UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS

ROBERTA FERRONI

**As estratégias de comunicação durante a realização de tarefas feitas em colaboração por
aprendizes de línguas próximas: rumo ao plurilinguismo**

São Paulo
2012

ROBERTA FERRONI

**As estratégias de comunicação durante a realização de tarefas feitas em
colaboração por aprendizes de línguas próximas: rumo ao plurilinguismo**

Roberta Ferroni

Tese 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 Doutor em Língua, Literatura e Cultura Italianas.

Área de Concentração: Língua,
Literatura e Cultura Italianas

Orientador: Profa. Dra. Olga Alejandra
Mordente

São Paulo
2012

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.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

F368 Ferroni, roberta
Ferre As estratégias de comunicação durante a realização
de tarefas feitas em colaboração por aprendizes de
línguas próximas: rumo ao plurilinguismo / roberta
Ferroni ; orientadora Olga Alejandra Mordente. - São
Paulo, 2012.
288 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras
e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de Letras Modernas. Área de
concentração: Língua, Literatura e Cultura Italiana.

1. Aquisição/Aprendizagem. 2. Interação. 3. Línguas
Próximas. 4. Estratégias de Comunicação. 5. Fenômenos
de Contato. I. Mordente, Olga Alejandra, orient. II.
Título.

Ai miei genitori

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, mestre e amiga.

A Roberto, que me ajudou a ser o que eu sou.

La bi-lingua? È la mia fortuna, il mio gorgo personale, ma anche la mia bella capacità di dimenticare. Capacità che non sento, è ben strano, come difetto, è come se fosse il mio terzo orecchio. Inseguito da una sorta di disintegrazione, è come se mi fossi sviluppato – così mi piaceva pensare – in senso contrario, nella dissociazione di un possibile linguaggio unico. Ecco perché nel cieco ammiro la gravità del gesto e, nel sordo, l'amore disperato e impossibile per la lingua.

Abdelkébir Khatibi

RESUMO

FERRONI, R. **As estratégias de comunicação durante a realização de tarefas feitas em colaboração por aprendizes de línguas próximas: rumo ao plurilinguismo**. 2012. 288 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Esta pesquisa tem por objetivo estudar os fenômenos de contato entre línguas que surgem nas interações entre aprendizes de italiano como língua estrangeira (LE), cuja língua materna (L1) é o português-brasileiro, durante a realização em dupla de uma tarefa (*task*) escrita. Em especial, analisam-se as estratégias de compensação denominadas *conscious transfer* que incluem a inserção de regras e termos da L1 na L2, classificadas como estratégias utilizadas pelos falantes para fazerem frente a problemas de comunicação em LE. São elas: a troca de código, os estrangeirismos, a tradução literal e o transfer. Para garantir a naturalidade dos dados, decidimos levá-los num contexto autêntico, ou seja, na aula de língua estrangeira. O *corpus* que compõe este estudo é formado por 15 horas de gravações, posteriormente transcritas, realizadas numa classe formada por seis aprendizes de nível B2, inscritos no programa do curso de graduação em Língua e Literatura Italiana de uma universidade do Estado de São Paulo. Para classificar e analisar as estratégias de comunicação presentes nas interações de aprendizes cuja L1 é próxima à LE, valemo-nos da taxonomia proposta por Dörnyei e Kormos (1998), que procura conciliar a perspectiva psicológica com a perspectiva sociointeracional. A abordagem adotada para a análise das sequências dialógicas situa-se num espaço de confluência de disciplinas como a etnografia, a análise da conversação e os estudos interacionistas. Da análise do *corpus* emerge que os aprendizes, para realizar uma tarefa, optaram pelo uso da língua alvo em lugar da L1. A existência de um controle menor por parte do professor aumentou a ocorrência das atividades de natureza metalinguística, porque estimulou os interactantes, na tentativa de serem entendidos, a melhorarem seu *output* por meio de um conjunto de auto e heterocorreções. Entretanto, o uso das estratégias denominadas *conscious transfer* não visa somente à superação de determinados obstáculos linguísticos. Com efeito, a interlíngua dos aprendizes observados é caracterizada por um espaço dinâmico, híbrido e em construção, um espaço disputado entre o exolingüismo, constituído por todas as estratégias que servem para compensar as lacunas linguísticas devidas à falta de recursos adequados para expressar-se em LE, e o bilingüismo, caracterizado seja por estratégias discursivas seja por estratégias eminentemente expressivas, realizadas por meio da L1 ou, por que não dizer, da L3 e L4, destinadas à obtenção de um tipo de efeitos e de funções comunicativas que a LE não possui. Portanto, seria oportuno falar mais de estratégias de comunicação plurilíngue do que de estratégias de compensação. À luz dos dados levantados, podemos afirmar que, mesmo quando o contexto poderia induzir os alunos a utilizarem com maior probabilidade a L1, não há razões que justifiquem o receio manifestado por professores e alunos, porque, dependendo do tipo de atividade realizada, é provável que seja iniciado um processo de negociação que, sem dúvida, levará ao enriquecimento e à construção da interlíngua.

Palavras-chave: Aquisição/Aprendizagem. Interação. Línguas Próximas. Estratégias de Comunicação. Fenômenos de Contato.

ABSTRACT

FERRONI, R. **Communication strategies during the execution of collaborative tasks by learners of related languages: towards plurilinguism.** 2012. 288 f. Thesis (Doctorate) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

This research aims to study phenomena of contact between languages that arise in the interactions between learners of Italian as a second language (L2), who have Brazilian Portuguese as first language (L1), while executing a written task in pairs. In particular, we analyze the compensation strategies called *conscious transfer* that include the insertion of rules and terms of L1 on L2, classified as strategies used by speakers to face communication problems in LE. Namely, they are: code switch, loanwords, literal translation, and transfer. In order to guarantee the data naturalness, we have decided to collect them in an authentic context, that is, in the L2 classroom. The *corpus* that constitutes this study is comprised of 15 hours of records, which thereafter have been transcript, taken in a class formed by six learners of level B2, enrolled in the undergraduate program of Italian Language and Literature at a university of the state of São Paulo, Brazil. For the purpose of classifying and analyzing the communication strategies present in the interactions of learners whose L1 is akin to L2, we used the taxonomy proposed by Dörnyei e Kormos (1998), which intends to reconcile the psychological perspective with the socio-interactive one. The approach adopted for the analysis of dialogical sequences is situated in a space of confluence between disciplines such as ethnography, conversation analysis, and interactionist studies. The analysis of the *corpus* shows that the learners, in order to accomplish a task, have opted for using the target language instead of L1. The existence of less control by the teacher has increased the occurrence of metalinguistic activities, because it stimulated the interactants, as they tried to be understood, to improve their output by means of a combination of self- and hetero-corrections. However, the use of strategies the compensation strategies called *conscious transfer* does not seek only to overcome specific linguistic obstacles. Indeed, the interlanguage of the observed learners features a dynamic and hybrid space in permanent construction, a space disputed by exolinguisms – comprised of all the strategies for compensating linguistic gaps due to the lack of proper resources to express oneself in L2 – and bilingualism – characterized by discursive strategies as well as by eminently expressive ones, which are accomplished using L1 or, so to speak, L3 and L4, and destined to obtaining a kind of effects and communicative functions that L2 does not possess. Therefore, we are convinced that it is more a case of plurilingual communication strategies than of compensation strategies. In light of the collected data we can state that, even when the context could induce a greater probability that learners used L1, there are no reasons that justify the concern manifested by teachers and students, because depending on the type of activity performed, it is probable that it will be initiated a process of negotiation that, with no doubt, shall lead to an enrichment and to the construction of interlanguage.

Keywords: Acquisition/Learning. Interaction. Close Languages. Communication Strategies. Contact Phenomena.

RIASSUNTO

FERRONI, R. **Le strategie di comunicazione durante lo svolgimento di attività collaborative fra apprendenti di lingue prossime: verso il plurilinguismo.** 2012. 288 f. Tesi (Dottorato) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Questa ricerca si propone di studiare i fenomeni di contatto di lingue che hanno origine nelle interazioni fra apprendenti di italiano LS di lingua materna portoghese-brasiliano, durante lo svolgimento di un *task* scritto a coppie. In particolare si analizzano le strategie di compensazione denominate *conscious transfer* che includono l'inserimento di regole e di termini della L1 nella L2, classificate come strategie messe in atto dai parlanti per far fronte a problemi di comunicazione in LS che sono: il cambio di codice, gli stranierismi, la traduzione alla lettera e il transfer. Per garantire la naturalezza, si è scelto di raccogliere i dati nel contesto naturale ovvero nella classe di lingua. Il *corpus* che compone questo studio è costituito da 15 ore di registrazioni, successivamente trascritte, realizzate in una classe formata da sei apprendenti di livello B2, iscritti al programma del corso di laurea in Lingua e Letteratura Italiana di una Università dello Stato di San Paolo. Per classificare e analizzare le strategie di comunicazione presenti nelle interazioni di apprendenti la cui L1 è affine alla L2, ci siamo serviti della tassonomia proposta da Dörnyei e Kormos (1998) che cerca di conciliare l'ottica psicologica con quella sociointerazionale. L'approccio adottato per l'analisi delle sequenze dialogiche si situa in una zona di confluenza di discipline come l'etnografia, l'analisi della conversazione e gli studi interazionisti. Dall'analisi del *corpus* emerge che gli apprendenti, per portare a termine il compito, hanno optato per l'uso della lingua target anziché della L1. Un minor controllo dall'alto ha aumentato le attività di natura metalinguistica, poiché ha indotto gli interattanti, con lo scopo di farsi capire, a migliorare il proprio *output*, attraverso una fitta rete di auto ed eterocorrezioni. L'uso delle strategie denominate *conscious transfer* non è destinato solo a superare certi ostacoli linguistici. L'interlingua degli apprendenti osservati, è caratterizzata da uno spazio dinamico, ibrido e in costruzione, spazio conteso fra l'esolinguisimo, costituito da tutte quelle strategie che servono per compensare le lacune linguistiche dovute alla mancanza di mezzi adeguati per esprimersi in LS, e il bilinguismo, marcato da quelle strategie discorsive, a quelle più squisitamente espressive, realizzate tramite la L1, o perché no, la L3 e L4, che serviranno per ottenere certi effetti e funzioni comunicative che la LS non possiede. Pertanto, anziché parlare di strategie di compensazione, sarebbe preferibile parlare di strategie di comunicazione plurilingui. Alla luce dei dati raccolti, possiamo affermare che, anche quando il contesto potrebbe in un certo senso indurre gli allievi a ricorrere con maggiori probabilità all'uso della L1, non vi sono particolari ragioni che giustifichino le ansie e le paure manifestate tanto dagli insegnanti che dagli apprendenti, poiché, a seconda del tipo di attività svolta, è probabile che venga avviato un processo di negoziazione che senza dubbio porterà all'arricchimento e alla costruzione della propria interlingua.

Parole-chiave: Acquisizione/Apprendimento. Interazione. Lingue Prossime. Strategie di Comunicazione. Fenomeni di Contatto.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1	
UM POUCO DA HISTÓRIA DAS RELAÇÕES ENTRE LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	6
1.1 Advertência.....	6
1.2 Um pouco de história sobre o papel da língua materna na aula de língua estrangeira.....	7
1.2.1 A análise contrastiva e o papel da L1.....	8
1.2.2 As teorias inatistas e o papel da L1.....	9
1.2.3 O papel da LM segundo a corrente funcional.....	10
1.2.4 O papel da LM segundo a corrente interacionista.....	11
1.2.5 Em síntese.....	12
1.3 Os estudos do uso da L1 na aula de língua estrangeira.....	13
1.3.1 Os estudos em contextos bilíngues.....	14
1.3.2 Os estudos funcionais.....	16
1.3.3 Os estudos de cunho sociocultural sobre o uso da L1 na fala dos aprendizes.....	18
1.4 A Interlíngua.....	22
1.5 A aprendizagem de línguas próximas.....	23
CAPÍTULO 2	
AS ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO: À PROCURA DE UMA TAXONOMIA	26
2.1 Introdução.....	26
2.2 As estratégias de comunicação.....	29
2.3 A taxonomia.....	30
2.4 Taxonomia proposta por Dörnyei e Kormos.....	36
CAPÍTULO 3	
METODOLOGIA.....	40
3.1 Introdução.....	40
3.1.1 A coleta dos dados.....	42
3.1.2 Os professores.....	42

3.1.3 Os estudantes.....	43
3.1.4 Alguns preconceitos sobre o uso da L1 na aula de língua.....	43
3.1.5 Os dados centrais: a observação da classe.....	44
3.1.6 Dados naturais e presença do pesquisador.....	45
3.1.7 Os dados complementares: as anotações, os questionários	47
3.1.8 As gravações.....	48
3.1.9 As transcrições.....	49
3.1.10 A análise dos dados.....	50
3.2 Perguntas.....	51
3.3 As tarefa (task).....	52
3.3.1 Por que uma tarefa (task).....	52
3.3.2 O que é uma tarefa.....	53
3.3.3 Tarefa e forma.....	57
3.3.4 O trabalho em grupo.....	59
3.3.5 Os elementos da tarefa.....	62
3.3.6 Um syllabus textual.....	65
3.3.6.1 Pre-task (Antes da tarefa).....	67
3.3.6.2 During-task (Durante a tarefa).....	68
3.3.6.3 Post-task (Após a tarefa).....	70

CAPÍTULO 4

CLASSIFICAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS PRESENTES NO CORPUS.....	71
4. 1 Alguns problemas.....	71
4.2 Sequências com troca de código em que aparece uma palavra ou frase em L1 ou em uma outra língua estrangeira dentro do enunciado, negociada junto com o colega	73
4.3 Sequências com troca de tradução	78
4.4 Sequências com troca de código negociada pelo falante	81
4.5 Sequências com troca de código não negociada	82
4.6 Sequências com troca de código lapsus	86
4.7 Sequências com troca de código usada para refletir sobre a atividade que está sendo desenvolvida.....	89
4.8 Sequências com troca de código usada para fazer reflexões metalinguísticas	91

4.9 Sequências com troca de código usada para fazer comentários que não pertencem ao contexto escolar.....	93
4.10 Sequências com atos de resistência	94
4.11 Sequências com troca de código usada para falar de aprendizagem.....	95
4.12 Estratégias para gerenciar a conversação	95
4.13 Sequências com estrangeirismos	101
4.14 Sequências com transfer fonético	103
4.15 Sequências com transfer	109
4.16 Sequências com tradução literal negociada junto com o colega.....	111
4.17 Sequências com tradução literal não negociada.....	115
4.18 Sequências com tradução literal negociada pelo falante.....	127
CAPÍTULO 5	
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	130
5.1 Introdução.....	130
5.2 A troca de código e suas subcategorias utilizadas pelo falante em contextos exolinguísticos e bilíngues.....	130
5.3 Quando a LM é empregada com finalidade de aprendizagem e para e para fazer comentários que não têm nenhuma ligação com a atividade atribuída	142
5.4 Estratégias para gerenciar a conversação utilizadas pelo falante em contextos exolíngues e bilíngues.....	145
5.5 Estratégias utilizadas pelo falante em contextos exolíngues: os estrangeirismos.....	149
5.6 Estratégias utilizadas pelo falante em contextos exolíngues e bilíngues: o transfer fonético.....	153
5.7 Estratégias utilizadas pelo falante em contextos exolíngues: o transfer.....	156
5.8 Estratégias utilizadas pelo falante em contextos exolíngues: a tradução literal.....	158
5.9 As estratégias de comunicação denominadas conscious transfer promovem a aquisição?	165
5.10 Como a tarefa pode influenciar o uso das estratégias.....	167
5.11 Taxonomia utilizada por aprendizes de italiano como LE cuja LM é o português-brasileiro, empenhados na produção em duplas de um texto escrito: proposta tipológica	169

5.12 Respostas às perguntas da pesquisa.....	174
CONCLUSÕES.....	181
BIBLIOGRAFIA.....	186
APÊNDICE A: questionários professores.....	223
APÊNDICE B: questionários gerais alunos.....	227
APÊNDICE C: questionário alunos (7 de outubro de 2010).....	233
APÊNDICE D: questionários alunos (2 de dezembro de 2010).....	239
APÊNDICE E: tarefas.....	247
APÊNDICE F: perfis de aula e setting.....	264
APÊNDICE G: atividades realizadas pelos alunos	272
APÊNDICE H: o syllabus.....	288

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é um estudo em que confluem disciplinas como a etnografia, a análise da conversação e os estudos interacionistas. Trata-se da análise de fenômenos de contato entre línguas que têm origem nas interações entre aprendizes de italiano como língua estrangeira (LE/L2), de língua materna (LM/L1) português-brasileiro, durante a realização de uma tarefa escrita em duplas. O objetivo deste estudo consiste em analisar as estratégias condicionadas pela L1, que incluem a inserção de regras e termos da LM na LE, classificadas, geralmente, como estratégias de compensação (*achievement strategy*), utilizadas pelos falantes para enfrentar problemas de comunicação em LE. São elas: a troca de código, os estrangeirismos, a tradução literal e o transfer. Além disso, será observado como os aprendizes trabalham em dupla quando o professor não está constantemente presente.

Como professora de língua estrangeira, sempre observei com interesse a presença de alguns fenômenos caracterizados pelo uso de uma das duas línguas juntamente com a outra, fenômenos que aparecem tanto na conversação comum quanto na aula de língua estrangeira, lugar em que a conversação se situa entre as modalidades exolíngue e bilíngue. Esses comportamentos verbais manifestam-se, ainda mais abertamente, nos contextos em que os aprendizes compartilham a língua de partida, dado que, se a semelhança entre as duas línguas facilita seja a compreensão seja a produção em língua estrangeira, ela ocasionará também a criação de neoformações interlinguística nascidas do encontro da língua materna com a língua estrangeira.

Grande parte das pesquisas que estudam as estratégias de comunicação e, em especial, as estratégias influenciadas pela língua materna, concordam que elas sejam usadas pelos falantes sobretudo para resolver “problemas comunicativos” decorrentes de um “deficit linguístico” na língua alvo. Ora, considerando que, quando se estuda a aquisição de uma LE, além dos processos mentais e cognitivos, será necessário atentar também para a dimensão social e interativa em que os sujeitos estão inseridos, por meio desta pesquisa, que foi realizada com base numa abordagem sociointeracionista, abordagem que tem a vantagem de dar destaque para a dinâmica interativa e para todos os procedimentos utilizados pelos falantes em nível local, pretendemos demonstrar que as estratégias denominadas *conscious*

transfer, que incluem a inserção de regras e termos da L1 na L2, como a troca de código, o transfer, a tradução literal, os estrangeirismos e o transfer fonético, além de compensar determinadas dificuldades de caráter linguístico, como afirma a maioria dos estudos de tipo psicolinguístico, podem, em um contexto caracterizado por línguas próximas entre si, incentivar um tipo de atividade que contribui para o desenvolvimento do sistema interlinguístico e, portanto, para a aquisição/aprendizagem da LE.

Em função disso, as perguntas que sustentam nossa pesquisa são as seguintes:

- Que tipo de relação se cria entre a interlíngua dos aprendizes de LE, cuja LM é próxima da LE, no momento em que eles realizam, em duplas, atividades cujo objetivo é escrever um texto escrito, e a presença de estratégias denominadas *conscious transfer*, como a troca de código, os estrangeirismos, a tradução literal e o transfer?
- Qual é a estratégia usada com mais frequência?
- Que efeitos as estratégias podem produzir na interlíngua e em que contextos elas são usadas?

Partindo dos pressupostos de que a aula de língua estrangeira constitui um lugar social especial, em que a conversação oscila entre modalidades exolíngues, caracterizadas pela divergência entre os repertórios linguísticos dos interactantes e a comunicação bilíngue, caracterizada pelo uso simultâneo das duas línguas, que estão frente a frente uma da outra, (ALBERT; PY, 1986; LÜDI; PY, 2003; PY, 1994, 1997, 2000), e sendo a interlíngua, como apontam os estudos interacionistas, um repertório verbal moldado pela interação e pelos processos discursivos e caracterizada pela presença de uma série de marcas discursivas, nascidas do contato entre as duas línguas que, além de serem frutos de um processo criador e indícios da construção e da evolução da interlíngua, permitem aos aprendizes garantir a gerenciamento global de suas possibilidades comunicativas, formulamos as seguintes hipóteses:

- Devido à proximidade entre a L1 e a LE e ao grau de competência dos aprendizes, o uso da troca de código tende a diminuir ao passo que os casos de interferência tendem a aumentar (estrangeirismos, traduções literais, tranfer).

- As estratégias denominadas *conscious transfer*, podem estimular atividades como negociações, reformulações, pedidos de ajuda, atividades de auto e heterorreformulação que contribuem para o desenvolvimento do sistema interlinguístico e, portanto, para a aquisição/aprendizagem da LE.

- As estratégias denominadas *conscious transfer*, além de serem utilizadas pelos aprendizes, como prova grande parte da literatura, para fazerem frente a problemas de comunicação causados pela falta de recursos linguísticos adequados para expressar-se na língua-alvo, estratégias essas típicas do contexto exolíngue, podem servir, no contexto bilíngue, para obter efeitos e funções comunicativas que a LE não possui.

A pesquisa que vamos apresentar, baseou-se na observação de um grupo-classe, empenhado na realização de tarefas que estimulavam a interação e a negociação; seu *corpus* consistiu na gravação e na posterior transcrição das interações que aconteciam entre os aprendizes. Foram levantados dados também mediante a aplicação de questionários. A análise foi realizada mediante um processo denominado triangulação, procedimento típico da abordagem etnográfica, que consiste na comparação de dados obtidos mediante observação, gravação e leitura de questionários respondidos pelos alunos.

Optamos por um tipo de pesquisa baseada na observação do contexto natural, porque a sala de aula, em primeiro lugar, è um “*lieu de parole*” (HALTÉ, 1993, p. 7) e é por meio da palavra que o ensino e a aprendizagem se processam.

Para a classificação das estratégias, selecionamos uma taxonomia. Tratando-se de uma pesquisa destinada a estudar a importância das práticas comunicativas no contexto, adotamos como ponto de partida a taxonomia elaborada por Dörnyei e Kormos (1998), que tem a vantagem de conciliar a ótica psicológica com aquela sociointeracional. Por termos dado destaque ao contexto e à interação, utilizamos para a discussão dos resultados, conceitos da análise da conversação, que privilegiam os aspectos mais miúdos da interação e que, mais do que apontar, na conversação, regras que tenham um valor normativo absoluto, buscam regularidades estruturais que orientam o trabalho de interação e de construção conjunta do sentido. Retomamos, especialmente, os estudos dedicados à interação em grupos pequenos formados por duplas na sala de aula de língua estrangeira, juntamente com estudos, conhecidos como interacionistas (GASS, 1997; LONG, 1996; PICA, 1987; SWAIN, 1985, 2005; VARONIS; GASS, 1985), que consideram fundamental tanto a negociação como a interação que acontece entre os discentes, porque, segundo as teorias interacionistas, é por meio da interação que se aprende uma língua estrangeira. Esses instrumentos teóricos nos permitiram esclarecer os modelos de construção do discurso em colaboração e as formas de resolução dos problemas que se apresentam no decorrer da comunicação quando a interação acontece única e exclusivamente entre aprendizes de LE.

A tese subdivide-se em seis capítulos, organizados da maneira exposta a seguir.

Em primeiro lugar, para compreender as causas que determinaram a exclusão da LM da aula de língua estrangeira, analisamos o papel atribuído à língua materna pelas correntes linguísticas mais importantes, que propuseram abordagens diferenciadas. Nessa parte, concluímos que tanto a análise contrastiva quanto as teorias de Krashen devem ter contribuído para a consolidação desse mito, que, felizmente, foi perdendo força, graças, antes de tudo, aos estudos interacionistas, que resgataram o papel da LM.

Nesse primeiro capítulo, realizamos também uma revisão das pesquisas que, com base nos modelos interacionistas ou nos modelos socioculturais, trataram da troca ou alternância de código, fenômeno que consiste na inserção de uma ou mais línguas no interior do mesmo turno ou do mesmo enunciado, num ambiente escolar. Os modelos interacionistas ocuparam-se das funções da alternância de código, sobretudo, na fala do professor, ao passo que os modelos socioculturais demonstraram que a presença da L1 nas falas dos aprendizes absolve funções metacognitivas.

Na parte conclusiva do primeiro capítulo, descrevemos a conversação que acontece na sala de aula, espaço disputado entre o exolinguismo e o bilinguismo, e buscamos uma definição de interlíngua.

No segundo capítulo, apresentamos os critérios que nos nortearam na escolha da taxonomia que utilizamos para classificar e analisar as estratégias de comunicação. A taxonomia adotada para nossa pesquisa, cujo principal interesse é perceber a importância das práticas comunicativas no contexto, tem a vantagem de conciliar a ótica psicológica com a ótica sociointeracional.

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia, após a revisão dos conceitos-chave da pesquisa etnográfica, descrevemos os métodos e o processo utilizado para a coleta dos dados, o modelo de análise, o contexto e o grupo que colaborou. Finalizamos essa parte com a formulação de perguntas inerentes à pesquisa.

Posteriormente, descrevemos os critérios que guiaram a elaboração das tarefas (*task*), atividades que se baseiam na convicção de que é por meio da interação e da negociação que se consegue adquirir a LE, porque para aprender uma LE, além de estar exposto ao *input*, o aprendiz deva produzir e interagir em LE.

No quinto capítulo, classificamos as sequências presentes no *corpus* e, no sexto, realizamos a análise e a discussão dos resultados, comparando-os com as perguntas formuladas.

Da análise do *corpus* emerge que a interlíngua dos aprendizes observados é caracterizada por um espaço dinâmico, híbrido e em construção, espaço disputado entre o exolingüismo, constituído por todas as estratégias baseadas na L1, que servem para compensar as lacunas linguísticas originadas pela falta de recursos adequados para expressar-se em LE, e o bilingüismo, caracterizado pelas estratégias discursivas, ou meramente expressivas, realizadas por meio da L1 ou, por que não, da L3 e da L4, que servem para obter efeitos e funções comunicativas que a LE não possui. Portanto, não se deveria falar de estratégias de compensação, mas de estratégias de comunicação plurilíngues. Em função disso, propomos uma nova taxonomia inspirada nas estratégias denominadas *conscious transfer*, utilizadas pelos aprendizes quando a L1 é próxima da L2, embora não seja um dos objetivos da nossa pesquisa elaborar uma nova taxonomia fechada e abrangente que inclua todas as possíveis estratégias baseadas na L1, dado que o comportamento dos participantes de uma interação é o resultado de uma escolha ativa em que a língua é geralmente negociada, de maneira flexível, entre dois ou mais falantes, de acordo com as exigências da interação e do contexto que constitui uma entidade emergente e dinâmica.

O nosso estudo evidenciou também que:

- os aprendizes, para levar a termo uma tarefa, optaram pelo uso da língua-alvo;
- um controle menor de cima para baixo (professor-aluno) aumentou as atividades de natureza metalingüística, uma vez que levou os interactantes, no intuito de serem entendidos, a melhorarem seu próprio *output*, por meio de uma intensa rede de auto e heterocorreções;
- a tarefa atribuída contribuiu para melhorar seja a *competência conversacional* seja a *competência linguística*. Os aprendizes utilizaram características próprias da língua falada, negociaram o sentido com base no princípio da cooperação e produziram sequências discursivas imprevisíveis, compostas por enunciados elaborados.

No capítulo final, comentamos as conclusões principais e apontamos caminhos para pesquisas futuras. Esperamos que esta nossa contribuição represente uma ajuda valiosa para aprendizes, professores, formadores e para todos aqueles que, ainda hoje, consideram a língua materna uma “ameaça”, especialmente nos contextos em que a LM dos aprendizes é próxima da LE. Num mundo em que a pluralidade das línguas e das culturas é a norma, gostaríamos de difundir, por meio deste estudo, o valor da tolerância linguística.

CAPÍTULO 1

UM POUCO DA HISTÓRIA DAS RELAÇÕES ENTRE LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA

1.1 Advertência

Apresentamos algumas explicações de caráter terminológico que ajudarão o leitor a compreender a escolha de determinados termos em lugar de outros.

Quando se fala de SLA (acrônimo utilizado no âmbito da aquisição da L2, que significa *Second Language Acquisition*), é comum distinguir a língua estrangeira (doravante LE), termo com que se indica a língua não materna aprendida num país onde ela normalmente não é falada, da língua estrangeira (doravante L2), que é a língua não materna aprendida num contexto no qual é usada normalmente como meio de comunicação e é a língua nativa da maioria da população. Ao longo deste trabalho, os dois termos serão usados indistintamente, a não ser quando a distinção de sentido seja imprescindível, para indicar o contexto em que a língua estrangeira não é usada quotidianamente. Utilizaremos também as abreviaturas L1 ou LM para indicar a língua materna e L3, L4 etc. para falar de uma língua estrangeira diferente da L2. Quando falamos de L1 ou LM, fica subentendido que cada falante domina, em conformidade com seu próprio perfil cultural, um repertório linguístico no qual se integram muitos códigos, como o dialeto, a língua da família, a língua da comunidade, da escola, da comunicação formal, as línguas dos países limítrofes. Esses repertórios linguísticos, além do mais, são acompanhados por outras formas de linguagens, tais como as linguagens gestuais, mímicas, proxêmicas, icônicas, que constituem verdadeiros sistemas de comunicação. Ao usarmos as siglas L2, L3 e L4, não estamos pensando na ordem provável de aquisição de diversas línguas estrangeiras, mas estamos nos referindo, como será esclarecido ao longo do trabalho, a um repertório linguístico em que as diferentes línguas conhecidas de cada falante estabelecem relações recíprocas e interagem para, afinal, compor um repertório plurilíngue e pluricultural.

As denominações língua-alvo ou língua objetivo ou língua de chegada serão usadas como sinônimos para indicar a L2, embora, em sentido estrito, se refiram à língua adquirida pelo aprendiz, caracterizada com frequência por estruturas ou fenômenos mais ou menos transitórios.

Os dois termos aquisição/aprendizagem serão empregados indistintamente, sem levar em conta a diferenciação proposta por Krashen (1982), que considera a aprendizagem um processo baseado em procedimentos conscientes e a aquisição um processo inconsciente, semelhante àquele utilizado pelas crianças para aprenderem a língua materna, processo possível graças a uma espécie de dispositivo interno, que Chomsky denomina Gramática Universal (doravante GU).

Dado que a maioria dos estudos sobre a SLA foi publicada em inglês, a terminologia específica é formada em grande parte por palavras nessa língua. Sempre que possível, optamos pela tradução em português com o auxílio do *Glossário de Linguística Aplicada* (ALMEIDA FILHO; SCHMITZ, 1998), obra que não traz, porém, todos os termos que utilizamos. Por isso, às vezes, o termo em português é acompanhado pelo termo correspondente em inglês.

Finalmente, como recomenda a literatura, empregaremos a abreviatura EC para indicar as estratégias de comunicação e o acrônimo SPA para indicar as “*Séquences Potentiellement Acquisitionnelles*” (DE PIETRO; MATTHEY; PY, 1989).

1.2 Um pouco de história sobre o papel da língua materna na aula de língua estrangeira

Uma das questões mais debatidas pelos estudiosos de SLA refere-se à utilização da língua materna por parte de professores e aprendizes durante a aula de língua estrangeira.

Para pesquisar essa questão em profundidade, temos de voltar no tempo e examinar o papel que cada abordagem atribuiu à L1¹, dado que a ligação que se estabelece entre uso e papel da L1 é, de certa forma, indissolúvel. Em outras palavras, para podermos compreender o papel da L1 e, portanto, seu uso efetivo na aula de língua estrangeira, deveríamos partir das teorias sobre a natureza da linguagem e a aprendizagem que inspiraram cada abordagem, visto que a abordagem nada mais é do que o resultado de uma série de conjecturas teóricas sobre a

¹ No presente capítulo, faremos referência somente às abordagens e aos métodos que consideramos relevantes para os objetivos do nosso estudo. Sobre a história dos métodos já existe uma vasta bibliografia. Ver, entre outros, LARSEN-FREEMAN, 1986; RICHARDS; RODGERS, 1986; SERRA BORNETO, 1998.

natureza do ensino linguístico e da aprendizagem (ANTHONY, 1963)². É importante frisar esse aspecto porque, como veremos a seguir, o fato de aprovar ou não a LM depende principalmente das teorias que fundamentam cada abordagem.

De acordo com Richards e Rodgers (1986), é possível distinguir três correntes teóricas sobre a natureza da linguagem, que influenciaram as diferentes abordagens do ensino de língua estrangeira. São elas: a corrente linguística estruturalista, a corrente funcional e a corrente interacional. Pode acontecer, porém, que uma abordagem, como, por exemplo, a abordagem natural, seja influenciada, mais do que pelas teorias relativas à linguagem, pelas teorias sobre a aquisição/aprendizagem, ou por ambas. Nesse caso, tomaremos como referência a proposta de Larsen-Freeman e Long (1994), que separam as teorias inatistas, segundo as quais o indivíduo possui um organismo programado geneticamente para as línguas, das teorias ambientalistas, que atribuem tudo à influência do ambiente exterior e das teorias interacionistas, que conciliam os fatores considerados inatos com os fatores ambientais.

1.2.1 A análise contrastiva e o papel da L1

A primeira corrente que tratou do papel da L1 do aprendiz durante a aquisição/aprendizagem da L2 é a análise contrastiva. Inspirando-se nas teorias comportamentalistas, a análise contrastiva, considera a aprendizagem da L2 um processo essencialmente linear e cumulativo, no qual aquilo que foi aprendido no passado é conservado e transferido, tal e qual, para etapas posteriores de aprendizagem. A língua, conceituada segundo uma óptica estruturalista, é entendida como um conjunto de estruturas relacionadas ao código e ao seu significado, assim como os elementos que compõem o sistema da língua-alvo são definidos em termos de unidades fonológicas, unidades gramaticais e itens lexicais.

Lado (1957), um dos mais importantes representantes da análise contrastiva, afirma que os indivíduos tendem a transferir as formas, os significados e a distribuição das formas e dos significados de sua língua materna para a língua estrangeira. Desse modo, conhecendo-se *a priori* as dificuldades que o aprendiz encontrará, poderá ser evitada a formação de hábitos não corretos.

² Neste estudo usaremos o termo abordagem para indicar uma série de conjecturas teóricas sobre a natureza do ensino linguístico e da aprendizagem (ANTHONY, 1963), e o termo método para indicar um conjunto de características unificadas, coesas e finitas que contém uma série de preceitos.

A análise contrastiva, que dominou a pesquisa sobre a aprendizagem da L2 durante as décadas de 1960 e 1970, busca explicar o desenvolvimento da língua com base nas diferenças existentes entre a língua materna do aprendiz e a língua estrangeira. Embora a língua materna seja considerada um empecilho, porque, segundo essa corrente linguística, os erros cometidos pelos aprendizes decorrem do fenômeno do transfer negativo, de acordo com o qual aquilo que está sendo aprendido sofre a influência daquilo que já foi aprendido, a L1 está sempre presente nas reflexões dos estudos contrastivos, tanto é verdade que foram criados os termos interferência e transfer para indicar a influência exercida pela L1 sobre a L2.

Quais seriam, então, os reflexos da análise contrastiva no plano didático?

Se, por um lado, a análise contrastiva, para prevenir o fenômeno da interferência, elabora um conjunto de materiais eficazes para o ensino das línguas e baseados na análise científica cuidadosa dos contrastes entre a língua do aprendiz e a língua objeto de estudo; por outro, a fim de reduzir o contato entre essas línguas, promove o uso intensivo, por parte do professor e dos aprendizes, da língua-alvo, em prejuízo da tradução. Essa prática didática será adotada tanto pelo método oral quanto pelo método audiolingual.

1.2.2 As teorias inatistas e o papel da L1

Aos poucos, a ideia de que os erros dependem exclusivamente da interferência que a L1 exerce sobre a L2 torna-se objeto de discussão graças, especialmente, a algumas reflexões de natureza teórico-abstrata que teriam desencadeado a assim chamada “revolução cognitiva”. A teoria chomskyana, que se contrapõe às teorias comportamentalistas, é estendida também à aprendizagem de uma língua não materna, com base na convicção de que a aprendizagem de uma L2 não depende de um processo de formação de hábitos, mas de uma atividade criadora que induz o aprendiz a checar suas hipóteses por meio de um dispositivo interno. Do ponto de vista didático, observa González (2003), o modelo inatista, diferentemente das teorias comportamentalistas, por ter permanecido em um âmbito altamente especulativo, não originou, exceto em casos raríssimos, formulações que pudessem ser aplicadas ao ensino das línguas, dado esse que não deve causar surpresa uma vez que, na base desse modelo, está a ideia inata dos conhecimentos linguísticos.

Constitui um caso à parte a abordagem natural elaborada por Terrell (1983), o qual, inspirando-se no modelo inatista de Krashen (1982, 1985)³, que considera irrelevante o papel

³ Para os objetivos do nosso estudo, consideramos oportuno não realizar uma descrição extensa desse modelo, sobre o qual, aliás, muito já foi escrito. Para um estudo mais aprofundado, ver KRASHEN (1982, 1985).

da língua materna para a aprendizagem, uma vez que o que influi na aquisição são os fatores ambientais e o filtro afetivo, procura desencorajar ao máximo, do ponto de vista aplicativo, o uso da LM⁴. Com efeito, para a teoria conhecida como teoria do *input* compreensível (*comprehensible input*), uma condição necessária, mas não suficiente, para a aprendizagem da LE é representada pela exposição a um *input* compreensível. Por isso, quanto mais o discente estiver em contato com a LE tanto mais terá condições de transformar o *input* em *intake*⁵.

1.2.3 O papel da LM segundo a corrente funcional

A partir dos anos de 1970, começa a esboçar-se uma mudança de perspectiva que se torna mais consistente na década de 1980, período em que começa a afirmar-se uma concepção diferente de estudo linguístico. Ao conceito chomskyano de competência linguística, entendida como o conhecimento das características formais da língua que o falante ideal consegue dominar, contrapõe-se o conceito de competência comunicativa, elaborado por Hymes (1972), competência que pode ser sinteticamente definida como o domínio das regras gramaticais e das normas pragmáticas típicas de um determinado contexto linguístico e sociocultural. Disso decorre que o aprendiz de uma L2 não pode limitar-se à aquisição do domínio das estruturas gramaticais e do vocabulário da língua-alvo, mas que ele deve alcançar também a capacidade de empregá-las de maneira adequada ao contexto de uso. Surge, então, sob a influência da noção de competência linguística, seja dos estudos pragmáticos, especialmente da teoria dos atos linguísticos (AUSTIN, 1962; SEARLE, 1976), a abordagem comunicativa. Essa abordagem, por ser a porta-voz de uma visão funcional da língua, dará ênfase na dimensão comunicativa mais do que no conhecimento das estruturas linguísticas. No tocante ao papel da L1, a abordagem comunicativa nunca tomou posição abertamente sobre essa questão, embora, na prática, o uso da LM pareça ser aceito, mas com moderação, porque a LM só é tolerada na medida em que permite evitar os bloqueios de comunicação e de aprendizagem que caracterizam as aulas de língua estrangeira (FINOCCHIARO; BRUMFIT, 1983, p.170 -171). Além disso, a abordagem comunicativa, por não ser prescritiva, atribui

⁴ A esse respeito, ver ATKINSON (1987), que considera a teoria de KRASHEN uma das causas principais que levam a maioria dos manuais de metodologia a desestimular o uso da LM.

⁵ Segundo as definições presentes no *Dictionary of language teaching and applied linguistics* (RICHARDS; PLATT; PLATT, 1992), o *input* corresponde a: “*language which a learner hears or receives and from which he or she can learn*”. O *output* é: “*the language a learner produces*”, o *intake* é: “*input which is actually helpful for the learner*” (1992, p.182). Embora exista uma tradução em português desses termos, ver a esse respeito o *Glossário de Linguística Aplicada* (ALMEIDA FILHO; SCHMITZ, 1998) que traduz *input* como “insumo”, *output* como “produção” e *intake* como “insumo absorvido”, preferimos optar pelos termos em inglês.

maior responsabilidade e capacidade de ação ao professor, o qual, conforme o contexto e o conceito que tiver de linguagem, poderá, a seu juízo, recorrer ou não à LM.

1.2.4 O papel da LM segundo a corrente interacionista

A última corrente linguística que vamos analisar é a interacionista, nascida nos anos de 1980 e inspirada num conjunto de teorias referentes à aquisição/aprendizagem da LE⁶ que, por sua vez, são influenciadas por Vygotsky (1978), para o qual o indivíduo humano se constrói por meio das trocas constantes que estabelece com seus semelhantes. Os estudos realizados no âmbito da corrente interacionista tendem a demonstrar que, sendo a linguagem um instrumento cujo objetivo é a criação e a conservação das relações sociais entre os indivíduos, a LE se aprende por meio da produção (*output*), que permite ao aprendiz notar (*noticing/triggering function*) e testar suas hipóteses (*hypothesis testing function*) (SWAIN, 1985, 2005), por meio da interação e negociação dos sentidos, porque é graças à negociação que o *input* se torna compreensível (GASS, 1997; LONG, 1996; PICA, 1987). Essa mudança de perspectiva resultou na revalorização do papel da LM, que, a partir desse momento, passa a ser vista como ajuda para tornar o *input* compreensível. No plano didático, essas teorias encontram um terreno muito fértil na abordagem baseada nas tarefas (*task-based approach*)⁷.

Nascida nos anos de 1980 no contexto do movimento comunicativo, ao retomar as teorias interacionistas, essa abordagem contrapõe-se a um tipo de ensino tradicional, centrado na forma e nos exercícios mecânicos e repetitivos, e promove uma aprendizagem mais duradoura e significativa, baseada na interação e na negociação dos sentidos. Partindo do pressuposto de que a atenção do aprendiz deve concentrar-se no sentido e não mais na forma, considera fundamental tanto a negociação quanto a interação entre os discentes, porque é por meio desse tipo de trocas que se aprende uma língua.

Mas, no interior desta abordagem, em que termos é apresentado o uso da LM? Se aquilo que conta é o sentido, como também a obtenção de um resultado concreto (*outcome*), observável e reconhecível, para conseguir isso os participantes, como ocorre na vida real, terão de recorrer a atividades como a interação, a negociação e a mediação dos significados, que podem exigir o uso da LM⁸. Portanto, é também por meio de trocas realizadas em LM que

⁶ Para um quadro detalhado das teorias sobre a aquisição de L2, veja-se MYLES (2010).

⁷ Voltaremos a falar dessa abordagem, com maior profundidade, no Capítulo 3.

⁸ Embora essa abordagem seja favorável ao uso da L1, nos textos dedicados às tarefas/*task* (Cf. NUNAN, 1989a; SKEHAN, 1996), são muito poucas as referências à língua materna. WILLIS (1996), por exemplo, mesmo não aceitando a proibição da L1, defende a necessidade de estimular o uso da língua-alvo.

será possível não somente levar a termo uma tarefa, mas, o que é ainda mais importante, aprender a língua.

1.2.5 Em síntese

Por meio dessa análise foi possível constatar que o vínculo que se cria entre o uso e o papel da L1 é, de certa forma, indissolúvel. O uso da L1 na aula de língua estrangeira é fortemente influenciado pelo papel que se atribui à L1, o qual, por sua vez, depende das teorias sobre a natureza da linguagem e o processo de aprendizagem que fundamentam cada abordagem.

A análise, influenciada tanto pela corrente linguística estruturalista, que se torna porta-voz de uma visão da língua como bloco monolítico que não aceita nenhum elemento de outro sistema linguístico, quanto pelas teorias comportamentalistas, de um ponto de vista didático, por um lado, forneceu materiais baseados na comparação sistemática das línguas em contato a fim de prevenir os erros dos aprendizes; por outro, procurou desencorajar o uso da língua materna, proibição compartilhada também pelos métodos oral e audiolingual.

A abordagem natural, inspirando-se nas teorias nativistas de Krashen (1982, 1985), consolida essa tradição. Embora para Krashen o papel da língua materna seja irrelevante para fins de aprendizagem, uma vez que aquilo que conta são os fatores ambientais e o filtro afetivo, a exposição à LE de que fala Krashen vai favorecer a expulsão da LM.

No que tange à abordagem comunicativa como porta-voz de uma visão funcional da língua, mais concentrada na dimensão comunicativa do que no conhecimento das estruturas linguísticas, embora nunca se tenha pronunciado abertamente sobre o papel que deve ser atribuído à L1, favorecerá, em primeiro lugar, a comunicação na língua-alvo, em prejuízo da L1.

A valorização do papel da L1 só acontecerá com o surgimento da abordagem baseada nas tarefas (*task-based approach*), a qual, inspirando-se nas teorias interacionistas (GASS, 1997; LONG, 1996; PICA, 1987; SWAIN, 1985, 2005) de que iremos nos valer para analisar os dados do *corpus*, afirma que é também por meio de trocas realizadas em LM que será possível não somente levar a termo uma tarefa, mas, o que é ainda mais importante, aprender a língua.

1.3 Os estudos do uso da L1 na aula de língua estrangeira

Como é evidenciado nas páginas anteriores, o uso da L1 na aula de língua estrangeira por parte dos professores e dos pesquisadores foi avaliado, durante muito tempo, em termos negativos. As razões dessa recusa são muitas, mas não resta dúvida de que as teorias comportamentistas assim como as teorias de Krashen (1982, 1985) exerceram uma influência muito forte, especialmente nos professores.

Felizmente, o mito da aula de língua como um lugar de interação exclusivamente em língua estrangeira está, aos poucos, perdendo força e, apesar de alguns teóricos defenderem o contrário⁹, muitos concordam que L1 e L2 possam coexistir de maneira colaborativa durante o ensino da língua estrangeira. O uso da língua materna é inevitável a partir do momento em que se está exposto à L2, sendo a alternância de código¹⁰ um fenômeno natural que não deve ser desestimulado num contexto em que os falantes compartilham línguas diferentes (COOK, 2001a)¹¹.

Muitas pesquisas que estudaram os efeitos decorrentes do uso da L1 na aula de língua estrangeira examinaram a alternância de código de um ponto de vista quantitativo e funcional, valendo-se das teorias sociolinguísticas, ao passo que os estudos que focalizaram a L1 nas

⁹ Veja-se a esse respeito a posição assumida por HOWATT (1984), que sustenta que o princípio monolíngue é o maior achado do século XX no campo do ensino da LE. Para WELLS (1999), a LM representa um obstáculo, porque limita a possibilidade de confrontar-se com a língua de chegada, em prejuízo da produção oral. Para TURNBULL (2001), o professor de língua tem a obrigação de intervir quase exclusivamente em LE, sobretudo quando os estudantes não têm possibilidade de falá-la e escutá-la fora da sala de aula. Nesses casos, o professor é o único modelo de referência e, logo, o único meio para a transmissão do *input*. De acordo com Turnbull, o uso máximo da LE não comporta, de maneira nenhuma, a exclusão total da L1, porque se pode pensar num uso “sensato” da LM (2001, p. 535). Posições igualmente contrárias ao uso da L1 na aula de língua não são sustentadas apenas por linguistas importantes, mas se encontram também nos currículos nacionais elaborados por órgãos estaduais, como atestam pesquisas recentes efetuadas na China, Austrália e Inglaterra (MACARO, 2001; ROLIN-IANZITI; BROWNLIE, 2002; VAN DER MEIJ; ZHAO, 2010). Esta ortodoxia, típica dos países anglo-saxões, expressa a vontade política de impor o inglês como língua da maioria.

¹⁰ O conceito de uso alternado de duas ou mais línguas dentro do mesmo discurso recebeu diversas denominações. Conforme a perspectiva teórica que se pretende adotar, pode-se falar de *code-switching*, *code-mixing*, *transfer*, *code alternation*, *language alternation* e muitos outros. De acordo com a definição de GUMPERZ (1982a, p. 59), a alternância é “[...] the juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to two different grammatical systems or subsystems”. Gumperz salienta que a alternância não é necessariamente um sinal de conhecimentos imperfeitos do sistema gramatical em questão. Os estudos sobre a alternância de código no ambiente escolar são de natureza ou gramatical ou interacional. O estudo da alternância de código, segundo a perspectiva gramatical, diz respeito à natureza das restrições morfológicas e sintáticas que condicionam a passagem de uma língua à outra (MYERS-SCOTTON, 1992; POPLACK, 1988; POPLACK; SANKOFF, 1984). A perspectiva interacional, ao contrário, estuda o sentido e as funções da alternância de código. Os estudos que assinalamos adotam esta última perspectiva, dado que o modelo variacionista de POPLACK privilegia análises gramaticais, enquanto nosso interesse dirige-se para o estudo da comunicação na aula de língua. Nesse contexto, empregaremos indistintamente a expressão alternância de código ou troca de código para indicar o uso alternado de duas línguas dentro do mesmo turno ou dentro do mesmo enunciado.

¹¹ O artigo de COOK (2001a) é particularmente significativo na medida em que procura descobrir as causas que levaram à exclusão da língua materna da aula de língua.

interações entre aprendizes são numericamente inferiores e foram elaborados com base em teorias socioculturais ou em modelos interacionistas.

Por motivos de ordem prática, dividimos este capítulo em três partes: na primeira e na segunda comentaremos os estudos principais dedicados às classes bilíngues e às classes de LE que focalizaram a quantidade e as funções da alternância de código; a última parte, que é aquela que aborda o assunto que mais nos interessa, será dedicada aos trabalhos que analisaram a presença da L1 nas interações dos aprendizes.

1.3.1 Os estudos em contextos bilíngues

Muitas das análises quantitativas realizadas em classes bilíngues mostraram que a quantidade de LM utilizada pelos professores é insignificante em comparação à quantidade de LE e depende de toda uma série de fatores específicos. Vejam-se os seguintes exemplos.

A pesquisa de Wong-Fillmore (1980), que estudou crianças cantonesas em um abrigo americano, mostrou que o uso da LM depende do grau de individualização que ocorre nas relações entre professor e criança. O professor fala pouquíssimo em LM (8%) e muito em LE (92%) durante as explicações dirigidas a toda a classe, ao passo que utiliza mais a LM (28%) nas interações individuais com cada criança.

Frohlich (1985) estudou a orientação comunicativa nas classes de LE de quatro programas diferentes do Canadá e constatou que a linguagem do professor dos quatro programas apresenta um uso intenso da língua de chegada (96%) e que também os estudantes, geralmente, usam a LE, especialmente quando se sentem controlados pelo professor, mas, nos momentos de liberdade ou de trabalho individual, utilizam com frequência a língua materna.

Outros fatores importantes, como a preferência pela língua e os programas específicos, podem influenciar a quantidade relativa de uso da LM e LE.

O estudo etnográfico longitudinal de Chesterfield (1983), efetuado em classes pré-escolares bilíngues (espanhol-inglês) localizadas em dois distritos diferentes, demonstrou que a equipe de um distrito usava mais a LM do que o outro. Chesterfield concluiu que o uso mais intenso da LM depende provavelmente da preferência pela língua por parte das crianças e dos programas específicos.

Guthrie (1984) realizou uma pesquisa pouco comum sobre a escolha linguística durante as aulas de inglês frequentadas por estudantes americano-cantoneses de 11 anos, com níveis diferentes de domínio do inglês (do básico ao fluente). Foram analisados dois tipos de aula: as aulas de leitura, ministradas por um professor bilíngue inglês-cantonês, e as aulas

orais a cargo de um professor monolíngue. As aulas foram gravadas por dois observadores e, mais tarde, foram transcritas. Cada fala do professor e dos estudantes foi codificada com base nos atos de conversação (protestos, pedidos de ação etc.). O resultado foi que as interações entre os estudantes com pouco conhecimento em inglês e o professor monolíngue são caracterizadas pela forte presença de atos de conversação como: pedido de atenção, pedido de ajuda, protestos.

Por outro lado, o professor bilíngue, embora empregue o cantonês só raramente (7% em média), o faz por razões muito precisas e somente quando necessário. Guthrie sintetizou, nos seguintes termos, os resultados levantados sobre o uso da LM por parte do professor:

[...] os dados mostram como ele selecionou cuidadosamente as ocasiões em que fez isso (ou seja, falar chinês¹²), e usou o chinês em função de uma série de objetivos, inclusive a tradução, como um código compartilhado de solidariedade e para os procedimentos. Com muita frequência, usou a língua dos estudantes para esclarecer ou checar a compreensão. Seu uso da língua revela sensibilidade aos sentidos variáveis em chinês e em inglês, a qual lhe possibilitou perceber as causas eventuais de confusão [...] Reconhece, simplesmente, os momentos em que os estudantes podem ter dificuldades, talvez porque ele próprio estudou o inglês como segunda língua. (GUTHRIE, 1984, p. 47, tradução nossa).

Isso coincide com as observações de Wong-Fillmore (1980), a qual observa que uma pequena quantidade de cantonês LM é utilizada durante as aulas essencialmente para explicar conceitos e instruções que, do contrário, seriam de difícil compreensão.

Johnson (1983; 1985)¹³ observou 15 professores anglo-chineses de Hong Kong de cinco escolas de padrões acadêmicos diferentes. Foram analisadas três aulas de cada professor. Essa pesquisa mostrou que os professores, durante as aulas, alternam os diferentes códigos, mas os resultados mais surpreendentes foram: a quantidade total de alternâncias linguísticas (em média uma a cada 18 segundos de fala); o grau de variação entre os professores (da ausência de alternância até 389 alternâncias).

Um professor escreveu um diário durante toda a duração do curso. Nesse diário, Ho (1985) anotou duas experiências de ensino realizadas simultaneamente por um período de quatro meses (108 horas em cada grupo). Com o grupo A ela usou somente o inglês, mas com o grupo B valeu-se também do cantonês, especialmente para as funções: explicação de léxico; instruções; explicação das regras gramaticais; interações individuais e para repreender a classe.

A professora escreve que fez o possível para realizar essas funções também com o grupo A. Embora estivesse tentada, mais de uma vez, a usar o cantonês para explicar, por

¹² Chinês aqui está por cantonês.

¹³ Elaborado pela primeira vez em 1983, foi revisto em 1985.

exemplo, vocábulos abstratos ou de nomes de objetos ou de lugares desconhecidos dos alunos, sempre evitou fazê-lo. Afirmar, porém, que a ausência total da língua materna é um objetivo difícil de ser alcançado, sobretudo porque os estudantes compartilham a mesma língua e, portanto, comunicam entre si e trocam informações em “sua” língua.

Após quatro meses de experimentação, a atitude de Ho em relação à língua materna mudou: de uma espécie de sentimento de culpa e resistência passou a uma forma de aceitação e prazer. Em algumas ocasiões, ela escolheu utilizar o cantonês com o grupo B e evitar utilizá-lo com o grupo A, apesar de a tentação em contrário ter sido muito forte. Esclarece também que a sua mudança de atitude em relação à língua materna passou por fases bem precisas: sentimento de culpa, frustração e confusão.

Canagarajah (1995), após pesquisar a alternância de código em escolas de nível médio do Sri Lanka, observa que, enquanto a LE tem valor como língua do saber, a LM é utilizada pelos participantes em contextos comunicativos e extraescolares (discursos regulatórios, pedidos de ajuda, interações não oficiais).

1.3.2 Os estudos funcionais

Grande parte das pesquisas que se ocuparam da descrição das diversas funções desenvolvidas pela L1 na classe de LE pertence à corrente interacionista elaborada a partir dos anos 1980 por um grupo de sociolinguistas de algumas universidades europeias (ver, entre outros, ALBERT; PY, 1986; LÜDI; PY, 2003). Lüdi e Py (2003) distinguem três tipos de conversação: a) a conversação endolinguística, que é um modelo idealizado de conversação no qual não há divergência de línguas entre os interlocutores; b) a conversação bilíngue, que representa um modelo no qual a interação verbal é caracterizada pelo uso simultâneo das duas línguas; c) a conversação exolinguística que é caracterizada pela divergência entre o repertório linguístico dos participantes.

Py (1990) compara a classe de língua a uma comunidade bilíngue no interior da qual a interação verbal é caracterizada pela utilização de uma ou mais línguas, que pertencem ao repertório verbal dos participantes e que constituem recursos tanto para a aprendizagem como para a comunicação. Nesse sentido, a alternância deve ser entendida como uma ponte que vai do bilinguismo ao plurilinguismo. Encaixam-se nessa linha os estudos funcionais de Castellotti (1997, 2001), Causa (1997, 2007), Cambra e Nussbaum (1997), Duverger (2007, 2009), Garabedian e Lerasle (1997), Moore (2002), Unamuno (2008).

As pesquisas de Castellotti (1997, 2001) mostram que os professores lançam mão da LM para controlar a organização pedagógica, para fazer reflexões de ordem metalinguística e para atrair a atenção da classe. Em geral, a alternância parte dos alunos, mas pode também partir dos professores.

O trabalho de Causa (1997) compara o uso da alternância com os níveis de conhecimento da LE: o uso da LM está presente seja nos níveis elementares seja nos níveis avançados. No primeiro caso, o uso da LM nasce de uma exigência comunicativa; com o aumento do grau de competência dos alunos, o uso passa a concentrar-se nas unidades lexicais.

Cambra, Nussbaum, Garabedian e Lerasle (1997) examinam a relação entre alternância de código e estilo pedagógico do professor. Segundo esses autores, a passagem para a LM, geralmente, tem o objetivo de facilitar a compreensão de um fenômeno gramaticalmente complexo, mas, desse modo, eles consideram a língua somente do ponto de vista morfológico e lexical, com prejuízo da dimensão comunicativa.

Os estudos de Anderson (2003) e Ferroni (2008)¹⁴ adotam, ao contrário, as diretrizes da Análise da Conversação (SACKS; SHEGLOFF; JEFFERSON, 1974), que interpreta o deslocamento de uma língua a outra como um “sinal de contextualização” que ajuda o ouvinte a atribuir um sentido àquilo que está sendo dito. Segundo esse ponto de vista, a troca de código deve ser considerada um recurso de que os falantes se valem para dar importância àquilo que estão dizendo no decorrer da interação.

Anderson (2003), que realizou pesquisas sobre as aulas de língua inglesa em escolas infantis e de primeiro e segundo grau italianas, relata exemplos de troca de código e destaca o papel especial que essa prática desempenha em contextos que apresentam uma distribuição desigual de competências linguísticas. De um lado, a LM sobressai no discurso metalinguístico; de outro, a LE assume, com frequência, a função da língua-objeto, ou seja, é empregada em citações destinadas a ilustrar as características do sistema linguístico que é objeto de estudo. O discurso regulador que caracteriza a comunicação na sala de aula realiza-se por meio dos dois códigos, com o uso maciço da LM para manter a disciplina. Segundo Anderson, as escolhas do código não são dadas *a priori*, mas dependem dos membros da classe.

A pesquisa de Ferroni (2008), realizada nos cursos de italiano como LE na Universidade de São Paulo, analisa a presença da troca de código na fala dos professores. Da

¹⁴ O presente estudo, nascido como pesquisa de mestrado em 2008, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, foi publicado em 2010, graças ao apoio financeiro da FAPESP.

análise dos dados resultam quatro tipologias de trocas, cada uma com funções diferentes: alternâncias linguísticas como sinal discursivo, alternâncias no ensino da gramática, alternâncias no ensino do léxico, alternâncias como afirmação do eu pessoa.

Por fim convida-nos a refletir sobre as relações importantes que se estabelecem entre *codeswitching* e identidade no artigo de Ellwood (2008), no qual essa pesquisadora, analisando uma classe plurilíngue formada por estudantes universitários aprendizes de inglês, demonstra que a passagem para a L1 pode assinalar seja um ato de submissão (*acts of classroom alignment*) seja um ato de resistência (*acts of classroom resistance*). Fazem parte da primeira categoria todos os atos por meio dos quais os estudantes, embora encontrem dificuldades para a realização da tarefa, a fim de não se saírem mal e, assim, fazer jus ao papel de “bons estudantes”, simulam uma série de intervenções nas quais a LM serve para demonstrar esforço e aplicação no intuito de agradar ao professor. Ao contrário, são atos de resistência aqueles em que os aprendizes recusam-se a fazer o papel de estudantes e, por meio da troca de código, manifestam que está havendo um conflito com o professor. Ellwood insiste que o professor de língua estrangeira deveria ter a sensibilidade necessária para ouvir não somente aquilo que ele espera que os estudantes digam como estudantes, mas também o que eles têm a dizer como pessoas. Segundo essa pesquisadora uma abertura maior do professor pode melhorar o exercício da atividade docente.

Uma observação importante que emerge de muitos destes estudos é que não existe uma relação unívoca entre tipo de classe e modalidade de alternância de código. É possível, porém, encontrar fatores constantes que agem em determinados contextos de ensino. Além disso, a quantidade de língua materna utilizada pelos professores e pelos alunos é insignificante quando comparada ao uso da língua estrangeira, e seu emprego ou tem uma função explicativa para tornar o *input* compreensível, ou serve para dirigir e organizar as atividades.

1.3.3 Os estudos de cunho sociocultural sobre o uso da L1 na fala dos aprendizes

A literatura que estudou a presença da língua materna na fala dos aprendizes não é muito vasta se comparada à anterior. Esta linha de pesquisa dedicou-se à análise das interações e deixou de lado os estudos da L1 utilizada pelos aprendizes durante a elaboração de atividades escritas. Muitas das pesquisas de que temos conhecimento foram elaboradas

com base nas teorias socioculturais¹⁵, que consideram a fala um meio para os indivíduos entrarem em contato entre si e levarem a termo ações úteis para o desenvolvimento de uma atividade.

Um dos aspectos que mais atraiu a atenção dos pesquisadores e, a partir dos anos de 1980, foi amplamente discutido no âmbito do ensino da língua estrangeira, é o uso do *private speech* (PS), expressão que indica um tipo especial de linguagem que o aprendiz dirige a si mesmo e ao seu próprio raciocínio, mais do que aos outros. Dado que essa denominação cria muitas dificuldades de interpretação, consideramos importante propor uma revisão terminológica para estabelecer seu sentido correto.

A expressão *private speech* não foi criada por Vygotsky, mas por autores vygotskianos (FLAVELL, 1966; KOHLBERG, 1968) a fim de distinguir essa fala do *egocentric speech* (ES). Enquanto o *egocentric speech* é um tipo de fala dirigida a si próprio – presente nas crianças, segundo Piaget, até os 7 anos de idade¹⁶ – e constitui uma socialização inadequada a meio caminho entre a fase autista e a fala socializada, estando destinada a desaparecer com o desenvolvimento progressivo desta última, o *private speech* está a meio caminho entre a fala social e a fala interior e, ao contrário do *egocentric speech*, não desaparece, mas, com o crescimento da criança, tende a tornar-se interiorizado. É um tipo de fala dirigido ao próprio falante e se manifesta ou na presença dos outros ou no isolamento, sendo sinal de desenvolvimento intelectual do indivíduo.

É nesse contexto que foram realizadas pesquisas sobre as funções sociais e cognitivas da L1 durante a aprendizagem da L2. Para a perspectiva sociocultural, a proibição do uso da própria L1 significa dificultar o processo de aprendizagem da L2, uma vez que a língua materna permite que o aprendiz planeje e execute suas atividades, estabeleça um ambiente de colaboração com os outros, domine os processos cognitivos indispensáveis para a realização de qualquer tarefa, expresse sua individualidade e preste atenção à forma.

Brooks e Donato (1994) analisaram as funções da língua durante o desenvolvimento de atividades interativas. Mediante a análise das conversações foi possível identificar três

¹⁵ A corrente sociocultural nasce a partir dos anos de 1980 nos Estados Unidos e, retomando as teorias interacionistas de VYGOTSKY (1978) – define-se interacionista porque, para Vygotsky, o indivíduo humano se constrói por meio das trocas constantes que estabelece com seus semelhantes –, interpreta a fala como uma atividade cognitiva na qual linguagem e pensamento estão estritamente relacionados entre si, ou seja, é graças à linguagem que o pensamento se desenvolve. Para o psicólogo soviético, não é possível separar o estudo da origem e do desenvolvimento da fala, do estudo da origem do pensamento prático na criança. De acordo com essa perspectiva, palavra e pensamento devem ser estudados juntos, porque é por meio da palavra que a criança começa a controlar o ambiente e seu próprio comportamento.

¹⁶ A expressão *egocentric speech* (ES) foi empregada pela primeira vez por PIAGET no livro intitulado *A linguagem e o pensamento na criança* (1923), no qual o autor estuda as funções da língua em duas crianças de 6 anos.

funções específicas da LM: função reguladora do objeto, orientação compartilhada e estabelecimento dos objetivos. A primeira função abrange todos os comentários produzidos durante a realização das atividades que possibilitam pensar e agir sobre elas, ajudando a ter o controle da fala e a organizar as ações. Esses comentários, que indicam que o indivíduo tem dificuldade de entender o que está fazendo, acontecem em L1 e são típicos das interações entre estudantes de LE, sobretudo quando estão realizando uma tarefa/*task* pouco familiar.

A segunda categoria é constituída pelas falas que permitem aos interagentes criarem uma realidade social compartilhada, e orientarem a si mesmos e aos outros; é uma espécie de pensamento expressado verbalmente que acompanha a construção da atividade. A terceira categoria é constituída pelos comentários que revelam que o objetivo foi alcançado.

O estudo de Villamil e de Guerrero (1996) aborda as atividades cognitivas e as estratégias utilizadas pelos aprendizes durante a correção de exercícios escritos. Na maioria dos exemplos relatados, os estudantes utilizam a L1 para resolver tarefas, expandir conteúdos, manter o diálogo, construir o sentido e gerir as diversas etapas da atividade.

A pesquisa de Antón e DiCamilla (1998) trata das funções sociais e cognitivas desenvolvidas pela L1 durante a realização das atividades escritas em L2. Esse estudo, baseado nas teorias de Vygotsky, demonstra que a língua materna é um meio para: exteriorizar a fala íntima (PS), controlar as próprias atividades mentais e resolver as atividades.

Os participantes, 10 estudantes de espanhol cuja língua materna é o inglês, deviam realizar tarefas escritas em duplas. A análise das transcrições mostrou que o uso da L1 ajuda a resolver problemas de maneira colaborativa e desempenha funções metalinguísticas, especialmente diante de formas linguísticas complexas, possibilitando aos aprendizes a construção de seu próprio espaço social e cognitivo.

No plano psicológico, a língua materna favorece a produção do *private speech*. Nos exemplos examinados, muitos estudantes utilizam esse tipo de fala para exteriorizar o que estão pensando. O uso da L1 é útil para a aprendizagem de uma língua porque é um suporte para a construção de conhecimentos e é um meio para criar um espaço social e cognitivo no qual os aprendizes se ajudam reciprocamente.

A pesquisa de Swain e Lapkin (2000) foi efetuada em classes de imersão de língua francesa entre falantes de inglês. Do estudo se deduz que as duplas utilizam a L1 para resolver a tarefa que lhes foi atribuída, para prestar atenção na forma, no léxico ou em aspectos gramaticais, para dar sugestões ou para expressar discordância. A quantidade de L1 varia conforme a tarefa atribuída e os aprendizes. Para os autores é absolutamente improdutivo

proibir o uso da L1, dado que representa uma ajuda importante para a compreensão e para o vocabulário, ajudando os aprendizes a dirigirem sua atenção para a tarefa a ser desenvolvida.

Centeno-Cortés e Jiménez (2004) analisam o *private verbal thinking* (PVT) durante a resolução de tarefas/*task*. O termo (PVT), criado por Ericsson e Simon (1993), indica um tipo de linguagem produzido durante a resolução de atividades problemáticas; é uma comunicação verbal íntima e, portanto, voltada para nós mesmos e para o nosso raciocínio. Em nível sintático, o PVT é caracterizado por reduções fonológicas, ausência de sujeito e de abreviaturas morfossintáticas; a redução da forma é compensada pelo enriquecimento semântico.

Participaram da pesquisa três grupos. O primeiro era composto de seis falantes da língua materna espanhola de nível avançado, o segundo de seis americanos aprendizes de espanhol de nível avançado e o terceiro de seis americanos de nível intermediário. Durante a pesquisa, os participantes deviam resolver problemas de lógica e matemática. Foram isoladas e categorizadas três fases diferentes no processo de raciocínio: o início (que serve para abrir o raciocínio), a progressão (que representa o coração do raciocínio) e a conclusão. No último estágio do raciocínio, observa-se que o PVT é caracterizado por expressões de autocrítica ou, em sentido positivo, por manifestações de alegria. Na segunda parte do estudo, examina-se a quantidade de L1 presente nas sequências de PVT. Enquanto os falantes nativos utilizam somente a L1, no nível avançado os comentários pessoais são expressos tanto em L2 como em L1, com grande predomínio de L2. No nível intermediário, ao contrário, foi observada uma presença maior de frases em L1, usadas especialmente nas traduções literais ou para esclarecer partes não compreendidas. Este estudo confirma que a L1 ajuda o desenvolvimento dos processos metacognitivos, especialmente dos aprendizes que têm baixa competência em L2.

A pesquisa de Scott e de la Fuente (2008) examina os efeitos da língua materna durante a realização de tarefas/*task*. A pesquisa analisa as relações entre língua materna e atividades que exigem atenção e reflexão maior. Os 12 participantes deviam refletir sobre o uso dos pronomes *que* e *dont* em francês e *cuyo/a/os/as* em espanhol. O primeiro grupo, ao contrário do segundo, foi autorizado a usar a LM. As interações foram filmadas e comentadas com o pesquisador. Ao analisar as diferenças entre os dois grupos, os estudiosos observam que as duplas do grupo 1 interagem de maneira colaborativa e que, ao contrário, os diálogos do grupo 2 são fragmentados e com pausas muito longas. Os participantes do grupo 1 têm o mesmo poder conversacional, ao passo que os do segundo grupo apresentam uma distribuição de turnos desigual. Do ponto de vista terminológico, observa-se certa imprecisão por parte do

grupo 2, enquanto o grupo 1 utiliza termos gramaticais mais apropriados e precisos em LE. Se os estudantes do grupo 1, quando falam, acionam processos cognitivos por meio de sua LM, os integrantes do grupo 2 expressam sua frustração por não ter podido utilizar a língua materna. A pesquisa mostrou que o uso exclusivo da LE durante a realização de tarefas que exigem atenção na forma tem um impacto negativo no processo cognitivo e que a proibição de usar a LM inibe a colaboração, desestimula o uso de termos metalinguísticos, impede as estratégias naturais de aprendizagem e provoca frustração. Ao contrário, o uso da LM promove um ambiente de colaboração, estimula o uso de termos metalinguísticos e diminui o peso da aprendizagem.

Dentre os estudos que contribuíram para a compreensão do uso da L1 por parte dos aprendizes durante a realização de atividades de grupo, merece destaque a pesquisa de Birello (2005), que é um dos poucos estudos realizados com aprendizes de italiano e se apoia num *corpus* relevante (os dados foram colhidos no centro de língua da Universidade de Barcelona de 1998 a 2000). Trata-se de uma pesquisa de tipo etnográfico que evidenciou as funções desenvolvidas pela L1, no caso o catalão e o castelhano, segundo as diretrizes da análise da conversação. As funções assinaladas são: falar da língua, falar da atividade que se está realizando, falar da aprendizagem, para marcar um discurso que pertence a um contexto extraescolar, a fim de manter a comunicação. A análise desta pesquisadora destaca que as interações entre os estudantes acontecem, geralmente, por meio do uso da língua-alvo, seja quando eles realizam atividades didáticas, seja quando se referem a fatos extraescolares.

Birello conclui que não tem nenhum valor o uso de uma ou outra língua, porque o que importa, no fundo, é alcançar o objetivo final.

1.4 A interlíngua

Por se tratar de uma pesquisa interessada na descrição da interlíngua de aprendizes cuja língua materna é próxima da língua estrangeira, consideramos oportuno dar uma definição de interlíngua que esteja de acordo com o tipo de análise que vamos propor.

Quando se fala de interlíngua costuma-se fazer referência a um sistema linguístico transitório que vai da língua materna à língua alvo¹⁷; entretanto, uma definição desse tipo revela-se, no nosso modo de ver, incompleta, dado que não leva em conta o fato de que a interlíngua, além de ser o resultado de um processo criador baseado em hipóteses

¹⁷ Muitos autores deram uma definição de interlíngua, ver, entre outros COOK (1979), CORDER (1983) e SELINKER (1972).

amadurecidas pelo aprendiz sobre a língua alvo, è um sistema fortemente modelado pela interação e por processos discursivos. Partindo do pressuposto de que, como afirmam os estudiosos interacionistas (ALBERT, PY, 1986; LÜDI; PY, 2003; PY, 1994, 1997, 2000), a aula de língua é um lugar social singular, onde o bilinguismo¹⁸ está em fase de construção e a conversação oscila entre a comunicação exolíngua, caracterizada pela divergência entre os repertórios dos interactantes, e a comunicação bilíngua¹⁹, caracterizada pelo uso simultâneo das duas línguas em presença, a definição de interlíngua que vamos adotar aqui é aquela de tipo interacionista (PY, 1989; PORQUIER; PY 2004)²⁰, que considera a interlíngua um repertório verbal²¹, fortemente modelado pela interação e por processos discursivos e caracterizada pela presença de uma série de marcas discursivas que Porquier e Py (2004) denominam marcas transcódicas (*marques transcodiques*) que incluem a troca de código, a tradução literal, o transfer e os estrangeirismos e que, no decorrer desta pesquisa, denominam *conscious transfer*²². Essas marcas são fundamentais para a aquisição da LE porque, além de serem frutos de um processo criador e indícios da construção e da evolução da interlíngua, são “uma manifestação da reestruturação dos conhecimentos da L2 em função da L1 e vice-versa” (PY, 1989, p. 223, tradução nossa), não determinadas *a priori*, que, além de facilitar a compreensão, permitem aos aprendizes garantir o gerenciamento global de suas possibilidades comunicativas, de maneira complementar.

1.5 A aprendizagem de línguas próximas

Dado que o contexto sobre o qual se apoia a pesquisa é composto por duas línguas românicas, o italiano e o português-brasileiro, consideramos importante, para o nosso estudo, refletir sobre alguns aspectos.

Os aprendizes de línguas próximas podem ser considerados como falsos principiantes porque, independentemente do contexto de aprendizagem e do tipo de *input* que receberão,

¹⁸ Concordamos com MACKEY (1976) e GROSJEAN (1982) que afirmam que o bilinguismo é um fenômeno que não se restringe apenas a algumas comunidades específicas, mas deve ser considerado como um fenômeno individual, presente na maior parte da população do planeta.

¹⁹ Ser bilíngua significa “[...] ser capaz de passar de uma língua à outra em muitas situações [...] mesmo dispondo de uma competência razoavelmente assimétrica” (LÜDI; PY, 2003, p. 131, tradução nossa).

²⁰ A abordagem interacionista não exclui a hipótese criadora.

²¹ Por repertório entendemos a totalidade das formas linguísticas utilizadas regularmente no decorrer de interações sociais significativas (GUMPERZ, 1964).

²² Esta denominação, como explicaremos no Capítulo II, foi elaborada por aqueles que se dedicam ao estudo das estratégias de comunicação. Não havendo tradução em português, utilizamos o termo em inglês.

seu grau de compreensão e produção será sempre favorecido em comparação com o de falantes cujas línguas são tipologicamente distantes entre si.

Se, de um lado, a semelhança entre a língua materna e a língua-alvo facilita a aquisição/aprendizagem da língua estrangeira em comparação com línguas distantes, de outro poderia se objetar que a proximidade entre as línguas pode transforma-se numa faca de dois gumes, porque os aprendizes, influenciados pelo mito que reza que quanto mais semelhantes forem as línguas tanto mais fáceis serão, poderiam atrasar o processo de correção dos “erros”²³ provocados pela interferência da L1²⁴. Para responder a essa questão controvertida e central para os objetivos do nosso estudo, dado que se trata de uma pesquisa interessada na descrição dos fenômenos influenciados pela L1, vamos analisar a presença desses fenômenos nascidos do contato entre as duas línguas e conhecidos na literatura como transfer, positivos para a aprendizagem, uma vez que, como demonstram as pesquisas mais recentes realizadas em âmbito europeu, são estratégias utilizadas pelos aprendizes para facilitar seja a compreensão seja a produção da língua estrangeira. Com efeito, nos últimos anos, graças a uma política europeia que visa encorajar o plurilinguismo em lugar do monolinguismo²⁵, a noção de transfer, nascida no âmbito dos estudos contrastivos e que era tão criticada pela assim chamada análise dos erros²⁶, voltou a ser valorizada (ver, entre outros, DABÈNE, 1996; DEGACHE, MASPERI, 1998; JAMET, 2009). A esse respeito foram ativados, especialmente na Europa, programas de pesquisa cujo objetivo é elaborar metodologias sobre a intercompreensão entre falantes de línguas próximas, buscando utilizar ao máximo a possibilidade de transfer de que dispõem os aprendizes. Dentre eles, lembramos o programa *Galatée*, instituído em 1991, que reúne pesquisadores espanhóis, portugueses, italianos, suíços, romenos, chilenos e franceses, o programa *EuRom4* que criou o material didático conhecido como “*Metodo EuRom4: insegnamento simultaneo di tre lingue romanze*”, o

²³ Esse termo foi bastante discutido (Cf. CORDER, 1967; ELLIS, 1994; TSUI, 1995). De acordo com a definição que adotamos aqui, o erro, que é uma fonte preciosa de informações porque alerta sobre o nível linguístico dos aprendizes, é uma forma linguística ou uma combinação de forma que, no mesmo contexto ou em condições de produção semelhantes, não seria produzida por falantes nativos (LENNON, 1991). Sendo a interlíngua um sistema imprevisível e em transformação contínua, é provável que os erros possam sempre estar sujeitos a mudanças. Por isso, não concordamos com quem afirma que os erros se fossilizam, criando uma espécie de bloqueio do sistema interlinguístico (SELINKER, 1972).

²⁴ Alguns estudiosos afirmam que a semelhança entre as línguas estimula a produção de um número maior de casos de interferência (OLLER; ZIAHOSSEINY, 1970; RINGBOM, 1987).

²⁵ Tanto isso é verdade que hoje se prefere falar em competência plurilíngue e pluricultural (COSTE; MOORE; ZARATE, 1997) em lugar de competência comunicativa (HYMES, 1972).

²⁶ CORDER (1967, 1971, 1983), servindo-se de uma base epistemológica construtivista, opõe-se à análise contrastiva e propõe que a aprendizagem de uma L2 depende de uma atividade criadora que induz o aprendiz a verificar suas hipóteses a partir de um dispositivo interno. Os “erros”, segundo CORDER, não decorrem, ao contrário do que afirma a análise contrastiva, da interferência da L1, mas são uma manifestação das hipóteses do aprendiz de que a língua estrangeira seja igual à LM.

projeto *EuroComRom*, desenvolvido na Universidade de Frankfurt sob a direção de Horst G. Klein e Tilbert D. Stegmann, os projetos *Adriadna* e *Minerva*, coordenados pela Universidade Autônoma de Barcelona e o projeto *Galanet*, que permite aos falantes de línguas românicas diferentes desenvolver a intercompreensão por meio de uma plataforma a distância (ver, por exemplo, ARAÚJO; HIDALGO; MELO-PFEIFER; SÉRÉ; VELA DELFA, 2009; BENUCCI, 2005; DABÈNE, 1995; DÉGACHE; MASPERI, 1995; SIMONE, 1997; JAMET, 2009b)²⁷.

Embora as formas nascidas do contato entre as duas línguas, neste caso o italiano e o português brasileiro, que incluem a inserção de regras e termos da L1 na L2 e aqui denominadas *conscious transfer*, como a troca de código, o transfer, a tradução literal, os estrangeirismos e o transfer fonético, possam estar presentes, de maneira marcante, na interlíngua dos aprendizes²⁸, sendo a interlíngua, como já falamos, um repertório de recursos verbais fortemente modelado pela interação e por processos discursivos, por meio deste estudo buscaremos demonstrar que essas formas, ao contrário daqueles que pensam que com o passar do tempo possam incorporar-se no sistema interlinguístico, provocando uma espécie de bloqueio na competência em LE²⁹, quando utilizadas durante a elaboração de uma tarefa escrita em dupla, podem incentivar um tipo de atividade como negociações, reformulações, pedidos de ajuda, atividades de auto e heterorreformulação, que irão contribuir para o desenvolvimento do sistema interlinguístico e, portanto, para a aquisição/aprendizagem da LE, dado que é por meio da interação que se aprende uma língua estrangeira (GASS, 1997; LONG, 1996; PICA, 1987; SWAIN, 1985, 2005; VARONIS; GASS, 1985).

²⁷ Um quadro atualizado dos principais projetos de pesquisa sobre a intercompreensão realizados na Europa encontra-se em TOST (2005).

²⁸ A pesquisa de BIRELLO (2005), realizada entre aprendizes de italiano catalães, conclui que são relativamente poucos os momentos em que os estudantes utilizam a L1.

²⁹ CORDER (1983), por exemplo, afirma que esses fenômenos, que ele denomina empréstimos (*borrowing*), de um lado, garantem o sucesso na comunicação, mas, de outro, tendem, com o passar do tempo, a incorporar-se no sistema interlinguístico, provocando a fossilização, mecanismo latente em nível psicológico que leva ao bloqueio da competência em LE. A língua falada pelo aprendiz tende a não ir além de em um determinado nível, suficiente para seus objetivos comunicativos, e não progride mais (SELINKER, 1972).

CAPÍTULO 2

AS ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO: À PROCURA DE UMA TAXONOMIA

2.1 Introdução

Os estudos dedicados à utilização da LM nas interações entre aprendizes não são numericamente relevantes e, como vimos, dividem-se entre uma análise de tipo interacional³⁰ ou sociocultural³¹.

Se os estudos de tipo interacional nos permitiram reconhecer e catalogar as funções desenvolvidas pela L1, os de tipo sociocultural provaram que o uso da L1, ao contrário do que sempre se pensou, não constitui um obstáculo, mas um importante suporte à disposição do aprendiz, porque é graças ao poder exercido pela linguagem que o indivíduo se constrói cognitivamente. Portanto, o uso da língua materna constitui um meio privilegiado para adquirir competências novas, especialmente quando se prevê a construção de uma língua diferente da própria. É em virtude da referência constante à L1 que o aprendiz terá condição de planejar e levar a termo diversas atividades, de estabelecer um ambiente de colaboração com os outros participantes, de dominar processos cognitivos indispensáveis para a realização de qualquer tarefa e de expressar sua individualidade.

Outra corrente de pesquisas que pode ajudar na compreensão da importância de que se reveste o uso da L1 na fala dos aprendizes é a que estuda as estratégias de comunicação (doravante EC). Dado que comunicar em L2 exige grande esforço cognitivo e que os aprendizes de L2 possuem uma capacidade de processamento da linguagem diferente daquela que possuem na língua materna (BIALYSTOK, 1990), para superar os problemas comunicativos e melhorar a comunicação, os falantes podem valer-se, em sua interlíngua, de toda uma série de estratégias de comunicação, dentre as quais aquelas que são influenciadas

³⁰ Cf. ANDERSON, 2003; BIRELLO, 2005; CAMBRA; NUSSBAUM, 1997; CANAGARAJAH, 1995; CASTELLOTTI, 1997, 2000, 2001; CAUSA, 1997; FERRONI, 2010; GARABEDIAN; LERASLE, 1997; GUTHRIE, 1985; HO, 1985; LAGARRETA, 1977; MILK, 1981; JOHNSON, 1985.

pela L1. Essas estratégias, denominadas *conscious transfer*³² são: a troca de código, a tradução literal, o transfer e os estrangeirismos³³. Grande parte da literatura divide as estratégias em duas áreas: *estratégias de compensação* (*achievement strategy*) e *estratégias de evitamento* (*reduction strategy*). As estratégias de evitamento destinam-se a reduzir as ambições comunicativas à medida dos recursos disponíveis a fim de o aluno ser bem-sucedido em um âmbito restrito: abandono da mensagem, troca de assunto, substituição do sentido. As estratégias de compensação destinam-se a melhorar o nível da comunicação. São exemplos de estratégias de compensação: a troca de código, a tradução literal, o transfer e os estrangeirismos (QECR, 2002).

A primeira taxonomia que contemplou as estratégias baseadas na L1 é a de Tarone³⁴ (1981). De acordo com essa pesquisadora, a troca de código e o transfer são estratégias compensatórias (*compensatory strategies*). Para Faerch e Kasper (1983) também são estratégias compensatórias utilizadas pelos falantes para resolver problemas de comunicação. Bialystok (1983), que dá um passo à frente porque inclui os estrangeirismos, as considera estratégias baseadas nos conhecimentos dos aprendizes em L1. Em geral, devemos reconhecer que, independentemente da nomenclatura que adotam, todos os autores, incluídos Dörnyei e Kormos (1998)³⁵, concordam que essas estratégias são empregadas somente quando o falante não possui recursos linguísticos adequados em LE.

Analisando o material bibliográfico produzido até hoje, o primeiro dado que salta à vista é que existem muitos estudos dedicados à identificação e classificação das estratégias (ver, entre outros, DÖRNYEI; KORMOS, 1998; FAERCH; KASPER, 1983; POULISSE, 1993; TARONE, 1980; VÁRADI, 1973); à relação entre o tipo de tarefa realizada e o nível de competência (CHEN, 1990; PARIBAKHT, 1985; POULISSE; SCHILS, 1989; YARMOHAMMADI; SEIF, 1992); à análise das estratégias ou como produto de um processo ou como processo em si (BIALYSTOK, 1983; BIALYSTOK, 1990; FAERCH; KASPER, 1983), mas até agora não foram realizadas pesquisas que analisassem mais de perto a maneira como algumas estratégias, mais diretamente influenciadas pela L1 e classificadas como *conscious transfer*, foram utilizadas por aprendizes cuja LM é semelhante à LE, no momento em que eles estão empenhados na execução de uma tarefa escrita, dado este não secundário,

³¹ Cf. ANTÓN; DiCAMILA, 1998; BROOKS; DONATO, 1994; BROOKS; DONATO; McGLONE, 1997; CENTENO-CORTÉS; JIMÉNEZ, 2004; McCAFFERTY, 1992; SCOTT; de la FUENTE, 2008; SWAIN; LAPKIN, 2000; VILLAMIL; de GUERRERO 1996.

³² Aparecem pela primeira vez na taxonomia de TARONE (1977).

³³ Pode haver pequenas diferenças de denominação de um autor para o outro, mas, em geral, estas são as mais difundidas.

³⁴ Na primeira taxonomia de VÁRADI (1973) não foram contempladas.

uma vez que a estratégia depende também da natureza da tarefa (BIALYSTOK; FROHLICH, 1980; MARIANI, 2010)³⁶.

Lembramos, também, que as pesquisas dedicadas às EC, em sua maioria, analisaram as estratégias produzidas em uma determinada língua estrangeira em contextos artificiais, como, por exemplo, os laboratórios em que os aprendizes são induzidos a produzir estratégias partindo da descrição de figuras complexas ou da narração de uma história em LE (ver, entre outros, BIALYSTOK, 1983; FAERCH; KASPER, 1983; POULISSE, 1990; RAPACH, 1983; TARONE, 1981; VÁRADI, 1973).

De nossa parte, procuraremos provar que a utilização de dados autênticos, ou seja, obtidos durante a interação real que acontece na aula de língua estrangeira, possa resultar muito mais proveitosa do que o estudo de um contexto fictício como aquele do laboratório, dado que a observação direta da classe é um instrumento insubstituível quando o pesquisador pretende descobrir o que acontece na aula de língua e enriquecer seus conhecimentos sobre aquisição/aprendizagem da língua.

Se, de modo geral, grande parte da literatura limitou-se, até agora, a considerar as estratégias baseadas na L1 apenas como um recurso utilizados pelos falantes para fazer frente a problemas de comunicação decorrentes da falta de recursos linguísticos adequados para expressar-se na LE, partindo do pressuposto de que, como já dissemos, a conversação que acontece na aula de língua estrangeira oscila entre o exolingüismo e o bilingüismo, por meio deste estudo tentaremos demonstrar que, além de preencher determinadas lacunas linguísticas, os aprendizes de uma LE próxima da LM podem valer-se de estratégias de comunicação denominadas *conscious transfer*, para obter efeitos e funções comunicativas que a LE não possui.

Para a análise das EC produzidas por aprendizes de italiano durante a realização de uma tarefa escrita em duplas, tomamos como base a taxonomia proposta por Dörnyei e Kormos (1998). Os objetivos da pesquisa consistem em verificar: se as estratégias denominadas *conscious transfer* favorecem o desenvolvimento da interlíngua e, portanto, se contribuem para a aprendizagem e aquisição; se estas estratégias, como demonstra grande parte dos estudos, são empregadas pelos falantes somente para fazerem frente a problemas de ordem linguística. Nas páginas seguintes, em primeiro lugar, vamos tentar definir o conceito de EC,

³⁵ Esses últimos consideram a troca de código, a tradução literal, os estrangeirismos e o transfer.

³⁶ Os únicos estudos são de RAMPTON (1997) e PEKAREK (1999) que, além ser datados, são incompletos porque analisam somente a troca de código.

para, em seguida, esclarecer os critérios que orientaram a escolha da taxonomia utilizada para a classificação das estratégias.

2.2 As estratégias de comunicação

As estratégias de comunicação foram definidas de diversas maneiras, de acordo com a perspectiva do pesquisador. A primeira definição é a de Selinker (1972), segundo o qual as EC³⁷ são a maneira como os aprendizes de L2 enfrentam as dificuldades que encontram durante a comunicação por causa de seus recursos linguísticos inadequados. Para Várdi (1973), as EC são um mecanismo de ajustamento aplicado pelos aprendizes de L2 para construir a mensagem que pretendem comunicar (*optimal message*). Para transmitirem a mensagem desejada, os aprendizes valem-se de diversas estratégias de comunicação que podem induzir à redução ou à substituição. As reduções consistem na eliminação de certas estruturas da L2, ao passo que as substituições são realizadas por meio de paráfrases e circunlocuções. A definição de Tarone, Cohen e Dumas (1976) é mais ampla porque leva em conta não somente o aspecto produtivo, mas também aquele receptivo. Esses autores consideram EC tentativas utilizadas pelo aprendiz para expressar-se ou para decodificar os sentidos numa determinada língua-alvo, em situações em que as regras daquela língua-alvo ainda não estão formadas. Numa definição posterior, Tarone (1980, p. 288), adotando um ponto de vista interacional, classifica as EC como uma “tentativa mútua de dois interlocutores em concordarem sobre um significado em situações nas quais as estruturas necessárias dos significados não são compartilhadas” (tradução nossa). Como se pode ver, a ênfase está deslocada para o contexto, uma vez que para a pesquisadora é fundamental compreender que a linguagem, por sua natureza, acontece em contextos interacionais nos quais os interactantes devem trocar informações para que a comunicação ocorra. Na ótica psicológica de Faerch e Kasper (1983), as EC são vistas como tentativas de solucionar problemas comunicativos de maneira individual, não cooperativa, sem necessidade de pedir ajuda ao interlocutor. Para Bialystok (1983, p. 102), as estratégias de comunicação incluem “todas as tentativas de

³⁷ Alguns autores (veja-se, por exemplo, CORDER, 1983; O'MALLEY; CHAMOT, 1995; OXFORD, 1990) consideram as estratégias de comunicação semelhantes às estratégias de aprendizagem, sendo que estas últimas são recursos utilizados pelos aprendizes de língua estrangeira para melhorar e facilitar a aprendizagem (OXFORD, 1990). No nosso modo de ver, não é possível generalizar. Com efeito, se algumas categorias são comuns a ambas, outras, como as estratégias de memória, não o são. Além disso, se for verdade que as estratégias de aprendizagem facilitam a aquisição, não se pode afirmar a mesma coisa em relação às estratégias de comunicação, que, conforme for o caso, podem servir somente para comunicar. No caso das estratégias denominadas *conscious transfer*, um dos objetivos do presente trabalho será constatar se promovem ou não o desenvolvimento da interlíngua e, portanto, a aprendizagem/aquisição.

manipular um sistema linguístico limitado a fim de promover a comunicação” (tradução nossa). Para Dörnyei e Scott (1997, p. 179), as EC são “toda tentativa intencional de lidar com qualquer problema relacionado ao uso da língua, da qual o falante esteja consciente durante o andamento do processo comunicativo” (tradução nossa). Para Rodrigues (1999, p. 13), as estratégias de comunicação “fazem parte de um comportamento estratégico adotado pelo falante quando este se depara com um problema comunicativo na interação com um interlocutor”. Finalmente, de acordo com a definição de Dörnyei e Kormos (1998), as estratégias de comunicação podem ser usadas como mecanismos para controlar problemas presentes na comunicação de falantes de língua estrangeira e servem para melhorar a comunicação e manter o canal comunicativo aberto.

Apesar de cada definição examinada até agora refletir um modelo teórico diferente, todas concordam em considerar que as EC são utilizadas pelos falantes para resolver um problema comunicativo, ou seja, quando não possuem recursos linguísticos adequados na língua-alvo. Voltaremos a falar do assunto e a definir esta construção somente após ter examinado o nosso *corpus*. Por enquanto, limitamo-nos a observar que, conforme consta no *Quadro europeu comum de referência para línguas* (2002)³⁸, não necessariamente os falantes devem usar as estratégias para resolver um *deficit* linguístico. Isso se torna ainda mais claro se examinarmos os falantes nativos que podem fazer um uso estratégico da língua, mesmo não tendo problemas de comunicação.

O estudo das EC originou um amplo leque de taxonomias que permitem aos pesquisadores reconhecer e classificar as diversas estratégias utilizadas pelos falantes. A seguir, vamos examinar os modelos principais, no intuito de selecionar uma taxonomia que possa conciliar-se com o objetivo do nosso estudo.

2.3 A taxonomia

A taxonomia de tipo interacional proposta por Tarone, Cohen e Dumas (1976), considera as estratégias de comunicação relacionadas a aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais e propõe as seguintes categorizações: *transfer* a partir da L1 – os falantes transferem características de sua língua materna, produzindo enunciados inadequados ou incorretos; *supergeneralizações* – os falantes aplicam regras da L1 a formas ou contextos em

³⁸ Documento publicado em inglês e francês pelo Conselho da Europa em 2001 e posteriormente traduzido na maioria das línguas europeias para esboçar as diretrizes da política linguística da Comunidade Europeia. Neste trabalho foi consultada a versão em italiano (2002).

L2; *modelos pré-fabricados* – os falantes aplicam modelos regulares da L2 a outras situações da L2; *epêntese* - os falantes inserem uma vogal no início da palavra a fim de produzir grupos consonantais em L2 com os quais não têm familiaridade; *evitamento* – os falantes evitam formas da L2 que parecem problemáticas ou que não pertencem à sua competência linguística (é o caso de paráfrase, abandono da mensagem, troca de língua, troca de tópico).

Esta versão foi reformulada por Tarone (1980) com base no pressuposto de que o uso das estratégias comunicativas está estritamente relacionado aos conhecimentos linguísticos do falante. Essa pesquisadora considera as EC como um meio para negociar o sentido entre dois interlocutores. A nova taxonomia de Tarone (1980) tenta identificar as EC mais claramente, com base nos seguintes critérios: 1. O falante deseja comunicar o sentido X para o ouvinte; 2. O falante acredita que a estrutura linguística ou sociolinguística para comunicar o sentido X não esteja disponível ou não seja compartilhada pelo ouvinte; 3. O falante escolhe: a) evitar a mensagem e não comunicar o sentido, b) alternar o sentido para comunicar o sentido X, c) assim que perceber que o sentido foi compartilhado, o falante deixará de fazer tentativas. A taxonomia está subdividida em três grandes grupos: paráfrases, empréstimos e evitamentos. Embora seja a primeira tentativa de classificação das estratégias de comunicação segundo critérios bem definidos, a taxonomia de Tarone limita-se a estudar contextos caracterizados pela interação, sem levar em conta que o falante pode lançar mão das estratégias também sem pedir a ajuda de seu interlocutor (FAERCH; KASPER, 1983).

A proposta de Tarone foi criticada por Faerch e Kasper (1983) porque eles acreditam que a perspectiva interacional não seja uma condição necessária para que os falantes utilizem as EC, visto que existem casos em que os aprendizes podem resolver seus problemas comunicativos sem recorrer ao interlocutor. Nesse sentido, a taxonomia de Faerch e Kasper (1983), constitui o primeiro modelo de tipo psicolinguista que tenta explicar os comportamentos comunicativos não apenas de um ponto de vista linguístico, mas também cognitivo. Segundo a visão cognitivista de Faerch e Kasper, um evento comunicativo compõe-se de duas etapas principais: a primeira é formada pela fase de planejamento na qual o falante seleciona as regras e os itens que considera adequados para alcançar o objetivo comunicativo prefixado; a segunda, denominada fase de execução, na qual os processos neurológicos e psicológicos irão determinar o produto final. As estratégias de comunicação estariam subordinadas à fase de planejamento. A taxonomia elaborada por Faerch e Kasper (1983) leva em conta, além do resultado final, também processos psicolinguísticos que produziram uma determinada EC. Durante a fase de planejamento e de execução os falantes podem utilizar estratégias de evitamento (*reduction strategy*), caracterizadas por um

comportamento de evitamento ou estratégias de compensação (*achievement strategy*), caracterizadas por uma tentativa do aprendiz de querer comunicar alguma coisa. As estratégias de evitamento estão, por sua vez, subdivididas em estratégias formais e funcionais.

As formais apresentam uma versão simplificada do próprio sistema interlinguístico a fim de evitar um discurso não fluente ou errado; as funcionais pressupõem uma redução do objetivo comunicativo do falante e, neste caso, os aprendizes podem ter problemas para planejar ou recuperar formas da L2 por causa da falta de recursos linguísticos adequados.

Segundo os autores, os aprendizes podem ter problemas tanto durante o planejamento como na fase de execução. As estratégias utilizadas na fase de planejamento são: a troca de código, o transfer inter/intralingual, as generalizações, as perífrases, ou a criação de uma nova palavra, a reestruturação e as estratégias cooperativas. Os problemas que se verificam na fase de execução podem ser resolvidos por meio de estratégias de recuperação (recuperação do campo semântico, ou de outras línguas).

A taxonomia criada pelo grupo de pesquisadores holandeses estabelecidos em Nijmegen³⁹ representa mais um progresso, dado que tem a vantagem de ter sido elaborada com base no estudo de aprendizes de L2 durante a realização de quatro tarefas orais diferentes e dirige seu interesse não somente ao estudo do produto, mas também ao estudo dos processos subjacentes às EC. A taxonomia é constituída por dois tipos de estratégias: conceituais e linguísticas. As estratégias conceituais incluem as estratégias holísticas e analíticas. As primeiras referem-se ao uso de uma única palavra para substituir um sentido (ex. *rosa* em lugar de *fiore*), as analíticas acontecem quando o falante manipula o conceito (por exemplo, enumera alguns aspectos e características do conceito que deseja expressar).

Bialystok (1990) tenta classificar as estratégias de comunicação procurando considerar os mecanismos cognitivos envolvidos no processo de aquisição da língua. A competência linguística realiza-se por meio da análise do conhecimento linguístico e do controle dos processos linguísticos. A análise dos conhecimentos linguísticos abrange os processos cognitivos responsáveis pela transformação das representações mentais implícitas em conhecimentos explícitos. O controle dos processos linguísticos permite que os falantes direcionem seus recursos cognitivos para informações específicas, descartando tudo aquilo que não serve e selecionando o que é útil. As EC são utilizadas pelos aprendizes de L2 para enfrentar problemas comunicativos a fim de comunicar sua mensagem e para aumentar seus

³⁹ Cf. BONGAERTS; KELLERMAN; BANTAGLE, 1987; BONGAERTS; POULISSE, 1989; KELLERMAN, 1991; KELLERMAN; BONGAERTS; POULISSE, 1987; POULISSE, 1987; POULISSE; BONGAERTS; KELLERMAN, 1987; POULISSE; SCHILS, 1989.

recursos linguísticos. A taxonomia proposta por Bialystok estabelece uma forte conexão entre os processos de análise e o controle linguístico e subdivide as estratégias de análise daquelas de controle. As primeiras são realizadas por meio de circunloquções, perífrases e invenção de uma nova palavra; as segundas acontecem por meio da troca de código, pedido de ajuda e mímica.

Para Poullisse (1993), as taxonomias de Nijmegen e Bialystok têm a desvantagem de não distinguir quando o uso da língua é estratégico e quando não é. Com base no pressuposto de que as EC são usadas pelos falantes para superar problemas devidos a um conhecimento inadequado da L2, Poullisse (1993) afirma que, para compreender o comportamento estratégico de um falante, é fundamental partir de um modelo de comunicação oral. Apoiando-se no modelo de Levelt (1989)⁴⁰, o pesquisador conclui que os falantes apelam para as estratégias de comunicação toda vez que encontram dificuldade para encontrar itens lexicais adequados, necessários para codificar a mensagem que desejam transmitir. Essa dificuldade pode ser superada de três maneiras: o falante pode escolher desistir da mensagem; pode pedir ajuda ao interlocutor; pode utilizar estratégias de compensação. Essas últimas são caracterizadas pela omissão ou pela troca de um ou mais aspectos de uma determinada quantidade de palavras.

⁴⁰ O modelo de LEVELT (1989), que foi adotado para a L2 por DE BOT (1992), retoma os princípios da psicolinguística e tenta explicar como se dá a produção oral em língua materna. De acordo com este modelo, o falante é concebido como um conjunto elaborador capaz de transformar as intenções e os pensamentos em enunciados articulados por meio de uma hierarquia universal de conhecimentos procedurais que agem sobre os conhecimentos declarativos do falante. A construção de uma mensagem verbal envolve processos conceituais e linguísticos. Na primeira fase, denominada de planejamento, os falantes estabelecem qual será o conteúdo da mensagem e seus objetivos comunicativos e, a seguir, o tipo de fala que deverá ser empregado. A mensagem pré-verbal gerada no *conceitualizador* servirá como *input* para o próximo componente de elaboração, conhecido como *formulador*. Nessa fase, os falantes formulam as estruturas gramaticais e fonológicas da mensagem; as características gramaticais estão contidas no léxico mental e o falante tem acesso a elas por meio da ativação do lema. A seleção do lema vai ativar informações sintáticas e morfológicas próprias da palavra. O lema será selecionado junto com seus procedimentos de construção sintática que estão armazenados no Codificador Gramatical e representam categorias sintáticas utilizadas para a construção de sintagmas nominais, verbais, preposicionais, etc. Nesse momento, a *estrutura superficial*, composta por uma cadeia ordenada de lemas agrupados em sintagmas ou subsintagmas, é decodificada fonologicamente e enviada ao articulador, cuja função será a de transformar a fala interna em fala manifestada, controlando os músculos articulatórios responsáveis pela emissão do som (sistema respiratório, laríngeo, supralaríngeo). Uma das características do modelo de Levelt é que os diversos componentes são autônomos entre si e não compartilham informações. O modelo de Levelt foi adaptado, posteriormente, à L2 por DE BOT (1992), POULLISSE e BONGAERTS (1994). De acordo com esta versão bilíngue, os conhecimentos declarativos gerais não são específicos de uma só língua e encontram-se num repositório único, enquanto o *conceitualizador* é linguisticamente específico: línguas diferentes exigem conceitualizações diferentes. Também os formuladores são diferentes, sendo um para cada língua. Entretanto, seja a unicidade dos conhecimentos declarativos seja a separação dos conhecimentos procedurais do formulador dependem de alguns parâmetros, dentre os quais os mais importantes, segundo DE BOT (1992), são a distância entre as duas línguas e o nível de competência linguística nas duas línguas. No falante bilíngue, o *articulador* é único e armazena e elabora os elementos fônicos e prosódicos de ambas as línguas.

A taxonomia de tipo psicolinguística de Dörnyei e Kormos (1998) baseia-se no modelo oral de Levelt e considera as estratégias de comunicação como mecanismos para administrar os problemas encontrados pelo falante de L2. Segundo os autores, e este é um passo à frente em comparação com a taxonomia de Poullisse (1993), são quatro os problemas que estão na origem da comunicação e são devidos: à falta de recursos linguísticos adequados em LE; à pressão do tempo; às falhas percebidas nas performances orais pelo próprio falante; às faltas presentes nas performances orais do interlocutor. A proposta de Dörnyei e Kormos não se limita a analisar as estratégias de comunicação somente de um ponto de vista estritamente linguístico, mas leva em conta também processos cognitivos e mentais ativados durante a produção oral. A falta de recursos em L2 é causada pela falta de conhecimentos adequados gramaticais, fonológicos e lexicais dos aprendizes. Os aprendizes, não dispondo dos meios necessários para expressar-se em L2, podem optar pela desistência da mensagem, que se manifesta mediante a redução ou a substituição da mensagem original ou, então, podem decidir reformulá-la. As estratégias usadas para a reformulação são: *estratégias de substituição* – por exemplo, um termo pode ser substituído por outro, uma ou mais especificações conceituais definidas na mensagem pré-verbal podem ser omitidas ou modificadas (a troca de código pertence a esta categoria); *estratégias de substituição adicional* – que consistem na modificação das características conceituais específicas contidas no lema ou na aplicação de processos de codificação morfológica e fonológicos da L1 ou da L2 (é o caso da tradução literal e dos estrangeirismos); *estratégias de reconceitualização* – consistem em alterar mais do que uma parte da mensagem pré-verbal (como a circunlocução). Para superar problemas de *deficit* gramatical, os falantes podem usar mecanismos que levam à modificação de algumas características formais e estruturais do lema por meio da supergeneralização (como o transfer em que se aplicam regras da L2 para criar uma palavra que não existe em L2).

A estratégia denominada redução gramatical é caracterizada pelo uso de estruturas gramaticais simplificadas. Os falantes podem apresentar problemas de tipo fonológico e articulatório e, para superá-los, lançam mão de estratégias como: a *recuperação fonológica*; a *substituição fonológica articulatória* – veja-se o uso de palavras com sons semelhantes para compensar o termo problemático; a *redução fonológica* – o falante pode, por exemplo, murmurar uma palavra por desconhecer a pronúncia correta.

Os problemas que se referem à pressão exercida pelo tempo induzem os falantes a atrasos na produção em L2, visto que o processo cognitivo em língua estrangeira exige muito mais tempo do que na própria língua materna (DÖRYEI; KORMOS, 1998). Quando os

falantes intuem que este processo pode exigir tempo, decidem desistir da mensagem, ou alternar mecanismos de codificação, ou aplicar mecanismos de deceleração (*stalling mechanism*). Esses últimos são caracterizados pelo uso de pausas e repetições que permitem que aquele que fala mantenha aberta a conversação e ganhe tempo antes de terminar a mensagem. As pausas podem não ser lexicalizadas e pode ser formadas por períodos de silêncio ou por itens como “uhhhhh...” e “ehhhh...”, por pausas que alongam o som das palavras, por pausas lexicalizadas que utilizam expressões convencionais tais como “*bene, allora*”. Além das pausas, os falantes podem utilizar repetições, reiterar uma palavra ou um grupo de palavras que eles ou seu interlocutor acabaram de pronunciar.

As faltas percebidas nas performances orais pelo próprio falante induzem-no a utilizar estratégias de comunicação denominadas por Dörnyei e Kormos autocorreções ou autorreparações que podem ser de quatro tipos: 1. correção do erro: o falante corrige lapsos acidentais presentes em sua fala; 2. correção para adequação: o falante corrige informações inadequadas em sua fala; 3. correção variada: o falante muda seu esquema inicial e codifica informações diversas; 4. correções de reformulação: o falante repete a versão ligeiramente modificada porque não tem certeza da correção.

Quando os problemas de comunicação dizem respeito às performances orais do interlocutor, os falantes podem ter dificuldade de compreender a mensagem que o interlocutor pretende transmitir. Portanto, haverá processos de negociação do sentido realizados por meio de: repetições ou explicações de estruturas linguísticas incertas e pouco familiares; expressões de incompreensão; pedidos de sínteses interpretativas para confirmar ou parafrasear aquilo que foi dito; correção de erros presentes na fala do interlocutor.

Esta pesquisa analisará as estratégias denominadas *conscious transfer*, presentes na interlíngua de aprendizes de L2, por meio da taxonomia elaborada por Dörnyei e Kormos, em primeiro lugar porque, com base no modelo oral da fala de Levelt (1989), essa taxonomia considera o uso das estratégias não somente em função do seu produto final (a superfície dos enunciados linguísticos), mas levando em conta também os processos cognitivos e mentais que as produziram. Além disso, nos parece particularmente adequada para o fim do nosso trabalho porque, tratando-se de uma pesquisa interessada na importância das práticas comunicativas em contexto⁴¹, busca conciliar a ótica psicológica com aquela sociointeracional.

⁴¹ Diversas disciplinas (antropologia, etnometodologia, pragmática, linguística textual, filosofia da linguagem, psicolinguística) ocuparam-se do termo “contexto”. O primeiro a falar explicitamente de contexto foi MALINOWSKI (1923), que apontou os componentes principais: os caracteres pertinentes dos falantes, a ação

A taxonomia de Dörnyei e Kormos classifica todas as categorias que recebem a influência da L1, consideradas as mais comuns, que são: a troca de código, a tradução literal, os estrangeirismos e o transfer. Dado que esta taxonomia não foi elaborada para estudar o comportamento estratégico de aprendizes cujas línguas são próximas, se for necessário, introduziremos categorias novas. Além disso, sendo, como já dissemos, a conversação que acontece na sala de língua disputada entre a modalidade exolíngue e aquela bilíngue, separamos as estratégias denominadas *conscious transfer* produzidas em contextos exolíngues, estratégias essas utilizadas pelos aprendizes para fazerem frente a problemas de comunicação causados pela falta de recursos linguísticos adequados para expressar-se na língua-alvo, daquelas típicas do contexto bilíngue, empregadas para obter efeitos e funções comunicativas que a LE não possui.

2.4 Taxonomia proposta por Dörnyei e Kormos⁴²

	Tipos de mecanismos de solução de problemas ou EC	Descrição
Insuficiência de recursos	A- MSP Lexicais	
	1. Abandono de mensagem	O falante deixa a mensagem sem finalizar devido a limitações de linguagem
	2. Redução de mensagem	O falante decide evitar certas estruturas linguísticas que são problemáticas para ele
	3. Substituição de mensagem	O falante substitui a mensagem original por uma nova mensagem
	4. Substituição de termos	
	4.1 Mudança de código	Inserção de palavras de L1 na fala em L2
	4.2 Aproximação	Uso aproximado de um termo, em lugar do pretendido. Por exemplo, <i>flor</i> por <i>rosa</i>
	4.3 Palavras-coringa [all-purpose-words]	Uso de termos mais amplos. Por exemplo: <i>coisa</i> , <i>fazer</i>
	4.4 Omissão completa	O falante deixa vazio o espaço para o

verbal dos participantes, a ação não verbal dos participantes, os objetos pertinentes, o efeito verbal. Uma das dificuldades maiores quando se fala em contexto é, como observa VAN DIJK (1998), a falta de uma definição unívoca. No nosso modo de ver, o contexto não existe *a priori*, mas é gerado pela atividade linguística dos participantes, seja em nível local seja em nível global (GAJO; MANDODA, 2000).

⁴² A tradução do inglês é nossa.

		item problemático
	5. Estratégia de substituição adicional	
	5.1 Estrangeirização	O falante usa uma palavra de L1 para criar uma nova palavra de L2
	5.2 Criação gramatical de palavra	O falante aplica regras de L2 para criar uma palavra não existente em L2. Por exemplo, usa –Ed para verbos irregulares do inglês
	5.3 Tradução literal	O falante traduz literalmente um item de L1 para L2
	6. Reconceituação	
	6.1 Circunlocução	O falante dá exemplos, descreve ou ilustra o item lexical problemático
	6.2 Criação semântica de palavra	Criação de uma palavra não existente em L2, usando radicais semânticos existentes
	6.3 Reestruturação	O falante desiste da execução do enunciado específico
	7. Pedidos de ajuda	
	7.1 Pedido direto	Perguntas explícitas pedindo ajuda do falante
	7.2 Pedido indireto	Implicitamente expressa para o interlocutor falta de conhecimento ou problemas de linguagem
	B – MSP Gramaticais	
	1. Substituição	
	1.1 Sobregeneralização	Uso de regras de L2 para construir uma palavra não existente em L2
	1.2 Transferência	Uso de regras de L1 para criar um item lexical não existente em L2
	2. Redução	O falante usa uma gramática simplificada confiando que o interlocutor será capaz de presumir o significado a partir do contexto
	C – MSP Fonológicos e Articulatórios	
	1. Recuperação	O falante se mantém dizendo formas incompletas ou incorretas até alcançar a melhor opção. Por exemplo, o fenômeno da “ponta da língua”
	2. Substituição	O falante usa uma palavra com som similar para compensar o item problemático
	3. Redução	O falante se mantém resmungando uma palavra de cuja pronúncia não tem certeza
Pressão de Tempo	1. Redução ou abandono da mensagem	O falante evita estruturas problemáticas ou desiste da mensagem como um todo

	2. Estratégias relacionadas à insuficiência de recursos	
	3. Mecanismos de desaceleração	Mecanismos para ganhar tempo
	3.1 Pausas	
	3.1.1 Não-lexicalizadas	
	3.1.1.1 Não-preenchidas	O falante permanece silencioso por um período de tempo
	3.1.1.2 “Umiming and erring”	Uso de <i>era, uh, um</i>
	3.1.2 Prolongamento de som	O falante decide prolongar uma cadeia sonora para ganhar tempo enquanto planeja outro enunciado
	3.1.3 Pausas lexicalizadas	Uso de expressões convencionais. Por exemplo: <i>bem, aí, então</i>
	3.2 Repetições	
	3.2.1 Autorrepetições	O falante repete a palavra ou cadeia de palavras que acabou de dizer
	3.2.2 Repetição alheia	O falante repete algo que o interlocutor acabou de dizer
Deficiências percebidas na produção linguística própria	1. Autocorreções ou reparos	
	1.1 Reparo de erro	Correção de lapsos na produção do falante
	1.2 Reparo de adequação	Correção de informação inapropriada
	1.3 Reparo diferente	O falante muda o plano de fala e fornece nova informação
	1.4 Reparo de rephraseamento	O falante parafraseia um enunciado particular porque não tem certeza sobre sua exatidão
	2. Perguntas de verificação	
	2.1 Verificação de compreensão	O falante faz perguntas para se assegurar de que o interlocutor entendeu a mensagem
	2.2 Verificação da própria exatidão	Repetição de palavras com entonação interrogativa para checar se o que foi dito está correto
Deficiências percebidas no desempenho do interlocutor	1. Pedido de repetição	O falante pede que o interlocutor repita porque não conseguiu entender ou escutar o que foi dito
	2. Pedido de esclarecimento	O falante pede explicação de estruturas linguísticas não familiares

	3. Expressão de incompreensão	Por exemplo: <i>Não sei o que é isto!</i>
	4. Pedido de confirmação	Perguntar algo ao interlocutor para confirmar o que foi dito
	5. Resumo interpretativo	Resumir o que o interlocutor disse para verificar se entendeu adequadamente
	6. Presumir	O falante tenta presumir a mensagem do interlocutor. Esta estratégia é aplicada quando o falante realmente não conseguiu captar nada da mensagem
	7. Reparo do outro	O falante corrige algo na fala do interlocutor
	8. Fingir compreensão	O falante simula ter entendido a mensagem apenas para manter o fluxo da conversação

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

3.1 Introdução

Este capítulo se compõe de duas partes. Na primeira apresentaremos os instrumentos utilizados para o levantamento dos dados; na segunda parte, descrevemos os critérios que guiaram a elaboração das tarefas (*task*), atividades que se baseiam na convicção de que é por meio da interação e da negociação que se consegue adquirir a LE e que foram desenvolvidas por um grupo de estudantes de uma universidade pública do Estado de São Paulo, de nível B2 do QCER (2002), inscritos num curso de italiano.

O trabalho, que se valeu dos instrumentos de pesquisa da etnografia, fundamenta-se na observação de um grupo/classe ao longo do segundo semestre de 2010.

Uma das metodologias amplamente utilizadas, no âmbito da aquisição, para o estudo das estratégias de comunicação é a observação de um contexto fictício como o laboratório, no qual se pede aos aprendizes que desenvolvam algumas atividades, como descrever uma imagem (BIALYSTOK; FROHLICH, 1980; VÁRADI, 1980), traduzir (GALVAN; CAMPBELL, 1979), completar frases (BLUM-KULKA; LEVESTON, 1983), conversar (HAASTRUP; PHILLIPSON, 1983). De acordo com alguns autores (BIALYSTOK; SWAIN, 1978), o contexto natural, por sua complexidade, poderia condicionar o uso estratégico da língua, tornando difícil a interpretação, ao passo que o laboratório garante que variáveis estranhas ao contexto possam ser mantidas sob controle com mais eficácia. Entretanto, essa técnica de coleta de dados apresenta não poucos problemas. Com efeito, os dados levantados em laboratório não podem, a nosso ver, fornecer informações sobre como os falantes iriam se comportar numa determinada situação, porque, nos enunciados isolados pronunciados nos laboratórios linguísticos, “não há contratação, há somente sujeitos autistas que trocam entre si fragmentos de seu próprio idioleto particularíssimo, asseverando que se pode não ser casado sem ser solteiro, que os elefantes podem ter ou não ter tromba” (ECO, 1997, p. 23, tradução nossa).

No presente trabalho, a fim de garantir a naturalidade dos dados, resolveu-se realizar a coleta no contexto natural da aula de língua estrangeira, por considerar que é por meio da

gravação frente a frente que é possível colher, efetivamente, a língua utilizada e o comportamento real dos interagentes.

Spindler e Spindler (1987) destacam que, no estudo etnográfico, é fundamental a observação direta e a imersão na situação estudada, porque, por meio da observação, o pesquisador percebe os diversos pontos de vista da realidade dos participantes e o significado que eles atribuirão aos acontecimentos, às intenções e às consequências.

De acordo com a linguista antropóloga Watson Gegeo (1988), os princípios que regem a pesquisa etnográfica são os seguintes:

- 1) A observação do comportamento de grupos de pessoas e das características culturais desse comportamento. O interesse dos etnógrafos está voltado para os indivíduos que são observados e entrevistados.
- 2) A análise etnográfica é holística, ou seja, cada aspecto de uma cultura ou de um comportamento deve ser descrito e explicado em relação ao sistema em que se insere.
- 3) A coleta dos dados é orientada por pressupostos teóricos e se detém sobre alguns aspectos da situação e sobre algumas perguntas da pesquisa.
- 4) O princípio da comparação. Em primeiro lugar, o etnógrafo procura construir uma teoria referente ao contexto explicado; em segundo lugar, procura extrapolar alguns dados do contexto estudado.

Os estudos etnográficos surgem na aula de língua estrangeira nos anos de 1980, graças aos trabalhos de Van Lier (1988), autor que afirma que o pesquisador, para compreender o que acontece na aula, deve procurar o sentido daquilo que os participantes fazem em suas próprias ações. Para que isso seja possível, os pesquisadores terão de basear-se na observação da classe, que pode ser realizada por meio de gravações (que permitem ao pesquisador uma intensa imersão nos dados) e de outros instrumentos. Nesse sentido, é fundamental que os dados aflorem naturalmente graças à observação, às gravações, às transcrições e à análise textual minuciosa das interações da classe. Um aspecto muito importante é constituído pela objetividade. Se as pesquisas quantitativas são consideradas objetivas e confiáveis graças aos resultados obtidos por meio de testes ou de provas estatísticas, numa pesquisa baseada na observação, ao contrário, o critério da objetividade é sempre problemático. A verdade nunca será uma verdade absoluta, mas um compromisso estabelecido pelo observador e pelo participante mediante a observação, descrição e interpretação (VAN LIER, 1988). Para que essa verdade, na medida do possível, não seja ilusória, Bertaux (1998), por meio da eficiente

metáfora do jogo⁴³, estimula a compreensão da lógica subjacente à interação observada, para que sejam percebidos os sentidos subjetivos e intersubjetivos⁴⁴.

3.1.1 A coleta dos dados

A técnica utilizada para a coleta dos dados baseia-se na observação da classe, na gravação e na posterior transcrição.

A classe observada durante o segundo semestre de 2010 era composta de seis alunos inscritos no curso de *Produção de Língua Italiana escrita*, uma disciplina que faz parte do programa do curso de graduação em Língua e Literatura Italiana de uma Universidade do Estado de São Paulo. Graças à disponibilidade da professora, foi possível propor tarefas específicas, cujo objetivo era favorecer a interação entre os discentes para que, em duplas, produzissem atividades escritas.

As aulas eram ministradas uma vez por semana, no período noturno, duravam cerca de noventa minutos e eram precedidas por encontros semanais, durante os quais submetíamos à apreciação dos professores as atividades preparadas, que podiam ser modificadas de acordo com os objetivos e as exigências do grupo-classe.

Antes de iniciar a coleta dos dados, foi entregue a cada estudante uma ficha informativa referente à privacidade dos dados fornecidos e foi pedido que eles assinassem um termo autorizando a gravação e o uso dos dados.

3.1.2 Os professores

Os professores foram informados com antecedência a respeito dos objetivos do estudo que estávamos planejando realizar. Ambos são falantes nativos de língua italiana e possuem uma formação específica para o ensino de italiano. Por motivos de privacidade, eles foram identificados com as letras P1 e P2. P1 vive no Brasil há mais de 17 anos e, há cinco anos, é docente da universidade onde a pesquisa foi realizada. P2, ao contrário, na época do levantamento dos dados estava no Brasil há menos de um ano e estava estudando português em uma escola de Línguas.

⁴³ A propósito da observação, esse estudioso afirma: “[...] todos podem observar dois jogadores de xadrez e registrar seus lances, mas é necessário conhecer as regras do jogo e, acima de tudo, suas sutilezas para captar o sentido de cada situação, prever as intenções do jogador e apreciar o valor de cada lance” (1998, p. 43, tradução nossa).

⁴⁴ Sobre as vantagens dos estudos qualitativos no âmbito da SLA, veja-se DAVIS (1995).

Antes de iniciar a pesquisa, pedimos a todos os docentes da área de Língua Italiana daquela universidade que respondessem a um questionário⁴⁵ em que se buscava conhecer sua opinião sobre o uso da língua materna na aula de língua. O que mais impressiona é que, embora todos os professores se tenham declarado a favor da LM – alguns a usam para reflexões sobre a língua, outros para fazer-se entender, alguns para fazer comentários extraescolares, outros para diminuir a ansiedade –, todos também parecem concordar que quem se serve da sua própria L1 faz isso para preencher deficiências de tipo gramatical, fonológico, lexical e comunicacional, decorrentes de uma competência baixa em L2.

3.1.3 Os estudantes

O grupo que participou da pesquisa era composto por seis alunos regularmente inscritos no curso. Por motivos de privacidade, eles foram identificados com nomes fictícios: Adele, Francesca, Laura, Pasquale, Mina e Anna. Para compor o perfil linguístico de cada aluno, antes de iniciar a pesquisa, pedimos que fosse preenchido um questionário⁴⁶ com alguns dados. O resultado é o seguinte:

Pasquale: 24 anos, estuda italiano na universidade há quatro anos.

Adele: 35 anos, estuda italiano na universidade há quatro anos; já esteve na Itália.

Anna: 39 anos, estuda italiano na universidade há quatro anos; já esteve na Itália duas vezes.

Francesca: 25 anos, estuda italiano há três anos; já esteve na Itália.

Laura: 26 anos, estuda italiano há três anos; vai para a Itália, pelo menos, duas vezes ao ano.

Mina: 21 anos, estuda italiano há três anos dentro e fora da universidade.

Todos os estudantes tinham competência linguística de nível B2 do QECR (2002).

3.1.4 Alguns preconceitos sobre o uso da L1 na aula de língua

Para que os resultados não fossem prejudicados, consideramos oportuno não revelar o objetivo do nosso estudo. Durante a pesquisa foram apresentados questionários destinados a verificar se os estudantes tinham ou não consciência de ter utilizado a língua materna; em

⁴⁵ Os questionários foram apresentados exclusivamente aos docentes que, no segundo semestre de 2010, estavam ministrando disciplinas de língua italiana. É possível consultar os questionários no Apêndice A.

⁴⁶ Ver Apêndice B.

caso de resposta positiva, eles deveriam justificar esse uso. Os alunos tinham liberdade de responder na língua que quisessem.

Preferimos utilizar perguntas abertas, porque, em comparação com as perguntas fechadas, refletem melhor aquilo que o entrevistado pretende e também oferecem um número maior de dados, embora exijam um esforço maior para serem interpretadas (NUNAN, 1992). Os dados desse tipo são considerados complementares pela pesquisa etnográfica e, no momento da análise, podem ser úteis, junto com outros obtidos durante a aula.

No primeiro questionário, pedia-se a descrição das estratégias que os alunos tinham utilizado para resolver problemas de comunicação; no último, pedia-se, de maneira direta, que dissessem se tinham utilizado o português e de comentar esse fato⁴⁷.

A análise das respostas dos estudantes mostra, em primeiro lugar, uma grande discrepância entre as respostas e a realidade observada. Destaca-se a dificuldade comum de admitir que a LM foi utilizada, como se isso indicasse a transgressão de alguma regra. No primeiro questionário, por exemplo, somente Anna e Francesca declaram ter utilizado a LM; os demais mencionam estratégias paraverbais (como a mímica), pedidos de ajuda, paráfrases. Significativos, nesse sentido, são os questionários de Adele, que declara nunca ter utilizado a LM, quando, na verdade, fez isso em diversas ocasiões. Além disso, todos os participantes, com exceção de Mina, pensam que o português deve ser usado somente quando estritamente necessário. Na realidade, como a pesquisa demonstrou, alguns mais, outros menos, todos lançam mão da LM; portanto, o problema do uso da língua materna não pode ser considerado resolvido, merecendo reflexões e aprofundamentos.

3.1.5 Os dados centrais: a observação da classe

A observação direta da classe é um instrumento insubstituível quando o pesquisador quer descobrir o que acontece na aula de língua e enriquecer seus conhecimentos sobre a aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira. É um ato intencional, é um olhar dirigido para a focalização daquilo que se considera significativo e relevante e, ao mesmo tempo, um registro daquilo que é importante para um objetivo específico (POZZO, 2007).

As gravações são, também, um recurso ideal para o pesquisador que deseja observar um fenômeno dotado de certa relevância (VAN LIER, 1988). Segundo orientação de Nunan

⁴⁷ Ver Apêndice C e D.

(1989b), as gravações foram iniciadas somente após a formulação das perguntas e das hipóteses da pesquisa.

Preferimos observar um grupo de nível avançado, porque, como atestam os estudos de Bialystok (1983), o nível linguístico dos aprendizes pode influenciar a utilização de estratégias de comunicação, ou seja, um conhecimento adequado da língua leva o aprendiz a servir-se das estratégias com mais consciência. As gravações foram feitas por meio de um gravador, instrumento que permite manter o distanciamento necessário dos dados levantados e também permite perceber aspectos que poderiam ser ignorados por um observador acostumado ao contexto da aula (VAN LIER, 1988; NUNAN, 1992). Com efeito, o pesquisador que estuda uma situação de aula tem opiniões muito claras sobre como deveria funcionar uma classe e como deveriam comportar-se os professores e os estudantes. É muito difícil entrar na sala de aula e limitar-se a observar de maneira objetiva, sem a influência de convicções preexistentes. Entretanto, não achamos necessário o uso da filmadora, por considerá-la excessivamente invasiva, evitando, assim, criar desconforto no pequeno grupo⁴⁸, embora acreditemos que os dados obtidos por meio do vídeo possam fornecer mais informações, dado que grande parte da interação é formada também por atividades não verbais, como silêncios, movimentos, gestos, expressões faciais etc. Os dados que analisamos referem-se única e exclusivamente às interações entre alunos, tendo sido excluídas as interações entre o grupo-classe e os professores. Temos, ao todo, 15 horas de gravação.

3.1.6 Dados naturais e presença do pesquisador

A presença do gravador e do pesquisador no *setting* é uma das dificuldades principais quando se pretende obter dados que deveriam ser “naturais” e “espontâneos”. É o paradoxo do observador, já comentado por Labov (1970, p. 209, tradução nossa). A presença do observador é uma variável que, inevitavelmente, modifica o contexto da interação: o problema é, então, como os dados coletados podem ainda ser considerados válidos. Por outro lado, uma vez que a gravação dos dados sem o conhecimento dos falantes não é eticamente correta, a única maneira para conseguir dados é declarando-se abertamente a presença do gravador na sala de aula.

⁴⁸ Sobre a validade dos dados gravados em vídeo, há quem negue que a filmadora exercite qualquer influência sobre o fenômeno pesquisado (HADSELL, 1970; de HUESCH, 1962) e quem, ao contrário, afirme que a filmadora altere, inevitavelmente, a representação da realidade que se gostaria de pesquisar em seu fluxo espontâneo e natural (HEIDER, 1976). Nós compartilhamos plenamente essa última posição.

O problema não é secundário, ao contrário, representa uma questão central em qualquer tipo de pesquisa (linguística, antropológica ou sociológica) que busque captar o dado natural. Como pondera Pallotti (1999a, p. 368), “o que gostaríamos de observar [...] é aquilo que os indivíduos fazem quando não são observados: pretensão evidentemente paradoxal” (tradução nossa). É verdade, porém, que uma longa experiência de trabalho de campo de linguistas, sociólogos e antropólogos focalizou aspectos dessa questão que podem passar despercebidos de quem a considere do ponto de vista puramente abstrato e especulativo.

A antropologia, por exemplo, desenvolveu, há tempos, os métodos êmicos da “observação participante”, cujos primeiros exemplos são os estudos realizados por Malinowski, nos anos de 1930 e 1940. De acordo com essa metodologia, o pesquisador deve penetrar no contexto observado até mimetizar-se, alcançando uma espécie de invisibilidade, decorrente do fato de que os participantes do acontecimento social não percebem mais sua presença como um corpo estranho, mas como um elemento do cenário, entre outros. Desse ponto de vista, até mesmo as reações do observador podem parecer mais naturais do que a atitude inerte de alguém que fica parado num canto, sem nenhuma interação.

Duranti (2002) cita as experiências de campo da antropóloga Elinor Ochs, que, durante seus estudos sobre as línguas samoanas, percebeu que a melhor maneira para reduzir ao máximo o incômodo provocado pela sua presença era encontrar um ponto cego de observação, que nem sempre e não necessariamente era o ponto menos visível.

Há, porém, questões mais complexas que precisam ser abordadas. Em primeiro lugar, deve-se levar em conta que, quando se estuda a realidade social, não se lida com uma matéria inerte como a matéria observada por um químico ou um físico, mas com pessoas que também são atores sociais, dotados de motivações e objetivos.

A relação entre observador e observado, em resumo, não pode ser reduzida nem a uma relação hierárquica, na qual o pesquisador olha os objetos de cima para baixo, impondo seu roteiro de pesquisa, nem a uma observação asséptica e objetiva. Como comenta Blum Kulka (1997), quando se estuda a interação social, a observação objetiva é inatingível: a escolha do pesquisador não é entre intervir ou não intervir na situação estudada, mas, simplesmente, entre maneiras mais ou menos invasivas de intervir. Toda pesquisa que se propõe a estudar a realidade social em profundidade, de um ponto de vista êmico, nunca poderá ser considerada plenamente objetiva, mas deverá ser vista sempre como um complexo *interplay* entre a realidade observada e a visão de mundo de quem a observa. A presença do observador não cria um contexto falso, mas cria simplesmente um contexto novo, que deve ser estudado como tal, com sua rede peculiar de relações entre o pesquisador e os participantes.

Por outro lado, Blum-Kulka⁴⁹ argumenta, ainda, que ser observado faz parte de uma conversação natural: todo tipo de interação espontânea prevê a presença de observadores, podendo-se considerar o fato de ser observado como parte integrante de qualquer processo comunicativo. Os participantes de um acontecimento social, observa Duranti (2002), não inventam novos comportamentos por causa da presença de um pesquisador; ao contrário, lançam mão de estratégias operacionais conhecidas, adaptando-as ao contexto novo.

O papel do pesquisador que aflora desse tipo de reflexões não é aquele de testemunha externa de uma realidade social absoluta, preexistente à interação, mas se afigura como parte da realidade que pretende estudar: “também o pesquisador, como testemunha do acontecimento, torna-se, inevitavelmente, parte dele: na tentativa de descobrir as estratégias comunicativas dos sujeitos estudados, fica tão envolvido na situação que se torna ele mesmo um sujeito da própria pesquisa” (CILIBERTI, 2007, p. 17, tradução nossa)⁵⁰.

Com base nisso, a modalidade de observação que adotamos está a meio caminho entre os dois polos que Duranti (1997, p. 99, tradução nossa) define “participação passiva” e “participação completa”: na primeira, o observador permanece inerte, procurando interferir o menos possível nas interações que acontecem na sala e confiando no hábito dos participantes; na segunda, o pesquisador participa das interações a fim de neutralizar o efeito desagradável de “haver alguém que está aí” sem fazer nada, só “para nos observar”. A solução que adotamos em nossa pesquisa foi de semiparticipante, intervindo toda vez que o grupo nos convidava a participar dos eventos comunicativos. Não resta dúvida de que a participação nas interações e a observação para fins de pesquisa são tarefas difíceis de serem executadas simultaneamente, mas essa foi a única maneira de aliviar a nossa condição de intruso, embora tivéssemos avisado que estávamos lá para fazer uma pesquisa.

3.1.7 Os dados complementares: as anotações, os questionários

Durante as gravações, ou logo em seguida, foram feitas anotações sintéticas sobre o esquema do *setting*, com a distribuição dos lugares, os nomes dos alunos e dos professores, sobre o assunto e a data da aula⁵¹. As anotações etnográficas, como lembra Duranti (2002), podem acrescentar dimensões descritivas que não são percebidas nem pela gravação em áudio nem pela gravação em vídeo. Antes de tudo há uma dimensão subjetiva, experiencial de “ter

⁴⁹ BLUM-KULKA, op. cit., p. 19.

⁵⁰ Esse complexo conjunto de maneiras de ficar com os outros e, ao mesmo tempo, de observá-los foi definido pela antropologia como *observação participativa* (MALINOWSKI, 1935).

estado lá” que não pode ser gravada nem em áudio nem em vídeo. Além disso, as anotações podem ser usadas para documentar as informações referentes aos participantes, inclusive à sua bagagem cultural. Após cada encontro, era elaborada uma tabela contendo o tema da aula, os participantes, o tempo empregado em cada atividade e as atividades desenvolvidas⁵². Essa variedade de métodos de coleta de dados e de informadores tem o objetivo de mostrar a realidade sob diferentes perspectivas e de analisar o universo complexo que se apresenta na aula de língua estrangeira. A análise dos dados levantados no presente estudo baseia-se, portanto, na triangulação, procedimento aplicado, normalmente, nas pesquisas qualitativas (DAVIS, 1995), que consiste na comparação dos dados obtidos por meio da observação, da gravação e da leitura dos questionários respondidos por alunos e professores. A correlação desses dados permite a elaboração de um quadro de uma determinada situação mais rico em comparação com um quadro elaborado com base numa perspectiva única (POZZO, 2007).

3.1.8 As gravações

A parte central da pesquisa apoia-se nas gravações de áudio das interações que aconteciam entre duplas de estudantes. O objetivo da gravação consiste em salientar o uso que os alunos fazem de todas as estratégias de comunicação denominadas *conscious transfer* (como a troca de código, a tradução literal, o transfer, os estrangeirismos), durante o desenvolvimento de atividades voltadas para a elaboração de um texto escrito, em duplas, sem a presença do professor. Não esquecemos, porém, que, como destacam Nussbaum, Tusós e Unamuno, o gravador, às vezes, substitui a presença do professor, dado que se coloca, em relação aos participantes, como “observador e avaliador passivo” (2002, p. 160, tradução nossa). As gravações de áudio, entretanto, sempre aconteceram com muita liberdade, dado que os próprios estudantes controlavam os gravadores, podendo desligá-los e ligá-los à vontade. Os gravadores (três, ao todo) eram distribuídos entre os grupos pela pesquisadora e pela professora, no começo da aula, com a recomendação de que fossem ligados quando tivesse início uma atividade em dupla. No final da aula, os gravadores eram recolhidos e guardados pela pesquisadora. Os alunos sabiam, desde o início, que as gravações seriam utilizadas pela pesquisadora para estudo.

⁵¹ Ver Apêndice F.

3.1.9 As transcrições

As gravações e as sucessivas transcrições dos dados representam momentos indispensáveis para qualquer pesquisador, porque, de um lado, permitem observar, com certo distanciamento e certa imparcialidade, os dados coletados; de outro, permitem a imersão nos próprios dados⁵². Concordamos com Van Lier (1988) quando afirma que alguns fenômenos interessantes afloram somente após uma análise minuciosa dos dados. Essa análise minuciosa é facilitada pelas gravações, que permitem ouvir e voltar atrás e ouvir tudo o que os alunos fazem e dizem, quantas vezes for necessário.

As etapas da transcrição dos dados foram as seguintes: num primeiro momento, foram ouvidas todas as gravações; a seguir, foram selecionados os segmentos em que estavam presentes as estratégias de comunicação denominadas *conscious transfer* utilizada a L1. A transcrição das partes em português foi revisada por um falante nativo dessa língua que conhece também o italiano.

A transcrição é fundamental para a análise profunda dos dados, porque, ela nos permite “ver” os fenômenos conversacionais e coloca à disposição dos leitores uma versão dos dados sobre os quais se baseia a análise. Por isso, é fundamental que seja tratada mais como um problema teórico a ser abordado e resolvido explicitamente do que como apenas um recurso técnico, irrelevante para a análise e os resultados (BAZZANELLA, 1994).

O problema maior que tivemos de enfrentar durante a fase de transcrição foi a compreensão de tudo aquilo que os estudantes diziam no decorrer das interações. As falas, em alguns casos, eram quase incompreensíveis seja por causa dos barulhos e da sobreposição das vozes da dupla e dos outros colegas, seja porque os alunos falavam em voz baixa, como se quisessem impedir que o gravador devolvesse uma imagem negativa de sua competência (NUSSBAUM; TUSÓN; UNAMUNO, 2002). Por causa disso, o *corpus* apresenta enunciados incompreensíveis, indicados entre parênteses ((inc)).

Para facilitar a legibilidade das transcrições, adotamos o sistema jeffersoniano descrito por Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), que tem a vantagem, em comparação com o formato de duas colunas paralelas de Ochs (1979), de apresentar os turnos seguindo o formato típico

⁵² No jargão, são chamados “perfis de aulas” e são utilizados na pesquisa para esboçar o quadro de uma determinada tarefa em relação ao tempo empregado, à atividade do professor e àquilo que fazem os estudantes (POZZO, 2007).

⁵³ Estamos cientes de que, como afirmam ORLETTI e TESTA (1991), o processo de transcrição não é um procedimento neutro e que, na verdade, representa uma ulterior manipulação do dado original.

dos roteiros teatrais: sucedem-se na página, de maneira linear, são atribuídos a cada falante, que é identificado com as iniciais do nome no início do turno.

As normas que utilizamos para transcrever os dados são aquelas propostas por Van Lier (1988), com algumas adaptações. Não se utiliza a pontuação de maneira tradicional. As palavras não estão escritas de acordo com a grafia fonética, mas com a grafia normal italiana e portuguesa.

P	professor
Ad, An, F, L, M, Pa	iniciais utilizadas para indicar os alunos
¿?	estudante não identificado
=	dois turnos de palavras em sobreposição
..., ..., etc.	pausa de um segundo
(texto)	um só parêntese indica um termo pouco claro
((inc)), ((risos))	o parêntese duplo indica uma parte da conversação incompreensível ou comentários sobre a transcrição, como risos etc.
Eh:::	os dois pontos repetidos por três vezes seguidas indicam um som prolongado
?	entoação ascendente
!	entoação descendente
no-	um hífen indica uma interrupção brusca
texto	mudança de código
<u>texto</u>	se está lendo
(texto) TL	tradução literal
(texto) TR	transferência
(texto) ES	estrangeirismo
(texto) TF	transfer fonético

3.1.10 A análise dos dados

A análise dos dados, como sugere a pesquisa etnográfica, iniciou durante a fase da coleta.

Em primeiro lugar, partimos de uma visão global do conjunto dos dados, para, posteriormente, realizar a segmentação e a transcrição do fenômeno que nos interessava

analisar e, finalmente, passamos para a análise descritiva e interpretativa, classificando as estratégias com base no contexto em que estavam inseridas e em sua tipologia.

3.2 Perguntas

O presente estudo tem como objetivo analisar as estratégias de comunicação denominadas *conscious transfer*, como a troca de código, o transfer, a tradução literal, os estrangeirismos e o transfer fonético, utilizadas por aprendizes de italiano LE, de nível B2, durante a realização de tarefas/*task*, que visam à produção de um texto escrito em duplas.

Partindo dos pressupostos de que, a aula de língua constitui um lugar social especial em que a conversação oscila entre a modalidade exolíngua, caracterizada pela divergência entre os repertórios linguísticos dos interactantes e a comunicação bilíngua, caracterizada pelo uso simultâneo das duas línguas, que estão frente a frente uma da outra, (ALBERT; PY, 1986; LÜDI; PY, 2003; PY, 1994, 1997, 2000), e sendo a interlíngua, como apontam os estudos interacionistas, um repertório verbal moldado pela interação e pelos processos discursivos, caracterizada pela presença de uma série de marcas discursivas, nascidas do contato entre as duas línguas que, além de serem frutos de um processo criador e indícios da construção e da evolução da interlíngua, permitem aos aprendizes garantir a gerenciamento global de suas possibilidades comunicativas, por meio dessa pesquisa, realizada em um contexto em que a LM é próxima da LE, gostaríamos de responder às seguintes perguntas:

1ª pergunta: Que tipo de relação se cria entre a interlíngua dos aprendizes de LE, cuja LM é próxima da LE, no momento em que eles realizam, em duplas, atividades cujo objetivo é escrever um texto escrito, e a presença de estratégias denominadas *conscious transfer*, como a troca de código, os estrangeirismos, a tradução literal e o transfer?

2ª pergunta: De que forma se manifesta a troca de código durante a realização de atividades cujo objetivo é a produção de textos escritos em duplas?

3ª pergunta: Durante a elaboração de um texto escrito em duplas, de que estratégia denominadas *conscious transfer* se servem com maior frequência aprendizes cujas línguas são próximas?

4ª pergunta: Além da troca de código, dos estrangeirismos, do transfer e da tradução literal, a proximidade entre o italiano e o português falado no Brasil estimula a produção de outras estratégias baseadas na L1?

5ª pergunta: Em que contextos são utilizadas as estratégias denominadas *conscious transfer*?

6ª pergunta: Que tipo de efeitos produzem as estratégias denominadas *conscious transfer* na interlíngua de aprendizes de línguas próximas, durante atividades em grupo?

3.3 As tarefas (task)

3.3.1 Por que uma tarefa (task)

Na sequência, serão descritas as tarefas que foram atribuídas no decorrer da pesquisa e foram elaboradas, em colaboração com o docente titular do curso de di língua italiana, segundo os princípios descritos a seguir.

Segundo o modelo de Krashen (1982, 1985), para aprender uma língua é suficiente estar exposto a um *input compreensível* (*comprehensible input*), representado pela fórmula conhecida como $i + 1$, que sugere que o *input* apresentado ao discente deveria conter uma dificuldade por vez.

Esse modelo foi alvo de inúmeras críticas⁵⁴. As pesquisas de Swain (1985, 2005) e Long (1996) demonstraram que a quantidade de *input* ao qual se está exposto não é suficiente para fins de aprendizagem e que condições necessárias para a aquisição de LE são representadas:

- pela produção (*output*), que permite ao aprendiz notar (*noticing/triggering function*) e testar suas hipóteses (*hypothesis testing function*)⁵⁵ (SWAIN 1985, 2005);
- pela interação e negociação dos sentidos, porque é por meio da negociação que o *input* se torna compreensível (GASS, 1997; LONG, 1996; PICA, 1987)⁵⁶.

Após essa premissa, por considerarmos que o aprendiz, para aprender uma LE, além de estar exposto ao *input*, deve produzir e interagir em LE, uma vez que a produção permite observar os recursos utilizados para expressar com sucesso o que pretende dizer (SWAIN, 1985), ao passo que a interação e a negociação melhoram a compreensão (LONG, 1996),

⁵⁴ Veja-se, a esse respeito, o parágrafo sobre a teoria de KRASHEN (1982, 1985).

⁵⁵ A produção de que fala SWAIN (2005) não é concebida como um simples produto, mas como um processo.

⁵⁶ Para ilustrar o assunto, apresentamos dois exemplos extraídos de NOBUYOSHI e ELLIS (1993, p. 203-204):

Exemplo 1

NS: *Do you wear them every day?*

NNS: *Huh?*

NS: *Do you put them on every day?*

Exemplo 2

NNS: *He pass his house.*

NS: *Sorry?*

NNS: *He passed, he passed, ah, his sign.*

No primeiro exemplo, o falante nativo (NS) dirige uma pergunta ao falante não nativo (NNS), o qual sinaliza que não entendeu. Na terceira frase, o falante nativo negocia o sentido, parafraseando a pergunta inicial. Essas

optamos, para realizar nossa pesquisa, por atividades⁵⁷ conhecidas como tarefas (*task*)⁵⁸, atividades, que se alicerçam na convicção de que é por meio da interação que é possível aprender a LE.

Outra razão que nos levou a escolher essa abordagem em lugar de outras é que, em nossa opinião, faltam pesquisas que abordem as estratégias de comunicação denominadas *conscious transfer*, durante a realização de tarefas cujo objetivo é produzir um texto escrito em duplas de aprendizes de línguas próximas. Parece-nos que esse campo de pesquisa possa oferecer muitos temas para a reflexão, uma vez que as atividades interativas induzem os aprendizes a produzir um número maior de estratégias de comunicação (RODRIGUES, 1999).

3.3.2 O que é uma tarefa

Definir o conceito de tarefa não é fácil, porque se trata de um termo que muda de significado conforme a perspectiva que se pretende adotar⁵⁹. Essa incerteza afeta seja o campo da psicologia seja o da pedagogia e aparece também quando se fala de aquisição/aprendizagem da LE. Nessa primeira parte, procuramos, entre as diferentes definições, encontrar uma que se possa conciliar com o objetivo de nossa pesquisa.

O ensino baseado nas tarefas (*task-based approach*) surge como alternativa ao ensino tradicional, que considera a aprendizagem de uma língua mero exercício de repetições de formas gramaticais e de expressões fixas. Como observam Almeida Filho e Barbirato (2000), a diferença, entre o uso de um *syllabus* baseado nas tarefas e as práticas linguísticas de tipo tradicional, consiste no fato de que, no primeiro caso, o objetivo principal é oferecer a oportunidade de a língua estrangeira ser usada em situações o mais possível próximas daquelas vividas fora do contexto da aula, ou seja, criar condições para que a atenção do

negociações, que são destinadas a tornar compreensível o *input*, facilitam a aquisição. O exemplo 2 apresenta o caso de um falante não nativo que, por não ter sido compreendido, é obrigado a produzir um *output* mais correto.

⁵⁷ Uma primeira confusão terminológica nasce quando se compara o termo tarefa com o termo atividade. Trata-se da mesma coisa ou de duas coisas diferentes? Na nossa pesquisa concordamos com a definição de ALMEIDA FILHO e BARBIRATO (2000), segundo os quais o termo atividade deve ser entendido em sentido geral e pode abranger diversos tipos de ações que podem ser realizadas na sala de aula. Nesse sentido, o termo atividade inclui a tarefa, uma vez que a tarefa é uma atividade relevante para a aprendizagem da língua.

⁵⁸ O *Glossário de Linguística Aplicada* (ALMEIDA FILHO; SCHMITZ, 1998) utiliza o termo “tarefa” para indicar *task*; por isso, adotamos, doravante, aquele termo.

⁵⁹ ELLIS (2003) comenta que a definição desse termo provoca muitas polêmicas entre os pesquisadores, porque não há concordância sobre o conceito de tarefa. Por isso, achamos indispensável, antes de apresentar a nossa definição, comentar as definições existentes.

aluno esteja focalizada na realização de uma tarefa e não mais em itens específicos da língua⁶⁰.

Prabhu (1987), que elaborou o primeiro *syllabus*⁶¹ baseado em tarefas⁶², afirma que a utilização de tarefas para o ensino das línguas estimula o uso da língua-alvo e dirige a atenção para o sentido.

O ensino baseado nas tarefas aparece nos anos de 1980 e compartilha os mesmos princípios do ensino comunicativo. Alguns o introduziram num tipo de ensino tradicional; outros, ao contrário, numa escolha radical, criaram cursos inteiros constituídos exclusivamente por tarefas. Em ambos os casos, como observa Ellis (2003), utiliza-se a tarefa para tornar comunicativo o ensino da língua.

As diversas interpretações do conceito de tarefa dependem, obviamente, dos aspectos que o pesquisador pretende salientar sobre outros, de forma que, de acordo com seu interesse, formulará definições diferentes. Vejam-se, como exemplos, as seguintes definições⁶³:

Uma tarefa é uma parte de trabalho realizada por si mesma ou por outros fins, livremente ou por alguma recompensa. Assim, exemplos de tarefas incluem pintar um portão, vestir uma criança, preencher um formulário, comprar um par de sapatos, fazer uma reserva em um voo, preencher um cheque, dentre outras. Deste modo, tarefa significa centenas de coisas que as pessoas fazem todo dia ao longo da vida, no trabalho, no lazer, etc. (LONG, 1985, tradução nossa).

[É] uma unidade de trabalho ou uma atividade, geralmente com um objetivo específico, realizada como parte de um curso educacional, de um trabalho, ou destinada a produzir dados para pesquisa. (CROOKES, 1986, tradução nossa).

Era considerada ‘tarefa’ uma atividade que exigisse que os aprendizes chegassem a um resultado a partir de uma dada informação por meio de algum processo mental e que permitisse que os professores controlassem e regulassem esse processo. (PRABHU, 1987, tradução nossa).

[Tarefa é] qualquer esforço estruturado para a aprendizagem de uma língua que tenha um objetivo preciso, apropriado, com um procedimento específico de trabalho e uma série de resultados para aqueles que se engajam nele. Tarefa é, assim, considerada como referente a uma série de planos de trabalho que têm o objetivo geral de facilitar a aprendizagem de línguas, abrangendo desde atividades simples e rápidas até as mais complexas e longas, tais como solução

⁶⁰ A definição de ELLIS (2003) é ainda mais explícita. Nela, os exercícios são definidos atividades em que a atenção é dirigida principalmente para a forma, ao passo que nas tarefas o sentido está em primeiro plano.

⁶¹ Dado que o termo foi traduzido pelo português “plano de curso”, preferimos manter o termo em inglês.

⁶² O Projeto Bangalore (Índia), que deu origem a um *Procedural Syllabues* inteiramente baseado nas tarefas, foi introduzido nas escolas de ensino secundário da Índia para a aprendizagem da língua inglesa. Uma das principais características das tarefas elaboradas por Prabhu é que elas preveem atividades de tipo cognitivo.

⁶³ As definições seguintes, com exceção daquela de SCARAMUCCI (1995), foram extraídas de BYGATE; SKEHAN; SWAIN (2001, p. 9-10).

de problemas em grupo ou simulação e tomada de decisão. (BREEN, 1987, tradução nossa).

Uma tarefa é qualquer atividade à qual uma pessoa se aplica, num cenário apropriado, a fim de realizar uma categoria específica de objetivos. (CARROLL, 1993, tradução nossa).

Tarefa é um termo usado em Linguística Aplicada para se referir a uma atividade de ensino ou de avaliação diferente daquela usada nas abordagens tradicionais. Ela tem um propósito comunicativo, e procura especificar, para a linguagem, usos que se assemelham ou estão mais próximos daqueles da vida real. Ela permite a apresentação de conteúdos “autênticos”, ou seja, extraídos de jornais, revistas e livros, não necessariamente elaborados para o ensino de línguas, e sempre dentro de um contexto maior de comunicação. (SCARAMUCCI, 1995, p. 80).

[...] definimos uma tarefa de uso de linguagem como uma atividade que faz com que indivíduos usem a linguagem com o propósito de atingir uma meta ou objetivo particular em uma situação particular. (BACHMAN; PALMER, 1996, tradução nossa).

Tarefas são sempre atividades em que a língua-alvo é usada pelo aprendiz para um propósito (objetivo) comunicativo a fim de produzir um resultado. (WILLIS, 1996, tradução nossa).

Apesar das semelhanças, estas definições apresentam diferenças, porque cada uma enfatiza um aspecto. A definição de Long (1985), por exemplo, não é propriamente linguística porque não pressupõe o uso da língua, mas a realização de atividades que, normalmente, estão restritas à esfera da vida real. Alguns estudiosos (BACHMAN; PALMER, 1996; CARROLL, 1993; WILLIS, 1996) destacam a realização de um objetivo; outros falam de tarefa em relação à classe (CROOKES, 1986; PRABHU, 1997; SCARAMUCCI, 1995).

Uma definição que, em nossa opinião, sintetiza a essência da tarefa é aquela proposta por Nunan (1989a, p.10), para o qual uma tarefa é:

[...] um trabalho de sala de aula que envolve os aprendizes na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, enquanto sua atenção está focada principalmente no sentido, em lugar da forma. (tradução nossa)

Consideramos oportuno destacar esta definição porque, em comparação com as outras, ela aponta uma característica típica da tarefa, ou seja, o fato de que, nela, a atenção está concentrada principalmente no sentido e os alunos estão envolvidos em atividades, nas quais deverão compreender e negociar o sentido, e esse fato, como veremos mais adiante, é um fator crucial para a aquisição/aprendizagem da LE. Concentrar-se principalmente no sentido não quer dizer, porém, ignorar a gramática. Ao contrário, como afirma Long (1996, p. 426),

para que o *input* se transforme em *intake* é necessário notar (*noticing*) e isso acontece quando a língua está inserida num contexto, quando forma e sentido estão estritamente ligados entre si. Portanto, no ensino baseado em tarefas, sentido e formas linguísticas serão elaborados simultaneamente. Por isso, a língua que os estudantes irão produzir durante a realização de uma tarefa será autêntica⁶⁴, ou seja, criada para uma comunicação efetiva de conceitos e conteúdos e não somente para reproduzir situações artificiais desvinculadas da realidade.

O professor, num contexto como o acima descrito, além de ser um criador de tarefas, deverá orientar e ajudar o aprendiz, que, por sua vez, não será mais pensado como um sujeito passivo, mas como um sujeito responsável e capaz de interagir e negociar com os outros.

Com base em que critérios uma atividade pode ser considerada tarefa?

Para Nunan (1989a) e Ellis (2003), para que uma tarefa seja considerada como tal deverá:

- Ter um objetivo comunicativo e não somente linguístico.
- Chamar a atenção dos alunos sobre o sentido mais do que sobre a forma.
- Ser parecida, o mais possível, com um tipo de atividade que os aprendizes desenvolvem no dia a dia.
- Oferecer aos alunos a possibilidade de produzirem *output* e ocasiões para negociarem o sentido.
- Promover atividades de tipo cognitivo como selecionar, classificar, ordenar, raciocinar, etc.⁶⁵

Um fator central da tarefa é a negociação. Para Beglar e Hunt⁶⁶ (2002 apud BARBIRATO, 2005, p. 84), as tarefas que exigem maior negociação de sentido promovem o desenvolvimento da interlíngua e facilitam a compreensão. É por meio da interação, da negociação e da mediação de sentidos que será possível levar a termo uma tarefa e alcançar um resultado concreto (*outcome*), observável e reconhecível.

⁶⁴ O conceito de autenticidade é um dos mais discutidos e polêmicos no âmbito de aquisição/aprendizagem da LE. Vejam-se, a esse respeito, as definições de BREEN (1985), WIDDOWSON (1978) e WILKINS (1976). Por autenticidade entendemos não o material que não foi preparado propositalmente para o ensino da LE, mas uma língua que seja utilizada para fins não artificiais, uma língua de que os alunos se servem para comunicar a fim de obter algo verdadeiro, que é diferente de uma língua usada para treinar determinadas estruturas linguísticas.

⁶⁵ Este ponto é bastante controverso. Para NUNAN (1989a), a tarefa deve limitar-se à compreensão, à manipulação e à interação na língua-alvo, ao passo que, para PRABHU (1987), o desenvolvimento de uma tarefa deve estimular um esforço também no plano cognitivo. Para ELLIS (2003), as tarefas devem incluir atividades cognitivas, tais como selecionar, raciocinar, classificar, transformar informações de uma forma de representação em outra. De acordo com nosso ponto de vista, o aspecto cognitivo não pode ser ignorado, dado que toda atividade linguística que realizamos na vida real exige, além do uso da língua, também um esforço cognitivo.

3.3.3 Tarefa e forma

Outro aspecto que precisa ser esclarecido quando se fala em tarefa é o papel que cabe à forma. Dado que o assunto esteve no centro de muitas polêmicas, antes de apresentar os critérios adotados para a elaboração das tarefas, é oportuno expor, brevemente, os diferentes pontos de vista sobre esse assunto. Como observa Rutherford⁶⁷ (1988 apud LO DUCA, 1999, p. 1), o ensino da língua estrangeira, desde seus primórdios, foi entendido como ensino gramatical. Durante muito tempo pensou-se que, para poder falar uma língua estrangeira, bastava conhecer seus aspectos formais. Veja-se, por exemplo, o método gramatical-tradutório, baseado exclusivamente no estudo de regras gramaticais e na tradução de frases e textos. Essa visão é compartilhada, aliás, também pelos métodos posteriores ao gramatical, como o método direto, o método oral, o audiolingual e os métodos humanístico-afetivos, que, embora promovam um tipo de ensino gramatical indutivo, apresentam a língua como um conjunto de estruturas que devem ser aprendidas de modo mecânico e repetitivo, desvinculadas de qualquer contexto. Essa opinião é compartilhada e estimulada pelos linguistas da época, como, por exemplo, Sweet⁶⁸ (1899 apud PIRES, 1997, p. 57), o qual afirma que, somente por meio do estudo sistemático da gramática, é possível aprender uma língua, ou Fries⁶⁹ (1945 apud PIRES, 1997, p. 58), para o qual aprender uma nova língua significa repetir as estruturas, partindo-se das mais simples até chegar às mais complexas.

Somente nos últimos 30 anos foi atribuído ao ensino da gramática um papel totalmente diferente. Essa revolução, se assim podemos chamá-la, coincide com o surgimento da abordagem comunicativa que, elaborada na década de 1970 pelos linguistas Hymes (1972) e Halliday (1973), coloca no centro da aprendizagem a comunicação em LE. Conforme observa Madeira (2003), o conceito de competência comunicativa elaborado por Hymes (1972) suscitou, entre os adeptos mais radicais, diversas interpretações. Uma das consequências mais imediatas foi a banimento do ensino da gramática, embora o sociolinguista inglês, na sua versão original, nunca o tenha excluído. Nesse sentido, o modelo de competência comunicativa proposto por Canale (1983) deve ser entendido como uma tentativa de

⁶⁶ BEGLAR, D.; HUNT, A. Implementing task-based language teaching. In: RICHARDS, F.C.; RENANDYA, W.A. *Methodology in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

⁶⁷ RUTHERFORD, W.; SMITH, M.S. *Grammar and second language teaching*. A book of readings. New York: Newbury House Publisher, 1988.

⁶⁸ SWEET, H. *The practical study of languages*. A guide for teachers and learners. Oxford: Oxford University Press, 1964.

reestabelecer certo equilíbrio entre uso e conhecimentos referentes à língua. De acordo com esse autor, o ensino da gramática não pode ser simplesmente abolido, assim como não pode constituir o núcleo, mas deverá ser inserido num contexto em que apresenta sentido. Por isso, a competência comunicativa é formada por um conjunto de subcompetências: a competência gramatical, a competência sociolinguística, a competência discursiva e a competência estratégica⁷⁰.

O papel da gramática foi objeto de estudo também por parte de pesquisadores que se dedicam à aquisição/aprendizagem da LE. Em primeiro lugar, Krashen (1982, 1985), segundo o qual, não havendo nenhuma ligação entre aquisição implícita e aprendizagem explícita, a aprendizagem da gramática aconteceria de maneira totalmente acidental. A posição de Krashen não é compartilhada por outros autores (IZUMI; BIGELOW, 2000; LONG, 1983a; SCHIMIDT, 1990; SWAIN 1985). Swain (2005), por exemplo, observa que a produção (*output*) em LE, além de promover a aquisição, estimula os aprendizes a prestar atenção na forma (*Noticing/Triggering Function*) e a testar suas hipóteses (*Hypothesis Testing Function*).

Com efeito, o *input* ao qual estamos expostos, na maioria das vezes, é compreendido, mas não é analisado, e é graças à produção, que exige maior atenção para a forma, que a mensagem passa a ser analisada. Essa é também a visão de Izumi e Bigelow⁷¹ (2000 apud MADEIRA, 2003, p. 112), que consideram a exposição à língua de chegada insuficiente, porque ela atua somente em curto prazo, ao passo que a produção linguística (*output*) permite a fixação na memória de maneira mais duradoura, transformando-se, assim, em aquisição.

Outro estudo relevante é o de Long e Robinson (1998), que consideram importante dar destaque à forma (*Focus ON Form - FONF*)⁷², com a condição de que ela seja apresentada em um contexto no qual o *input* esteja impregnado de sentido.

É possível elaborar tarefas em que, além do sentido, encontre espaço também a forma? Ou adotar essa abordagem pode significar renunciar à forma?

⁶⁹ FRIES, C. *Teaching and learning english as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.

⁷⁰ A competência gramatical de CANALE (1983) é dividida em: conhecimentos referentes ao código, ao vocabulário, à formação das palavras, à formação das frases, à pronúncia e à ortografia. Embora o modelo de CANALE (1983) seja aquele mais difundido, o conceito de competência comunicativa foi discutido também por outros autores. Ver, entre outros, BACHMAN (1990) e QECR (2002).

⁷¹ IZUMI, S.; BIGELOW, M. Does output promote noticing and second language acquisition? *Tesol Quarterly*, v. 34, n. 2, p. 239-278, 2000.

⁷² O conceito de *focus-on-form* de que falam LONG e ROBINSON (1998) é muito diferente do *focus-on-formS*. No primeiro, o aprendiz está envolvido num conjunto de atividades que criam condições para que a língua seja observada num contexto; o segundo apresenta atividades linguísticas isoladas, uma após a outra, ignorando-se o sentido e a comunicação.

Nas tarefas que elaboramos, os aprendizes deviam notar (*noticing*) a forma por meio de atividades comunicativas que estimulavam a observação da ligação entre o sentido e a forma, sendo que dispensar a reflexão gramatical no ensino da L2 é uma pretensão absurda.

Com efeito, o aprendiz sempre reflete sobre a estrutura da língua que estuda, quaisquer que sejam sua idade e seu nível cultural, qualquer que seja sua situação de aprendizagem, qualquer que seja o credo gramatical do professor. Seria, então, totalmente inatural ignorar os mecanismos formais da língua-alvo. A esse respeito, o QECR (2002, p. 143) sugere que, embora possa ser mais proveitoso partir do sentido e não da forma, “[...] para aprender uma língua é preciso adquirir seja as formas seja os sentidos”⁷³ (tradução nossa).

Isso posto, as atividades comunicativas que estimulavam a observação da ligação entre o sentido e a forma eram construídas com base em textos⁷⁴, porque, como afirma Eco (1997, p. 239, tradução nossa), “é o texto que estabelece as regras”. Diferentemente das frases isoladas, os textos valorizam a pragmática, a estrutura do texto e do discurso, aspectos fundamentais para que seja desenvolvida a competência linguística⁷⁵, entendida como capacidade de uso.

3.3.4 O trabalho em grupo

Antes de expor as atividades⁷⁶, consideramos indispensável descrever as principais características do trabalho em grupo, dado que as tarefas atribuídas exigiam colaboração entre os aprendizes.

Em primeiro lugar privilegiamos o trabalho em dupla, modalidade muito mais eficiente para a resolução dos problemas acadêmicos, em comparação com grupos compostos de um número maior de pessoas (NUSSBAUM, 1999).

Com efeito, o trabalho em grupo apresenta uma série de vantagens (ver, entre outros, ALMEIDA; ARAÚJO e SÁ, 2004; ARNÓ, 2002; BARNES; TODD, 1977; BYGATE, 1988;

⁷³ Na prática, porém, como observa KLEIMAN (1989b), a tendência, tanto nos manuais de LM como nos manuais de LE, é usar o texto como pretexto para o ensino da gramática e do vocabulário.

⁷⁴ A definição que demos é aquela do QECR (2002), que considera texto qualquer elemento linguístico, um enunciado seja oral seja escrito que, na execução de uma tarefa, torna-se ocasião de atividade linguística.

⁷⁵ Doravante, ao falarmos de competências, faremos referência à divisão proposta pelo QECR (2002), que inclui: as *competências gerais* (conhecimento declarativo; conhecimento sociocultural; consciência intercultural, habilidade e saber fazer); as *competências linguístico-comunicativas* (competência lexical; competência gramatical, competência semântica, competência fonológica, competência ortográfica, competência ortoépica); a *competência sociolinguística* (referente aos conhecimentos e habilidades envolvidas na dimensão social do uso linguístico); as *competências pragmáticas* (competência discursiva, competência funcional); a *competência plurilíngue e pluricultural* das quais falaremos mais adiante.

⁷⁶ As atividades didáticas utilizadas foram reproduzidas integralmente nos Apêndices E.

CILIBERTI, 2003b; 2012; FASULO; GIRARDET, 2002; FOSTER, 1998; GRIGGS, 1998; NUSSBAUM; TUSÓN; UNAMUNO, 2002; PICA, 1987; RULON; MCCREARY, 1986)⁷⁷.

Cazden (1988), Hall (1995) e, posteriormente, Fasulo e Girardet (2002), ao estudarem a estrutura comunicativa que caracteriza a maior parte das trocas entre professor e aluno na sala de aula, denominada *Initiation-Response-Follow-up* (IRF)⁷⁸, comentam que uma rotina desse tipo não oferece aos estudantes a oportunidade de desenvolverem, em sua complexidade, o conhecimento interacional, linguístico e cognitivo necessário para a conversação corriqueira, porque a pergunta pode apresentar aspectos que bloqueiam a comunicação ou, pelo menos, a limitam dentro de determinados esquemas.

Os assuntos e sua organização são controlados por um único participante e não refletem a curiosidade e a necessidade de aprofundamento que afloraram no decorrer das trocas verbais (FASULO; GIRARDET, 2002). A esse respeito, Bange (1996) observa que esse tipo de sequência instaura uma comunicação totalmente diferente da conversação costumeira, porque a passagem para a unidade sucessiva depende exclusivamente da avaliação que o professor fará da dupla adjacente precedente, ao passo que, na conversação, os turnos da palavra se sucedem reciprocamente. Portanto, uma avaliação negativa provocará uma parada na progressão e induzirá a retomada de alguns elementos da dupla adjacente, objeto de uma avaliação⁷⁹.

Uma rotina desse tipo, além de não propiciar aos estudantes a oportunidade de desenvolverem o saber complexo interacional, linguístico e cognitivo que é exigido pela conversação comum, reduz drasticamente a conversação à mera atividade de correção gramatical, na qual o terceiro lance, aquele começado pelo professor, consiste, geralmente, na reformulação de problemas de natureza formal (BANGE, 1996; CAMBRA, 2003; PEKAREK, 2002). Por causa disso, os enunciados produzidos pelos aprendizes serão pouco elaborados, formados por palavras ou grupos de palavras isoladas (CAMBRA, 1998; LUCAS, 1991).

⁷⁷ CILIBERTI (2003a) observa que, na prática, a ajuda e a discussão entre os alunos geralmente são dificultadas mais do que estimuladas. Em lugar de fazer do grupo um suporte para o ensino e a aprendizagem, o professor prefere estabelecer uma relação a dois, professor-aluno. Os resultados de uma pesquisa sobre as formas de comunicação acadêmica numa faculdade de tipo humanístico confirmam essa impressão (CILIBERTI; ANDERSON, 1999). Para a maior parte dos docentes que participaram da pesquisa, as tarefas da atividade de docência são, fundamentalmente, duas: transmitir saberes e servir de suporte.

⁷⁸ Essa estrutura foi apontada, pela primeira vez, por SINCLAIR e COULTHARD (1975) e MEHAN (1979) é conhecida como trípleta. É formada por uma sequência em que o primeiro lance, geralmente, é constituído por uma pergunta formulada pelo professor, seguida pela resposta do aluno e a avaliação do professor. Uma análise muito detalhada da interação na sala de aula é aquela de ORLETTI (2000).

⁷⁹ De acordo com as repostas, a avaliação poderá ser positiva ou negativa. Nesse último caso, a troca não poderá ser considerada concluída (CAMBRA, 2003).

O trabalho em duplas ou em pequenos grupos, ao contrário, viabiliza a participação em atividades comunicativas semelhantes às aquelas que ocorrem em contextos naturais, aumentando a motivação e a integração social. Os estudantes, trabalhando juntos, sentem-se mais à vontade, porque não estão sujeitos à avaliação individual do professor. Bygate (1988) afirma que o *input* produzido pelo professor não é suficiente para fins de aprendizagem e que o aluno, por meio da interação com os colegas, sente-se na obrigação de elaborar frases que produzam um sentido, aprendendo, assim, a utilizar as características típicas do discurso falado.

Segundo Barnes e Todd (1977), os alunos esforçam-se mais quando falam sem a presença do professor e têm a possibilidade de assumir um papel mais ativo e independente em relação aos seus conhecimentos. O trabalho em grupo permite que os alunos experimentem, reelaborem, realizem autocorrekções e heterocorrekções, colaborem na construção do discurso, visando levar a termo a tarefa (GRIGGS, 1998). Numa situação colaborativa de aprendizagem entre pares, haverá um uso da língua funcional e expressivo, dirigido para o interlocutor e próximo das necessidades reais de aprendizagem. Os estudantes terão todo o tempo necessário para elaborar suas estratégias de aprendizagem e utilizarão os processos do grupo seja para instaurar formas de colaboração seja para dirigir sua aprendizagem (CILIBERTI, 2003b; 2012). Finalmente, as atividades em dupla ajudam a manter um clima mais distenso e a regular o filtro afetivo⁸⁰, contribuindo para o desenvolvimento da competência conversacional (QECR, 2002, p. 154)⁸¹.

Estudando a conversação assimétrica, comparável, sob alguns aspectos, ao contexto que observamos, Matthey, De Pietro e Py (1989) comentam que, para que a interação não aconteça em uma situação de incompreensão permanente, é necessário que, entre os interactantes, exista colaboração, atitude que dará origem a um formato discursivo denominado SPA (*Séquences Potentiellment Acquisitionnelles*). A noção de *Séquences Potentiellment Acquisitionnelles* é utilizada para indicar as sequências que “*les interlocuteurs eux-mêmes construisent, ensemble, em leur attribuant des vertus acquisitionnelles*” (1989, p. 117).

Uma SPA consiste na justaposição dos seguintes elementos: 1. as formas da interlíngua do falante não nativo; 2. uma proposta do falante nativo; 3. uma retomada do

⁸⁰ De acordo com as hipóteses de KRASHEN (1982, 1985), o filtro afetivo seria uma espécie de bloqueio que limitaria a entrada de novos conhecimentos.

⁸¹ A competência comunicacional implica algo mais do que aprender a entender e a produzir enunciados. Envolve os sujeitos numa interação em que cada lance de abertura induz uma resposta e contribui para que a

falante não nativo. Essa sequência está focalizada, geralmente, nas formas lexicais e é formada, no turno inicial, por, trocas de entoação que assinalam a incerteza e o pedido de ajuda por parte de quem está falando. O falante mais experiente poderá ajudar, mas nem sempre sua reformulação é aceita, dado que o falante menos experiente pode resolver buscar em seu repertório linguístico os recursos para expressar-se. De qualquer maneira, trata-se de trocas que detêm o fluxo interacional para que seja resolvido um problema linguístico. Uma vez resolvido o problema, a troca principal volta a fluir. Outro tipo de produção discursiva que favorece a aquisição presente nas conversações assimétricas recebe o nome de *achèvement interactif* (GÜLICH, 1986). São sequências que se manifestam por meio de pedidos de esclarecimento, enunciados incompletos, pausas, alongamentos vocálicos, hesitações, risos, que interrompem a sequência discursiva do falante menos experiente, à espera que o interlocutor possa intervir sugerindo as partes que faltam. As sequências que acabamos de descrever são muito úteis para a compreensão de quanto a interação entre pares pode ajudar a aquisição da língua, num contexto exolingüístico como aquele descrito no presente trabalho.

3.3.5 Os elementos da tarefa

Uma característica das tarefas é que elas devem ser o mais possível parecidas com um tipo de atividade que os aprendizes desenvolvem no dia a dia. Dado que os estudantes dos cursos de Letras costumam analisar e escrever textos, propomos atividades de análise muito parecidas com as que eles realizam diariamente no contexto universitário.

Outro critério que estabelecemos é que as nossas tarefas deveriam envolver habilidades orais e escritas por duas razões fundamentais. Em primeiro lugar, porque o programa do curso “Produção de Língua Italiana” tem por objetivo aproximar os estudantes à língua escrita. Em segundo lugar, porque consideramos que o momento da produção é fundamental, dado que funciona como mecanismo de interiorização dos elementos presentes no processo de aquisição/aprendizagem⁸².

As tarefas que propusemos focalizam a atenção dos estudantes sobre o sentido mais do que sobre a forma, porque a forma serve para construir o sentido.

interação avance em direção ao seu objetivo, passando por etapas que vão desde as trocas iniciais até a conclusão (QECR, 2002).

⁸² A simples exposição à língua defendida por KRASHEN (1982, 1985), embora seja necessária, não é suficiente, uma vez que é também por meio da produção (*output*) que se aprende a LE (SWAIN, 1985, 1998).

Vamos analisar, agora, as tipologias de tarefas que selecionamos. Nesse caso também, devido à ampla bibliografia sobre o assunto, escolhemos alguns modelos de referência dentre outros. Com efeito, há inúmeras tipologias de tarefas⁸³. Prabhu (1987), por exemplo, classifica as tarefas em três categorias: atividades de lacuna de informação (*information-gap activity*); atividades de lacuna de raciocínio (*reasoning-gap activity*); atividades de lacuna de opinião (*opinion-gap activity*)⁸⁴.

Willis (1996) sugere seis tipologias:

- 1 *Listing*: que consiste em produzir uma lista.
- 2 *Ordering and sorting*: são atividades que exigem a categorização, a classificação e a sequenciação de itens.
- 3 *Comparing*: atividades que levam a resultados diferentes ou semelhantes nas informações.
- 4 *Problem solving*: são tarefas que exigem um esforço intelectual, como, por exemplo, a solução de um problema de lógica ou de um quebra-cabeça.
- 5 *Sharing personal experiences*: tarefas que permitem que os aprendizes falem livremente entre si e compartilhem experiências.
- 6 *Creative tasks*: projetos que, geralmente, exigem várias etapas e podem incluir tipologias diferentes de tarefas.

Nesta pesquisa escolhemos a última modalidade, porque as tarefas criativas, em comparação com as outras, são de longo prazo, privilegiam atividades em dupla ou em grupo, podem originar projetos e, na falta deles, apresentam uma combinação de várias tipologias de tarefas, que vão desde a audição, à atividade de comparação, à solução de um problema, etc. (WILLIS, 1996).

Cada aula partia sempre de um *input*, o qual originava uma atividade e um resultado final⁸⁵. Veja-se o esquema de Nunan (1989a, p. 11), apresentado a seguir:

⁸³ Veja-se, por exemplo, CLARK (1987), PATTISON (1987), PRABHU (1987) e WILLIS (1996).

⁸⁴ As primeiras atividades (*information-gap activity*) pressupõem uma troca de informações de uma pessoa a outra, ao passo que, no segundo tipo (*reasoning-gap activity*), as informações são encontradas por meio de processos de dedução e as últimas (*opinion-gap activity*) exigem a elaboração de uma apreciação pessoal como resposta a uma determinada história.

Os objetivos representam as intenções gerais implícitas em qualquer tipo de tarefa de aprendizagem; o *input* constitui o ponto de partida da tarefa; as atividades detalham o que o aluno deverá fazer a partir do *input* recebido; o *setting* descreve o contexto, ou seja, se o trabalho será realizado em grupo, em duplas ou individualmente. Nesse contexto, como observa Larsen-Freeman (1986), o professor não é mais um transmissor de conhecimentos, mas se torna um facilitador e uma das suas funções mais relevantes consiste em recriar situações para estimular a comunicação. Ele terá a função de aconselhar, respondendo às perguntas dos alunos, e de supervisionar o desenvolvimento das atividades. O papel dos alunos, segundo Larsen-Freeman, será o de comunicar, de se envolver no processo de negociação de sentido e de se fazer compreender, mesmo quando seu conhecimento da língua-alvo não seja adequado.

As atividades que elaboramos, embora utilizem sempre um tipo de *input* diferente, mantêm quase inalterada a estrutura, porque, como foi demonstrado por diversas pesquisas (ver, entre outros, BYGATE, 2001; ROBINSON, 2005), a familiaridade com o tipo de tarefa facilita o desempenho do aluno e abre espaço para outras atividades.

As tarefas partiam de um *input* inicial representado por um texto literário ou por uma sequência de vídeo. A execução da tarefa acontecia sempre por meio de uma modalidade interativa, ao longo da qual os alunos deviam analisar um texto de um ponto de vista funcional e sociointerativo, para, no final, produzir, em duplas, uma redação escrita (*output*). Em sintonia com o programa do curso de graduação, foram apresentados aos estudantes diversos gêneros textuais.

⁸⁵ Os componentes de uma tarefa variam muito de autor para autor. Para ELLIS (2003), por exemplo, uma tarefa é composta por: *goal*, *input*, condições, procedimentos, produto e processo. Nesse caso, optamos pelos componentes propostos por NUNAN (1989) porque nos parecem mais completos.

3.3.6 Um syllabus textual

As tarefas que elaboramos inseriam-se num *syllabus* inspirado nos princípios da linguística textual⁸⁶.

De acordo com a definição de Ciliberti (1994, p. 100), o *syllabus* é “a parte da atividade curricular que se refere à especificação e à sequencialização dos conteúdos do ensino efetuada em termos de conhecimentos e/ou capacidades” (tradução nossa). Em outros termos, Lo Duca (2008) explica que o *syllabus* nada mais é do que a lista dos objetivos do ensino, na qual deverá constar o que ensinar, quais fragmentos da língua, quando e em que ordem ensiná-los.

Para a elaboração de qualquer *syllabus*, para Ciliberti (1994), é imprescindível levar em conta os seguintes fatores:

- o público de referência (idade, escolaridade, níveis de competência em LE);
- as necessidades linguístico-comunicativas do público de referência (motivações, projetos, situação profissional);
- a definição dos objetivos do ensino, que deverá estabelecer o que ensinar e em que momento.

Com base nesses critérios, decidimos elaborar um *syllabus* destinado a um público composto de estudantes do curso de “Produção de Língua Italiana escrita”, *syllabus*⁸⁷ que se inspira nos princípios da linguística textual, porque partimos da hipótese de que se possa desenvolver a competência linguístico-comunicativa, por sua vez formada pela somatória de várias competências, por meio do estudo dos gêneros textuais, especialmente quando se trata de aprendizes que, como no nosso caso, fazem parte de um contexto universitário e que, portanto, estão familiarizados com esse tipo de análise.

A seleção dos textos foi baseada nas categorias descritivas elaboradas pela linguística textual, que distingue entre tipos e gêneros textuais⁸⁸. Os textos foram selecionados levando-

⁸⁶ Veja o syllabus Apêndice H. Trata-se de um plano de curso/*sillabo* não muito extenso, dado que foi pensado para um curso semestral.

⁸⁷ Os *sillabi* mais significativos produzidos até hoje são o *Livello Soglia*, elaborado por NORA GALLI DE' PARATESI no âmbito do *Progetto Lingue Moderne del Consiglio d'Europa* e publicado em 1981, de cunho rigorosamente funcional-nocional. O *Sillabo di italiano L2* nasceu no *Centro Linguistico di Ateneo* da Universidade de Pádua, em 2006, coordenado por LO DUCA, de cunho eclético.

⁸⁸ O tipo textual, segundo MARCUSCHI (2008), indica uma espécie de construção teórica, uma sequência linguística caracterizada por uma composição específica de natureza linguística que, de acordo com os tempos verbais utilizados, os aspectos sintáticos e lexicais do estilo e as relações lógicas, pode originar textos narrativos, argumentativos, expositivos, descritivos, etc. Os gêneros textuais são entidades empíricas; em situações

se em conta sua complexidade estrutural, sua complexidade linguística (extensão das frases, complexidade da sintaxe, etc.) e o interesse que poderiam despertar no grupo. A razão pela qual consideramos importante utilizar a análise dos gêneros textuais na aula de língua estrangeira não é secundária, porque os gêneros textuais organizam aquilo que falamos, assim como a gramática organiza as formas linguísticas (BAKHTIN, 1979). Isso significa que os gêneros textuais são um tipo de gramática social, uma gramática da enunciação. A análise textual de tipo funcional interpreta o texto como um acontecimento discursivo, no qual convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas (MARCUSCHI, 2008).

Essa concepção, quando aplicada à didática, se traduz em ênfase maior no desenvolvimento da competência discursiva do que na competência linguística, a qual também será vista em chave funcional.

As análises têm por base a abordagem funcional e sociointerativa proposta por Marcuschi⁸⁹. Por meio do estudo dos gêneros, que, segundo Marcuschi, representam uma prática seja social seja textual-discursiva, será possível perceber o funcionamento social da língua. Feita essa premissa, a definição de gênero textual que aqui adotamos é a de Marcuschi (2008, p. 17), uma vez que compartilhamos sua visão de que o gênero textual, mais do que um fato linguístico, é “uma ação social tipificada, que se dá na recorrência de situações que tornam o gênero reconhecível”. Em outras palavras, os enunciados ou discursos que produzimos, escritos e orais, não são atos isolados e solitários, mas formam textos que, por sua vez, constituem ações sociais e históricas, circunscritas no âmbito da atividade humana socialmente organizada.

Para Marcuschi⁹⁰, qualquer tentativa de classificação e categorização do conceito de gênero deve ser considerada inútil, dado que os gêneros não nascem como formas pré-constituídas, mas são entidades profundamente indefinidas, são formas culturais e cognitivas de ação social sedimentadas na língua. Por isso, as atividades que propusemos não pretendem absolutamente classificar de maneira pré-determinada os gêneros, embora, como lembra

comunicativas são textos que encontramos diariamente e que têm funções precisas e objetivos enunciativos. São exemplos de gêneros textuais uma carta pessoal, um romance, um telefonema, uma receita, um cardápio, um e-mail, etc. Tanto o tipo textual como o gênero interagem entre si e colaboram sinergicamente para o funcionamento de um texto.

⁸⁹ Essa última perspectiva foi influenciada por BAKHTIN (1979) e BRONCKART (1999), mas também pelos norte-americanos como BAZERMAN (2005) e MILLER (1984). No decorrer dos anos, os gêneros textuais foram estudados por diferentes correntes teóricas: a perspectiva interacionista e sociodiscursiva de cunho bakhtiniano e vygotskyano da escola de Genebra, representada por BRONCKART (1999) e SCHNEUWLY e DOLZ (2004); a perspectiva norte-americana salesiana, influenciada pelos estudos de SWALES (1990) e a perspectiva sistêmico-funcional, alimentada pelas teorias de HALLIDAY.

⁹⁰ MARCUSCHI, op. cit., p. 156.

Bronckart⁹¹ (2001 apud MARCUSCHI, 2008, p. 156), cada gênero mantenha sua própria identidade no momento da produção.

A fim de que o *input* se transformasse em *intake*, optamos por atividades que permitissem aos alunos perceberem com facilidade as características de alguns gêneros textuais e analisarem o texto com base nos tipos textuais de que era composto.

Apesar da flexibilidade do gênero, propusemos atividades didáticas que propiciassem o conhecimento das propriedades (funções), da forma (organização textual), do texto, do uso e das formas de realização. Para que fosse percebida sua complexidade, cada texto, como sugere Bronckart⁹² (2001 apud MARCUSCHI, 2008, p. 221-222), era abordado de vários pontos de vista. A análise funcional permitia compreender os atores e as circunstâncias, assim como os recursos utilizados para transmitir o texto; a análise textual destinava-se a pesquisar a organização interna e a descobrir o sentido geral do texto e a análise linguística permitia que os alunos observassem mais de perto a língua utilizada.

Essas análises partiam sempre de textos e eram propostas sob a forma de perguntas, discutidas antes entre os estudantes e depois com toda a classe, tendo-se como objetivo final a elaboração de um texto que apresentasse uma determinada organização textual.

Cada tarefa, como sugere grande parte da bibliografia sobre o assunto (PRABHU, 1987; SKEHAN, 1996; WILLIS, 1996), foi dividida em três fases principais: *pre-task*; *during task* e *post-task*⁹³. A fase *pre-task* compreende diversas atividades realizadas por alunos e professor antes da execução da tarefa propriamente dita (ELLIS, 2003); a segunda fase, conhecida como *during task*, constitui o fulcro da tarefa e compreende o desenvolvimento das atividades por parte dos alunos; a fase *post-task* é composta por atividades que retomam a tarefa⁹⁴.

3.3.6.1 Pre-task [Antes da tarefa]

Essa fase destinava-se à preparação dos alunos para a realização da tarefa, a fim de despertar seu interesse e chamar sua atenção para o *input* selecionado (DÖRNYEI, 2001). Quanto mais ricas eram as expectativas dos alunos, maior era a possibilidade de eles

⁹¹ BRONCKART, J. P. L'enseignement des discours. De l'appropriation pratique à la maîtrise formelle. In: ALMGREN, M. (Org.). *Research on child language acquisition*. New York: Cascadilla Press, 2001, p. 1-16.

⁹² Na realidade, o modelo de BRONCKART (2001) foi elaborado para a análise dos gêneros escritos, mas nada impede que possa ser aplicado também a textos orais.

⁹³ Normalmente a literatura considera obrigatória apenas a fase central, e facultativas a primeira e a segunda (ELLIS, 2003).

⁹⁴ É possível consultar as atividades elaboradas na Apêndice E.

reconhecerem um item lexical como lexicalmente ligado ao assunto. Além disso, o *pre-task* antecipava uma parte dos conhecimentos linguísticos específicos, úteis para a realização da tarefa, e introduzia o assunto a ser tratado (SKEHAN, 1996). Essa fase, como enfatiza Kleiman (1989b), ocupa um lugar muito importante, dado que a formulação de hipóteses, além de antecipar o conteúdo e a possível estrutura textual, ajuda o leitor a ativar um conjunto de conhecimentos prévios, que pertencem à bagagem cultural de cada leitor, e a exercer um controle consciente sobre o processo de compreensão.

As atividades propostas eram de vária natureza e, como sugere Willis (1996), não duravam mais do que vinte minutos. Com frequência, o professor mostrava imagens referentes ao assunto tratado e pedia para a classe associar palavras ou frases que, posteriormente, eram escritas na lousa. Em outros momentos, o professor pedia que se formulassem hipóteses sobre o conteúdo, analisando, primeiro, em dupla e, posteriormente, com toda a classe, os elementos paratextuais presentes na capa do livro ou do DVD. O *brainstorming* podia ser realizado em duplas ou com o grupo-classe, mas, no fim, sempre havia um momento de comparação para que as ideias e o vocabulário pudessem ser compartilhados com os demais participantes.

3.3.6.2 *During task [Durante a tarefa]*

O *input* partia sempre ou de um texto literário ou de uma sequência de vídeo e era apresentado, no caso do texto, sob a forma de leitura individual e silenciosa⁹⁵, que podia ser seguida por outra leitura; no caso do vídeo, a exibição era repetida por duas vezes⁹⁶. Essa fase de contato era muito útil para a elaboração de hipóteses sobre o conteúdo da tarefa, estimulando a curiosidade dos alunos, e constituía o primeiro encontro do aluno com o gênero textual selecionado, antes do início da análise mais detalhada.

Sucessivamente, era previsto um momento de comparação, no qual se pedia aos estudantes que trocassem ideias sobre suas primeiras impressões. Nessa fase, conforme recomenda Willis (1996), seja o professor seja seu assistente evitaram qualquer tipo de correção ou intervenção, no intuito de tornar o mais real e natural possível a realização da tarefa.

⁹⁵ A leitura silenciosa, como afirma KLEIMAN (1989a), em comparação com a leitura em voz alta, exclui a preocupação com a pronúncia e a entoação, e permite que o aprendiz se dedique totalmente à busca dos sentidos, podendo voltar a trechos do texto toda vez que o considere necessário.

⁹⁶ Nunca era visto o vídeo inteiro, mas somente a parte previamente selecionada, que, dependendo da tarefa, durava de 5 a 10 minutos.

Em seguida, para satisfazer a curiosidade da classe, o professor propunha uma discussão, na qual cada grupo devia relatar os aspectos mais relevantes. Após a discussão, as mesmas duplas deviam reunir-se para responder às perguntas sobre o texto. A parte central da tarefa consistia na análise mais detalhada do texto e visava focalizar a atenção sobre a compreensão e levantar as principais características do gênero textual analisado. As perguntas não eram simples perguntas de compreensão, mas destinavam-se a descobrir os mecanismos e as estruturas daquele gênero textual. Mesmo os quesitos sobre aspectos mais propriamente gramaticais destinavam a fazer notar (*noticing*) e a fazer refletir sobre a relação entre forma e sentido⁹⁷. Para responder às perguntas, os estudantes deviam retomar o texto e aprofundar determinados aspectos que, antes, tinham passado despercebidos. De qualquer forma, conforme aconselha Willis⁹⁸, antes de chegar a uma resposta comum, os estudantes tinham de trocar ideias, fazer comparações, chegar a um acordo, tudo isso, obviamente, era possível graças à interação e à negociação. Cada texto era examinado segundo os três níveis de análise propostos por Bronckart (2001 apud MARCUSCHI, 2008, p. 221-222)⁹⁹:

- a) Nível discursivo: conforme o texto selecionado, os alunos deviam identificar os atores sociais e os destinatários, imaginar as finalidades do texto, especificar as estruturas comunicativas e o formato convencional que o gênero apresentava;
- b) Nível textual: posteriormente, pedia-se para examinar a organização interna, para distinguir a informação central das acessórias, para reconhecer e separar as sequências textuais utilizadas no trecho, separando, por exemplo, as sequências argumentativas das narrativas, das expositivas, etc.
- c) Nível linguístico: a última etapa estava circunscrita à análise linguística e servia para analisar os aspectos sintáticos e morfológicos, bem como as propriedades lexicais, a escolha dos registros, os estilos.

Uma vez terminada essa fase, o professor efetuava a comparação dos resultados, geralmente lendo as perguntas que cada grupo tinha elaborado. Se necessário, o professor podia intervir para resolver algumas dúvidas.

⁹⁷ De teor muito diferente são as perguntas que LONG e SATO (1983) denominam *display question*, perguntas cuja resposta é retórica.

⁹⁸ WILLIS, op. cit., p. 62.

⁹⁹ Embora o modelo didático de BRONCKART tenha sido elaborado para o ensino da LM, pode ser utilizado também no estudo dos gêneros em LE.

3.3.6.3 *Post-task [Após a tarefa]*

O momento conclusivo da tarefa era uma oportunidade para se refletir sobre aquilo que os estudantes tinham aprendido até aquele momento e previa sempre a produção escrita, geralmente, em duplas. Também nesse caso os estudantes deviam entrar em acordo antes de elaborar o texto. Durante as atividades escritas, os estudantes deviam utilizar grande parte dos conhecimentos adquiridos até aquele momento, referentes aos aspectos linguísticos e textuais. Embora a redação de um texto em dupla possa suscitar objeções, dado que a escritura representa, de per si, um momento pessoal e íntimo, no qual o sujeito libera sua criatividade, optamos por essa modalidade por duas razões fundamentais. Em primeiro lugar, mais do que o produto interessava-nos observar o processo e, portanto, todas as estratégias de comunicação utilizadas pelos interactantes durante a produção de um texto escrito. Esse tipo de informação poderia ser fornecido somente por essa modalidade de trabalho. Em segundo lugar, como sugerem numerosos estudos socioculturais (ver, entre outros, ANTÓN; DiCAMILA, 1998; BROOKS; DONATO, 1994; VILLAMIL; de GUERRERO, 1996), a troca dialógica durante a realização de atividades colaborativas favorece a aquisição da L2.

Uma vez concluído, o texto era corrigido pelo professor e, se necessário, era comentado com a classe nos pontos considerados críticos, a fim de sistematizar-se e fixar-se aquilo que tinha sido aprendido.

CAPÍTULO 4

CLASSIFICAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS PRESENTES NO CORPUS

4. 1 Alguns problemas

Os dados obtidos mediante a observação da classe, levantados por meio das modalidades descritas no capítulo anterior, constituem o núcleo deste capítulo. Após terem sido transcritas, as sequências relativas às interações entre aprendizes ocupados em desenvolver tarefas em dupla foram classificadas de acordo com o tipo de estratégia de comunicação ao qual pertenciam. Classificamos somente as estratégias denominadas *conscious transfer* que incluem a inserção de regras e termos da L1 na L2, que são: a troca de código, os estrangeirismos, a tradução literal e o transfer. No caso de estratégias já conhecidas, como a troca de código, os estrangeirismos, o transfer e a tradução literal, partimos das definições existentes e, no caso de estratégias novas, nós mesmos elaboramos uma definição.

Entretanto, consideramos indispensável fazer algumas observações preliminares.

A análise do *corpus*, como sugere a pesquisa etnográfica (GIL; GARCÍA; RODRÍGUEZ, 1995), começou junto com o levantamento dos dados. Durante essa fase manifestaram-se alguns problemas que exigiam uma solução imediata.

A primeira dúvida era como utilizar a taxonomia de Dörnyei e Kormos (1998). Com efeito, tratando-se de um instrumento nascido e pensado para classificar estratégias de comunicação, surgiu a dúvida se deveríamos simplesmente arrolar as estratégias levantadas, como sugere grande parte da literatura¹⁰⁰, ou se deveríamos analisá-las com base no contexto.

Se a classificação, por um lado, pode ajudar o pesquisador a focalizar as estratégias utilizadas pelos aprendizes; por outro, ela não leva em conta o contexto em que foram produzidas, elemento muito importante, dado que comunicar, como ressalta Roulet (1985), não significa somente expressar-se e trocar atos de fala, mas também e, principalmente,

¹⁰⁰ Ver os autores citados no Capítulo 2.

elaborar mensagens complexas que serão negociadas entre os interlocutores. Além disso, pode ser muito produtivo dirigir a atenção também para os elementos paraverbais e não verbais como os componentes prossêmicos, cinésicos, paralinguísticos, os quais ocupam o mesmo status das atividades linguísticas (CONTENTO, 1999)¹⁰¹. Esse primeiro problema é uma consequência do fato de que a maioria das taxonomias disponíveis é fruto de estudos realizados em contextos artificiais como, por exemplo, os laboratórios¹⁰². Segundo alguns autores, como já dissemos, o contexto natural, por sua complexidade, poderia condicionar o uso estratégico da língua, tornado difícil distinguir um comportamento estratégico de outro que não o é (BIALYSTOK, 1990).

Por considerarmos que a observação direta da interação que acontece na aula de língua estrangeira apresenta grande importância para o pesquisador, uma vez que a sala de aula, em primeiro lugar, representa um “*lieu de parole*” (HALTÉ, 1993:7) e dado que é por meio da palavra que o ensino e a aprendizagem se processam, optamos por uma pesquisa etnográfica que privilegia o contexto natural. Por isso, em lugar de classificar as diversas estratégias utilizadas pelos alunos, preferimos um tipo de análise que parte da observação das sequências dialógicas. Essa metodologia tem a vantagem de ajudar o pesquisador a ter uma visão mais global da interação, além de permitir a focalização das causas que produziram um determinado fenômeno. Analisar as estratégias de comunicação partindo dos diálogos e do contexto em que foram produzidas torna possível observar, além das estratégias inseridas no nível da palavra ou da frase, também aquelas que acontecem no nível do discurso. É importante fazer essa distinção porque algumas das estratégias mais interessantes são realizadas no decorrer da interação, quando o problema está além de uma palavra ou de uma frase e abrange os turnos seguintes.

Um dos critérios essenciais adotados para a classificação dos fenômenos analisados fundamenta-se no exame cuidadoso do contexto, que é uma entidade dinâmica por ser ativamente construído pelos próprios participantes da interação. Por esse motivo, cada sequência, além de ser precedida por um breve comentário sobre as circunstâncias em que foi produzida, foi agrupada com base no contexto a que pertence e no tipo de *feedback* recebido.

¹⁰¹ Sobre a importância dos elementos pré-verbais na comunicação já se manifestou GOFFMAN (1967). Para Goffman, as interações não faladas, que ele denomina pseudoconversações, parecem estruturalmente análogas à interação falada. A esse respeito escreve BIRDWHISTELL (1981, p. 23): “Qualquer análise do discurso, da conversação, da comunicação ou da interação que leve em conta apenas uma modalidade – lexical, linguística ou cinésica – parte do pressuposto de que as outras modalidades se mantenham num estado de estabilidade, sem consequências” (tradução nossa). De qualquer forma, numa pesquisa qualitativa, os elementos macro tanto quanto os elementos micro são relevantes para a interpretação (WATSON-GECEO, 1992).

As sequências típicas do contexto exolíngue foram separadas daquelas que pertencem ao contexto bilíngue. Se as sequências exolíngue são aquelas em que as estratégias denominadas *conscious transfer* são empregadas pelos aprendizes para fazerem frente a problemas de comunicação causados pela falta de recursos linguísticos adequados para expressar-se na língua-alvo, são sequências típicas do contexto bilíngue aquelas em que as estratégias são empregadas para obter efeitos e funções comunicativas que a LE não possui.

Dado que um dos objetivos da nossa pesquisa é refletir sobre a ligação entre estratégias de comunicação e aquisição/aprendizagem, apoiados no pressupostos de que uma das condições necessárias para a aquisição de LE é apresentada pelas modificações interacionais, porque é por meio da negociação que o *input* se torna compreensível (GASS, 1997; LONG, 1996; PICA, 1987), separamos as sequências em que os interactantes colaboram entre si para negociar e, se necessário, modificar o *input* mediante intervenções reparadoras hétero ou automeçadas¹⁰³, daquelas em que os interactantes deixam o problema comunicativo irresolvido.

Outra observação necessária, refere-se ao fato de que os aprendizes, com muita frequência, utilizam várias estratégias na mesma frase (BIALYSTOK, 1990; RODRIGUES, 1999). Dado que essa combinação pode criar problemas no momento da classificação, preferimos repetir os exemplos a fim de enfatizar as estratégias que pretendíamos observar.

Tratando-se de uma interlíngua, preferimos deixar o *corpus* em italiano, porque a tradução em português modificaria o sentido original.

4.2 Sequências com troca de código em que aparece uma palavra ou frase em L1 ou em uma outra língua estrangeira dentro do enunciado, negociada junto com o colega

Na maioria dos casos, a sequência em que aparece a troca de código é sempre precedida por uma série de estratégias que assinalam que o falante está se esforçando antes de recorrer à palavra em LM, tais como hesitações, alongamento do som, repetições e pedidos diretos. A solução do problema acontece segundo uma modalidade cooperativa em que os falantes interagem e negociam o sentido junto com a produção de vários turnos de palavras em busca da palavra correta. O uso da L1 é quase sempre limitado a uma palavra. São sequências

¹⁰² Cf. BIALYSTOK; FROHLICH, 1980; BIALYSTOK; SWAIN, 1978; BLUM-KULKA; LEVESTON, 1983; GALVAN; CAMPBELL, 1979; HAASTRUP; PHILLIPSON, 1983; VÁRADI, 1980.

¹⁰³ Empregamos o termo reparação para indicar o tratamento dado a um problema no decorrer da interação. De acordo com quem a inicia, pode ser definida auto ou heteroiniciada (SCHEGLOFF; JEFFERSON; SACKS, 1977). A correção nada mais é do que um tipo de reparação destinada a corrigir um erro (VAN LIER, 1988).

típicas do contexto exolíngua, porque são empregadas pelos interlocutores para suprir lacunas linguísticas em LE.

EXEMPLO 1

O grupo está olhando as fotografias e formulando hipóteses sobre o conteúdo do texto.

F: si perché qui qui sembra che che ok ... possono stare in viaggio per per in (peregrinazione)
TL per per per questo ma::: qui c'è c'è ((apontando com o dedo o rapaz da foto)) questo ragazzo che se lui ha queste cose di...

Ad: **raquete** =

F: =racchette

Ad: **raquete**

F: lui deve essere in vacanza

EXEMPLO 2

Estão lendo o texto para localizar os verbos no tempo passado.

An: ((em voz baixa)) c'è il eh::: **presente contínuo** come come si dice in italiano

M: gerundio

An: gerundio ((risos))

EXEMPLO 3

Após a primeira exibição do vídeo, devem conversar sobre o que entenderam.

F: penso che sia un diario::: un **documentário**::: come si dice in italiano?

L: un documentario

EXEMPLO 4

Pa e C devem formular hipóteses sobre o conteúdos do diário com base nas imagens e nos trechos do texto.

Pa: questa foto mi ricorda::: il teatro no?

C: non so perché i vestiti sono veramente di quel tempo prima della guerra no?

Pa: sì (antichi) TL e c'è questo::: come si chiama questo **bonde** non è **bonde**

C: tram

Pa: tram

C: è un tram

Pa: sì è un tram

EXEMPLO 5

Após a primeira exibição do vídeo, devem conversar sobre aquilo que entenderam.

Pa: però ci sono c'erano anche due temi che loro::: hanno scelto non so qual è esattamente o occasione associare i popoli al suo destino che è un tema classico romano e l'altro tema è quello che loro hanno scelto per scrivere per parlare per tutta. per tutta la::: come si dice il gruppo la **turma**

C: il gruppo

Pa: gli studenti

EXEMPLO 6

Em dupla, devem responder a algumas perguntas sobre o vídeo.

M: ((lendo a pergunta)) riesci a capire in quale parte d'italia è ambientata la storia e grazie a quali monumenti?

An: a roma

M: a roma

An: è una immagine delle solennità civili è una parte di roma è un::: è un::: come si dice **bairro bairro?**

M: **bairro** quartiere

EXEMPLO 7

Os estudantes estão formulando hipóteses sobre o trecho de vídeo que acabaram de ver, grupo M e An.

M: ma dopo eh::: non lo so lui è questo questo uomo è entrato eh::: in una **fe- feira**?

An: ((anuindo))

M: e non lo so ((risos))

An: un mercato

M: è un mercato

EXEMPLO 8

A dupla está formulando hipóteses sobre o conteúdo do vídeo, grupo L e F.

F: penso che su lui eh sia come un::: **historiador** come si dice **historiador** dell'immagine

L: non lo so

F: non lo so come uno che studia cose cose (antique) TL

L: cose antiche

F: cose antiche

EXEMPLO 9

Estão trocando ideias sobre os elementos da paisagem.

F: come si dice in italiano::: **arranha-céu**?

L: grattacielo

F: grattacielo ah che bello grattacielo

EXEMPLO 10

O grupo deve escrever um comentário sobre o vídeo.

Pa: ma come si dice eh::: **ponto**?

An: punto a capo ((risos))

Pa: punto a capo

EXEMPLO 11

O grupo deve escrever um comentário sobre o vídeo.

Ad: comincia (per mostrare) TL alcuni::: eh edifici antichi

Pa: comincia mostra- (mostrando) TR

An: (mostrando?) TR ma c'è questo gerundio? ((risos))

Pa: non c'è?

An: non so

Pa: comincia (mostrando:::) TR

Ad: sì

Pa: comincia mentre... **ao fazer** ti ricordi **a fazer** mentre comincia mostra

An: ah sì sì comincia (mostrando) TR edifici antichi dei (ristoranti) TF

EXEMPLO 12

O grupo deve escrever um comentário sobre o vídeo.

An: dove presenta una::: una **obra** che::: rappresenta

Ad: dove si vede::: delle opere che rappresentano

EXEMPLO 13

O grupo L-F, após assistir ao vídeo, deve responder a um questionário.

F: a un pubblico più interessato in cultura

L: ma non lo so se può dire in portoghese si dice **intelectualizado...** di livello culturale un po' più alto della media

F: intellettuale ?

L: possiamo dire per un pubblico che si interessa::: di turismo d'arte

EXEMPLO 14

Os estudantes devem reler o texto que escreveram e controlar se há erros, grupo F-An-L.

An: pure rio c'è la::: come si dice la:::

L: la **caixa alta** si dice in brasile

An: non so ((risos))

F: rio de janeiro

An: la maiuscola

F: ah

4.3 Sequências com troca de tradução

O falante que recorre à L1 não faz isso porque não possui os recursos adequados para expressar-se em LE, mas para facilitar a compreensão do colega, poupar tempo e para tornar a comunicação mais fluente. Trata-se, como se vê, de uma estratégia usada para fins cooperativos, cujo objetivo é a negociação do sentido e é típica da conversação bilíngue. Aparece ou em virtude de um pedido direto do interlocutor que solicita ajuda para entender o sentido de um termo desconhecido, ou se apresenta na forma de pedido dirigido ao interlocutor.

EXEMPLO 15

Procuram a palavra no dicionário.

Ad: enunciare anche enumerare

Pa: forse enumerare oh

Ad: ele- elen

Pa: elencare sarebbe **listar** no? elenco?

EXEMPLO 16

L e F devem formular hipóteses sobre o conteúdo do diário por meio das imagens e dos trechos extraídos do texto.

F: ((lendo))la mano è stanca la penna trema scricchia la panca la vita è scema è come un poemetto

che cosa è scricchia?

L: scricchia non lo so

F: neanche la panca

L: la panca sarebbe come il panchino?

F: mmm::: non lo so e scema che cos'è scema?

L: scema ... **bobo** ((em voz baixa))

EXEMPLO 17

Respondendo às perguntas.

L: **colocaria** o abbigliamento::: **roupa**

F: sì abiglia::: ((escrevendo)) come si scrive?

L: abbiglia (gli) TF

F: ah

EXEMPLO 18

P e C devem formular hipóteses sobre o conteúdo do diário com base nas imagens e nos trechos do texto.

Pa: sì è un tram

C: **bonde** tram

Pa: perché mi ricordo di un (poema) TL di una poesia di::: ungaretti che diceva ed i fili tranviari

EXEMPLO 19

Em grupo de três trocam as informações obtidas (grupo M-F-Ad).

M: lei ha detto che le cose::: sono::: economiche sì quindi ho messo economico

F: economico?

M: sì... **barato**

EXEMPLO 20

Ad e Pa leram a resenha e devem responder juntos às perguntas.

Ad: o autore::: parla del del racconta il film girato

Pa: parla della stesura del film film girato con pacatezza in momenti

Ad: parla del

Pa: della tecnica più che della stesura

Ad: ma qual è la parola che:::

Pa: stesura

Ad: stesura

Pa: stesura significa::: **criação momento de criação** stesura del testo

EXEMPLO 21

A dupla está formulando hipóteses sobre o conteúdo do vídeo.

F: le persone tutte felici ah il capodanno sì che bello e una donna (al mio lato) TL eh::: c'era una macchina fotografica si dice così?

L: sì una::: ((inc))

F: una **câmara**

EXEMPLO 22

Estão trocando ideias sobre os elementos da paisagem.

L: io ho messo::: una carta geografica

F: che cos'è?

L: **mapa**

4.4 Sequências com troca de código negociada pelo falante

O falante que recorre à L1 não tem necessidade do *feedback* do interlocutor e, após uma série de tentativas (como, por exemplo, circunloquções, traduções literais, estrangeirismo, etc.), encontra sozinho o termo que estava procurando.

EXEMPLO 23

L e Pa estão escrevendo o texto juntos.

L: ha cominciato a camminare::: prima di arrivare::: al gabinetto perché qua dice che lei era al gabinetto

Pa: e se mettiamo... ha messo la mano destra nella tasca e ha preso un pacchetto di sigaretto::: sigaretti::: sigarette mentre nazarena e michelina la inseguivano.... la inseguivano eh::: continuavano a (blasfemare) TL due punti no? ((escreve no papel o que disse)) mentre nazarena e michelina la inseguivano::: e::: continuavano a (blasfemare) TL (diasfemare) ES no?

L: io credo di sì

Pa: (blasfemare) TL (diasfemare?) ES biasimare? cos'è biasimare quando si dice una grossa parola ((inc)) come si dice **blasfêmia?**... bestemmiare

EXEMPLO 24

Na e M, após a primeira exibição do vídeo, devem conversar sobre aquilo que entenderam.

M: a::: quelle due che che erano che c'erano sulla panchina e quelle altre due che erano dentro:::

An: nel teatro

M: dentro la stanza?

An: c'erano due a un a un teatro qualcosa che c'erano e::: **sofá** poltrona **na sala de aula**

EXEMPLO 25

An e L leram uma resenha e devem responder juntos às perguntas; enquanto realizam as atividades, interagem pouquíssimo entre si.

L: ((escrevendo)) in portoghese si dice **matéria tratada** come si dice o argomento del libro come si dice o autore o argomento del libro

EXEMPLO 26

A dupla Pa e Ad está formulando hipóteses sobre o conteúdo do vídeo.

Ad: che non è brasiliano credo che credo no è la città di (rio de janeiro) TF eh::: lui fa::: non so come dire dei dei tagli dei::: non so se c'è la parola **recorte** (dei tagli) TL della città

4.5 Sequências com troca de código não negociada

São todas as sequências em que aparece uma palavra ou uma frase em L1 ou em uma outra língua estrangeira. A sequência em que aparece a troca de código é sempre precedida por uma série de estratégias que assinalam que o falante está se esforçando antes de recorrer à palavra em LM, como hesitações, alongamento do som, repetições e pedidos diretos, mas, dado que os interactantes desconhecem o correspondente em LE, a sequência não é negociada e, portanto, não é resolvida.

EXEMPLO 27

L e Pa discutem sobre o conteúdo a ser escrito.

Pa: ma perché michelina e nazzarena si fermano?

L: è perché lei non ha l'attenzione ((inc))

Pa: non so ((ri)) ... perché lei è **fraca**!... lei non non riesce a ribellarsi in modo efficiente... perché toglie poi si mette la cuffietta perché nessuno la guardi

L: si ribella soltanto da sola

EXEMPLO 28

A dupla está formulando hipóteses sobre o conteúdo do vídeo.

F: qui sono ragazzi di::: come si dice? con i vestiti di:::

L: scuola non lo so

F: questa cosa **uniforme né** ((em voz muito baixa risos))

L: **uniforme**

L: è non lo so io non credo un viaggio

F: è un viaggio no la vita sono gli avvenimenti della sua vita fin dal ((inc)) scuola

EXEMPLO 29

A dupla está formulando hipóteses sobre o conteúdo do vídeo.

F: un documentario sull'**era** fascista

F: non ho capito quella quel 1936 era guerra o no?

L: no

F: a ma c'era una guerra **colonial**

L: sì sì più che guerra::: una corsa::: . direi

EXEMPLO 30

Após a primeira exibição do vídeo, devem conversar sobre aquilo que entenderam.

Pa: non so per me sembra che questo::: come si dice. **bastidores** come si dice **making loch**
di un film o documentario sull'epoca

C: è può darsi

EXEMPLO 31

Em dupla, devem responder a algumas perguntas sobre o vídeo.

C: che rappresentano tutto::: il gruppo?

Pa: che rappresentano::: tutta ((inc)) tutta la::: come si dice (gramsci) TF

C: **turma?**

Pa: no com'è (gramsci) TF come si dice quella parola che (gramsci) TF ah::

EXEMPLO 32

Em dupla, devem responder a algumas perguntas sobre o vídeo.

An: quartiere che si chiama (eur) TF che mussolini ha creato proprio per fare un::: come si dice::: fare la **propaganda** del fascismo

M: ah::: ok

EXEMPLO 33

Os estudantes leram uma resenha e devem responder juntos às perguntas.

M: no sì ma ma penso così perché perché questa parte eh::: lui vuole::: l'autore vuole eh::: come posso dire **quer conferir a atenção** ((risos)) ((inc)) non (dicendo) TR ancora la sua opinione quello che pensi

EXEMPLO 34

Os estudantes leram uma resenha e devem responder juntos às perguntas.

Ad: c'è un po' come come se fosse del del non so... c'è proprio del del non so se del **roto-** del **rotei-** non so se c'è questa parola in italiano **roteiro** perché perché la forma come è presentato il film

EXEMPLO 35

Os estudantes estão formulando hipóteses sobre o trecho de vídeo que acabaram de ver, grupo M e An.

An: qui sta (mostrando) TR eh::: il (maracanã maracanã) TF

M: ((anuindo))

An: c'è anche il museo di::: arte moderna in niteroi che è quello di:::

M: ah non so non conosco rio ((risos))

An: io (amo) TF rio ((risos)) eh::: dio santo ho dimenticato il nome... (neimaier) TF quello che sembra un::: **disco voador**

M: sì

An: il museo di arte moderna di::: di arte contemporanea il mac (del) TR (rio) TF che::: sì (in realtà) ES

EXEMPLO 36

A dupla está formulando hipóteses sobre o conteúdo do vídeo, grupo Pa e Ad.

Ad: sì può essere perché vedi che che il titolo c'è (rio) TF come la vedo io ma c'è passepartout passepartout per me è quella quella quella cosa che va no la **mo-** la::: non so la quella quella dei quadri ma non la **moldura** è quello che c'è::: non so se sai

Pa: no

Ad: perché un quadro avete nel quadro la::: non so come si chiama in italiano la **moldura**

Ad: sì che diventa eh::: che allontana la figura la pittura dalla dalla **moldura** per dare un un::: proprio un quadro alla pittura

Pa: forse la **moldura** eh::: il registratore l'operatore della camera eh::: il passepar- eh::: il quadro la pittura o o immagine sono la vita di questo personaggio

EXEMPLO 37

A dupla está formulando hipóteses sobre o conteúdo do vídeo, grupo Pa e Ad.

Ad: i pantaloni sono bianchi e forse sarebbe:::

Pa: come si dice **rosa**?

Ad: non lo so

Pa: questi colori sono molto diversi

Ad: sì eh::: non mi è sembrato... **rosa** ((risos)) mi è sembrato::: **laranja** ((risos))

EXEMPLO 38

O grupo deve escrever um comentário sobre o vídeo.

An: no non sono venditori quelli che

Pa: di bandiere: ((risos))

An: sì quelli che:::

Pa: **camelô**

An: sì **tipo camelô**

Pa: non so il nome

Ad: anche io

An: persone semplici

EXEMPLO 39

A dupla está formulando hipóteses sobre o conteúdo do vídeo.

Ad: oh forse è una di quelle persone che::: sai quelle persone che::: che sono::: che vogliono essere diverse dalle altre

Pa: forse lui partecipa a un gruppo a una **escola de samba**

Ad: ((risos))

4.6 Sequências com troca de código lapsus

São sequências que contêm a troca de código, mas produzida incidentalmente, e, por isso, é interrompida e corrigida por meio de uma correção do próprio falante.

EXEMPLO 40

An e M, após terem lido o texto, respondem às perguntas em que se pede que seja feita a análise do trecho.

An: si capisce che c'è un narratore che parla... che racconta la storia?

M: ((inc)) e i vari personaggi che parlano...non non so...

An: ((escrevendo)) il narratore

M: vuoi citare un'altra o no?

An: **não acho** credo che non sia... necessario =

M: = necessario

An: sì

EXEMPLO 41

L e F devem formular hipóteses sobre o conteúdo do diário por meio das imagens e dos trechos extraídos do texto.

F: è vero ho detto un viaggio però ((ri)) non::: allora non mi pare che sia questo

L: no può essere un viaggio

F: può essere che ci sia un viaggio nella (istoria) TF ma non tutta la (istoria) TF sia un viaggio

L: oh possiamo::: intendere come un **sentido figurati-** figurativo

F: sì

L: la vita come un viaggio per esempio queste::: non so come dire queste **caracteris**

F: sì

L: qua sono i (caratteri) TL della vespa la vespa si scrive con questa lettera qua

F: ah sì!

L: è sì l'antica

F: no ma questa è una **motoci-** motocicletta bellissima

EXEMPLO 42

Grupo Ad e Pa: leram a resenha e devem responder juntos às perguntas.

Ad: qui parla di costantino piccolo è anche qui costantino piccolo qui costantino adulto e qui eh::: **fal-** parla proprio del film

EXEMPLO 43

Em grupo de três, trocam as informações obtidas (grupo M-F-Ad).

M: siccome c'è il ristorante c'è il cibo quindi squisito la **com**::: il cibo mi pare squisito mi pare buono

EXEMPLO 44

A dupla está formulando hipóteses sobre o conteúdo do vídeo, grupo L e F.

F: nel momento di:::

L: guardare la foto

F: no de- della **vira**-... del nel momento alla mezzanotte e lei era troppo felice eh::: subito un ragazzino ha preso la sua (camera) TL eh::: è scappato via e (lei piangendo) TR

EXEMPLO 45

O grupo deve escrever um comentário sobre o vídeo.

Pa: ((escrevendo)) i suoi punti di vista (particolari:::) TL no

An: no i suoi punti di vista::: no **parti**- non comuni diversi dai loro ((risos)) dal punto di vista turistico

EXEMPLO 46

O grupo deve escrever um comentário sobre o vídeo.

An: finisce il video insieme ah:::

Pa: agli amici

An: amici?

Pa: non sono amici?

An: no

Ad: sono::: **mending- mending** – mendicanti

EXEMPLO 47

Os estudantes devem reler o texto que escreveram e verificar se há erros, grupo Pa-Ad.

Pa: va bene come **corrigir** correggeresti

4.7 Sequências com troca de código usada para refletir sobre a atividade que está sendo desenvolvida

Nessas sequências, a L1 não está mais delimitada a palavras isoladas, mas se estende a sequências discursivas completas. Trata-se, geralmente, de comentários que ajudam os interactantes a refletirem e a organizarem a atividade.

EXEMPLO 48

Em dupla, devem responder a algumas perguntas sobre o vídeo; dado que surgem algumas dificuldades, o grupo-classe interage para responder à primeira pergunta.

Pa: non mi ricordo perché. erano quattro

L: cristina

¿? cristina

L: donizelli (boni) TF

¿? : (boni?) TF

L: sì ci sono quattro **a primeira**

Pa: penso che sia cristina e boni perché era la seconda e la quarta

L: **não não. aqui tenho aqui tem quatro pessoas que ela descreve aqui começa com ca é catarina?** casalina?

¿? **penso que a letra é casalini**

L: casalini ((escrevendo)) **ai tem cristina**

¿?: (cristina) TF

L: donizetti

¿?: donizelli

F: donize::: ci o ti

L: **eu entendi** donizetti

¿?: : donizelli

F: donizelli

P: però non so se è necessario dire menzionare i nomi possiamo dire signorine ((risos))
signore

F: **que vá com toda a história**

L: ((escrevendo)) casalini cristina donizz-

F: sono quattro donne signore

L: **porém não sei se são quatro ela fala demais eu acho que era um homem?**

F: le ragazze?

L: sì

F: dici?

F: sono due signore

L: **a gente pode colocar-**

F: c'hai una gomma?

L: è?

F: c'hai una gomma?

L: ((inc))

EXEMPLO 49

Procuram dados em suas anotações.

L: ((lendo as anotações)) diciottesimo compleanno dell'era fascista ((inc)) **aqui era muito rápido**

F: sì

L: **me parece**

F: è la la immagine della della solennità civile

L: ((em voz baixa)) **como é que chama esse tipo de:: tipo de::** ((inc))

F: eh::

EXEMPLO 50

Os estudantes devem reler o texto que escreveram e verificar se há erros, grupo L-An.

Comentam o texto que estão lendo.

An: **porque não é o nosso o nosso era da outra vez**

L: **parece que eles cortaram parece**

An: **parece misturado**

EXEMPLO 51

Respondendo às perguntas.

L: **colocaria** o abbigliamento:::

EXEMPLO 52

Estão procurando os verbos no texto.

An: eh eh penso che che sia::: l'ultimo no?

M: sì

An: non ci sono::: non ce ne sono altri?

M: **creio que não**

An: credo di no anche... no

EXEMPLO 53

A dupla está formulando hipóteses sobre o conteúdo do vídeo

L: non so se conosci il diario di anna frank

F: io già::: l'ho sentito però non l' ho letto

L: è un diario::: di tutto quello che (passa) TL nella guerra ma questa è un **pré-guerra se chama**

F: sì **pré-guerra**

4.8 Sequências com troca de código usada para fazer reflexões metalinguísticas

Nessas sequências, a L1 não está mais delimitada a palavras isoladas, mas se estende a sequências discursivas completas. Trata-se, geralmente, de comentários que servem para chamar a atenção para determinados aspectos gramaticais.

EXEMPLO 54

O grupo deve escrever um comentário sobre o vídeo.

L: ((escrevendo)) fin sin dal no **dois** (ele) TF da

F: mettiamo il titolo?

EXEMPLO 55

Os estudantes devem reler o texto que escreveram e verificar se há erros, grupo F-An-L.

An: conosce questa città in un altro... da un altro **de um outro ponto de vista**

F: può essere da un altro

L: da un altro punto di vista non so... **eu pensei conhecer sobre um outro ponto de vista**

An: **eh eu acho que as duas formas**

EXEMPLO 56

Estão trocando ideias sobre os elementos da paisagem.

F: ma::: è una sola parola o sono due parole?

L: non l' ho mai scritta in tutta la mia vita

F: perché qui::: è una sola parola **arranha-céu** o no?

L: è sì **arranha-céu**

EXEMPLO 57

Estão escrevendo as respostas.

L: che vengono rappresentate già da::: il titolo del::: diario possiamo dire

F: sì ((escrevendo)) vengono rappresentate due t **não né?** ((apaga))

rappresentati dal titolo?

L: **já já no título**

F: **já no título**

L: ((inc)) **esse já seria tem uma palavra que.**

F: prima è come se fosse ((inc))

EXEMPLO 58

Os estudantes devem reler o texto que escreveram e verificar se há erros, grupo F-An-L.

L: eh::: secondo me nella terza riga ((lendo)) pubblico che si interessa a si interessa a... vero? che si interessa!

An: di qualcosa

L: in portoghese **em...** no è che sembra molto strano che si interessa di turismo non lo so adesso che rileggiamo

4.9 Sequências com troca de código usada para fazer comentários que não pertencem ao contexto escolar

Nessas sequências, a L1 é usada para fazer comentários que nada têm a ver com a vida dos estudantes.

EXEMPLO 59

Os estudantes estão formulando hipóteses sobre o trecho de vídeo que acabaram de ver, grupo M e An.

An: ma dopo c'è anche questa cosa di architettura perché eh::: è l'architettura (antigua) TL che è quella di::: eh::: dio santo a questa ora le parole

M: a questa ora **feia** ((risos))

An: coloniale c'è un sacco di edifici di::: chiese anche la::: biblio- biblioteca (nacio-) TF nazionale

EXEMPLO 60

Estão trocando ideias sobre os elementos da paisagem.

F: grattacielo ah che bello grattacielo

L: **engraçado né**

EXEMPLO 61

Estão escrevendo as respostas.

L: ((procurando na bolsa)) **esqueci tudo o que tinha na aula da maria luisa, porque eu tinha uma borracha**

EXEMPLO 62

F e L comentam um filme.

F: hai visto il film vincere?

L: io ce l'ho ma non l'ho visto. è buono?

F: è buono però è **pesado**

L: io ho visto alcune scene... pensavo che era pesante e l'ho lasciato là

EXEMPLO 63

Estão escrevendo as respostas.

L: convivio non lo so se esiste esiste?

An: **não sei acho que vou pra casa desculpe gente**

4.10 Sequências com atos de resistência

São atos de resistência aqueles em que os aprendizes recusam-se a fazer o papel de estudantes e, por meio da troca de código, manifestam que está havendo um conflito com o professor.

EXEMPLO 64

P: **já acabou**

L: falta pouquinho

EXEMPLO 65

Comentário de L, logo após terminar a atividade.

L: estou cansada

4.11 Sequências com troca de código usada para falar de aprendizagem

Trata-se de reflexões metacognitivas feitas em L1, conhecidas como *private speech*, que aparecem na forma de sussurros e comentários em voz baixa, dirigidos a si próprios, que ajudam a refletir sobre a atividade.

EXEMPLO 66

O grupo de F e Ad está escrevendo o texto em conjunto.

F: ((escrevendo na folha)) maria è fuggita e ::: le due suore sono andate:::

Ad: sono andate:::

F: perseguire!

Ad: perseguire no!

F: no... maria è fuggita e...

Ad: le due suore

F: ((escrevendo)) le suore l'hanno

Ad: l'hanno (perseguita?) TL

F: ((inc)) e le due suore::: l'hanno::: (perseguita?) TL

Ad: sì... persecuzione c'è la parola persecuzione sì... **perseguição**

4.12 Estratégias para gerenciar a conversação

A L1 aparece para gerenciar aspectos próprios da conversação, como iniciar e finalizar uma conversa, fazer comentários e exclamações, tomar e passar a palavra, pedir e dar

consentimento, chamar a atenção e checar a compreensão do interlocutor, sinalizar a recepção. Essas estratégias podem ser usadas seja em conversações exolíngues para compensar um vazio linguístico, seja em contextos bilíngues, para satisfazer exigências comunicativas com função expressiva.

EXEMPLO 67

Os estudantes, sempre em duplas, devem escrever parte do trecho omissso.

Ad: è perche dopo::: michelina:::

F: ((indicando uma parte do texto)) ah è perché **oh** ((lendo)) minacciando di denunciarla al capo vagone quindi c'è qualcosa che::: lei ha fatto =

Ad: = **eh**

F: hanno scoperto hanno detto a lei ah fai questa cosa un'altra volta:::

oppure quando quando ((inc)) la minaccia fa qualcosa su quello che lei aveva già fatto per esempio fumare la sigaretta

Ad: hai fumato::: una suora non può fumare non può avere i capelli rossi **né!**

EXEMPLO 68

O grupo di F e Ad está escrevendo o texto em conjunto.

F: lei:::

Ad: Maria

F: Marina **né**

EXEMPLO 69

O grupo, após ter lido o texto, responde às perguntas em que se pede que seja feita a análise do trecho.

Ad: come ha detto? imperfetto::: immobilità **né**

Pa: sì...

EXEMPLO 70

Terminaram de responder às perguntas.

M: (è sufficiente no?) TL

An: ((anuindo))

M: penso che va bene **tá?**

EXEMPLO 71

Procuram a palavra no dicionário.

Pa: ci sono ((escrevendo)) eh::: elencare c'è elencare?

Ad: ((consultando o dicionário)) enu- enumerare annoverare sciorinare

Pa: **nossa** sciorinare

EXEMPLO 72

L e F devem formular hipóteses sobre o conteúdo do diário por meio das imagens e dos trechos extraídos do texto.

F: qui sono ragazzi di::: come si dice? con i vestiti di:::

L: scuola non lo so

F: questa cosa **uniforme né** ((em voz muito baixa risos))

L: **uniforme**

EXEMPLO 73

L e F devem formular hipóteses sobre o conteúdo do diário por meio das imagens e dos trechos extraídos do texto.

L: è non lo so io non credo un viaggio

F: è un viaggio no la vita sono gli avvenimenti della sua vita fin dal ((inc)) scuola
c'è questo titolo **né**

EXEMPLO 74

Após a primeira exibição do vídeo, devem conversar sobre o que entenderam.

F: penso che sia::: il prime::: il nome delle ragazze

L: di queste qua

F: sì cacridobo ((lendo)) ognuna::: il nome di ognuna comincia con queste queste lettere io penso che **ho**. ((apontando com o dedo a foto)) sia un diario scritto a quattro mani

EXEMPLO 75

Estão trocando ideias sobre os elementos da paisagem.

F: come si dice in italiano::: **arranha-céu**?

L: grattacielo

F: grattacielo ah che bello grattacielo

L: **engraçado né**

EXEMPLO 76

Estão escrevendo as respostas.

L: che vengono rappresentate già da::: il titolo del::: diario possiamo dire

F: sì ((escrevendo)) vengono rappresentate due t **não né?** ((apaga))

EXEMPLO 77

Estão escrevendo as respostas.

Pa: sì cartello o (cartace?) ES come si dice cartello o (cartace?) ES penso che cart- non so

C: cartello

Pa: (cartace) ES no? **bom** ((risos))

EXEMPLO 78

Ad e Pa leram a resenha e devem responder juntos às perguntas.

Ad: ma possiamo anche... qui **oh** ((apontando com o dedo uma parte do texto)) vedi nella nella terza (questione) TL c'è ci sono i commenti dell'autore possiamo mettere commentare di questo ci perché è giu- è (giustamente) TL questa questo commento

EXEMPLO 79

Ad e Pa leram a resenha e devem responder juntos às perguntas.

Ad: per raccontare la storia di costantino **né**

EXEMPLO 80

Ad e Pa leram a resenha e devem responder juntos às perguntas.

Pa: prendiamo questo la madre vive lavora

Ad: diverso **né**

Pa: sì

EXEMPLO 81

Ad e Pa leram a resenha e devem responder juntos às perguntas.

Ad: nel primo paragrafo o autore parla di costantino piccolo **né**

EXEMPLO 82

Em grupo de três, trocam as informações obtidas.

Ad: ma economico non so se::: perché in italiano **barato** è a buon mercato **né**

M: ma si dice economico

EXEMPLO 83

A dupla está formulando hipóteses sobre o conteúdo do vídeo.

F: già sei andata **né**?

L: sì

EXEMPLO 84

O grupo deve escrever um comentário sobre o vídeo.

An: ((escrevendo)) cercando di?

Ad: punti di vista **né**

EXEMPLO 85

Devem responder juntos às perguntas.

Ad: ((escrevendo)) comincia (mostrando) TR dei **né**

P: degli edifici antichi

EXEMPLO 86

Os estudantes devem reler o texto que escreveram e verificar se há erros.

Ad: una cosa è no trasmere ((lendo o texto)) è trasmettere il suo punto di vista **né**

EXEMPLO 87

Decidem a frase que deve ser escrita.

M: nei segue- nei seguenti esempi ((ditando em voz alta)) come si può vedere nei esempi
costantino è costantino eh::: **nanana**

F: **nanana** ((risos))

EXEMPLO 88

Após assistir ao vídeo, o grupo deve responder a um questionário.

Ad: dunque il il nostro testo sarà così eh::: io sono presentare qua::: **tarara tarara**

4.13 Sequências com estrangeirismos

Formações em que o falante utiliza uma palavra da L1 para criar uma nova palavra da L2. A presença de um estrangeirismo pode originar uma interação em que o colega colabora ativamente, por meio de uma série de correções, para corrigir aquilo que é percebido como uma produção anômala, ou, então, neste caso, é a atividade que os aprendizes estão desenvolvendo que decidirá se haverá ou não negociação, e o estrangeirismo pode passar despercebido. Trata-se de uma estratégia típica do contexto exolíngua, porque é empregada pelos interlocutores para suprir faltas linguísticas em seu repertório.

EXEMPLO 89

L e Pa estão escrevendo o texto juntos.

L: ha cominciato a camminare::: prima di arrivare::: al gabinetto perché qua dice che lei era al gabinetto

Pa: e se mettiamo... ha messo la mano destra nella tasca e ha preso un pacchetto di sigaretto::: sigaretti::: sigarette mentre nazarena e michelina la inseguivano.... la inseguivano eh::: continuavano a (blasfemare) TL due punti no? ((escreve no papel o que disse)) mentre nazarena e michelina la inseguivano::: eh::: continuavano a (blasfemare) TL (diasfemare) ES no?

L: io credo di sì

Pa: (blasfemare) TL (diasfemare?) ES biasimare? cos'è biasimare quando si dice una grossa parola ((inc)) come si dice **blasfêmia?**... bestemmiare

EXEMPLO 90

Estão escrevendo as respostas.

Pa: ((lendo)) quali elementi ti hanno permesso di dedurre il contesto

C: le da...la date?

Pa: le date

C: le date c'era un cartello scritto l'etiopia

Pa: sì cartello o (cartace?) ES come si dice cartello o (cartace?) ES penso che cart- non so

C: cartello

Pa: (cartace) ES no? **bom** ((risos))

EXEMPLO 91

Estão escrevendo as respostas.

Pa: penso che sia sufficiente no? perché c'è tutto un ri- come si dice? un (risorso) ES audiovisivo o (apparato audiovisivo) TL che ci permette di dedurre

C: sì

EXEMPLO 92

Em dupla, devem responder a algumas perguntas sobre o vídeo.

M: sì perché quando::: si fa questo si perde molto tempo molte cose che si dicono sono sbagliate

An: sì

M: eh:::

An: non c'è un (giugizio) ES

M: sì

An: perché::: quando racconta quando lei (escreve) TL quando. si legge ques- il libro di storia. noi siamo (distante) TL

M: sì lontani

Ad: il (giugizio) ES i valori sono diversi

EXEMPLO 93

Os estudantes estão formulando hipóteses sobre o trecho de vídeo que acabaram de ver, grupo M e An.

An: il museo di arte moderna di::: di arte contemporanea il mac (del) TR (rio) TF che::: si (in realtà) ES è

4.14 Sequências com transfer fonético

Pertencem a essa categoria dois tipos de transfer utilizados seja como estratégia expressiva seja devido à falta de recursos linguísticos. Fala-se de estratégia expressiva quando se utiliza uma palavra brasileira com pronúncia brasileira; é típica do contexto bilíngue e serve para obter efeitos e funções expressivas que a LE não possui. O segundo transfer, típico da conversação exolíngue, é empregado para suprir lacunas linguísticas e acontece quando uma palavra italiana (LE) é pronunciada com o sotaque da própria língua materna.

EXEMPLO 94

O grupo, após ter lido o texto, responde às perguntas em que se pede que seja feita a análise do trecho.

Pa: sì... come si scrive immobilità con la doppia (em) TF emme

Ad: non lo so bene le doppie sono::: un mio problema

EXEMPLO 95

L e F devem formular hipóteses sobre o conteúdo do diário por meio das imagens e dos trechos extraídos do texto.

F: è vero ho detto un viaggio però ((ri)) non::: allora non mi pare che sia questo

L: no può essere un viaggio

F: può essere che ci sia un viaggio nella (istoria) TF ma non tutta la (istoria) TF sia un viaggio

L: oh possiamo::: intendere come un **sentido figurati-** figurativo

F: sì

EXEMPLO 96

Em dupla, devem responder a algumas perguntas sobre o vídeo; dado que surgem algumas dificuldades, o grupo-classe interage para responder à primeira pergunta.

Pa: non mi ricordo perché. erano quattro

L: cristina

¿? cristina

L: donizelli (boni) TF

¿? : (boni?) TF

L: sì ci sono quattro **a primeira**

Pa: penso che sia cristina e boni perché era la seconda e la quarta

L: **não não. aqui tenho aqui tem quatro pessoas que ela descreve aqui começa com ca é catarina?** casalina?

¿? **penso que a letra é casalini**

L: casalini ((escrevendo)) **ai tem cristina**

¿?: (cristina) TF

EXEMPLO 97

Estão escrevendo as respostas.

L: ((escrevendo)) fin sin dal no **dois** (ele) TF da

F: mettiamo il titolo?

EXEMPLO 98

Respondendo às perguntas.

L: **colocaria** l'abbigliamento::: **roupa**

F: sì abiglia::: ((escrevendo)) come si scrive?

L: abbiglia (gli) TF

F: ah

EXEMPLO 99

Em dupla, devem responder a algumas perguntas sobre o vídeo.

C: che rappresentano tutto::: il gruppo?

Pa: che rappresentano::: tutta ((inc)) tutta la::: come si dice (gramsci) TF

C: **turma**?

Pa: no com'è (gramsci) TF come si dice quella parola che (gramsci) TF ah:::

EXEMPLO 100

Estão escrevendo as respostas.

Pa: però c'è un altro elemento molto importante che quando una::: una di loro dice che::: non sapeva se mussolini::: guardava::: l'(estadio) TF o no siccome mussolini era::: come si dice abitava a roma la capitale del governo era a roma

C: era a roma sì

Pa: eh::: andava allo (estadio) TF mussolini doveva essere::: dovrebbe essere vicino allo (estadio) no?

EXEMPLO 101

Em dupla, devem responder a algumas perguntas sobre o vídeo.

An: quartiere che si chiama (eur) TF che mussolini ha creato proprio per fare un::: come si dice::: fare la **propaganda** del fascismo

M: ah::: ok

M: ((escrevendo)) è ambientata a roma è ambientata a roma?

An: questo si vede nelle immagini

M: ((escrevendo)) questo si vede:::

An: ((escrevendo)) creato da mussolini

M:: quartiere (eur?) TF

An: sì

EXEMPLO 102

Leram a resenha e devem responder juntos às perguntas.

Pa: penso che sia raccontato in prima persona però c'è anche la terza persona... qui c'è in prima persona ci racconta la sua (istoria) TF all'(epoca) TL di orfano e poi la voce cambia una voce un po' più::: (ossia) TL qui non è orfano per abbandono in terza persona

Pa: sì la presentazione del testo del del del del cosentino del personaggio è in prima persona e poi c'è in terza persona è il paragrafo (segunte) TL sì? sì o no?

Ad: non so

Pa: ad esempio ci racconta la sua (istoria) TF

Ad: non so

EXEMPLO 103

Os estudantes estão formulando hipóteses sobre o trecho de vídeo que acabaram de ver.

An: c'è un (luogo) TL credo forse sia questo in (humaitá) TF (in) TR rio che è così un mercato e c'è anche (luogo) TL dove mangiare piccole cose come un bar

An: qui sta (mostrando) TR eh::: il (marcanã maracanã) TF

M: ((anuindo))

An: c'è anche il museo di::: arte moderna in niteroi che è quello di:::

M: ah non so non conosco rio ((risos))

An: io (amo) TF rio ((risos)) eh::: dio santo ho dimenticato il nome... (niemeyer) TF quello che sembra un::: **disco voador**

M: sì

An: il museo di arte moderna di::: di arte contemporanea il mac (del) TR (rio) TF che::: sì (in realtà) ES è

EXEMPLO 104

Os estudantes estão formulando hipóteses sobre o trecho de vídeo que acabaram de ver.

An: ma dopo c'è anche questa cosa di architettura perché eh::: è l'architettura (antigua) TL che è quella di::: eh::: dio santo a questa ora le parole

M: a questa ora **feia** ((risos))

An: coloniale c'è un sacco di edifici di::: chiese anche la::: biblio- biblioteca (nacio-) TF nazionale

EXEMPLO 105

An: c'è un'altra un altro edificio eh::: qui vicino a (mac) TF

EXEMPLO 106

Após assistirem ao vídeo, devem procurar e escrever os adjetivos.

M: quella via con quegli edifici no?

An: sì perché forse sia::: eh::: (barra da tijuca) TF quella architettura più recente

EXEMPLO 107

A dupla está formulando hipóteses sobre o conteúdo do vídeo.

Ad: che non è brasiliano credo che credo no è la città di (rio de janeiro) TF eh::: lui fa::: non so come dire dei dei tagli dei::: non so se c'è la parola **recorte** (dei tagli) TL della città

Ad: sì può essere perché vedi che che il titolo c'è (rio) TF come la vedo io ma c'è passepartout passepartout per me è quella quella quella cosa che va no la **mo-** la::: non so la quella quella dei quadri ma non la **moldura** è quello che c'è::: non so se sai

Pa: no

EXEMPLO 108

A dupla está formulando hipóteses sobre o conteúdo do vídeo.

Ad: che non è troppo conosciuto quando quando si pensa ah::: turismo a rio è conosciuto ma non è

Pa: non è il monumento più conosciuto

Ad: sì non è come andare al cristo al... (pão de açúcar) TF non so

EXEMPLO 109

A dupla está formulando hipóteses sobre o conteúdo do vídeo, grupo L e F.

L: no eh::: secondo me è un'analisi su (rio de janeiro) TF

L: le persone pensano che rio è solo spiaggia...

F: sì solo spiaggia eh::: calcio

L: (favelas =) TF

F: (=favelas) TF eh:::

EXEMPLO 110

Estão trocando ideias sobre os elementos da paisagem.

F: mi pare che quello sia::: una una foto::: di satellite

L: è sì

F: tipo::: ma io non so come dire ((risos)) questo in italiano

L: come::: (google) TF né perché metti su satellite

F: sì

EXEMPLO 111

O grupo deve escrever um comentário sobre o vídeo.

L: ((escrevendo)) su altri aspetti che la spiaggia, il cristo, il (pão de açúcar) TF e tanti altri luoghi comuni della città (del) TR rio

EXEMPLO 112

Os estudantes devem reler o texto que escreveram e verificar se há erros, grupo F-An-L.

An: ((lendo)) che si veste in modo spiritoso o (espiritoso) TF

F: (espiritoso) TF

L: abbiamo visto sul dizionario spiritoso

EXEMPLO 113

A dupla está formulando hipóteses sobre o conteúdo do vídeo.

L: è molto bello il (pão de açúcar) TF il (bonde) TF il (bondinho) TF

F: è molto bello

4.15 Sequências com transfer

Sequências em que os falantes utilizam estruturas da LM mantendo o léxico da LE. É uma estratégia usada nas conversações exolíngues para suprir lacunas na língua-alvo. A presença do transfer pode promover uma interação em que o colega colabora ativamente por meio de heterorreparações, para corrigir o que foi percebido como uma produção anômala, ou então, é a atividade que os aprendizes estão realizando que decide se o transfer será negociado ou se, simplesmente, pode passar despercebido.

EXEMPLO 114

Estão fazendo hipóteses sobre o conteúdo.

F: comincia a camminare... per le carrozze del treno e osserva le persone alcune sono malate e vecchi altri altri... do::: (dormino? dormino?) TR dormire? (dormino?) TR

Ad: dorme ((risos))

EXEMPLO 115

Os estudantes leram uma resenha e devem responder juntos às perguntas.

F: ma non può essere la terza persona...(parlando) TR a noi? o no?

M: come? no perché

EXEMPLO 116

Os estudantes leram uma resenha e devem responder juntos às perguntas.

M: no sì ma ma penso così perché perché questa parte eh::: lui vuole::: o autore vuole eh::: come posso dire **quer conferir a atenção** ((risos)) ((inc)) non (dicendo) TR ancora la sua opinione quello che pensi

EXEMPLO 117

Os estudantes estão formulando hipóteses sobre o trecho de vídeo que acabaram de ver.

An: qui sta (mostrando) TR eh::: il (marcanã maracanã) TF

M: ((anuindo))

EXEMPLO 118

A dupla está formulando hipóteses sobre o conteúdo do vídeo.

F: nel momento di:::

L: guardare la foto

F: no de- della **vira**-... del nel momento alla mezzanotte e lei era troppo felice eh::: subito un ragazzino ha preso la sua (camera) TL eh::: è scappato via e (lei piangendo) TR

EXEMPLO 119

Após assistir ao vídeo, o grupo deve responder a um questionário

Ad: eh::: dobbiamo scrivere un testo relativo al programma come (raccontando) TR il programma o fare qualsiasi testo

EXEMPLO 120

O grupo deve escrever um comentário sobre o vídeo.

Ad: comincia (per mostrare) TL alcuni::: eh edifici antichi

Pa: comincia mostra- (mostrando) TR

An: (mostrando?) TR ma c'è questo gerundio? ((risos))

Pa: non c'è?

An: non so

Pa: comincia (mostrando:::) TR

Ad: sì

Pa: comincia mentre... **ao fazer** ti ricordi **a fazer** mentre comincia mostra

An: ah sì sì comincia (mostrando) TR edifici antichi dei ristoranti

Ad: ((escrevendo)) comincia (mostrando) TR dei **né**

P: degli edifici antichi

Ad: dei ristoranti

4.16 Sequências com tradução literal negociada junto com o colega

A tradução literal é uma estratégia utilizada pelos falantes em contextos exolíngues, quando não dispõem de recursos linguísticos adequados para expressar-se e consiste em traduzir literalmente em L2 um item da L1. Pode promover, como nos exemplos seguintes, uma interação em que o colega colabora ativamente por meio de reparações, para corrigir o que foi percebido como uma produção anômala.

EXEMPLO 121

O grupo está olhando as fotografias e formulando hipóteses sobre o conteúdo do texto.

F: ma ma quell' oggetto che::: (colloca...) TL che

Ad: mettiamo =

F: = mettiamo::: le nostre cose quando siamo in viaggio? come si chiama?

P : il bagagliaio

EXEMPLO 122

O grupo di F e Ad está escrevendo o texto em conjunto.

F: ((escrevendo na folha)) maria è fuggita e ::: le due suore sono andate:::

Ad: sono andate:::

F: perseguire!

Ad: perseguire no!

F: no... maria è fuggita e...

Ad: le due suore

F: ((escrevendo)) le suore l'hanno

Ad: l'hanno (perseguita?) TL

F: ((inc)) e le due suore::: l'hanno::: (perseguita?) TL

Ad: sì... persecuzione c'è la parola persecuzione sì... **perseguição**

EXEMPLO 123

Discutem sobre o conteúdo a ser escrito.

Pa: conosci l'ipocrisia?... parliamo dell'ipocrisia...sei una suora solo negli nei nei abiti

L: ma questa non è (blasfemia...) TL come si dice?

Pa: bestemmiare =

L:= bestemmiare perché bestemmiare è (parlare qualcosa) TL contro dio

EXEMPLO 124

O grupo está escrevendo o texto em conjunto.

Pa: periodare ci sono delle coordinate per::: eh::: come si dice::: per (numerare) TL

Ad: per ele- elen- elencare?

Pa: per (numerare) TL o (listare?) TL o sommare c'è sommare

EXEMPLO 125

Estão escrevendo as respostas.

Pa: ((escrevendo)) quando l' italia. ha cominciato la::: (campa-) TL come si dice (campa-) TL non è (campagna) TL

C: no non è (campagna) TL

Pa: le conquiste::: . coloniali in africa

EXEMPLO 126

Em dupla, devem responder a algumas perguntas sobre o vídeo.

An: perché::: quando racconta quando lei (escreve) TL quando. si legge ques- il libro di storia. noi siamo (distante) TL

M: sì lontani

EXEMPLO 127

Os estudantes leram uma resenha e devem responder juntos às perguntas.

M: no mette in evidenza::: ((inc)) mette in evidenza come si può vedere nei::: nei:::

F: nei (seguinte) TL frasi

M: nei segue- nei seguenti esempi ((ditando em voz alta))

EXEMPLO 128

A dupla está formulando hipóteses sobre o conteúdo do vídeo.

F: penso che su lui eh sia come un::: **historiador** come si dice **historiador** dell'immagine

L: non lo so

F: non lo so come uno che studia cose cose (antigue) TL

L: cose antiche

F: cose antiche

EXEMPLO 129

Após assistir ao vídeo, o grupo deve responder a um questionário.

An: andare per una via stretta dove si vede un (edificio) TL nascosto

Pa: palazzo

L: palazzo?... non so se è meglio palazzo o edificio

EXEMPLO 130

Após assistir ao vídeo, o grupo deve responder a um questionário.

Pa: sì è vero adulto::: straniero::: eh::: (culto) TL ok ci sono anche delle delle (questioni culte)
TL

An: sì delle cose culturali

EXEMPLO 131

Após assistir ao vídeo, o grupo deve responder a um questionário.

Pa: si dice la città di rio? la città di firenze la città di roma sì

Ad: sì io ho messo (del) TL rio è di rio?

EXEMPLO 132

O grupo deve escrever um comentário sobre o vídeo.

Pa: ((escrevendo)) i suoi punti di vista (particolari:::) TL no

An: no i suoi punti di vista::: no **parti**- non comuni diversi dai loro ((risos)) dal punto di vista turistico

EXEMPLO 133

Após assistir ao vídeo, o grupo deve responder a um questionário.

An: però c'è la::: il (cammino) TL lungo mare

Pa: sì la passeggiata al lungo mare

EXEMPLO 134

Após assistir ao vídeo, o grupo deve responder a um questionário.

F: può essere un un pubblico più... (differenziato) TL che si interessa::: della (colt-) TL

L: cultura

F: cultura arte mi pare che sia per (qualche) TL nazionalità

EXEMPLO 135

O grupo deve escrever um comentário sobre o vídeo.

L: ((escrevendo)) dei ristoranti il mercato (municipale) TL

F: si dice (municipale?) TL

L: non lo so vediamo nel dizionario

EXEMPLO 136

Após assistir ao vídeo, o grupo deve responder a um questionário.

F: penso la stessa cosa credo che sia più (appresentare) TL il brasile nel modo diverso

L: di presentare (il) TL rio

4.17 Sequências com tradução literal não negociada

A tradução literal, estratégia utilizada pelos falantes em contextos exolíngues quando não dispõem de recursos linguísticos adequados para expressar-se, consiste em traduzir literalmente em L2 um item da L1; nos exemplos apresentados, ela não é nem auto nem heterocorrigida pelos interactantes.

EXEMPLO 137

Após assistir ao vídeo, o grupo deve responder a um questionário.

An: senza senza l'audio senza sapere proprio l'audio può essere per (qualche:::) TL per (qualche) TL persona (qualche qualche) TL anche brasiliani o stranieri

Pa: sì è vero adulto::: straniero::: eh::: (culto) TL ok ci sono anche delle delle (questioni culte) TL

An: sì delle cose culturali

EXEMPLO 138

O grupo está olhando as fotografias e formulando hipóteses sobre o conteúdo do texto.

F: si perché qui qui sembra che che ok ... (possono stare in viaggio) TL per per in (peregrinazione) TL per per per questo ma::: qui c'è c'è ((apontando com o dedo o rapaz da foto)) questo ragazzo che se lui ha queste cose di...

Ad: **raquete** =

F: =racchette

Ad: **raquete**

F: lui deve essere in vacanza

EXEMPLO 139

Estão fazendo hipóteses sobre o conteúdo.

F: noi pensiamo che sia qualcosa::: di::: religioso

Ad: una (peregrinazione) TL a lourdes::: sembra una::: forse un giorno festivo della madonna di lourdes e così qui qui sembra che loro (possano stare in peregrinazione a questo luogo a questo posto) TL

EXEMPLO 140

Após terem lido o texto, respondem às perguntas em que se pede que seja feita a análise do trecho.

An: qui ad esempio c'è il::: trapassato remoto... che penso che si usa a::: (pegare) TL una una azione

M: che si svolge prima

An: sì

EXEMPLO 141

Estão lendo o texto para localizar os verbos no tempo passado.

An: ((suspiro))

M: eh::: sono due azioni che:::

An: che sono

M: che si svolgono eh:::

An: (concom- concomitantemente) TL no?

M: sì

EXEMPLO 142

Estão escrevendo.

M: indica azione (concomitante? concomitante?) TL

An: ((anuindo))

EXEMPLO 143

Terminaram de responder às perguntas.

M: (è sufficiente no?) TL

An: ((anuindo))

M: penso che va bene **tá?**

EXEMPLO 144

O grupo, após ter lido o texto, responde às perguntas em que se pede que seja feita a análise do trecho.

Pa: questa è la (questione) TL più difficile ((após ter lido a pergunta))

Ad: è sì

EXEMPLO 145

O grupo, após ter lido o texto, responde às perguntas em que se pede que seja feita a análise do trecho.

Ad: non è la mia specialità ma credo che ci sono::: molte secondarie?

Pa: cosa sarebb- sono secondarie?

Ad: credo che sono sono (orazione:::) TL coordinate oh:::

EXEMPLO 146

Devem formular hipóteses sobre o conteúdo do diário por meio das imagens e dos trechos extraídos do texto.

F: qui sembrano::: ragazze:::

L: che vanno a scuola =

F: = che vanno a scuola ... non mi pare un viaggio... felice persone che... si può dire (celebrano...) TL la vita?

L: è (celebrano) TL

F: qui questa foto

L: è sì io vedo...per esempio::: ((inc)) sono piccoli poi c'è anche::: ((lendo)) 15 marzo 1935 che parla dell'interrogazione della scuola sappiamo che il tempo di mussolini

F: sì

L: poi è::: gli amici

F: gli amici

L: le amiche non lo so secondo me è un diario che racconta tutta la sua vita sulla::: da quando era giovane dal suo tempo di scuola ai giorni (attuali) TL

EXEMPLO 147

Devem formular hipóteses sobre o conteúdo do diário por meio das imagens e dos trechos extraídos do texto.

L: la vita come un viaggio per esempio queste::: non so come dire queste **caracteris**

F: sì

L: qua sono i (caratteri) TL della vespa la vespa si scrive con questa lettera qua

F: ah sì!

EXEMPLO 148

Devem formular hipóteses sobre o conteúdo do diário por meio das imagens e dos trechos extraídos do texto.

F: ((lendo)) credevo di avere l'interrogazione di francese e invece giani delusemi. a geografia cascia fu interrogata e rispose bene, ma fece cadere tutti i registri di rampelli. è una (scena) TL di::: di scuola

L: di scuola sì

EXEMPLO 149

Devem formular hipóteses sobre o conteúdo do diário por meio das imagens e dos trechos extraídos do texto.

L: non so se conosci il diario di anna frank

F: io già::: l' ho sentito però non l' ho letto

L: è un diario::: di tutto quello che (passa) TL nella guerra ma questa è un **pré-guerra se chama**

F: sì **pré-guerra**

EXEMPLO 150

Comentam um filme.

F: hai visto il film vincere?

L: io ce o ho ma non l' ho visto. è (buono?) TL

F: (è buono) TL però è **pesado**

L: io ho visto alcune scene... pensavo che era pesante e l' ho lasciato là

EXEMPLO 151

Devem formular hipóteses sobre o conteúdo do diário com base nas imagens e nos trechos do texto.

Pa: forse lui scrive::: sulla vita col suo fratello o con il suo giovane papà questi viaggi::: e::: il tempo è un tempo precedente non so degli anni::: cinquanta sessanta no?

C: perché?

Pa: perché ci sono queste immagini di perché questi vestiti eh::: (antichi) TL

C: si può essere

Pa: questa foto mi ricorda::: il teatro no?

C: non so perché i vestiti sono veramente di quel tempo prima della guerra no?

Pa: sì (antichi) TL e c'è questo::: come si chiama questo **bonde** non è **bonde**

EXEMPLO 152

Devem formular hipóteses sobre o conteúdo do diário com base nas imagens e nos trechos do texto.

C: è una scuola qui no?

Pa: sì una scuola femminile

C: sì sembra che stanno con::: i vestiti. come si dice:::

Pa: (antichi) TL di scuola

C: (uniforme) TL

Pa: (uniforme) TL ((risos)) non so

C: non so come dire in italiano

Pa: forse (uniforme) TL

EXEMPLO 153

Após a primeira exibição do vídeo, devem conversar sobre aquilo que entenderam.

Pa: però ci sono c'erano anche due temi che loro::: hanno scelto non so qual è esattamente l'occasione associare i popoli al suo destino che è un tema classico romano e l'altro tema è quello che loro hanno scelto (per) TL scrivere (per) TL parlare per tutta. per tutta la::: come si dice il gruppo la **turma**

EXEMPLO 154

Após a primeira exibição do vídeo, devem conversar sobre aquilo que entenderam.

Pa: penso che (sia sufficiente) TL no? perché c'è tutto un ri- come si dice? un (risorso) ES audiovisivo l'(apparato audiovisivo) TL che ci permette di dedurre
C: sì

EXEMPLO 155

Após a primeira exibição do vídeo, devem conversar sobre aquilo que entenderam.

M: lui mussolini era molto::: e::: ((inc)) molti giovani perché eh::: parlava parlava con con gli errori però::: era molto::: non mi ricordo la parola che aveva che aveva usato era molto:::
An: era una (propaganda) TL
M: sì

EXEMPLO 156

Em dupla, devem responder a algumas perguntas sobre o vídeo.

An: sì ma ora raccontano quello che facevano
M: a::: ok! sì è vero perché loro prima non volevano che nessuno vedesse il diario

An: ((ditando aquilo que escreve)) raccontano per eh::: ricordare la sua gioventù e per fare un (registro) TL della storia della storia di un'epoca

EXEMPLO 157

Devem responder a algumas perguntas sobre o vídeo.

M: è un punto di vista diverso di tutto quello che abbiamo già visto su::: che abbiamo già visto su::: su questo periodo fascista perché è sempre quello raccontato da una persona che::: non ha vissuto quello eh::: che ha basato sempre eh::: sui libri di storia o quello che tutti sanno già però mi pare che dal punto di vista è diverso perché è visto di dentro sai?

An: sì non non c'è il (disfarsamento) TL

M: sì

EXEMPLO 158

Os estudantes leram uma resenha e devem responder juntos às perguntas.

M: sì ci sono è perché si cita lui si cita

F: dove?

M: è qui sono è giudizio di valore e anche qui (al finale) TL

F: ah:::

EXEMPLO 159

Leram a resenha e devem responder juntos às perguntas.

Pa: penso che sia raccontato in prima persona però c'è anche la terza persona... qui c'è in prima persona ci racconta la sua (istoria) TF all'(epoca) TL di orfano e poi la voce cambia una voce un po' più::: (ossia) TL qui non è orfano per abbandono in terza persona

Pa: sì la presentazione del testo del del del del cosentino del personaggio è in prima persona e poi c'è in terza persona è il paragrafo (seguinte) TL sì? sì o no?

Ad: non so

EXEMPLO 160

Leram a resenha e devem responder juntos às perguntas.

Ad: ma possiamo anche... qui **oh** vedi nella nella terza (questione) TL c'è ci sono i commenti dell'autore possiamo mettere commentare di questo ci perché è giu- è (giustamente) TL questa questo commento

EXEMPLO 161

Os estudantes estão formulando hipóteses sobre o trecho de vídeo que acabaram de ver.

An: c'è un (luogo) TL credo forse sia questo in (humaitá) TF (in) TL rio che è così un mercato e c'è anche (luogo) TL dove mangiare piccole cose come un bar

EXEMPLO 162

Os estudantes estão formulando hipóteses sobre o trecho de vídeo que acabaram de ver.

An: ma dopo c'è anche questa cosa di architettura perché eh::: è l'architettura (antigua) TL che è quella di::: eh::: dio santo a questa ora le parole

M: a questa ora **feia** ((risos))

EXEMPLO 163

Os estudantes estão formulando hipóteses sobre o trecho de vídeo que acabaram de ver.

An: ma::: quella chiesa antica che sta un po' nascosta ma anche oggi è un luogo dove le persone (andano) TL lì

EXEMPLO 164

Após assistirem ao vídeo, devem procurar e escrever os adjetivos.

M: quella via con quegli edifici no?

An: sì perché (forse sia:::) TL eh::: (barra da tijuca) TF quella architettura più recente

EXEMPLO 165

Após assistirem ao vídeo, devem procurar e escrever os adjetivos.

An: no no la spiaggia non si vede ((risos))

M: no la spiaggia non so perché ho detto pensavo al (popolo) TL alle persone

EXEMPLO 166

A dupla está formulando hipóteses sobre o conteúdo do vídeo, grupo Pa e Ad.

Ad: che non è brasiliano credo che credo no è la città di (rio de janeiro) TF eh::: lui fa::: non so come dire dei dei tagli dei::: non so se c'è la parola **recorte** (dei tagli) TL della città

Pa: specifico

Ad: sì lettera- letteralmente di un punto di vista (una forma) TL di di (vere) TL alcune parti della città

EXEMPLO 167

A dupla está formulando hipóteses sobre o conteúdo do vídeo

F: le persone tutte felici ah il capodanno sì che bello e una donna (al mio lato) TL eh::: c'era una macchina fotografica si dice così?

L: sì una::: ((inc))

F: una **câmara**

EXEMPLO 168

A dupla está formulando hipóteses sobre o conteúdo do vídeo.

F: nel momento di:::

L: guardare la foto

F: no de- della **vira**-... del nel momento alla mezzanotte e lei era troppo felice eh::: subito un ragazzino ha preso la sua (camera) TL eh::: è scappato via e (lei piangendo) TR

EXEMPLO 169

A dupla está formulando hipóteses sobre o conteúdo do vídeo.

F: e ho visto queste cose di come la ragazza hanno rubato la::: la sua (camara) TL

EXEMPLO 170

Estão trocando ideias sobre os elementos da paisagem.

L: il mercato

F: il mercato

L: può essere::: regionale (municipale) TL non so si dice (municipale?) TL

EXEMPLO 171

Em grupo de três, trocam as informações obtidas, grupo L, An, Pa.

L: ((lendo)) ho messo chiesa bar ristorante mercato non so se esiste l'espressione (municipale)

TL ma::: è un mercato

EXEMPLO 172

Leram a resenha e devem responder juntos às perguntas.

Pa: parlare in prima o terza persona prima

Ad: non so se se se se (io vado a descrivere) TL una cosa

Pa: forse è meglio parlare in terza persona

EXEMPLO 173

Leram a resenha e devem responder juntos às perguntas.

An: sì lui presenta prima come narratore e dopo come personaggio

Pa: sì

An: (ambedue) TL forme

EXEMPLO 174

Leram a resenha e devem responder juntos às perguntas.

Ad: comincia (per mostrare) TL alcuni::: eh edifici antichi

Pa: comincia mostra- (mostrando) TR

EXEMPLO 175

Leram a resenha e devem responder juntos às perguntas.

F: penso la stessa cosa credo che sia più (appresentare) TL il brasile nel modo diverso

L: di presentare (il) TL rio

EXEMPLO 176

O grupo deve escrever um comentário sobre o vídeo.

F: in modo (scenico) TL

L: non so se in italiano esiste

EXEMPLO 177

O grupo deve escrever um comentário sobre o vídeo.

L: ((escrevendo)) su altri aspetti che la spiaggia, il cristo, il (pão de açúcar) TF e tanti altri luoghi comuni della città (del) TL rio

EXEMPLO 178

Os estudantes devem reler o texto que escreveram e verificar se há erros.

L: ((lendo)) un panorama sulla città (del) TL rio

EXEMPLO 179

Os estudantes devem reler o texto que escreveram e verificar se há erros.

An: nella...(quinta) TL riga ((lendo)) un signore sui sessanta è così?

L: ((lendo)) che si veste nella (quinta) TL riga ancora

EXEMPLO 180

Comentam o texto que estão lendo.

L: devono avere fatto una (mescolanza) TL

EXEMPLO 181

Estão procurando uma palavra no dicionário.

Ad: ah non c'è

Pa: forse perché la i è una (particola) TL e immobilità un'altra

4.18 Sequências com tradução literal negociada pelo falante

O falante percebe uma anomalia na sua fala e se autocorrige.

EXEMPLO 182

Estão escrevendo o texto juntos.

L: ha cominciato a camminare::: prima di arrivare::: al gabinetto perché qua dice che lei era al gabinetto

Pa: e se mettiamo... ha messo la mano destra nella tasca e ha preso un pacchetto di sigaretto::: sigaretti::: sigarette mentre nazarena e michelina la inseguivano.... la inseguivano eh::: continuavano a (blasfemare) TL due punti no? ((escreve no papel o que disse)) mentre nazarena e michelina la inseguivano::: eh::: continuavano a (blasfemare) TL (diasfemare) ES no?

L: io credo di sì

Pa: (blasfemare) TL (diasfemare?) ES biasimare? cos'è biasimare quando si dice una grossa parola ((inc)) come si dice **blasfêmia?**... bestemmiare

EXEMPLO 183

Estão escrevendo o texto juntos.

Pa: perché mi ricordo di un (poema) TL di una poesia di::: ungaretti che diceva ed i fili tranviari

EXEMPLO 184

Após assistir ao vídeo, o grupo deve responder a um questionário.

Pa: la prima (questione:::) TL domanda il destinatario a chi è rivolto il programma televisivo

EXEMPLO 185

A dupla está formulando hipóteses sobre o conteúdo do vídeo.

An: senza senza l'audio senza sapere proprio l'audio può essere per (qualche:::) TL per (qualche) TL persona (qualche qualche) TL anche brasiliani o stranieri

EXEMPLO 186

O grupo deve escrever um comentário sobre o vídeo.

L: il (presentadore) TL il presentatore

F: il presentatore

CAPÍTULO 5

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 Introdução

Considerando a importância atribuída tanto ao contexto como à interação, achamos oportuno analisar e comentar nesta parte os exemplos extraídos do *corpus* apresentado no capítulo anterior e relativos às interações entre aprendizes ocupados em desenvolver tarefas em dupla, por meio dos conceitos elaborados no âmbito da análise da conversação¹⁰⁴, uma vez que um dos valores agregados da análise da conversação é que ela busca encontrar na interação, mais do que regras dotadas de um valor impositivo absoluto, regularidades estruturais que orientam o trabalho de interação e de construção conjunta do sentido. Com efeito, a organização da conversação em turno de palavras permite que cada turno precedente constitua o contexto para o turno seguinte, de modo que cada falante, ao tomar a palavra, predisponha a resposta com base no turno anterior. Além do estudo fundamental de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), que, de certa forma, forneceu as categorias descritivas, ou seja, a metalinguagem necessária para a descrição da estrutura da troca comunicativa, na análise serão utilizadas noções e abordagens de tipo interacionista que abordam a estrutura da interação na aula de língua estrangeira¹⁰⁵, interação que, devido à divergência do repertório linguístico dos interlocutores, é denominada exolingüística.

Na discussão, não serão comentadas todas as sequências do *corpus*, mas somente as mais significativas.

5.2 A troca de código e suas subcategorias utilizadas pelo falante em contextos exolingüísticos e bilíngues

¹⁰⁴ Trata-se de uma disciplina nascida nos Estados Unidos nos anos de 1970, sendo representada pelos sociólogos SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON (1977). Para uma abordagem geral dessa disciplina, ver MARCUSCHI (1986); KERBRAT-ORECCHIONI (1990, 2005); LUDWING-LODER; JUNG, (2008).

¹⁰⁵ Tomaremos como referências os principais estudos interacionistas realizados na Europa por autores que interpretam a interação como um evento comunicativo construído em colaboração pelos interactantes (ARAÚJO e SÁ, ANDRADE, 2002; BANGE, 1992; 1996; CAMBRA, 1998; 2003; CILIBERTI, 2003a; 2003b; 2012;

A troca de código, assim como todas as outras estratégias denominadas *conscious transfer*, pelo simples fato de ser uma estratégia de compensação (*achievement strategy*), tipo de estratégia que exige do aprendiz a tentativa de querer comunicar algo, mesmo sabendo que não dispõe dos recursos linguísticos adequados para isso, apresenta, em comparação com as estratégias de evitamento (*reduction strategy*), um potencial maior para a aprendizagem, porque induz o falante a formular hipóteses e a enfrentar o problema, mesmo correndo o risco de não ser bem-sucedido (FAERCH; KASPER, 1983). A troca de código consiste na utilização de uma palavra ou de uma frase em L1 ou L3 no interior do enunciado. Lançando mão da troca de código, o aprendiz utiliza ilhas de segurança para expressar um conceito e enfrentar uma situação nova, desconhecida.

De um ponto de vista quantitativo, são frequentes os momentos em que os aprendizes se serviram da troca de código. Além disso, é preciso dizer que o uso da L1, com exceção de alguns casos em que origina outros fenômenos classificáveis como estratégias de aprendizagem (ver o parágrafo seguinte), não ocorre nem em nível de frase nem em nível de discurso, mas somente para substituir palavras isoladas das quais desconhece o correspondente em italiano. Vejamos o exemplo a seguir:

EXEMPLO 1

Pa: però ci sono c'erano anche due temi che loro::: hanno scelto non so qual è esattamente l'occasione associare i popoli al suo destino che è un tema classico romano e l'altro tema è quello che loro hanno scelto per scrivere per parlare per tutta. per tutta la::: come si dice il gruppo la **turma**

C: il gruppo

Pa: gli studenti

Nessa sequência, os estudantes estão comentando um vídeo a que acabaram de assistir. Dado que Pasquale não tem certeza de como se diz “gruppo”, inicialmente tenta ganhar tempo alongando e repetindo para si mesmo a cadeia sonora “per tutta. per tutta la:::”; em seguida, utiliza um pedido direto para solicitar a ajuda da colega e faz isso servindo-se do termo em L1 “come si dice il gruppo la turma”; Caterina intervém prontamente e sugere o termo em italiano “il gruppo”, ação que funciona como uma reparação. Exemplos como esses são numerosíssimos e apresentam características que vamos comentar a seguir. Em primeiro lugar, as trocas de código estão sempre circunscritas a palavras isoladas, criam um contexto

NUSSBAUM, 1999; NUSSBAUM, TUSÓN, 1996; NUSSBAUM, TUSÓN, UNAMUNO, 2002; ORLETTI, 2000; PEKAREK, 1999; 2002; VION, 1992) e nos Estados Unidos (VAN LIER, 1996; 1998).

favorável para a heterorreparação de tipo atenuado¹⁰⁶ e são quase sempre seguidas pela reparação do interlocutor B, que dá o termo em italiano, e pela autocorreção no turno de A.

A sequência em que a troca aparece é sempre precedida por hesitações, pausas e repetições, que permitem a quem fala manter aberta a conversação e ganhar tempo, antes de terminar a mensagem. As pausas podem ser não lexicalizadas, formadas por períodos de silêncio¹⁰⁷ ou por hesitações como “mmmmm...” e “ehhhh...” “ehmmmm” (denominadas também *umming and erring*); podem ser pausas que alongam o som das palavras e podem ser pausas lexicalizadas que utilizam expressões convencionais como “bene, allora”¹⁰⁸. De acordo com Dörnyei e Kormos (1998), os fenômenos de hesitação são estratégias de comunicação que apresentam construções gramaticalmente específicas e provocam rupturas na fluência do discurso. São utilizadas pelos falantes para ganhar tempo e, com frequência, podem ser seguidas por estratégias (LÖRSCHER, 1991), visto que indicam que o falante está enfrentando um problema comunicativo cujo resultado poderia ser a ativação de uma estratégia de comunicação. Esses sinais, além de confirmar que existe efetivamente uma divisão virtual entre a fase de preparação e a fase de execução (CLARK; CLARK, 1977), indicam: 1. que o falante, de alguma maneira, tem consciência do problema e que precisa achar uma solução, mesmo com o risco de sair-se mal; 2. que está em ato uma sequência que poderia favorecer a aquisição, uma vez que o falante mais experiente poderia sugerir as partes faltantes, que seriam incluídas no turno seguinte (GÜLICH, 1986).

Outra característica observada nesses exemplos é que a solução do problema acontece segundo uma modalidade cooperativa em que os falantes interagem e negociam o sentido junto com a produção de diversos turnos de palavra para procurar a palavra correta, modalidade que parece ser uma das mais produtivas para fins de aprendizagem (GASS; MACKEY; PICA, 1998; LONG, 1983b; SWAIN; LAPKIN, 1998). Desta forma, graças à condição *a priori* igualitária, instaura-se uma ordem interacional na qual todos os

¹⁰⁶ As heterocorreções empregadas nas conversações entre pares são atenuadas em comparação com aquelas em que os falantes têm potencialidades conversacionais desiguais, como nas interações entre professor e estudantes, porque a correção não é assertiva, mas é proposta, podendo ser aceita ou recusada (SCHEGLOFF; JEFFERSON; SACKS, 1977).

¹⁰⁷ O silêncio, como indica BAZZANELLA (2002b, p. 44), é um meio de comunicação poderoso e complexo que não se identifica com o vazio; ao contrário, o silêncio aparente pode ser acompanhado pelo “barulho interno”. Em contextos de aprendizagem, destaca a autora, o silêncio pode significar lacuna em relação ao conhecimento ou, como nos casos que serão analisados aqui, como decorrente de planejamento discursivo. Concordamos com as pesquisadoras NAKANE e ELLWOOD (2009a; 2009b), que constataam que o silêncio é desestimulado, especialmente nas culturas ocidentais, quando, na verdade, na aula de língua estrangeira, seria recomendável ensinar a importância do silêncio.

¹⁰⁸ De um ponto de vista conversacional, são fenômenos que ajudam a elaborar e planejar o discurso e a manter certa coerência intradiscursiva (BAZZANELLA, 1994; MARCUSCHI, 1986; STAME, 1999).

participantes usufruem os mesmos direitos e os mesmos deveres conversacionais¹⁰⁹, tanto isso é verdade que a assunção do turno acontece por meio de autosseleção mais do que por meio de heterosseleção¹¹⁰. Não haverá nem interlocutores excessivamente silenciosos, nem sobreposições, nem “incontinência verbal”. Veja, a esse respeito, o recorte seguinte:

EXEMPLO 2

F: penso che su lui eh sia come un::: **historiador** come si dice **historiador** dell’immagine

L: non lo so

F: non lo so come uno che studia cose cose (antigue) TL

L: cose antiche

F: cose antiche

Francesca e Laura estão fazendo hipóteses após assistirem a um vídeo: dado que Francesca não lembra ou não sabe como se diz “storico”, em primeiro lugar tenta ganhar tempo por meio de hesitações e repetições “eh sia come un::: historiador come si dice historiador”; em seguida, se serve da sua própria L1 e pede ajuda ao colega por meio de um pedido direto “come si dice historiador dell’immagine”. Francesca, que não sabe ajudar a colega, em lugar de abandonar o tópico sugere uma circunlocução, ou seja, em lugar de utilizar o termo apropriado na língua-alvo, descreve as características “uno che studia cose antique”, mas utilizando uma tradução literal “antique”. A colega a corrige mediante uma sequência de reparação “cose antiche” e, a essa altura, Francesca se autocorrige. Essa sequência mostra claramente que a língua, quando é utilizada de um ponto de vista linguístico e funcional, é muito mais eficaz comunicativamente, em comparação com uma situação formal de aprendizagem. Os falantes, num contexto de aprendizagem que promove a interação, participam mutuamente, na qualidade de expertos, na construção do sentido por meio de inúmeras estratégias como hesitações, trocas de código, pedidos diretos, traduções literais, reparações e reparações de adequação, recursos que servem seja para negociar o *input*, porque é por meio da negociação que o *input* se torna compreensível (GASS, 1997; LONG, 1996; PICA, 1987), seja para melhorar as competências linguístico-comunicativas e as conversacionais. Esse processo torna-se ainda mais produtivo quando o *feedback* e as correções partem dos próprios colegas, porque as correções entre pares, ao contrário da

¹⁰⁹ Na interação entre professor e alunos, por causa da assimetria dos papéis, ocorre com frequência que o professor interrompa os estudantes e se aproprie da palavra, acabando com o princípio conversacional da cooperação (GRICE, 1975), segundo o qual o monopólio da palavra não é admitido.

¹¹⁰ Estudando a interação na sala de aula, VAN LIER (1988) e ORLETTI (2000) destacam a tendência dos participantes a adotar, na troca de turnos, a técnica da heterosseleção, de acordo com a qual quem está falando, nesse caso o professor, escolhe o falante seguinte. A autosseleção, técnica de assunção de turno que, ao contrário, consiste na autoindicação, é típica das atividades em grupo (CAMBRA, 2003). Os primeiros que falaram de auto e heterosseleção foram SACKS, SCHEGLOFF, JEFERON (1977).

correção formal do professor que facilmente provoca ansiedade e inibe a aprendizagem (CAMBRA, 2003; CILIBERTI, 2003b), favorece muito mais a aprendizagem de estruturas e do léxico. A esse respeito, observe-se o que acontece quando o professor participa da interação, como no exemplo 3, um dos poucos em que um dos participantes, enquanto está levantando hipóteses junto com o colega, pede ajuda ao professor para saber como se diz “valigia” (mala):

EXEMPLO 3

F: ma ma quello oggetto che::: (colloca) TL...che

Ad: mettiamo =

F: = mettiamo::: le nostre cose quando siamo in viaggio? come si chiama?

P1 : il bagagliaio

F: il bagaglio!

P1: cioè dove mettiamo la la::: la valigia le borse

F: ah valigia!

P1: sì bagagliaio

F: ah

Ao se comparar essa sequência com a sequência anterior, é possível observar que, quando está presente um falante mais experiente, ou seja, o professor¹¹¹, os interlocutores reduzem notavelmente o uso das estratégias e, portanto, limitam suas possibilidades discursivas¹¹². É provável, por um lado, que a presença do professor crie expectativas maiores e, em consequência, provoque uma diminuição do envolvimento coletivo, prejudicando, como destacam Fasulo e Girardet (2002), a fala exploratória, típica do trabalho em grupo. Por outro, para não se sair mal¹¹³, os aprendizes podem ter adotado estratégias de evitamento, para evitar cometer “erros”. Um controle maior de cima para baixo torna os aprendizes menos autônomos do ponto de vista linguístico e, portanto, provoca uma dependência maior em relação ao professor. A participação do professor produz, em primeiro lugar, a exclusão de Adele, que é a interlocutora à qual Francesca se dirige inicialmente. Francesca, para conseguir saber como se diz “valigia” em italiano, prefere dirigir-se diretamente ao falante mais experiente. Nesse

¹¹¹ A interação que acontece na aula de língua estrangeira, devido à assimetria de conhecimentos, é caracterizada por uma organização hierárquica (ver, entre outros, ORLETTI, 2000; VAN LIER, 1988; VION, 1992). Numa conferência ministrada em 1976 e publicada em 1981, o sociolinguista GOFFMAN, com muita ironia, propõe uma releitura da aula, comparando-a a uma conferência. O professor, na qualidade de conferencista, ocupa mais a cena: do ponto de vista físico e linguístico receberá mais ou menos consensos e, sendo o único detentor da palavra, deixará espaço para as perguntas somente no final de sua fala.

¹¹² PEKAREK (2002) observa que uma ordem interacional altamente previsível como aquela gerenciada pelo professor reduz as possibilidades discursivas e a participação e a colaboração local, eliminando, assim, uma das obrigações do professor, que é fazer com que os alunos falem (BANGE, 1992).

¹¹³ Como registrou magistralmente GOFFMAN (1967), os interactantes utilizam procedimentos específicos para proteger sua reputação de possíveis ameaças. Todas as interações, especialmente aquelas públicas, podem representar ameaças potenciais para a reputação dos participantes. Na aula de língua estrangeira, devido à

caso, a solução do problema não acontece segundo uma modalidade cooperativa, dado que os falantes não interagem e não negociam o sentido entre si para, juntos, descobrirem a palavra correta, mas exigem uma resposta pronta do professor.

São poucos os casos em que o falante não sente necessidade do *feedback* do colega e faz tudo sozinho, como se observa na sequência 4:

EXEMPLO 4

L: ha cominciato a camminare::: prima di arrivare::: al gabinetto perché qua dice che lei era al gabinetto
Pa: e se mettiamo... ha messo la mano destra nella tasca e ha preso un pacchetto di sigaretto::: sigaretti::: sigarette mentre nazarena e michelina la inseguivano.... la inseguivano eh::: continuavano a (blasfemare) TL
due punti no? ((escreve no papel o que disse)) mentre nazarena e michelina la inseguivano::: e::: continuavano a (blasfemare) TL (diasfemare) ES no?
L: io credo di sì
Pa: (blasfemare) TL (diasfemare?) ES biasimare? cos'è biasimare quando si dice una grossa parola ((inc))
come si dice **blasfêmia?**... bestemmiare

Nesse trecho, Pasquale está escrevendo um texto junto com um colega e não lembra como se diz “bestemmiare” (blasfemar). Antes de chegar à solução, emprega várias estratégias. Inicialmente, cria um termo novo “diasfemare”; em seguida, por não ter certeza de que esse termo seja correto, ganha tempo e repete “biasimare” por duas vezes (autorrepetição). Depois, na tentativa de ser entendido pelo colega, utiliza uma circunlocução “quando si dice una grossa parola” e, finalmente, pede ajuda diretamente ao colega “come si dice blasfêmia?”, por meio de uma pergunta na qual aparece a L1, mas somente após ele ter gasto todas as suas munições na LE. Só nesse momento Pasquale encontra o termo que estava procurando “bestemmiare”. O que mais impressiona nesse exemplo são as estratégias variadas de que o falante lança mão para encontrar a palavra em L2. Além disso, a troca de código, como nos exemplos anteriores, aqui também aparece somente no fim. Antes de apelar para a L1, o aprendiz, por meio de uma atividade discursiva criadora, vale-se de diversos meios para se fazer entender.

Em outros momentos, porém, nem o iniciador nem seu colega conseguem resolver o problema. Nesses casos, cujo número é muito reduzido em comparação com as sequências resolvidas, os interactantes declaram explicitamente que não sabem como se diz determinada palavra em italiano, como no exemplo 5:

EXEMPLO 5

Ad: i pantaloni sono bianchi e forse sarebbe:::
Pa: come si dice **rosa?**

assimetria linguística, as avaliações e correções efetuadas em continuação pelo professor podem ser vivenciadas pelos aprendizes como ameaças. A esse respeito, veja-se CAMBRA (2003).

Ad: non lo so

Ou, então, ignoram o problema e mudam bruscamente de assunto (*reduction strategy*), como se observa no exemplo 6:

EXEMPLO 6

F: qui sono ragazzi di::: come si dice? con i vestiti di:::

L: scuola non lo so

F: questa cosa **uniforme**¹¹⁴ **né** ((em voz muito baixa risos))

L: **uniforme** è non lo so io non credo un viaggio

F: è un viaggio no la vita sono gli avvenimenti della sua vita fin dal ((inc)) scuola

c'è questo titolo **né**

L: ((lendo)) il diario delle cacridobo

Nessa sequência, Laura e Francesca devem formular hipóteses sobre o conteúdo do diário com base nas imagens. Francesca não sabe como se diz “divisa” e usa o termo em português (uniforme), seguido por risos¹¹⁵ e por um abaixamento da voz, como se quisessem impedir que o gravador (e, portanto, o professor ou o pesquisador) registrasse uma imagem negativa de sua competência (NUSSBAUM; TUSÓN; UNAMUNO, 2002). Laura, que, por sua vez, não sabe ajudar Francesca, em lugar de corrigir a forma errada, como acontece na maioria das vezes nas interações entre professor e alunos (BANGE, 1992; GRIGGS, 1998), procedimento que pode induzir o aprendiz a adotar uma estratégia de evitamento com prejuízo para a aquisição, resolve continuar desenvolvendo a atividade, uma vez que o importante é concluí-la. Os exemplos desse tipo são poucos, dado que, geralmente, os estudantes preferem produzir intervenções discursivas, mesmo que a duras custas, servindo-se de estratégias de compensação como a tradução literal ou a paráfrase para não deixar em suspenso o termo em LM. Além do mais, é bem provável que muitas estratégias de evitamento que consistem mais na omissão do que na presença escapem aos olhos do pesquisador, sendo possível reconstruir a evasão somente quando há produção de indícios que permitam localizá-la (FAERCH; KASPER, 1983).

Em certos casos, o aprendiz, além de apelar para a LM, utiliza também outras línguas conhecidas, como se observa no exemplo 7:

EXEMPLO 7

Após a primeira exibição do vídeo, devem conversar sobre aquilo que entenderam.

Pa: non so per me sembra che questo::: come si dice. **bastidores** come si dice **backstage** di un film o documentario sull'epoca

C: è può darsi

¹¹⁴ Em italiano (divisa).

¹¹⁵ Sobre as diversas funções do riso na aula de língua estrangeira, ver FOERSTER (1990).

Pasquale, que não sabe como se diz em italiano “dietro le quinte”, antes ganha tempo alongando o som “questo:::”; depois, diz em português “bastidores” e, finalmente, em inglês *backstage*. Apesar dessas tentativas, a sequência fica sem solução, porque também Caterina não conhece o termo. Nesse sentido, cabe dizer que a passagem de uma língua para outra, seja ela a L1 ou L3 ou L4, contribui para a realização de uma competência *plurilíngue* e *pluricultural*¹¹⁶, competência que deverá ser valorizada na aula de língua estrangeira, visto que, atualmente, a finalidade da educação linguística não consiste mais na aquisição do domínio de uma, duas ou três línguas estrangeiras de maneira isolada, mas visa favorecer o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual todas as capacidades e habilidades compartilham um espaço comum (QECR, 2002). A abordagem plurilíngue prevista pelo *Quadro* que aqui é compartilhada, fundamenta-se, em síntese, na convicção de que os conhecimentos e as experiências linguísticas de cada indivíduo colaboram, reciprocamente, para a formação da assim chamada competência comunicativa.

Constituem uma categoria à parte, que denominamos *trocas de código lapsus* e que pertencem, de acordo com a classificação de Dörnyei e Kormos (1998), aos mecanismos utilizados pelo falante para resolver problemas presentes no próprio *output* (*problem-solving mechanisms*), todas as trocas de código produzidas acidentalmente. Embora não sejam significativas numericamente, essas trocas merecem ser mencionadas, dado que, diferentemente das anteriores, são sequências que contêm, como no exemplo 8, a L1, cujo uso, porém, é logo interrompido por meio de uma reparação:

EXEMPLO 8

Ad: qui parla di costantino piccolo è anche qui costantino piccolo qui costantino adulto e qui eh:: **fal-** parla proprio del film

Nesse caso, diferentemente dos outros exemplos, a L1 não está sendo usada intencionalmente pelo falante, porque ele conhece o termo em italiano. Na realidade, trata-se de um *lapsus*, seguido, na mesma sequência, por uma autorreparação. O que torna possível esse processo é o monitor que, no momento em que percebe a presença do erro (nesse caso, a

¹¹⁶ O conceito de competência plurilíngue e pluricultural que pretendemos enfatizar aqui é aquele introduzido por COSTE, MOORE e ZARATE (1997) e adotado em 2001 pelo Conselho da Europa no QECR (2002). Ele designa o conjunto de conhecimentos e capacidades que permitem mobilizar, de acordo com a função e as circunstâncias, todo o repertório plurilíngue de que cada falante dispõe. Ser plurilíngue significa saber passar de uma língua a outra, de acordo com as necessidades e as situações, mesmo tendo uma competência muito assimétrica.

troca de código), manda um sinal de alerta ao conceitualizador que, imediatamente, corrige o erro de produção (LEVELT, 1989).

Finalmente, outra subcategoria que aparece no *corpus* é constituída pela *troca-tradução*, estratégia típica dos contextos bilíngues. Diferentemente das sequências analisadas até aqui, que pertencem ao contexto exolingüístico, por serem utilizadas pelos interlocutores para suprir lacunas linguísticas na LE, o falante que se serve da L1, como no caso dos exemplos apresentados em seguida, não faz isso porque não possui os recursos linguísticos adequados para expressar-se em LE, mas para facilitar a compreensão do colega e para poupar tempo.

Em outras palavras, trata-se de um procedimento de heterofacilitação, típico da conversação bilíngue, que ajuda a tornar a comunicação mais fluente¹¹⁷ e cujo objetivo é a negociação do sentido. Essa estratégia, que repete sempre o mesmo esquema - termo em LE seguido pela tradução em L1 - aparece após um pedido direto de ajuda por parte do interlocutor, que pede ajuda por não conhecer o sentido de um termo desconhecido em LE. São sequências características da interação entre pares e são raras nas interações assimétricas devido ao receio dos alunos de serem julgados negativamente pelo professor. Veja-se o exemplo seguinte, em que, para responder à pergunta do colega “che cos’è scema?”, em lugar de usar uma circunlocução que exigiria mais tempo, Laura, após uma rápida hesitação, prefere, a fim de manter a comunicação aberta e mais fluente, empregar a tradução “scema...bobo”:

EXEMPLO 9

F: ((lendo)) la mano è stanca la penna trema scricchia la panca la vita è scema è come un poemetto
che cosa è scricchia?
L: scricchia non lo so
F: neanche la panca
L: la panca sarebbe come il panchino?
F: mmm:: non lo so e scema che cos’è scema?
L: scema ... **bobo** ((em voz baixa))

A L1 pode aparecer quando se deseja obter uma confirmação sem perder tempo; ela se apresenta como um pedido direto dirigido ao interlocutor:

EXEMPLO 10

Pa: ci sono ((escrevendo)) eh:: elencare c’è elencare?
Ad: ((consultando o dicionário)) enu- enumerare annoverare sciorinare
Pa: **nostra** sciorinare
Ad: enunciare anche enumerare
Pa: forse enumerare oh

¹¹⁷ Denominamos fluência a capacidade do sujeito de articular e sustentar um discurso e de fazer frente a uma situação.

Ad: ele- elen

Pa: elencare sarebbe **listar** no? elenco?

Nessa sequência, Pasquale e Adele estão escrevendo um texto juntos e consultam o dicionário para confirmar se existe ou não a palavra “elencare”. Dado que encontram vários sinônimos, Pasquale manifesta sua perplexidade e pede a ajuda da colega por meio de um pedido direto, que contém uma troca-tradução “elencare sarebbe listar no?”.

Além disso, a troca-tradução pode ser útil quando se quer prevenir uma dificuldade previsível do colega:

EXEMPLO 11

L: **colocaria** l'abbigliamento::: **roupa**

F: sì abiglia::: ((escrevendo)) come si scrive?

L: abbiglia (gli) TF

F: ah

O uso dessa estratégia é particularmente importante na aula de língua estrangeira, em primeiro lugar, porque nos permite dizer que a L1 não aparece exclusivamente quando há problemas de ordem linguística, mas que, em situações em que os falantes utilizam a mesma língua, ela pode ser empregada para tornar a comunicação mais eficaz e para negociar o sentido (GASS, 2005; SWAIN; LAPKIN, 1998). Esse uso da L1, em lugar de ser interpretado como uma deficiência linguística, deve ser visto como a manifestação da capacidade que os sujeitos bilíngues *in fieri* possuem de estabelecer relações recíprocas entre as línguas que compõem seu repertório, para a obtenção de determinados efeitos.

Além do mais, o uso da L1 é de se esperar nos contextos de aprendizagem que promovem a negociação e a interação, visto que a função desses contextos é tornar compreensível o *input* e, portanto, promover novas formas de aprendizagem. Ao contrário das aulas tradicionais, baseadas nas trocas entre professor e aluno, que podem inibir a aquisição da L2¹¹⁸, estamos diante de uma interação cooperativa, cuja finalidade é a negociação do sentido, que será capaz de promover o desenvolvimento da competência conversacional em LE.

Da análise das sequências que compõem o *corpus* emerge que a troca de código é uma das estratégias baseadas na L1 mais empregadas pelos falantes durante a realização de atividades em duplas que têm a tarefa de produzir, em conjunto, um texto escrito. Antes de recorrer à L1, o aprendiz deixa uma série de sinais estratégicos como hesitações, pausas

¹¹⁸ Ver, entre outros, BANGE, 1996; FASULO; GIRARDET, 2002; CAMBRA, 2003; GRIGGS, 1998; HALL, 1995; NUSSBAUM, 1999; PEKAREK, 2002; PICA, 1987.

salientes, que interrompem a continuidade fônica, alongamentos do som, repetições e risos, indícios que, em nossa opinião, além de confirmar que o falante tem consciência de estar enfrentando um problema na execução da tarefa, manifestam que quem fala deseja permanecer na língua-alvo. O falante que se serve da L1, provavelmente devido à presença do gravador que força os estudantes a utilizarem a LE (NUSSBAUM, 1999), recorre a ela contra vontade, tanto é verdade que, antes de fazer isso, esforça-se e tenta ganhar tempo. Vimos que o uso da L1 não se verifica em nível de frase ou de discurso, mas, na maioria das vezes, em nível de palavras isoladas; isso é compreensível dado que se trata de aprendizes de línguas próximas, dotados de uma boa competência na língua-alvo. As únicas vezes em que a L1 se espalha no nível do discurso se registram quando o aluno deve concluir uma tarefa, refletir sobre aspectos metalinguísticos e quando faz comentários não pertinentes ao contexto educativo¹¹⁹. Uma vez que o falante resolve recorrer à L1, sua escolha apresenta consequências. Veja-se a esse respeito a atitude defensiva observada nos questionários preenchidos pelos estudantes sobre o uso da LM na sala de aula. A maioria deles declara-se contrária ao uso da LM¹²⁰. Não raro, intervêm mecanismos que levam os participantes a produzirem sequências laterais¹²¹ de natureza metalinguística que, embora não apresentem uma terminologia específica, visto que a natureza da tarefa é dirigir os aprendizes para a comunicação¹²², acionam uma série de “*Séquences Potentiellement Acquisitionnelles*” (DE PIETRO; MATTHEY; PY, 1989), compostas por estratégias como pedidos diretos, circunlocuções, tradução literal, auto e heterocorreções no intuito de substituir o termo em L1.

¹¹⁹ Ver o item seguinte.

¹²⁰ No APÊNDICE D, se lê: Anna: “É melhor que não seja usado”. Adele: “Se a matéria é de um nível mais avançado de língua, não creio ser necessário o uso do português, pelo contrário. É bom que o curso seja ministrado e dirigido no idioma que se está aprendendo”. Pasquale: “Não é bom, porque o uso da língua estrangeira deve ser obrigatório numa aula de língua estrangeira”. Francesca: “Acredito que em alguns momentos seja inevitável o uso da língua portuguesa, entretanto o melhor é utilizá-la o menos possível”. Laura: “Acho que se pode usar com moderação, porque não temos a competência plena no italiano para exprimir conceitos mais complexos. Devemos usá-lo somente quando não houver alternativa”.

¹²¹ De acordo com as áreas de estudo, fala-se em metalinguagem, metadiscurso, formulações, práticas de glosa, sequências laterais, atos de reformulação, reflexividade, etc. As disciplinas principais que se ocuparam da “metacomunicação” e contribuíram para sua evolução são: a filosofia da linguagem, a psicologia cognitiva, a linguística, a psicologia social, a análise da conversação e a sociolinguística. Nesse contexto, vamos utilizar indistintamente os termos atividades metalinguísticas e sequências laterais para indicar sequências subsidiárias e não subsidiárias que competem com a sequência principal, nas quais se desencadeia uma sequência dentro da outra (ver, entre outros, ORLETTI, 2000; VAN LIER, 1988; VION, 1992), com função esclarecedora. Esses tipos de intervenção provocam o bloqueio imediato do desenvolvimento temático em curso. Encontram-se não somente na interação verbal na aula, como também na conversação natural (SCHEGLOFF, 1972). Em contextos exolíngues, são sequências que favorecem a aquisição, porque induzem os falantes a procurar os recursos adequados para se expressarem (DE PIETRO; MATTHEY; PY, 1989).

¹²² Por causa da assimetria presente no repertório linguístico originada pelo exolinguismo, os interactantes deverão exercer um controle cuidadoso na comunicação, para gerenciar problemas de natureza formal e comunicacional. Essa vigilância dúplice, denominada bifocalização (BANGE, 1992; 1996), irá produzir, nas

Nesse sentido, podemos afirmar que a troca de código constitui um potencial para a aprendizagem, dado que induz o aprendiz a formular hipóteses, a produzir e a enfrentar o problema, mesmo correndo o risco de não ser bem-sucedido (QEER, 2002). Com efeito, a produção pode estimular o desenvolvimento da LE porque obriga o aprendiz a prestar atenção nos recursos expressivos de que necessita para transmitir, com sucesso, o que pretende dizer (SWAIN, 1985).

Por outro lado, são raras as vezes em que o uso da LM passa despercebido e acaba não sendo corrigido pelo iniciador ou por seu interlocutor. Na maioria dos casos, é acompanhado por um *feedback* que, por sua vez, origina negociações posteriores, reformulações, modificações, auto e heterocorreções, todas atividades metalinguísticas particularmente favoráveis à aprendizagem da LE (CAMBRA, 2003). Com relação às taxonomias elaboradas até hoje, consideramos necessário apontar, além da citada troca de código, também uma série de subcategorias, que são: as trocas *lapses* (trocas em que a L1 não é utilizada intencionalmente pelo falante, mas por distração) e as trocas de tradução. É verdade que a maioria das sequências que contém a troca de código é típica do contexto exolingüístico, porque essas sequências são utilizadas pelos interlocutores para suprirem lacunas linguísticas na LE; mas há, também, uma categoria específica formada pelas trocas de tradução, empregadas para facilitar a compreensão do colega e para poupar tempo. Trata-se, em síntese, de um procedimento de heterofacilitação, cujo objetivo é a negociação do sentido, procedimento característico da conversação bilíngue que serve para tornar a comunicação mais fluente.

Se, como resulta nos exemplos, seja a troca de código seja a troca de tradução são empregadas pelos aprendizes para tornar o *input* compreensível, então, o uso dessas estratégias pode constituir um potencial para o desenvolvimento da interlíngua e, portanto, para a aquisição/aprendizagem da LE, dado que aparecem em sequências em que os aprendizes negociam o sentido e tentam produzir um *output* mais correto (GASS; MACKEY; PICA, 1998; LONG, 1983b; PICA, 1987). A presença da LM, devido à sua “diversidade”, graças também a sinais prosódicos (pausas, hesitações, interrupções, risos, etc.), desencadeia uma série de processos de auto e heterocorreção que induzem os falantes a produzirem um *feedback* mais correto. Portanto, a troca de código presente neste contexto, quando empregada como estratégia de comunicação, além de representar uma solução imediata para fins de comunicação, constitui um potencial para o desenvolvimento da interlíngua, dado que induz

trocas entre professor e estudantes, interações cheias de referências gramaticais que provocam um bloqueio momentâneo da comunicação.

os aprendizes a modificar e a reorganizar seu próprio *output*, para transmitirem com sucesso o que desejam dizer.

5.3 Quando a LM é empregada com finalidade de aprendizagem e para fazer comentários que não têm nenhuma ligação com a atividade atribuída

Pertencem a essa categoria sequências em que o emprego da L1 pode ser considerado, mais do que uma estratégia de comunicação, uma estratégia de aprendizagem. Com efeito, trata-se, geralmente, de comentários que servem para falar da tarefa, permitem pensar e agir e ajudam a estabelecer o controle do discurso, a organizar as atividades, a estabelecer um clima de colaboração com os demais participantes e a dirigir a atenção para a forma. Esses comentários, às vezes, podem indicar que o aluno tem dificuldade de compreender o que está fazendo e são típicos das interações entre estudantes de LE, especialmente quando estão desenvolvendo uma tarefa pouco conhecida (BROOKS; DONATO 1994).

De acordo com os especialistas¹²³, esses comentários são realizados geralmente na L1 e, como no exemplo seguinte, podem ser usados para refletir sobre a atividade que está sendo realizada:

EXEMPLO 12

Pa: non mi ricordo perché. erano quattro

L: cristina

¿? cristina

L: donizelli (boni) TF

¿? : (boni?) TF

L: sì ci sono quattro **a primeira**

Pa: penso che sia cristina e boni perché era la seconda e la quarta

L: **não não. aqui tenho aqui tem quatro pessoas que ela descreve aqui começa com ca é catarina?** casalina?

¿? **penso que a letra é casalini**

L: casalini ((escrevendo)) **ai tem cristina**

¿?: (cristina) TF

L: donizetti

¿?: donizelli

F: donize::: ci o ti

L: **eu entendi** donizetti

¿?: donizelli

F: donizelli

P: però non so se è necessario dire menzionare i nomi possiamo dire signorine ((risos)) signore

F: **que vá com toda a história**

L: ((escrevendo)) casalini cristina donizz-

F: sono quattro donne signore

L: **porém não sei se são quatro ela fala demais eu acho que era um homen?**

¹²³ Cf. ANTÓN; DiCAMILA, 1998; CENTENO-CORTÉS; JIMÉNEZ, 2004; BROOKS; DONATO, 1994; BROOKS; DONATO; McGLONE, 1997; McCAFFERTY, 1992; SCOTT; de la FUENTE, 2008; SWAIN; LAPKIN, 2000; VILLAMIL; de GUERRERO 1996.

F: le ragazze?

L: sì

F: dici?

Nessa sequência os estudantes, em duplas, devem responder a algumas perguntas após terem assistido a um vídeo. Dado que não lembram os nomes das protagonistas, Laura se dirige à classe pedindo ajuda. Como se vê, o uso da L1 não está circunscrito apenas à palavra isolada, mas origina uma sequência discursiva inteira que não parece decorrer da falta de recursos linguísticos adequados, mas serve para refletir sobre a atividade. São comentários, como ressaltam Brooks e Donato (1994), que têm uma função reguladora do objeto (*object regulation*), permitem pensar e agir e ajudam a estabelecer o controle do discurso e a organizar as atividades. Em outros casos, como no exemplo 13, podem servir para dirigir a atenção para a forma, para o léxico ou para outros aspectos gramaticais¹²⁴:

EXEMPLO 13

An: conosce questa città in un altro... da un altro **de um outro ponto de vista**

F: può essere da un altro

L: da un altro punto di vista non so... **eu pensei conhecer sobre um outro ponto de vista**

An: **eh eu acho que as duas formas**

A língua materna pode ser empregada para fazer reflexões metacognitivas, conhecidas como *private speech* (BROOKS; DONATO; McGLONE, 1997)¹²⁵, reflexões que se apresentam na forma de sussurros, comentários feitos em voz baixa, dirigidos para si próprio. Veja-se o trecho seguinte, em que a última sequência de Adele não é dirigida para Francesca, mas serve para exteriorizar aquilo que está pensando “sì... persecuzione c’è la parola persecuzione sì... perseguição”:

EXEMPLO 14

O grupo di F e Ad está escrevendo o texto em conjunto

F: ((escrevendo na folha)) maria è fuggita e ::: le due suore sono andate:::

Ad: sono andate:::

F: perseguire!

Ad: perseguire no!

F: no... maria è fuggita e...

Ad: le due suore

F: ((escrevendo)) le suore l’hanno

Ad: l’hanno (perseguita?) TL

F: ((inc)) e le due suore::: l’hanno::: (perseguita?) TL

Ad: sì... persecuzione c’è la parola persecuzione sì... **perseguição**

¹²⁴ Cf. ANTÓN; DiCAMILA, 1998; SCOTT; de la FUENTE, 2008; SWAIN; LAPKIN, 2000.

¹²⁵ Sobre a definição desse termo, ver o Capítulo 1.

A L1 pode surgir também naqueles comentários que não têm nenhuma ligação com a atividade atribuída, mas têm a ver com a vida particular dos estudantes, dado que, como afirma Simone (1997), a LE é uma língua neutra de um ponto de vista afetivo. Veja-se o exemplo 15 em que a atividade didática é interrompida por Anna para despedir-se dos colegas:

EXEMPLO 15

L: convívio non lo so se esiste esiste?

An: **não sei acho que vou pra casa desculpe gente**

A troca de código pode ser útil para expressar atos de resistência (*acts of classroom resistance*), aqueles em que, segundo Ellwood (2008), os aprendizes se recusam a aceitar o papel de estudantes e, por meio da LM, manifestam certa hostilidade ou contra a atividade que estão realizando ou contra o professor¹²⁶. Nesse caso, a troca de código, além de oferecer a chance de expressar sua própria identidade, permite ao estudante manifestar uma dificuldade referente à atividade que está sendo realizada. Veja-se a próxima sequência:

EXEMPLO 16

Ad: **já acabou?** ((em voz baixa))

Pa: **falta pouquinho**

Com essa pergunta dirigida ao colega em voz baixa¹²⁷, registrada pouco antes do término da aula, Adele manifesta explicitamente o desejo de ir embora, provavelmente porque não gostou da aula. Isso corresponde à verdade porque, durante uma entrevista, Adele declarou não ter gostado da abordagem da professora e preferir atividades menos comunicativas e mais gramaticais¹²⁸.

Da análise do nosso *corpus* emerge que o uso da L1 na aula de língua estrangeira cumpre funções variadas, porque, além de ser uma estratégia que ajuda o ritmo da comunicação, constitui um suporte importante à disposição do aprendiz. Considerando que é

¹²⁶ As ações que ELLWOOD (2008) denomina alinhamento (*acts of classroom alignment*), ações em que os estudantes, embora encontrem dificuldade na realização da tarefa, para não se saírem mal, fingem uma série de intervenções em que a LM serve para demonstrar esforço e aplicação para agradar ao professor, são quase inexistentes nas interações que gravamos. Esse dado não deve causar surpresa, porque são atos que surgem durante a realização de atividades preestabelecidas e fortemente controladas pelo professor (PEKAREK, 2002). Em outras palavras, quando desaparece o controle discursivo exercido pelo professor, desaparece também a condição de submissão dos aprendizes e desfazem-se os papéis impostos de cima para baixo.

¹²⁷ ELLWOOD (2008) observa que os atos de resistência costumam ser acompanhados por um abaixamento da voz, risos ou gestos.

¹²⁸ É provável que as críticas feitas por Adele decorram também das dificuldades de expressão manifestadas no decorrer das gravações.

graças ao poder exercido pela linguagem que o indivíduo se constrói cognitivamente, o emprego da língua materna é um meio privilegiado para ele adquirir novas competências, especialmente quando se prevê a construção de uma língua diferente da sua. É graças à referência constante à L1 que o aprendiz terá condição de planejar e realizar diversas atividades, de estabelecer um clima de colaboração com os demais integrantes, dominar os processos cognitivos indispensáveis para a realização de qualquer tarefa e expressar sua individualidade¹²⁹.

5.4 Estratégias para gerenciar a conversação utilizadas pelo falante em contextos exolíngues e bilíngues

Pertencem a essa categoria todas as estratégias realizadas por meio da L1 que servem para regular as atividades discursivas. Os aprendizes usam a L1 para enfrentar alguns aspectos da conversação como, por exemplo: abrir e encerrar a conversação, fazer comentários e exclamações, tomar e passar a palavra, pedir ou dar consentimento, chamar a atenção e verificar a compreensão do interlocutor, bem como sinalizar que houve a recepção¹³⁰. Essa estratégia não está presente nem na taxonomia de Dörnyei e Kormos (1998), nem nas outras, e isso não deve causar surpresa, dado que, como já comentamos, tende-se a menosprezar a dimensão discursiva¹³¹, especialmente quando se estudam as estratégias denominadas *conscious transfer*.

Os aprendizes, para assinalar que seu turno está se encerrando e que será a vez do outro falante, em lugar de utilizar a LE, se servem dos marcadores discursivos¹³² que Marcuschi (1986, p. 73) denomina “sinais de saída ou entrega de turno”, como “tá, né, bom” (em português/brasileiro), que podem ser usados com funções diversas¹³³. Os marcadores discursivos são elementos que, esvaziando-se parcialmente de seu sentido originário,

¹²⁹ Cf. ANTÓN; DiCAMILA, 1998; BROOKS; DONATO, 1994; BROOKS; DONATO; McGLONE, 1997; CENTENO-CORTÉS; JIMÉNEZ, 2004; McCAFFERTY, 1992; SCOTT; de la FUENTE, 2008; SWAIN; LAPKIN, 2000; VILLAMIL; de GUERRERO 1996.

¹³⁰ BAZZANELLA (1994) observa que esses sinais discursivos são muito frequentes na produção dos estudantes, uma vez que eles não possuem a mesma competência linguística dos professores.

¹³¹ A única exceção é o trabalho de PAKAREK (1999), que analisa, porém, somente a troca de código.

¹³² A temática referente à terminologia é muito complexa e não será abordada neste trabalho. Sobre isso, ver BAZZANELLA (1990). Vamos apenas observar que, nas publicações da área anglo-saxã referentes à análise do discurso e da conversação, tornou-se comum o termo “*marker*”. Adotamos a definição de BAZZANELLA (1994), segundo a qual “*marker*” são os elementos que, esvaziando-se parcialmente de seu sentido originário, adquirem valores agregados que servem para destacar a estruturação do discurso, ligar elementos frasais, interfrasais, extrafrasais e para explicitar a inserção do enunciado numa dimensão interpessoal e apontam para a estrutura interativa da conversação. Na Itália esse tipo de assunto foi estudado por Bazzanella (1994, 2005, 2006); no Brasil, ver Marcuschi (1986) e Urbano (1993).

adquirem valores agregados que servem para destacar a estruturação do discurso, ligar elementos frasais, interfrasais, extrafrasais e para explicitar a inserção do enunciado numa dimensão interpessoal e apontam para a estrutura interativa da conversação (BAZZANELLA, 1994). Para Nussbaum (1990, 1992), esses marcadores cumprem uma função importante porque têm a tarefa de reforçar a organização argumentativa do discurso. Não é estranho que apareçam quando os participantes falam em LE, dado que, salienta a autora, são palavras “vazias”¹³⁴ das quais não é fácil aprender o uso adequado.

Vamos indicar agora os sentidos que podem transmitir. Em primeiro lugar, sendo polifuncionais (BAZZANELLA, 1994), observamos que um único marcador pode cumprir diversas funções, como no caso do marcador “né”, nascido da contração de “não é”, o qual, além de ser o mais frequente, aparece nos turnos do falante em posição final e com intonação ascendente, para pedir a confirmação do que foi dito, uma vez que o aprendiz não está totalmente convencido da verdade de seu enunciado. Costuma aparecer em frases interrogativas empregadas por quem fala para expressar dúvidas sobre o funcionamento da língua, dúvidas que podem ser de natureza gramatical, ou lexical, ou referentes à execução da tarefa atribuída. Trata-se de um sinal referente à aprovação que, em italiano, é geralmente expresso por meio de “no”, “vero”, “non è così”, “eh!” e, de certa forma, pode indicar que o falante estaria disposto a passar a vez ao outro. A esse respeito, se considere o exemplo 17, no qual Anna e Pasquale estão buscando responder a uma pergunta sobre a função do imperfeito em um texto. Pois bem, Anna utiliza o marcador “né” no final de seu turno não somente para obter a aprovação, mas também uma confirmação do colega que considera mais experiente do que ele próprio, ou pelo menos é esse o papel que resolve atribuir-lhe, tanto é verdade que Pasquale intervém prontamente para dar sua confirmação e, desse modo, tranquiliza a colega.

EXEMPLO 17

Ad: come ha detto? imperfetto::: immobilità **né**
Pa: sì...

O que dissemos fica ainda mais claro se considerarmos a sequência 18, na qual a dupla de estudantes está formulando hipóteses sobre um vídeo. Visto que Francesca não tem certeza de que o termo “uniforme” esteja correto (o termo correto em italiano seria “divisa”), pede que o colega confirme, colocando no final de seu turno o marcador “né”:

¹³³ Do ponto de vista gramatical, geralmente são interjeições e advérbios.

EXEMPLO 18

F: qui sono ragazzi di::: come si dice? con i vestiti di:::
L: scuola non lo so
F: questa cosa **uniforme né** ((em voz muito baixa risos))
L: **uniforme**

O marcador “né”, como também “tá”, além de servir para enfrentar dificuldades de natureza linguística, pode ocupar a posição final do enunciado daquele que está com a vez, para tornar a conversação mais fluente. Nesse caso, o uso do sinal discursivo “né” indica que, entre os interactantes, há certo grau de envolvimento e unidade de propósitos. Tomemos como amostra significativa o exemplo 19, extraído durante uma aula em que se pediu aos estudantes que, sempre em dupla, respondessem a perguntas sobre um texto. A sequência mostra claramente que Pasquale e Adele estão envolvidos na atividade que lhes foi atribuída e que ambos desejam realizar a tarefa por meio de uma modalidade em que predomina a colaboração; a presença do marcador “né” indica, precisamente, o esforço efetuado em conjunto.

EXEMPLO 19

Pa: prendiamo questo la madre vive lavora
Ad: diverso **né**
Pa: sì

Acontece a mesma coisa no exemplo seguinte, no qual os estudantes devem reconstruir o trecho que foi omitido num texto e, antes de chegarem a um acordo, têm uma discussão animada na qual os turnos, embora se trate de uma conversa produzida em um contexto exolíngue, se revezam de maneira natural numa atitude de colaboração.

EXEMPLO 20

F: hanno scoperto hanno detto a lei ah fai questa cosa un'altra volta:::
oppure quando quando ((inc)) la minaccia fa qualcosa su quello che lei aveva già fatto per esempio
fumare la sigaretta
Ad: hai fumato::: una suora non può fumare non può avere i capelli rossi **né!**

Os aprendizes podem fazer comentários e exclamações em L1 com função expressiva, como se observa na sequência 21, em que Pasquale, depois que a colega consultou o dicionário, usa a expressão “nossa” para manifestar um sentimento de surpresa. Para apontar

¹³⁴ BAZZANELLA (1994) fala de palavras dessemantizadas.

partes do texto ou, durante a interação, para chamar a atenção do interlocutor, os estudantes utilizam interjeições como “oh”. Vejam-se os exemplos seguintes:

EXEMPLO 21

Pa: ci sono ((escrevendo)) eh:: elencare c'è elencare?

Ad: ((consultando o dicionário)) enu- enumerare annoverare sciorinare

Pa: **noessa** sciorinare

EXEMPLO 22

F: ((indicando uma parte do texto)) ah è perché **oh** ((lendo)) minacciando di denunciarla al capo vagone quindi c'è qualcosa che:: lei ha fatto =

O estudo das expressões fônicas com função expressiva, segundo Caffi (2002), é um campo de pesquisa ainda pouco explorado pelos linguistas, por ser considerado mais relacionado ao estudo da biologia do que ao estudo da mente. Entretanto, nos últimos anos, muitos pesquisadores consideram que, por meio da expressão fônica das emoções, o falante manifesta uma parte importante de si e dos conteúdos de seu ato comunicativo e que, portanto, a análise dos aspectos expressivos da língua contribui de maneira relevante para a compreensão dos processos complexos de produção da significação humana¹³⁵.

Finalmente, a L1 é empregada com finalidades expressivas para sintetizar o conteúdo de uma atividade. Observe-se o exemplo seguinte, em que Mina e Francesca devem produzir um texto escrito e, em lugar de repetir tudo aquilo que estabeleceram anteriormente, utilizam interjeições em português, como “nanana, tarara”, para resumir o que deve ser feito:

EXEMPLO 23

M: nei segue- nei seguenti esempi ((ditando em voz alta)) come si può vedere nei esempi costantino è costantino eh:: **nanana**

F: **nanana** ((risos))

As estratégias de gerenciamento da conversação, ao contrário de grande parte das outras estratégias denominadas *conscious transfer*, não são precedidas por pausas, *umming and erring*, repetições ou sinais extralinguísticos (risos, expressões faciais, olhares, abaixamento da voz). Com efeito, os interactantes não se dão conta de que estão empregando formas de sua L1 e isso explica a ausência de auto ou heterocorreções após essas estratégias. O uso desses recursos por parte dos estudantes é particularmente significativo porque mostra que as estratégias, além de serem empregadas em conversações exolíngues para compensar um vazio

¹³⁵ Sobre isso, vejam-se algumas contribuições interessantes em BAZZANELLA e KOBAN (2002) e, sobretudo, em CAFFI (2002).

linguístico, podem servir, em contextos bilíngues, para satisfazer exigências comunicativas com função expressiva. Essa observação encontra confirmação na pragmática. A esse respeito, veja-se Bazzanella (1994, p. 148), que comenta que “[...] uma das funções mais difundidas e significativas dos sinais discursivos é aquela, de tipo interacional, destinada a sublinhar o aspecto fático, ou seja, a coesão social da comunicação entendida como instrumento para criar, fortalecer ou evidenciar a vinculação de um indivíduo a um grupo” (tradução nossa). Além disso, num contexto que favorece o uso funcional e expressivo da LE, a presença de determinadas marcas, próprias de situações menos formais e mais coloquiais, é esperada mais do que em um contexto em que o professor se dirige a toda a classe. Esse dado levanta uma questão importante, que deve ser levada em consideração quando se leciona a LE. Em nossa opinião, na aula de língua estrangeira, além das competências linguísticas que abrangem os setores da morfologia e da sintaxe, deve ser considerada também a dimensão pragmática da língua para que os aprendizes tomem conhecimento de alguns fenômenos pragmáticos e não apenas de regras prescritivas sobre o uso da língua. A aquisição dos sinais discursivos pode não ser tarefa fácil na aula de língua estrangeira devido à fragilidade fônica, à polissemia e à indefinição semântica que caracteriza esses sinais, embora, como escreve Schiffrin (1987), eles nunca sejam vazios e mantenham uma ligação com seu “*core meaning*”.

5.5 Estratégias utilizadas pelo falante em contextos exolíngues: os estrangeirismos

Da mesma forma que a troca de código, o estrangeirismo também é uma estratégia de compensação (*achievement strategy*). Presente sob o nome de *word coinage* na primeira taxonomia de Tarone (1977), voltamos a encontrá-la em Faerch e Kasper (1983) e Dörnyei e Kormos (1998). Para esses últimos, são estrangeirismos (*foreignizing*) todas as formações em que o falante usa uma palavra da L1 para criar uma palavra nova em LE. Como observam Faerch e Kasper (1983), essa estratégia envolve o aprendiz em um processo criativo, no qual ele construirá uma palavra nova interlinguística, mesmo correndo o risco de sair-se mal. Como as demais estratégias de compensação, essa possui grande potencial para a aprendizagem, porque induz o aprendiz a formular hipóteses e a enfrentar o problema para se expressar. Essas construções são indícios claros dos processos cognitivos acionados pelo aprendiz durante o desenvolvimento de sua interlíngua.

Analisando o *corpus*, observa-se que, em comparação com as outras estratégias, essa é a menos utilizada pelos aprendizes, num total de cinco ocorrências. Ela está presente no nível lexical, mais precisamente por meio da troca de morfemas lexicais da LM com morfemas derivacionais da LE, sendo, em alguns casos, relativamente difícil estabelecer se o aprendiz está criando uma palavra nova ou se está fazendo a tradução literal¹³⁶.

Em muitos casos, os alunos parecem saber que estão usando uma forma que, provavelmente, não existe, uma construção anômala, mas que, naquele momento, se torna necessária porque permite manter viva a interação. Veja o exemplo seguinte:

EXEMPLO 24

L e Pa estão escrevendo o texto juntos

L: ha cominciato a camminare::: prima di arrivare::: al gabinetto perché qua dice che lei era al gabinetto

Pa: e se mettiamo... ha messo la mano destra nella tasca e ha preso un pacchetto di sigaretto::: sigaretti::: sigarette mentre nazarena e michelina la inseguivano.... la inseguivano eh::: continuavano a (blasfemare) TL due punti no? ((escreve no papel o que disse)) mentre nazarena e michelina la inseguivano::: eh::: continuavano a (blasfemare) TL (diasfemare) ES no?

L: io credo di sì

Pa: (blasfemare) TL (diasfemare?) ES biasimare? cos'è biasimare quando si dice una grossa parola ((inc)) come si dice **blasfêmia?**... bestemmiare

Laura e Pasquale devem escrever juntos um texto e cada um tenta formular algumas hipóteses. Observemos o que acontece no turno de Pasquale. Em primeiro lugar, há, logo no início, um transfer de gênero. Com efeito, Pasquale usa por duas vezes consecutivas um termo em LE, mas com o gênero da LM “sigaretto:::sigaretti:::”; após uma hesitação, Pasquale se autocorrigue e coloca a forma correta “sigarette”. Em seguida, há um período redundante, formado por uma série de repetições “la inseguivano...la inseguivano”, de pausas, de alongamentos de som “la inseguivano:::”, que fazem prever que Pasquale tem consciência das estratégias que está usando e está procurando ganhar tempo para escolher a palavra adequada, que não demora a aparecer, mas, em lugar de “bestemmiare”, Pasquale faz uma tradução literal: “blasfemare”. Ainda não satisfeito, continua a ganhar tempo e, após mais uma tradução, cria a forma híbrida “diasfemare”, formada pela união do verbo português “blasfemar” e pelo sufixo verbal italiano da primeira conjugação “are”. Dado que Pasquale não está convencido de ter achado a palavra correta, pede para a colega uma ajuda direta “blasfemare diasfemare no?”. Laura, que evidentemente não sabe responder, confirma a resposta “io credo di sì”. Finalmente, Pasquale, ainda insatisfeito, faz mais uma tentativa e, após uma série de reformulações que contêm uma hesitação, uma tradução literal e um

¹³⁶ Para DÖRNYEI e KORMOS (1989), na tradução literal o falante traduz literalmente um termo da L1 em L2.

estrangeirismo, recorre à sua LM. Só então, encontra o termo que estava procurando: “bestemmiare”.

Em outros casos, a presença de um estrangeirismo origina uma interação em que o colega colabora por meio de uma reparação para corrigir o que foi percebido como anômalo e até provocou risos entre os interactantes. O riso, como lembra Goffman (1967), pode nascer do medo de sair-se mal. Vejamos a próxima sequência:

EXEMPLO 25

Estão escrevendo as respostas

Pa: ((lendo)) quali elementi ti hanno permesso di dedurre il contesto

C: le da...la date?

Pa: le date

C: le date c'era un cartello scritto l'etiopia

Pa: sì cartello o (cartace?) ES come si dice cartello o (cartace?) ES penso che cart- non so

C: cartello

Pa: (cartace) ES no? **bom** ((risos))

Pasquale não sabe se diz “cartello”, termo correto, ou “cartace”, estrangeirismo composto pelo substantivo português “cartaz” mais o sufixo italiano pouco produtivo “ace”. Na dúvida, ganha tempo, repete os termos e depois formula um pedido de ajuda “come si dice?”. Caterina, então, intervém por meio de uma heterocorreção e sugere “cartello”. A sequência termina com uma risada provocada, provavelmente, pela neoformação criada por Pasquale.

Raramente o emprego de um estrangeirismo passa despercebido, como acontece no exemplo 26:

EXEMPLO 26

Em dupla, devem responder a algumas perguntas sobre o vídeo.

M: sì perché quando::: si fa questo si perde molto tempo molte cose che si dicono sono sbagliate

An: sì

M: eh:::

An: non c'è un (giugizio)¹³⁷ ES

M: sì

An: perché::: quando racconta quando lei (escreve) TL quando. si legge ques- il libro di storia. noi siamo (distante) TL

M: sì lontani

Ad: il (giugizio) ES i valori sono diversi

Mina e Anna estão tão empenhadas na discussão que a precisão passa em segundo plano e, assim, além do estrangeirismo “giugizio”, observa-se a presença de duas traduções literais “escreve” e “distante”, que não são corrigidas nem por quem fala nem pelo interlocutor.

¹³⁷ Em italiano (giudizio).

Diferentemente dos casos anteriores, as produções anômalas não são precedidas nem por sinais de hesitação, nem por pedidos de ajuda, nem por *feedback* (com exceção de “lontani”, que Mina corrige e coloca no lugar de “distante”). Pode-se dizer que, aqui, o nível de tolerância dos falantes está abaixo do normal. Isso pode ser devido ao fato de que, nessa atividade, as duas estudantes devem falar, ao passo que nos exemplos anteriores elas estavam escrevendo. Portanto, é provável que o tipo de atividade que está sendo realizada¹³⁸ determine a precisão maior ou menor e que, assim, condicione o uso estratégico da língua. Nos momentos em que se exige maior correção, como, por exemplo, na elaboração de um texto escrito, os aprendizes irão recorrer, com frequência, a uma modalidade cooperativa, irão interagir e negociar juntos o sentido para buscar a palavra correta, assim como tentarão ganhar tempo e farão mais pedidos de ajuda, auto e heterocorreções. Ao contrário, quando a tarefa exige menor precisão, como nas interações, momento em que a comunicação, mais do que a competência linguística, está em primeiro plano, é bem provável que os falantes, cientes disso, estejam mais predispostos a usar formas indeterminadas e aproximadas.

A propósito dessa estratégia, cabe uma observação de caráter metodológico. Em primeiro lugar, esclarecemos que não foi fácil delimitar essa estratégia porque ela tende a confundir-se com a tradução literal; em segundo lugar, constatamos que ela não é muito produtiva, dado que, no contexto que examinamos, aparece somente cinco vezes. Trata-se de uma estratégia típica do contexto exolingüístico, por ser empregada pelos interlocutores para suprir lacunas linguísticas de seu repertório. Sendo uma estratégia de compensação (*achievement strategy*), apresenta uma vantagem dupla: de um lado, incentiva o falante a tentar preencher o vazio linguístico, de outro estimula a criação de uma palavra nova, independente tanto da L1 quanto da LE e com uma gramática própria. Em síntese, ajuda o falante a formular hipóteses que constituem um potencial para o progresso de sua interlúngua.

Notamos que o tipo de atividade que está sendo realizada pode condicionar o uso dessa estratégia. Embora a interação entre pares crie, em geral, um contexto favorável a heterorreparações (NUSSBAUM; TUSÓN; UNAMUNO, 2002), durante as atividades escritas, os aprendizes aplicam-se mais na tentativa de controlar conscientemente sua produção, utilizando uma série de “*Séquences Potentiellement Acquisitionnelles*” (SPA) (DE PIETRO; MATTHEY; PY, 1989), a fim de conseguir maior correção. Portanto, estarão mais atentos às formas anômalas, que serão corrigidas por meio de uma atividade interativa/solidária (auto e heterocorreções, pedidos de ajuda, atitudes para ganhar tempo).

¹³⁸ A esse respeito, vejam-se os estudos de BIALYSTOK, FROHLICH (1980), NUSSBAUM, TUSÓN e UNAMUNO (2002).

Durante as discussões, isso não acontece porque a atenção está voltada principalmente para a comunicação e não para problemas de natureza formal. Por isso, os estudantes diminuem a produção de SPA e estão mais dispostos a aceitar a falta de precisão. Nesse contexto, também os estrangeirismos parecem ser mais tolerados e passam despercebidos.

5.6 Estratégias utilizadas pelo falante em contextos exolíngues e bilíngues: o transfer fonético

A estratégia denominada transfer fonético é uma estratégia linguística que não consta na taxonomia de Dörnyei e Kormos (1998)¹³⁹. Dado que sua presença é relevante numericamente, consideramos oportuno destacá-la.

Pertencem a essa categoria dois tipos de transfer. O transfer do primeiro tipo encontra-se no contexto bilíngue e serve para obter efeitos e funções comunicativas que a LE não possui; o segundo tipo aparece na conversação exolingüística e é utilizado para suprir lacunas linguísticas.

Os exemplos que pertencem ao primeiro grupo são, sem dúvida, mais numerosos em comparação com os do segundo. Isso depende, em parte, do fato que uma das tarefas propostas consistia precisamente na descrição da cidade do Rio de Janeiro, assunto que, como era previsível, facilitaria o emprego da L1 por parte dos estudantes.

O transfer fonético como falta de recursos linguísticos não é precedido nem por sinais temporais (hesitações, pausas, partidas falsas, autocorrekções, etc.), nem por sinais extralingüísticos (risos, expressões faciais, olhares, abaixamento da voz, etc.). A impressão que se tem é de que os interactantes não percebem que estão usando formas da sua própria L1, dado que seu uso não é seguido nem por auto ou heterocorreções, nem por pedidos de ajuda, com exceção do exemplo 27, no qual o grupo está corrigindo um texto escrito. Nesse caso, o pedido direto de Anna, no qual manifesta sua dúvida entre “spiritoso e espiritoso”, origina duas intervenções de reparação em que a resposta de Laura será resolutiva. Essa sequência confirma que as estratégias estão condicionadas pelo tipo de atividade que está sendo realizada. Por isso, será mais provável que atividades como a produção escrita ou a correção induzam os interactantes a prestarem mais atenção nas formas que se afastam da língua-alvo.

EXEMPLO 27

Os estudantes devem reler o texto que escreveram e verificarem se há erros.

¹³⁹ As outras taxonomias também não a incluem, com exceção daquela de LITTLEMORE (2002).

An: ((lendo)) che si veste in modo spiritoso o (espiritoso) TF
F: (espiritoso) TF
L: abbiamo visto sul dizionario spiritoso

Os transfer fonéticos causados pela falta de recursos linguísticos ocorrem com as palavras que, em italiano, iniciam com o grupo consonantal seguidas por uma explosiva. O aprendiz acrescenta a elas, por influência da sua LM, um “e” no começo da palavra. Esse fenômeno de epêntese é muito frequente, dado que para os brasileiros é difícil a pronúncia daquele grupo consonantal. Veja-se o exemplo anterior, em que “spiritoso” é pronunciado “espiritoso” ou a sequência 28, em que a palavra “stadio” se transforma em “estadio” (em português, “estádio”). É interessante observar também que essa interferência ocorre somente em relação à pronúncia e que essas palavras, no momento da formalização no papel, costumam ser escritas corretamente¹⁴⁰.

EXEMPLO 28

Estão escrevendo as respostas.

Pa: però c'è un altro elemento molto importante che quando una::: una di loro dice che::: non sapeva se mussolini::: guardava::: lo (estadio) TF o no siccome mussolini era::: come si dice abitava a roma la capitale del governo era a roma

C: era a roma sì

Pa: eh::: andava allo (estadio) TF mussolini doveva essere::: dovrebbe essere vicino allo (estadio) TF no?

Exemplos semelhantes aos anteriores são “istoria” em lugar de “storia” (em português, história), ou a pronúncia de sons complexos como a trigramma “gli” ou as consonantes geminadas. No momento em que os aprendizes passam para a complexa operação de transposição dos fonemas em grafemas, a pronúncia segue sempre o sistema de referência português/brasileiro. Como mostram as sequências a seguir, parece que os alunos utilizam esses recursos não tanto porque não conhecem a pronúncia em LE (no exemplo 29, Pasquale intervém prontamente com uma autocorreção e diz “emme”, em lugar de “em”), mas porque a L1 ajuda a dirigir a atenção para a forma (ver, entre outros, ANTÓN; DiCAMILLA, 1998; SCOTT; de la FUENTE 2008; SWAIN; LAPKIN, 2000):

EXEMPLO 29

O grupo, após ter lido o texto, responde às perguntas que pedem para que seja feita a análise do trecho.

Pa: sì... come si scrive immobilità con la doppia (em) TF emme

Ad: non lo so bene le doppie sono::: un mio problema

EXEMPLO 30

Estão escrevendo as respostas

¹⁴⁰ A esse respeito veja-se o Apêndice G, que reproduz todos os textos elaborados durante as aulas.

L: ((escrevendo)) fin sin dal no **dois** (ele) TF da
F: mettiamo il titolo?

Os transfer que definimos discursivos acontecem quando, tendo de referir-se a um aspecto que pertence a seu país, como, por exemplo, uma localidade, o nome de uma personagem ou um elemento enraizado na sua cultura, o falante sente-se quase na obrigação de usar a palavra em português, mantendo intacta a pronúncia. São raras as vezes em que a pronúncia é adaptada à pronúncia italiana. Essa tipologia de transfer tem um valor expressivo forte e, diferentemente dos exemplos precedentes, em que se usa a pronúncia da L1 por dificuldades de tipo articulatório, os aprendizes mantêm inalterada a pronúncia para salientar uma carga afetiva, dado que a LM, como lembra Revuz (1998, p. 217), é “material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional”. Vejamos as sequências selecionadas:

EXEMPLO 31

A dupla está formulando hipóteses sobre o conteúdo do vídeo.

L: è è molto bello il (pão de açúcar) TF il **bonde** il **bondinho**
F: è molto bello

EXEMPLO 32

Os estudantes estão formulando hipóteses sobre o trecho de vídeo que acabaram de ver.

An: qui sta (mostrando) TR eh:: il (marcanã maracanã) TF
M: ((anuindo))
An: c'è anche il museo di:: arte moderna in niteroi che è quello di::
M: ah non so non conosco rio ((risos))
An: io (amo) TF rio ((risos)) eh:: dio santo ho dimenticato il nome... (niemeyer) TF quello che sembra un:: **disco voador**¹⁴¹
M: sì
An: il museo di arte moderna di:: di arte contemporanea il mac (del) TR (rio) TF che:: si (in realtà) ES è

Selecionamos esses dois exemplos, em que os participantes acabaram de ver um vídeo sobre o Rio de Janeiro e devem comentá-lo juntos, porque são representativos do fenômeno acima referido. No primeiro exemplo, Laura fala do “pão de açúcar”, uma localidade turística do Rio, com a pronúncia brasileira, e do “bonde”, outro símbolo do Rio, palavra que é preferida a “tram” pela carga expressiva que possui. No segundo exemplo, entretanto, os falantes acabam alternando formas híbridas de pronúncia, utilizando ora a L1, ora a pronúncia italiana. Quando isso acontece, esse fenômeno suscita risos “non so non conosco rio ((risos))”, como se, renunciando à pronúncia da LM, o aprendiz se sentisse diante de uma realidade diferente, desprovida de carga afetiva.

¹⁴¹ Em italiano (disco volante).

5.7 Estratégias utilizadas pelo falante em contextos exolíngues: o transfer

O transfer é uma estratégia de compensação (*achievement strategy*) e consiste no uso de estruturas da LM com o léxico da LE. Muitos autores (ver, entre outros, FAERCH; KASPER, 1983; KASPER; KELLERMAN, 1997; TARONE, 1983) preferem considerar o transfer junto com a tradução literal, mas, na taxonomia de Dörnyei e Kormos (1998), ele ocupa um lugar separado, porque, diferentemente dos estrangeirismos, da troca de código e da tradução literal, é um mecanismo destinado a resolver problemas gramaticais que atingem a estrutura e não o léxico.

Os dados levantados apontam que essa estratégia é pouco utilizada pelos aprendizes, aparecendo especialmente nas conversações exolíngues para compensar lacunas na língua-alvo. O que chama a atenção, entretanto, é a ciclicidade com que o transfer aparece em determinadas estruturas. É frequente o caso em que, onde o italiano exige o modo indicativo, os estudantes tendam a usar o gerúndio, modo verbal de uso excessivo na língua portuguesa do Brasil, empregado para expressar uma ação que dura no tempo. Veja-se o exemplo 33:

EXEMPLO 33

M: no sì ma ma penso così perché perché questa parte eh:: lui vuole:: l'autore vuole eh:: come posso dire **quer conferir a atenção** ((risos)) ((inc)) non (dicendo) TR ancora la sua opinione quello che pensi

EXEMPLO 34

F: nel momento di::

L: guardare la foto

F: no de- della **vira**-... del nel momento alla mezzanotte e lei era troppo felice eh:: subito un ragazzino ha preso la sua (camera) TL eh:: è scappato via e (lei piangendo) TR

Essas sequências foram produzidas em dois momentos diferentes e por dois grupos distintos, que, porém, estão realizando a mesma atividade. Elas confirmam que esse fenômeno se manifesta sempre da mesma maneira, em todos os casos levantados. No primeiro exemplo, Mina emprega o gerúndio em lugar do presente do indicativo “dice”; no segundo, Francesca diz “piangendo”, sendo que o italiano exigiria o imperfeito “piangeva”. É necessário observar que a presença dessa estratégia não é precedida por hesitações, como pausas e repetições, nem por pedidos diretos ou correções, ou seja, os falantes a consideram uma construção correta. O fato de ela ser “aceita” e de não provocar negociações sucessivas não significa que o aprendiz não tenha consciência das estratégias que está utilizando, porque, em nosso modo de ver, a construção de uma mensagem, como demonstra Levelt (1989), pressupõe escolhas conceituais

e linguísticas. A aceitação pode depender, então, do contexto, da personalidade do falante e do tipo de atividade que ele está desenvolvendo. Durante as discussões, por exemplo, os aprendizes mostram-se mais propensos a aceitar a falta de precisão, justamente porque sua atenção está dirigida principalmente para a comunicação e não para problemas de natureza formal. A esse respeito, veja-se o exemplo seguinte que foi produzido durante a elaboração de um texto escrito. Como se pode ver, dado que o *output* produzido durante a elaboração de textos escritos oferece aos aprendizes maiores oportunidades para “notarem” (*noticing*) e testarem suas hipóteses, porque a produção os obriga a dirigir sua atenção para os meios de expressão de que precisam para transmitir com sucesso o que querem dizer (SWAIN, 1985), os aprendizes se mostram mais disponíveis e atentos à correção, como nesse caso específico.

EXEMPLO 35

Pa: comincia mostra- (mostrando) TR
An: (mostrando?) TR ma c'è questo gerundio? ((risos))
Pa: non c'è?
An: non so
Pa: comincia (mostrando:::) TR
Ad: sì
Pa: comincia mentre... **ao fazer** ti ricordi **a fazer** mentre comincia mostra
An: ah sì sì comincia (mostrando) TR edifici antichi dei ristoranti
Ad: ((escrevendo)) comincia (mostrando) TR dei **né**
P: degli edifici antichi
Ad: dei ristoranti

Juntos, Pasquale e Anna estão escrevendo um texto. Após uma autorrepetição, Pasquale sugere o gerúndio “mostrando” (em italiano, seria mais oportuno usar o infinitivo “mostrare”); Anna manifesta sua perplexidade e pergunta ao colega, por meio de um pedido direto, se essa forma existe em italiano “ma c'è questo gerundio?”. A dúvida levantada por Anna provoca uma série de “*Séquences Potentiellement Acquisitionnelles*” (DE PIETRO; MATTHEY; PY, 1989), em que os dois interactantes se esforçam para encontrar uma forma mais adequada, mas não são bem-sucedidos.

Mesmo não sendo uma estratégia recorrente, a interferência da L1 age muito mais na gramática do que no léxico e acontece quando estão presentes algumas estruturas que são muito produtivas na língua portuguesa, mas não na língua italiana. O caso mais clamoroso é representado pelo gerúndio, que os aprendizes usam com muita frequência em frases em que o italiano usaria o indicativo. Para induzir os aprendizes a notar e a criar formas sempre mais próximas da língua de chegada, consideramos que possa ser útil encorajar a produção, em duplas, de textos escritos, atividade que pode ajudar a prestar mais atenção na forma, dado

que a produção obriga os aprendizes a buscar os meios de expressão necessários para que possam transmitir com sucesso o que querem dizer (SWAIN, 1985).

5.8 Estratégias utilizadas pelo falante em contextos exolíngues: a tradução literal

A tradução literal é uma estratégia utilizada pelos falantes quando não possuem recursos linguísticos adequados para expressar-se e consiste em traduzir literalmente um ponto da L1 para a L2. De acordo com Dörnyei e Kormos, ela aconteceria somente em nível lexical, mas os dados levantados apontam que pode ocorrer também em nível sintático, embora a ocorrência em nível lexical seja a mais frequente (RINGBON, 1987).

Essa estratégia é, sem dúvida, a mais utilizada pelos nossos aprendizes, dado confirmado também por Ringbon (1987), segundo o qual a similaridade entre L1 e L2, de um lado, facilita o processo de aprendizagem da LE, mas, de outro, provoca uma presença maior de empréstimos e de traduções literais.

O *corpus* mostra claramente que todos os aprendizes se servem, com frequência maior ou menor, dessa estratégia. As traduções se situam mais no plano das palavras, mas não faltam os casos em que uma frase inteira é traduzida, como no exemplo 35, em que Francesca traduz em italiano uma estrutura muito usada em português, ao dizer “podem estar em viajo”, dado que em italiano seria mais apropriado dizer “sono in viaggio”.

EXEMPLO 36

O grupo está olhando as fotografias e formulando hipóteses sobre o conteúdo do texto.

F: si perchè qui qui sembra che che ok ... (possono stare in viaggio) TL per per in (peregrinazione)¹⁴² TL

Embora se trate de uma estratégia de compensação (*achievement strategy*), ou seja, como já dissemos, de uma estratégia que possui grande potencial de aprendizagem, uma vez que induz o aprendiz a formular hipóteses e a enfrentar o problema para poder expressar-se, a tradução literal, em comparação com outra estratégia numericamente significativa, como, por exemplo, a troca de código, dá lugar, com frequência menor, a sequências em que o *input* é elaborado e negociado pelos aprendizes no intuito de chegarem o mais perto possível da língua-alvo. Esse dado levaria a pensar que a similaridade entre as duas línguas acentua a probabilidade de que elementos da L1 sejam transferidos para a L2 (OLDER; ZIAHOSSEINY, 1970; RINGBON, 1987), sem que o aprendiz se dê conta disso. Entretanto, antes de tirar conclusões, será oportuno analisar alguns exemplos.

Nos casos em que os interactantes recorrem à tradução literal seguida por um *output* correto, a correção pode acontecer por meio de modalidades variadas, como se pode ver nos exemplos seguintes:

EXEMPLO 37

Pa: perché mi ricordo di un (poema) TL di una poesia di::: ungaretti che diceva ed i fili tranviari

EXEMPLO 38

O grupo deve escrever um comentário sobre o vídeo.

L: ((escrevendo)) dei ristoranti il mercato (municipale) TL

F: si dice (municipale?) TL

L: non lo so vediamo nel dizionario

EXEMPLO 39

Discutem sobre o conteúdo a ser escrito.

Pa: conosci l'ipocrisia?... parliamo dell'ipocrisia...sei una suora solo negli nei nei abiti

L: ma questa non è (blasfemia ...) TL come si dice?

Pa: bestemmiare =

L:= bestemmiare perché bestemmiare è (parlare qualcosa) TL contro dio

EXEMPLO 40

O grupo está olhando as fotografias e formulando hipóteses sobre o conteúdo do texto

F: ma ma quell' oggetto che::: (colloca...) TL che

Ad: mettiamo =

F: = mettiamo::: le nostre cose quando siamo in viaggio? come si chiama?

P : il bagagliaio

Pode haver uma autorreparação, como no primeiro caso, em que Pasquale, tentando lembrar como se diz “tram” em italiano, faz referência a uma composição do poeta Ungaretti, mas, em lugar de indicá-la com o nome correto, emprega uma tradução literal “poema”. Nessa altura, percebe que o termo não está correto e se autocorrigue por meio de uma reparação “poesia”. Pode haver também uma heterorreparação, como no segundo exemplo, em que Laura e Francesca estão escrevendo um texto sobre a cidade do Rio. Laura, em lugar de “mercato rionale”, faz uma tradução do português “mercato municipale” (em português, “mercado municipal”). Francesca está em dúvida e pede ajuda para a colega, mediante um pedido direto; já que a colega não sabe a resposta, elas decidem consultar o dicionário. Outras vezes, o *feedback* pode vir do colega, como na sequência 39, onde Laura pergunta a Pasquale como se diz “blasfemia” em italiano e Pasquale sugere o termo correto. Esse tipo de sequência segue sempre o mesmo esquema: 1. pedido direto, 2. reparação do colega e 3. reparação do erro. Em certos casos, como no exemplo 40, não é necessário pedir a ajuda do

¹⁴² Em italiano (in pellegrinaggio).

colega, porque esse, ao perceber que algo está errado na produção do outro, o corrige imediatamente.

Nem sempre os aprendizes possuem as competências linguísticas adequadas para corrigir suas produções, mas, apesar disso, a fim de expressar o que desejam compartilhar com o outro interactante, em lugar de abandonar a mensagem, empregam outras estratégias de compensação, fato que demonstra, mais uma vez, que, com frequência, o falante tem consciência de estar usando uma estratégia e que a comunicação, e não o aspecto formal, constitui uma prioridade nesse tipo de atividade:

EXEMPLO 41

An: senza senza l'audio senza sapere proprio l'audio può essere per (qualche::: TL) per (qualche) TL
persona (qualche qualche) TL anche brasiliani o stranieri

Nesse caso, Anna gostaria de usar o pronome indefinido “qualsiasi”, mas, como não conhece esse termo, usa a tradução literal do pronome português “qualquer”. Ela realiza um esforço notável e até tenta ganhar tempo, alongando o som da sílaba “qualche:::”, e repete várias vezes a mesma palavra “qualche, qualche”. A essa altura, não tendo alcançado seu objetivo, em lugar de abandonar a mensagem ou de usar a LM, elabora uma paráfrase “anche brasiliani o stranieri” e com ela alcança seu objetivo comunicativo.

Os casos em que a tradução literal é corrigida são relativamente poucos: às vezes, o falante pode apresentar dúvidas, como no exemplo 42, mas não faz absolutamente nada para melhorar sua produção. É possível afirmar que o falante, ao optar pela tradução literal, escolhe um atalho, dado que ela lhe permite alcançar seu objetivo comunicativo sem grande esforço. São numerosas as ocasiões em que a presença da tradução literal é completamente ignorada e o falante continua a agir como se nada tivesse acontecido. Veja-se o exemplo 43 em que Anna cria o substantivo “disfarsamento” de “disfarçamento”.

EXEMPLO 42

O grupo deve escrever um comentário sobre o vídeo.

F: in modo (scenico)¹⁴³ TL
L: non so se in italiano esiste

EXEMPLO 43

Devem responder a algumas perguntas sobre o vídeo.

M: è un punto di vista diverso di tutto quello che abbiamo già visto su::: che abbiamo già visto su::: su questo periodo fascista perché è sempre quello raccontato da una persona che::: non ha vissuto quello eh::: che ha basato sempre eh::: sui libri di storia o quello che tutti sanno già però mi pare che dal punto di vista è diverso perché è visto di dentro sai?

¹⁴³ Em italiano (plateale).

An: sì non non c'è il (disfarsamento) TL

M: sì

É verdade que a tradução literal é mais “tolerada” e, portanto, menos sujeita a procedimentos de auto e heterorreparação, mas ela origina trocas em que os interactantes produzem sequências discursivas imprevisíveis, compostas por enunciados elaborados e movidos por uma lógica criadora. Todos esses indícios demonstram que está sendo construída uma atividade discursiva complexa, como no exemplo 44, no qual Francesca e Laura estão fazendo hipóteses a partir de imagens. Pode-se observar que, apesar de alguns pequenos problemas, a conversação procede com agilidade, sem grandes dificuldades; Francesca e Laura têm condições de comunicar com espontaneidade, de manter viva a comunicação, de gerenciar coletivamente sequências que fazem avançar a interação para a meta:

EXEMPLO 44

F: qui sembrano::: ragazze:::

L: che vanno a scuola =

F: = che vanno a scuola ... non mi pare un viaggio... felice persone che... si può dire (celebrano...) ¹⁴⁴ TL
la vita?

L: è (celebrano) TL

F: qui questa foto

L: è sì io vedo...per esempio:: ((inc)) sono piccoli poi c'è anche:: ((lendo)) 15 marzo 1935 che parla dell'interrogazione della scuola sappiamo che il tempo di mussolini

F: sì

L: poi è::: gli amici

F: gli amici

L: le amiche non lo so secondo me è un diario che racconta tutta la sua vita sulla::: da quando era giovane dal suo tempo di scuola ai giorni (attuali) ¹⁴⁵ TL

Consideramos traduções literais também todos os casos em que os aprendizes traduzem a estrutura sintática inteira da LM na LE, como no trecho seguinte:

EXEMPLO 45

Pa: parlare in prima o terza persona prima

Ad: non so se se se se se (io vado a descrivere) TL una cosa

Pa: forse è meglio parlare in terza persona

Com relação aos exemplos anteriores, trata-se de uma tradução que decalca a estrutura inteira da frase. Com efeito, Adele, em lugar de usar o presente “descreve”, opta pela construção perifrástica formada pelo verbo “ir” seguido pelo infinitivo “vado a descrivere”, muito produtiva em português para expressar um futuro iminente ¹⁴⁶.

¹⁴⁴ Em italiano (festeggiano).

¹⁴⁵ Em italiano (ai giorni nostri).

¹⁴⁶ A perífrase com verbos modais é o recurso mais comum nas línguas naturais para expressar o futuro (BAZZANELLA, 1994).

Nem sempre o emprego dessa estratégia é precedido por hesitações, pausas, repetições e pedidos diretos. É como se o falante não tivesse consciência de usá-la; porém, quando aparecem determinados sinais, aumenta a probabilidade de que seja notada e corrigida. Em certo sentido, as assim chamadas estratégias “para ganhar tempo” anunciam que aquele que está falando está em apuros e que precisa de ajuda. Na maior parte dos casos classificados, o destinatário evita fazer correções de tipo formal e prefere colaborar no plano local, demonstrando, por meio de sinais de recepção (ok, sì, va bene, formas não verbais)¹⁴⁷, que entendeu a mensagem, como no exemplo seguinte, um trecho em que Mina e Anna trocam informações sobre um vídeo:

EXEMPLO 46

M: lui mussolini era molto::: e::: ((inc)) molti giovani perché eh::: parlava parlava con con gli errori però::: era molto::: non mi ricordo la parola che aveva che aveva usato era molto:::
An: era una (propaganda) TL
M: sì

As traduções não acontecem somente com as palavras semanticamente cheias, podendo incluir “palavras vazias”. Uma das categorias mais produtivas é representada pelas preposições que, não sendo portadoras de sentido, são mais difíceis de aprender:

EXEMPLO 47

Após a primeira exibição do vídeo, devem conversar sobre aquilo que entenderam.

Pa: però ci sono c'erano anche due temi che loro::: hanno scelto non so qual è esattamente l'occasione associare i popoli al suo destino che è un tema classico romano e l'altro tema è quello che loro hanno scelto (per) TL scrivere (per) TL parlare per tutta. per tutta la::: come si dice il gruppo la **turma**

No exemplo 47, Pasquale usa, sem perceber, “per”, fazendo uma tradução literal de “para”, em lugar de usar a preposição “di”.

Finalizando, observamos que, também neste caso, a produção de textos escritos em duplas consegue amenizar a falta de precisão que, ao contrário, caracteriza as trocas orais, talvez porque a produção escrita exija uma negociação maior, que pode servir para focalizar a atenção na forma. Veja-se o exemplo em que Mina e Francesca, enquanto estão construindo um texto, produzem uma rede intensa de trocas, em que a intervenção de um é complemento à fala do outro, o erro de Francesca sendo corrigido imediatamente por Mina, sem necessidade que Francesca peça ajuda.

EXEMPLO 48

¹⁴⁷ São sinais denominados *back channels*, cuja função é manter aberto o canal da comunicação (VAN LIER, 1988).

Os estudantes leram uma resenha e devem responder juntos às perguntas.

M: no mette in evidenza::: ((inc)) mette in evidenza come si può vedere nei::: nei:::

F: nei (seguinte) TL frasi

M: nei segue- nei seguenti esempi ((ditando em voz alta))

Considerando que a tradução literal aparece no nosso *corpus* com frequência muito maior do que as outras estratégias, perguntamos se, como afirmam Faerch e Kasper (1983), ela represente uma ajuda para a aprendizagem do italiano tanto quanto as demais estratégias. Para responder a essa pergunta, é preciso examinar atentamente as sequências em que a tradução literal aparece. Como vimos, trata-se de uma estratégia usada em contextos exolíngues para suprir lacunas do repertório em LE. Os casos em que a tradução literal é precedida por sinais que “anunciam” que a pessoa que está falando está em apuros (hesitações, citações, repetições, pausas, etc.) ou por heterocorreções, são relativamente poucos. A modalidade cooperativa em que os falantes interagem e junto negociam o sentido mediante a produção de diversos turnos de palavras para procurar a palavra correta, modalidade que parece ser muito produtiva para a aprendizagem (GASS; MACKEY; PICA, 1998; LONG, 1983b; SWAIN; LAPKIN, 1998), é quase inexistente quando se trata da tradução literal. Pensamos que uma explicação possível deva ser buscada na proximidade entre as duas línguas. Com efeito, é muito provável que os dois falantes, conscientes de terem alcançado seu objetivo comunicativo, embora de maneira imperfeita, encontrem na tradução literal uma espécie de “abrigo” para compensar o esforço, às vezes, excessivo. Esse dado poderia certamente alimentar o receio daqueles que acreditam que o trabalho em duplas, especialmente em contextos monolíngues de línguas românicas, induz os aprendizes a produzirem, com maiores probabilidades, formas erradas que poderiam estacionar na interlíngua¹⁴⁸. Se aceitarmos, como nesse caso, a teoria que considera a interlíngua um repertório verbal em transformação contínua e moldado pela interação e pelos processos discursivos, é provável que essas aproximações, com o progresso do estudante na competência na língua-alvo, possam estar sujeitas à transformação. Se não fosse assim, a interferência da L1 deveria ser entendida, como já comentamos, sobretudo em relação a línguas tipologicamente muito próximas, como um elemento positivo, porque, além de facilitar a compreensão, permitem aos aprendizes garantir a gerenciamento global de suas possibilidades comunicativas, de maneira complementar.

¹⁴⁸Estacionar é um eufemismo que usamos aqui para indicar a fossilização, mecanismo latente em nível psicológico, que, como já dissemos, bloqueia a competência em LE. A língua falada pelo aprendiz tende a estacionar em determinado nível, suficiente para seus objetivos comunicativos, e não progride mais (SELINKER, 1972).

Do nosso *corpus* emerge claramente que a produção de textos escritos em duplas consegue reduzir a falta de precisão que caracteriza as trocas orais, dado que a produção obriga os aprendizes a terem mais atenção e correção (SWAIN, 1985). Outra explicação poderia depender da modalidade de trabalho que os aprendizes estão realizando. Com efeito, a atividade em grupo estabelece *a priori* uma condição de igualdade e reduz a assimetria típica das interações entre professor e alunos, assimetria que exerce um controle constante no plano formal (ver, entre outros, CAZDEN, 1988; CICUREL, 1990; HALL, 1995; PEKAREK, 2002), visto que o terceiro lance, ou seja, aquele iniciado pelo professor, consiste, na maioria dos casos, na reformulação de problemas de natureza metalinguística (BANGE, 1996), embora em prejuízo da produção oral (CAMBRA, 2003, 1998; LUC, 1991)¹⁴⁹. Ao contrário, o *feedback* que o interactante recebe nesse tipo de trocas é, na maioria das vezes, um “*feedback* solidário”, ou seja, dirigido à compreensão, para garantir a gestão e o controle da atividade, mais do que destinado a explorar os conhecimentos linguísticos do falante. É importante também não menosprezar a presença do gravador que, como imagem simbólica do professor (NUSSBAUM; TUSÓN; UNAMUNO, 2002), pode ser considerado um dos principais responsáveis pela diminuição das reflexões metalinguísticas. Com efeito, o excesso de auto e heterocorreções poderia colocar os participantes numa posição subalterna com relação a seus conhecimentos. Paradoxalmente, para sair-se bem, os interactantes mostram-se mais envolvidos com os aspectos discursivos e pragmáticos do que com os aspectos formais, a fim de apresentar aos colegas um resultado concreto.

Em conclusão, a tradução literal constitui uma estratégia de compensação que exige por parte do aprendiz a tentativa de comunicar algo, mesmo que ele esteja ciente de não dispor dos recursos linguísticos adequados. Nesse sentido essa estratégia possui, em comparação com as outras estratégias de evitamento (*reduction strategy*), um potencial maior de aprendizagem porque induz o falante a formular hipóteses e a enfrentar o problema, mesmo correndo o risco de não conseguir (FAERCH; KASPER, 1983). É verdade que, diante da tradução literal, os aprendizes tendem a diminuir, em comparação com as sequências dirigidas pelo professor, as atividades de auto e heterorreparação, atividades que ajudam a formular hipóteses sobre a língua-alvo; e também é verdade, como provam os exemplos extraídos do *corpus*, que a tarefa e a atividade em grupo favoreceram a comunicação, originando sequências discursivas elaboradas, em que os aprendizes demonstraram ter condições de expressar seu ponto de vista de maneira espontânea e criativa.

¹⁴⁹ CAMBRA (1998) observa que esse tipo de troca, em lugar de favorecer a interação, provoca o efeito contrário, porque origina sequências de silêncios.

5.9 As estratégias de comunicação denominadas *conscious transfer* promovem a aquisição?

A interação na aula de língua estrangeira não somente proporciona um clima distenso, mas encoraja a integração entre os aprendizes, além de oferecer a oportunidade de falar na L2¹⁵⁰. A interação, como demonstram diversos estudos¹⁵¹, ajuda a modificar o *input* que, sozinho, não é suficiente para a aprendizagem (LONG, 1996). Todavia, somente por meio de uma série de negociações, como, por exemplo, reformulações, pedidos de esclarecimento, repetições, etc., será possível compreender aquilo que o falante quer dizer para melhorar seu *output* (SWAIN, 1985). Se considerarmos o contexto em que a pesquisa foi realizada, se verá que as atividades de que os aprendizes participaram favoreceram a interação e, portanto, o uso de estratégias de comunicação e de compensação. Um ambiente como esse, além de incentivar a participação e a colaboração, melhorou a *competência linguística* e levou os interactantes a comunicar em situações exolíngues com parceiros que não possuem exatamente as mesmas competências linguísticas. Veja-se o exemplo seguinte:

EXEMPLO 49

Ad: è perché dopo::: michelina:::

F: ((indicando uma parte do texto)) ah è perché **oh** ((lendo)) minacciando di denunciarla al capo vagone quindi c'è qualcosa che::: lei ha fatto =

Ad: = **eh**

F: hanno scoperto hanno detto a lei ah fai questa cosa un'altra volta:::

oppure quando quando ((inc)) la minaccia fa qualcosa su quello che lei aveva già fatto per esempio fumare la sigaretta

Ad: hai fumato::: una suora non può fumare non può avere i capelli rossi **né!**

Nessa sequência, os estudantes devem reconstruir uma parte do texto que foi omitida e estão formulando hipóteses. Pode-se notar, em primeiro lugar, que os estudantes não se limitam a reproduzir modelos fixos e que seus discursos são movidos por uma lógica criadora, em que cada um toma posição e expressa seu ponto de vista. Por conseguinte, os turnos são mais longos e complexos do que ocorre em atividades preestabelecidas e regidas por uma estrutura interativa fortemente controlada pelo professor¹⁵². Em outras palavras, na ausência do controle discursivo do professor, instaura-se uma ordem interacional nova, na qual todos

¹⁵⁰ Cf. ARNÓ, 2002; BANGE, 1996; BARNES; TODD, 1977; BYGATE, 1988; CAMBRA, 2003; CILIBERTI, 2003b; FASULO; GIRARDET, 2002; FOSTER, 1998; GRIGGS, 1998; LONG; SATO, 1983; NUSSBAUM; TUSÓN; UNAMUNO, 2002; PEKAREK, 2002; PICA, 1987.

¹⁵¹ Cf. GASS; MACKEY; PICA, 1998; GASS; MACKEY; ROSS-FELDMAN, 2005; LONG, 1983b; SWAIN, 1995.

os participantes usufruem os mesmos direitos e têm os mesmos deveres no tocante à conversação, como se vê na troca de turno que acontece mais por meio de autosseleção do que por meio de heterosseleção. O investimento discursivo dos estudantes se traduz, finalmente, em produtividade discursiva, não imposta, porém, de cima pra baixo, que vai imprimir à conversação um ritmo constituído por transformações temáticas progressivas¹⁵³.

Com base nisso, é possível afirmar que o uso de estratégias de comunicação denominadas *conscious transfer* na aula de língua estrangeira, durante a elaboração em duplas de um texto escrito, promove a aquisição/aprendizagem?

A nosso ver, as estratégias de compensação denominadas *conscious transfer* presentes nesse contexto, não somente ajudam os aprendizes a manterem aberta a conversação, mas fornecem um *input* maior e mais oportunidades para eles verificarem e comprovarem suas hipóteses e, portanto, mais chances de desenvolverem seu sistema interlinguístico. Isso é verdade especialmente quando a LM aparece em sequências laterais, denominadas “*Séquences Potentiellement Acquisitionnelles*” (De PIETRO; MATTHEY; PY, 1989), em que os aprendizes criam, de maneira cooperativa, uma intensa rede de trocas de natureza metalinguística, compostas por estratégias como pedidos diretos, circunloquções, traduções literais, auto e heterocorreções, cujo objetivo é produzir um *output* mais correto.

A essa altura, vimos que as heterocorreções, por serem atenuadas, são aceitas mais facilmente pelo falante¹⁵⁴. Observamos que a comunicação se desenvolve em dois níveis, denominada bifocalização (BANGE, 1992), típica dos contextos exolíngues. Diferentemente das trocas entre professores e estudantes, em que a comunicação é excessivamente dirigida para o plano metalinguístico, dado que, na maioria das vezes, consiste em mera correção gramatical, vimos, de um lado, maior autonomia concedida aos aprendizes e o desejo de elaborar falas o mais próximas possível da língua-alvo; de outro, dado que o objetivo da tarefa é orientar os aprendizes para a comunicação, constatamos o desejo de comunicar em LE. As atividades de natureza metalinguística, cujo objetivo é controlar a produção, parecem aumentar quando há troca de código, uma estratégia que, por sua diversidade, é menos “tolerada” e, por isso, mais corrigida em comparação com a tradução literal.

¹⁵² A esse respeito, vejam-se as pesquisas de PEKAREK (1999, 2002).

¹⁵³ ORLETTI (2000) observa que, sendo o professor quem sempre detém o controle da palavra, do ponto de vista da organização temática, será sempre e unicamente ele a propor os assuntos sobre os quais haverá a interação.

¹⁵⁴ Diferentemente das heterocorreções iniciadas pelo professor, caracterizadas por um caráter assertivo (ORLETTI, 2000).

5.10 Como a tarefa pode influenciar o uso das estratégias

A escolha de uma estratégia pode depender do tipo de tarefa que os aprendizes estão realizando? Esse assunto é, ainda, muito controvertido e é alvo de muitas polêmicas. Para Bialystok e Frohlich (1980), por exemplo, as atividades escritas incentivam um uso menor das estratégias em comparação com as atividades de reconstrução. Para Faerch e Kasper (1983), ao contrário, a escolha da estratégia depende não somente da atividade, mas também da natureza do problema. Existem, ainda, outros fatores que podem influenciar a escolha de uma estratégia em lugar de outra, como a personalidade e a competência linguística do falante, a abordagem empregada pelo professor e o contexto (MARIANI, 2010).

Em nosso contexto, observamos que há aprendizes que, para comunicar entre si, se servem de uma variedade muito ampla de estratégias (como Pasquale). Outros, ao contrário, mais atentos à forma, reduzem drasticamente o emprego de algumas estratégias de compensação que poderiam manter aberta a conversação com prejuízo para a correção linguística (como Mina). As pessoas que, por natureza, são ansiosas e introvertidas, para não se saírem mal, vão recorrer, com muita probabilidade, a estratégias de evitamento (*reduction strategy*); as pessoas mais expansivas e comunicativas, provavelmente, vão empregar mais estratégias de compensação (*achievement strategy*) (van EK; TRIM, 1990).

Outro dado a ser observado é que, em geral, as *estratégias de compensação* são muito mais frequentes do que as *estratégias de evitamento*. Isso não acontece por acaso, ao contrário, depende da abordagem que foi utilizada. Com efeito, as tarefas encorajam uma interação muito mais criativa, a qual, por sua vez, favorece um uso maior de estratégias de compensação, diferentemente do ensino tradicional mais propenso à forma e à correção e, portanto, menos tolerante em relação a determinadas estratégias de compensação que podem levar os aprendizes a criarem formações transitórias para comunicar a qualquer custo. As atividades em grupo, em que se baseou o presente estudo, reduziram drasticamente a falta de assimetria que caracteriza as interações entre professor e alunos. Essa assimetria impõe um controle constante no plano formal (CAZDEN, 1988; CICUREL, 1990; HALL, 1995; PEKAREK, 2002), visto que o terceiro lance, aquele iniciado pelo professor (SINCLAR; COULTHARD, 1975), consiste, geralmente, na reformulação de problemas de natureza metalinguística (BANGE, 1996). Ao contrário, o *feedback* que o interactante recebe nesse tipo de troca pode ser de dois tipos, considerando que o objetivo das tarefas propostas é dúplice: realizar a tarefa e procurar aproximar-se o mais possível da língua-alvo. O primeiro, denominado “*feedback solidário*”, serve para confirmar a compreensão e garante a gestão e o

controle da atividade, bem como o fluxo da comunicação. O segundo tipo de *feedback* serve para assinalar e negociar as lacunas linguísticas e é particularmente esperado em contextos simétricos, visto que uma relação mais íntima entre os interactantes permite que eles manifestem suas lacunas na língua-lvo com mais liberdade, sem preocupação com os resultados.

Finalmente, observamos que também o contexto influenciou a escolha de algumas estratégias em lugar de outras. Se, por exemplo, durante as conversações, o grau de “risco” aumentou porque os estudantes produziram mais trocas que favoreceram o uso de várias estratégias, diminuindo assim a atenção para a forma; diante de atividades mais formais como a produção escrita, os aprendizes comprovaram que sabem controlar sua produção, de um ponto de vista linguístico. Empenharam-se e demonstraram maior colaboração para modificar o *output* por meio de auto e heterocorreções, aproximações, traduções literais, transfer, transfer fonéticos e estrangeirismos. Isso foi possível porque a produção em LE é o instrumento principal para os aprendizes reorganizarem e integrarem tudo aquilo que foi observado e adquirido em precedência (SWAIN, 1985). Para exemplificar, vejamos os trechos seguintes em que os aprendizes apresentam a mesma dúvida, mas durante a realização de atividades diferentes. No primeiro caso, o pedido direto de Laura fica suspenso, de forma que a tradução literal não é seguida nem por auto nem por heterocorreção; no segundo, ao contrário, dado que devem escrever um texto, eles decidem consultar o dicionário para conferir se, em italiano, é correto dizer “mercato municipale”:

EXEMPLO 50

Estão trocando ideias sobre os elementos da paisagem.

L: il mercato

F: il mercato

L: può essere::: regionale (municipale) TL non so si dice (municipale?) TL

EXEMPLO 51

O grupo L e F deve escrever um comentário sobre o vídeo.

L: ((escrevendo)) dei ristoranti il mercato (municipale) TL

F: si dice (municipale?) TL

L: non lo so vediamo nel dizionario

Portanto, os dados mostram que a relação entre estratégias e tarefa depende também da natureza da tarefa.

5.11 Taxonomia utilizada por aprendizes de italiano como LE cuja LM é o português-brasileiro, empenhados na produção em duplas de um texto escrito: proposta tipológica

Esta pesquisa se propôs a estudar a importância da L1, em nível estratégico, observada em aprendizes que estudam uma L2 próxima da sua língua materna. Para a análise das estratégias adotamos como modelo a taxonomia de Dörnyei e Kormos (1998), porque, do nosso ponto de vista, ela apresenta diversas vantagens. Baseando-se no modelo psicológico oral elaborado por Levelt (1989) para a produção da fala em L1, essa taxonomia leva em conta processos cognitivos e mentais responsáveis pelo uso estratégico da língua, ativados durante a produção oral; apresenta as categorias mais comuns de estratégias e, finalmente, tratando-se de uma pesquisa que visa colher a importância das práticas comunicativas no contexto, busca conciliar a ótica psicológica com a ótica sociointeracional.

A pesquisa não se baseou no uso das estratégias de comunicação produzidas em um contexto artificial, mas na observação direta da interação que ocorre na aula de língua estrangeira, um contexto que, por sua complexidade e imprevisibilidade, pressupõe uma série de cuidados por parte de quem o observa, uma vez que o que está acontecendo não é apenas uma troca de informações por meio de um código linguístico, mas uma atividade que tem como finalidade uma ação educativa. Essa metodologia permitiu que observássemos, além das estratégias inseridas no plano da palavra ou da frase, também aquelas que ocorrem no plano do discurso. Por tudo isso, a taxonomia que aflorou na nossa pesquisa se afasta seja daquela de Dörnyei e Kormos (1998) seja das anteriores, justamente porque privilegia um tipo de análise que leva em conta, acima de tudo, o contexto, elemento imprescindível quando se estuda a aprendizagem/aquisição da LE. Antes de apresentar a nova taxonomia, consideramos fundamental voltar a refletir sobre a definição de estratégias comunicativas.

De acordo com uma das definições mais comuns e, sem dúvida, mais difundidas, as estratégias de comunicação são empregadas pelos falantes para resolver problemas de origem linguística¹⁵⁵, ou seja, elas seriam ativadas para fazer frente a problemas de comunicação causados pela falta de recursos linguísticos adequados para a expressão na língua-alvo. Conforme vimos, porém,¹⁵⁶ também os falantes nativos podem valer-se das estratégias na sua L1 para satisfazer algumas exigências de comunicação (BIALYSTOCK, 1990). Portanto, concordamos com o QECR (2002), quando afirma que as estratégias não devem

¹⁵⁵ Cf. BIALYSTOCK, 1983; BIALYSTOK, 1990; FAERCH; KASPER, 1983; POULISSE, 1987; TARONE, 1983.

¹⁵⁶ Cf. Capítulo 2.

necessariamente ser consideradas sinais de incapacidade, formas de compensação de lacunas linguísticas ou erros de comunicação. Em outras palavras, as estratégias seriam usadas pelos falantes, durante a interação, de maneira potencialmente consciente, para levar a termo a tarefa com sucesso e da forma mais completa e econômica possível.

À vista disso, não deve causar estranheza que, quando se fala de estratégias denominadas *conscious transfer* que incluem a inserção de regras e termos da L1 na L2, exista a tendência, relacionada, provavelmente, ao fato de o estudo das estratégias de comunicação ter sido quase sempre baseado em contextos artificiais e não na observação direta da interação, de classificá-las como estratégias utilizadas exclusivamente para compensar uma lacuna no repertório linguístico típico da conversação exolingüística.

Os dados que levantamos abrem um horizonte novo para o estudo das estratégias denominadas *conscious transfer*, porque mostram que elas ocupam um espaço situado entre o exolingüismo e o bilingüismo. Além de suprirem lacunas do repertório linguístico em LE, típico da exolingüística, essas estratégias são empregadas também para participar da conversação bilíngue, sendo que, nesse caso, o termo bilíngue não indica necessariamente a posse de uma competência equilibrada nas duas línguas (LÜDI; PY, 2003). As estratégias *conscious transfer*, portanto, não devem ser consideradas apenas recursos de compensação de uma deficiência linguística, porque comprovam, na prática, a capacidade de sujeitos bilíngues de controlar e utilizar, quando o desejam, sua própria língua materna para a obtenção de efeitos e funções comunicativas que a LE não possui. À luz dos dados levantados, podemos afirmar que nossa contribuição adquire valor somente se admitirmos:

- que a análise das estratégias de comunicação deve basear-se na observação real da aula de língua estrangeira;
- que a análise das estratégias de comunicação deve abranger, além da dimensão psicolinguística, também aquela discursiva;
- se levarmos em conta o contexto em que a pesquisa é realizada, caracterizado pela presença de duas línguas próximas.

Embora não seja um dos objetivos da nossa pesquisa, com base nessas constatações, elaboramos uma nova taxonomia, que retoma, em parte, aquela proposta por Dörnyei e Kormos (1998), utilizada por aprendizes de italiano como LE cuja LM é o português-brasileiro, empenhados na produção em duplas de um texto escrito. Não pretendemos, evidentemente, propor uma taxonomia fechada e abrangente, que inclua todas as possíveis

estratégias denominadas *conscious transfer*, dado que o comportamento dos participantes de uma interação é o resultado de uma escolha ativa em que a língua é negociada, de maneira flexível, entre dois ou mais falantes, de acordo com as exigências da interação e do contexto que constitui uma entidade emergente e dinâmica, por ser construída pelos próprios participantes. Essa taxonomia refere-se exclusivamente às estratégias *conscious transfer* que incluem a inserção de regras e termos da L1 na L2.

ESTRATÉGIAS USADAS PARA EXPRESSAR LACUNAS DE RECURSOS LINGUÍSTICOS EM CONTEXTOS EXOLÍNGUES

Descrição	Exemplos
Problema Lexical	
Troca de código	Presença de uma palavra ou de uma frase em L1 ou L3 ou em outras línguas, no interior do enunciado, ex.: A: ma dopo eh::: non lo so lui è questo questo uomo è entrato eh::: in una fe- feira ?
Estrangeirismos	O falante usa uma palavra da L1 para criar uma palavra nova da L2, ex.: A: sì cartello o cartace ?
Tradução literal	O falante traduz literalmente um item da L1 para a L2, ex.: A: però c'è la::: il cammino ¹⁵⁷ lungo mare
Problema gramatical	
Transfer	Usam-se estruturas da LM com o léxico da LE, ex.: A: eh::: dobbiamo scrivere un testo relativo al programma come raccontando il programma
Problema fonético	
Transfer fonético	Uso de uma palavra italiana (LE) com pronúncia brasileira (LM), ex.: A: può essere che ci sia un viaggio nella istoria

ESTRATÉGIAS USADAS PARA GERENCIAR A CONVERSAÇÃO EM CONTEXTOS EXOLÍNGUES E BILÍNGUES

Descrição	Exemplos
Para abrir ou encerrar uma conversação	Uso de marcadores discursivos como “tá, né, bom”, para marcar o início e o fim de um turno, ex.: A: c'è questo titolo né
Para resumir	Uso de interjeições como “nanana, tarara” para resumir tudo, ex.: A: dunque il il nostro testo sarà così

¹⁵⁷ Em italiano (la passeggiata sul lungomare).

	eh::: io sono presentare qua::: tarara tarara
Comentários e exclamações	Uso de interjeições como “nossa” para manifestar um sentimento de surpresa, ex.: A: nossa sciorinare
Para chamar a atenção do interlocutor	Uso de interjeições como “oh” para chamar a atenção do interlocutor, ex.: A: ah è perché oh minacciando di denunciarla

ESTRATÉGIAS EXPRESSIVAS USADAS EM CONTEXTOS BILÍNGUES

Transfer fonético com valor expressivo	Uso de uma palavra em português com pronúncia em português, ex.: A: che non è brasiliano credo che credo no è la città di rio de janeiro
--	--

ESTRATÉGIAS USADAS PARA TORNAR FLUENTE A COMUNICAÇÃO, TÍPICAS DE CONTEXTOS EXOLÍNGUES E BILÍNGUES

Descrição	Exemplos
Trocas-tradução	Aparecem após um pedido direto do interlocutor que pede ajuda para saber o sentido de um termo desconhecido em LE, ex.: A: che cos'è scema? B: scema ... bobo Para receber uma confirmação, quando não se quer perder tempo, ex.: A: elencare sarebbe listar no? Parar prevenir uma eventual dificuldade do interlocutor, ex.: A: colocaria l'abbigliamento::: roupa

ESTRATÉGIAS USADAS PARA RESOLVER PROBLEMAS PRESENTES NO *OUTPUT*

Descrição	Exemplos
Trocas de código <i>lapsus</i>	São todas as trocas de código produzidas acidentalmente, ex.: A: não acho credo che non sia... necessario

A taxonomia que apresentamos, longe de pretender ser exaustiva e muito menos definitiva, foi parcialmente modificada em comparação à taxonomia inicial. Em primeiro lugar, preferimos distinguir as estratégias empregadas pelos falantes quando eles não possuem recursos linguísticos adequados, típicas das conversações exolíngues, daquelas em que os falantes usam, consecutivamente, duas ou mais línguas para obter determinados efeitos e funções comunicativas que a LE não possui, típicas dos contextos bilíngues. Partindo do pressuposto de que as estratégias acontecem mais em nível discursivo, consideramos importante especificar que elas podem inserir-se tanto no turno do falante como no turno do interlocutor, podendo originar sequências que desencadeiam, entre os falantes, um mecanismo

de cooperação cujo resultado, provavelmente, será uma correção. As *estratégias usadas para expressar recursos linguísticos em contextos exolíngues*, tais como a troca de código, os estrangeirismos, a tradução literal, o transfer e o transfer fonético, são empregadas para substituir expressões momentaneamente não disponíveis, que acabam sendo ditas na L1. Essas estratégias acontecem principalmente no nível lexical, gramatical e fonético e podem referir-se a palavras isoladas, enunciados ou a sequências discursivas inteiras. Geralmente, a primeira tentativa de reparação parte do falante por meio de uma autocorreção, mas também o interlocutor pode intervir para ajudá-lo por meio de uma heterocorreção. Em outras palavras, o princípio da cooperação está sempre, potencialmente, presente em cada turno de palavra. As probabilidades de receber um *feedback* por parte do interlocutor, quando quem fala está em apuros, aumentam diante das assim chamadas estratégias que servem para ganhar tempo como hesitações, alongamentos do som, pausas, repetições, ou de elementos extralinguísticos como risos, expressões faciais, abaixamento da voz, olhares, sinais que, indicam que algumas estratégias são potencialmente conscientes e que aquele que fala não quer se sair mal.

As *estratégias usadas para gerenciar a conversação em contextos exolíngues e bilíngues* incluem as estratégias de que os falantes se servem para controlar a conversação, come abrir e encerrar a conversação, fazer comentários e exclamações, tomar e passar a palavra, pedir e dar consentimento, chamar a atenção e checar a compreensão do interlocutor, sinalizar a recepção. São estratégias de tipo interacional, ressaltam que a interação está em curso e ajudam o desenvolvimento da conversação. Podem ser empregadas seja devido a lacunas do repertório em LE, seja para obter efeitos e funções comunicativas que a LE não possui.

As *estratégias com valor expressivo usadas em contextos bilíngues* destinam-se a marcar emblematicamente que o falante pertence a uma comunidade linguística.

As *estratégias usadas para tornar fluente a comunicação, típicas de contextos exolíngues e bilíngues*, são formadas por todas as tentativas que provêm de ambos os interlocutores em que a L1 é empregada para facilitar a compreensão do colega e poupar tempo. Trata-se de uma estratégia utilizada para finalidades solidárias que, além de proporcionar a negociação do sentido, ajudam a tornar a comunicação mais eficaz e mais fluente.

Nas *estratégias usadas para resolver problemas presentes no output*, representadas em Dörnyei e Kormos (1998) por todos os mecanismos que permitem ao falante corrigir problemas percebidos na sua própria fala, enquadram-se os *lapses*, em que a L1 está presente de maneira totalmente acidental.

5.12 Respostas às perguntas da pesquisa

Apresentaremos, a seguir, um quadro sintético dos resultados alcançados por meio da análise dos dados, na tentativa de responder às perguntas que orientaram a pesquisa.

Vamos, então, retomar as perguntas que estão na base do nosso estudo, para, em seguida, passar à apresentação das respostas formuladas com base na análise dos dados.

1ª pergunta: Que tipo de relação se cria entre a interlíngua dos aprendizes de LE, cuja LM é próxima da LE, no momento em que eles realizam, em duplas, atividades cujo objetivo é escrever um texto escrito, e a presença de estratégias denominadas *conscious transfer* que incluem a inserção de regras e termos da L1 na L2, como a troca de código, os estrangeirismos, a tradução literal e o transfer?

2ª pergunta: De que forma se manifesta a troca de código durante a realização de atividades cujo objetivo é a produção de textos escritos em duplas?

3ª pergunta: Durante a elaboração de um texto escrito em duplas, de que estratégia se servem com maior frequência aprendizes cujas línguas são próximas?

4ª pergunta: Além da troca de código, dos estrangeirismos, do transfer e da tradução literal, a proximidade entre o italiano e o português falado no Brasil encoraja a produção de outras estratégias denominadas *conscious transfer*?

5ª pergunta: Em que contextos são usadas as estratégias denominadas *conscious transfer*?

6ª pergunta: Que tipo de efeitos provocam as estratégias denominadas *conscious transfer* na interlíngua de aprendizes de línguas próximas, durante a execução de atividades em grupo?

1ª pergunta: *Que tipo de relação se cria entre a interlíngua dos aprendizes de LE, cuja LM é próxima da LE, no momento em que eles realizam, em duplas, atividades cujo objetivo é escrever um texto escrito, e a presença de estratégias de comunicação denominadas conscious transfer, que incluem a inserção de regras e termos da L1 na L2, como a troca de código, os estrangeirismos, a tradução literal e o transfer?*

A interlíngua de aprendizes cujas línguas são próximas está influenciada fortemente pelas estratégias de comunicação denominadas *conscious transfer*. São elas: a troca de código, os estrangeirismos, a tradução literal, o transfer fonético e o transfer. Trata-se de estratégias que cumprem uma função muito importante, dado que ajudam a manter aberto o

canal da conversação. Induzindo os aprendizes a fazerem aproximações, a generalizarem, a formularem hipóteses, mesmo com o risco de insucesso, promovem a aquisição da LE. Quando utilizadas, podem desencadear uma série de sequências em que os interactantes se servem, de maneira cooperativa, de estratégias como pedidos diretos, circunloquções, auto e heterocorreções, a fim de aproximar-se o mais possível da língua-alvo. Isso acontece especialmente com a troca de código. Em outras ocasiões, os falantes podem simplesmente ignorá-las e levar adiante a conversação, como constatamos no caso da tradução literal. O uso das estratégias denominadas *conscious transfer*, é muito frequente, especialmente durante a interação, ao passo que diminuem diante das atividades exigidas pela elaboração de textos escritos, nas quais o interactante controla mais conscientemente sua produção, sendo levado a perceber com maior atenção produções não conformes com a língua de chegada

2ª pergunta: *De que forma se manifesta a troca de código durante a realização de atividades cujo objetivo é a produção de textos escritos em duplas?*

Aprendizes adultos de língua italiana cuja LM é o português-brasileiro, com uma competência linguística de nível B2, utilizam a troca de código durante a realização de atividades cujo objetivo é produzir, em duplas, textos escritos. Embora se trate de aprendizes que já possuem um bom domínio da língua italiana, a troca de código é uma estratégia muito frequente, não em nível de frase ou de discurso, mas para substituir palavras isoladas das quais o falante desconhece o correspondente em italiano. Esse dado não coincide com as respostas dos estudantes colhidas durante a realização da pesquisa¹⁵⁸, uma vez que eles declaram que nunca usaram a LM, e confirma um dado de fato, ou seja, que, apesar dos progressos da pesquisa nesse campo, os prejuízos sobre o uso da L1 continuam tendo um peso muito grande na aula de língua estrangeira. O emprego da troca de código não é um recurso dos falantes para melhorar a comunicação, mas uma ajuda para a aprendizagem, quando é constituída por todos os comentários denominados *metatalk*, cuja função é falar da tarefa, pensar, agir, estabelecer o controle do discurso e organizar as atividades.

Antes de recorrer à L1, o aprendiz deixa uma série de marcas estratégicas como hesitações, pausas relevantes, repetições e alongamentos da cadeia sonora, estratégias que, para Dörnyei e Kormos (1998), servem para ganhar tempo e que, a nosso ver, são indícios preciosos porque, além de confirmar que o aprendiz tem consciência de que está enfrentando um problema na execução da tarefa, manifestam: 1. a vontade de quem fala de permanecer na

¹⁵⁸ Veja-se o Apêndice D.

língua-alvo; 2. que está acontecendo uma sequência que poderia favorecer a aquisição, porque o falante mais experiente pode sugerir as partes que faltam e que poderiam ser incluídas no turno sucessivo (GÜLICH, 1986).

O aprendiz que se serve da L1, provavelmente devido à presença do gravador, faz isso a contragosto, tanto isso é verdade que, antes, busca ganhar tempo. O emprego da língua materna provoca nos aprendizes uma espécie de sentimento de “culpa”. Assim que aparece a L1, o diálogo passa a ser caracterizado por uma série de sequências laterais em que os interactantes, para não se saírem mal diante do gravador, observador/avaliador passivo, vão colaborar por meio de estratégias, como pedidos diretos, circunloquções, traduções literais e auto e heterocorreções no intuito de substituir o termo em L1. Nesse sentido, podemos afirmar que o gravador, como imagem simbólica do professor, é um instrumento muito útil que ajuda a melhorar a competência¹⁵⁹. Além disso, são realmente poucos os casos em que a LM passa despercebida no interior de um enunciado e não recebe nenhum tipo de *feedback*.

3ª pergunta: *Durante a elaboração de um texto escrito em duplas, de que estratégia se servem com maior frequência aprendizes cujas línguas são próximas?*

A estratégia utilizada com mais frequência por aprendizes de línguas próximas, empenhados na elaboração, em duplas, de um texto escrito, é a tradução literal, seguida pela troca de código, pelo transfer fonético, pelo transfer e pelos estrangeirismos. Os dados levantados mostram que as traduções ocorrem, na maioria das vezes, em nível de palavra, embora não falem casos de tradução de uma frase inteira. As traduções não dizem respeito somente a palavras semanticamente cheias, mas também palavras vazias. Uma das categorias mais produtivas é formada pelas preposições, que são as mais difíceis de serem aprendidas, dado que não comportam um sentido. A tradução literal é muito frequente porque a semelhança entre as duas línguas faz aumentar a probabilidade de que elementos da L1 sejam transferidos para a L2. Em comparação com a troca de código, que, como vimos, é negociada pelos aprendizes com maior empenho no intuito de substituir o termo em L1, a tradução literal, muitas vezes, não é nem percebida nem corrigida. É provável, de um lado, que a proximidade entre as duas línguas diminua o esforço dos falantes, uma vez que percebem que a mensagem que pretendiam transmitir foi recebida. A tradução literal, mesmo sendo uma estratégia de compensação, que, como se sabe, induz os aprendizes a elaborarem hipóteses,

¹⁵⁹ Sinais como risos e abaixamento da voz, muito frequentes no *corpus*, confirmam, segundo NUSSBAUM (1999), que é muito difícil ignorar a presença do gravador, mesmo depois de algum tempo.

quando comparada com a troca de código, devido à proximidade com a língua-alvo, provoca uma espécie de acomodação e, portanto, um esforço menor.

De outro, é possível que a modalidade do trabalho em grupo diminua drasticamente o controle no plano formal, que, ao contrário, está muito presente nas interações assimétricas entre professor e alunos. Se a tradução literal é mais “tolerada” e, portanto, menos sujeita a procedimentos de auto e heterocorreção, também não resta dúvida de que ela origina trocas em que os interactantes produzem sequências discursivas imprevisíveis, compostas por enunciados elaborados e movidos por uma lógica criativa que, a nosso modo de ver, atesta que está em curso uma atividade discursiva complexa. A tradução literal revela-se extremamente útil do ponto de vista comunicativo, na medida em que ajuda a manter aberta a conversação.

4ª pergunta: *Além da troca de código, dos estrangeirismos, do transfer e da tradução literal, a proximidade entre o italiano e o português-brasileiro encoraja a produção de outras estratégias denominadas conscious transfer?*

Além da troca de código, dos estrangeirismos, do transfer e da tradução literal, aprendizes de italiano como LE de LM português-brasileiro recorrem a estratégias como o transfer fonético, que consiste em pronunciar uma palavra italiana com a pronúncia brasileira. Os transfer fonéticos pertencentes a esse grupo são típicos do contexto exolinguístico e acontecem com palavras italianas cuja pronúncia é difícil para os falantes brasileiros, como, por exemplo, o grupo consonantal “s+consoante”, ao qual o aprendiz, em consonância com o que acontece na sua língua materna, tende, por meio de uma epêntese, a acrescentar um “e” no início da palavra.

O transfer fonético não acontece somente quando o falante tem dificuldades articulatórias, mas pode assumir um valor expressivo que a LE não possui. Isso acontece diante de palavras que, por causa de sua carga afetiva, mantêm a mesma pronúncia brasileira.

Identificamos um conjunto de conectivos pragmáticos em L1, cuja função consiste em reforçar a organização argumentativa do discurso e, geralmente, assinalam o início e o fim do turno. Servem também para fazer comentários e exclamações, tomar ou passar a palavra, pedir ou dar consentimento, chamar a atenção, checar a compreensão do interlocutor e sinalizar a recepção. São palavras aparentemente vazias, dotadas, porém, de um valor comunicativo e de uma função interativa muito importante, especialmente em um contexto como aquele em que estamos, que privilegia a competência conversacional. Podem ser empregados tanto para suprir lacunas do repertório em LE, como para obter determinados

efeitos e funções comunicativas que a LE não possui. As estratégias usadas para tornar a comunicação fluente, típicas de contextos bilíngues, abrangem todas as tentativas que provêm de ambos os interlocutores, nas quais a L1 é utilizada para facilitar a compreensão do colega e para poupar tempo. Trata-se, em suma, de estratégias que cumprem finalidades solidárias e favorecem a negociação do sentido, contribuindo para que a comunicação se torne mais eficaz e fluente.

5ª pergunta: *Em que contextos são usadas as estratégias denominadas *conscious transfer*?*

Esse item merece uma atenção especial porque evidencia um dos aspectos mais debatidos por quem estuda estratégias. Com efeito, é comum que o falante recorra às estratégias de comunicação denominadas *conscious transfer* para resolver problemas de origem linguística (ver, entre outros, BIALYSTOK, 1983; BIALYSTOK, 1990; FAERCH; KASPER, 1983; LOMBARDO, 1995; POULISSE, 1987; TARONE, 1983), ou seja, para fazer frente a problemas de comunicação decorrentes da falta de recursos linguísticos adequados para expressar-se na língua-alvo. Entretanto, um método de pesquisa que valoriza o contexto e a interação tenderá a salientar também outras funções. A troca de código, os estrangeirismos, a tradução literal, o transfer e o transfer fonético, além de serem estratégias usadas como recursos linguísticos para substituir expressões momentaneamente não disponíveis, podem ser utilizadas como procedimentos típicos da conversação bilíngue, destinados a tornar a comunicação mais eficaz e fluente. As estratégias denominadas *conscious transfer* não são apenas meios para suprir uma deficiência linguística na competência da língua de chegada, mas atestam, na prática, a capacidade de sujeitos bilíngues (*em fieri*) de dominar e usar, quando o desejam, a sua própria língua materna para alcançar efeitos e funções comunicativas que a LE não possui como, expressar uma condição de envolvimento, manifestar uma emoção, facilitar a comunicação e a intercompreensão entre os interactantes.

6ª pergunta: *Que tipo de efeitos provocam as estratégias denominadas *conscious transfer* na interlíngua de aprendizes de línguas próximas, durante a execução de atividades em grupo?*

Partindo do pressuposto de que condições necessárias para a aquisição da LE são constituídas a) pela produção (*output*), dado que permite que o aprendiz note (*noticing/triggering function*) e teste suas hipóteses (*hypothesis testing function*) (SWAIN,

1985, 2005); b) pela interação e negociação dos sentidos, porque é por meio da negociação que o *input* se torna compreensível (GASS, 1997; LONG, 1996; PICA, 1987), a pesquisa demonstrou que as estratégias denominadas *conscious transfer*, não apenas ajudam os aprendizes a manterem aberta a conversação, como também favorecem um *input* maior, oportunidades maiores de controlar e comprovar suas hipóteses, proporcionando, enfim, aos aprendizes maiores chances de desenvolverem seu sistema interlinguístico.

Um contexto como aquele que foi observado incentivou a participação e a colaboração, aumentando a responsabilidade de cada falante, graças a um controle menor exercido de cima para baixo (professor-aluno). As estratégias denominadas *conscious transfer* contribuíram, sem dúvida, para aprimorar não somente a competência linguística, mas sobretudo a capacidade de os aprendizes comunicarem em situações exolíngues com parceiros que possuem as mesmas competências linguísticas. Assistimos ao instaurar-se de uma nova ordem interacional, determinada pelo *status* igualitário *a priori*, em que todos os participantes usufruem os mesmos direitos e deveres conversacionais, de forma que a tomada do turno aconteceu, na maioria das vezes, por meio da autosseleção mais do que da heterosseleção. As interações que afloraram desse contexto eram movidas por uma lógica criativa em que cada aprendiz pôde assumir uma posição e expressar seu ponto de vista, argumentando e trazendo eventuais modificações ao assunto tratado. Isso aconteceu com maior intensidade nas sequências em que os aprendizes interagiram e negociaram o sentido por meio das “*Séquences Potentiellement Acquisitionnelles*”, sequências discursivas cooperativas, cujo objetivo é produzir um *output* mais correto. Como vimos, essa modalidade é muito frequente quando os falantes trocam de código, estratégia que, devido à presença simbólica do gravador, é menos “tolerada” e, por isso, mais corrigida em comparação à tradução literal. Com efeito, se é verdade que é mais provável que, por sua “diversidade”, a troca de código, em comparação com a tradução literal ou o transfer – que, embora ajudem a formular hipóteses e a facilitar o entendimento, favorecem uma acomodação dos discentes por causa da semelhança entre as duas línguas –, atraia mais a atenção dos falantes que estão mais dispostos a interagir para produzir um *output* mais correto; é verdade também que a precisão maior depende do tipo de atividade que está sendo realizada. A produção escrita, em comparação com a conversação, que é, por natureza, menos previsível e mais flexível, permite que a língua seja usada mais conscientemente. Isso significa que os aprendizes cuidarão mais de sua produção do ponto de vista linguístico, percebendo com precisão os “erros” eventuais. Tal fato ocorre porque a produção em LE é instrumento principal de que os aprendizes dispõem para reorganizar e integrar o que foi observado e adquirido em precedência (SWAIN, 1985).

Recorrendo às estratégias denominadas *conscious transfer*, o aprendiz adota uma atitude positiva em relação aos recursos de que dispõe, faz aproximações e generalizações numa linguagem simplificada, formula hipóteses e enfrenta o problema, mesmo correndo o risco de não alcançar seu objetivo.

CONCLUSÕES

Nesta parte, gostaríamos de fazer o balanço da pesquisa e apresentar algumas reflexões conclusivas. Em primeiro lugar, lembramos que, na base deste trabalho, está nosso desejo de difundir como valor a *tolerância linguística* e de romper com uma série de mitos sobre o uso da língua materna na aula de língua estrangeira, que foram alimentados e transmitidos ao longo do tempo pela análise contrastiva, pelas teorias de Krashen e pela abordagem comunicativa. Estamos convencidos de que esse assunto, embora a pesquisa tenha feito muitos progressos, não possa ser considerado esgotado. Essa nossa intuição foi confirmada pelas entrevistas feitas com professores e alunos durante a realização da pesquisa. Nelas aflora claramente que a recusa do uso da língua materna persiste até hoje.

Após essa premissa, vamos apresentar as reflexões que resultaram do nosso estudo. Em primeiro lugar, para poder compreender a complexidade da aula de língua estrangeira, é imprescindível partir de sua observação direta. Num momento histórico em que, como observa Van Lier (1988), grande parte da pesquisa parece cada vez mais orientada para perceber as relações de causa e efeito, para encontrar, mais do que para compreender, a pesquisa interpretativa permite, tanto ao analista quanto aos formadores e professores, não apenas examinar nos detalhes como ocorre a construção social do conhecimento, mas permite também perceber, em seu contexto natural e na sua dinâmica, o fluxo da comunicação quando o objetivo é aprender a falar outra língua.

Uma das metodologias mais válidas para o conhecimento dessa complexidade é constituída pelos instrumentos elaborados pela etnografia, dado que um dos valores agregados por uma pesquisa etnográfica rigorosa é a dimensão qualitativa proporcionada pela observação direta e pela imersão na situação estudada. Por meio da observação, o pesquisador conhece por dentro, sem forçar o contexto, os diferentes pontos de vista da realidade dos participantes e o sentido que eles dão aos acontecimentos, às intenções e às consequências.

Além disso, o aparato disponibilizado pela análise da conversação pode ajudar a entender melhor o papel das estratégias de comunicação, porque dirige a atenção para os aspectos mais miúdos da interação (pausas, hesitações, sobreposições, silêncios, etc.).

As conclusões que estamos prestes a apresentar amadureceram num contexto de ensino muito denso para esse tipo de estudos, porque as atividades propostas não eram atividades genéricas, mas se baseavam no pressuposto de que, para aprender a LE, o aprendiz devia tanto produzir como interagir na LE por meio de uma modalidade cooperativa.

Após essas premissas, o que pode ser acrescentado que já não tenha sido dito sobre o estudo das estratégias de comunicação denominadas *conscious transfer*?

À luz dos dados levantados, com base no pressuposto de que “o conceito de verdade deve ser visto no contexto de um sistema do conteúdo” (ECO, 1997, p. 223, tradução nossa), nossa contribuição adquire valor somente se admitirmos que:

- a análise das estratégias de comunicação deve basear-se na observação real da aula de língua estrangeira;
- a análise das estratégias de comunicação deve fazer confluir, além da dimensão psicolinguística, também a dimensão discursiva.
- se levarmos em conta o contexto em que a pesquisa é realizada, caracterizado pela presença de duas línguas próximas.

Levando em conta essas considerações, observamos que estratégias como a troca de código, o transfer, a tradução literal e os estrangeirismos foram classificadas, até hoje, sem nenhuma distinção relevante¹⁶⁰, como estratégias de compensação, utilizadas pelos falantes para fazer frente a problemas de comunicação em LE. Em termos práticos, o aprendiz se serviria da sua própria L1 para preencher lacunas de tipo gramatical, fonológico, lexical e comunicacional relacionadas à sua escassa competência em LE.

Entretanto, observando os dados que temos à disposição e que, como dissemos, graças à análise conversacional e ao contexto em que ocorreu a pesquisa, têm o mérito de destacar a dimensão interativa, concluímos que, em lugar de nos determos somente sobre os fenômenos linguísticos, com frequência extraídos de situações artificiais, como aquelas do laboratório, deveríamos considerar que o uso de determinadas estratégias não objetiva somente superar obstáculos linguísticos.

A interlíngua dos aprendizes que observamos é caracterizada por um espaço dinâmico, híbrido e em construção, um espaço disputado pelo exolinguismo, que abrange as estratégias que servem para compensar as lacunas linguísticas decorrentes da falta de recursos adequados para a expressão em LE, e o bilinguismo, caracterizado por estratégias discursivas e por estratégias meramente expressivas, realizadas mediante a L1 ou, por que não, a L3 e a L4, que servirão para obter efeitos e funções comunicativas que a LE não possui.

¹⁶⁰ Com exceção de PEKAREK (1999) que, porém, se ocupou somente da troca de código.

Embora não fosse um dos objetivos da nossa pesquisa elaborar uma nova taxonomia fechada e abrangente que incluísse todas as possíveis estratégias denominadas *conscious transfer*, dado que o comportamento dos participantes de uma interação é o resultado de uma escolha ativa em que a língua é geralmente negociada, de maneira flexível, entre dois ou mais falantes, de acordo com as exigências da interação e do contexto que constitui uma entidade emergente e dinâmica, as estratégias presentes nas falas dos aprendizes cujas línguas são próximas, além de suprirem algumas dificuldades de acesso ao léxico, à fonética e à gramática, como vimos, permitem:

- marcar emblematicamente sua participação em uma comunidade linguística;
- tomar parte da conversação no âmbito de uma dimensão cooperativa;
- tornar mais eficaz e fluente a comunicação.

Posto que o monolinguismo não exista e que todos os falantes dispõem de múltiplos recursos que se integram para a construção de seu patrimônio linguístico (CASTELLOTTI, 2006), é desejável que essa riqueza de repertório seja valorizada também na aula de língua estrangeira. O uso das estratégias baseadas na L1, em lugar de ser apenas o fruto de uma deficiência linguística, mostra a capacidade de os sujeitos bilíngues ou plurilíngues (*in fieri*) estabelecerem relações recíprocas entre as línguas que compõem seu próprio repertório, a fim de obter efeitos que a LE não possui. A utilização das estratégias denominadas *conscious transfer* é, portanto, um procedimento importante que contribui para a construção de um discurso polifônico feito de várias vozes e de várias línguas. Portanto, em lugar de estratégias de compensação denominadas *conscious transfer*, denominação que alimenta uma visão antitética da L1 em relação à L2, seria preferível falarmos de estratégias de comunicação plurilíngues.

O conceito de competência plurilíngue que aqui queremos enfatizar é aquele introduzido por Coste, Moore e Zarate (1997) e adotado, em 2001, pelo Conselho da Europa no QECR. Trata-se de um conceito que designa o conjunto de conhecimentos e capacidades que permitem mobilizar, de acordo com a função e as circunstâncias, todo o repertório plurilíngue de cada falante. Ser plurilíngue significa, em outras palavras, ser capaz de passar de uma língua a outra conforme as necessidades e as situações, mesmo havendo uma competência muito assimétrica. Para desenvolver essa competência, os aprendizes empregarão estratégias de comunicação nascidas da combinação entre L1 e L2, seja para

compensar lacunas linguísticas seja para demonstrar sua capacidade discursiva/expressiva. A análise do *corpus* também evidenciou que:

- os aprendizes, para levar a termo uma tarefa, optaram pelo uso da língua-alvo;
- um controle menor de cima para baixo aumentou as atividades de natureza metalinguística, uma vez que levou os interactantes, no intuito de serem entendidos, a melhorarem seu próprio *output*, por meio de uma intensa rede de auto e heterocorreções;
- a tarefa atribuída contribuiu para melhorar seja a *competência conversacional* seja a *competência linguística*. Os aprendizes utilizaram características próprias da língua falada, negociaram o sentido com base no princípio da cooperação e produziram sequências discursivas imprevisíveis, compostas por enunciados elaborados.

A essa altura, só nos resta encerrar este trabalho. Esperamos ter respondido de maneira pertinente às perguntas que inspiraram nosso estudo e que esta nossa contribuição represente uma ajuda relevante para aprendizes, professores, formadores e para todos aqueles que, ainda hoje, consideram a língua materna uma ameaça na aula de língua estrangeira. Num mundo em que a pluralidade de línguas e culturas é uma norma, é necessário partir de um ponto de vista plurilíngue e abandonar a visão binária que acompanhou, por muito tempo, o ensino das línguas estrangeiras. À luz dos dados levantados, podemos afirmar que, mesmo quando o contexto poderia induzir os alunos a empregar, com maiores probabilidades, a L1, não há razões especiais que justifiquem as ansiedades e os receios manifestados tanto pelos professores como pelos aprendizes, porque, de acordo com a atividade desenvolvida, é provável que seja iniciado um processo de negociação que, sem dúvida, resultará no enriquecimento e na construção da interlíngua. Se isso não acontecer, dado que a interlíngua é um repertório verbal moldado pela interação e pelos processos discursivos, pode ser que, com o progresso da competência na língua-alvo, essas aproximações apresentem uma transformação.

Para desmistificar essas crenças, seria oportuno, no futuro, não somente observar o que acontece na sala de aula de língua estrangeira, como fizemos nesse trabalho, mas também criar instrumentos que estimulem os estudantes, por meio da autoanálise, a tomarem consciência do imenso patrimônio estratégico plurilíngue de que dispõem.

Um dos instrumentos de investigação que parece ter produzido bons resultados nesse campo é o aparato disponibilizado pela etnosociologia da escola francesa, que utiliza a

pesquisa biográfica (ver, entre outros, BERTAUX, 1998; PINEAU; LE GRAND, 2003). As histórias de vida podem enriquecer consideravelmente esse campo de investigação porque, ao contrário da observação direta, excessivamente concentrada nas interações frente a frente, permitem “*penser, apprendre et se construire*” (CHABANNE, 2006).

BIBLIOGRAFIA¹⁶¹

AITCHINSON, J. **El mamífero articulado**. Introducción a la psicolingüística. Madrid: Alianza, 1992. 404 p.

ALBERT, J.L.; PY, B. Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation. **Études de Linguistique Appliquée**, v. 61, n. 1, p. 78-90, 1986.

ALMEIDA, C.; ARAÚJO e SÁ, M. H. A negociação de saberes e estratégias na aprendizagem colaborativa do francês lingual estrangeira – contributos de um estudo baseado em tarefas de aprendizagem. In: ARAÚJO e SÁ, M. H.; ANÇÃ, M. H.; MOREIRA, A. (orgs.). **Transversalidades em didáctica das línguas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004, p. 117- 133.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes Editores, 2005. 112 p.

_____. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 2001, p. 13-21.

_____. (org.). **Parâmetros atuais no ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 1997. 152 p.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993. 76 p.

ALMEIDA FILHO, J.C.P.; BARBIRATO R.C. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, v. 36, n. 1, p. 23-42, jul./dez. 2000.

¹⁶¹

De acordo com a Associação brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

ALMEIDA FILHO, J.C.P.; SCHMITZ J.R. **Glossário de lingüística aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 1998.

ANDERSON, J.R. **Cognitive psychology and its implications**. New York: Freeman, 1985. 519 p.

_____. **The architecture of cognition**. Cambridge: Harvard University Press, 1983. 345 p.

ANDERSON, L. Processi di commutazione di codice nella classe di lingue. In: CILIBERTI, A.; PUGLIESE, R.; ANDERSON, L. (orgs.). **Le lingue in classe**: discorso, apprendimento, socializzazione. Roma: Carocci, 2003, p. 75-91.

ANDERSON, L.; CILIBERTI, A. Monologicità e di(a)logicità nella comunicazione accademica. In: BAZZANELLA, C. (org.). **Sul dialogo**. Contesti e forme di interazione verbale. Milano: Guerini Associati, 2002, p. 90-105.

ANTÓN, M.; DiCAMILLA, F. Socio-cognitive functions of L1 collaborative interactions in the L2 classroom. **Canadian Modern Language Review**, v. 54, n.3, p. 314-342, 1998.

ANTHONY, E. Approach, method, and technique. **English Language Teaching Journal**, v.17, n.1, p. 63-67, 1963.

ARAÚJO e SÁ, M. H.; ANDRADE, A. I. **Processos de interação verbal em aula de línguas**. Observação e formação de professores. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002. 167.

ARAÚJO e SÁ, M. H.; HIDALGO, R.; MELO-PFEIFER, S.; SÉRÉ, A.; VELA DELFA, C. (orgs.). **A intercompreensão em línguas românicas**: conceitos, práticas, formação. Aveiro: Oficina Digital, 2009. 328 p.

ARNÓ, E. El desarrollo de las habilidades metalingüísticas a través del trabajo, en grupo. In: COTS, J.M.; NUSSBAUM, L. (orgs.). **Pensar lo dicho**. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas. Lleida: Editorial Milenio, 2002, p. 87-100.

ATKINSON, D, The mother tongue in the classroom: a neglected resource? **ELT Journal**, v. 41, n.4, p. 241-247, 1987.

AUSTIN, J.L. **How to do things with words**. Oxford: Clarendon Press, 1962. 234 p.

BACHMAN, L. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990. 408 p.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979, p. 277- 326.

BANGE, P. Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. **Les Carnets du Cediscor**, v. 4, n. 1, p. 189-202, 1996.

_____. A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 notamment dans ses formes institutionnelles. **AILE**, v. 1, p. 53-85, 1992.

BARBIRATO, R.C. Planejamentos temáticos baseados em tarefas: focalizando a comunicação na sala de aula. In: SILVA, K.A.; ORTIZ ALVAREZ, M.L. (orgs.). **Perspectivas de investigação em lingüística aplicada**. Campinas: Pontes, 2008, p. 359-372.

_____. **Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso**. 2005. 259 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BARNES, D; TODD, F. **Communication and learning in small groups**. London: Routledge & Kegan Paul, 1977. 139 p.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e integração**. São Paulo: Cortez Editora, 2005. 165 p.

BAZZANELLA, C. Discourse markers in Italian: towards a “compositional” meaning”. In: FISCHER, K. (org.). **Approaches to discourse particles**, Elsevier Ltd, 2006.

_____. segnali discorsivi. In: RENZI, L.; SALVI, G.; CARDINALETTI, A. **Grande grammatica italiana di consultazione**, vol. III, p. 226-257, 2005.

_____. **Sul dialogo**. Contesti e forme di interazione verbale. Milano: Guerini Studio, 2002a. 309 p.

_____. Le voci del silenzio. In: _____. (org.). **Sul dialogo**. Contesti e forme di interazione verbale. Milano: Guerini Studio, 2002b, p. 35- 44.

_____. **Le facce del parlare**. Firenze: La Nuova Italia, 1994. 269 p.

_____. Phatic connectives as interactional cues in contemporary spoken Italian. **Journal of Pragmatics**, v.14, n. 4, p. 377-395, 1990.

BAZZANELLA, C; KOBAU, P. **Passioni, emozioni, affetti**. Milano: McGraw-Hill, 2002. 332 p.

BEGLAR, D.; HUNT, A. Implementing task-based language teaching. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W.A. (orgs.). **Methodology in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, 134 p.

BENUCCI, A. (org.). **Le lingue romanze**. Una guida per l’intercomprensione. Torino: Utet, 2005. 142p.

BERTAUX, D. **Racconti di vita**. Milano: Franco Angeli, 1998. 133 p.

BIALYSTOK, E. **Communication strategies**: a psychological analysis of second-language use. Oxford: Basil Blackwell, 1990. 163 p.

_____. Some factors in the selection and implementation of communication strategies. In: FAERCH, C; KASPER, G. (orgs.). **Strategies in interlanguage communication**. London: Longman, 1983, p. 100-118.

BIALYSTOK, E.; FROHLICH, M. Oral communication strategies for lexical difficulties. **Interlanguage Studies Bulletin**, v. 5, n. 1, p. 3-30, 1980.

BIALYSTOK, E.; SWAIN, M. Methodological approaches to research in second language learning. **McGill Journal of Education**, v. 8, p. 137-144, 1978.

BIRDWHISTELL, R.L. Un exercice de kinésique et de linguistique: la scène de la cigarette. In: WINKIN, Y (org.). **La nouvelle communication**. Paris: Editions du Seuil, 1981, p. 160-190.

BIRELLO, M. **Las alternancia de lenguas en la clase de italiano lengua extranjera. Su uso en las interacciones en subgrupos de alumnos adultos en Cataluña**. 2005. 451 f. Tesis (Doutorado em Didàctica de la Llengua i de la Literatura) – Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona, Barcelona, 2005.

BLEY-VROMAN, R. What is the logical problem of foreign language learning? In: GASS, S.M.; SCHACHTER, J. (orgs.). **Linguistics perspectives on second language acquisition**. Cambridge: University Press, 1989, p. 41-68.

BLUM-KULKA, S. **Dinner talk**: cultural pattern of sociability and socialization in family discourse. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1997. 306 p.

BLUM KULKA, S.; LEVENSTON, E.A. Universal of lexical simplification. In: FAERCH, C; KASPER, G. (orgs.). **Strategies in interlanguage communication**. London: Longman, 1983, p. 119-139.

BONGAERTS, T.; KELLERMAN, E.; BANTLAGE, A. Perspective and proficiency in L2 referential communication. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 9, n. 1, p.171-200, 1987.

BONGAERTS, T.; POULISSE, N. Communication strategies in L1 and L2: same or different? **Applied Linguistics**, v. 10, n. 3, p.253-268, 1989.

BREEN, M. Authenticity in the language classroom. **Applied Linguistics**. v. 6, n. 1, p. 60-70, 1985.

BRONCKART, J.P. **L'enseignement des discours**. De l'appropriation pratique à la maîtrise formelle. In: ALMGREN, M. (org.). Research on child language acquisition. New York: Cascadilla Press, 2001, p. 1-16.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: Educ, 1999. 358 p.

BROOKS, F.B.; DONATO, R. Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. **Applied Linguistics**, v. 77, n. 2, p. 262-274, 1994.

BROOKS, F. B.; DONATO, R.; McGLONE, V. When are they going to say "it" right? Understanding learner talk during pair-work activity. **Foreign Language Annals**, v. 30, n. 1, p. 524-541, 1997.

BROWN, H.D. English language teaching in the "post-method" era: toward better diagnosis, treatment, and assessment. In: RICHARDS, J.C.; RENANDYA, W.A. (orgs.). **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**. Cambridge: CUP, 2002, p. 9-17.

_____. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994. 416 p.

BYGATE, M. Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P; SWAIN, M. (orgs.). **Researching pedagogic task**. Second Language learning, teaching and testing. Harlow: Pearson Education Limited, 2001, p. 23-48.

_____. Units of oral expression and language learning in small group interaction. **Applied Linguistics**, v. 9, n. 1, p. 59-82, 1988.

BYGATE, M.; SKEHAN, P; SWAIN, M. (orgs.). **Researching pedagogic task**. Second language learning, teaching and testing. Harlow: Pearson Education Limited, 2001, p. 23-48.

CAFFI, C. Emozioni fra pragmatica e psicologia. In: BAZZANELLA, C.; KOBAU, P. (orgs.). **Passioni, emozioni, affetti**. Milano: McGraw-Hill, 2002, p.165-175.

CAMBRA, M. **Une approche ethnographique de la classe de langue**. Paris: Didier, 2003. 335 p.

_____. Solicitaciones del profesor y reacciones de los alumnos en la clase de francés en la enseñanza primaria. In: BERCHE, M.P.; NUSSBAUM, L.; LLOBERA, M. (orgs.). **Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa**. Madrid: Edelsa, 1998, p. 188- 207.

CAMBRA, M.; NUSSBAUM, L. Gestion des langues en classe de LE. Le poids des représentations de l'enseignant. **Études de Linguistique Appliquée**, v. 108, n. 1, p. 423-432, 1997.

CANAGARAJAH, A.S. Functions of code-switching in ELS classrooms: socialising bilingualism in Jaffna. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v. 16, n. 3, p. 173-195, 1995.

CANALE, M. From communicative competence to language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, J. (orgs.). **Language and communication**. London: Longman, 1983, p. 2-27.

CASTAÑOS, F. Dez contradições do enfoque comunicativo. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, v. 21, n. 1, p. 65-78, 1993.

CASTELLOTTI, V. Pratiques réflexives en contexte plurilingue: le porfolio européen des langues puor le collège. In: MOLINIE, M.; BISHOP, M.F. (orgs.). **Autobiographie et réflexivité**. Paris: Université de Cergy-Pontoise, 2006, p. 69- 82.

_____. **La langue maternelle en classe de langue étrangère**. Paris: CLE International, 2001. 124 p.

_____. Langue étrangère et français en milieu scolaire: didactiser l'alternance? **Études de Linguistique Appliquée**, v. 108, n. 1, p. 401-410, 1997.

CAUSA, M. L'indispensable alternance codique en classe bilingue. **Le Français dans le Monde**, v. 351, n. 1, p. 18-19, 2007.

_____. Maintien, transformation et disparition de l'alternance codique dans le discours de l'enseignant: du niveau débutant au niveau avancé. **Études de Linguistique Appliquée**, v. 108, n. 1, p. 457- 465, 1997.

CAZDEN, C. B. **Classroom discourse**: the language of teaching and learning. Portsmouth: Heinemann, 1988. 208 p.

CENTENO-CORTÉS, B.; JIMÉNEZ JIMÉNEZ, A. F. Problem-solving tasks in a foreign language: the importance of the L1 in private verbal thinking. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 14, n. 1, p. 7-35, 2004.

CHABANNE, J.C. Écriture réflexive, construction de la pensée et des connaissances chez les élèves d'école primaire. In: MOLINIE, M.; BISHOP, M.F. (orgs.). **Autobiographie et réflexivité**. Paris: Université de Cergy-Pontoise, 2006, p. 51- 68.

CHEN, S.Q. A study of communication strategies in interlanguage production by chinese EFL learners. **Language Learning**, v. 40, n. 2, p.155-187, 1990.

CHESTERFIELD, R. A.; CHESTERFIELD, K.B.; HAYES-LATIMER, K.; CHAVEZ, R. The influence of teachers and peers on second language acquisition in bilingual preschool programs. **Tesol Quarterly**, v. 17, n. 3, p. 401-419, 1983.

CHINI, M. **Che cos'è la linguistica acquisizionale**. Roma: Carocci, 2005. 127 p.

CHOMSKY, N. **Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente**. Tradução de Marco Antonio Sant'Anna. São Paulo: UNESP, 2002, 364 p.

_____. **Knowledge of language**. New York: Praeger, 1986. 307 p.

_____. A review of B.F. Skinner's verbal behaviour. **Language**, v. 35, n.1 p. 26-58, 1959.

CICUREL, F. Elements d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement. In: DABÈNE, L.; CICUREL, F.; LAUGA-HAMID, M.C.; FOERSTER, C. (orgs.). **Variations et rituels en classe de langue**. Paris: Hatier, 1990, p. 22-52.

CILIBERTI, A. **Glottodidattica**. Per una cultura dell'insegnamento linguistico. Roma: Carocci, 2012. 287 p.

_____. **La costruzione interazionale di identità**. Repertori linguistici e pratiche discorsive degli italiani in Australia. Pavia: Franco Angeli, 2007. 255 p.

_____. Curricula plurilingue ed insegnamento linguistico all'università. In: VERGARO, C. (Ed.). **Verso quale CLA? La ridefinizione dei ruoli dei centri linguistici d'ateneo nella prospettiva dei nuovi ordinamenti didattici**. Napoli: ESI, 2003a, p. 63-76.

_____. Collaborazione e coinvolgimento nella classe multilingue. In: CILIBERTI, A; PUGLIESE, R.; ANDERSON, L. (orgs.). **Le lingue in classe**. Discorso, apprendimento, socializzazione. Roma: Carocci, 2003b, p. 123-142.

_____. **Manuale di glottodidattica**. Firenze: La Nuova Italia, 1994. 234 p.

CILIBERTI, A.; ANDERSON, L. **Le forme della comunicazione accademica**. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico. Milano: Franco Angeli, 1999. 304 p.

CLARK, J. **Curriculum renewal in school foreign language learning**. Oxford: Oxford University Press, 1987. 264 p.

CLARK, H. H.; CLARK, E. V. **Psychology and language**. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977. 270 p.

CONTENTO, S. Attività bimodale: aspetti verbali e gestuali della comunicazione. In: GALATOLO, A; PALLOTTI, G. (orgs.). **La conversazione**. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale. Milano: Raffaello Cortina Editore, 1999, p. 267-286.

COOK, V.J. Using the first language in the classroom. **The Canadian Modern Language Review**, v. 57, n. 3, p. 402- 423, 2001a.

_____. Linguistics and second language acquisition: one person with two languages. In: ARNOFF, M.; REES-MILLER, J. (orgs.) **The handbook of linguistics**. Blackwell Publishing, 2001b, p. 488-511.

_____. Chomsky's universal grammar and second language learning. **Applied Linguistics**, v. 6, n.1, p. 2-18, 1985.

_____. Cognitive processes in second language learning. **Iral**, v. 15, n. 1, p.1-20, 1977.

_____. The comparasion of language development in native children and foreign adults. **Iral**, v.11, n. 1, p. 13-28, 1973.

_____. The analogy between first and second language learning. **Iral**, v.7, n. 3, p. 207-16, 1969.

CORDER, P. A role for the mother tongue. In: GASS, S.; SELINKER, L. (orgs.). **Language transfer in language learning**. Rowley Massachussets: Newbury House p. 85-97, 1983.

_____. Idiosyncratic dialects and error analysis. **Iral**, v. 9, n.1, p. 147-159, 1971.

_____. The significance of learner's errors. **Iral**, v. 4, n. 1, p. 161-170, 1967.

COSTE, D. Education plurilingue et langue de scolarisation. **Les Cahiers de l'Acedle**, v.5, n. 1, p. 91-106, 2008.

COSTE, D.; MOORE, D.; ZARATE, G. **Compétence plurilingue et pluriculturelle**. Vers un Cadre Européen Commun de reference pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: etudes préparatoires. Strasbourg: Editions du Conseil de L'Europe, 1997. 301 p.

DABÈNE, L. Pour une contrastivité revisitée. **ELA**, v.104, n. 1, p. 393-400, 1996.

_____. Apprendre a comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires? **Études de Linguistique Appliquée**, v. 98, n. 1, p. 103-112, 1995.

_____. **Repères sociolinguistique pour l'eiseignement des langues**. Paris: Hechette, 1994. 231 p.

d'ANGLEJAN, A.; TUCKER, G.R. The acquisition of complex english structures by adult learners. **Language Learning**, v. 25, n.2, p. 281-296, 1975.

DAVIS, K. A. Qualitative theory and methods in applied linguistics research. **Tesol Quarterly**, v.29, n.3, p. 427-453, 1995.

DE BOT, K. A bilingual production model: Levelt's "speaking" model adapted. **Applied Linguistics**, v. 13, n. 1, p. 1-24, 1992.

DEGACHE, C.; MASPERI, M. La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes. In: BILLIEZ, J. (org.). **De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, hommage à Louise Dabène**. Grenoble: Lidilem, 1998, p. 361-376.

_____. Pour une dissociation des compétences. Un programme d'enseignement/apprentissage de la compréhension des langues romanes: *Galatea*. **Lidil**, v. 12, n. 1, p.141-159, 1995.

de HUESCH, L. **The cinema and social science**. Reports and papers in the social sciences, UNESCO, Paris, 1962. 365 p.

DE PIETRO, J.; MATTHEY, M.; PY, B. Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. In: ACTES DU 3e COLLOQUE RÉGIONAL DE LINGUISTIQUE, 1989, Strasbourg. Université des Sciences Humaines et Université Louis-Pasteur, 1989, p. 99-124.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. (orgs.). **Theoretical framework: an introduction to Vygotskian perspectives on second language research**, Norwood, NJ: Ablex, 1994, p. 117-134.

DÖRNYEI, Z. **Motivation**. Teaching and researching. Edinburgh: Pearson Education Limited, 2001. 275 p.

DÖRNYEI, Z.; KORMOS, J. Problem-solving mechanism in L2 communication. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 20, n. 1, p. 349-385, 1998.

DÖRNYEI, Z.; SCOTT, M.L. Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies. **Language Learning**, v. 47, n.1, p. 3-210, 1997.

DULAY, H.C.; BURT, M.K. Errors and strategies in child second language acquisition. **Tesol Quarterly**, v.8, n. 2, p. 129-36, 1974.

DURANTI, A. **Antropologia del linguaggio**. Roma: Maltemi, 2002. 319 p.

_____. **Linguistic anthropology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 274 p.

DUVERGER, J. Favoriser l'alternance des langues. *Le Français dans le Monde*, v. 362, p. 26-28, 2009.

_____. Didactiser l'alternance des langues en curse de DNL. *Tréma*, v. 28, n. 1, p. 81-88, 2007.

ECO, U. **Kant e l'ornitoringo**. Milano: Bompiani, 1997. 454 p.

ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003. 387 p.

_____. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994. 147 p.

_____. **Second language acquisition and language pedagogy**. Clevedon: Multilingual Matters, 1991. 367 p.

ELLWOOD, C. Questions of classroom identity: what can be learned from codeswitching in classroom peer group talk? **Modern Language Journal**, v. 92, n. 4, p. 538-557, 2008.

FAERCH, C; KASPER, G. **Strategies in interlanguage communication**. London: Longman, 1983. 176 p.

FASULO, A.; GIRARDET, H. Il dialogo nella situazione scolastica. In: BAZZANELLA, C. (org.). **Sul dialogo**. Contesti e forme di interazione verbale. Milano: Guerini Studio, 2002, p. 59-72.

FERRONI, R. **A comutação de código na sala de língua**. Humanitas: São Paulo, 2010. 108 p.

FINOCCHIARO, M.; BRUMFIT, C. **The functional-notional approach**: from theory to practice. New York: Oxford University Press, 1983. 274 p.

FLAVELL, J.H. Le langage privé. **Bulletin de Psychologie**, v. 19, n. 4, p. 698-701, 1966.

FOERSTER, C. Et le non-verbal? In: DABÈNE, L. (org.). **Variations et rituels en classe de langue**. Paris: Didier, 1990, p. 75-94.

FOSTER, P. A classroom perspective on the negotiation of meaning. **Applied Linguistics**, v. 19, n.1, p. 1-23, 1998.

FOTOS, S. Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks. **Tesol Quarterly**, v. 28, n. 2, p. 323-351, 1994.

FRIES, C. **Teaching and learning english as a foreign language**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945. 234 p.

FROHLICH, M.; SPADA, N.; ALLEN, P. Differences in the communicative orientation of L2 classrooms. **Tesol Quarterly**, v. 19, n. 1, p. 27-57, 1985.

GAJO, L.; MONDADA, L. **Acquisition et interaction en contextes**. Fribourg: Editions de l'Université de Fribourg, 2000. 235 p.

GALLI DE' PARATESI, N. **Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera**. Strasbourg: Consiglio d'Europa, 1981. 97 p.

GALVAN, J.; CAMPBELL, R. An examination of the communication strategies of two children in the Culver City Spanish immersion program. In: ANDERSON, R. (org.). **The acquisition and use of spanish and english as first and second languages**. Washington: TESOL, 1979, p. 133-150.

GARABEDIAM, M.; LERASLE, M. L'alternance codique. La double contrainte. **Études de Linguistique Appliquée**, v. 108, n. 1, p. 433-43, 1997.

GASS, S. M. Input and interaction. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. L. (orgs.). **The handbook of second language acquisition**. Oxford: Blackwell Publishing, 2005, p. 224-255.

_____.Modelling second language acquisition. In: _____. **Input, interaction, and the second language learner**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1997, p. 1-29.

GASS, S.; MACKEY, A.; PICA, T. The role of input interaction in second language acquisition: introduction to the special issue. **The Modern Language Journal**, v. 82, n. 3, p. 299-307, 1998.

GASS, S.; MACKEY, A.; ROSS-FELDMAN, L. Task-based interaction in classroom and laboratory setting. **Language Learning**, v. 55, n. 4, p. 575-611, 2005.

GASS, S. M; VARONIS, E. Input, interaction, and second language production. **SSLA**, v.16, n. 3, p. 283-302, 1994.

GIL, X.; GARCÍA, E.; RODRÍGUEZ, G. Anàlisi de dades en la investigació etnogràfica. **Temps d'Educació. Revista de la Divisió de ciències de l'Educació**, n. 14, p. 61-81, 1995.

GOFFMAN, E. **Façons de parler**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1981.

_____. **Il rituale dell'interazione**. Tradução de Alberto Evangelisti e Vittorio Mortara. Bologna: Il Mulino, 1967. 307 p.

GONZÁLEZ, N. T. M. Teoría lingüística y gramática en el apredizaje y en la enseñanza de ELE. In: ACTAS DEL XIII SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES, 2005, Brasília, 2005, p. 9.

_____. Lugares de interpretação do fenômeno da aquisição de línguas estrangeiras. In: XXXIII GEL, 2003, Taubaté. **Estudos Lingüísticos XXXIII**. Campinas: UNICAMP, 2004.

_____. Las teorías del lenguaje implícitas en las metodologías. In: ESTEVES DOS SANTOS, A. L.; MONTE ALTO, R. (orgs.). **Panorama Hispánico**. Belo Horizonte: APEMG Editora, 1999, p. 41- 46.

_____. **Cadê o pronome? O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos**. 1994. 450 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Departamento de Lingüística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

GRICE, P. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J.L. (orgs.). **Syntax and semantics**. New York: Academic Press, 1975. 245 p.

GRIGGS, P. Cómo tratan los aprendientes adultos los problemas de lengua en tareas comunicativas efectuadas en pareja. In: PUJOL BERCHE, M; NUSSBAUM, L.; LLOBERA, M. (orgs.). **Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa**. Madrid: Edelsa, 1998, p. 207-218.

GROSJEAN, P. **Life with two languages: an introduction to bilingualism**. Cambridge: Harvard University Press, 1982. 374 p.

GÜLICH, E. L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en situation de contact. **Drlav**, v. 34-35, p. 161-182, 1986.

GUMPERZ, J. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982a. 174 p.

_____. **Language and social identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982b. 234 p.

_____. Linguistic and social interaction in two communities. **American Anthropologist**, v. 66, n.6, p. 137-153, 1964.

GUTHRIE, L.F. Contrasts in teachers language use in a chinese-english bilingual classroom. In: HANDSCOMBE, J.; OREM, R.A.; TAYLOR, B.P. (orgs.). **On Tesol '83: the question of control**. Washington: Tesol, 1984, p. 39-52.

HAASTRUP, P.; PHILIPSON, R. Achievement strategies in learner/native speaker interaction. In: FAERCH, C; KASPER, G. (orgs.). **Strategies in interlanguage communication**. London: Longman, 1983, p. 140-158.

HADSELL, C. **Is televised reality real?** The effect of the camera on social interaction. Western Connecticut State University Website, 1970. 154 p.

HALL, J. K. "Aw, man, where you goin?": classroom interaction and the development of L2 interactional competence. **Issues in Applied Linguistics**, v. 6, n. 2, p.37-62, 1995.

HALLIDAY, M. **Explorations in the functions of language**. London: Edward Arnold, 1973. 143 p.

HALTÉ, J. F. **Inter-actions**. L'interaction. Actualité de la recherche et enjeux didactique. Metz: Université de Metz, 1993. 234 p.

HEIDER, K. **Ethnographic film**. Austin Texas: University of Texas Press, 1976. 153 p.

HO, B. **A diary study of teaching efl through english and through english and chinese to early secondary school students in remedial English classrooms**. Hong Kong: Chinese University of Hong Kong, 1985. 176 p.

HOWATT, A.P.R. **A history of English language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1984. 374 p.

HYMES, D.H. **Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974. 248 p.

_____. On communicative competence. In: PRIDE, J.B.; HOLMES, J. (orgs.). **Sociolinguistic**. Harmondsworth: Penguin Books, 1972, p. 269-293.

IZUMI, S.; BIGELOW, M. Does output promote noticing and second language acquisition? **Tesol Quarterly**, v. 34, n. 2, p. 239-278, 2000.

JAMET, M.C. Contacts entre langues apparentées: les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français. **Synergies Italie**, v. 1, n. 5, p. 49-59, 2009a.

JAMET, M.C. **Orale e intercomprensione tra lingue romanze**. Ricerche e implicazioni didattiche. Venezia: Libreria Editrice Cafoscariana, 2009b. p. 217

JOHNSON, R.K. **Report of the ELTU study of the oral medium of instruction in anglo-chinese secondary school classrooms**. Hong Kong: Educational Research Establishment, 1985. 235 p.

_____. Bilingual switching strategies: a study of the modes of teacher-talk in bilingual secondary school classrooms in Hong Kong. **Language learning and communication**, v. 2, n.3, p. 267-283, 1983.

KASPER, G.; KELLERMAN, E. **Communication strategies**. Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives. Harlow: Longman, 1997. 146 p.

KELLERMAN, E. Compensatory strategies in second language research: a critique, a revision, and some (non-) implications for the classroom. In: PHILLIPSON, R.; KELLERMAN, L.; SELINKER, M.; SHARWOOD SMITH, M.; SWAIN, M. (orgs.). **Foreign/second language pedagogy research: a commemorative volume for Claus Faerch**. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters, 1991, p.142-161.

KELLERMAN, E.; BONGAERTS, T.; POULISSE, N. Strategy and system in L2 referential communication. In: ELLIS, R. (org.). **Second language acquisition in context**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, p. 100-112, 1987.

KELLERMAN, E.; SMITH, M.S. **Crosslinguistic influence in second language acquisition**. New York: Pergamon Press, 1986. 206 p.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Le discourse en interaction**. Paris: Armand Colin Editeur, 2005. 365 p.

_____. **Le interactions verbales**. Paris: Armand Colin Editeur, 1990. 247 p.

KLEIMAN, A. **Leitura ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes Editores, 1989a. 213 p.

_____. **Texto e leitor**. Campinas: Pontes Editores, 1989b. 82 p.

KOHLBERG, L. Private speech: four studies and review of theories. **Child Development**, v. 39, n. 1, p. 691-736, 1968.

KRASHEN, S. **The input hypothesis: issues and implications**. London: Longman, 1985. 120 p.

_____. Providing input for acquisition. In: _____. **Principles and practice in second language acquisition**. London: Phoenix ELT, 1982, p. 57-79.

_____. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon Press, 1981. 167 p.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **Tesol Quarterly**, v. 35, n. 4, p. 537-60, 2001.

_____. The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **Tesol Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 537-60, 1994.

LABOV, W. The study of language in its social context. **Studium Generale**, v. 23, n. 1, p. 30-87, 1970.

LADO, P.R. **Linguistics across cultures**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957. 123 p.

LAGARETTA, D. Language choice in bilingual classrooms. **Tesol Quarterly**, v. 11, n. 1, p. 9-16, 1977.

LARSEN-FREEMAN D. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1986. 189 p.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. **Introducción al estudio de la lengua**. Madrid: Cátedra, 1994. 239 p.

LENNEBERG, E. **Fundamentos biológicos del lenguaje**. Tradução de Sainz Trapaga N.; Montesinos, A. Madrid: Alianza Editora, 1975. 540 p.

LENNON, P. Error: some problems of definition, identification and distinction. **Applied Linguistics**, v. 12, n. 1, p. 180-195, 1991.

LE PAGE, R.B.; TABOURET-KELLER, A. **Acts of identity: creol-based approaches to language and ethnicity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. 354 p.

LEVELT, W. J.M. **Speaking: from intention to articulation**. Cambridge: MIT Press, 1989. 265 p.

LICERAS, J.M. La teoría lingüística y la adquisición del español como lengua segunda. In: MEISEL, J. (org.). **Adquisición de lenguaje. Aquisição da linguagem**. Frankfurt: Vervuert, 1986, p. 156-181.

_____. The role of intake in second language acquisition. In: GASS, S, M.; MADDEN, C.G. (orgs.). **Input in second language acquisition**. London: Newbury House, 1985, p.354-373.

LITTLEMORE, J. The holistic/analytic cognitive style and second language learning strategies. **Tesol France Journal**, v. 9, n. 1, p. 5-34, 2002.

LITTLEWOOD, W. **Communicative language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. 132 p.

LO DUCA, M. G. Costruire un sillabo di italiano L2: quali suggerimenti dalla linguistica acquisizionale? In: BOZZONE COSTA, R.; GHEZZI, C. (orgs.). **Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2**. Perugia: Guerra, 2008, p. 99-121.

_____. **Sillabo di italiano L2**. Roma: Carocci, 2006. 249 p.

_____. Sulla rilevanza per la glottodidattica dei dati di acquisizione di lingue seconde: 'narrare' in italiano L2. In: GIACALONE RAMAT, A. (org.). **Verso l'italiano: percorsi e strategie di acquisizione**. Roma: Carocci, 2003, p. 254-270.

_____. **Esperimenti grammaticali**. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano. Firenze: La Nuova Italia, 1999, p. 1-25.

LOMBARDO; L. Competenza strategica e strategie comunicative nell'interlingua dello studente. In: PIAZZA, R. (org.). **Dietro il parlato**. Conversazione e interazione verbale nella classe di lingua. Firenze: La Nuova Italia, 1995, p. 187- 216.

LONG, M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, W. C.; BHATIA, T. K. (orgs.). **Handbook of second language acquisition**. San Diego: Academic Press, 1996, p. 413-468.

_____. Does second language instruction make a difference? A review of the research. **Tesol Quarterly**, v.17, n.3, p. 359-82, 1983a.

_____. Native speaker/non native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. **Applied Linguistics**, v. 4, n. 2, p. 126-141, 1983b.

_____. **Input, interaction and second language acquisition**. Los Angeles: University of California, 1980. 234 p.

LONG, M.; ROBINSON, P. Focus on form: theory, research and practice. In: DOUGHTY, C; WILLIAMS, J. (orgs.). **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 15- 41.

LONG, M.; SATO, C.J. Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teacher's question. In: SELINGER, H.W.; LONG, M. (orgs.). **Classroom oriented research in second language acquisition**. Rowley: Newbury House, 1983, p. 268-286.

LÖRSCHER, W. **Translation performance, translation process, and translation strategies. A psycholinguistic investigation**. Tübingen: Narr, 1991. 234 p.

LUC, C. **Une propédeutique à l'apprentissage d'une langue étrangère au cours moyen**. Les langues vivantes à l'école élémentaire. Paris: INRP, 1991. 214 p.

LÜDI, G.; PY, B. **Être bilingue**. 3 ed. Berna: Peter Lang, 2003. 203 p.

LUDWING-LODER, L.; JUNG, N.M. **Fala-em-interação social**. Campinas: Mercado de Letras, 2008. 168 p.

MACARO, E. Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: theories and decision making. **The Modern Language Journal**, v. 85, n. 1, p. 531-548, 2001.

MACKEY, W.F. **Bilinguisme et contact de langues**. Paris: Klincksieck, 1976. 234 p.

MADEIRA; F. O ensino da forma-retomada a discussão entre os pesquisadores da área de aquisição de língua estrangeira. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, v. 41, n. 1, p. 105-117, 2003.

MALINOWSKI, B. **Coral gardens and their magic**. London: Allan & Urwin, 1935. 236 p.

_____. The problem of meaning in primitive language. In: OGDEN, C.K.; RICHARDS, I.A.; (orgs.). **The meaning of meaning**. A study of the influence of language upon thought and the science of symbolism. London: Routledge, 1923, p. 333-383.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008. 205 p.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 1998, p. 15-28.

_____. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986. 94 p.

MARIANI, L. **Communication strategies. Learning and teaching how to ménage oral interaction**. Learning Paths, 2010. 123 p.

McCAFFERTY, S. G. The use of private speech by adult second language learners: a cross-cultural study. **The Modern Language Journal**, v. 76, n. 2, p. 179-189, 1992.

McLAUGHLIN, B. **Theories of second-language learning**. London: Edward Arnold, 1989. 123 p.

MEHAN, H. **Learning lesson: social organization in the classroom**. London: Harvard University Press, 1979. 156 p.

MILK, R. An analysis of the functional allocation of Spanish and English in a bilingual classroom. **C.A.B.E. Research Journal**, v.2, n. 2, p. 11-26, 1981.

MILLER, C.R. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**, v. 70, n. 1, p.151-167, 1984.

MOORE, D. **Plurilinguismes et école**. Paris: Didier, 2006. 320 p.

_____. Code-switching and learning in the classroom. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 5, n. 5, p. 279-293, 2002.

MYERS SCOTTON, C. **Duelling languages: grammatical structure in codeswitching**. Oxford: Clarendon Press, 1992. 237 p.

MYLES, F. The development of theories of second language acquisition. **Language Teaching**, v. 43, n. 3, p. 320-332, 2010.

NAKANE, I.; ELLWOOD, C. Speech and silence in the classroom: japanese students' desire and struggle to speak. In: CHEN, H.; CRUICKSHANK, K. (orgs.). **Making a difference: challenges for applied linguistics**. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2009a, p. 97-108.

_____. Privileging of speech in EAP and mainstream university classrooms: a critical evaluation of participation. **Tesol Quarterly**, v. 43, n. 2, p. 203-230, 2009b.

NOBUYOSHI, J.; ELLIS, R. Focused communication tasks and second language acquisition. **Elt Journal**, v. 47, n. 3, p. 203-210, 1993.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. New York: Cambridge University Press, 1992. 249 p.

_____. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989a. 205 p.

_____. **Understanding language classroom**. London: Prentice Hall, 1989b. 237 p.

NUSSBAUM, L. Émergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère. **Langages**, v. 134, n. 1, p. 35-50, 1999.

_____. Manifestacions del contacte de llengües en la interlocució. **Treballs de Sociolingüística Catalana**, v. 10, n. 1, p. 99-125, 1992.

_____. "Bueno, doncs, on commence?" Plurilinguisme a classe de llengua estrangera. **Temps d'educació**, v. 3, n. 1, p. 79-99, 1990.

NUSSBAUM, L.; TUSÓN, A.; El aula como espacio cultural y discursivo. **Signos**, p. 14-21, 1996.

NUSSBAUM, L.; TUSÓN, A.; UNAMUNO, V. Procédures de contournement des difficultés de langue dans l'interaction entre apprenants. In: CICUREL, F.; VÉRONIQUE, D. (orgs.). **Discours, action et appropriation des langues**. Sorbonne: Presses Sorbonne Nouvelle, 2002, p. 147-162.

NUSSBAUM, L.; UNAMUNO, V. Fluidité et complexité dans la construction du discours, **Aile**, v. 12, n. 1, p. 27-49, 2000.

OCHS, E. Transcription as theory. In: OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. (orgs.). **Developmental pragmatics**. New York: Academic Press, 1979. p. 123-135.

OLLER, J. W.; ZIAHOSSEINY, S. M. The contrastive analysis hypothesis and spelling errors. **Language Learning**, v. 20, p. 183-189, 1970.

O'MALLEY, J.M.; CHAMOT, A.U. **Learning strategies in second language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, 259 p.

ORLETTI F. **La conversazione diseguale**. Potere e interazione, Roma: Carocci. 2000. 234 p.

ORLETTI, F.; TESTA, R. La trascrizione di un corpus di interlingua: aspetti teorici e metodologici. **Silta XX**, v. 2, n. 1, 1991, p. 243-283.

OXFORD, R.L. **Language learning strategies: what every teacher should know**. New York: Newbury House, 1990. 342 p.

PALLOTTI, G. I metodi della ricerca. In: GALATOLO, R; PALLOTTI, G. (orgs.). **La conversazione**. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale. Milano: Raffaello Cortina Editore, 1999a, p. 365-407.

_____. **La seconda lingua**. Milano: Bompiani, 1999b. 380 p.

PARIBAKHT, T. Strategic competence and language proficiency. **Applied Linguistics**, v. 6, n. 2, p.132-146, 1985.

PATTISON, P. **Developing communication skills**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 237 p.

_____. Crosslinguistic influence and the foreign language learning process. In: KELLERMAN, E.; SMITH, S. M. (orgs.). **Crosslinguistic influence in second language acquisition**. New York: Pergamon, 1986, p.150-162.

PEKAREK, S. Formes d'interaction et complexité des tâches discursives: les activités conversationnelles en classe de L2. In: CICOUREL, R.; VÉRONIQUE, D. (orgs.). **Discours, action et appropriation des langues**. Paris: Publications de la Sorbonne Nouvelle, 2002, p. 117-130.

_____. Stratégies de communication bilingues en classe de L2? Enjeux acquisitionnels et enjeux communicatifs. **Aile**, v. 1, p.127-141, 1999.

PENNYCOOK, A. **Beyond hegemony and heterogeny**: english as a global and worldly language. Paper presented at the MAVEN/GNEL, Freiburg, Germany, 2001.

PIAGET, J. **A linguagem e pensamento na criança**. Tradução de Manuel Campos. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973. p. 307.

PICA, T. Second-language acquisition, social interaction, and the classroom. **Applied Linguistics**, v. 8, n. 1, p. 3-21, 1987.

PICA, T.; DOUGHTY, C. Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities. In: GASS, S.; MADDEN, G. (orgs.). **Input and second language acquisition**. Cambridge: Newbury House, 1985, p. 115-132.

PINEAU, G; LE GRAND, J.L. **Le storie di vita**. Milano: Guerini, 2003. 156 p.

PINEMANN, M. **Language processing and second language development: processability theory**. Amsterdam: Benjamins, 1998. 346 p.

PIRES, E. A. A gramática no ensino de língua estrangeira: de Sweet à abordagem comunicativa. In: CELANI, M.A.A. (org.). **Ensino de segunda lingua: redescobrimo as origens**. São Paulo: EDUC, 1997, p. 55-66.

PLUMMER, K. **Documents of life**. An introduction to the problems and literature of a humanistic method. London: G. Allen & Unwin, 1983. 265 p.

POPLACK, S. Contrasting patterns of code switching in two communities. In: HELLER, M. (org.). **Codeswitching. Anthropological and sociolinguistic perspectives**. Berlin: Mouton de Gruyter, 1988, p. 243-261.

POPLACK, S.; SANKOFF, D. Borrowing: the synchrony of integration. **Linguistics**, v. 22, n 1, p. 99-135, 1984.

PORQUIER, R. Stratégies de communication en langue non maternelle. **Travaux du Centre de recherches sémiologique**, v. 33, Université de Neuchâtel, p.49-61, 1979.

PORQUIER, R.; PY, B. **Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours**. Paris: Didier, 2004. 121. p.

POULISSE, N. Theoretical account of lexical communication strategies. In: SCHREUDER, R; WELTENS, B. (orgs.). **The bilingual lexicon**. Amsterdam: John Benjamins, 1993, p.157-189.

_____. **The use of compensatory strategies by dutch learners of english**. Enschede: Sneldruk, 1990. 145 p.

_____. Problems and solutions in the classification of communication strategies. **Second Language Research**, v. 3, n. 1, p.141-153, 1987.

POULISSE, N.; BONGAERTS, T.; KELLERMAN, E. The use of retrospective verbal reports in the analysis of compensatory strategies. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (orgs.). **Introspection in second language research**. Clevedon: Multilingual Matters, p. 213-229, 1987.

POULISSE, N.; SCHILS, E. The influence of task- and proficiency-related factors on the use of compensatory strategies: a quantitative analysis. **Language Learning**, v. 39, n. 1, p. 15-48, 1989.

POZZO, G. **L'osservazione**: uno strumento per conoscere cosa succede in classe. Perugia, 2007. Disponível em: <<http://elearning.unistrapg.it/dspace/bitstream/2447/61/1/pozzo001.pdf>>. Aceso em: 11 Set 2011.

PUGLIESE, R.; CILIBERTI, A.; ANDERSON, L. Le attività riflessive nelle classi di lingua. In: CILIBERTI, A.; PUGLIESE, R.; ANDERSON, L. (orgs.). **Le lingue in classe**. Roma: Carocci, 2003, p. 93-108.

PRABHU, N. **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987. 153 p.

PY, B. Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme. **Tranel**, v. 32, n.1, 2000.

_____. Le parler bilingue. In: ALLMANN-GHIONDA, C. (org.). **Multiculture et éducation en Europe**. Berne: Collection Exploration, p. 103-110, 1997.

_____. Interaction exolingue et processus d'acquisition. **Chaiers de l'ILS**, v.7, p. 159-176, 1995.

_____. Place des approches interactionnistes dans l'étude des situations de contacts et d'acquisition. In: VÉRONIQUE, D. (org.). **Créolisation et acquisition des langues**. Aix en Provence: Publications des Universités de Provence, 1994, p. 136-147.

_____. Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction. **Le français dans le monde, recherches et application**, n. spécial, p. 81-88, 1990.

_____. L'analyse contrastive: histoire et situation actuelle. **Tranel**, v. 15, n. 1, p. 215-226, 1989.

QUADRO comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione. Firenze: La Nuova Italia-Oxford, 2002. 263 p.

RAMPTON, B. A sociolinguistic perspective on L2 communication strategies. In: KASPER, G.; KELLERMANN, E. (orgs.). **Communication strategies: psycholinguistic and sociolinguistic perspectives**. London: Longman, 1997, p. 279-303.

RAPACH, M. Analysis and evaluation of communication strategies. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (orgs.). **Strategies in interlanguage communication**. London: Longman, 1983. **Strategies in interlanguage communication**. London: Longman, 1983, p.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 213-230.

RICHARDS, J.C.; PLATT, J.; PLATT, H. **Language teaching and applied linguistics**. London: Longman, 1992. 205 p.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. 270 p.

RINGBOM, H. **The role of the first language in foreign learning**. Clevedon-Philadelphia: Multilingual Matters, 1987. 154 p.

ROBINSON, P. Cognitive complexity and task sequencing: studies in a componential framework for a second language task design. **International Review of Applied Linguistics**, v. 43, n. 1, p.1-32, 2005.

RODRIGUES, C. Estratégias de comunicação em uma língua estrangeira: a perspectiva da sala de aula. **Linguagem & Ensino**, v. 2, n.1, p.11-35, 1999.

ROLIN-IANZITI, J.; BROWNLIN, S. Teacher use of the learners' native language in foreign language classroom. **Canadian Modern Language Review**, v. 58, n. 1, p. 402-426, 2002.

ROULET, E. **La description de l'organisation du discours**. Paris: Didier, 1999. 223 p.

_____. **L'articulation du discours en français contemporain**. Berne: Peter Lang, 1985. 256 p.

_____. **Langue maternelle et langues secondes**. Vers une pédagogie intégrée. Paris: Didier, 1981. 126 p.

RULON, K.A.; McCREARY, J. Negotiation of content: teacher-fronted and small group interaction. In: DAY, R. R. (org.). **Talking to learn: conversation in second language acquisition**. Rowley, Mass: Newbury House, 1986, p. 182-199.

RUTHERFORD, W.; SMITH, M. S. **Grammar and second language teaching**. A book of readings. New York: Newbury House Publisher, 1988. 267 p.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A simplest systematic for the organization of turn-taking in conversation. **Language**, v. 50, n. 4, p. 696-735, 1974.

SCARAMUCCI, M.V.R. O projeto Celpe-Brás no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: J.C.P.ALMEIDA FILHO (org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 1995, p. 77-90.

SCHACHTER, J. Second language acquisition and its relationship to universal grammar. **Applied Linguistics**, v.9, n. 3, p.219-235, 1988.

SCHEGLOFF, E. Sequencing in conversational openings. In: GUMPERZ, J.; HYMES, D. (orgs.). **Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication**. New York: Holt, 1972, p. 346-379.

SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G.; SACKS, H. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. **Language**, v. 53, n.2, p.361-382, 1977.

SCHIFFRIN, D. **Discourse markers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 254 p.

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. **Applied Linguistics**, v. 2, n. 11, p. 129-156, 1990.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado da Letras, 2004. 135 p.

SCOTT, V. M.; de la FUENTE, M. J. What's the problem? L2 learners' use of the L1 during consciousness-raising, form-focused tasks. **The Modern Language Journal**, v. 92, n. 1, p. 100-113, 2008.

SEARLE, J.R. **Atti linguistici**. Saggio di filosofia del linguaggio. Torino: Boringhieri, 1976, 145 p.

SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, v.10, n. 1, p. 219-231, 1972.

SERRA BORNETO, C. **C'era una volta il metodo**. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere. Roma: Carocci, 1998. 327 p.

SIMONE, R., Langue romanes de toute l'Europe, unissez-vous! **Le français dans le monde**, janv. p. 25-32, 1997.

SINCLAIR, J.M.; COULTHARD, R.M. **Towards an analysis of discourse**: the english used by teachers and pupils. London: Oxford University Press, 1975. 163 p.

SKEAN, P. A framework for the implementation of task-based instruction. **Applied Linguistics**, v.17, n. 1, p.38-62, 1996.

SKINNER, B.F. **Comportamento verbal**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Editora Cultrix, 1978. 500 p.

SMITH, N. Prefácio. In: CHOMSKY, N. **Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente**. São Paulo: Editora UNESP, 2002, p.7-22.

SPINDLER, G.; SPINDLER, L. **Interpretive ethnography of education**: at home and abroad. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1987. 234 p.

STAME, S. I marcatori della conversazione. In: GALATOLO, R.; PALLOTTI, G.; (orgs.). **La conversazione**. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale. Milano: Raffaello Cortina Editore, 1999, p. 169-186.

STERN, H. **Fundamental concepts of language teaching**. London: Oxford University Press, 1983. 582 p.

SWAIN, M. The output hypothesis: theory and research. In: HINKEL, E. (org.). **Handbook of research in second language teaching and learning**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 471- 484.

_____. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S. M.; MADDEN, C. G. (orgs.). **Input in second language acquisition**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1985. p. 235- 253.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Task-based second language learning: the use of the first language. **Language Teaching Research**, v. 4, n. 3, p. 251-274, 2000.

_____. Interaction and second language learning: two adolescent french immersion students working together. **The Modern Language Journal**, v. 82, n. 3, p. 320-337, 1998.

SWALES, J.M. **Genre analysis english in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 235 p.

SWEET, H. **The practical study of languages**. A guide for teachers and learners. Oxford: Oxford University Press, 1964. 282 p.

TARONE, E. On the variability of interlanguage systems. **Applied Linguistics**, v.4, n.1, p.143-163, 1983.

_____. Some thoughts on the notion of communication strategy. **Tesol Quarterly**, v. 15, p. 285-295, 1981.

_____. Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. **Language Learning**, v. 30, n. 2, p.417-431, 1980.

_____. Conscious communication strategies in interlanguage. In: BROWN, H.D.; YORIO, C.A.; CRYMES, R.C. (orgs.). **On Tesol '77**. Washington: Tesol, 1977.

TARONE, E.; COHEN, A.; DUMAS, G. A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies. **Working Papers on Bilingualism**, v. 9, n. 1, p.76-90, 1976.

TEIXEIRA DA SILVA, V.L. Competência comunicativa em língua estrangeira: que conceito é esse? **Soletras**. Revista do Departamento de Letras da UERJ, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/soletras/8sup/1.htm>>. Acesso em: 15 Ag. 2011.

TERRELL, T.D.; KRASHEN, S. **The natural approach**: language acquisition in the classroom. Hayward, CA: Alemany Press, 1983. 234 p.

TOST, A. M. I progetti europei d'intercomprensione tra parlanti di lingue romanze. In: BENUCCI, A. (org.). **Le lingue romanze**. Una guida per l'intercomprensione. Torino: Utet, 2005, p. 15-54.

TRÉVISE, A. Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophone. **Encrages**, numéro spécial, p. 44-52, 1979.

TSUI, A. **Introducing classroom interaction**. London: Penguin, 1995. 176 p.

TUDOR, I. **The dynamics of the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 231 p.

TURNBULL, M. There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but...**The Canadian Modern Language Review**, v. 57, n. 4, p. 531-540, 2001.

TURNBULL, M.; ARNETT, K. Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 22, n. 1, p. 204 - 218, 2002.

TURNBULL, M.; DAILEY-O'CAIN, J. **First language use in second and foreign language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2009. 234 p.

ULICHNY, P. Tre approcci all'analisi del discorso e la loro applicazione al discorso nella classe. In: PIAZZA, R. (org.). **Dietro il parlato**. Firenze: La Nuova Italia, 1995, p. 103- 135.

UNAMUNO, V. Multilingual switch in peer classroom interaction. **Linguistics and Education**, v. 19, n. 1, p. 1-19, 2008.

URBANO, H. Marcadores conversacionais. In: PRETI, D. (Org.). **Análise e textos orais**. Projeto NURC/SP: FFLCH/USP, 1993, p. 81-101.

VAN DER MEIJ, H.; ZHAO, X. Codeswitching in english courses in chinese universities. **The Modern Language Journal**, v. 94, n 3, p. 396-411, 2010.

VAN DIJK, T.A. **Ideology**. A multidisciplinary approach. London: Sage, 1998. 145 p.

van EK, J. A.; TRIM, J. L. M. **Threshold level 1990**. Strasbourg: Council of Europe, 1990. 231 p.

VAN LIER, L. Approaches to observation in classroom research. Observation from an ecological perspective. **Tesol Quarterly**, v.31, n. 4, p.783-787, 1997.

_____. **Interaction in the language curriculum**. New York: Longman, 1996. 248 p.

_____. **The classroom and the language learner**. London: Longman, 1988. 236 p.

VÁRADI, T. Strategies of target language learner communication: message adjustment. **International Review of Applied Linguistics**. v. 18, n. 1, p. 59-71, 1980.

_____. Strategies of target language learner communication: message adjustment. In: SIXTH CONFERENCE OF THE ROMANIAN – ENGLISH LINGUISTICS PROJECT IN TIMISOARA, 1973, Timisoara.

VIEIRA ABRAHÃO, M.H. A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas. **Horizontes de Lingüística Aplicada**, p. 7-24, 2006.

VILLALBA, T.K.V. A noção de fossilização e a aquisição de espanhol por falantes adultos brasileiros. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M.S. (orgs.). **Lingüística aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p. 191-204.

VILLAMIL, O.S.; de GUERRERO, M.C.M. Peer revision in the L2 classroom: social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behaviour. **Journal of Second Language Writing**, v. 5, n. 1, p. 51-75, 1996.

VION, R. **La communication verbale**. Analyse des interactions. Paris: Hachette, 1992. 154 p.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978. 159 p.

WATSON-GECEO, K. Thick explanation in the ethnographic study of child socialization: a longitudinal study of the problem of schooling for Kwara'ae (Solomon Islands) children. **New Directions for Child Development**, v.53, n.1, p.51-66, 1992.

_____. Ethnography in ESL: defining the essentials. **Tesol Quarterly**, v. 22, n. 4, p. 575-592, 1988.

WEINREICH, U. **Lingue in contatto**. Tradução de Giorgio Raimondo Cardona. Torino: Boringhieri, 1975. 352 p.

WELLS, G. Using L1 to master L2: a response to Antón and DiCamilla's "Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom". **The Modern Language Journal**, v. 83, n. 2, p. 248-254, 1999.

WHITE, L. **Universal grammar and second language acquisition**. Amsterdam: John Bejiamins, 1989. 123 p.

WIDDOWSON, H.G. **Teaching language as communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978. 230 p.

WILKINS, D. A. **Notional syllabuses**. London: Oxford University Press, 1976. 213 p.

WILLIS, J. **A framework for task-based learning**. London: Collins, 1996. 182 p.

WODE, H. **Learning a second language**. Tübingen: Narr, 1981. 123 p.

WONG-FILLMORE, L. Learning a second language: chinese children in the american classroom. In: ALTATIS, J.E. (org.). **Current issue in bilingual education**. Washington: Georgetown University Press, 1980. p. 309-325.

WOODS, P. **Researching the art of teaching**. Ethnography for educational use. London: Routledge, 1996. 179 p.

YARMOHAMMADI, L; SEIF, S. More on communication strategies: classification, resources, frequency and underlying processes. **International Review of Applied Linguistics**, v. 30, n. 2, p. 223-232, 1992.

APÊNDICE A - Questionários professores¹⁶²

Professor a

Há quantos anos leciona como professora de italiano?

Desde 1993, portanto, 17 anos. Na Universidade, completo seis anos no final deste ano.

Que nível você leciona?

Nível superior, faculdade de letras.

È a favor ou contra o uso da língua materna, no caso específico, o português falado no Brasil, por parte dos aprendizes?

☒ A favor ☐ Contra

Em que situações?

Costumo a usar a língua dos estudantes, no caso o português, para dar informes importantes sobre o curso e a faculdade, para não correr o risco de não ser bem compreendida.

Em relação ao ensino da língua italiana, costumo usar exemplos em português em alguns momentos de análise linguística. Valendo-me da análise contrastiva, utilizo a comparação com a língua materna para uma reflexão sobre a língua italiana, pois ambas provem do latim e em parte são semelhantes e em parte não.

No final da aula, quando os alunos se dirigem a mim em português, acabo também usando nossa língua materna, mas às vezes intercalo com o italiano dependendo do assunto que tratamos.

¹⁶² Os questionários foram transcritos sem alguma alteração.

Professor b

Há quantos anos leciona como professora de italiano?

Há 22 anos.

Que nível você leciona?

Leciono para todos os níveis inclusive mestrado e doutorado.

È a favor ou contra o uso da língua materna, no caso específico, o português falado no Brasil, por parte dos aprendizes?

x ☐ A favor ☐ Contra

Em que situações?

Acredito que a língua materna deva ser usada apenas para dar segurança ao aluno em algumas circunstâncias. O português e o italiano são línguas latinas e o uso do português em classe pode ser reduzido para situações em que o aluno realmente não está entendendo o que o professor diz, ou para fazer alguma tradução (muito raramente) quando outros meios de compreensão e de explicação falharam.

Deve-se tomar cuidado para que a língua italiana se torne o mais cedo possível a língua de comunicação em sala de aula e não apenas a língua dos exercícios. O uso excessivo da língua portuguesa pode favorecer uma acomodação dos alunos, que sabem que podem recorrer ao português quando quiserem durante a aula.

Professor c

Há quantos anos leciona como professora de italiano?

25 anos.

Que nível você leciona?

Todos.

È a favor ou contra o uso da língua materna, no caso específico, o português falado no Brasil, por parte dos aprendizes?

☒ A favor ☐ Contra

Em que situações?

Eu: para baixar o nível de estresse que pode causar aprender uma língua estrangeira; para a tradução de palavras ou conceitos que tentar explicar (parafrasar) em italiano seria muito difícil.

Os estudantes: para incentivar o entrasamento e a discussão entre eles; para induzir a tomada de consciência acerca dos mecanismos da produção lingustica, não somente pelo que diz respeito ao italiano (LE) mas à sua própria língua materna também.

Professor d

Há quantos anos leciona como professora de italiano?

Há cerca de 20 anos, dos quais, 14 na universidade.

Que nível você leciona?

Jà lecionei em diversos níveis, mas nos últimos anos me dedico aos níveis iniciais, Língua Italiana I e Língua Italiana II. Além das aulas de língua dou as disciplinas "Análise Contrastiva do Italiano" e "Introdução à prática de tradução do Italiano".

È a favor ou contra o uso da língua materna, no caso específico, o português falado no Brasil, por parte dos aprendizes?

☒ A favor ☐ Contra

Em que situações?

Há diversas situações, como por exemplo quando não entendem algum conceito, alguma palavra específica, numa explicação gramatical; acredito que a alternância entre a língua materna e a língua italiana (e lanço mão de tal recurso) auxilia a amenizar o stress inicial dos aprendizes e muitas vezes funciona como momento de reflexão para ressaltar contrastes, sejam linguísticos, sejam culturais entre as línguas.

APÊNDICE B - Questionários gerais alunos (30 de setembro de 2010)¹⁶³

Nome: Pasquale

Idade: 24 anos

Curso de graduação em Português e Italiano

Desde quando você estuda italiano na universidade?

Desde 2006

Frequentou cursos de italiano fora da universidade?

Sim ☐ Não ☒

Esteve na Itália?

Sim ☐ Não ☒

Quanto tempo?

Infelizmente nunca tive a oportunidade de estar na Itália.

¹⁶³ Os alunos podiam escolher a língua para responder aos questionários. Em geral, optaram pelo português, com exceção de Pa, que respondeu ao último questionário em italiano. As repostas foram transcritas fielmente, sem correção dos erros eventuais.

Nome: Adele

Idade: 35 anos

Curso de graduação em Letras-Italiano

Desde quando você estuda italiano na universidade?

Desde 2006

Frequentou cursos de italiano fora da universidade?

Sim ☒ Não ☐

Esteve na Italia?

Sim ☒ Não ☐

Quanto tempo?

7 dias.

Nome: Anna

Idade: 39 anos

Curso de graduação em Letras

Desde quando você estuda italiano na universidade?

Desde 2004

Frequentou cursos de italiano fora da universidade?

Sim ☐ Não ☒

Esteve na Itália?

Sim ☒ Não ☐

Quanto tempo?

Estive duas vezes, por alguns dias, em diversas cidades.

Nome: Francesca

Idade: 25 anos

Curso de graduação em: Letras – Habilitação: Português/Italiano

Desde quando você estuda italiano na universidade?

Desde o 1º semestre de 2008.

Frequentou cursos de italiano fora da universidade?

Sim ☐ Não ☒

Esteve na Itália?

Sim ☐ Não ☒

Quanto tempo?

Nome: Laura

Idade: 26 anos

Curso de graduação em Letras – Habilitação Português/Italiano

Desde quando você estuda italiano na universidade?

2008

Frequentou cursos de italiano fora da universidade?

Sim ☐ Não ☒

Esteve na Itália?

Sim ☒ Não ☐

Quanto tempo?

Viajo a Itália duas vezes por ano e no total permaneço por 60 dias aproximadamente.

Nome: Mina

Idade: 21 anos

Curso de graduação em: Letras – Português e Italiano

Desde quando você estuda italiano na universidade?

Desde 2008

Frequentou cursos de italiano fora da universidade?

Sim ☒ Não ☐

Esteve na Italia?

Sim ☒ Não ☐

Quanto tempo?

Por dois dias

APÊNDICE C - Questionário alunos (7 de outubro de 2010)

Nome do participante: Anna

Sexo: F

Idade: 39

Teve dificuldade para conversar com seu colega? Indique as principais:

Minha atuais dificuldades estão relacionadas à falta da prática/exercício da língua. Eu entendo tudo, mas me confundo na hora de me expressar.

No entanto, em classe, na atividade em dupla, a colega ajudou-me, completando meu pensamento, corrigindo alguma falha de expressão.

Que recursos você utilizou para resolver os problemas de comunicação com seu colega?

- Procurei sinônimos
- Consultei dicionário
- Tentei explicar de outra forma. Quando nada disso funcionou, falei em português.

Nome do participante: Adele

Sexo: F

Idade: 35 anos

Teve dificuldade para conversar com seu colega? Indique as principais:

Não muita. Creio que temos nível semelhante de italiano, as idéias fluíram bem, algumas palavras pontuais faltavam às vezes, mas no geral foi tudo bem.

Que recursos você utilizou para resolver os problemas de comunicação com seu colega?

Alguns gestos ou explicações quando não encontrávamos a palavra exata.

Nome do participante: Pasquale

Sexo: M

Idade: 24 anos

Teve dificuldade para conversar com seu colega? Indique as principais:

Sim. Chegar a um consenso sobre uma atividade criativa como a escrita é muito difícil. Cada pessoa parte de uma perspectiva individual e univ. Dois focos de percepção acaba sendo uma atividade mais política do que criativa.

Quanto à língua, a dificuldade é evidente: a produção oral só se torna espontânea se houver uma imersão na cultura.

Que recursos você utilizou para resolver os problemas de comunicação com seu colega?

Perguntei aos professores, fiz gestos, deduzi muita coisa.

Nome do participante: Francesca

Sexo: Feminino

Idade: 25 anos

Teve dificuldade para conversar com seu colega? Indique as principais:

Sim, acredito que a principal dificuldade é a falta de vocabulário e de prática oral.

Que recursos você utilizou para resolver os problemas de comunicação com seu colega?

Utilizamos algumas palavras em português para sanar as dificuldades de comunicação.

Nome do participante: Laura

Sexo: feminino

Idade: 26 anos

Teve dificuldade para conversar com seu colega? Indique as principais:

As principais dificuldades referem-se ao uso da língua no que se refere a tópicos técnicos, onde tenhamos que expressar nossa opinião acerca de assuntos que não dominamos.

Que recursos você utilizou para resolver os problemas de comunicação com seu colega?

Quando não sei uma palavra busco o sinônimo que possa substituí-la ou tento reformular a frase para transmitir a mesma idéia de forma diferente.

Nome do participante: Mina

Sexo: Feminino

Idade: 21 anos

Teve dificuldade para conversar com seu colega? Indique as principais:

Um pouco, pois as vezes não sabíamos a palavra certa em italiano ou, na hora de argumentar, as vezes não sabíamos nos expressar bem e o colega acaba por não entender aquilo que eu queria dizer.

Que recursos você utilizou para resolver os problemas de comunicação com seu colega?

Normalmente, dicionário quando o problema era vocabulário. No caso de não conseguir se fazer entender, explicávamos diversas vezes e da maneira mais simples aquilo que pretendíamos dizer, até que o colega compreendesse a ideia.

APÊNDICE D - Questionários alunos (2 de dezembro de 2010)

Nome do participante: Anna

Foi útil trabalhar com seu colega?

Sim ☒

Não ☐

Por quê?

É sempre útil e enriquecedor trocar ideias, discutir opiniões, analisar algo sob outro ponto de vista. Há detalhes que uma pessoa percebe e outra não, uma opinião que se afirma sobre outra que não era tão consistente. Enfim, trabalhar em grupo produz bons resultados.

Você usou a língua materna?

Sim ☒

Não ☐

Quando e por quê?

Quando tentava expressar alguma ideia mas esquecia a palavra em italiano

O que você acha sobre o uso do português durante as aulas de língua estrangeira?

É melhor que não seja usado, mas nem sempre é fácil não usar, especialmente em momentos de maior cansaço, quando a memória não ajuda a lembrar de certas palavras em italiano.

Nome: Adele

Foi útil trabalhar com seu colega?

Sim ☐

Não ☐

Mais ou menos x ☐

Por quê?

Mais ou menos porque em alguns momentos é bom trocar idéias com alguém. Mas em um curso de produção escrita em outra língua, fica difícil cada um desenvolver sua forma pessoal de escrita, escrevendo um texto em conjunto com outras pessoas. Acredito que isso poderia ser utilizado em uma ou duas aulas, mas não em todas, pois prejudica a criatividade e capacidade individual de cada aluno de escrever em italiano.

Você usou a língua materna?

Sim ☐

Não ☒

Quando e por que?

Durante os exercícios não usei a língua materna.

O que você acha sobre o uso do português durante as aulas de língua estrangeira?

Se a matéria é de um nível mais avançado de língua, não creio ser necessário o uso do português, pelo contrário. É bom que o curso seja ministrado e dirigido no idioma que se está aprendendo.

Nome: Mina

Foi útil trabalhar com seu colega?

Sim ☒ x

Não ☐

Por quê?

Porque pude praticar falar em italiano, algo que normalmente não faria em classe em uma discussão geral.

Você usou a língua materna?

Sim x ☐

Não ☐

Quando e por quê?

Usei quando simplesmente não conseguia expor minha idéias em italiano, mesmo com a ajuda de dicionário.

O que você acha sobre o uso do português durante as aulas de língua estrangeira?

Eu acho que não se deve deixar de falar a sua língua materna em aulas de língua estrangeira, pois tem horas que, nem com a ajuda de dicionário, conseguimos nos expressar. Acho importante tentar expor a dúvida em italiano e que o professor responda na mesma forma: em italiano, mas algumas vezes, entendemos o conceito, o significado daquilo que queríamos saber, mas simplesmente não conseguimos traduzi-las para o português. Por isso, acho fundamental que os professores também saibam falar muito bem a língua materna de seus alunos.

Nome: Pasquale

Foi útil trabalhar com seu colega?

Sim ☒ x

Não ☐

Por quê?

È molto importante lavorare insieme ai compagni, addirittura quando si lavora sulla scrittura. I compagni possono correggere gli errori e trarre nuove idee per la produzione scritta personale. Tuttavia, scrivere un testo a quattro mani non è molto semplice e se le persone hanno idee molto diverse, diventa impossibile. Se fosse stato possibile lavorare a casa, forse i compiti fossero stati più bene svolti.

Você usou a língua materna?

Sì ☒ X

no ☐

Quando e por quê?

Alle volte, quando mi mancavano parole in italiano.

O que você acha sobre o uso do português durante as aulas de língua estrangeira?

Non è buono, perché l'uso della lingua estrangeira deve essere obbligatorio in una lezione di lingua estrangeira.

Nome: Francesca

Foi útil trabalhar com seu colega?

Sim ☒ x

Não ☐

Por quê?

Trabalhar com os colegas nos ajudou a concluir

Você usou a língua materna?

Sì ☐ X

não ☐

Quando e por quê?

Quando não sabíamos nos expressar em italiano, buscávamos a expressão ou palavra mais adequada em português para tentar encontrar a expressão ideal em língua italiana.

O que você acha sobre o uso do português durante as aulas de língua estrangeira?

Acredito que em alguns momentos é inevitável o uso da língua portuguesa, entretanto o melhor é utilizá-la o menos possível.

Nome: Laura

Foi útil trabalhar com seu colega?

Sim ☐

Não ☒ x

Por quê?

Não gosto de trabalhar em grupo, prefiro trabalhar sozinha. A questão principal é trabalhar com alguém com o qual não se tem afinidade, é apenas um desgaste desnecessário.

Você usou a língua materna?

Sim ☐ X

não ☐

Quando e por quê?

Quando não consegui exprimir um conceito valioso do português em italiano.

O que você acha sobre o uso do português durante as aulas de língua estrangeira?

Acho que se pode usar em moderação, porque não temos a competência plena no italiano para exprimir conceitos mais complexos. Devemos usá-lo somente quando não houver alternativa.

APÊNDICE E - Tarefas

Tarefa “Lourdes” (30/09/2010 e 7/10/2010)

Progetto della lezione

1. Far vedere la copertina del libro e a coppie far fare delle ipotesi sul contenuto.
2. Consegnare ad uno studente il brano A e all'altro il brano B e chiedere di fare una prima lettura silenziosa.
3. Dopo la lettura, le coppie si riuniscono per scambiarsi i contenuti dei brani.
4. A coppie rispondono alle domande.
5. Gli studenti devono scrivere assieme la parte del testo che é stata omessa.
6. I testi vengono letti in classe.
7. L'insegnante mostra alla classe, attraverso la lavagna luminosa, il testo originale.

A coppie provate a fare delle ipotesi sul contenuto del libro partendo dalla copertina.

A
Leggi attentamente il seguente brano tratto da *Lourdes* di Rosa Matteucci, poi riferisci il contenuto al compagno:

Maria decise allora di ribellarsi al regolamento, che prescriveva di obbedire e servire, come estremo gesto di ribellione si tolse o orrida cuffia: un'onda di capelli rosso mogano piovve sulle sue spalle. Indossò i guanti di filo bianco, che erano da riservarsi solo alle cerimonie, tirò un gran sospiro, si accese una sigaretta e si avviò lungo il corridoio alla scoperta dell'ignoto che si celava nelle altre carrozze.

Quella successiva era una carrozza cuccette di seconda classe. Pellegrini e malati veri giacevano seminudi nei loculi sovrapposti a tra a tre. o aria era irrespirabile. Di aprire un finestrino neanche a parlarne. Maria attraversò il corridoio mentre dai giacigli si levavano colpi di tosse, sospiri profondi e come dei belati. Percorse un'ennesima carrozza cuccetta dove quasi tutti i passeggeri ronfavano. In quella successiva, invece, vide, nel primo scompartimento un altare apparecchiato presso il finestrino, ornato da una carta crespa rossa, carta dorata e due vasetti di fiori di plastica. Ai lati dell'altare due vecchie biasciavano il Rosario. Don Fagiuolo non c'era. Forse dormiva.

In quel momento il treno entrò nella stazione di Ventimiglia e si fermò stridendo. Tutti i passeggeri si svegliarono, cominciando subito a parlare a voce alta. Furono riaccese le luci, si aprirono le porte. Maria si rimise la cuffia, scese dal treno e rimase ferma sul marciapiede per timore che ripartisse all'improvviso. Mentre se ne stava a osservare o animata agitazione, si sentì pizzicare o avambraccio destro, e volgendosi di scatto vide dietro di sé le facce stolidi della Micchelina e della Nazzarena. Maria non fece in tempo a chiedersi come fossero arrivate lì, perché la torva Nazzarena la aggredì con un perentorio:

Brano tratto da R. Matteucci, *Lourdes*, Adelphi Edizioni, Milano, 2007, p.38-39.

B

Leggi attentamente il seguente brano tratto da *Lourdes* di Rosa Matteucci, poi riferisci il contenuto al compagno:

Maria fu presa dal panico: spalancò la porta del gabinetto e fuggì via. Risalì le scale di corsa, e in pochi secondi fu sul treno. Appena prima che albeggiasse, erano ormai quasi a Marsiglia, la Micchelina comparve come uno spettro, cupa e inviperita, insolentendo Maria e minacciando di denunciarla alla capo vagone. Ma la minaccia non ebbe seguito, e la vecchia cominciò a succhiare dei boeri che pescava da un sacchetto pieno. Non li offrì a nessuno, nemmeno a sua cugina. Questa, però, glieli requisì. La Micchelina reagì minacciando anche lei di rappresaglie. Poi entrambe si misero a ronfare, vinte infine dalla stanchezza.

Brano tratto da R. Matteucci, *Lourdes*, Adelphi Edizioni, Milano, 2007, p.40.

Dopo aver letto attentamente il brano, a coppie provate ad osservare la struttura del testo e a rintracciare le seguenti informazioni, citando, se necessario, le parti del testo:

- Chi é il protagonista della storia - e se ci sono - altri personaggi che interagiscono con il protagonista:

- Il testo é scritto in prima o in terza persona? Cita degli estratti

- Analizza i tempi utilizzati per descrivere il susseguirsi degli eventi, cita i principali e spiega quando e perché vengono usati.

- Analizza la presenza o meno di discorsi diretti e indiretti, cita degli esempi contenuti nel testo.

- Sottolinea alcune caratteristiche stilistiche usate dalla Matteucci come: il ritmo, il lessico, il periodare (presenza di coordinate o secondarie). Cita degli esempi contenuti nel testo.

Come vi sarete accorti, la parte centrale del racconto é stata omessa. Assieme al compagno, provate a fare delle ipotesi sul contenuto della storia, in seguito scrivete assieme, cercando di essere il più possibile fedeli allo stile della Matteucci, la parte mancante.

[illegible]

Brano omesso

“Signorì, la Micchelina la deve fa”.

“Siggnorì, me scappa, me scappa quella grossa”.

Lentamente, perché la Micchelina “la teneva” e camminava quindi con le cosce strette, a passettini piccoli, si avviarono verso i servizi della stazione di Ventimiglia. La Nazzarena le seguiva borbottando, con il borsellino in mano. Mentre la Nazzarena si accodava a un gruppo di barellieri diretti al buffet della stazione, Maria spinse per le spalle la Micchelina dentro al gabinetto delle donne. Accostò la porta. Attese. Seguirono cinque minuti buoni di un silenzio irreale; poi si levò la voce lamentosa della Micchelina: “Siggnorì, me dovete aiutà”.

Maria scostò la porta e vide la Micchelina, in piedi di fronte alla tazza, fissare la parete con aria contrita. “Me dovete aiutà”. La donna pretendeva che Maria le sollevasse la gonna, le abbassasse le mutande, la aiutasse a sedere sul wc e assistesse all’intera operazione. Maria fece tutto quello che le era stato richiesto. Ma quando volle aiutarla a rivestirsi, la donna la respinse. Mentre la Micchelina trafficava ancora con o elastico delle mutande, che si era intorcinato con certe sottogonne trasparenti e con un lembo della gonna, una voce metallica annunciò che il treno dei pellegrini era in partenza dal binario 3.

Brano tratto da R. Matteucci, *Lourdes*, Adelphi Edizioni, Milano, 2007, p.39.

Tarefa “Le Cacridobo” (14/10/2010 e 4/11/2010)

Progetto della lezione

1. L'insegnante fa vedere alla classe la copertina del dvd e chiede di fare delle ipotesi sul contenuto.
2. L'insegnante mostra delle immagini dicendo che si tratta del diario delle *Cacridobo* e chiede, prima a coppie e poi a tutta la classe, di immaginare chi possa aver scritto il diario e di che cosa può parlare.
3. L'insegnante mostra una sequenza di 5 minuti tratta dal diario delle *Cacridobo* e spiega agli studenti che se vogliono potranno prendere appunti.
4. Terminata la visione, gli studenti si riuniscono a coppie per discutere sul contenuto del video.
5. L'insegnante propone una seconda visione con le seguenti consegne: chi, dove, quando e perché?
6. A questo punto gli studenti dovranno rispondere prima a coppie e poi tutti insieme a delle domande.
7. L'insegnante consegna una recensione del diario di Costantino Cossu e chiede alla classe di fare una lettura silenziosa del testo e di rispondere a coppie a delle domande che aiuteranno a comprendere meglio il genere testuale.
8. Segue un confronto guidato dall'insegnante con tutta la classe.
9. Gli studenti dovranno scrivere a coppie una breve recensione sul diario delle *Cacridobo*.

Guardate la copertina di questo dvd; secondo voi di che cosa parlerà?

IL DIARIO DELLE “CA.CRI.DO.BO.”

Queste immagini sono tratte dal *Diario delle Cacridobo*. Assieme al compagno fate delle ipotesi sul contenuto, poi discutatene con la classe.

Variazioni sulla vita

La mano é stanca
la penna trema, scricchia la penna,
la vita é scema.

15 marzo 1935

Martedì trascorso sciapo. Credevo di avere o interrogazione di francese e invece Giani delusemi.

A Geografia Cascia fu interrogata e rispose bene, ma fece cadere tutti i registri di Rampelli.

Dopo aver visto il video, assieme al compagno, discutete e poi rispondete alle seguenti domande:

- Chi racconta la storia

- Chi sono i protagonisti.

- Qual é il motivo o i motivi per cui si raccontano.

- A quale periodo storico e politico risalgono i fatti narrati? Quali elementi ti hanno permesso di dedurre il contesto?

- Riesci a capire in quale parte d'Italia é ambientata la storia? Grazie a quali elementi?

- Quale é l'aspetto che più ti ha colpito?

Leggete attentamente la recensione a *Scalamara* di Nanni Moretti poi assieme al compagno discutete e rispondete alle domande che seguono:

I diari della Sacher ed. 2001 - Scalamara

2001, Giuseppe M. Gaudino, Nanni Moretti.

Costantino Congiu, nato a Sassari nel 1930, ci racconta la sua storia epica di orfano. Qualche immagine di repertorio ci informa sugli effetti che la mancanza d'affetto materno e paterno possono provocare nei bambini in orfanotrofio: ritardo nell'imparare a parlare, a camminare, ecc. Sono immagini commoventi.

Costantino é orfano per abbandono, figlio di N.N., la madre vive e lavora "in continente" dove svolge la professione più antica del mondo, quando Tino scoprirà la verità non avrà di che rallegrarsi.

Ormai adulto, grazie alla collaborazione di un professore presso il quale lavora come cameriere, Costantino riesce a realizzare il sogno di scrivere un libro sulla sua esperienza impiegando ben 7 anni. Splendido personaggio che potrebbe ispirare più di un bravo scrittore.

Film girato con pacatezza, i momenti iniziali quando Tino é alla ricerca dei posti della sua gioventù strappano più di una lacrima ed anche qualche sorriso.

Questo viaggio nella memoria dei Diari é bellissimo, vale la pena proseguirlo, ogni episodio ha la capacità di illuminare la storia di persone comuni.

La recensione é scritta in prima o terza persona? Cita degli esempi:

Quale tempo verbale viene impiegato per raccontare la storia di Costantino? Perché? Cita degli esempi:

Ci sono commenti dell'autore. Se sì, dove appaiono? Cita degli esempi:

Dividete il testo in paragrafi e cercate di stabilire la funzione svolta da ciascuno:

ATTIVITÀ

Provate a scrivere una breve recensione in cui parlate del documentario intitolato "*Ca Cri Do Bo*", prodotto da Nanni Moretti e Angelo Barbagallo (2002). Tenete conto che per attirare la curiosità del lettore é importante dire fin dall'inizio chi é il protagonista **(who)**, che cosa é successo **(what)**, dove **(where)**, quando **(when)**, perché **(why)** (**regola delle 5 w**).

Una *volta* scritto o attacco del pezzo, il resto dovrebbe scorrere naturalmente come un fiume. Sul modo di scrivere o sul cosa scrivere, non esistono regole o tecniche. È la parte dettata dal talento, dal background culturale, dal *mestiere* di chi scrive. Sono tutte cose che non si possono insegnare.

Esistono però alcune regole di leggibilità tanto solide e precise da poter essere trasformate in formule matematiche. Queste regole sono essenzialmente due:

1. una frase corta é più leggibile di una frase lunga
2. una parola corta é più leggibile di una parola lunga.

Umberto Eco, ha scritto alcuni suggerimenti per gli studenti che si accingono a scrivere e che contengono le due regole di leggibilità sopra riportate:

"Non siete Proust. Non fate periodi lunghi. Se vi vengono, fateli, *ma* spezzateli. Non abbiate paura a ripetere due volte il soggetto, lasciate perdere troppi pronomi e subordinate".

Non dimenticate di inserire un commento personale. Non superate le 200 parole.

[illegible]

Tarefa “Rio come la vedo io” (10, 18, 25 de novembro e 2 de dezembro de 2010)

Progetto della lezione

1. L’insegnante fa delle ipotesi con la classe partendo dal titolo del programa “Rio come la vedo io” e le scrive alla lavagna.
2. L’insegnante fa vedere la sequenza del video tratta dal programa “Rio come la vedo io”¹⁶⁴ dal punto 10:39 al 14:12.
3. Chiede che gli studenti si confrontino a coppie e facciano delle ipotesi sul contenuto.
4. Ad ogni coppia viene assegnato un compito diverso. Il primo gruppo dovrà annotare le azioni contenute nel video, il secondo gli aggettivi che riguardano le persone e gli oggetti, il terzo gli elementi che costituiscono il paesaggio.
5. L’insegnante, come verifica, ripropone la visione del video.
6. Una volta che ciascuna coppia avrà compilato la propria griglia, gli studenti cambieranno il compagno per scambiarsi le informazioni.
7. Confronto con la classe: l’insegnante scrive alla lavagna il lessico che ciascun gruppo ha trovato.
5. Ogni coppia, prima di scrivere il testo descrittivo relativo al brano, dovrà stabilire dei criteri comuni quali: 1. il destinatario 2. le sequenze testuali da usare 3. le strutture linguistiche che saranno impiegate.
6. Terminato l’elaborato ogni coppia dovrà, seguendo le immagini, leggere il commento scritto al video.
7. Visione integrale del video con o audio.

¹⁶⁴ É possível assistir ao vídeo no youtube.

Dopo aver visto il video elencate, assieme al compagno: i verbi corrispondenti alle azioni; il maggior numero di aggettivi che riguardano le persone e gli oggetti; le situazioni o gli elementi che costituiscono il paesaggio.

<i>Azioni</i>	<i>Aggettivi</i>	<i>Elementi che costituiscono il paesaggio</i>

Prima di scrivere il testo relativo al programma, discutete e stabilite assieme al compagno le caratteristiche che dovrà contenere:

1. Il destinatario: a chi é rivolto il programma televisivo, ricordate che a seconda del pubblico cambierà la connotazione del testo; decidete quali sono gli scopi del programma.

2. Stabilite quali sequenze testuali usare (narrative, espositive, argomentative, descrittive ecc.). Possono essere usate anche più sequenze alla volta, l'importante é che l'ordine e il contenuto di ciascuna risulti chiaro.

3. Perché il testo risulti coeso e coerente dovrete scegliere: un registro, stabilire se parlare in prima o terza persona, decidere quali tempi verbali impiegare.

APÊNDICE F – Perfis de aula e *setting*

Professora

Leitor

Tarefa: “*Lourdes*”

Dia: 30 de setembro de 2010

Duração da aula: 21:10 às 22:30

Tempo	Atividades	Assunto	Participantes
10’	A classe formula hipóteses sobre o conteúdo do texto a partir de fotografias e da capa do livro	Testo extraído de <i>Lourdes</i> De R. Matteucci	Grupo-classe
10’	Leitura do texto A classe é dividida em duplas, a cada estudante é entregue um trecho do romance de R. Matteucci. O estudante A deverá ler a primeira parte. O estudante B deverá ler a segunda parte.		Individual
10’	Conversação em duplas O estudante A e o estudante B comentam entre si o conteúdo do trecho lido		Em duplas
60’	Em duplas, os estudantes devem, antes, formular hipóteses sobre a parte do texto que foi omitida, para, depois, escreverem juntos o trecho.		Em duplas

Distribuição da sala

Professora
 Leitor
 Tarefa : “Lourdes”
 Dia: 7 de outubro de 2010
 Duração da aula: 21:10 às 22:30

Tempo	Atividades	Assunto	Participantes
10'	A professora devolve as redações da aula anterior e faz algumas observações sobre o estilo utilizado por cada um dos grupos	Texto extraído de <i>Lourdes</i> de R. Matteucci	Grupo-classe
10'	A professora entrega para a classe algumas perguntas sobre o texto de Matteucci. As perguntas servem para estimular a reflexão sobre a estrutura e o estilo utilizados na redação		Grupo-classe
30'	As duplas se relacionam antes oralmente, depois respondem às perguntas		Em duplas
30'	A professora recolhe as redações e analisa o texto junto com a classe; cada grupo relata suas reflexões		Em duplas
10'	Leitura silenciosa da parte omissa do texto		Individual

Distribuição da sala

Professora
 Leitor
 Tarefa: “Il diario delle Cacridodo”
 Dia: 14 de outubro de 2010
 Duração da aula: 21:10 às 22:30

Tempo	Atividades	Assunto	Participantes
5'	A professora mostra a capa do DVD e pede para a classe formular hipóteses sobre o conteúdo da história	<i>Il diario delle Cacridobo</i>	Grupo-classe
5'	A professora entrega para cada dupla uma série de imagens contidas no diário das <i>Cacridobo</i> e pede para a classe formular hipóteses sobre o conteúdo	<i>Il diario delle Cacridobo</i>	Em duplas
10'	A professora conversa com a classe		Grupo-classe
10'	A professora mostra um trecho do vídeo		Grupo-classe
10'	A professora conversa com a classe		Grupo-classe
10'	A professora pede que as duplas se reúnam para trocar as primeiras impressões		Em duplas
10'	Nova exibição do vídeo; a professora informa que os alunos, se quiserem, podem fazer anotações		Individual
20'	A professora entrega perguntas sobre o vídeo e pede para os estudantes responderem juntos		Em duplas
10'	A professora estimula a discussão geral com toda a classe		Grupo-classe

Distribuição da sala de 14 de outubro de 2010

tela	professora	
L	pesquisadora-eu/Leitor	
F		M/An
<div>Grupo C/Pa</div>		

Professora

Leitor

Tarefa: “Il diario delle Cacridobo”

Dia: 4 de novembro de 2010

Duração da aula: 21:10 às 22:30

Tempo	Atividades	Assunto	Participantes
10’	A professora resume, junto com a classe, o vídeo visto na aula anterior e pede para os alunos redigirem uma resenha e responderem a algumas perguntas em duplas	<i>Il diario delle Cacridobo</i>	Grupo-classe
30’	Após a leitura de <i>Costantino</i> , os alunos respondem às perguntas em duplas		Em duplas
50’	Cada estudante escreve uma resenha do diário das <i>Cacridobo</i>		Individual

Lousa	
Professora	
Leitor	Pesquisadora/eu
Grupo L/An	
Grupo M/F	
	Grupo Pa/Ad

Professora

Leitor

Tarefa: “Rio come la vedo io”

Dia: 10 de novembro de 2010

Duração da aula: 21:10 às 22:30

Tempo	Atividades	Assunto	Participantes
10’	A professora escreve na lousa o título do programa e pede para a classe associar as palavras	“ <i>Rio come la vedo io</i> ”	Grupo-classe
5’	Os estudantes assistem cinco minutos do programa “ <i>Rio come la vedo io</i> ”, sem o áudio		Grupo-classe
15’	Em duplas, os alunos formulam hipóteses sobre o conteúdo do programa		Em duplas
20’	Após passar o vídeo mais uma vez, sempre sem o áudio, a professora atribui a cada dupla uma tarefa		Em duplas
15	Os estudantes trocam as informações que levantaram com os outros colegas		Em pequenos grupos
25	A professora pede para a classe comentar as informações obtidas		Grupo-classe

Lousa Vídeo
Professora/Leitor
Pesquisadora/eu
<div>Grupo L/F</div>
<div>Grupo Pa/Ad</div>
<div>Grupo M/An</div>

Professora
 Leitor
 Tarefa: “Rio come la vedo io”
 Dia: 18 de novembro de 2010
 Duração da aula: 21:10 às 22:30

Tempo	Atividades	Assunto	Participantes
5’	Projeção do vídeo sem áudio	“ <i>Rio come la vedo io</i> ”	Grupo-classe
20’	Cada grupo deve responder a algumas perguntas		Em grupos
7’	Conversação geral na classe		Grupo-classe
30’	Produção escrita de um texto		Em grupos
5’	Projeção do vídeo com áudio		Grupo-classe
20’	A professora comenta o vídeo com toda a classe		Grupo-classe

Lousa Vídeo
 Professora/Leitor
 Pesquisadora/eu

Grupo
 L/F

Grupo
 Pa/Ad/An

Professora

Leitor

Tarefa: “Rio come la vedo io”

Dia: 25 de novembro de 2010

Duração da aula: 21:10 às 22:30

Tempo	Atividades	Assunto	Participantes
20’	Os estudantes devem corrigir um texto que escreveram	“ <i>Rio come la vedo io</i> ”	Em grupos
70’	O professor corrige o texto com a ajuda do retroprojektor		Grupo-classe

Professora
 Leitor
 Tarefa: “Rio come la vedo io”
 Dia: 2 de dezembro de 2010
 Duração da aula: 21:10 às 22:30

Tempo	Atividades	Assunto	Participantes
20’	Os estudantes devem corrigir um texto que escreveram	“ <i>Rio come la vedo io</i> ”	Em grupos
70’	O professor corrige o texto utilizando o retroprojektor		Grupo-classe

Retroprojektor

Professora/Leitor

Pesquisadora/eu

Grupo
L/An

Grupo
Pa/Ad

APÊNDICE G – Atividades realizadas pelos alunos ¹⁶⁵

(30 de setembro e 7 de outubro de 2010)

Grupo Pa e L

Dopo aver letto attentamente il brano a coppie provate ad osservare la struttura del testo e rintracciate le seguenti informazioni, citando, se necessario, delle parti del testo:

- Chi è il protagonista della storia e se ci sono altri personaggi che interagiscono con il protagonista:

Maria è la protagonista. Compagno anche Nazzarena e Michellina, che interagiscono con lei.

- Il testo è scritto in prima o in terza persona? Cita degli estratti

Terza “Maria decise allora di ribellarsi...” “Maria attraversò il corridoio...”

- Analizza i tempi utilizzati per descrivere il susseguirsi degli eventi, cita i principali e spiega quando e perché vengono usati.

Decise: passato remoto; era: imperfetto; Per narrare si usa il passato remoto, per descrivere (si usa) l'imperfetto.

- Analizza la presenza o meno di discorsi diretti e indiretti, cita degli esempi contenuti nel testo.

Il discorso indiretto prevale (allora più che prevale direi che è l'unico presente), infatti non c'è il discorso diretto nel pezzetto di testo che abbiamo ricevuto. Esempi di discorso indiretto: “Di aprire un finestrino neanche a parlarne” “(...) minacciando di denunciarla alla capo vagone”

- Sottolinea alcune caratteristiche stilistiche usate dalla Matteucci come: il ritmo, il lessico, il periodare (presenza di coordinate o secondarie). Cita degli esempi contenuti nel testo.

Ritmo: oscillazione fra l'immobilità e il movimento, ossia descrizione e narrazione rispettivamente;

¹⁶⁵ Os textos foram transcritos sem alguma alteração.

Lessico: ha un rapporto con lo spazio e con il carattere dei personaggi;

Periodare: ci sono delle coordinate per enumerare le azioni- “...tirò un gran sospiro, si accese una sigaretta e si avviò lungo il corridoio...” “Maria si rimise la cuffia, scese dal treno e rimase...”

Le secondarie sono utilizzate per descrivere o spiegare – “Maria decise allora di ribellarsi al regolamento, che prescriveva di obbedire e servire come estremo...” “...la Micchelina comparve come uno spettro, cupa e inviperita, insolentendo Maria...”

Grupo F e Ad

Dopo aver letto attentamente il brano a coppie provate ad osservare la struttura del testo e rintracciate le seguenti informazioni, citando, se necessario, delle parti del testo:

- Chi è il protagonista della storia e se ci sono altri personaggi che interagiscono con il protagonista:

Il protagonista è Maria; e gli altri personaggi sono Micchelina e Nazzarena.
--

- Il testo è scritto in prima o in terza persona? Cita degli estratti

In terza persona. “Maria decise allora di ribellarsi...” “Maria fu presa dal panico: spalancò la porta...” Se capisce che c’è un narratore che racconta la storia.
--

- Analizza i tempi utilizzati per descrivere il susseguirsi degli eventi, cita i principali e spiega quando e perché vengono usati.

La storia è scritta nel passato remoto, ma ci sono anche altri tempi come l’inperfetto, per descrivere la scena; il trapassato remoto, che sprime un’azione che è svolta prima; il gerundio, che indica due azioni concomitanti, riguardando il verbo principale.

- Analizza la presenza o meno di discorsi diretti e indiretti, cita degli esempi contenuti nel testo.

- Sottolinea alcune caratteristiche stilistiche usate dalla Matteucci come: il ritmo, il lessico, il periodare (presenza di coordinate o secondarie). Cita degli esempi contenuti nel testo.

Grupo Pa e L

Come vi sarete accorti, la parte centrale del racconto è stata omessa. Assieme al compagno, provate a fare delle ipotesi sul contenuto della storia, in seguito scrivete assieme, cercando di essere il più possibile fedeli allo stile della Matteucci, la parte mancante.

- Lupa! Pensi che Dio non ti guarda, mentre pecchi come una lupa?! Lupa!

Con queste parole, Maria mise la mano sinistra nella tasca sotto i panni lunghi del suo vestito e strinse il pacchetto di sigarette, ma tacque come di solito. La sua faccia era giala, però quel colore amalato non era di paura. Era il suo modo di ribellarsi: tacere e languire. E la nazzarena continuò.

- Fuma, cagnolina! L'ho vista io e Dio ma tutti sanno che sei una lupa che si toglie la cuffia per succhiare il bastoncino del diavolo!

Ma Micchelina presi Nazzarena per il braccio, puntando una vetrina dove c'erano molti tipi di cioccolati con le imballaggi coloriti. Maria approfittò l'opportunità per scappare: fece un passo lento all'indietro, poi un altro, poi fuggì di corsa e si nascose in un angolo di mura. Ma perché sempre lei? Perché quelle vecchie streghe non la lasciavano in pace? Cominciò a camminare, gli occhi sempre bassi. Aveva dieci minuti prima del treno partire e voleva fumare un'altra sigaretta per rilassare. Ma non poteva farlo lì e cercò un posto privato. Il gabinetto del controllore era aperto e la puzza di fumo s'insinuava attraverso la porta. Maria verificò che non c'era nessuno e vidì un post-it sul scrivania, c'era scritto: "Giulio , non ritornare fino alle 5". "Bene, fumerò qui", pensò Maria. Si accesi la sigaretta e se la misì nelle labbra. Il suo viso era ancora spaventato. Forse lo spavento fosse davvero parte del suo carattere e forse continuerebbe così fino alla fine della sua vita, se Nazzarens e Micchelina non trovassero una nuova vittima.

Dopo il terzo "bacio nel bastoncino del diavolo", Maria ascoltò qualche passi verso il gabinetto del controllore e si infìò sotto la scrivania. Un uomone con i baffi enormi entrò blasfemando. Il giganti chiuse la porta e, siccome non vidì Maria, cominciò a togliersi i vestiti mentre diceva delle assurdi contro Dio. Quando vidì la cicatrice orribile che attraversava il soggetto dalle spalle al culo, Maria fu presa dal panico...

Grupo F e Ad

Come vi sarete accorti, la parte centrale del racconto è stata omessa. Assieme al compagno, provate a fare delle ipotesi sul contenuto della storia, in seguito scrivete assieme, cercando di essere il più possibile fedeli allo stile della Matteucci, la parte mancante.

Nazzarena l'aveva detto che una suora non poteva fumare e togliersi la cuffia in pubblico, che racconterebbe quello che era successo a Don Fagiuolo. Maria le ha risposto in una maniera brutta e questo ha arrabbiato le due suore che avevano cercato un modo di portarla con loro per denunciarla. Maria è fuggita e le due suore l'hanno perseguita.

Atividades realizadas pelos alunos (14 de outubro e 4 de novembro de 2010)

Grupo F e L

Dopo aver visto il video, assieme al compagno, discutete e poi a rispondete alle seguenti domande:

- Chi racconta la storia

La storia è raccontata da due signore che non sappiamo precisare i nomi.

- Chi sono i protagonisti.

I protagonisti sono quattro amiche che vengono rappresentate sin dall'inizio nel titolo del documentario che è un acronimo dei loro nomi.

- Qual è il motivo o i motivi per cui si raccontano.

Ricordare la gioventù.

- A quale periodo storico e politico risalgono i fatti narrati. Quali elementi ti hanno permesso di dedurre il contesto.

I fatti narrati risalgono al periodo fascista. Ci sono delle date, l'immagine di mussolini, l'avvenimento storico dell'epoca solennità civile (24 maggio) e l'abigliamento tipico dell'epoca.

- Riesci a capire in quale parte d'Italia è ambientata la storia e grazie a quali elementi.

La storia è ambientata a Roma, perché era il centro del potere fascista; Piazza Venezia.

- Quale è l'aspetto che più ti ha colpito.

Gli immagini storiche

Grupo C e Pa

Dopo aver visto il video, assieme al compagno, discutete e poi a rispondete alle seguenti domande:

- Chi racconta la storia

Due signore che erano studenti nel tempo del fascismo.

- Chi sono i protagonisti.

Le quattro amiche che hanno studiato insieme ma che rappresentano tutti gli studenti dell'epoca.

- Qual è il motivo o i motivi per cui si raccontano.

Produrre un documentario con i fatti narrati nel loro diario, risalendo il tempo del fascismo.

- A quale periodo storico e politico risalgono i fatti narrati. Quali elementi ti hanno permesso di dedurre il contesto.

Periodo fra guerre, quando l'Italia comincia le conquiste coloniale in Africa le date, il cartello scritto Etiopia le immagini di Mussolini.

- Riesci a capire in quale parte d'Italia è ambientata la storia e grazie a quali elementi.

A Roma perché parla e mostra palazzi, monumenti e posti romani e anche parlavano della Piazza Venezia che è a Roma e anche perché il Duce era a Roma e quello saggio era nello stadio che sta a Roma.

- Quale è l'aspetto che più ti ha colpito.

A me a colpito il fatto interessante che io non immaginava l'esistenza di questi diari nel tempo del fascismo e che le ragazze dovevano scrivere su queste cose.

Grupo M e An

Dopo aver visto il video, assieme al compagno, discutete e poi a rispondete alle seguenti domande:

- Chi racconta la storia

Sono 4 signore che hanno studiato insieme durante il periodo fascista: Casaline, Cristina, Donizelli e Boni.

- Chi sono i protagonisti.

I protagonisti sono le stesse signore che raccontano la storia.

- Qual è il motivo o i motivi per cui si raccontano.

Raccontano per ricordare la sua gioventù e per far un registro della storia, di un'epoca.

- A quale periodo storico e politico risalgono i fatti narrati. Quali elementi ti hanno permesso di dedurre il contesto.

Il periodo è quello del fascismo in Italia sotto il governo di Mussolini, più precisamente in 1939. Questo si vede a partire dalle immagini dell'epoca, dalle cose che sono lette dal diario e da quello che raccontano le signore.

- Riesci a capire in quale parte d'Italia è ambientata la storia e grazie a quali elementi.

È ambientato a Roma, questo si vede nelle immagini del quartiere EUR, creato da Mussolini e anche perché una delle signore parla della Piazza Venezia.

- Quale è l'aspetto che più ti ha colpito.

Il fatto della storia essere raccontata dal punto di vista da chi ha vissuto quel periodo e può raccontare con precisione gli avvenimenti.

Grupo M e An

ATTIVITÀ

Provate a scrivere una breve recensione in cui parlate del documentario intitolato "*Ca Cri Do Bo*" prodotto da Nanni Moretti e Angelo Barbagallo (2002). Tenete conto che per attirare la curiosità del lettore è importante dire fin dall'inizio chi é il protagonista (**who**), che cosa è successo (**what**), dove (**where**), quando (**when**), perché (**why**) (**regola delle 5 w**).

Una *volta* scritto l'attacco del pezzo, il resto dovrebbe scorrere naturalmente come un fiume. Sul modo di scrivere o sul cosa scrivere, non esistono regole o tecniche. E' la parte dettata dal talento, dal background culturale, dal *mestiere* di chi scrive. Sono tutte cose che non si possono insegnare.

Esistono però alcune regole di leggibilità tanto solide e precise da poter essere trasformate in formule matematiche. Queste regole sono essenzialmente due:

1. una frase corta é più leggibile di una frase lunga
2. una parola corta é più leggibile di una parola lunga.

Umberto Eco ha scritto alcuni suggerimenti per gli studenti che si accingono a scrivere e che contengono le due regole di leggibilità sopra riportate:

"Non siete Proust. Non fate periodi lunghi. Se vi vengono, fateli, *ma* spezzateli. Non abbiate paura a ripetere due volte il soggetto, lasciate perdere troppi pronomi e subordinate".

Non dimenticate di inserire un commento personale. Non superate le 200 parole.

“La vera amicizia non finisce mai”

I diari della sacher, ed. 2002- CaCriDoBo

Susanna Nicchiarelli, Nanni Moretti, Angelo Barbagallo.

“CaCriDoBo” è un documentario sulla gioventù di quattro amiche che durante il periodo del fascismo erano alla scuola e scrivevano un diario insieme. Il nome del film viene dal cognomi delle quattro amiche: Casalini, Cristina, Doniselli e Boni.

In quello diario le ragazze dovevano registrare tutto quanto succedeva nelle loro giornate. Così una parte della storia di Italia viene anche documentata.

Il film mescola immagini storiche dell'Italia fascista- come il discorso di Mussolini annunciando “La Pace Romana” dopo la guerra di Etiopia – e immagini attuale quando due di quelle ragazze, adesso simpatiche vecchiette, ricordano il passato, mentre leggono i diari, scritti nella decada di 1930.

Un film carino, che colpisce lo spettatore perché si trata di uno sguardo personale sulla storia e anche perché l'amicizia è un tema universale. E se pensiamo che questa amicizia ha trapassato più di 70 anni ci colpisce ancora di più.

ATTIVITÀ

Provate a scrivere una breve recensione in cui parlate del documentario intitolato "*Ca Cri Do Bo*" prodotto da Nanni Moretti e Angelo Barbagallo (2002). Tenete conto che per attirare la curiosità del lettore è importante dire fin dall'inizio chi è il protagonista (**who**), che cosa è successo (**what**), dove (**where**), quando (**when**), perché (**why**) (**regola delle 5 w**).

Una *volta* scritto l'attacco del pezzo, il resto dovrebbe scorrere naturalmente come un fiume. Sul modo di scrivere o sul cosa scrivere, non esistono regole o tecniche. E' la parte dettata dal talento, dal background culturale, dal *mestiere* di chi scrive. Sono tutte cose che non si possono insegnare.

Esistono però alcune regole di leggibilità tanto solide e precise da poter essere trasformate in formule matematiche. Queste regole sono essenzialmente due:

1. una frase corta è più leggibile di una frase lunga
2. una parola corta è più leggibile di una parola lunga.

Umberto Eco ha scritto alcuni suggerimenti per gli studenti che si accingono a scrivere e che contengono le due regole di leggibilità sopra riportate:

"Non siete Proust. Non fate periodi lunghi. Se vi vengono, fateli, *ma* spezzateli. Non abbiate paura a ripetere due volte il soggetto, lasciate perdere troppi pronomi e subordinate".

Non dimenticate di inserire un commento personale. Non superate le 200 parole.

La gioventù italiana

Durante l'epoca del fascismo in Italia due ragazze adolescenti hanno scritto i suoi diari. Raccontano delle sue esperienze, delle vicende storiche e personali che coinvolgevano non soltanto il loro gruppo di amiche, ma anche tutta la gioventù italiana del frangere.

Siccome studiavano in un liceo a Roma, scrivevano dall'epicentro dell'ideologia fascista, e adesso nel documentario queste parole che sono lette a voce alta da loro, senza che debba soffrire la repressione che li sarebbe stata comunque imposta se lo facessero a quell'epoca.

Le due signore visitano posti importanti di Roma e della loro adolescenza e leggono dei brani dei loro diari facendo dei commenti interessantissimi. Sono memorie vive e anche se l'esperienza del fascismo è finita, l'esperienza italiana è ancora molto presente. Insomma, non è strano che lo spettatore abbia la sensazione di antichità, ma alle volte l'aria viva e contemporanea dei relati lo spinge a ragionare sulle sue stesse condizioni, sulla politica attuale e sulla visione che l'italiano ha della sua storia e identità.

Grupo F e L

ATTIVITÀ

Provate a scrivere una breve recensione in cui parlate del documentario intitolato "*Ca Cri Do Bo*" prodotto da Nanni Moretti e Angelo Barbagallo (2002). Tenete conto che per attirare la curiosità del lettore è importante dire fin dall'inizio chi é il protagonista (**who**), che cosa è successo (**what**), dove (**where**), quando (**when**), perché (**why**) (**regola delle 5 w**).

Una *volta* scritto l'attacco del pezzo, il resto dovrebbe scorrere naturalmente come un fiume. Sul modo di scrivere o sul cosa scrivere, non esistono regole o tecniche. E' la parte dettata dal talento, dal background culturale, dal *mestiere* di chi scrive. Sono tutte cose che non si possono insegnare.

Esistono però alcune regole di leggibilità tanto solide e precise da poter essere trasformate in formule matematiche. Queste regole sono essenzialmente due:

1. una frase corta é più leggibile di una frase lunga
2. una parola corta é più leggibile di una parola lunga.

Umberto Eco ha scritto alcuni suggerimenti per gli studenti che si accingono a scrivere e che contengono le due regole di leggibilità sopra riportate:

"Non siete Proust. Non fate periodi lunghi. Se vi vengono, fateli, *ma* spezzateli. Non abbiate paura a ripetere due volte il soggetto, lasciate perdere troppi pronomi e subordinate".

Non dimenticate di inserire un commento personale. Non superate le 200 parole.

"CaCriDoBo" un ritratto della gioventù

"CaCriDoBo" è un documentario che ci racconta la storia di un grupo di amiche, oggi anziane, al tempo di scuola. Il regista ha utilizzato come forma di trasmettere la storia agli spettatori, due elementi: la narrazione diretta di due di queste protagoniste e il rimontaggio delle scene con la presenza di attori e attrici.

Le due signore che narrano i fatti appartenevano a questo grupo di amiche che frequentavano la scuola insieme. Descrivono il modo di vestirsi dell'epoca fascista, e le loro abitudine e soprattutto i loro sentimenti, le opinioni personale, sul regime fascista, ecc. Raccontano pure il motivo per cui hanno cominciato a scrivere questo diario, che oggi viene trasformato in documentario, e il modo in cui lo scrivevano.

Questo documentario è un modo di vedere i fatti storici su un altro punto di vista, il punto di vista carico di emozioni e impressioni di chi ha vissuto un grande momento storico. Il film si svolge in ritmo normale non presenta i fatti in modo né troppo veloce né troppo lento e il modo semplice, a volte anche ironico, in cui le due protagoniste narrano i fatti trasmette la loro gioia di revivere momenti importanti della loro gioventù.

Atividades realizadas pelos alunos (10 e 18 de novembro de 2010)

Grupo M e An

Dopo aver visto il video, elencate, assieme al compagno: i verbi corrispondenti alle azioni; il maggior numero di aggettivi che riguardano le persone e gli oggetti; le situazioni o gli elementi che costituiscono il paesaggio.

<i>Azioni</i>	<i>Aggettivi</i>	<i>Elementi che costituiscono il paesaggio</i>
	coloniale	
	stretta	
	nascosta	
	alto	
	contrasto	
	movimento	
	fresca	
	diversa	
	economico	
	moderno	
	bello	
	contemporaneo	
	storico	
	festivo	
	antico	
	popolare	
	appassionato	

Grupo Pa e Ad

Dopo aver visto il video, elencate, assieme al compagno: i verbi corrispondenti alle azioni; il maggior numero di aggettivi che riguardano le persone e gli oggetti; le situazioni o gli elementi che costituiscono il paesaggio.

<i>Azioni</i>	<i>Aggettivi</i>	<i>Elementi che costituiscono il paesaggio</i>
Andare		
Parlare		
Leggere		
Chiacchierare		
Fermarsi		
Gesticolare		
Spiegare		
Osservare		
Volare		
Vendere		
Comprare		
Mangiare		
Scegliere		
Pagare		
Cercare		
Mostrare		
Guardare		
Puntare		
ammirare, prendere		

Grupo L e F

Dopo aver visto il video, elencate, assieme al compagno: i verbi corrispondenti alle azioni; il maggior numero di aggettivi che riguardano le persone e gli oggetti; le situazioni o gli elementi che costituiscono il paesaggio.

<i>Azioni</i>	<i>Aggettivi</i>	<i>Elementi che costituiscono il paesaggio</i>
		Palazzi antichi
		persone
		chiesa
		Bar/ristorante
		Mercato “municipale”
		Monumenti storici
		Opere d’arte
		Carta geografica
		Palazzi moderni
		alberi
		cibi
		tavoli
		libro
		bandiera
		machine
		vie

Grupo L e F

Prima di scrivere il testo relativo al programma, discutete e stabilite assieme al compagno le caratteristiche che dovrà contenere:

1. Il destinatario: a chi è rivolto il programma televisivo, ricordate che a seconda del pubblico cambierà la connotazione del testo; decidete quali sono gli scopi del programma.

Il programma è rivolto a un pubblico che si interessa al turismo culturale ossia visitare i musei, vedere l'architettura, conoscere l'abitudine locale ecc... Presentare la città di Rio di modo diverso da quello normale.

2. Stabilite quali sequenze testuali usare (narrative, espositive, argomentative, descrittive ecc.), possono essere usate anche più sequenze alla volta l'importante è che l'ordine e il contenuto di ciascuna risulti chiaro.

Useremo sequenze espositive.

3. Perché il testo risulti coeso e coerente dovrete scegliere: un registro, stabilire se parlare in prima o terza persona, decidere quali tempi verbali impiegare.

Terza persona, tempo presente ed il congiuntivo.

Immaginate di dover fare il commento al video, a coppie dopo esservi confrontati, scrivete una descrizione.

Il “Rio come la vedo io” il passepartout di una città

Il video “Rio come la vedo io” è un tipo di programma di turismo rivolto a un pubblico che si interessa di turismo culturale. Il programma è presentato da un signore sui sessanta anni che se veste in modo spiritoso e che ha un modo di parlare e gesticolare che sembra enfatico.

Lo scopo è quello di presentare la città del Rio de Janeiro in modo diverso da quello normale focalizzando su altri aspetti che la spiaggia, il Cristo, il “pão de açúcar” e tanti altri luoghi comuni della città del Rio.

Il presentatore ci mostra l'architettura antica in contrapposizione alla nuova, il lato opposto dei marciapiedi della spiaggia, opere d'arte, un museo, dei ristoranti, il mercato municipale e altri luoghi che non sono i protagonisti dei programmi di turismo di massa. Anche i cittadini sono messi in evidenza in modo di mostrare la loro vita quotidiana.

Lo scopo generale del programma è dare un panorama sulla città del Rio ed invitare le persone a conoscere questa città su un altro punto di vista.

Gruppo Pa, An, Ad

Prima di scrivere il testo relativo al programma, discutete e stabilite assieme al compagno le caratteristiche che dovrà contenere:

1. Il destinatario: a chi è rivolto il programma televisivo, ricordate che a seconda del pubblico cambierà la connotazione del testo; decidete quali sono gli scopi del programma.

Destinatario: pubblico adulto, e non-brasiliano; scopo: mostrare altri punti di vista, non comuni, sulla città turistica di Rio.

2. Stabilite quali sequenze testuali usare (narrative, espositive, argomentative, descrittive ecc.), possono essere usate anche più sequenze alla volta l'importante è che l'ordine e il contenuto di ciascuna risulti chiaro.

Prevalgono gli elementi argomentativi e descrittivi, ma possono entrarci tutte le tecniche retoriche. L'argomentazione è necessaria per convincere il destinatario e la descrizione per illustrare la scena.

3. Perché il testo risulti coeso e coerente dovrete scegliere: un registro, stabilire se parlare in prima o terza persona, decidere quali tempi verbali impiegare.

Il registro deve essere il medio. Parleremo in terza persona al presente storico.

Immaginate di dover fare il commento al video, a coppie dopo esservi confrontati, scrivete una descrizione.

Il personaggio-narratore visita dei posti non comune della città di Rio de Janeiro, cercando di trasmettere il suo punto di vista diversi di quelli che sono stereotipati.

Comincia mostrando degli edifici antichi, dei ristoranti, il mercato popolare; fa un contrasto tra la città antica e gli edifici moderni.

Nella sua passeggiata nel mercato parla con delle persone e agisce come un cittadino qualsiasi.

Dopo aver presentato il convivio nella città, trasporta il pubblico al Museo de Arte Contemporanea e ad altri posti turistici, già conosciuti, ma sempre con un punto di vista soggettivo.

Finisce il documentario insieme a persone semplici, con la bandiera brasiliana in mano, davanti al Maracanã.

APÊNDICE H - O syllabus

Tarefas e textos

Narrar

Contar de si e dos outros; contar fatos reais (pessoais e não) e inventados.

Compreender as sequências temporais dos textos narrativos e expressar o tempo em que se insere determinado evento.

Colocar na sequência dois ou mais eventos temporais para expressar a contemporaneidade, a posteridade, a anterioridade.

Relatar o discurso alheio (discurso indireto).

Textos escritos

- Trecho antológico extraído de um romance italiano

Descrever

Descrever com clareza e precisão pessoa, lugares, objetos, eventos.

Textos monológicos orais

- Documentário televisivo

Textos dialógicos orais

- Entrevistas informais

Argumentar

Expressar a própria opinião sobre fatos, pessoas, atitudes.

Motivar uma ideia, uma posição, uma escolha, expressando concordância e também discordância

Textos escritos

Resenhas de filmes