a dinâmica de uma conversação, com suas nuances sutis, parece-nos ser algo subjetivo e sujeito a mudanças repentinas, o que pode dificultar classificações desse gênero.

Todavia, o problema principal na categorização de atitudes do falante como EC de abandono de mensagem (Poulisse, 1993, Tarone, 1977) ou de redução funcional (Faerch & Kasper, 1983) reside na impossibilidade de o pesquisador saber, com segurança, se, de fato, o falante está enfrentando um problema comunicativo ou se sua comunicação reduzida/silêncio tem outras origens, relacionadas aos demais fatores envolvidos na comunicação (tipo de relacionamento com o interlocutor, cansaço, tarefa pouco motivadora, entre outros). Sendo assim, parece-nos que, a menos que o falante demonstre claramente estar experimentando um problema comunicativo, não será sempre possível afirmar, com segurança, que o falante decidiu por reduzir seu objetivo comunicativo ou abandonar a mensagem devido à insuficiência de seus recursos linguísticos. Nesse sentido, relembramos, ainda, que a EC de abandono de mensagem apresenta tal complexidade de interpretação que pode até mesmo ser mal interpretada e confundida com EC de apelo (implícito) à assistência, favorecendo uma atitude de auxílio no interlocutor, como vimos na primeira cena analisada neste capítulo.

Dessa forma, apesar de mantermos esse tipo de discussão durante a análise, devido à sua importância, esses aspectos da comunicação não nos parecem permitir uma categorização segura, e, portanto, optaremos por prosseguir a categorização do material apenas através das estratégias lexicais e de apelo à assistência.

Retomando a descrição da cena, a uma das perguntas feitas pelo professor – “*ti piace?*” (você gosta?) –, Marco Polo responde “*piacere*”, em vez de *mi piace*, que seria a forma correta em italiano. Para Poulisse, a transferência de um item da própria língua-alvo fora do seu contexto também constitui uma EC de substituição, assim como ocorre com transferências de itens de outra(s) LE ou da LM do aprendiz.

Ainda na mesma frase, temos uma produção muito interessante e complexa que mostra a riqueza de influências que atuam na IL do aluno: ao ser questionado se a cozinha é bonita, Marco Polo responde “muy bom”, transferindo diretamente o termo “muy” do espanhol e combinando-o ao termo “bom”, transferido do PB. Dessa maneira, temos duas EC de substituição em uma mesma frase, com duas línguas como fonte de transferência.

Na sequência da cena, quando Marco Polo contracena com a dona da casa que ele busca alugar, temos diversos exemplos de EC de apelo à assistência de maneira explícita

(“como é que eu falo?”/ “como que é ‘moeda de ouro’?”/ “como que é ‘ou você fica ou você não tem onde ficar’?”) e de maneira implícita, quando se questiona, em voz alta, (“que que eu vou falar?”), possivelmente esperando que o professor a auxilie.

É interessante notar como a diferença de personalidade influencia o uso de EC: apesar de também estar diante de algumas dificuldades comunicativas, Marco Polo evita pedir o auxílio do professor, e, diferentemente de sua companheira de cena, busca resolver seus problemas comunicativos sozinho, através de EC de substituição.

Marco Polo parece mais relaxado a partir do vídeo B2, talvez por dividir a cena com outra aluna/atriz, e arrisca mais, novamente utilizando-se de uma EC de substituição ao transferir uma frase inteira de sua LM: “faça um preço”. Não consideramos o artigo “um”, pois não sabemos se é uma acomodação fonética de *un* em italiano, ou uma transferência do PB ‘um’, diferentemente do artigo “uma”, que foi considerado EC de substituição na primeira cena, uma vez que o artigo em italiano é “*una*” e não seria possível, em português, ler a consoante ‘n’ como ‘m’ entre duas vogais.

O cômico diálogo final entre os alunos/atores ilustra como o auxílio fornecido pelo professor, na filmagem das lacunas de interação espontânea, é diretamente baseado no objetivo comunicativo que o aluno deseja atingir; nesse trecho, a aluna faz questão de dar um ultimato quanto ao preço do aluguel, e o professor, mesmo sugerindo que a estudante baixasse o preço, acaba fornecendo os elementos necessários para que ela desenvolva a história a seu modo.

Retomando a discussão do início da cena, no trecho final, novamente, podemos observar mais um exemplo da dificuldade em categorizar EC não lexicais, relativas à atitude dos falantes na tarefa: inicialmente, cremos que a aluna toma uma atitude de evitamento, pois parece reduzir seu objetivo comunicativo ao simplesmente responder “*no*”, rompendo a fluência da conversação e utilizando uma EC de redução funcional, na taxonomia de Faerch & Kasper; entretanto, ao analisarmos o desenvolvimento da cena, somos impelidos a pensar que, na verdade, a aluna utiliza-se dessa resposta mais automatizada apenas para ganhar tempo, enquanto busca as palavras necessárias para realizar sua fala. Essa última atitude levaria, ainda, a outra estratégia proposta pelos autores: a EC de recuperação, na qual o falante espera até que o termo de que precisa, e de que o falante não se recorda, apareça (*waiting for the term to appear*).

Por fim, a aluna não consegue recuperar os itens de que necessitava, pois constata que, na verdade, não possui o conhecimento lexical necessário para formular a frase “*o resti o vai via*”. Por isso, a estudante pede o auxílio do professor, utilizando-se de uma EC de apelo à

assistência. Nesse exemplo, podemos observar, novamente, que categorizar a atitude do falante é algo muito delicado, e taxonomias como a de Faerch & Kasper, ao prever diversas possibilidades de categorização, além de dificultar a objetividade da análise, ampliam a possibilidade de problemas de interpretação.

No último vídeo, por sua vez, Marco Polo faz uso de uma EC de substituição mais estratégica, criando o neologismo “pagarì”, tentando conjugar o verbo *pagare* no futuro. Uma vez que o aluno/ator desconhece a forma correta *pagherò*, que não havia sido estudada em classe, compreendemos que ele testa uma hipótese sobre a existência de uma vogal tônica na última sílaba do verbo conjugado na primeira pessoa no tempo futuro, possivelmente influenciado pela sua LM. Sua hipótese mostra-se correta, e o aprendiz apenas enganou-se quanto à vogal final, que, no italiano, nesse caso, seria “ò” (*pagherò*), e não “i”: provavelmente, o aluno fez uma transferência diretamente de sua LM (“pagarei”). Dessa forma, concluímos a análise da segunda cena, em que encontramos as seguintes EC:

a) Abandono de Mensagem: -

b) Apelo à Assistência: ‘Como é que eu falo’/ ‘como que é “moeda de ouro”’/ ‘Que que eu vou falar’/ ‘Como que é “ou você fica ou você não tem onde ficar”’/

c) Estratégias de substituição: ‘piacere’, ‘muy’, ‘bom’, ‘faça um preço’

d) Substituição Mais Estratégia: pagarì

e) Estratégias de reconceitualização: não houve ocorrência

Cena 3 - *Le Avventure di Marco Polo* - Min 08:26 ao min. 08:54

Rustichello convida Marco Polo para beber algo. O diálogo ocorre entre os dois amigos e a garçonete.

Rustichello: Scusi!

Cameriera: Prego!

Rustichello: Vorrei il listino. Grazie!

Rustichello: Scusi!

Cameriera: Prego!

*Rustichello: Io **quiero uma** acqua.*

Cameriera: E Lei?

Marco Polo: Un caffè con latte.

Tradução:

Rustichello: Com licença!

Garçonete: Pois não!

Rustichello: Gostaria de ver o menu. Obrigado!

Rustichello: Com licença!

Garçonete: Pois não!

Rustichello: Eu quero uma água.

Garçonete: E o senhor?

Marco Polo: Um café com leite.

Nesta, que é a mais simples das quatro cenas, novamente observamos dois casos de EC de substituição, com a transferência direta de um termo do espanhol L2 e de um termo do PB. Sabemos que o aluno que representa Rustichello, o amigo de Marco Polo, além de ter estudado um ano de espanhol no 5º ano, é descendente de espanhóis e domina bem essa língua. O aprendiz troca a forma em italiano *voglio*, por “quero”, e o pronome *una* do italiano por “uma” da LM. Mantém, contudo, o pronome *io* e a palavra *acqua* na forma correta.

Essa cena deveria ter sido mais longa, mas os alunos estavam muito cansados naquele dia, o que refletiu na atuação deles. Além disso, a garçonete deveria ser outra aluna, que estava mais preparada e deveria ter interagido mais com os amigos, mas que, infelizmente, não pôde participar da filmagem.

Vale também ressaltar que os alunos que fazem o papel de Marco Polo e Rustichello não se dão muito bem e discutiam o tempo todo durante as filmagens, o que acabou levando a tentarmos finalizar logo as cenas em que os dois estão presentes. Levamos em conta esse tipo de fator é importante, pois tem reflexos na produção dos aprendizes e, como vimos no capítulo 2 desta dissertação, através da apresentação dos parâmetros de variação pessoal, propostos por Andorno & Giacalone Ramat (2002), esses elementos fazem parte de uma análise mais completa da IL dos aprendizes, que busca considerar a globalidade dos aspectos envolvidos na comunicação. Nessa cena, encontramos as seguintes EC:

a) *Abandono de Mensagem:* -

b) *Apelo à Assistência:* -

- c) *Estratégias de substituição*: ‘quiero’, ‘uma’
- d) *Substituição Mais Estratégia*: não houve ocorrência
- e) *Estratégias de reconceitualização*: não houve ocorrência

Cena 4 – Vídeos para análise - segundo dia de filmagens, vídeo C

Também optamos por analisar a versão bruta dessa cena, pois representa melhor a dinâmica das falas guiadas indiretas e a interação entre os participantes. Marco Polo e Rustichello são desafiados por um soldado em um jogo matemático, para poderem avançar em sua jornada. Antes da filmagem, foram apresentadas aos alunos as operações matemáticas, com as quais ainda não haviam tido contato, e por meio das quais eles atuam no jogo, utilizando seus conhecimentos prévios sobre os números em italiano.

Soldato: Quanto fa cinque per tre?

Insegnante: Fica olhando pra ele. Cinque per tre

Marco Polo: Quinze (pensando em PB)... **quinditi!**

Insegnante: Aê... Agora vocês!

Rustichello: Io!

Marco Polo: “Io”, eu acerto e você fala, tá...

Rustichello: **Cinco pio**/ *Soldado*: nossa, ‘cinco’ não é!/ cinque **pio** cinque!)

Soldato: Não, errou já, Darius é ‘quan...’ não?

Insegnante: É, pode ser, “quanto fa cinque più cinque”.

Soldato: Posso falar? eh... venticinque.

Insegnante: Agora fala... cinque più cinque é dieci, né?

Soldato: Cin/ ah, nossa, não prestei aten/ venticinque/ então, ganharam...

Insegnante: Não, calma, calma! Venticinque.

Soldato: Venticinque.

Insegnante: Agora faz uma pro PJ.

Soldato: Não, agora é pro Juan.

Soldato: Quanto fasette **por** otto? Não, per otto.

Rustichello: **Calma... É sete vezes oito?** (calculando em PB).

Insegnante: Tem que responder em italiano, hein?

Rustichello: Cinque... **sie... Sei lá como fala em italiano**

Marco Polo: Cinquesei!

Insegnante: Como é que é cinquenta e seis?

Rustichello: Cinquesei

Insegnante: “cinquesei” é “cinco seis”, não é cinquenta e seis?

Marco Polo: Cinquente... Marco Polo/Rustichello: sê...

Rustichello: Cinquentesé

Insegnante: Cinquantasei. Faz uma pergunta você!

Marco Polo: ‘Tcho’ pensar, calma... é.../

Insegnante: Quanto fa...

Marco Polo: Calma. Calma. ‘Tcho’ pensar. Dezocho, é assim?

Insegnante: Diciotto.

*Marco Polo: Diciotto. Né? Posso começar? Diciotto **divisor** per cinque.*

Insegnante: Diciotto diviso per cinque? Ô loco! Vai dar uma fração o bagulho! Faz uma mais fácil, uma divisão mais fácil, vai!

*Marco Polo: Cinque **pio** sei.*

Insegnante: Não, não, faz uma divisão! Vai! Só que faz uma simples.

*Marco Polo: Cinque **divisor** per cinque.*

Soldato: Uno.

Tradução:

Soldado: Quanto dá cinco vezes três?

Professor: Fica olhando pra ele. Cinco vezes três.

Marco Polo: Quinze... quinze!

Professor: Aê... Agora vocês!

Rustichello: Eu!

Marco Polo: “Eu”, eu acerto, e você fala, tá...

Rustichello: Cincomais/

Soldado: Nossa, ‘cinco’ não é!/

Rustichello: Cinco mais cinco!

Soldado: Não, errou já, Darius é quan... não?

Professor: É, pode ser, “quanto dá cinco mais cinco?”

Soldado: Posso falar? Eh... vinte e cinco

Professor: Agora fala... Cinco mais cinco é dez, né?

Soldado: Cin/ ah, nossa, não prestei aten/ vinte e cinco/ então, ganharam...

Professor: Não, calma, calma! Vinte e cinco.

Soldado: Vinte e cinco.

Professor: Agora faz uma pro PJ

Soldado: Não, agora é pro Juan.

Soldado: Quanto dá sete vezes oito?

Rustichello: Calma... É sete vezes oito?

Professor: Tem que responder em italiano, hein?

Rustichello: Cinco... sie... Sei lá como fala em italiano

Marco Polo: Cincoseis

Professor: Como é que é cinquenta e seis?

Rustichello: Cinquesei

Professor: “Cinquesei” é “cinco seis”, não é cinquenta e seis?

Marco Polo: Cinquente... *Marco Polo/Rustichello* sê...

Rustichello: Cinquentesê

Professor: Cinquantasei. Faz uma pergunta você!

Marco Polo: ‘Tcho’ pensar, calma... é...

Professor: Quanto dá... / *Marco Polo:* Calma. Calma. “Tcho” pensar. Dezocho, é assim?

Professor: Diciotto.

Marco Polo: Diciotto. Né? Posso começar? Dezoito dividido por cinco.

Professor: Dezoito dividido por cinco? Ô loco! Vai dar uma fração o bagulho! Faz uma mais fácil, uma divisão mais fácil, vai!

Marco Polo: Cinco mais seis.

Professor: Não, não, faz uma divisão! Vai! Só que faz uma simples.

Marco Polo: Cinco dividido por cinco.

Soldado: Um.

Tal cena é, provavelmente, a mais dinâmica das quatro analisadas nessa primeira parte, talvez por haver mais participantes e pela intensa interação entre eles e com o professor, somando-se, ainda, a dificuldade extra trazida pela necessidade de realizar cálculos, requerida pela tarefa.

A primeira EC encontrada é de substituição mais estratégia, quando Marco Polo mescla o início da palavra “quinze” em PB com o final da palavra *quindici* em italiano. Logo

em seguida, Rustichello diz ‘cinco’ (em PB ou espanhol), em vez de *cinque* em italiano, usando uma EC de substituição. Na mesma frase, além da EC de substituição, Rustichello faz uma substituição mais estratégica, ao produzir “pio” ao invés de *più* (mais), provavelmente buscando adequar a palavra a um padrão fonético que julga ser mais parecido com a língua-alvo. Posteriormente, Marco Polo também utilizará o item ‘pio’, em lugar de *più*.

É interessante notar que essa lacuna tem aspectos diferentes das demais cenas de interação espontânea, pois por se tratar de um jogo há, claramente, maior motivação por parte dos alunos, expressa em vários momentos. Na 7ª linha, por exemplo, o soldado aponta o erro de Rustichello (“nossa, ‘cinco’ não é! Não, já errou”) e logo em seguida chama-lhe a atenção, porque não havia formulado corretamente a pergunta utilizando *quanto fa....* A seriedade, no jogo, transparece, também, na disposição do soldado em terminá-lo ao perceber que ele próprio havia errado (quando, na linha 12, confunde uma multiplicação com uma soma). Apesar de realmente existir o erro, nossa intenção não era realmente levar em conta a regra de que quem errasse o cálculo perderia o jogo, mas sim, propiciar vários embates entre os alunos, para conseguir mais material para a análise; invariavelmente, mesmo que fossem batidos no duelo, Marco e Polo e Rustichello acabariam tendo de ultrapassar o soldado para retornar à China e, posteriormente, a Veneza.

Durante a análise da cena, deparamo-nos com mais uma reflexão relativa à atitude do falante a qual vale a pena ser brevemente discutida. Ao formular uma equação, o soldado acaba transferindo um elemento do PB, dizendo “*quanto fa sette **por** otto*” e não “*sette per otto*”. Apesar de seu objetivo comunicativo ter sido cumprido com sucesso – pois o interlocutor o compreendeu –, o soldado, ao perceber que havia realizado uma transferência direta, imediatamente retoma a frase e substitui o item em PB pela forma correta em italiano.

Parece-nos que esse preciosismo, por parte do aluno, esteja diretamente relacionado ao tipo de tarefa em que a comunicação se desenrola; ao se manter o mais próximo possível da forma correta da LE, o soldado certifica-se de que não perderia o jogo. Dessa forma, percebemos que há uma atitude estratégica similar à que ocorre, por exemplo, em situações em que um aprendiz de LE comete algum deslize falando com um falante nativo e, mesmo conseguindo comunicar-se de maneira eficiente, retoma a frase e se autocorrigue para demonstrar que tem bom domínio da língua de seu interlocutor. Esse tipo de uso estratégico parece-nos ser claramente pautado em um desejo (ou na necessidade) de o aprendiz demonstrar sua competência comunicativa (no caso do jogo) e sociolinguística (no caso da conversa com um nativo) e, também, ilustra que o uso de tarefas no âmbito do ensino comunicativo não atrapalha a aprendizagem da forma.

Ainda refletindo sobre a atitude dos participantes, podemos dizer que Marco Polo parece mais animado nessa cena, provavelmente devido à motivação extra trazida pela disputa; até se irrita por perder a oportunidade de ser o próximo a fazer uma pergunta, mesmo tendo acertado a última (“‘io’ eu acerto, e você fala, tá...”). Marco Polo, como vimos nas cenas anteriores, evita pedir auxílio ao professor, faz uso, por duas vezes, de EC de apelo explícito à assistência, sendo que, em uma delas, emprega uma EC de substituição mais estratégica, na qual, novamente, demonstra o quão intensa é a influência do espanhol em sua IL: “dezocho, é assim?”, novamente criando um elemento inexistente na língua-alvo e que é claramente baseado na língua espanhola, (em que o correto seria “deciocho”). Após ser corrigido pelo professor, o aprendiz busca, mais uma vez, certificar-se de que o item está correto: “é diciotto, né?”.

Rustichello também utiliza-se de EC de apoio à assistência, mas o faz implicitamente (“sei lá como fala em italiano”). Além dessas EC de apelo à assistência, Marco Polo e Rustichello lançam mão de uma série de EC de substituição mais estratégica, criando os números ‘sié’, ‘cinquesei’ e ‘cinqüentesê’, além de ‘dezocho’, que vimos acima.

Na mesma frase em que produz a palavra “dezocho”, Marco Polo cria duas variações para a palavra em italiano *diviso* (‘dividido’): “divisor”, uma palavra oxítona e “divisor”, mais parecido com a forma correta em italiano, com o acento na penúltima sílaba. Em ambos os casos, nota-se, claramente, que o aluno está testando hipóteses de sua IL, pois mesmo não estando ainda seguro sobre qual forma é a correta, sabe que está próximo dela e, portanto, não hesita em variar as formas; é até mesmo possível que o aprendiz esteja lançando mão de uma estratégia de apelo à assistência de maneira implícita, ou seja, ao variar as formas desse item, o aluno espera que seu interlocutor (ou o professor) aponte qual a forma correta. De qualquer maneira, definiremos essas produções como substituição mais estratégica.

Finalmente, podemos apontar um último exemplo que demonstra a dificuldade que a taxonomia de Faerch & Kasper traria à categorização: na frase “tcho pensar, peraí”, a atitude de Marco Polo poderia ser classificada, em um primeiro momento, como uma estratégia de recuperação, como vimos na cena em que Marco Polo discute com a dona da casa.

De fato, Marco Polo faz questão de esclarecer ao interlocutor o fato de ele (o protagonista) estar refletindo, demonstrando que não precisa da ajuda do outro personagem; o ator principal mostra que necessita apenas de tempo, mantendo, assim, seu turno: “Tcho pensar, calma’ / ‘calma, tcho pensar”; tal postura ilustra a competência estratégica desse aprendiz. Todavia, uma segunda análise da cena novamente demonstra a complexidade de buscar categorizar a atitude do falante, pois é impossível afirmar, sem dúvidas, se o aluno está

procurando relembrar como se diz o número “dezoito” em italiano, ou se está apenas refletindo sobre a operação matemática que vai propor a seu interlocutor.

Foram encontradas, nesta cena, as seguintes EC:

a) *Abandono de Mensagem*: -

b) *Apelo à Assistência*: ‘sei lá como fala em italiano’, ‘é assim?’, ‘né?’

c) *Estratégias de substituição*: ‘cinco’, ‘por’

d) *Substituição Mais Estratégia*: ‘pio’, ‘sie’, ‘cinquesei’, ‘cinqüentesê’, ‘dezocho’, ‘divísor’, ‘divisôr’, ‘quinditi’

e) *Estratégias de reconceitualização*: não houve ocorrência

4.3. Análise das falas do *script* com base no conceito de EC

Pretendemos, na segunda parte da análise, categorizar as EC encontradas nas falas relativas ao *script*, sem nos determos em todos os casos para comentá-los individualmente, uma vez que, em sua maioria, trata-se de exemplos similares aos que foram apresentados na primeira parte do capítulo. Ressaltamos que só foram transcritas as frases em que encontramos EC, pois as demais são reproduções fiéis das falas do *script*, que está disponível nos apêndices do trabalho.

Decidimos dividir a categorização por tipo de EC, citando os exemplos encontrados e discutindo as ocorrências mais interessantes, sendo que as EC de abandono de mensagem e de apelo à assistência não serão reportadas: quanto à primeira, não houve ocorrências de possíveis estratégias desse tipo, visto que, ao primeiro sinal de problema comunicativo, as cenas foram interrompidas e reiniciadas; no tocante à segunda, todas as estratégias de comunicação de apelo à assistência foram cortadas da versão final para dar maior fluidez à história; ademais, elas não são tão interessantes quanto as analisadas na primeira parte do *corpus*, em que se notavam diversos tipos de auxílio diferenciados.

Além dessas duas EC, as estratégias de reconceitualização também não serão contempladas, por também não termos encontrado nenhuma ocorrência desse tipo, assim como ocorreu na primeira parte do *corpus*. Relacionamos tal fato a dois motivos, ambos relacionados ao tipo de tarefa proposta pelo PFI: primeiramente, a realização de um filme requer um tipo de comunicação mais objetiva, e, como vimos no capítulo 2, as estratégias de reconceitualização levam a alternativas comunicativas complexas, como a listagem de

palavras correlatas, que podem atrapalhar o dinamismo da cena. Além disso, a presença de um interlocutor (no caso, o professor) na tarefa, capaz de fornecer um *feedback* aos alunos no que concerne à compreensibilidade de suas produções, explicaria, segundo os estudos do grupo Nijmegen, um aumento na ocorrência de EC mais simples, como a de substituição, pois os alunos sabem que podem se amparar no conhecimento do professor.

Dessa forma, categorizaremos apenas as estratégias de substituição e de substituição mais estratégia, as únicas estratégias compensatórias possíveis no âmbito das falas do *script*. Assim como foi feito na primeira parte do *corpus*, apresentaremos as falas seguidas de suas traduções.

a) Estratégias de substituição:

Sì, è vero. Tuo zio **and** io/**are**..siamo amici...

È un **país** bellissimo. Diverso di **tudo** che conosciamo.

Ho bisogno **de** un ambasciatore.

Adesso non **faço** nienti.

Sono ordini. **Nosso** frontiere sono chiuse.

Otro defetto!

Sì... forse **qualquer** polpetta.

Dovrò passare **seis** mesi qui.

Guarda, anche questa ragazza é **prisioneira**.

Devo affettare **uma** casa.

Hahah, maledetti! Siete **mi** prigionieri.

Tu sei **perfecto**.

Tradução:

Sim, é verdade. Seu tio e eu somos amigos...

É um país bellissimo. Diferente de tudo que conhecemos.

Preciso de um embaixador.

Agora não faço nada.

São ordens. Nossas fronteiras estão fechadas.

Outro defeito!

Sim... talvez algumas almôndegas.

Terei de passar seis meses aqui.
 Olha, esta garota também é prisioneira.
 Devo alugar uma casa.
 Hahah, malditos! São meus prisioneiros.
 Você é perfeito.

Como podemos notar, além das influências do PB e do espanhol, a qual tínhamos identificado na primeira parte do *corpus*, deparamo-nos com duas prováveis influências do inglês. Ressaltamos que, em provas escritas realizadas pelas turmas de 6º ano, das quais fazem parte os aprendizes que atuam no projeto, o número de influências do inglês foi maior do que o observado no curta-metragem. Tal fato poderia ser explicado, não só pela óbvia distância tipológica entre o inglês e o italiano, como também pelo número reduzido de participantes no PFI, que pode não ter contemplado a presença dos alunos que apresentaram esse tipo de influência em produções escritas.

No primeiro exemplo, “tuo zio and io are/siamo amici”, podemos observar a influência da língua inglesa na IL do aluno que faz o papel do pai de Marco Polo, através da inserção das palavras “and” e “are” no lugar da conjunção *e* e do verbo *siamo*. Sabemos que esse aluno, que não havia participado dos ensaios e entrou no projeto para suprir a ausência de outro estudante, já frequenta o nível avançado de um curso particular de inglês, o que explicaria os dois elementos transferidos diretamente da língua inglesa em sua produção. É uma pena que o aprendiz tenha tido poucas participações na história e não tenha atuado nas cenas de interação espontânea; cremos que ele teria trazido contribuições interessantes à nossa análise.

Na sequência, temos uma série de transferências diretas de elementos lexicais do PB, como a preposição “de”, o pronome “qualquer”, o advérbio “tudo”, o verbo “faço”, o artigo “uma”, o pronome possessivo “nosso”, o número “seis” e os substantivos “país” e “prisioneira”, no lugar, respectivamente, das palavras italianas *di, qualche, tutto, faccio, una, nostro, sei, paese* e *prigioniera*.

Além das diversas ocorrências de transferência direta do PB, diferentemente do que vimos na primeira parte do *corpus*, encontramos apenas um exemplo claro de transferência direta do espanhol: o pirata, que, como sabemos, estudou um ano de espanhol no 5º ano, utiliza o possessivo “mi” no lugar de *miei*. Ressaltamos que a transferência desse elemento é muito comum entre aprendizes brasileiros de italiano LE, a despeito de terem ou não estudado espanhol, fato que poderia ser explicado pela exposição a elementos dessa língua devido à inserção do Brasil em um continente predominantemente hispanófono.

Deparamo-nos, durante as análises, com um possível segundo caso de transferência do espanhol, encontrado na frase “tu sei perfecto”, dita pelo aluno que representa Kublai Khan. Entretanto, apesar de se tratar de um item de fato existente na língua espanhola, uma análise mais aprofundada da bagagem linguística do aluno em questão leva-nos a ter dúvidas quanto à fonte de transferência realizada nesse caso. Além de ter estudado espanhol por um ano, anteriormente ao italiano, o aprendiz demonstra bom conhecimento da língua inglesa, que começou a estudar no Japão, país em que cresceu e foi alfabetizado e do qual também fala a língua. O conhecimento de inglês do aluno leva-nos a questionar se ele não se baseou na palavra em inglês “perfect” para cunhar a palavra “perfecto”.

Qualquer que seja a fonte de influência, essa discussão leva-nos a refletir sobre o fato de que o alcance que temos no tocante à compreensão das influências envolvidas no processo de produção é muito pequeno, ainda mais nos dias de hoje, em que o multilinguismo é um fenômeno cada vez mais recorrente e é potencializado pelo uso de ferramentas, como a internet, que possibilitam contatos de diversos tipos com, praticamente, todas as línguas. Dessa forma, é quase impossível saber com quais línguas o aprendiz já teve contato, e nossas suposições a respeito das fontes de influência da produção linguística do aluno podem, muitas vezes, revelar-se infundadas.

Além das EC reportadas acima, analisaremos algumas produções que também são consideradas EC de substituição e distinguem-se das anteriores devido ao tipo de transferência que envolvem em sua produção. Nas frases a seguir, podemos notar que os estudantes deixaram de utilizar elementos necessários à formação da frase:

Sì, mio padre e mio zio ____ già stati in Cina.

Niente, babbo... è vero che ____ stato in Cina?

Loro verranno ____ salvarci. Sono bravi guerrieri.

Tradução:

Sim, meu pai e meu tio já estiveram na China.

Nada, pai... é verdade que você já esteve na China?

Eles virão nos salvar. São bravos guerreiros.

No primeiro e no segundo casos, o aluno deixa de utilizar o verbo *essere*, necessário para a formação do *passato prossimo* em italiano; as forma corretas, que o discente deveria ter

produzido, seriam “*Mio padre e mio zio sono già stati in Cina*” e “*è vero che sei stato in Cina?*”. Na terceira frase, por sua vez, a aluna exclui, de sua produção, a preposição *a*, necessária quando algum verbo vem após o verbo *venire* (vir): a forma correta seria “*loro verranno a salvarci*”.

Apesar de autores como Faerch & Kasper (1983) e Tarone (1981) terem definido EC especiais para esse tipo de caso (redução formal em nível sintático e transferência sintática, respectivamente), a estratégia de substituição, da taxonomia de Poulisse, engloba esse tipo de produção. De acordo com a autora,

Estratégias de substituição são casos em que uma ou mais características de um bloco particular são trocadas ou omitidas na busca de um novo item lexical. [...] um falante não substitui qualquer palavra pela que originalmente pretendia, e a decisão de usar uma palavra de L1 em vez de uma palavra particular em L2, será baseada no conhecimento que o falante tem de seu interlocutor, no conhecimento das línguas envolvidas e no próprio conhecimento do falante quanto às similaridades entre as línguas. (POULISSE, 1993, p.180, tradução nossa)⁵⁶

Da mesma forma, cremos que a omissão de itens lexicais também se baseia nos conhecimentos apontados acima pela autora. Dessa maneira, existe a possibilidade de que os alunos, provavelmente por atentarem às semelhanças entre as duas línguas, testem a hipótese de que a ausência desses elementos não torna a frase ininteligível e não faz falta à comunicação (de fato, a falta dos elementos apontados não interfere na compreensão das frases).

Dando sequência à análise do *corpus*, apresentaremos as EC de substituição mais estratégica:

b) Substituição Mais Estratégica:

Siamo amici dell'**imperadore** della Cina.

Lontano... **multo** lontano.

Gli affari vanno **multo** bene. Guardate:

Porto molti **produti** cinesi.

No, un **defeto**... No, la pistola è un **defeto**

⁵⁶ No original: “Substitution Strategies are cases in which one or more features of a particular chunk are either changed or omitted in the search for a new lexical item. [...] One does not just substitute any word for the originally intended one, and the decision to use an L1 instead of an L2 word in particular will be based on the speaker’s knowledge of the interlocutor, this person’s knowledge of the languages involved and the speaker’s own knowledge of language similarities.” POULISSE, N. *A theoretical account of lexical communication strategies*. In R. Schreuder and B. Weltens (eds) *The Bilingual Lexicon* Amsterdam: Benjamins. 1993, p.180

Quale **paíse** conosci?

Potremmo **abrire** un ristorante.

Scusate, ma non posso **deixare** passare.

Chi risponde corretamente le **operassioni** matematiche...

Mandiamo un **mensaggio** ai miei amici.

Sarebbe un enorme **ciuccesso**.

Un **ragaccio** giovane.

Gracie!

Tradução:

Somos amigos do imperador da China.

Longe... muito longe

Os negócios vão muito bem. Olhem:

Trago muitos produtos chineses.

Não, um defeito... Não, a pistola tem um defeito.

Quais países você conhece?

Poderíamos abrir um restaurante.

Desculpem, mas não posso deixá-los passar.

Quem responder corretamente as operações matemáticas...

Vamos mandar uma mensagem aos meus amigos.

Seria um enorme sucesso.

Um garoto jovem.

Obrigado!

Em todos os exemplos acima, podemos notar criações lexicais, que, como podemos observar, em sua grande maioria, sofreram influências do PB, como os substantivos “imperadore”, “paíse”, “operassioni”, “mensaggio” e “produti”, os verbos “abrire” e “deixare” e o advérbio “multo”, em vez, respectivamente, das formas em italiano *imperatore*, *paesi*, *operazioni*, *messaggio*, *prodotti*, *aprire*, *lasciare* e *molto*.

Além dos itens citados acima, há ainda a palavra “defeto”, dita por Marco Polo, híbrida entre o PB ‘defeito’ e o italiano *diffetto*. Na mesma frase, o aluno troca o verbo *avere* (ter) pelo verbo *essere* (ser), o que constitui uma estratégia de substituição, produzindo “la pistola è um defeito”, em vez de *la pistola ha un diffetto*.

Essa fala não constava do *script* original e foi criada pelo próprio aluno durante a filmagem da cena, de maneira espontânea. Inicialmente, o aluno utilizou uma EC de apelo à assistência, perguntando qual a tradução, em italiano, das palavras “revólver” e “defeito” e, mesmo sendo instruído corretamente, produziu a palavra “defeto”.

Há, ademais, três criações no *corpus* (“ciuccesso”, “ragaccio” e “gracie”) que são fruto de generalizações de características (no caso, fonéticas) da língua-alvo.

Finalmente, encontramos elementos acerca dos quais não fomos capazes de criar hipóteses quanto à sua fonte de influência e parece-nos ser o caso de falhas de produção. As três primeiras constituem falas guiadas diretas, pois os alunos haviam esquecido suas falas e, dessa forma, foram-lhes ditadas momentos antes da filmagem; a quarta fala, por sua vez, havia sido memorizada pelo aprendiz durante a fase de ensaios.

Chi risponde correttamente le operassioni matematiche **vinten** gioco.

Accento **volentire** l’offerta.

Devo **affettare**...

Meglier cosa che ____ già **mangiasto** in tutto mi viaggi...!

Tradução:

Quem responder corretamente as operações matemáticas vence o jogo.

Aceito com prazer a oferta.

Devo alugar uma casa.

Melhor coisa que já comi em todas as minhas viagens.

Nos quatro casos, pode ter ocorrido algum problema no momento em que os alunos receberam a instrução do ditado, constituindo uma falha na recepção da frase outrata-se de algum deslize no momento da produção desta. Os alunos produzem as palavras “vinten”, “volentire”, “affettare” e “mangiasto” no lugar de *vince*, *volentieri*, *affettare* e *mangiato*.

Na quarta fala, notamos uma estratégia de transferência similar às reportadas anteriormente, baseadas na redução de um elemento da língua-alvo. Também nesse caso, o aluno deixa de utilizar um verbo auxiliar (dessa vez, o verbo *avere*), necessário à formação do *passato prossimo*.

A seguir, buscaremos expor de maneira sintética as considerações que se nos afiguram relevantes com base na análise dos dados apresentados neste capítulo. Também procuraremos apontar as possíveis contribuições da presente pesquisa aos diversos âmbitos de que tratou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações realizadas durante a análise do *corpus* coletado, somadas à experiência com o PFI e às diversas leituras a que nos lançamos na tentativa de compreender melhor os temas envolvidos nesta dissertação, levaram-nos a tecer considerações e suposições de diversas ordens: primeiramente, apontaremos algumas considerações sobre EC, que se mostraram um tema bastante controverso e complexo e que ainda não compreendemos suficientemente, mas cuja relevância constitui um desafio que nos motiva a perseverar na pesquisa.

Como ressaltamos no capítulo 4 desta dissertação, a análise de fatores como a postura e a atitude do falante na conversação, geralmente, resulta em dúvidas, dificultando, consideravelmente, o trabalho de classificação de EC desse gênero. Nossa opinião sobre o assunto (que foi explicada durante as tentativas de categorização do material desse tipo, presente em nosso *corpus*) é de que, ao menos no âmbito do PFI, a categorização desses elementos não constitui um procedimento metodológico seguro.

As EC lexicais, entretanto, pareceram-nos facilmente identificáveis, sobretudo de acordo com a taxonomia de Poulisse (1993): acreditamos que nossa pesquisa demonstrou, suficientemente, que a eficiência da taxonomia da autora facilita o trabalho de categorização por parte do pesquisador.

Contudo, como observamos em alguns momentos da análise, mesmo o modelo taxonômico dessa estudiosa, por vezes, não é suficiente para a categorização de certos elementos encontrados no *corpus*, uma vez que, assim como ocorre com os demais autores discutidos (Tarone, 1981 e Faerch & Kasper, 1983), sua teoria não prevê situações de multilinguismo. Dessa forma, é possível que nossa pesquisa contribua com futuros estudos de EC em contextos multilíngues, ao apresentar novas perspectivas que podem levar a uma adequação da taxonomia de Poulisse a esse novo âmbito.

De fato, cremos que os temas EC e multilinguismo convergem, especialmente, em um momento em que a comunicação, em suas mais variadas formas, rompe barreiras (de espaço, tempo, língua e culturas diferentes) e padrões que, até hoje, a delimitaram, e torna necessário que, como professores, estejamos preparados para enfrentar situações que envolvam a influência de diversas línguas, buscando trabalhar, igualmente, as diferenças e similitudes que apresentam entre si, propiciando, dessa maneira, o desenvolvimento da consciência metalinguística, como apontam Cenoz & Jesner (2000) e da competência estratégica de nossos alunos.

Faerch & Kasper (1983) consideram que a competência estratégica deveria ser incorporada à prática didática do ensino comunicativo de línguas, e que, através do estudo de estratégias de comunicação, seria possível proceder à ampliação dos recursos estratégicos e linguísticos do aprendiz, otimizando, por consequência, seu aprendizado da língua.

Ressaltamos que, ao refletirmos criticamente sobre nossa pesquisa, parece-nos que pecamos por não termos também direcionado nosso projeto a um trabalho de didatização do uso de EC, que buscasse conscientizar os alunos sobre o que são EC e sobre suas possibilidades de uso. Somando essas propostas a um projeto audiovisual, teríamos obtido, talvez, um material ainda mais interessante do que o que desenvolvemos, além de, provavelmente, dados mais relevantes aos estudos da área de EC e de didática de LE. Entretanto, supomos que a demonstração do “passo a passo” na elaboração e realização do PFI possa ser de grande contribuição a futuros estudos sobre elaboração de projetos comunicativos relacionados à EC utilizando ferramentas audiovisuais.

Finalmente, a experiência com o PFI apontou que projetos audiovisuais, de acordo com o que preconiza o ensino comunicativo, podem colocar o aluno no centro do processo didático, uma vez que a utilização de ferramentas tecnológicas faz parte do dia a dia dos aprendizes e de sua realidade comunicativa. Essas ferramentas, ainda muito desconsideradas pela escola, ao serem trabalhadas através da LE, podem aumentar a afetividade dos discentes em relação à língua que estão aprendendo.

Esperamos que nossa experiência inspire mais professores a utilizar esse tipo de trabalho audiovisual, adequando-o à sua própria realidade educativa, como nós o fizemos; a despeito de todas as dificuldades que se nos apresentaram, como a pequena quantidade de *input* a que os alunos eram submetidos, buscamos, através do desenvolvimento das técnicas de auxílio que culminaram nas falas guiadas, propiciar aos alunos a oportunidade de aprender LE *usando* a língua, em consonância com a versão “forte” do ensino comunicativo que preconiza “usar a língua para aprendê-la”. (HOWATT, 1984, p. 279).

Nesse sentido, lembramos que Almeida Filho (2005) defende que a aprendizagem deva ocorrer através da própria comunicação, mesmo que, inicialmente, com “andaimes facilitadores”. Dessa forma, apesar de todos os auxílios fornecidos, pudemos perceber que, ao assistirem ao filme finalizado, os alunos esquecem de que tiveram tanto apoio para realizar suas falas, como se tivessem conseguido fazer tudo sozinhos. A satisfação é visível e exemplifica-se numa frase que ouvimos de um dos alunos, o qual estava conversando com sua mãe ao ver o filme finalizado: “Fiz um filme em italiano, e eu nem falo muito bem italiano!”.

Indubitavelmente, essa satisfação, resultante de trabalhos como o que desenvolvemos, é fundamental para que se mantenha a motivação dos estudantes quanto à aprendizagem da LE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *Maneiras de Compreender Linguística Aplicada*. In: Revista Letras, vol. 2, Santa Maria: UFSM, 1991

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 1ª. ed. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1998.

ALMEIDA FILHO, JCP de & BARBIRATO, Rita C. *Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira*. In Trabalhos de Lingüística Aplicada, Campinas: Editora da Unicamp, (vol. 36): 23-42, Jul. /Dez. 2000.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas: Pontes 2005

ANDORNO, Cecilia, RAMAT, Anna Giacalone. *L'acquisizione dell'italiano come lingua seconda: problemi e metodi*. Università di Pavia, Pisa, 2002

ANDERSEN, R.W. *Transfer to somewhere* In Gass and Selinker (Eds.) 1983. Language transfer in Language Learning. Rowley, Mass: Newbury House

ANTHONY, E.M. *Approach, Method and Technique*. *English Language Teaching*. vol.17, 1963.

BACHMAN, L.F. *What does language testing have to offer?* TESOL Quarterly 25(4), pp. 671–704, 1991

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. São Paulo, Abril, 1983

BIALYSTOK, E. *Communication Strategies*. Blackwell, Oxford, 1990

BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Henry Holt. 1933

BORNETO, Carlo Serra. *C'era una volta il Metodo*. Carocci, Roma, 1998

BORNETO, Carlo Serra. *Metodi e approcci tradizionali*. Università di Roma La Sapienza, 2009

BREEN, M. *Learner contributions to task design*. In CANDLIN, C.N. & MURPHY, D. (Eds.). (1987). *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. (Also in Lancaster Practical Papers in English Language Education; Vol. 7). 1987

BRONCKART, J.-P. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, Lausanne in Delachaux et Niestlé (ed. portuguesa: 1999. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sóciodiscursivo*. São Paulo, EDUC. trad. de Anna Rachel Machado) 1997

BROWN, H.D. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 1987

BROWN, H.D. *Teaching by Principles*. Englewood Cliffs, NJ; Prentice Hall. 1994

CANALE, M. On some dimensions of language proficiency. In J.W. Oller, Jr. (Ed.). *Issues in Language Testing Research*. Rowley, Mass.: Newbury House. 333-342. 1983

CANALE, M. & SWAIN, M. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Applied Linguistics, 1, 1-47, 1980

CANDLIN, C.N. & MURPHY, D. (Eds.) *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. (Also in Lancaster Practical Papers in English Language Education; Vol. 7). 1987

CAPRARA, Loredana de Stauber. MORDENTE, Olga Alejandra. *Panorama dell'italiano in San Paolo nel contesto plurilingüístico brasiliano*. In: Revista de Italianística. Departamento de Letras Modernas, USP, 2004

CATTANA, Anna & NESCI Maria Teresa. *Analisi e correzione degli errori*. Paravia Bruno Mondadori Editore, 2000

CENOS, J. *The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition*. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp.8-20). Clevedon: Multilingual Matters. 2001

CENOS, Jasone. JESSNER, Ulrike. *The English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Multilingual Matters, 2000

CHINI, Marina. *Interlingua: modelli e processi di apprendimento*. In DE MARCO, Anna (org.) *Manuale di Glottodidattica*. Carocci editore, S.p.A., Roma. 2008.

CHOMSKY, Noam. *A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior*. in *Language*, 35, No. 1, 26-58. 1959

CHOMSKY, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT press, 1965, p.11

CHOMSKY, Noam. *Reflections on Language*. New York: Pantheon. 1975

CHOMSKY, Noam. *Conditions on rules of grammar*. *Linguistic Analysis*, 2, 303– 351. 1976

CLARK, Herbert H. and CLARK, Eve E. *Psychology and Language*, New York: Harcourt Brace Jovanovich. 1977

CORDER, S. P. *The Significance of Learner's Errors*. In: *International Review of Applied Linguistics*, 5, 1967

CORDER, S. *Introducing applied linguistics*. Penguin. 1973

CORDER, S. P. *Language-Learner Language* in Richards (ed.) 1978.

CORDER, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

CORDER, S. P. *A Role for the mother tongue*. In: GASS, S. e SELINKER, L. (eds), *Language transfer in language learning*. John Benjamins Publishing Company Amsterdam. Philadelphia. 1993

DE MARCO, Anna. WETTER, Margrit. *L'apprendimento di una prima e di una seconda lingua*. In: DE MARCO, Anna (org.) *Manuale di Glottodidattica*. Carocci editore, S.p.A., Roma. 2008.

DULAY, H., BURT, M. & KRASHEN, S. *Language Two*. Oxford: Oxford University Press. 1982

ELLIS, R. *Sources of variability in interlanguage*. *Applied Linguistics* 6/2, 118-131. 1985a

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

ELLIS, R. *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford Applied Linguistics, 2009

FAERCH, Klaus and Kasper Gabriele. *Processes and Strategies in Foreign Language Learning and Communication*. *Interlanguage Studies Bulletin Utrecht*, 5, 47-118, 1980

FAERCH, Klaus and KASPER, Gabriele. *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longmans. 1983

FIRTH, J. R. *Papers in Linguistics: 1934-1951*. London: Oxford University Press. 1957

GASS, Susan. *Language transfer and universal grammatic relations* IN Gass and Selinker 1983 (Eds).

GASS, Susan. *The role of language transfer in LINGUISTIC THEORY IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION* Kluwer academic publishers. Dordrecht/Boston/London 1988

GASS, S; and SELINKER, I. 1992. *Language Transfer in language learning*. John ben Publishing.

GIVÓN, T. *On understanding grammar*. NY: Academic Press. 1979

GRICE, H.P. "Logic and Conversation." In *Syntax and Semantics 3* ed. By P. Cole and J.L. Morgan, 41-58. New York: Academic Press. 1975

HYMES, D.H. *On communicative competence*. In Pride and Holmes. 1972

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, C.J. & JOHNSON, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

JESSNER, U. *Metalinguistic awareness in multilinguals: Cognitive aspects of third language learning*. Language Awareness 8(3-4), 1999.

KELLERMAN, E. SHARWOOD SMITH, M. (Eds.) *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press Ltd. 1986

KRASHEN, S.D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. P. 184. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006

LADO, Robert. *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press, 1957

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press. 1986.

LENNEBERG, Eric H. 1967 *Biological foundations of language*, Wiley, 1967

LIGHTBOWN, P. & SPADA, N. *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Press, 1999

MACNAMARA, J. *The bilingual's linguistic performance: A psychological overview*. Journal of Social Issues, 1967

MADEIRA, Fabio. *O ensino da forma - retomada a discussão entre os pesquisadores da área de aquisição de língua estrangeira*: Trab. Ling. Aplic., Campinas, (41): 105-117, jan./jun. 2003

MAICUSI & MAICUSI e LÓPEZ, 1999 *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 1999-2000

MCLAUGHLIN, B. *Second-language acquisition in childhood*. New Jersey: Hillsdale, 1978.

NEMSER, W. *Aproximative systems of foreign language learners*. IRAL, v. IX, n. 2, p. 115-23, 1971.

NUNAN, David. *Designing Tasks for the communicative classroom*. Cambridge Language teaching library. 1989

PIAGET, J. *Biologie et Connaissance*. Paris, 1967

POULISSE, N. *A theoretical account of lexical communication strategies*. In R. Schreuder and B. Weltens (eds) *The Bilingual Lexicon* Amsterdam: Benjamins. 1993, p.163

PRABHU, N.S. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press. 1987

RAZUK, Renata de Oliveira; *Do Inglês L1 ao Português L3 passando pelo Espanhol L2: transferências em regência/transitividade verbal, com foco nas preposições*. Rio de Janeiro, Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2008.

RICHARDS, J.C e RODGERS, T.S. *Method: approach, design & procedure*. In TESOL Quarterly, 16, 1982

RICHARDS, Jack C. RODGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge university press, Cambridge, 1986, 2001

RIDARELLI, Gabriele. *Project Work*. In: *C'era una volta il Metodo*. Carocci, Roma, 1998,

RINGBOM, H. *Cross-linguistic similarity in Foreign language learning*. Multilingual Matters, 2007

RUBIO, F. & PASSEY, A. & CAMPBELL, S. *Grammar in Disguise: the Hidden Agenda of Communicative Language Teaching Textbooks*. RAEI: revista eletrônica de linguística aplicada, 3, 2004

SANTORO, Elisabetta. *L'insegnamento dell'italiano a San Paolo: língua straniera o seconda língua?* In: Revista de Italianística. Departamento de Letras Modernas, USP, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de, *Course in general linguistics*. Philosophical Library, New York, 1959.

SELINKER, Larry; GASS, Susan: *Second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, London, 2001, P. 72/73

SELINKER, Larry. *Interlanguage*. IRAL, 10, 209-231

SCALZO, Rosa Angela. *L'approccio comunicativo. Oltre la competenza comunicativa*. In *C'era una volta il método*. Carocci, Roma, 1998,

SCHACHTER, J. A new account of language transfer. In S. M. Gass & L. Selinker (Eds.) *Language transfer in language learning* (pp. 98–111). Rowley, MA: Newbury House. 1983, 1993

SELINKER, L. LAKSHMANN, U. Language transfer and fossilization: The multiple effects principle. In S. M. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1992

SETTON, Maria da Graça. *Mídia e educação*. São Paulo: Contexto, 2010

TARONE, E. *Conscious Communication Strategies in Interlanguage: a Progress Report*. In BROWN, H. D. YORIO, C. and CRYMES, R.H. (eds). On TESOL 77 Washington, DC: TESOL, 1977

TARONE, Elaine. *Some Thoughts on the notion of 'communication strategy'* in: *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longmans. 1983

TARONE, E. COHEN, A.D. and DUMAS Guy. *A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies*. Working Papers on Bilingualism, 9, 76-90, 1976

TARONE E., FRAUNFELDER, U. and SELINKER, L. *Systematicity/Variability and Stability/Instability in Interlanguage Systems*. In Brown (1976b), 1976

TEIXEIRA DA SILVA, Vera Lúcia. *SOLETRAS*, Ano IV, Nº 08. São Gonçalo: UERJ, jul./dez.2004

TEIXEIRA FERNANDES, António. *Espaço social e suas representações*. Porto: Universidade do Porto. Separata da Revista da Faculdade de Letras. Sociologia, Porto, I Série, vol. 2, 1992

VYGOTSKY. L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

VYGOTSKY. L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

WEINREICH, U. *Languages in Contact*. Den Haag: Mouton, 1953

WIDDOWSON, H.G. *Teaching Language as Communication*. Oxford:Knowledge of language and ability for use. In: *Applied Linguistics*,10 (2), 1989.

YULE, G. & TARONE, E. Eliciting the Performance of Strategic Competence. Developing communicative competence in a second language ed. By R. Scarcella, E. Andersen and S. Krashen, 179-194. New York: Newbury House, 1990

ZOBL, H. *The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition*. Language Learning, 30, 1980a

ZOBL, H. *developmental and transfer errors: their common bases and (possibly) different effects on subsequent learning*. TESOL Quarterly, 14, 1980b

ZOBL, H. *A direction for contrastive analysis: the comparative study of developmental sequences*. TESOL Quarterly, 16, 1982

APÊNDICES

**APÊNDICE A – O SCRIPT DE “LE AVVENTURE DI MARCO POLO”
ENTREGUE AOS ALUNOS DURANTE O PFI**

LE AVVENTURE DI MARCO POLO

Questa è La storia del famoso Marco Polo; un viaggiatore che ha traversato i continenti alla ricerca di nuove culture, ricchezze e... avventure! (Anno 1260)

Esta è a historia do famoso Marco Polo; um viajante que atravessou os continentes à procura de novas culturas, riquezas e... aventuras!

Parte 1 – VENEZIA

VENEZIANO Hei! Buongiorno Marco! (bom dia Marco!)

MARCO POLO Ciao... come va? (oi... como vai?)

VENEZIANA Bene... senti... cos'è questo? (bem...escuta... o que é isso?)

MARCO POLO Ah, è un pennarello cinese. (ah, é uma canetinha chinesa.)

VENEZIANA Cinese? (chinesa?)

MARCO POLO Sì, mio padre e mio zio sono già stati in Cina! (sim, meu pai e meu tio já estiveram na China!)

VENEZIANA Hahaha, ma dai... La Cina non esiste! (ah, vai... a China não existe!)

VENEZIANO È vero! È solo una leggenda!! (é verdade! É só uma lenda!)

MARCO POLO No!! Guardate! (mostrar a caneta de perto escrito MADE IN CHINA) (Não! Olhem!)

(eles saem rindo, não acreditando e vão embora)

Marco Polo está sentado tipo no cais, jogando umas pedrinhas na água quando seu pai NICCOLÒ se aproxima

NICCOLÒ Che c'è, Marco? (o que foi, Marco?)

MARCO POLO Niente... Papà , è vero che sei stato in Cina? (nada... pai, è verdade que você esteve na China?)

NICCOLÒ Sì! È vero... tuo zio ed io siamo amici dell'imperatore della Cina. La gente non ci crede... (sim! É verdade... teu tio e eu somos amigos do imperador da China. As pessoas não acreditam...)

MARCO POLO E com'è la Cina? (e como é a China?)

NICCOLÒ È un paese bellissimo...diverso di tutto quello che conosciamo. (É um país lindíssimo... diferente de tudo aquilo que conhecemos.)

MARCO POLO E dove è? (e onde é?)

NICCOLÒ Lontano... molto lontano... (longe...muito longe...)

CLOSE NO NICCOLÒ:

NICCOLÒ Sono venuto per dirti che dobbiamo ripartire... per La Cina! (vim te dizer que devemos repartir... para a China!)

MAFFEO Vuoi venire con noi? (quer vir conosco?)

MOSTRA O CAMINHO PELO MAPA, NARRANDO, ATÉ A CHEGADA NA CHINA

... E così, i nostri viaggiatori sono partiti, attraverso molte regioni e conoscendo persone e culture diverse... e assim os nossos viajantes partiram, através de muitas regiões e conhecendo pessoas e culturas diferentes...

Parte 2 – LA CINA

KUBLAI KHAN: bentornati amici!! (bem vindos de volta, amigos!!)

MAFFEO: amico mio! (meu amigo!)

KHAN: e questo bel ragazzo, chi è? (e este belo rapaz, quem é?)

NICCOLO: questo è mio figlio, Marco. (este é meu filho, Marco.)

KHAN: piacere! (prazer!)

MARCO: piacere! (prazer!)

KHAN: arrivate in un bel momento. Ho bisogno di un ambasciatore. Gli affari vanno molto bene... guardate: (vocês chegam num belo momento. Preciso de um embaixador. Os negócios vão bem... olhem:)

(Mostra tipo una fabbrica, atrás da cortina, com uns chineses fazendo uns produtos falsos!) passa a câmara filmando as pessoas sentadas nas carteiras fazendo uns brinquedinhos, como numa fabbrica mesmo... e um mestre chicoteando!)

KHAN ho bisogno di un ambasciatore... tu sei perfetto! Deve essere un ragazzo giovane. (preciso de um embaixador...você é perfeito! Deve ser um garoto jovem.)

MARCO accetto volentieri l'offerta! (aceito com prazer a oferta!)

KHAN Maffeo e Niccolò, ho lavoro anche per voi, proprio qui, nel mio regno. (Maffeo e Niccolò, tenho trabalho para vocês também, aqui mesmo, no meu reino.)

MAFFEO grazie, amico! Sono sicuro che saremo molto felici lavorando insieme. (obrigado, amigo! Estou certo de que seremos muito felizes trabalhando juntos.)

NICCOLÒ (com Marco, num canto) buona fortuna, figlio mio! Subito ci ritroveremo. (boa sorte, meu filho! Logo nos reencontraremos.)

PARTE 3 – IRAQ

E così è cominciata una serie di viaggi, lavorando per l'imperatore Kublai Khan, Che ha portato Marco Polo attraverso il continente asiatico. E assim começou uma serie de viagens, trabalhando para o imperador Kublai Khan, que levou Marco Polo através do continente asiático.

IRACHENO 1: Salam!

MARCO POLO: Salame? Sì, Il salame veneziano è molto buono. (salame? Sim, o salame veneziano é muito bom.)

IRACHENO1. olha pro iraquiano 2 e riem. Olham pro Marco e balançam a cabeça, negativamente. Marco Polo procura no dicionário.

MARCO POLO: Ah! Buongiorno! Salam. (ah! Bom dia! Salam!)

Io vengo dalla Cina. Lavoro per l'imperatore Kublai Khan. (eu venho da China. Trabalho para o imperador Kublai Khan.)

IRACHENO 2: Benvenuto. Cosa cerca in Iraq? (bem vindo! O que você procura no Iraque?)

MARCO POLO: Porto molti prodotti cinesi. (trago muitos produtos chineses.)

IRACHENO 1: sono di qualità? (são de qualidade?)

MARCO POLO: sì! Sono autentici Made in China! (sim! São autênticos Made in China!)

IRACHENO 1: Noi avremmo bisogno di seta. (Nós precisamos de seda.)

IRACHENO 2: Questo è il nostro negozio. (Esta é a nossa loja.)

IRACHENO 1: E questa è la nostra padrona! (E essa é nossa patroa!)

IRACHENA: Signore, quanto costa la sua seta? (senhor, quanto custa sua seda?)

MARCO POLO: 5 monete d'oro il metro. (5 moedas de ouro o metro)

IRACHENA: è molto caro! (é muito caro!)

MARCO POLO: Sì, ma La mia seta è di qualità. (sim, mas a minha seda é de qualidade.)

IRACHENA: Ho bisogno di 20 metri. Può fare una riduzione? (preciso de 20 metros. Pode fazer uma redução?)

MARCO POLO: vediamo um po', faccio i calcoli. (vejamos, vou fazer os cálculos.)

IRACHENA: Quali colori ha? (que cores tem?)

§ (improvisto)

números, cores, bella, brutta... §

Marco fecha negocio e percebe que há muita possibilidade de expandir os negócios do imperador no Iraque e no império persa. Sai à procura de um hotel.

IRACHENA 2: Salam!

MARCO POLO: Buona sera! Dovrò passare 6 mesi qui. Vorrei affittare una casa. (Boa noite! Deverei passar 6 meses aqui. Gostaria de alugar uma casa.)

IRACHENA 2: Prego! Mi accompagni. (pois não! Me acompanhe.)

§

(improvisação)

Ecco, questa... (colocar os nomes dos cômodos, falando das coisas que tem nele (doccia, letto, armadio, finestra) e adjetivos (grande, bello, confortevole, luminoso, spazioso)

§

MARCO POLO: Benissimo! Quanto costa? (ótimo! Quanto custa?)

IRACHENA 2: monete d'oro. (.....moedas de ouro.)

§

(improvisação)

É troppo, é poco, va bene, un po' meno, un po' di più...

§

(vídeo de Marco Polo partindo. Acenando com a mão aos chineses e eles se inclinando.)

E così, dopo sei mesi, Marco Polo riparte in viaggio, verso l'Armenia, dove avrà una grande sorpresa. E assim, depois de seis meses, Marco Polo reparte em viagem, até a Armenia, onde terá uma grande surpresa.

MARCO POLO: Rustichello!!!

RUSTICHELO: Marco!!! Cosa fai qui in Armenia? (o que você faz aqui na Armenia?)

MARCO POLO: sto lavorando per l'imperatore Khan! E tu? (Estou trabalhando para o imperador Khan! E você?)

RUSTICHELO: Io adesso non faccio niente... ho lavorato tanto e adesso mi godo un po' i soldi! Voglio invitarti per cenare! (Eu agora não faço nada... trabalhei muito e agora estou aproveitando um pouco o dinheiro! quero te convidar para jantar!)

Chegam num restaurante um pouco escuro, em que as meninas estão dançando.

RUSTICHELO: Scusi! (com licença!)

CAMERIERE: Prego (pois não)

RUSTICHELO: vorrei il listino. Grazie. (gostaria do menu. Obrigado.)

CAMERIERE: Ecco a Lei, signore. (Aí está, senhor.)

§

(Improvisação)

Vorrei, per favore, quanto è, e per Lei...Le piace, no, sì, alimentos e bebidas;

§

MARCO POLO: Che belle ragazze! (que belas garotas!)

RUSTICHELO: si! Ballano molto bene e sono molto intelligenti. Sono mie amiche! Te le presento più tardi. (sim! Dançam muito bem e são muito inteligentes. São minhas amigas! Mais tarde as apresento a você.)

Più tardi: Mais tarde:

RUSTICHELO: Marco, queste sono le mie amiche marocchine. (Marco, estas são as minhas amigas marroquinas.)

(Jogar um vento no cabelo do Marco Polo e no de uma das meninas, com uma musiquinha apaixonada!)

MARCO POLO: piacere! Di dove siete? (prazer! De onde vocês são?)

ARMENIA 1: piacere! Siamo Armenie. (prazer! Somos armênias.)

ARMENIA 2: E tu, di dove sei? (e você, de onde é?)

MARCO POLO: sono veneziano. (sou veneziano.)

ARMENIA 1: Che bello! Il mio sogno è conoscere la penisola itálica. (que legal! Meu sonho é conhecer a península itálica.)

MARCO POLO: chissà, un giorno! Parlate bene l'italiano! (quem sabe um dia! Você fala bem italiano!)

ARMENIA 1: grazie! Mi piace studiare lingue straniere. (obrigado! Gosto de estudar linguas estrangeiras.)

ARMENIA 2: E noi conosciamo tanti paesi. Viaggiamo molto ballando. (E nós conhecemos muitos países. Viajamos muito dançando.)

MARCO POLO: Quali paesi conoscete? (quais países vocês conhecem?)

ARMENIA 1: Tanti! Conosco..... (muitos! Conheço...)

§ Improviso

Marco Polo (clipe dele vendendo os produtos chineses) consegue levantar bastante dinheiro. Ele e Rustichello decidem partir juntos até a China, para levar as noticias dos tratos comerciais firmados para o imperador, mas antes querem passar pela ilha de Sumatra, para um ultimo acordo comercial.

PARTE 5 – ilha de Sumatra

PIRATA: Hahaha! Maledetti!! Siete i miei prigioneri! (malditos! São os meus prisioneiros!)

RUSTICHELLO: Mamma mia... Che sfortuna...un pirata! (que azar... um pirata!)

PIRATA: (já numa ilha, com os 2 amigos presos) vediamo un po' cosa avete qui... che porcheria!! questi telefonini sono orribili, non fanno filmati, non suonano musica!!!! Questi che ho rubato dagli olandesi si, che sono buoni! (aparece escrito "made in china"!)

(vejamos o que vocês tem aqui... que porcaria! Estes celulares são horríveis, não fazem filmagens, não tem musica! Estes que eu roubei dos holandeses sim, são bons!)

O pirata se distrai com uns vídeos no celular, com o fone de ouvido dançando. (colocar alguma musica italiana... talvez um reggae)

Mas não percebe que Marco Polo alcança um dos celulares bons do pirata

RUSTICHELLO: facciamo un filmato e mandiamolo a qualcuno (vamos fazer um vídeo e mandar uma mensagem aos meus amigos. Virão nos salvar.)

MARCO POLO: Guarda, anche quella ragazza è prigioniera... di dove sei? (Olha, aquela garota também é prisioneira... de onde você é?)

PRIGIONIERA: Sono Siriana. (sou síria.)

MARCO POLO: da quanto tempo sei qui? (há quanto tempo você está aqui?)

PRIGIONIERA: Da due anni! Non sopporto più questo pirata noioso! Lui canta tutto il giorno... (Há dois anos! Não suporto mais este pirata chato! Ele canta o dia todo...)

(Pirata cantando)

PRIGIONIERA: Ah! Voi avete rubato uno dei suoi telefonini!! Mandiamo un messaggio ai miei amici, loro verranno a salvarci! Sono bravi guerrieri!! (Ah! Vocês roubaram um dos celulares dele! Vamos mandar uma mensagem aos meus amigos, eles virão nos salvar! São bravos guerreiros!!)

Marco Polo filma o pirata e manda a mensagem. Chegam seus amigos. O pirata pula na água numa bóia e sai nadando, xingando eles. Libertam Rustichello, Marco Polo e Prisioneira.

PARTE 6- SIRIA

PRIGIONIERA: Ecco, stiamo arrivando in Siria! Finalmente! Voi seguite per La Cina, vero? (pronto, estamos chegando na Siria! Finalmente! Vocês seguem para a China, não é?)

RUSTICHELLO: si! (sim!)

SOLDADO SIRIO: Scusate ma non posso lasciarvi passare dentro il nostro território. Sono ordini. Le frontiere sono chiuse. L'unica maniera è... combattermi. (desculpem, mas não posso deixar vocês passarem dentro do nosso território. São ordens. As fronteiras estão fechadas. A única maneira é... combater comigo.)

MARCO POLO: Macchè?? Sei pazzo?? (o que? Você é louco?)

PRIGIONIERO: Noi non abbiamo armi! (Nós não temos armas!)

SOLDADO SIRIO: combattiamo in un gioco d'intelligenza. Chi risponde più velocemente alle operazioni matematiche vince il gioco. Se Vinci, ti lascio passare. (Combatamos em um jogo de inteligência. Quem responde mais rapidamente às operações matemáticas vence o jogo. Se você vencer, te deixo passar.)

§

Improvisação: più, meno, per, diviso per... criar um fundo no computador mostrando o sol se pondo e a lua aparecendo.

§

Video deles se despedindo.

Video de Marco Polo e Rustichello chegando, mostrando o diheiro a Kublai Khan.)

...E così Marco Polo, suo padre e suo zio hanno trascorso molti mesi felici nella corte di Kublai Khan ...E assim Marco Polo, seu pai e seu tio passaram muitos meses felizes na corte de Kublai Khan...

(clipezinho? Tipo com alguma musica de amigos! Eles jogando bola, olhando umas meninas, nadando na piscina da escola) e comendo macarrão! Nesse instante começa a conversa:

MARCO POLO: ma La pasta è la miglior cosa che ho mai mangiato, in tutti i miei viaggi ...! (o macarrão é a melhor coisa que eu já comi, em todas as minhas viagens...!)

MAFFEO e NICCOLÒ è vero... (é verdade...)

MAFFEO ma forse manca qualcosa, no? (mas talvez falte algo, né?)

NICCOLÒ si... forse qualche polpetta! (sim... talvez alguma almôndega!)

MARCO è vero!! E un po' di sugo... (é verdade! E um pouco de molho)

MAFFEO hmmm... i pomodori veneziani... come mi mancano! (os tomates venezianos... como sinto saudades!)

NICCOLÒ e Il formaggio gratugiato... (e o queijo ralado...)

Se olham...!

MARCO POLO Ou! Che bella Idea!!! (que bela idéia!)

NICCOLÒ potremmo aprire um ristorante, no?? (poderíamos abrir um restaurante, né?)

MAFFEO e guadagnare tanti soldi! Un piatto così sarebbe un enorme successo a Venezia!!! (e ganhar muito dinheiro! Um prato assim seria um enorme sucesso em Venezia!)

FINALE

VENEZIANO: è buonissimo questo nuovo piatto che la famiglia Polo ha portato dalla Cina! (é muito bom este novo prato que a família Polo trouxe da China!)

VENEZIANA: Hai ragione! E noi non credevamo che loro ci fossero stati ... (Você tem razão! E nós não acreditávamos que eles tivessem estado lá...)

MARCO POLO: È buono, vero? (é bom, né?)

MAFFEO: Adesso credete a noi, no? (Agora vocês acreditam em nós, né?)

VENEZIANA: certo che sì! (claro que sim!)

VENEZIANO: scusateci! (nos desculpem!)

NICCOLÒ: Ma dai, dimentichiamo tutto questo... buon appetito!!
Imagina, vamos esquecer tudo isso... bom apetite!)