

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E
TECNOLOGIAS

SPEAKING CLUB: UM ESTUDO DE CASO SOBRE UM
AMBIENTE DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA DE
PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA

WALDEIR ETERNO DA SILVA

ANÁPOLIS - GO

2015

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS

MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E
TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

***SPEAKING CLUB*: UM ESTUDO DE CASO SOBRE UM**
AMBIENTE DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA DE
PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA

WALDEIR ETERNO DA SILVA

ANÁPOLIS - GO

2015

WALDEIR ETERNO DA SILVA

***SPEAKING CLUB*: UM ESTUDO DE CASO SOBRE UM
AMBIENTE DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA DE
PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.
Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.
Linha de pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Barbra do Rosário Sabota Silva.

ANÁPOLIS - GO

2015

Ficha catalográfica

S586s Silva, Waldeir Eterno da.
Speaking club[manuscrito]: um estudo de caso sobre um ambiente de aprendizagem de produção oral em língua inglesa / Waldeir Eterno da Silva. - 2015.
123 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Barbra do Rosário Sabota Silva.
Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias), Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas, Anápolis, 2015.

Inclui bibliografia.

1.Linguística. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino. 3. Língua inglesa – Oralidade. 3. Dissertações – MIELT – UEG/CCSEH. I. Silva, Barbra Sabota. II.Título.
CDU:811.111:37(043.3)

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus Fernandes
Bibliotecária do Câmpus de CCSEH
CRB1/2385

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 26 de agosto de 2015.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Barbra do Rosário Sabota Silva - UEG
(Orientadora)

Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira - UEG
(Examinador interno)

Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo - UFG
(Examinador externo)

Dedico este trabalho às alegrias natalinas de 2014, quando nasceram o príncipe, Heitor Eterno Viana Chaves da Silva, e esta dissertação. Que ambos prosperem no tempo e existam para colaborar.

Aos meus pais, Waldomiro da Silva e Maria Moreira da Silva, por terem sido sempre minha referência e por oportunizarem e incentivarem meu desejo pela aprendizagem e pelos estudos.

À minha namorada, Thabyta Lopes Rego, pelo carinho e pelas maravilhosas horas de diálogos sobre a pesquisa.

Ao meu irmão, Wantuir Eterno da Silva, e minhas irmãs, Elaine Viana Chaves, Lazara Moreira e Linda Aparecida, por sempre me apoiarem e me ajudarem.

AGRADECIMENTOS

À minha família e namorada por todo apoio, carinho e compreensão pelas horas ausentes.

A todos os professores e membros da coordenação do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás.

À minha orientadora e amiga, Prof.^a Dr.^a Barbra do Rosário Sabota Silva, por sua dedicação, doação e lição como professora e pesquisadora.

Aos membros da banca de qualificação e defesa, Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo, um profissional de referência nos estudos da Linguística Aplicada; e ao amigo Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira, que me acompanhou e orientou desde a chegada ao MIELT até a conclusão deste trabalho. Agradeço a participação, a disponibilidade e a dedicação de ambos, traduzidas por meio de valiosas sugestões, que muito enriqueceram esta dissertação. A vocês, minha gratidão!

Aos participantes desta pesquisa, minha sincera gratidão, pois, com vocês, tive a oportunidade de refletir sobre interação, colaboração e comunicação em LE no *Speaking Club*.

Aos colegas do mestrado, por generosamente partilharem seu conhecimento durante as discussões realizadas nas aulas.

Aos professores do departamento de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Goiânia, em especial Paula Fransinetti, Suelene Vaz, Rosangela Medeiros e Liberato Santos, que me apoiaram e colaboraram desde a criação do *Speaking Club* até a conclusão desta pesquisa.

Aos meus parceiros, amigos e colegas de trabalho da Educart Linguagens e Tecnologias, pelo incentivo e pelas contribuições durante o período de estudo e escrita desta dissertação. A vocês, meu apreço e agradecimento de todo coração.

Ao Criador, pela dádiva da vida e pelo milagre da aprendizagem.

RESUMO

ETERNO, Waldeir. **Speaking Club**: um estudo de caso sobre um ambiente de aprendizagem colaborativa de produção oral em língua inglesa. 2015. 123p.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2015.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Barbra do Rosário Sabota Silva.

Defesa: 26 de agosto de 2015.

A produção oral é muito importante na aprendizagem de uma LE, embora seja tratada por muitos como um desafio (GOH; BURNS, 2012). Em virtude disso, essa habilidade linguística tem se tornado tópico de pesquisa nos estudos sobre o desempenho da produção oral e sobre o ensino da habilidade oral em LE no campo da linguística aplicada (BERGSLEITHNER, 2011). O objetivo desta pesquisa foi analisar aspectos interacionais e comunicativos no processo de aprendizagem promovido pelo *Speaking Club*, por meio do acompanhamento de suas sessões, com a intenção de caracterizar a natureza das interações ocorridas nesse ambiente. Buscou-se ainda investigar as estratégias de comunicação e os instrumentos mais utilizados pelos interagentes, a fim de melhor compreender o ambiente e o que ele representa para seus participantes. Desenvolveu-se um estudo de caso qualitativo, de acordo com os conceitos de Lüdke e André (1986), Watson-Gegeo (1998) e Rees e Mello (2011). Os dados desta pesquisa foram coletados no IFG-Goiânia, durante o período de agosto a novembro de 2014, por meio da gravação de sessões frequentadas por sete integrantes mais assíduos, que também responderam dois questionários e uma entrevista. Esta pesquisa investigou e analisou a natureza das relações experienciadas pelos participantes por meio das interações e mediações, com base em pesquisadores que utilizam a teoria sociocultural como aporte teórico (VYGOTSKY, 1998; FIGUEIREDO, 2006; MASETTO, 2012). A descrição dos instrumentos e o detalhamento da análise das estratégias de comunicação mais utilizadas encontram respaldo em Dörnyei e Scott (1997), Figueredo (2001), Kensky (2005) e Oliveira (2012). As percepções dos participantes acerca do *Speaking Club*, observadas por meio dos excertos e relatos, apontam que a produção oral, em ambientes como o *Speaking Club*, é agradável, visto que os momentos de colaboração e de trocas de informações representam um caminhar que pode ser trilhado conjuntamente. Os dados revelaram que além de explicar o que é o *Speaking Club*, os participantes conseguem perceber e destacar que nele há envolvimento, colaboração, linguagem com naturalidade e língua viva e criativa. Trata-se de uma proposta humanística, interacionista e colaborativa de aprendizagem, fatores essenciais para a expansão do conhecimento e para o uso efetivo da língua inglesa (SABOTA, 2002; FIGUEIREDO, 2006). A análise dos dados confirma a importância da colaboração no processo de ensino e aprendizagem da LI, sendo esse um processo que pode conduzir o aprendiz por caminhos que o tornem mais autônomo.

Palavras-chave: Interação. Colaboração. Comunicação em língua inglesa. *Speaking Club*.

ABSTRACT

ETERNO, Waldeir. **Speaking Club**: um estudo de caso sobre um ambiente de aprendizagem colaborativa de produção oral em língua inglesa. 2015. 123p.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2015.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Barbra do Rosário Sabota Silva.

Defesa: 26 de agosto de 2015.

Oral production is very important in the learning process of a FL, although it is treated by many as a challenge (GOH; BURNS, 2012). As a result, this linguistic skill has become a research topic in studies regarding the oral production performance and the teaching of the oral skill in FLs in the field of applied linguistics (BERGSLEITHNER, 2011). The objective of this research was to analyze interactional and communicative aspects in the learning process promoted by the Speaking Club, by means of the monitoring of its sessions, intended to characterize the nature of the interactions taken place in this environment. We also sought to investigate communication strategies and the most used tools by the attendees in order to better comprehend the environment and what it represents for its participants. A qualitative case study was carried out, according to concepts by Lüdke and Andrew (1986), Watson-Gegeo (1998) and Rees and Mello (2011). The data of this study were collected at IFG-Goiânia, from August to November 2014, with the participation of the seven most assiduous members. The sessions were recorded on video and two questionnaires were answered by the participants, who were also interviewed at the end of the semester. This research investigated and analyzed the nature of the relationships experienced by the participants, through the interactions and mediations, based on researchers who have relied on using the sociocultural theory as theoretical basis (VYGOTSKY, 1998; FIGUEIREDO, 2006; MASETTO, 2012). The instruments description and the detailed analysis of the most used communication strategies are supported in Dörnyei and Scott (1997), Figueredo (2001), Kensky (2005) and Oliveira (2012). The participants' perceptions about the Speaking Club, through excerpts and reports, indicate that oral production from environments such as the Speaking Club can be something pleasant, as the moments of collaboration and information exchange represent a path to be walked together. The data reveal that in addition to explaining what the Speaking Club is, these participants can realize and point out that there is involvement in it, there is collaboration, there is language produced naturally, there is alive and creative language. This study is a humanistic, interactional and collaborative learning proposal, which are essential factors for the expansion of knowledge and the effective use of English (SABOTA, 2002; FIGUEIREDO, 2006). Data analysis confirms the importance of collaboration in the teaching and learning process of English, since this is a process that can lead the apprentice to ways that make him/her more autonomous.

Keywords: Interaction. Collaboration. Communication in English. Speaking Club.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – TAXONOMIA DAS ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO.....	27
QUADRO 2 – PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	43
QUADRO 3 – OBJETIVOS E INSTRUMENTOS	46
QUADRO 4 – SÍMBOLOS DE CONVERSÃO DOS EXCERTOS.....	46
QUADRO 5 – ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NO <i>SPEAKING CLUB</i>	66

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
<i>Speaking Club</i>	13
Justificativa	14
Objetivos	15
Metodologia	16
Organização da dissertação	17
CAPÍTULO I – ASPECTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	18
1.1 Teoria sociointeracionista	18
1.2 Interação e mediação	22
1.3 Estratégias de comunicação	26
1.4 Autonomia da aprendizagem e pensamento crítico	28
1.5 TDIC e sua relação com a LE	31
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	35
2.1 Estudo de caso de abordagem qualitativa	35
2.2 <i>Speaking Club</i>	38
2.3 Temas de discussão selecionados pelos participantes	40
2.4 As sessões presenciais e as TDIC	41
2.5 Os participantes	42
2.6 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	44
CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS	48
3.1 A natureza das relações vivenciadas por meio das interações e das mediações	48
3.2 Instrumentos tecnológicos e estratégias comunicativas utilizadas no <i>Speaking Club</i> ...	64
3.2.1 <i>Tradução literal de LM para LE e mudança de código</i>	67
3.2.2 <i>Abandono de mensagem, repetição para reforçar, réplica e tentativa de continuidade da conversa</i>	68
3.2.3 <i>Repetição da fala do interlocutor, apelo por assistência e tentativa de adivinhação</i>	70
3.2.4 <i>Confirmação, ênfase de ideia e autorreparo</i>	71
3.3 Percepções dos participantes	73
3.3.1 <i>O que é o Speaking Club?</i>	73
3.3.2 <i>O que o Speaking Club representa para você?</i>	75
3.3.3 <i>Por que usar tecnologias no Speaking Club?</i>	77
3.4 Conclusão das análises	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	93
GLOSSÁRIO	103
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO E PERMISSÃO DE USO DOS DADOS PARA A PESQUISA	104
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INICIAL	105
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO FINAL	108
APÊNDICE D – QUESTÕES ORIENTATIVAS PARA AS ENTREVISTAS	109
APÊNDICE E – EXEMPLO DE QUESTIONÁRIO RESPONDIDO	110
ANEXO A – LEARNING TO SPEAK BRAZINGLISH	113
ANEXO B – IMAGENS COM TRADUÇÕES EQUIVOCADAS	117
ANEXO C – ITALIAN MAN WHO WENT TO MALTA	120
ANEXO D – YOU THINK, THEREFORE I AM	122

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A linguagem é instrumento de transformação das realidades em que os seres humanos estão inseridos – isso pode ser evidenciado pela nomeação de objetos ou por meio da comunicação, que ultrapassa o tempo e o espaço. A materialização do pensamento e a comunicação se tornam possíveis pela linguagem e toda produção humana expressa pela linguagem ocorre por meio da interação social (VYGOTSKY, 1998, 2001).

A linguagem pode ser expressa de variadas maneiras, por meio da música, da dança, de diálogos e de tantas outras manifestações. A Linguística detém-se na investigação científica da linguagem verbal humana. Ou seja, ela estuda os sistemas de signos usados para a comunicação. Denominada Semiologia por Saussure e/ou Setiótica por Peirce, a Linguística é a ciência que estuda a principal modalidade dos sistemas de signos: as línguas naturais. Elas se destacam nos sistemas sógnicos por possuírem propriedades como a flexibilidade e a adaptabilidade, o que permite as mais diversas formas de expressão. Assim, a Linguística proporciona ao homem uma vasta possibilidade de estudo sobre as línguas naturais, ferramentas que permitem que os indivíduos falem sobre o presente, o passado e o futuro.

Dessa relação entre vida e linguagem nasce a Linguística Aplicada – ciência social interdisciplinar, pois congrega saberes de outras ciências, e muitas vezes transdisciplinar e indisciplinar, por não se restringir aos limites da ciência positivista, mas discutir a relação do ser humano, da língua e da sociedade. Nesse sentido, a Linguística Aplicada se dedica, entre tantos outros aspectos da linguagem, a pesquisar e analisar processos de ensino e aprendizagem de línguas em contextos reais e em diferentes situações de uso e suas implicações para a vida e a ciência (ERES FERNÁNDEZ, 2003, 2013; LIBÂNEO, 2001; LIMA, 2011; MOITA LOPES, 1996).

Impulsionados pela conexão global e pelas oportunidades de mobilidade, percebem-se novos cenários e pesquisas acerca de processos de ensino e aprendizagem de línguas (LEFFA, 2009). A conexão global, ao mesmo tempo em que proporciona oportunidades de trocas socioculturais e linguísticas, apresenta contextos e perspectivas que se alteram constantemente em decorrência das demandas das recentes gerações e do advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDIC).

Análises e reflexões acerca da aprendizagem e do uso da língua inglesa, de agora em diante LI, também estimuladas por oportunidades de mobilidade internacional oferecidas em muitas universidades brasileiras, demonstram que os aprendizes se desenvolvem e ampliam

conhecimentos acerca da língua, independentemente de abordagens, métodos ou técnicas (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012; PRABHU, 1990; OXFORD, 1990).

No entanto, como bem analisam Lira e Balmant (2014), ainda se identificam dificuldades, por parte das instituições, como incompatibilidade curricular, bem como ausência de competência comunicativa em língua estrangeira (doravante LE)¹, por parte dos estudantes, o que prejudica a participação destes nos programas de mobilidade.

Nesse sentido, o conhecimento, o domínio e a fluência de uma ou mais LE, tornam-se elemento-chave para oportunidades como Jovens Embaixadores², Ciência sem Fronteiras³ e Programas de estudos Fulbright⁴.

Sobre isso, Paiva (2014) relata que:

o programa Ciência sem Fronteiras enfrenta um inimigo difícil de combater a curto prazo: a falta de domínio de língua estrangeira por parte dos brasileiros. Acaba de ser anunciado o retorno antecipado de 110 bolsistas reprovados no teste de proficiência em inglês: 80 estavam no Canadá e 30, na Austrália. Todos faziam parte de um grupo inicialmente inscrito para fazer graduação-sanduiche em Portugal, segundo principal destino dos brasileiros no programa, embora 70% das universidades conveniadas fossem consideradas mais fracas do que as principais instituições nacionais ranqueadas pelo grupo de pesquisa internacional SCImago.

Mesmo considerando que os alunos citados por Paiva (2014) se candidataram a uma vaga de intercâmbio em um país cujo idioma é a língua portuguesa, ao serem relocados para outros países, a LE passou a ser uma necessidade, especialmente a LI, visto que tais discentes foram encaminhados para instituições canadenses e australianas.

Apesar de esses estudantes brasileiros terem cursado a disciplina de LI no ensino básico, não alcançaram fluência (CALVET; LOUIS-JEAN, 2011; MELLO, 2004). Segundo Paiva (2014), as instituições regulares de ensino precisam superar fragilidades e desafios, tais como carência de abordagens e de ambientes que contribuam para a aprendizagem, uso e fluência da LI.

¹ O termo LE se refere à língua estrangeira, ou seja, aprendizagem da língua por meio de ambiente formal. O termo L2 se refere à segunda língua, ou seja, aprendizagem de língua em ambiente natural. Dadas as diferenças existentes pelos contextos, o termo língua estrangeira (LE) será adotado nesta pesquisa.

² Jovens Embaixadores é um programa da Embaixada Norte-Americana, o qual propicia uma viagem a alunos brasileiros da rede pública que apresentam bom desempenho escolar, falam inglês, têm perfil de liderança e pertencem à camada socioeconômica menos favorecida.

³ O programa Ciência Sem Fronteiras busca a expansão e a internacionalização da ciência, da tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio de intercâmbios internacionais.

⁴ O Programa Americano Fulbright oferece bolsas de estudo para estudantes de graduação, pós-graduação, professores e pesquisadores das mais variadas áreas do conhecimento.

Sob essa perspectiva, oportunidades de mobilidade internacional exigem dos estudantes competência comunicativa bem desenvolvida, conhecimento, ainda que básico, de tecnologias digitais, disposição para interagir em outras línguas e se relacionar com outras culturas, bem como a abertura para aprender colaborativamente.

É nesse contexto que se insere a presente proposta de investigação apresentada ao programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. A pesquisa busca compreender alguns aspectos referentes à interação e à mediação entre os pares, bem como identificar quais estratégias de comunicação são mais utilizadas pelos participantes do *Speaking Club*.

Speaking Club

Para compreender a criação do *Speaking Club*, é necessário retomar minha trajetória pessoal e acadêmica, que começou com uma experiência como aluno intercambista na *Nathan Hale High School*⁵, passou pelo curso de licenciatura em Letras Português/Inglês, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás⁶, e se consolidou no meu trabalho como educador no Instituto de Pesquisa e Assessoria para Adolescentes e Jovens⁷.

Durante a experiência de intercâmbio, organizei encontros e seminários entre diferentes estudantes intercambistas com o intuito de promover trocas de conhecimento, interagir com outras culturas, socializar e aprimorar a fluência na LI.

No período de graduação, também formei um grupo que se encontrava semanalmente com o objetivo de compartilhar conhecimentos acerca de certas disciplinas e discutir questões ligadas ao curso. Posteriormente, fui selecionado como professor para o curso de Inglês e Cidadania no Instituto de Pesquisa e Assessoria para Adolescentes e Jovens.

As experiências vividas e acumuladas nessas instituições caracterizaram minha formação docente e despertaram em mim o desejo de compreender melhor o contexto de prática da LI. As experiências que vivenciei despertaram em mim a intenção de criar um ambiente de interação, mediação e comunicação em LI.

⁵ Nathan Hale High School, escola de ensino médio americana, localizada em West Allis, Wisconsin. Disponível em: <<http://hale.wawm.k12.wi.us/>>. Acesso em: 31 out. 2014.

⁶ Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Disponível em: <<http://sites.pucgoias.edu.br/home>>. Acesso em: 30 out. 2014.

⁷ Instituto de Pesquisa e Assessoria para Adolescentes e Jovens. Em 1979, os jesuítas deixaram a direção da Universidade Católica de Goiás, fundaram e estruturaram a Casa da Juventude. Uma vez assumida pela Província Brasil Centro-Leste, o primeiro encontro com jovens teve início no dia 19 de outubro de 1984. Disponível em: <<http://www.casadajuventude.org.br/>>. Acesso em: 30 out. 2014.

Assim, sistematizei e apresentei à coordenação da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Campus Goiânia, o projeto de criação do *Speaking Club* – um ambiente que possibilita interação, mediação e comunicação em LI. Em outras palavras, ambiente que promove o encontro entre pessoas com a intenção de conversar e realizar trocas socioculturais em LI.

Justificativa

A produção oral se apresenta como uma das habilidades que mais revelam a complexidade do sistema cognitivo humano (MOTA; BERGSLEITHNER; WEISSHEIMER; 2011; LI, 2013; MARCUSCHI, 1997). Ao se descreverem a habilidade oral e os elementos que compõem o seu desenvolvimento e ao se discutir o tratamento dado à habilidade oral no processo de ensino e aprendizagem de línguas, percebe-se a dimensão dos desafios de desenvolvimento desta habilidade por parte dos aprendizes.

A habilidade oral é tratada como uma tarefa difícil, no entanto é considerada muito importante na aprendizagem de uma LE (BERGSLEITHNER, 2009, 2011; GOH; BURNS, 2012). Em virtude disso, essa habilidade linguística tem se tornado tópico de pesquisa nos estudos sobre o desempenho da produção oral e sobre o ensino da habilidade oral em LE no campo da linguística aplicada (BERGSLEITHNER, 2011).

Levelt (1989) estudou a produção oral em língua materna (doravante LM) e esses pressupostos teóricos se tornaram referência para estudos subsequentes de De Bot (1992) e Fortkamp (1999) acerca de produção oral em LE. De acordo com Færch e Kasper (1983), De Bot (1992) e Poullisse (1997), durante o processo de aprendizagem da LE, os aprendizes não possuem ao seu dispor a mesma quantidade de palavras que possuem na LM. Em razão disso, a produção na LE é mais hesitante e lenta do que na LM – e esta pode influenciar na produção daquela (DE BOT, 1992; FÆRCH; KASPER, 1983).

É possível perceber a complexidade da produção oral em LE, o que exige um grande empenho dos aprendizes que desejam aprendê-la. É por meio da fala e da escrita que se expressam pensamentos e opiniões – o discurso oral se dá de maneira mais informal e menos planejada, se comparado ao texto escrito. A elaboração da fala, dessa forma, é mais complexa, pois há uma pressão maior com relação ao tempo (BYGATE, 1998). Nesse contexto, destaco

alguns anais de seminários⁸ de ensino e aprendizagem de LE que abordam os desafios da produção e da fluência oral em LE.

Diante dessa realidade, esta pesquisa se justifica porque o *Speaking Club* se configura como um espaço de experiências comunicativas e de trocas socioculturais em LI, além de ser um ambiente formal e não tradicional – ele ocorre dentro do espaço da escola, mas não se restringe às regras e aos regulamentos escolares.

Justifica-se pesquisar o *Speaking Club* também por se tratar de um espaço em que estudantes e professores desempenham o papel de participantes que interagem com vistas à produção e à elaboração do saber por meio da LI.

Este estudo também se faz necessário porque o *Club* proporciona uso constante de variados recursos metodológicos (como trabalhos em grupos, consultas na web, videoconferências com convidados) e de diferentes recursos e materiais didáticos (como computadores, textos, vídeos e músicas). Além disso, o modo de organização do grupo possibilita discussões e uso constante das TDIC.

Assim, três perguntas de pesquisa norteiam esta dissertação:

- Qual a natureza das relações vivenciadas no *Speaking Club*?
- Em que medida a interação e a mediação no *Speaking Club* ampliam o conhecimento e o uso da LI?
- Quais as possíveis contribuições do *Speaking Club* para o desenvolvimento da autonomia de seus participantes?

Na busca por caminhos que ajudem a responder às perguntas propostas é que se delineiam os objetivos descritos a seguir.

Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é analisar aspectos interacionais e comunicativos no processo de aprendizagem promovido pelo *Speaking Club*, por meio do acompanhamento de suas sessões, com a intenção de caracterizar a natureza das interações ocorridas nesse

⁸ Anais do Seminário de Pesquisa do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (2012), Anais do VII Seminário de Línguas Estrangeiras: a transdisciplinaridade e o ensino das línguas estrangeiras (2009), Anais do I Congresso Acadêmico Científico de Letras (2012) e Anais do I Encontro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (2013).

ambiente, além de investigar as estratégias de comunicação e os instrumentos mais utilizados, a fim de melhor compreender o ambiente e o que ele representa para seus participantes.

Para atingir esse objetivo macro, estabeleceram-se três objetivos específicos:

- descrever e analisar a natureza das interações empreendidas pelos aprendizes no *Speaking Club*;
- identificar e analisar as estratégias comunicativas e os instrumentos mediadores mais utilizados no *Speaking Club*;
- apresentar e analisar as percepções dos participantes acerca do *Speaking Club*.

Metodologia

Esta pesquisa se configura como um estudo de caso qualitativo. A pesquisa qualitativa é uma abordagem holística que perfaz o caráter ontológico, epistemológico e metodológico (CUNHA, 2005; DÖRNYEI, 2011; MARCONI; LAKATOS, 2003; PAIVA, 2005).

Para a visão ontológica, a realidade é construída de modo dinâmico e contextualizado; para a visão epistemológica, a teoria do mundo social é o relativismo, visto que a realidade é construída na dinâmica dos fatos sócio-históricos; e para a visão metodológica, o pesquisador procura entender a realidade do ponto de vista do participante.

A pesquisa qualitativa preza por princípios investigatórios que consideram o grupo, a perspectivaêmica-ética, a natureza holística, a teoria fundamentada em dados, as técnicas de coleta e a análise detalhada dos dados (REES; MELLO, 2011).

Lüdke e André (1986) destacam que a preocupação central do estudo de caso é compreender instâncias singulares da realidade, que é multidimensional e historicamente situada. Johnson (1992) e Yin (2005), afirmam que o estudo de caso é naturalista, descritivo, longitudinal e qualitativo, embora possa haver informações de caráter quantitativo.

Os registros em áudio e/ou vídeo das sessões presenciais, as entrevistas, os questionários e as narrativas dos participantes integram a fonte primária de dados. Todos os registros em áudio e vídeo foram transcritos com a intenção de caracterizar a natureza das relações vivenciadas nas sessões temáticas presenciais. Os registros de diário de pesquisa, a plataforma de interação *Wiggio* e o aplicativo de comunicação *WhatsApp* compõem a fonte secundária de dados.

As estratégias comunicativas e os instrumentos mediadores utilizados pelos participantes foram categorizados e examinados de modo a registrar o maior número de recorrências, com a finalidade de perceber quais são as estratégias comunicativas e os

instrumentos mediadores que subsidiam as interações dos participantes. Além disso, questionários e entrevistas foram analisados a fim de diagnosticar as impressões dos participantes acerca do *Speaking Club*.

Busca-se nesta investigação acadêmica uma análise que nos ajude a responder às perguntas de pesquisa e alcançar os objetivos propostos. Assim, o estudo de caso qualitativo consegue alcançar aspectos singulares, tais como a interação e a comunicação em ambientes como o *Speaking Club*.

Organização da dissertação

Com o intuito de descrever, analisar e entender o *Speaking Club*, a dissertação conta com três capítulos descritos a seguir, além destas considerações iniciais e das considerações finais.

No Capítulo I, elucido os pressupostos teóricos. Apresento a teoria sociointeracionista, em seguida abordo aspectos da interação e da mediação, das estratégias de comunicação e, por fim, exponho conceitos de autonomia, pensamento crítico e TDIC.

No Capítulo II, apresento a metodologia desta pesquisa. Defino pesquisa qualitativa e apresento o *Speaking Club*, os temas selecionados, as sessões presenciais, as TDIC, os participantes da pesquisa, os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados.

No Capítulo III, apresento a análise dos dados. Avalio a natureza das relações vivenciadas por meio das interações e mediações, os instrumentos e as estratégias de comunicação mais utilizadas e as percepções dos participantes acerca do *Speaking Club*.

Nas considerações finais, busco responder às perguntas da pesquisa, bem como expor as implicações deste estudo. Finalmente, têm-se as referências, os apêndices e os anexos.

CAPÍTULO I - ASPECTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

O objetivo deste primeiro capítulo é apresentar os pressupostos teóricos que sustentam o estudo. A princípio, apresento a teoria sociointeracionista, os aspectos da interação e da mediação e as estratégias de comunicação. Em seguida, trato dos conceitos de autonomia, pensamento crítico e, por fim, da relação de TDIC com a LE.

1.1 Teoria sociointeracionista

Para Vygotsky (1998), a história humana é, por um lado, a história do domínio cada vez maior do homem sobre a natureza, por meio da invenção de instrumentos; e, por outro lado, a história do gradual controle do homem sobre si mesmo, por meio da invenção da “técnica cultural dos signos”. De acordo com o autor, o cérebro humano tem condições de processar diferentes sistemas de signos, cada um deles levando a processos psicológicos superiores diversos. Os sistemas de signos constituem a herança de cada cultura e devem ser dominados por cada um de seus membros.

A origem de todos os processos psicológicos superiores, especificamente nos humanos, não pode ser encontrada na mente ou no cérebro de uma pessoa, mas nos sistemas de signos sociais “extracerebrais” que uma cultura proporciona. Segundo Vygotsky (1998), a fala é o instrumento cultural mais importante e deve ser compreendida a partir da integração com outros processos mentais, como o pensamento e a resolução de problemas. Assim, a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita o indivíduo a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas, a superar a ação impulsiva, a planejar ações para a solução de um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento.

O autor também explica que os signos e a linguagem simbólica, desenvolvidos pela espécie humana, têm um papel similar ao dos instrumentos. Tanto os instrumentos de trabalho quanto os signos são construções da mente humana. Vygotsky (1998) denominava os signos de instrumentos simbólicos. A linguagem, segundo o autor, configurava-se como um sistema simbólico fundamental elaborado no curso da evolução humana e de grande impacto na história social da espécie humana. Logo, signos e palavras constituem, durante a infância, acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e

comunicativas da linguagem se tornam, então, a base de uma forma nova e superior de atividades nas crianças, o que as distingue dos animais (VYGOTSKY, 1998).

Para o autor, essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre a história individual e a história social e cultural. Assim, por meio de formulações verbais de situações e atividades enfrentadas, os aprendizes se libertam das limitações e sintetizam, com sucesso, o passado e o presente de modo conveniente a seu propósito. A interação e a contextualização são fatores imprescindíveis para o processo de comunicação, uma vez que os falantes usufruem de estruturas linguísticas e sentidos que advêm do contexto em que estão inseridos, na intenção de expressar suas interpretações acerca da realidade vivenciada (OLIVEIRA, 2000; VYGOTSKY, 1978; VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1998; FERREIRA, 2012).

Para compreender o processo de interação que os indivíduos desenvolvem com o meio e com outras pessoas, Vygotsky (1998) elabora um importante construto teórico, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para o autor, essa zona metafórica é definida como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

O autor relaciona a ZDP com a diferença entre o que o aprendiz consegue realizar sozinho e aquilo que, embora não consiga realizar sozinho, é capaz de aprender e realizar com a ajuda de outros. Vygotsky (1998) afirma ainda que o nível de desenvolvimento real é intramental, pois exerce funções internas e caracteriza-se pelo desenvolvimento mental retrospectivo; enquanto a ZDP é intermental, pois exerce atividades socioculturais externas e caracteriza-se pelo desenvolvimento mental prospectivo.

Para Vygotsky (1998), o único meio para o desenvolvimento cognitivo é a interação. Os processos cognitivos são mediados por relações socioculturais e é na relação com o meio social que os seres humanos se constituem como indivíduos. Assim, a relação mediatizada não se dá unicamente pelo outro corpóreo, mas pela possibilidade de interação com signos, símbolos culturais e objetos (AHMED, 1996; FINO, 2011).

Para Dörnyei e Scott (1997) e Figueredo (2001), a interação e a colaboração acontecem de diferentes maneiras e por meio da comunicação espontânea. Por sua vez, as trocas comunicativas contribuem para a ampliação da ZDP. Assim, os aprendizes não apenas

se sentem responsáveis pelo próprio aprendizado, mas se sentem também motivados em contribuir com o processo de desenvolvimento dos colegas.

De acordo com Sabota (2002), Figueredo (2001) e Figueiredo e Lima (2013), a aprendizagem colaborativa tem sua origem a partir de dois conceitos vygotskianos: o conhecimento como construção social e a noção de ZDP. De tal modo, as interações acontecem por meio de diálogos colaborativos e de negociação de significados entre os aprendizes. Há uma interdependência positiva, ou seja, há um esforço conjunto para aprender em parceria.

Ao trabalharem colaborativamente, os aprendizes dialogam, debatem e negociam, assistindo-se mutuamente e proporcionando maiores oportunidades de *input*, informação assimilável da língua; e *output*, produção verbal a partir do *input* processado (SWAIN, 1995). Para Long (1996) e Oxford (1997), a aprendizagem de uma LE é facilitada por meio da interação e da colaboração. Quando os participantes se envolvem na negociação de sentido e se engajam em atividades comunicativas, eles modificam o discurso com o intuito de se fazer compreender, ao mesmo tempo que solicitam e acolhem *feedback* corretivo (WIERSEMA, 2003).

Greenfield (1984) ressalta que, pela interação, um participante mais experiente pode criar, por meio do discurso, condições favoráveis em que os outros aprendizes podem interagir e estender suas habilidades e conhecimentos reais para níveis mais elevados de competência. Essa extensão de conhecimento ocorre em decorrência da mediação fornecida por *scaffolding*, termo utilizado pioneiramente por Wood, Bruner e Ross (1976), que se refere às estruturas de apoio oportunizadas aos aprendizes para oferecer sustentação adequada na evolução de novos estágios nas ações a serem realizadas.

Para Hammond (2001), os *scaffoldings* (termo traduzido em português como “andaimes” ou “suporte mediado”) fornecem apoio gradativo a aprendizes em desenvolvimento, tal como a estrutura colocada dentro e/ou fora de uma nova construção predial, que permite que o construtor acesse estruturas emergentes. Quando o prédio passa a ser capaz de se sustentar, o construtor remove os andaimes que o sustentavam. Em alusão à imagem das estruturas de suporte prediais, o *scaffolding*, no processo de aprendizagem e de interação, promove um auxílio temporário que aprendizes oferecem uns aos outros. Esse auxílio pode ser uma informação e/ou orientação acrescida com o intuito de ampliar conhecimentos ou um tipo de assistência nos momentos de dificuldades nas resoluções de tarefas.

Para Hammond (2001), essa metáfora tem sido amplamente utilizada para argumentar que, da mesma forma que os construtores fornecem apoio essencial, mas temporário, aprendizes mais experientes podem fornecer estruturas de apoio temporárias, que ajudarão aprendizes menos experientes a desenvolverem novos conceitos e novas habilidades. No entanto, de acordo com Wells (1999), os termos “mais experiente” e “menos experiente” são relativos, pois cada indivíduo interage com as informações de uma maneira diferente, recebe heranças culturais distintas e está em etapas singulares e variadas no desenvolvimento de suas habilidades e execução de tarefas na busca de conhecimento.

De acordo com Halliday (1994), a metáfora de *scaffolding* foi retomada com entusiasmo por muitos pesquisadores e sua popularidade indica que ela capta algo central: a interação e a colaboração na aprendizagem, embora essa metáfora seja usada, muitas vezes, aleatoriamente.

Segundo Rogoff (1990), a metáfora do *scaffolding* implica uma postura ativa do aprendiz mais experiente no suporte às capacidades emergentes do aprendiz menos experiente. Durante as interações, os aprendizes desenvolvem posturas colaborativas e medeiam atividades que proporcionam novas habilidades e conhecimentos. Para a autora, a aprendizagem e a apropriação participativa constituem planos mútuos e inseparáveis. Assim, as crianças participam nos variados eventos da sua comunidade, interagindo com outras crianças e adultos. Durante a interação uns com os outros, e as variadas atividades socialmente estruturadas, a participação se torna uma preparação para futuras participações em outros eventos.

De acordo com Ellis (1985), as pesquisas sobre *scaffolding* têm foco no estudo e na compreensão de como aprendizes oferecem suporte uns aos outros no processo de aprendizagem e uso de uma LE. Já Wertsch (1979) afirma que o auxílio com base em *scaffolding* é um mecanismo interpsicológico, constituído dialogicamente, que proporciona aos aprendizes a internalização de conhecimento coconstruído por meio de atividades colaborativas.

Donato (1994), por sua vez, afirma que, durante atividades colaborativas, aprendizes de línguas constroem mutuamente suporte adequado para uma melhor negociação no processo discursivo, no entendimento conjunto e na relação com a subjetividade, de acordo com a conceituação de Rommetveit (1985). De tal modo, a colaboração existente entre os aprendizes só se torna possível por meio das estratégias de interação e mediação, itens que serão abordados a seguir.

1.2 Interação e mediação

Brown (1994, p. 159) define interação como “a troca colaborativa e recíproca de pensamentos, sentimentos ou ideias, entre dois ou mais aprendizes”. Logo, a interação pode ser compreendida como um conjunto de oportunidades criadas com e para que os aprendizes se comuniquem e se relacionem, inclusive na língua em aprendizagem (FIGUEIREDO, 2006).

Para Vygotsky (1998), da mesma maneira que o ser humano precisa de ferramentas técnicas e/ou mecânicas para interagir com o mundo físico, ele também precisa de ferramentas e/ou instrumentos psicológicos para interagir com o mundo mental. São exatamente essas ferramentas ou instrumentos psicológicos que servem de ligação entre as funções mentais mais elementares, como tato, visão, olfato e audição, até aquelas mais complexas, como memorização, dedução e raciocínio.

Segundo Lantolf e Appel (1994), os esquemas, os diagramas, os símbolos, a linguagem e até mesmo o próprio comportamento humano, nas situações de interação social, são instrumentos mediadores da interação entre os seres humanos e o mundo mental. Desse modo, os artefatos mentais servem como mediadores entre os indivíduos e as variadas situações de aprendizagem. Nesse sentido, Vygotsky (1979) enfatiza que a aprendizagem se dá por meio da interação e da mediação. Diante de situações que requerem mediação, os aprendizes colaboram uns com os outros e promovem assistência mútua na situação em aprendizagem.

Em contraposição, Donato (2004) alerta que a interação não quer dizer necessariamente colaboração, embora o estudo da interação seja comum no campo da Linguística Aplicada e da aprendizagem de línguas. Para que haja colaboração, são necessárias as trocas de saberes e a mútua ajuda na resolução da situação-limite em aprendizagem. Todos contribuem, colaboram e aprendem com a experiência vivenciada. Em conformidade com esse pensamento, Figueiredo (2006) destaca que a aprendizagem colaborativa ocorre quando duas ou mais pessoas buscam, por meio da interação e da coconstrução, aprender algo novo. Por isso, a aprendizagem colaborativa é considerada uma abordagem construtivista⁹, ou seja, a colaboração pressupõe que os aprendizes trabalhem em conjunto para alcançar um objetivo comum.

Frawley e Lantolf (1985) destacam ainda que, ao interagirem, os participantes promovem mediações que se enriquecem com trocas democráticas de saberes. Em

⁹ Aprendizagem, em uma perspectiva construtivista, significa um processo ativo em que os aprendizes constroem novos conceitos (WELLS, 1999; FIGUEIREDO, 2006).

concordância, Sabota (2002) acrescenta que todas as formas de mediação, sejam por meio de instrumentos mecânicos ou psicológicos, acontecem em um contexto que as transforma em processos socioculturais. Para a autora, a colaboração tanto promove trocas de experiências quanto proporciona o adequado *scaffolding* entre os participantes. Compreende-se como colaboração (coconstrução do conhecimento, compartilhando aprendizagem e foco no processo) o que abrange a cooperação (realização de tarefas, divisão de funções e foco no produto).

Para Fullan e Smith (1999), a cultura colaborativa necessariamente nutre diversidade e constrói confiança, provoca e possibilita a mediação de ansiedades e ainda proporciona conexões com ideias e pensamentos de dentro e de fora do grupo. Assim, o resultado da colaboração é, simultaneamente, o surgimento de novos conhecimentos e crescimento para o grupo todo.

Em consenso com esse conceito de colaboração, Gee (2005) introduziu a ideia de grupos de afinidade como grupos que estão imersos em uma determinada prática e que partilham características comuns. Assim, os membros de grupos de afinidade estão associados a um determinado domínio semiótico e podem facilmente se reconhecer como membros do grupo. O autor apresenta o exemplo de jogos de computador em rede, em que grupos de jogadores colaboram, competem e aprendem uns com os outros.

Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento do indivíduo se amplia pelas relações sociais. Assim, a colaboração requer níveis de interação e mediação enraizadas em atividades sociais. Em torno da atividade social está o nível psicológico de colaboração que inclui as atitudes de cada membro e o significado pessoal e social. As relações interpessoais mediadas pela interação são constituídas pelos antecedentes sócio-históricos e culturais dos membros. Sendo assim, as características do grupo são produzidas por mediações pessoais e afetivas, em um contexto submetido a essas regras socioculturais.

Masetto (2012), em concordância com Vygotsky (1998) e Perez e Castillo (1999), orienta que o conceito de mediação promove novas relações, nas quais os aprendizes reconhecem o mediador, os recursos e o contexto de aprendizagem. Masetto (2012) alerta sobre os desafios da interação e da mediação, pois compreende que a aprendizagem deve ser contínua, desafiadora e deve ter em seu horizonte a superação de situações-limite. O autor ainda destaca que são características da mediação:

- o diálogo permanente e a presença de perguntas orientadoras;
- a troca de experiências, a presença da reflexão e a proposição de desafios;
- o intercâmbio contínuo entre aprendizagem e sociedade;
- a constante conexão entre o conhecimento adquirido e os novos conceitos;
- o enfrentamento de questões éticas, sociais e profissionais;

- a colaboração conjunta para uso das novas tecnologias e o exercício constante para aprender a comunicar conhecimento por meios convencionais e pelas novas tecnologias.

Para Masetto (2012), a mediação coloca em evidência o papel de sujeito do aprendiz e o fortalece como ator de atividades que o permitirão atingir seus próprios objetivos. De tal modo, os participantes que almejam crescer e se desenvolver nessa perspectiva enfrentarão novos cenários, novas dinâmicas, novas habilidades, novos instrumentos e novas atribuições.

Allwright e Bailey (1991) consideram que o fator interacional é maior que uma coprodução – ele é, na verdade, todo o processo que os aprendizes experienciam. É, também, uma intersecção entre os participantes, que consigo trazem expectativas, conhecimentos, necessidades, frustrações e experiências de aprendizagem. Como consequência desse encontro, a interação proporciona de forma direta e autêntica um contato maior com o *input* e oportunidades diversas de *output*. Ou seja, quanto mais os aprendizes usufruírem das estratégias de interação e mediação na LE, mais aprimoradas espera-se que sejam as competências linguísticas e comunicativas.

Em conformidade com essa visão, Ellis (1994) afirma que a interação desenvolve nos participantes certa abertura e disposição para encontros com outras línguas e outras culturas. Morgan e Cain (2000), ao considerarem a dialética entre língua e cultura, transcrevem dialética como dialógica e nos apresentam uma relação interativa entre língua e cultura.

Para Eisenhart (2001), quando o termo cultura é usado em um trabalho, sua conceituação deve estar clara. Assim, em consonância com Agar (2006), destaco que cultura é lembrar que os usuários de uma língua recorrem não somente à gramática e ao vocabulário, mas também à política, à história e à sua própria biografia.

De acordo com Casal (2003), cultura é um conceito-chave para os estudos de comunicação intercultural. A autora busca a definição desse conceito em Vívelo (1978), que, a partir de uma perspectiva antropológica tradicional, descreve cultura como um “mecanismo de adaptação”. Porém, sob outra perspectiva, que Vívelo (1978) chama de mentalista, o conceito de cultura remete a um sistema conceitual do qual as pessoas se utilizam para se conhecerem e para conhecerem o mundo.

O termo cultura remete a toda forma de representação de um povo, seja por meio da fala, de vestimentas, de danças ou de crenças. A cultura é formada por uma totalidade de características e valores compartilhados por um grupo, evidenciados por meio de seus atos e de sua língua (FIGUEREDO, 2007).

Assim, ao tentar entender a cultura do outro, percebe-se a importância de se estabelecer um olhar etnorrelativista¹⁰ e de se desenvolver a competência intercultural para o estabelecimento de uma relação apropriada em contextos distintos.

Cultura não é um sistema cristalizado, mas, sim, um sistema de conhecimento adquirido que as pessoas usam para interpretar experiências e induzir comportamentos que podem ser recriados e ressignificados de acordo com o contexto ao qual o indivíduo ou grupo estiver exposto. Não se trata de um formato padronizado de sentidos e ações, por isso refletir criticamente sobre a cultura do outro e a sua própria evita o etnocentrismo¹¹.

Logo, em situações de interação e comunicação, vários são os suportes, as contribuições e os elementos lexicais que os participantes precisam e, ao mesmo tempo, oferecem uns aos outros nos processos de aprendizagem. Almeida Filho (2009) enfatiza que os indivíduos, quando estão envolvidos em interações reais, são capazes de aprender por meio da interação com os outros.

Para Freire (1975), qualquer processo de aprendizagem deve considerar e ter como referência toda a experiência de vida do sujeito. Masetto (2012) enfatiza que o conceito de aprendizagem tem a ver com o conceito de desenvolvimento do ser humano como um todo, em suas diferentes áreas: de conhecimento, de sensibilidade, de competência e de atitudes ou valores. Aprendizagem tem a ver com o conceito de totalidade que preside a realidade do ser humano em qualquer momento, idade, estado ou circunstância de sua existência.

De acordo com o autor, os indivíduos se apresentam continuamente como aprendizes no processo de desenvolvimento e, assim, sempre aprendem uns com os outros. Pica (1987) afirma que aprendizes presentes em qualquer ambiente de interação e mediação sempre possuem algo de que outros precisam – de tal modo, há sempre o direito de solicitar e a responsabilidade de compartilhar.

A busca da compreensão mútua leva à fluidez comunicacional e para que aconteça esse processo é preciso utilizar estratégias. Essas, por sua vez, colaboram para que os participantes se façam compreender e para que compreendam os pares. Por se tratar de um aspecto importante da pesquisa, as estratégias de comunicação serão abordadas a seguir.

¹⁰ “Na fase etnorrelativista, os sujeitos reconhecem conscientemente que todas as condutas existem em contextos culturais, inclusive as suas próprias. Reconhecem a diferença cultural como uma forma de enriquecer sua própria experiência da realidade e como um meio de entender os outros” (CASAL, 2003, p. 22, tradução minha).

¹¹ “O fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural. Tal tendência, denominada etnocentrismo, é responsável em seus casos extremos pela ocorrência de numerosos conflitos sociais. O etnocentrismo, de fato, é um fenômeno social” (LARAIA, 2001, p. 38).

1.3 Estratégias de comunicação

As estratégias de comunicação têm se destacado bastante em variadas pesquisas de estudos da linguagem. Trata-se de algumas das possíveis ferramentas pedagógicas utilizadas no ensino-aprendizagem de LE, para alcance do uso efetivo da língua e do desenvolvimento da competência comunicativa.

Ao produzir um discurso oral em LI, os aprendizes se deparam com situações desafiadoras no que se refere a lidar com os recursos linguísticos para expressar a mensagem desejada e se fazer entender. Assim, diante dessas situações, os aprendizes utilizam alguns recursos, como as estratégias de comunicação, para tentar solucionar falhas na produção e na compreensão oral.

Muitos pesquisadores da área de aprendizagem de LE, ramo da Linguística Aplicada, têm discorrido a respeito das estratégias de comunicação na produção oral de aprendizes de LE, tais como Bongaerts e Poulisse (1989), Dörnyei e Kormos (1998), Dörnyei e Scott (1997), Dörnyei e Thurrel (1991) e Poulisse, Bongaerts e Kellerman (1987).

Dörnyei e Scott (1997, p. 179) definem as estratégias de comunicação como “toda tentativa potencialmente intencional de lidar com qualquer problema de uso da língua do qual o falante esteja consciente durante o curso da comunicação”.

Brown (1994) afirma que as estratégias são mecanismos ou modos de operações adotados pelo aprendiz na realização de uma atividade. Logo, as estratégias auxiliam na associação de novos conhecimentos aos conhecimentos já existentes. Já Oxford (1990) destaca a importância das estratégias de comunicação como instrumentos ativos e autodirecionadores e como fatores essenciais para o desenvolvimento da competência comunicativa. Para a autora, união, cooperação e mutualidade compõem a ideia central do que vem a ser comunicação. Nesta, há troca mútua de informações, negociação de significado e uso de estratégias com propósitos comunicativos.

Ainda nesse sentido, Stenström (1994) explicita que as estratégias de comunicação sofrem influências dos papéis sociais dos integrantes e do contexto no qual a situação comunicacional se dá. Para a autora, cada estratégia costuma ser desempenhada por meio de itens lexicais e expressões típicas de cada uma dessas funções comunicativas.

Segundo Figueredo (2001), Tarone (1980) foi uma das pesquisadoras pioneiras a estudar as estratégias de comunicação. Suas primeiras pesquisas sobre essas estratégias tinham caráter experimental e pretendiam detectá-las e categorizá-las. Figueredo (2001), ainda afirma que o surgimento de análises processuais e o interesse de pesquisadores como Dörnyei e Scott (1997) em compreender razões pelas quais algumas estratégias comunicativas eram mais utilizadas em

detrimento de outras provocaram outros pesquisadores, como Long (1996) e Allwright (1983), a estudarem e investigarem razões e usos de estratégias comunicativas em diferentes contextos.

Assim, diante de tantas taxonomias de comunicação, utilizarei a organização mais abrangente e bastante utilizada em variadas pesquisas: a taxonomia das estratégias de comunicação de Dörnyei e Scott (1997).

Quadro 1 – Taxonomia das estratégias de comunicação

Abandono da mensagem: o aprendiz abandona a mensagem, que fica inacabada.
Circunlóquio: o aprendiz exemplifica, ilustra ou descreve propriedades de um objeto ou de uma ação.
Aproximação: o aprendiz faz uso de um item lexical alternativo, que compartilha das mesmas características semânticas da palavra ou estrutura que se quer expressar.
Criação de palavras: o aprendiz inventa palavras não existentes na LE. Isso se dá por meio da aplicação de uma regra da LE responsável pela formação de uma palavra existente.
Evitação do tópico: o aprendiz reduz a mensagem, de maneira a evitar determinadas estruturas da língua ou mesmo tópicos considerados problemáticos em razão da falta de recursos linguísticos.
Mudança de código: o aprendiz inclui palavras ou sentenças da LM, no discurso da LE, estratégia bastante presente em diferentes situações comunicativas.
Tradução literal: o aprendiz traduz literalmente um item lexical, uma expressão idiomática, uma palavra composta ou mesmo uma sentença para a LE. Isso decorre a partir da estrutura da LM.
Mímica: o aprendiz descreve conceitos de maneira não verbal, ou relaciona uma estratégia verbal a uma ilustração visual.
Substituição da mensagem: aprendiz substitui a mensagem original por uma nova, em razão do sentimento de não capacitação para executá-la.
Uso de uma única palavra para suprir a falta de vocabulário específico: aprendiz usa um item lexical mais geral em contextos em que a palavra específica está ausente.
Reestruturação: aprendiz abandona a execução de um plano verbal em razão das dificuldades, deixando, assim, a frase ou a sentença inacabada. A mensagem pretendida é comunicada por meio de um plano alternativo.
Estrangeirismo: aprendiz ajusta palavras de L1 à fonologia ou à morfologia da L2.
Uso da palavra com sons semelhantes: aprendiz substitui um item lexical por uma palavra com sons mais ou menos semelhantes ao vocábulo da língua-alvo.
Resmungo: aprendiz produz uma palavra ou parte dela de forma inaudível, por não estar certo acerca de uma palavra específica.
Omissão: aprendiz deixa uma lacuna em sua fala quando não conhece a palavra desejada, mas continua seu discurso como se já a tivesse produzido.
Recuperação de termo: aprendiz, na tentativa de recuperar um item lexical, diz uma série de formas incompletas ou erradas até que encontre a forma apropriada.
Autorreelaboração: aprendiz repete um termo, não exatamente como ele é, mas pela adição de uma paráfrase.
Autorreparo: aprendiz, de forma voluntária, corrige seu próprio discurso.
Apelos por ajuda: aprendiz se direciona ao interlocutor, pedindo-lhe que o auxilie com o provimento de uma palavra da L2/LE.
Confirmação: acerca da compreensão - aprendiz faz perguntas ao interlocutor para confirmar se este o está compreendendo.
Confirmação acerca da exatidão: aprendiz, por meio de uma pergunta ou de repetição da fala, espera confirmar se o que foi dito está correto ou não.
Pedido de repetição: aprendiz pede ao interlocutor uma explicação do significado de uma estrutura que não lhe é familiar.

Pedido de esclarecimento: aprendiz pede ao interlocutor uma explicação do significado de uma estrutura que não lhe é familiar.
Pedido de confirmação: aprendiz pede ao interlocutor para confirmar algo, para verificar se compreendeu a mensagem.
Adivinhação: aprendiz tenta encontrar a palavra-chave por meio de perguntas.
Expressão de não entendimento: aprendiz se expressa, de forma verbal, para indicar que não compreendeu a mensagem.
Paráfrase de mensagem: produzida pelo interlocutor - aprendiz parafraseia a produção oral do interlocutor para conferir se compreendeu corretamente a mensagem inicial.
Réplicas: aprendiz fornece diferentes tipos de respostas, verbais ou não verbais, à fala do interlocutor.
Uso de complementos: aprendiz usa determinados itens lexicais (well, okay etc.) para preencher pausas e ganhar tempo, na tentativa de manter o discurso e o canal comunicativo aberto, em momentos de dificuldades.
Repetição: aprendiz repete a fala do interlocutor ou a própria fala.
Marcadores estratégicos verbais: aprendiz usa uma sentença verbal antes ou após uma estratégia comunicativa, no intuito de expressar que uma palavra ou estrutura não concretizou o significado pretendido na L2/LE.
Simulação da compreensão para prolongar o assunto: aprendiz finge compreender um termo ou sentença, com o objetivo de estender a conversação.

Fonte: Dörnyei e Scott (1997)

A colaboração tem um papel fundamental na aprendizagem de línguas, uma vez que amplia a diversidade linguística dos aprendizes, promove trocas de experiências e proporciona a utilização de estratégias de comunicação.

Para que ocorra o processo colaborativo, os aprendizes de LE, nos momentos de interação, lançam mão das estratégias de comunicação no intuito de contribuir para a superação das dificuldades comunicativas enfrentadas por eles, pois a construção de significados passa a ser compartilhada por todos os envolvidos na interação.

Assim, ao utilizarem estratégias de comunicação, os aprendizes promovem autonomia da aprendizagem e desenvolvimento do pensamento crítico, já que buscam uma tentativa intencional de lidar com problemas de uso da língua e utilizam as estratégias de comunicação como instrumentos ativos e autodirecionadores.

1.4 Autonomia da aprendizagem e pensamento crítico

De acordo com Martins (2002), a etimologia da palavra “autonomia” vem do grego e significa “autogoverno”, “governar a si próprio”. Ao longo dos séculos, a ideia de uma educação antiautoritária construiu, gradativamente, a noção de autonomia dos aprendizes, muitas vezes compreendida como autogoverno e autoformação.

Para Gadotti (1992), a autonomia sempre foi associada à liberdade individual e social, à ruptura com esquemas centralizadores e, recentemente, à transformação social. A autonomia

se constitui em um horizonte de construção de relações humanas sociais, civilizadas e justas. Esse conceito tem sido utilizado na educação para compartilhar a responsabilidade pela aprendizagem com os maiores interessados no processo: os aprendizes.

Little (1991) e Warschauer (2002) afirmam que o conceito de autonomia não se aplica somente à autodireção no uso da língua e na tecnologia do momento, mas também à habilidade de desenvolver, explorar, avaliar e adaptar os processos educativos e seus instrumentos tecnológicos, o que inclui também iniciativas para buscar oportunidades de aprender e praticar um idioma, por exemplo.

Para o autor, autonomia na perspectiva do aprendiz está primariamente ligada à aprendizagem, no sentido de que há uma relação direta entre o que se aprende e a vida do aprendiz. Logo, o conceito de autonomia pessoal constitui base fundamental para a ideia de autonomia na aprendizagem. Deve-se aprender para se tornar autônomo.

O interesse do indivíduo em desenvolver sua autonomia pessoal leva-o à capacidade e à vontade de desenvolver sua autonomia na aprendizagem, segundo a concepção liberal humanista de autonomia pessoal (AOKI, 1999; BENSON, 2011). No âmbito da educação, o debate moderno em torno do tema remonta ao processo dialógico de aprender, contido na filosofia grega, que preconizava a capacidade do educando de buscar respostas às suas próprias perguntas, exercitando, portanto, sua formação autônoma (BENSON; VOLLER, 1997; MICCOLI, 2005).

A seção IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), artigo 35, inciso III, página 39, declara que “o aprimoramento do aprendiz como pessoa inclui a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Para que o indivíduo desenvolva autonomia ao longo da vida, é necessário que ele tenha capacidade de formar intenções complexas, comprometimento, independência para entender o que é válido e consciência própria para acessar o ambiente que poderá prover uma grande leva de opções valorosas.

Freire (1997) entende o processo educativo como processo dialógico em que as vozes dos participantes são elementos cruciais no processo de produção e elaboração do conhecimento. Assim, o sentimento de pertença é um componente crucial no processo de interação e eleva o nível de autonomia do aprendiz.

Para o autor, desde o princípio do processo de aprendizagem é preciso que o aprendiz se assuma como sujeito da produção do saber e se convença definitivamente de que é por meio da interação que ele caminha em direção à autonomia, ampliando a produção e a elaboração do seu próprio conhecimento.

Várias experiências, bem como tendências pedagógicas, relacionam-se com a intervenção de aprendizes em alguns aspectos da instituição escolar, enquanto outras se propõem a modificar os objetivos da educação de tal forma que o papel do aprendiz na escola e na aprendizagem se transforma radicalmente (UNESCO, 2009).

Nesse sentido, quase sempre o tema é abordado no bojo da produção das teorias que fundamentam as denominadas pedagogias libertárias, ativas e personificadoras do ensino (UNESCO, 2009). É importante assinalar que os processos de participação são constituídos por uma dinâmica individual e coletiva, que opera concomitantemente.

Se a necessidade de participação é o desejo que move o aprendiz, o sentido de sua participação em um empreendimento coletivo pode ser altamente positivo. Se, ao contrário, a participação é delegada por normas e vigora a obrigatoriedade, dificilmente o aprendiz imprimirá o mesmo sentido a projetos coletivos. As possibilidades e os limites para o exercício da autonomia são dados, historicamente, por um conjunto de fatores. Ela só pode ser definida, portanto, como relação social, pois “não podemos desejar a autonomia sem desejá-la para todos e sua realização só pode conceber-se como empreitada coletiva” (CASTORIADIS, 1991, p. 130).

O conhecimento, o debate e as tendências dessas relações sociais de produção precisam estar no horizonte dos ambientes formais e informais de educação. Assim, Pennycook (1997, 1985) e Benesch (1993) advogam acerca de aprendizagens que incentivam o questionamento crítico não só de abordagens e materiais pedagógicos, mas também da sociedade.

Para Thompson (1999), o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente desafia as próprias bases fundadoras das experiências de aprendizagem. Ao abordar o pensamento crítico como prática social e política, a autora destaca as interligações entre os processos pedagógicos e as realidades do mundo.

Já Cottrell (2005) afirma que o pensamento crítico oferece ferramentas para dúvidas e análises construtivas, ajuda a tomar decisões melhores e mais informadas, além de contribuir na desconstrução das cristalizadas relações socioculturais. Ennis (1987), por sua vez, identifica que a capacidade de refletir com ceticismo e a capacidade de pensar de forma fundamentada são disposições associadas ao pensamento crítico.

De acordo com Cottrell (2005), o pensamento crítico se refere a um conjunto de abordagens que objetiva explorar evidências de forma particular. A autora ainda afirma que pensamento crítico é um processo que envolve amplas habilidades linguísticas, tais como:

- identificar argumentos e avaliar evidências de pontos de vista diferentes;

- ler nas entrelinhas, enxergar além da aparência e avaliar, de forma justa, argumentos e evidências que se opõem;
- reconhecer artifícios persuasivos utilizados com o intuito de fazer certas posições parecerem mais atraentes que outras;
- refletir questões de maneira estruturada, abordando-as com discernimento;
- analisar se os argumentos são válidos ou justificáveis, com base em pretensões infundadas ou evidências reais;
- argumentar de forma clara, bem-estruturada e fundamentada em um determinado ponto de vista.

Essas habilidades linguísticas ganham força quando o indivíduo se conscientiza de que trabalhar com a linguagem é, necessariamente, intervir na realidade social, ou seja, a linguagem é, em outras palavras, prática social (RAJAGOPALAN, 2003).

Para Rajagopalan (2003), ao reconhecer a linguagem como prática social, pode-se dizer que é nela e por meio dela que as pessoas expressam pontos de vista e posicionamentos a partir de algum lugar sócio-historicamente construído e, como tal, marcado e atravessado por conotações ideológicas.

Pennycook (1985) afirma que, quando se refere à linguagem, tanto circunstâncias investigatórias específicas quanto concepções de discurso trazem em si práticas que sustentam a existência e a (re)produção social. Assim, a linguagem é fundamental tanto para manter, quanto para mudar a maneira como se vive e se compreende o mundo. Ou seja, a linguagem por meio da LE insere-se, alastra-se e transforma-se via realidade presencial ou mundo virtual, como se abordará a seguir.

1.5 TDIC e sua relação com a LE

De acordo com Kenski (2003) e Oliveira (2013), o uso de tecnologia no cotidiano e nos processos educacionais não é uma novidade. Assim, na história do desenvolvimento humano, a cada época houve o predomínio de uma tecnologia. Da mesma maneira, cada método ou abordagem de ensino e aprendizagem de línguas contou com o apoio de uma tecnologia própria (WARSCHAUER; MESKILL, 2000).

De acordo com Veraszto (2008), a etimologia da palavra “tecnologia” provém das palavras gregas *teuchos* – instrumento, ferramenta; *techné* – produzir, saber; e *logus* – logia, razão. Ou seja, é a razão do saber fazer, o estudo da técnica, o estudo da própria atividade de modificar, de transformar, do agir.

Para Vygotsky (1998), qualquer instrumento real ou psíquico que possa colaborar na interação e ampliação da ZDP do aprendiz é um instrumento de mediação. Portanto, podemos inferir que giz, quadro, computador e internet são exemplos de ferramentas que comprovam a história do domínio cada vez maior do homem sobre a natureza, por meio da invenção de ferramentas e do aperfeiçoamento da tecnologia.

De acordo com Paiva (2001), historicamente o ser humano reage com desconfiança ao conhecer uma nova tecnologia e costuma, em um primeiro momento, rejeitá-la. A partir da necessidade, praticidade e uso constante daquela específica tecnologia, avança-se de um estágio de rejeição para normalização. Como exemplo disso, citam-se os livros e a televisão, que foram recebidos nos contextos escolares com bastante desconfiança, tanto quanto as TDIC.

Para Kenski (2005), as tecnologias digitais criam possibilidades de interação e mediação para além do espaço e da presença física. A dinâmica das aulas/encontros/sessões presenciais e/ou virtuais são alteradas a partir da interação entre pessoas, objetos e informações mediadas pelas tecnologias digitais. Assim, quanto maior for o grau de interação entre os agentes participativos, maior a aprendizagem.

Processos interativos e comunicativos mediados por instrumentos tecnológicos e tecnologias digitais estão em constante evolução e proporcionam condições propícias de interações e mediações. Zhao (2005), Kenski (2005) e Oliveira (2013) destacam que os dispositivos móveis, aliados à convergência de telefonia móvel, transformaram o celular em um instrumento bastante prático. Os aplicativos de comunicação, como *WhatsApp*, possibilitam enviar e receber mensagens multimídias instantâneas e, por essa razão, atuam como aliados no processo de comunicação, até mesmo em LE.

De acordo com Oliveira (2013), os celulares podem ser utilizados como uma rede de computadores, o que possibilita que muitas das funções de comunicação mediada possam ser realizadas pelos celulares. A autora ressalta ainda a importância e a contribuição de ambientes virtuais e plataformas, como o *Wiggio*, no aprendizado e uso de uma LE, pois tais ambientes e seus recursos fornecem diversas oportunidades de interação e colaboração na LE.

Em uma plataforma, é possível utilizar atividades de debates e esclarecimentos de dúvidas, fazer orientações *on-line*, gravações em vídeo e criar fóruns e projetos colaborativos. Assim, o uso intensivo desses procedimentos se expande e incorpora novos ambientes e processos por meio dos quais a interação e a comunicação se fortalecem.

As TDIC ampliam o campo de atuação dos educandos e dos educadores para além da

escola clássica e da sala de aula formal e tradicional (GODWIN-JONES, 2011). Além disso, para Kenski (2005), as TDIC podem alterar profundamente a relação professor-aluno, visto que, a partir do seu uso criativo, esses sujeitos aprendem a aprender, a respeitar, a aceitar e se tornam cidadãos participativos.

As TDIC podem também transformar a indiferença e a alienação em interesse e colaboração na resolução de problemas. Professor e aluno, como grupos de aprendizes, podem formar equipes de trabalho, possibilitando, assim, que eles se tornem parceiros de um mesmo processo de construção e aprofundamento do conhecimento.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura publicou, em 2009, um relatório de padrões de competência em TDIC, com o intuito de suscitar discussões e fomentar debates sobre o uso de novas tecnologias. Segundo o documento,

para viver, aprender e trabalhar em uma sociedade cada vez mais complexa, rica em informação e baseada em conhecimento, os alunos e professores devem usar a tecnologia de forma efetiva, pois em um ambiente educacional qualificado, a tecnologia pode permitir que os alunos se tornem: usuários qualificados das tecnologias da informação; pessoas que buscam, analisam e avaliam a informação; solucionadores de problemas e tomadores de decisões; usuários criativos e efetivos de ferramentas de produtividade; comunicadores, colaboradores, editores e produtores; cidadãos informados, responsáveis e que oferecem contribuições (UNESCO, 2009).

Para Kenski (2013), a cultura tecnológica exige mudança radical de comportamento e de práticas pedagógicas. As TDIC, nesse sentido, são elementos culturais transformadores de ações sociais. Já a rede virtual de produção e manipulação de informação desafia o tempo e o espaço. Ribeiro (2014) destaca, por exemplo, que no caso de pinturas nas cavernas ou nos livros há a necessidade de espaço e tempo em comum com a pessoa que interage. No entanto, com relação às TDIC, o tempo e o espaço não se tornam um limitador de interação.

Segundo Graham (2009), as primeiras conexões eram feitas entre computadores de universidades e laboratórios científicos. Não havia interação. Nessa época, somente especialistas produziam conteúdos, a visualização acontecia por meio de um único navegador e os usuários podiam apenas fazer leituras e enviar mensagens. Tecnicamente, era conhecida por web 1.0.

A falta de interatividade da web 1.0 deu lugar a um ambiente dinâmico e interativo com a chegada da web 2.0. Nela, os usuários assumem um novo papel: passam de meros espectadores para produtores de conteúdos. Coletivamente, as pessoas participam das publicações dos conteúdos e criam seus próprios espaços de interação e publicação.

Para Rushkoff (2012), a web 2.0 permitiu que o indivíduo utilizasse seu cérebro de forma mais ampla, ao invés de utilizá-lo apenas como disco rígido. As pessoas produzem, processam e selecionam informações e utilizam dispositivos digitais para armazenar os dados mais pertinentes.

Já a versão web 3.0, também conhecida como web semântica, foi apresentada a partir das observações e considerações de Berners-Lee, Hendler e Lassila (2001). De acordo com os autores, os computadores ainda não são capazes de reconhecer elementos, interpretar significados, distinguir textos e compreender informações; no entanto, se for possível desenvolver tecnologias e linguagens que possibilitem que o computador entenda informações como os seres humanos, a relação entre homens e máquinas poderá ser mais interativa e colaborativa.

As representações webs são ilustrações do mundo digital, sendo que recentemente estamos vivenciando uma transição de web 2.0 para web 3.0. Pois percebe-se um processo evolutivo das possibilidades de interação no ciberespaço, que é um ambiente aberto de comunicação mundial, no qual as pessoas estão sempre navegando e diariamente alimentando as interconexões, de modo que ele se encontra em constante evolução (LEVY, 1999).

Percebe-se, pois, uma processual gradação das TDIC no acesso, produção, disseminação, compartilhamento e aquisição do conhecimento. De acordo com Fantin e Rivoltella (2012) e Kenski (2013), as TDIC podem contribuir nas mudanças de comportamento e reorganização de pensamentos com objetivos socioculturais, como no contexto educacional. Para Souza (2010) e Jones (1998), o impacto das TDIC sobre a sociedade e a educação contemporâneas tem despertado muito interesse de pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento e se tornou alvo de constantes investigações acadêmicas, como na presente pesquisa.

Neste primeiro capítulo, apresentei alguns aspectos da teoria sociointeracionista, os conceitos de interação e mediação e as estratégias de comunicação. Tratei dos conceitos de autonomia da aprendizagem e de pensamento crítico, e, por fim, abordei as TDIC e sua relação com LE. No capítulo seguinte, retratarei a metodologia utilizada nesta pesquisa.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA

A fim de elucidar como se deu o desenvolvimento desta pesquisa, neste capítulo apresento a metodologia adotada na presente dissertação. A princípio, defino pesquisa qualitativa, exponho o contexto da pesquisa e apresento o *Speaking Club*, os temas geradores, as sessões presenciais, os participantes da pesquisa e, por fim, descrevo os instrumentos e os procedimentos de coleta e análise de dados.

2.1 Estudo de caso de abordagem qualitativa

Para Lüdke e André (1986), a preocupação central do estudo de caso é compreender instâncias singulares da realidade, que é multidimensional e historicamente situada. Assim, o estudo de caso ajuda a entender contextos e ambientes peculiares de estudos, como o *Speaking Club*. Esse tipo de estudo auxilia o pesquisador a ter um ponto de vista holístico e aprofundado do objeto de investigação.

De acordo com Johnson (1992) e Yin (2005), o estudo de caso é naturalista, descritivo, longitudinal e qualitativo, embora possam haver informações de caráter quantitativo. Além disso, o caso pode ser composto por um indivíduo, uma instituição ou uma comunidade. Esse tipo de estudo possibilita utilizar variados instrumentos de coletas de dados.

Para Bialystok e Swain (1978, p. 139), o estudo de caso é apropriado para investigações exploratórias, já que novos procedimentos podem ser implementados durante a pesquisa, e porque, por meio dos dados, examina-se o desenvolvimento de aspectos do comportamento linguístico. Esse tipo de estudo é geralmente longitudinal, permite a geração de hipóteses e examina o fenômeno em seu contexto natural. Isso proporciona uma relevante forma de pesquisa, a qualitativa:

expressão guarda-chuva que abriga diversos tipos de abordagens, métodos e técnicas de pesquisa de áreas distintas do conhecimento tais como a Antropologia, a Sociologia, a Educação, as Ciências Médicas e a própria Linguística Aplicada, cada qual com sua cultura de pesquisa e linguagem específica (REES; MELLO, 2011).

Apesar das especificidades de cada uma dessas áreas, o que caracteriza o paradigma qualitativo em todas elas são as formas ontológica (como essas ciências percebem o mundo), epistemológica (como teorizam sobre o mundo social) e metodológica (como observam e interpretam a realidade social).

Rees e Mello (2011) afirmam que na visão ontológica, a realidade é construída de modo dinâmico e contextualizado; na visão epistemológica, a teoria do mundo social é o relativismo, visto que a realidade é construída na dinâmica dos fatos sócio-históricos; e na visão metodológica, o pesquisador procura entender a realidade do ponto de vista do participante.

A pesquisa qualitativa é uma abordagem holística que perfaz o caráter ontológico, epistemológico e metodológico (CUNHA, 2005; DÖRNYEI, 2011; MARCONI; LAKATOS, 2003; PAIVA, 2005). Destaca-se, então, a observação por meio da convivência no contexto de pesquisa como método privilegiado. A observação e a entrevista são os métodos privilegiados para realização desse tipo de investigação.

Em uma relação hierárquica, qualitativo é o termo mais abrangente de todos, estando, pois, em um primeiro plano, o do paradigma, podendo incluir outras denominações tipológicas como a etnografia, o estudo de caso, a hermenêutica, as induções analíticas, as histórias de vida e até mesmo alguns tipos de abordagens computacionais e estatísticas desenvolvidas para tal fim (REES; MELLO, 2011).

As autoras destacam que a pesquisa qualitativa preza por princípios investigatórios que consideram o grupo, as perspectivas ética-ética, a teoria fundamentada em dados, as técnicas de coleta e a análise detalhada dos dados. Assim, a expressão qualitativa se apresenta como uma expressão guarda-chuva que abriga diversos tipos de abordagens, métodos e técnicas de pesquisa.

Bogdan e Biklen (1994) realçam a questão do contexto natural e o caráter descritivo da pesquisa qualitativa, pois os resultados de transcrições, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos, entre outros, darão visibilidade à riqueza dos dados da forma mais clara possível ao transmutar em palavras a realidade analisada.

Assim, de acordo com o que afirma Watson-Gegeo (2010), uma pesquisa qualitativa é um estudo holístico, que analisa aspectos culturais que devem ser descritos e explicados em relação à totalidade do sistema de que fazem parte.

Spradley (1980) destaca que uma boa pesquisa qualitativa observa, de forma sistemática, detalhada e constante, como as pessoas se comportam, como seus valores/crenças guiam suas formas de relação com seus contextos e seus pares e como suas interações são organizadas socialmente dentro de um contexto natural.

A análise qualitativa de dados contém princípios interpretativistas que revelam que podem ser observados, ao longo da coleta e análise dos dados, elementos como a interação e a colaboração entre os participantes em ambiente natural (REES; MELLO, 2011; WATSON-GEGEO, 1998).

Para Erickson (1996), o termo qualitativo está no plano do paradigma e pode incluir outras denominações tipológicas, como o estudo de caso, a hermenêutica, as induções analíticas, as histórias de vida e até mesmo alguns tipos de abordagens computacionais e estatísticas.

O autor atribui o termo interpretativista à pesquisa qualitativa, pois esse tipo de investigação trabalha a percepção e a descrição dos sujeitos e/ou das situações investigadas, pelo viés do pesquisador. Sendo assim, utilizam-se diferentes instrumentos e procedimentos de coleta de dados.

Para Larsen-Freeman e Long (1991) e Bogdan e Biklen (1994), a investigação deve ser descritiva, assim, o investigador qualitativo sempre terá a oportunidade de compreender melhor seu objeto de estudo. O mais importante em uma investigação qualitativa é o processo, não o resultado. Assim, o objetivo é construir suas interpretações à medida que os dados vão sendo agrupados, e não confirmar ou invalidar hipóteses.

Uma análise qualitativa privilegia, sobretudo, a interação e a compreensão das relações a partir da perspectiva dos participantes da pesquisa. A pesquisa qualitativa consiste em uma abordagem holística que pretende observar e analisar os sujeitos em seu ambiente natural de interação e comunicação com intuito de perceber sua relação com o contexto e com seus pares.

Larsen-Freeman e Long (1991) destacam ainda que o mais importante em uma pesquisa acadêmica é a investigação dos reais propósitos de estudo e de sua associação com a realidade. Assim, o estudo de caso qualitativo consegue alcançar aspectos singulares, tais como a interação e a comunicação em ambientes como o *Speaking Club*.

Logo, optou-se por utilizar o paradigma qualitativo nesta pesquisa acadêmica, o qual seria capaz de ajudar a descrever e a analisar a natureza das relações, as estratégias comunicativas, os instrumentos utilizados e as opiniões dos participantes acerca do *Speaking Club* de forma mais completa.

Assim, para compreender todo o processo de pesquisa, é preciso estabelecer, de forma histórica e metodológica, a formação do próprio *Speaking Club*, ambiente concebido e desenvolvido no Instituto Federal de Goiás, campus Goiânia.

2.2 *Speaking Club*

O *Speaking Club* se configura como um ambiente de interação, mediação e comunicação em LI. Trata-se, em essência, de um grupo de pessoas com alguns interesses em comum: aprender, praticar e aprimorar a LI. Assim, por meio da construção colaborativa, os participantes divulgam o grupo, deliberam os temas de discussão, planejam e executam as sessões presenciais.

No *Speaking Club* não há currículo preestabelecido, notas, controle de frequências, ou quaisquer outros procedimentos formais que o caracterizem como atividade escolar. Embora aconteça em uma instituição pública de ensino, ele é um ambiente não tradicional de aprendizagem e uso da LI.

Esse ambiente segue uma estrutura básica composta por:

a) encontro de dois participantes para o planejamento das sessões presenciais, que envolve criar, organizar, selecionar e adaptar a dinâmica dos encontros e dos materiais a serem utilizados;

b) encontros quinzenais das sessões presenciais do *Speaking Club*;

c) rotina do desenvolvimento das sessões, que muitas vezes consiste na apresentação do material preparado, as discussões em duplas, e/ou pequenos grupos, e/ou no grande grupo, e as deliberações necessárias para a realização das sessões seguintes.

Os encontros desse projeto iniciaram-se em março de 2012, quando, como professor substituto, apresentei a proposta do *Speaking Club* à coordenação da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), uma instituição de ensino que atua na educação superior, básica e profissional, com maior ênfase na educação profissional. Trata-se de uma autarquia federal, vinculada ao Ministério da Educação e equiparada a universidades federais, que visa oferecer educação pública, gratuita e de qualidade.

O IFG-Goiânia foi criado a partir da transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) em uma nova autarquia federal, com mais autonomia administrativa e pedagógica. Essa instituição centenária também já se chamou Escola Técnica Federal de Goiás, Escola Técnica Federal de Goiânia e, na época da sua criação, em 1909, Escola de Aprendizes Artífices.

Todos os cursos do IFG-Goiânia são gratuitos e 50% das vagas ofertadas em cada curso se destinam a alunos oriundos da rede pública de ensino. Eles concorrem entre si nos vestibulares e processos seletivos e os demais alunos concorrem na modalidade de livre

concorrência.

De acordo com os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep), o Instituto Federal de Goiás, campus Goiânia, obteve a maior média entre as escolas públicas de Goiás nas provas objetivas do Enem 2013. O IFG-Goiânia também é um espaço de eventos educacionais e culturais de referência para a comunidade acadêmica. Há, nos eventos e ações da instituição, um envolvimento direto do corpo docente e corpo discente na construção de atividades socioculturais e educativas.

Trata-se de uma instituição pública que detém histórico de movimentos, protestos, eventos e pesquisas. Uma instituição de ensino médio e superior que se encontra em uma classificação considerável no Exame Nacional do Ensino Médio, e que almeja oferecer educação pública de qualidade.

De acordo com Rosângela Medeiros, coordenadora da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do IFG-Goiânia,

o *Speaking Club* tem motivado vários alunos a aprenderem a língua inglesa e a participarem nos programas de intercâmbio, como o Ciência sem Fronteiras. Isso ocorre, pois os participantes trazem para debate temáticas e assuntos relevantes a eles, inclusive no que diz respeito à sua formação acadêmica e profissional, (IFG, 2013a)

A coordenadora também ressalta que o projeto constitui um ambiente de interação, que recorre a leituras e exibições de filmes para realizar conversações livres e autênticas em língua inglesa. Segundo ela, “o *Speaking Club* não é uma aula formal de línguas – nele, os participantes discutem, em língua inglesa, tópicos relevantes e se posicionam sobre eles” (IFG, 2013a).

Participam desse ambiente de aprendizagem estudantes, professores e técnico-administrativos do IFG, que interagem na busca da produção e da elaboração do saber por meio da LI, fora do horário das aulas regulares dos discentes do Instituto.

A dinâmica dos encontros permite receber novos participantes, no entanto há um grupo permanente de quinze pessoas. São os próprios participantes que planejam as reuniões, sugerem os temas para as discussões, definem a condução de cada encontro e escolhem como utilizar as TDIC.

Os encontros presenciais acontecem quinzenalmente, durante uma hora e meia, das 12h às 13h30, sempre depois das aulas regulares da escola. Durante as sessões presenciais são oferecidas oportunidades para que os participantes experienciem turnos de fala, promovam mediações e desenvolvam colaboração.

A coleta de dados para esta pesquisa aconteceu no primeiro semestre de 2014, nas duas sessões presenciais de cada mês, às sextas-feiras. As gravações das sessões presenciais aconteceram nos dias 14 e 28 de março, 11 e 25 de abril, 09 e 23 de maio e 06 e 20 de junho.

Os encontros de preparação e as sessões presenciais acontecem em LI e sempre na sala de reuniões do departamento de linguagens, um ambiente amplo, com ar-condicionado, espaço para projeções em vídeo e conexão com a internet. Não há na sala quadro e giz, mas sim uma mesa enorme no centro, de modo que os participantes se posicionam em círculo.

A periodicidade permite que, entre uma sessão e outra, os mediadores, participantes que se voluntariam por afinidade e intimidade com a temática proposta, encontrem-se para preparar a dinâmica das sessões presenciais e as atividades, textos ou vídeos a serem utilizados nas sessões presenciais e disponibilizados na plataforma virtual.

Em cada encontro, os tópicos a serem trabalhados nos encontros seguintes são apresentados, discutidos e deliberados pelos participantes que tomam turnos de fala. Assim, debatem-se variados tópicos, a partir dos interesses e necessidades dos integrantes do grupo, sempre por decisão conjunta.

Nesse ambiente, há uso constante de diferentes recursos tecnológicos (como computadores, *tablets* e *smartphones*), didáticos (como textos, vídeos e músicas) e recursos metodológicos (como trabalhos em grupos, consultas na web, videoconferências e convidados com maior experiência acerca do tópico). O princípio é o de que todos os participantes, por meio da interação, sejam capazes de eleger os tópicos a serem discutidos e preparar os momentos dos encontros.

Por fim, o *Speaking Club* é um ambiente de aprendizagem democrático que oferece oportunidades para seus participantes desempenharem um papel mais autônomo no seu próprio processo de aprendizagem e uso da LI. Sendo assim, o *Speaking Club* está longe de ser compreendido como algo pronto e estruturalmente pensado, pois ainda há muito a se desenvolver ao longo de sua existência.

A seguir, exponho os temas escolhidos e debatidos durante a pesquisa.

2.3 Temas de discussão selecionados pelos participantes

De acordo com Freire (1975), o diálogo por meio de temas permite uma consciência que emerge do contexto e das relações sociais em que os aprendizes se encontravam, para, a partir do diálogo, pensar e considerar outros pontos de vista. No *Speaking Club*, os temas são democraticamente discutidos e eleitos pelos participantes que se alternam na preparação e na

condução das sessões. Os tópicos emergem a partir dos desejos, interesses e necessidades dos integrantes do grupo e sempre por decisão conjunta.

Desde a criação do *Speaking Club*, em 2012, diferentes temas como etnia, *bullying*, intercâmbio, gênero, SUS, tecnologia, violência urbana, Enem, transporte público, matemática, segurança, e tantos outros, foram discutidos pelos participantes. Registrei em áudio e vídeo, ao final do período de coleta de dados, oito sessões.

Os temas surgem da realidade e do contexto local e/ou global vivido pelos participantes do *Speaking Club*. Assim, o grupo destacou os quatro tópicos mais instigantes e envolventes, os quais selecionei para análise nesta dissertação.

Assim, tem-se:

- Excerto 1 – *Globish/Brazinglish*¹² – 28/03/2014;
- Excerto 2 – *Stereotypes*¹³ – 25/04/2014;
- Excerto 3 – *For or against the strike?*¹⁴ – 23/05/2014;
- Excerto 4 – *What's behind the concept of strike?*¹⁵ – 06/06/2014.

Participar das atividades, debater os temas geradores e comentá-los no *Wiggio* são tarefas de todos. Já a preparação dos encontros é tarefa dos voluntários mediadores que se encontravam sempre nas sextas-feiras intermediárias entre um encontro presencial e outro.

A preparação e a execução dos encontros presenciais e as interações virtuais acontecem de forma democrática, o que possibilita liberdade de escolha quanto às atividades, que podem ser videoconferências, apresentações de instrumentais tecnológicos, visitas de estrangeiros etc. Isso se torna possível pelo fato de os participantes estarem no *Speaking Club* por vontade própria – assim, as sessões presenciais e as interações virtuais se tornam mais interessantes, como descrito a seguir.

2.4 As sessões presenciais e as TDIC

A periodicidade das sessões presenciais permite que os mediadores do tema de cada encontro se reúnam na sexta-feira intermediária, com intuito de organizar, preparar e sistematizar as sessões presenciais. Assim, os encontros presenciais e suas preparações acontecem na sala de reuniões do departamento de linguagens e suas tecnologias.

¹² Excerto 1 – Inglês global / Inglês brasileiro

¹³ Excerto 2 – Estereótipos

¹⁴ Excerto 3 – A favor ou contra a greve?

¹⁵ Excerto 4 – O que está por trás do conceito de greve?

A divulgação e o convite para participar do *Speaking Club* sempre se dá no início de cada semestre, por meio dos próprios professores de linguagens e participantes do grupo. O projeto oferece até vinte e cinco vagas e dele participam aqueles que se interessam pela proposta.

Os temas destacados pelos participantes foram: *Globish/Brazinglish* em 28/03/2014; *Stereotypes* em 24/04/2014; *For or against the strike* em 23/05/2014; e *What's behind the concept of strike* em 06/06/2014. Não há um formato padrão das sessões, pois a dinâmica depende da intimidade e do conhecimento dos mediadores com os temas escolhidos.

No entanto, como prática constante para todos os encontros presenciais, há uma rotina de organização e preparação do ambiente para recepcionar os participantes: música ambiente, jornais locais do dia em língua portuguesa e/ou revistas como *Speak Up*, ou ainda os próprios *smartphones* e *tablets* para os participantes buscarem algo que lhes interessa.

No primeiro momento, ao chegarem, os participantes ficam alguns minutos livres para conversar ou ler algo. No início de cada sessão, são reservados de quinze a vinte minutos para troca de informações que os participantes julgarem pertinentes.

Há uso flexível de variados recursos metodológicos, como trabalho em grupos, consultas na web, videoconferências e presença de convidados, além de diferentes recursos didáticos, como computadores, textos, vídeos e músicas.

Logo, o uso das TDIC acontece antes das sessões presenciais, em suas preparações; durante, para consultas e pesquisas; e após as sessões presenciais, por meio de pesquisas e discussão dos temas. Há continuidade de interação via *WhatsApp* ou *Wiggio* – prática dos participantes do grupo, já integrada ao modo como percebem a interação e a negociação dos temas.

O *Speaking Club* se configura como um ambiente de experiências comunicativas e de trocas socioculturais em LI. Trata-se de um ambiente formal, mas não tradicional, que ocorre dentro do espaço da escola, mas não obedece a regras escolares. Nele, os participantes interagem na busca da produção e da elaboração do saber por meio da LE.

2.5 Os participantes

Durante o período de coleta de dados, de março a junho de 2014, quinze pessoas frequentavam as sessões presenciais. No *Speaking Club* não há nenhum tipo de exigência quanto à frequência nas sessões. Alguns participantes integraram o grupo naquele semestre, enquanto outros já estavam envolvidos desde o semestre anterior.

Apresento a seguir um quadro com os participantes deste estudo. As informações aqui representadas foram obtidas por meio de um questionário inicial, cujo objetivo era traçar o perfil básico dos indivíduos a partir de dados como nome, idade, vínculo com o IFG e nível de inglês declarado por cada um.

Em relação ao nível de inglês, estabeleceu-se que o termo “iniciante” se refere ao conhecimento elementar de LI; “básico” se refere ao conhecimento satisfatório da língua, ou seja, há possibilidade de o falante estabelecer comunicação em LI; “intermediário” se refere a um nível elevado, ou seja, o falante consegue dialogar e expor ideias com clareza em LI; e “avançado” se refere a um nível fluente em LI.

No intuito de preservar suas identidades, os próprios participantes escolheram seus pseudônimos (BOGDAN; BIKLEN, 1994; CELANI, 2005).

Quadro 2 – Participantes da pesquisa

<i>NOME</i>	<i>IDADE</i>	<i>SEXO</i>	<i>VÍNCULO COM O IFG</i>	<i>NÍVEL DE INGLÊS</i>
Moreira	16	F	Aluna do curso integrado - Controle Ambiental	Iniciante
Speaker	21	M	Graduando em Engenharia Elétrica	Iniciante
Bibi	20	F	Graduanda em Geoprocessamento	Iniciante
FSB	16	M	Aluno do curso integrado de Eletrotécnica	Básico
Nay	17	F	Aluna do curso integrado em Mineração	Básico
Aguiar	17	M	Aluno do curso integrado - Controle Ambiental	Básico
Yara	16	F	Aluna do curso integrado - Controle Ambiental	Intermediário
Miranda	17	F	Aluna do curso integrado de Música	Intermediário
Tanaka	16	M	Intercambista no curso integrado - Informática	Intermediário
Traveller	38	M	Professor efetivo de linguagens do IFG	Avançado
Reseignet	17	M	Aluno do curso integrado de Eletrotécnica	Avançado

Fonte: dados da pesquisa

No decorrer da coleta de dados, três participantes normalmente assíduos faltaram algumas sessões. Traveller, por causa da demanda de trabalho no próprio IFG; Bibi, por ter começado estágio em sua área de atuação; e Speaker, por ter conseguido bolsa de estudo do programa Ciência sem Fronteiras. Durante o período de pesquisa, os demais componentes do grupo participaram de todas as sessões presenciais.

A opção pelo grupo mais assíduo ajuda a obter maior qualidade na observação, descrição e análise das estratégias de comunicação e da natureza das relações vivenciadas e relatadas pelos participantes. Essa análise foi feita por meio dos instrumentos e dos procedimentos de coleta de dados apresentados e explanados a seguir.

2.6 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

No intuito de garantir que os resultados sejam coerentes com o processo observado, os instrumentos de coleta de dados que subsidiam esta pesquisa estão necessariamente associados à investigação qualitativa. Os objetivos e as intenções da pesquisa foram previamente apresentados a todos os participantes do *Speaking Club*, que prontamente concordaram com o propósito da pesquisa e assinaram o termo de consentimento de participação (APÊNDICE A).

Como fontes primárias de dados foram utilizadas gravações de quatro sessões presenciais – recurso eficaz nas investigações, pois permite a revisão e a análise em detalhes dos dados da pesquisa. Para Gerhardt e Silveira (2009), objetivos claros e estágios a serem seguidos fazem parte da coleta de dados. Por isso, os dados são sistematicamente coletados com intuito de apresentar evidências, bem como subsidiar a interpretação do pesquisador (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Os excertos e seus respectivos temas geradores estão numerados sequencialmente de 1 a 4. Assim, a organização e a diagramação dos excertos seguem a seguinte ordem: números que indicam turnos de fala, os pseudônimos escolhidos pelos próprios participantes e, por fim, as falas dos participantes.

Ainda como fonte primária de dados também foram utilizados questionários e entrevistas (APÊNDICES B e C). De acordo com Rees e Melo (2011), o questionário é um conjunto de questões com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, valores e interesses. As autoras ainda destacam que um questionário bem estruturado necessariamente se embasará nos objetivos da pesquisa a fim de garantir dados confiáveis.

Dörnyei (2011) afirma que os questionários podem garantir ao pesquisador informações gerais e específicas sobre seus respondentes e sobre o que eles pensam a respeito de determinado(s) assunto(s), ou seja, suas opiniões, crenças, interesses e valores. Ao elaborar os questionários, procuramos estabelecer uma relação direta entre o objetivo geral e os objetivos específicos que norteiam esta pesquisa.

Nesta pesquisa, foram utilizados dois questionários: um aplicado aos alunos no início e outro ao final do semestre (APÊNDICES B e C). O questionário inicial foi aplicado aos alunos na primeira sessão presencial e objetivou levantar o perfil dos participantes e sua relação com a língua inglesa, com as TDIC e com o *Speaking Club*. Ele consta de uma primeira parte de dados pessoais, três perguntas fechadas e dez questões abertas. O questionário final permitiu diagnosticar como os participantes concebiam o *Speaking Club*, o que ele representava para aqueles participantes, bem como por que usar tecnologias no *Speaking Club* e se nele havia aprendizagem colaborativa.

Em relação às entrevistas, Rees e Mello (2011) pontuam que a entrevista é um momento interacional configurado pelos participantes e pelo contexto sócio-histórico. Optei por realizar entrevistas semiestruturadas. Segundo Marconi e Lakatos (2003), esse tipo de entrevista garante ao entrevistador liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. Ao utilizar apenas questões orientadoras, o pesquisador amplia as chances de acrescentar outras questões, caso necessário, que podem esclarecer pontos considerados obscuros pelo pesquisador durante a conversa.

No Apêndice D, apresento algumas perguntas utilizadas para a entrevista com os alunos. Durante essas conversas, o objetivo era investigar as expectativas dos alunos e da professora em relação aos momentos de correção dialogada. A princípio, as questões funcionaram como uma orientação. No entanto, a dinâmica de cada uma das conversas conduziu as entrevistas, as quais aconteceram em grupos de quatro participantes.

Como fonte secundária de dados, utilizei o diário de pesquisa, o aplicativo *WhatsApp* para comunicação e articulação dos encontros e a plataforma *Wiggio* como ambiente virtual de disponibilização e organização dos textos e vídeos utilizados nas sessões presenciais.

Com o intuito de garantir que a análise atenda a critérios propostos pelo paradigma qualitativo de uma pesquisa, os instrumentos devem se diversificar, reafirmando o valor e a eficácia de cada um dos diferentes instrumentos de coleta dos dados (LÜDKE; ANDRE, 1986).

No quadro 3, apresentam-se a distribuição dos objetivos específicos e os respectivos instrumentos utilizados para a coleta de dados.

Quadro 3 – Objetivos e instrumentos

Objetivos específicos da pesquisa	Instrumentos utilizados para a coleta de dados
Descrever e analisar a natureza das interações empreendidas pelos aprendizes, por meio do <i>Speaking Club</i> .	-Gravações de quatro sessões presenciais; -Questionários e entrevistas.
Identificar e analisar as estratégias e os instrumentos utilizados no <i>Speaking Club</i>	-Gravações de quatro sessões presenciais; -Diário de pesquisa.
Descobrir e analisar as opiniões dos participantes acerca do <i>Speaking Club</i> .	-Questionários e entrevistas.

Fonte: dados da pesquisa

No início do semestre, todos os processos de ensino e aprendizagem da instituição estavam em pleno curso: aulas, projetos e todas as demandas de uma escola regular. Antes de encerrar o semestre, no entanto, a instituição aderiu a uma greve nacional dos funcionários públicos federais. Nesse contexto, os participantes optaram por não parar as sessões do *Speaking Club*, visto que este não se caracterizava como atividade regular.

Os participantes deliberaram que a própria greve seria um dos temas de discussão dos novos encontros. Com o intuito de melhor compreender os elementos simbólicos presentes nos excertos analisados, adotei, com base em Marcuschi (1997) e Sabota (2002), um sistema de conversões, como visto no Quadro 4.

Quadro 4 – Símbolos de conversão dos excertos

Símbolos utilizados nas análises	Explicação dos significados de cada um dos símbolos
{ }	Estratégias comunicativas
()	Autocorreção
[]	Observações do pesquisador
...	Pausas e intervalos
&	Complemento de ideias
“ ”	Resgate de um texto ou vídeo
MAIÚSCULO	Ênfase da ideia por parte do aprendiz
<i>Itálico</i>	Palavra que está sendo motivo de discussão

Fonte: Adaptado pelo pesquisador, com base em Marcuschi (1997) e Sabota (2002)

Neste segundo capítulo, descrevi a metodologia adotada na dissertação, defini pesquisa qualitativa e expus o contexto da pesquisa. Apresentei o *Speaking Club*, os temas geradores, as sessões presenciais, os participantes da pesquisa, os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados. No próximo capítulo, analisarei os dados coletados com base na teoria já apresentada.

CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS

Neste terceiro capítulo, por meio dos instrumentos utilizados, analiso os dados com base em alguns aspectos da teoria sociointeracionista de Vygotsky (1998). Assim, no primeiro item, considero a natureza das relações vivenciadas por meio das interações e das mediações; no segundo item, analiso os instrumentos e as estratégias comunicativas mais recorrentes; e, finalmente, no terceiro item, analiso as percepções dos participantes da pesquisa acerca do *Speaking Club*.

Com o intuito de descrever, analisar e compreender a natureza das relações vivenciadas pelos aprendizes, por meio de estratégias de interação e mediação, considero quatro excertos e seus respectivos temas.

3.1 A natureza das relações vivenciadas por meio das interações e das mediações

No primeiro excerto, o assunto em discussão é *Globish/Brazinglish*. O tema surgiu das discussões acerca da Copa do Mundo de 2014 no Brasil e sua relação com a LI. Miranda e FSB foram os mediadores dessa sessão. Para dinamizar o debate, utilizaram o texto “*Learning to speak Brazinglish*” de Vanessa Barbara (ANEXO A), bem como alguns slides projetados, que apresentavam equívocos e erros de traduções em LI nas placas que deveriam ser orientadoras na realização da Copa do Mundo de 2014, no Brasil (ANEXO B).

Logo que viram os erros de tradução das palavras, nos slides projetados, os participantes não se contiveram e começaram a rir, corrigir e comentar as placas, tecendo considerações sobre a importância de se entender a relação língua-cultura para se expressar em LE, como se vê no excerto 1, a seguir.

[1]		
1	Aguiar	Words different! [risos e gargalhadas]
2	Nay	To use English, you have to knows (know) a kind of cultura.
3	FSB	Yeah, like different cultural words or vocabulary.
4	Aguiar	Humhum, here on (in) Brazil for example; vaca louca ... <i>crazy meat</i> ? [Todos riem! Alguns balançam a cabeça, fazendo sinal de negação e outros fazem gestos de interrogação.]
5	Nay	Some words in United States or in English has to be for that!
6	Miranda	Does anybody have any idea about it?
7	Moreira	Don't no idea. [risos]
8	Reseignet	Crazy meat cow?

9	FSB	What about mad cow?&
10	Moreira	How is doença?
11	FSB	Sick!
12	Moreira	Sick cow . . . ?! [pausa com tom de espanto]
13	Yara	Guys, doença is disease e sick is doente, right?
14	Miranda	Yes, yes! Disease is general and sick is specific, for example: that specific person is sick.
15	Reseignet	You're right. It's <i>Mad Cow Disease</i> . [O participante responde, checando a expressão no dicionário <i>on-line</i> de seu dispositivo móvel.]

Excerto 1 – Sessão *Globish/Brazinglish* – 01/11/2013

Aguiar, levado pela amplitude da temática *Globish/Brazinglish* e motivado pelos slides e textos, inicia a interação, brincando com os colegas, ao dizer que nas placas havia “*Words different*”. Apesar de se tratar de uma tradução literal, esta foi perfeitamente compreendida pelos participantes Nay e FSB, turnos 2 e 3, já que compartilham a mesma LM. Nay não apenas compreende Aguiar, como completa o raciocínio do colega, ao afirmar que, para usar a LI, a pessoa deve ter noção também de cultura.

Os participantes, durante as produções orais e as interações, afirmam que há relação entre língua e cultura, como apontam Ochs (1991) e Ellis (1994). Estes afirmam que a língua sempre está atrelada a um determinado contexto cultural e a determinados vocabulários.

Destaco também a percepção trazida pela teoria sociocultural que enfatiza a importância da linguagem na interação entre os indivíduos, pois é por meio da linguagem que o pensamento se desenvolve e a aprendizagem acontece. Assim, o sociointeracionismo compreende que a aprendizagem de uma LE e a formação de ideias e conceitos ocorrem como resultado desse processo de interação mediado pela linguagem.

O surgimento da expressão “vaca louca”, em meio à discussão, desencadeou um processo de interação entre os participantes, por meio da troca de turnos em uma sequência de colaborações que ajudaram a levantar hipóteses e a construir o conhecimento da expressão em LI. Conforme afirma Vygotsky (2001), a interação e o contexto são fatores imprescindíveis para a aprendizagem.

A expressão “vaca louca”, em LI, começa a ser trabalhada pelos demais colegas a partir da solicitação de auxílio de Aguiar. Há entre os participantes uma preocupação e um esforço coletivo para superar uma fragilidade linguística que, a princípio, parece ser de um único participante, mas todos entram na discussão para ajudar o colega a superar uma dificuldade, de modo a fornecer *scaffolding* e construir um novo saber.

Aguiar pede assistência aos colegas para descobrir como seria a expressão “vaca louca” em LI. O pedido de ajuda e a colaboração na construção do significado da expressão “vaca louca” levou Nay a refletir acerca da expressão e a afirmar que alguma palavra nos Estados Unidos ou em LI deveria dar conta daquela expressão. A afirmação de Nay desperta no grupo uma sequência de construção e uma negociação do significado da expressão “vaca louca” em LI.

Miranda pergunta ao grupo se alguém tinha alguma ideia sobre a expressão. Assim, desempenha o papel de mediadora ao interagir mais com os outros participantes, já que foi uma das voluntárias que ajudou a preparar a sessão presencial.

Como mediadora, Miranda age com maior propriedade, por ter se preparado para debater a temática. Ela não responde diretamente, mas busca alcançar junto com os colegas o significado e a melhor tradução para a expressão. Imediatamente, a participante Moreira responde que não tinha ideia do que se tratava, o que possibilita a percepção de que a participante interage e se comunica mesmo com um menor conhecimento gramatical da LI.

Observa-se, então, que o processo de interação e mediação no *Speaking Club* proporciona que todos participem, o que encoraja o participante a tentar se expressar e se comunicar por meio da LI, mesmo com fragilidades estruturais.

Resignet, com o intuito de ajudar na reflexão dos colegas, busca assistência ao tentar uma adivinhação para a expressão, como observado no turno 8, “*Crazy meat cow?*”. Naquele momento, Resignet amplia e desencadeia uma negociação acerca da expressão. É possível perceber o que apontam Lantolf e Appel (1994) sobre os símbolos linguísticos, instrumentos mediadores da interação entre os seres humanos e o mundo mental.

FSB se interessa pela estratégia de Resignet e também embarca na tentativa de adivinhação: “*What about mad cow?*”. Moreira, que não tem tanta experiência com a LI, busca nos colegas apoio, ao perguntar: “Como se fala doença?”. Imediatamente, FSB responde “*Sick*” e Moreira complementa a resposta de FSB: “*Sick cow!*”, na tentativa de estabelecer sentido para a expressão.

Nessa interação direta entre Moreira e FSB, os aprendizes buscam descobrir a maneira mais adequada de se traduzir para LI a expressão “vaca louca”. Nessa negociação de significado, estabelecem-se critérios e formas preferíveis de uso da língua, a partir das experiências linguísticas de cada participante e das negociações linguísticas que o grupo é capaz de fazer.

A dinâmica do processo comunicativo possibilita que os agentes comunicativos, a partir de suas negociações linguísticas, estabeleçam colaboração. Retomo Fullan e Smith (1999), os quais destacam que a colaboração necessariamente nutre diversidade e constrói confiança, provoca e, ao mesmo tempo, proporciona conexões com ideias e pensamentos de dentro e de fora do grupo. Assim, o resultado da colaboração é, simultaneamente, o surgimento de um novo conhecimento.

O intuito de negociar a forma apropriada para o termo “vaca louca” está diretamente relacionado à continuidade dos atos comunicativos, ou seja, quanto antes a negociação linguística ocorrer, mais rapidamente o processo comunicativo fluirá. Infere-se que o próprio ato de negociação do termo em questão desencadeia a comunicação.

Yara, ao refletir sobre o pedido de assistência de Moreira, se dispõe a colaborar com a colega e com todos os outros participantes, esclarecendo que, em inglês, “*Doença é disease e sick é doente*”, termos que contribuíram para a contextualização da expressão em discussão.

Miranda, que já havia feito a pergunta sobre a expressão “vaca louca”, a qual motivou todo o processo colaborativo, responde ao colega, ao apresentar o exemplo: “*Aquela pessoa está doente*”.

Ainda que a explicação metalinguística não use terminologia convencional, em termos gramaticais (como, por exemplo, *doença* = substantivo e *doente* = adjetivo), os interagentes buscam compreender, desenvolver e criar um critério discriminatório entre os termos em questão. Assim, Miranda tenta ajudar o grupo a fazer alguma distinção linguística de duas palavras que subsidiam a expressão em questão.

Miranda, nesse contexto, desenvolve o papel de tutor, mediando a construção das hipóteses por meio de *scaffolding*, estruturas de apoio que oferecem sustentação adequada para a evolução de novos estágios (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976).

Reseignet complementa “*You’re right. It’s Mad Cow Disease*”. Ele contribui com o raciocínio de Miranda e colabora com todos os colegas ao checar a expressão via internet, em um dicionário *on-line*, no seu dispositivo móvel. Essa ação confirma as percepções de Paiva (2001), que afirma que a internet oferece um ambiente propício para pesquisas, e de Kenski (2005), que destaca que as tecnologias digitais criam possibilidades de interação para além do tempo e espaço. Também comprova as ideias de Zhao (2005), que salienta que os dispositivos móveis são instrumentos práticos e usuais, ferramentas aliadas em processos interativos e comunicativos, como no caso do *Speaking Club*.

O questionamento de Aguiar, “*Humhum, here on (in) Brazil for example; vaca louca – crazy meat?*”, provocou todo o grupo e foi capaz de desencadear assistência mútua e

colaboração para a construção de significado. Retoma-se Vygotsky (1979), Freire (1997) e Masetto (2012), autores que convergem na concepção do aprendiz como ser social e que por meio da interação e da mediação se constrói e elabora conhecimento.

Nesse primeiro excerto, percebe-se grande envolvimento e participação dos componentes do *Speaking Club*. Assim, o trabalho colaborativo proporciona *collective scaffolding*, a partir de demandas linguísticas pessoais (DONATO, 1994).

No segundo excerto, o tema escolhido pelos participantes foi “Estereótipo”. Os instrumentos utilizados foram um vídeo de três minutos, “*The Italian man who went to Malta*” (ANEXO C) e o texto “*You think, therefore I am*” (ANEXO D).

Esses instrumentos, escolhidos pelos mediadores Reseignet e Moreira, contribuíram para a dinamização da sessão presencial. Conforme o planejamento, o texto foi disponibilizado com antecedência na plataforma *Wiggio* para os participantes lerem e sanarem dúvidas de vocabulário e compreensão, enquanto o vídeo foi apresentado na sessão presencial, com objetivo de iniciar a discussão acerca do tema.

O texto faz uma reflexão sobre o quanto o pensamento de outras pessoas tem grande impacto nos nossos pensamentos, sentimentos e ações. O texto destaca que os estereótipos são exemplos fidedignos do quanto nossos pensamentos afetam o “eu” de outras pessoas – eles são nuvens de atitudes, crenças e expectativas.

O vídeo, “*The Italian man who went to Malta*”, apresenta uma situação engraçada: um italiano viaja e tenta se comunicar com diferentes pessoas de Malta. No entanto, o personagem possui sérias fragilidades de estrutura gramatical e de pronúncia em LI, o que dificulta muito sua comunicação com as outras pessoas, como é possível observar na transcrição de sua fala (ANEXO C).

Os participantes se divertiram com o vídeo e logo iniciaram uma discussão sobre a dificuldade do *Italian Man* em se comunicar e se fazer compreender. Yara comenta que ele tenta, mas as pessoas não conseguem entendê-lo; já FSB concorda com a colega ao afirmar que o caso é mesmo preocupante.

[2]

- | | | |
|---|---------|--|
| 1 | Nay | Very fun (funny) the video! [youtube video – the Italian man who went to Malta] |
| 2 | Yara | He tries, but people can't understand what he says. |
| 3 | FSB | Yes, the case is serious! [risos] |
| 4 | Moreira | Nossa! . . . Foi funny mas fiquei com dó dele. Vocês não? [O grupo ri mais uma vez, mas ao mesmo tempo reflete sobre a pergunta da colega] |
| 5 | Nay | Not really! |

- 6 Reisegnet Is the problem English?
 7 Miranda I don't think so. Yes!!!! But not only!
 8 FSB He sound (sounds) like Indian speaker.
 9 Aguiar I think the same thing.
 10 Nay I saw some teachers on him. Don't you?
 11 Miranda Come on guys! One thing is his English, the other is our pre-concepts. [alguns se olham, negando com a cabeça]
 12 Reseignet That's true!
 13 Aguiar I didn't visualize a Italian man, came to my mind an Indian man.
 14 Yara Yeah, it's the stereotypes we have.
 15 Miranda Yes, "You think, therefore I am", remember the text that Reseignet posted on Wiggio? It's amazing!
 16 Yara Yeah, I saw it, really good.&
 17 Moreira Verdade. I like.
 18 Reisegnet The text "You think, therefore I am" make us aware how we impact each other and think about the consequences.
 19 Nay I know it a stereotype, but I swear that I remembered the teachers that I had.
 20 Aguiar Unfortunately I have to agree. He sounds like some teachers. Speaking and speaking and saying nothing.
 21 Reisegnet So, teachers are like that?
 22 Aguiar Some teachers . . .
 23 Nay Yeah, we can't deny that some teachers are like that, but I know it's stereotype.

Excerto 2 – Sessão *Stereotypes* – 25/04/2014

Ao expressar sua opinião, Nay encontra em dois outros colegas, Yara e FSB, impressões semelhantes às suas. No entanto, durante a interação, a participante Moreira se posiciona de maneira divergente, indagando aos colegas, “*Foi funny, mas fiquei com dó dele. Vocês não?*”. Moreira, mesmo tendo dificuldades estruturais na LI, compromete-se com o tema e se posiciona na discussão usando LM e LE. Nota-se, ainda, que ela consegue interagir com os demais participantes e é capaz de mediar o tema.

Assim, a leitura de imagens, o diálogo em LE, o contexto em que a situação se encontra e o suporte das interações virtuais anteriores contribuem para o reconhecimento de vocabulário e expressões. Ainda que com fragilidades linguísticas em LI, Moreira consegue mediar e provocar reflexão, questionando todo o grupo. Ao mesmo tempo que busca *scaffolding* linguístico, Moreira oferece *scaffolding* para uma reflexão crítica do ocorrido no vídeo, ao questionar: “*Nossa!! Foi funny mas fiquei com dó dele. Vocês não?*”.

Nay discorda de Moreira e retruca “*Not really!*”. Reseignet, que parece compreender a lógica do questionamento de Moreira, aproveita a indagação da colega e amplia o foco do

questionamento, levando o grupo à reflexão sobre o real problema representado no vídeo, quando diz, no turno 6, “*O problema é o inglês?*”. Miranda responde negativamente, explicando que este não é o único problema.

No turno 8, “*He sound(sounds) like Indian speaker*”, FSB relaciona o vídeo a suas experiências e conhecimentos acerca da língua em outros contextos. Assim que apresenta sua impressão, provoca em Aguiar, “*I think the same thing*”, e em Nay, “*I saw some teachers on him. Don’t you?*”, um ressoar de sua impressão que se desdobraria na discussão sobre o que é estereótipo, visto também quando Nay afirma “*I saw some teachers on him. I know it’s a stereotype, but I swear that I remembered teachers that I had*”, e quando Aguiar reforça “*Unfortunately I have to agree. He sounds like some teachers. Speaking and speaking and saying nothing*”.

Esses participantes, ao se referirem às suas experiências em sala de aula com professores que falam em excesso e não conseguem se fazer entender, demonstram que conseguiram ler nas entrelinhas e avaliar o discurso do personagem. De acordo com Cottrell (2005), essas são características do pensamento crítico.

Miranda, ao dizer “*Come on guys! One thing is his English, the other is our pre-concepts*”, apresenta uma postura crítica com relação ao pensamento dos colegas. Assim, relacionando o texto postado à situação vivenciada pela personagem principal do vídeo, Miranda busca intertextualizar os dois instrumentos, já que Miranda e todos os outros participantes do *Speaking Club* são de uma geração que pensa em *hiperlinks*, que sempre faz consultas na internet e que tem uma relação estreita e constante com as TDIC.

Paiva (2001) e Ribeiro (2014) destacam que a internet propicia um ambiente favorável a consultas e pesquisas. O tempo e o espaço deixam de ser um limitador de interação e as TDIC contribuem para uma relação entre aprendiz e conhecimento que pode se tornar mais criativa e participativa, transformando a indiferença e a alienação em interesse e colaboração.

Com bom domínio da língua, Miranda consegue expressar sua posição crítica, ao questionar a maneira de os colegas refletirem sobre o sujeito em questão e ao indagar acerca dos estereótipos vivenciados e concebidos por eles ao longo da vida. Essa atitude vai ao encontro do que postula Thompson (1999) sobre a capacidade de pensar criticamente, o que pode desafiar as próprias bases fundadoras das experiências de aprendizagem anteriores.

Ao abordar o pensamento crítico como uma prática social e política, destaco as interligações entre os processos pedagógicos e as realidades do mundo. Como exemplo disso, observa-se a postagem de Reseignet, na plataforma *Wiggio*, de um texto reflexivo sobre o tema. As falas de Miranda, no turno 15, “*Yes, ‘you think, therefore I am’, remember the text*

that Reseignet posted on Wiggi? It's amazing!'", de Yara, no turno 16, "*Yeah, I saw it, really good'*", e de Moreira, no turno 17, "*Verdade, I like'*", demonstram que tais alunos concordam com a ideia do texto postado.

Assim, a partir das falas desses integrantes, percebe-se que o texto apresenta mais informações para se analisar e compreender melhor o tema. Os integrantes do *Speaking Club* se fazem partícipes da escolha dos temas e também se colocam no lugar de mediadores e socializadores do tema. Não se trata de alguém com maior conhecimento ensinando aos outros, mas, sim, de uma relação colaborativa de coconstrução do saber.

Desse modo, todos ganham com a colaboração e a aprendizagem se torna coerente, faz sentido. Essa ideia remete a Vygotsky (2001), para quem o sentido são formas de interação e experimentação singularizadas, mas contextualizadas e socialmente constituídas.

De acordo com os dados analisados, no *Speaking Club* há uma abordagem colaborativa que incentiva os participantes a se expressarem e se posicionarem criticamente ou não acerca dos temas em discussão. Nesse contexto, Pennycook (1985) e Benesch (1993) tratam das abordagens de aprendizagem que incentivam o posicionamento crítico e da desconfiança das cristalizadas relações socioculturais.

Na metade do primeiro semestre de 2014, todas as aulas e processos de ensino e aprendizagem da instituição ainda estavam em curso, no entanto, durante aquela época, já havia algumas paralisações e discussões acerca de uma possível greve. Assim, a discussão sobre a greve tomou conta de todas as atividades dentro do IFG e acabou se tornando um dos temas discutidos no *Speaking Club*. A mediação da discussão dessa temática, "*For or against strike?*", ficou por conta de Reseignet e Nay.

Ao iniciar a sessão, Reseignet espalhou cartazes escritos em LI, com expressões pronunciadas por todo o IFG, na época, como "assembleia", "direitos", "reajuste", "greve" e outras. Miranda pegou o cartaz escrito "*Strike*" e indagou aos colegas:

[3]

- | | | |
|---|-----------|--|
| 1 | Miranda | So you understand 'strike', right? |
| 2 | Nay | Ahan... Strike are (is) just for making nothing? You have a strike, you you... |
| 3 | Reseignet | Good, go on! You ... |
| 4 | Nay | You have to make it. Because it's not a time to to make nothing. Strike make (makes) fight, right? |
| 5 | FSB | Ahan, é! |
| 6 | Yara | So, there is no reason to be at home. 'Cause you stop work, right? You stop work for a REASON. Then, what you gonna do? Stay at home? Relax??? |
| 7 | FSB | Sim. Yes... not working! You're not fighting! What |

- are you doing? ...Stay home, watch movie?!? Do you think people are UNDERSTANDING the strike?
- 8 Aguiar I think, they're no! Because the students think strike... is just making NOTHING.
- 9 Reseignet And you? What's your opinion about the strike?
- 10 Moreira ... I no sei falar em English.
- 11 Reseignet It's no problema.
- 12 Miranda It's no problema?!? [Todos riem]
- 13 Moreira Very importante... Com ela, a gente corre atrás do que a gente quer. Mas eu penso "no strike", porque a gente teve que fazer prova correndo... tudo depressa... [ao afirmar 'no strike', Moreira quer enfatizar que não deseja a greve naquele momento]
- 14 Aguiar É. But I think... It's not good for us, but for the next students coming will be (best).
- 15 Miranda Yeah, but your friends think the strike is correct... is good?
- 16 FSB I think. It's half and half [gestos indicando metade].
- 17 Moreira Yes, metade, half and half.
- 18 Nay Because there are students (that) think it's good TO FIGHT other students NO because the tests... it's hard but future it's best! Not now, but for next students will be good. Yes?
- 19 FSB É...
- 20 Aguiar Yeah...

Excerto 3 - For or against strike? - fase em paralisação e possibilidade de greve
28/03/2014

A partir da indagação de Miranda, Nay não só afirma compreender o significado da palavra, como também se posiciona de forma crítica, ao dizer que fazer greve não significa fazer nada. Ela tenta continuar o raciocínio, mas encontra dificuldades com o vocabulário específico para aquela ocasião, o que a faz interromper seu pensamento.

Reseignet auxilia a colega, ao incentivá-la a continuar o raciocínio. Com o apoio e a colaboração de Reseignet, Nay se sente encorajada a se expressar e a dar continuidade ao seu posicionamento crítico, completando seu raciocínio: quando há greve, você tem que cumpri-la, não é hora de não fazer nada, a greve leva à luta. Isso comprova a perspectiva sociointeracionista, segundo a qual a interação com o outro desenvolve nos indivíduos suas próprias interpretações do mundo (VYGOTSKY, 1998).

Allwright e Bailey (1991) consideram que o fator interacional é maior que uma coprodução. Na verdade, é uma intersecção entre os participantes, que consigo trazem posicionamentos e conhecimentos próprios. Isso se observa na coconstrução de raciocínio em comum entre Nay e Yara, que, por meio do discurso, expressam posicionamento crítico e consciente do que consideram razão para greve.

Rajagopalan (2003) afirma que é por meio da linguagem que as pessoas expressam pontos de vista e posicionamentos a partir de algum lugar sócio-historicamente construído. Observo isso em todas as falas de Miranda, que também encontra eco na interação e na concordância de discurso por parte dos colegas. Assim, há, por parte dos participantes, disposição para interação, mediação e compartilhamento de conhecimentos em um trabalho colaborativo, em consonância com Vygotsky (1998).

Ao questionar os colegas “*Vocês acham que as pessoas estão entendendo a greve?*”, Miranda encontra uma resposta imediata de Aguiar, que apresenta vozes de outros colegas que discordam da greve. Reseignet continua o percurso das trocas comunicativas, ao perguntar a Moreira sua opinião sobre a greve. Moreira hesita em dar sua opinião, em razão do nível de vocabulário que se requer para essa discussão. Mas Reseignet auxilia Moreira e oferece *scaffolding* ao dizer “*It’s no problema*”. Miranda reforça o *scaffolding* ao repetir a fala de Reseignet, o que deixa Moreira bem à vontade para continuar seu discurso.

Durante todo o tempo, as interações entre os participantes elucidam suporte mediado. Na interação entre Reseignet, Moreira e Miranda é perceptível uma espécie de auxílio temporário que os aprendizes oferecem uns aos outros, uma sustentação para novos estágios (WOOD; BRUNNER; ROSS, 1976).

Essas atitudes provocam encorajamento em Moreira, que dá continuidade ao seu discurso, mesmo se valendo da LM, sem deixar de participar e colaborar com a discussão. Assim, o foco da interação e da comunicação não se perdeu, ainda que a opinião de Moreira seja diferente das demais. Porém, mesmo fazendo uso de LM, todos ouviram a colega e respeitaram sua opinião, o que confirma a ideia de Oxford (1990), quando este afirma que a cooperação e a mutualidade compõem a ideia central do que vem a ser comunicação.

Assim, Moreira, que detém dificuldades de se comunicar em LI, não só consegue acompanhar como também responde e se posiciona durante a discussão. Há, então, ampliação de ZDP por meio da interação (VYGOTSKY, 1998).

Para Donato (1994), o discurso promove *scaffolding* e, durante a interação, há exposição às amostras compreensíveis da língua e ampliação da produção verbal a partir do *input* processado, o que promove abertura e receptividade à LE.

Aguiar argumenta que a greve não é tão boa para aquele momento, mas será benéfica para futuros estudantes. Miranda concorda com a observação de Aguiar, no entanto questiona se os outros alunos da instituição acham que a greve os beneficiará. FSB responde o questionamento, dizendo “*I think... It’s half and half*” e Moreira concorda com FSB, reafirmando “*Yes, metade, half and half*”.

Durante toda a interação transcrita no excerto, os aprendizes interagem, colaboram uns com os outros e promovem assistência mútua. Logo, destaco as trocas de saberes e a mútua ajuda como forma de trabalho em conjunto entre os aprendizes para alcançarem um objetivo comum. O resultado dessa colaboração é o surgimento de novos conhecimentos e o crescimento do grupo todo (DONATO, 1994; FIGUEIREDO, 2006; SABOTA, 2002).

Durante os últimos encontros, a greve se encontrava deflagrada e decidida em assembleia. No entanto, os encontros do *Speaking Club* continuaram, por não se tratar de aula regular, mas de um ambiente de interação, mediação e comunicação em LI.

Assim, os participantes deliberaram que a própria greve seria o tema de discussão. Yara e Traveller, que se voluntariaram como os mediadores dessa temática, iniciaram a sessão informando o resultado da votação em assembleia.

- [4]
- | | | |
|----|-----------|---|
| 1 | Moreira | É [pausa], I am strike too [pausa]. Seria bom se eu pudesse, seria maravilhoso se eu pudesse falar tudo in English. |
| 2 | Reseignet | Just to, você entende se eu falar in English? [Reseignet interage com Moreira]. |
| 3 | Moreira | Yes, yes! [balança a cabeça, sinalizando afirmativamente]. |
| 4 | Reseignet | Good!!! |
| 5 | Yara | All right, we have to discuss, to understand the concept of the strike. Today we're here, this will affect us, but TOMORROW, maybe we can face the same difficulties, right? |
| 6 | Miranda | Right! To UNDERSTAND the whole thing and (and) think about the way things are happening, this will (gonna) be very pleasant for us as students, make people think and understand what's going on. |
| 7 | Yara | Excuse me [gesto de quem quer falar]. |
| 8 | Miranda | Don't worry, don't worry, go! |
| 9 | Yara | We want to know what's happening! What's behind the whole thing? Who's leading? The teachers in general? |
| 10 | Traveller | It's not a teacher's strike, it's important to know that. It's a general strike! A NATIONAL strike for federal public workers. |
| 11 | FSB | Hum rum! Uma big strike national! |
| 12 | Reseignet | Yeah, the school is in (on) strike because it's federal. [pausa] Being a school in this situation is just a detail, if it's federal, if it's public, you are on strike, if it's a school, hospital or any other governmental part, right? |
| 13 | FSB | Yeah, isso mesmo. |
| 14 | Aguiar | That's right! Did you see the ranking of the place where Brasil is in education? |
| 15 | FSB | The last one?! [risos] |
| 16 | Aguiar | We are in (on) the thirty eighth place behind... and... |

- here in South America, LAST one, LAST one, can you believe?
- 17 Nay But we have this strike going on, so?
- 18 Yara Yes, and maybe HERE, in this Speaking Club, in this discussion, we have to really think! What we can do better for our future?
- 19 Traveller I was in London, study program, ah [pausa] it was four weeks long, the second week we were there, there was a public transportation strike and all the trains stopped for three or four days.
- 20 Nay Strike in London! For three/four days?!?
- 21 Traveller Yes, the other week there was a university teacher strike, there was a strike for all universities in London fighting for better working conditions, that was SPECIFICALLY teachers strike.
- 22 Yara Strike is necessary and complex and [abandon de mensagem].
- 23 Miranda In my opinion, it's part of life if you are a worker. When I googled I found about interesting strikes, in the United States, strike developed by fast food workers. It was a strike against McDonald's, they were protesting on the streets because of low pay, there was also strikes in Africa as well, so we can have a more global perspective.
- 24 Tanaka In my country going on strike public officers like teachers... police... It's banned by law [estudante intercambista do Japão].
- 25 Yara Banned by law?!
- 26 Tanaka Yes, banned by law!
- 27 Yara What happens then? You go to jail? You lose your job?
- 28 Tanaka Don't really know, we don't go on strike. I'll check in the net!
- 29 Nay Go on strike! So, so basically we say. People go on a strike, right?!
- 30 Reseignet Exactly, the verb be, to be on a strike. We are on a strike at the moment. We have been on a strike.
- 31 FSD This is so interesting because first when I was searching somebody posted that on *Wiggio*...

Excerto 4 – What's behind the concept of strike? - fase em greve

09/05/2014

Ao observar a interação entre Moreira e Reseignet nos turnos 1, 2 e 3, destaco o processo de incentivo e respeito recíproco entre os participantes. Ressalto também que o processo comunicativo e os posicionamentos pessoais ou grupais emergem por meio das interações, independente do grau de conhecimento linguístico da LI. Assim, Moreira expõe sua posição em relação à greve e também suas fragilidades linguísticas, enquanto Reseignet respeitosamente incentiva Moreira e os demais colegas a se expressarem.

Moreira e Yara respondem de forma imediata e positiva em relação ao processo de negociação proposto por Reseignet, corroborando, então, com Pica (1994), acerca da negociação, e com Dörnyei e Scott (1997), acerca das estratégias de comunicação.

Yara propõe entender o conceito de greve e o que está por trás dela e Miranda acrescenta que é preciso entender o que está acontecendo. Para Miranda, para se entender é preciso explicar o contexto do Instituto Federal e do cenário nacional acerca da greve e fazer o grupo entender o que está acontecendo.

Yara e Traveller atuam conjuntamente como mediadores. Yara diz que é preciso saber o que está acontecendo, o que está por trás de todo o movimento e quem o está liderando. Traveller continua a mediação e apresenta a informação de que se trata de uma greve nacional de todos os trabalhadores federais. Em decorrência da mediação de Yara e Traveller, FSB compreende a dimensão da greve por meio da afirmação “*Uma big strike national!*”.

Nos turnos 10 e 12, Traveller e Reseignet interagem colaborativamente e por meio da linguagem para compreender o processo sócio-histórico daquele contexto. A visão de linguagem como interação social integra todo ato de enunciação do participante em um contexto mais amplo, de modo a revelar as relações intrínsecas entre o linguístico e o social, como se confirma nos turnos 11 e 13 em que FSB, por meio da interação de Traveller e Reseignet, começa a revelar compreensão do processo sócio-histórico da temática em discussão.

Todos os enunciados, até o turno 13, discutem o conceito de *strike* e tentam entender as razões pelas quais a greve se encontrava instaurada. São necessidades humanas e concretas, como as interações presentes nos turnos de 1 a 13, que fomentam a manifestação da linguagem. É por conta desse processo que os indivíduos produzem seus discursos, já que a linguagem não é neutra, está sempre imbuída de intencionalidades (PENNYCOOK, 1985).

No turno 14, Aguiar faz um questionamento muito interessante ao grupo, sobre o ranking dos países no quesito educação. FSB tenta adivinhar, brincando com a situação, e Aguiar esclarece que estamos no trigésimo oitavo lugar geral e último na América Latina. Destaco aqui a postura pesquisadora de Aguiar e sua preocupação com a continuidade das interações.

Yara concorda com Aguiar e acrescenta que, durante as discussões no *Speaking Club*, os participantes podem refletir acerca da greve. Por intermédio da linguagem, expressam-se características discursivas com intenções bem definidas. Logo, a linguagem proporciona a

humanização do homem, a tomada de consciência de sua realidade e sua transformação em agente sócio-histórico (VYGOTSKY, 1979).

Como elemento de mediação entre o homem e a realidade, a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, e por isso não pode ser estudada fora de contextos, uma vez que os processos que a constituem são sócio-históricos. Isso pode ser constatado no turno 23, quando Miranda diz que a greve é parte da vida de um trabalhador. Ela ainda acrescenta que ficou surpresa quando pesquisou no *Google* e descobriu uma greve nos Estados Unidos dos trabalhadores do *McDonald's* que protestavam contra o baixo salário. Miranda acrescenta que também encontrou reportagens que falavam sobre várias greves na África.

Já Tanaka, estudante intercambista do Japão, apresenta uma perspectiva totalmente contrária à de Miranda, já que, segundo ele, em seu país a greve é banida por lei para funcionários públicos. Observo, nos turnos 23 a 28, um contraste de ideias e concepções culturais, pois a presença do estudante japonês trouxe uma outra perspectiva sobre a temática. Essas trocas culturais ampliam olhares e ajudam a diminuir os estereótipos e pré-conceitos. De forma dialógica, os participantes interagem e colaboram linguística e culturalmente uns com os outros.

Assim, os participantes do *Speaking Club* se sentem em um ambiente que os deixa à vontade para expor, contrapor, questionar e debater ideias e concepções. Ou seja, a construção e a interpretação dos eventos estão baseadas nas experiências pessoais e no campo das percepções dialogicamente constituídas.

Nos turnos 29 e 30, há a presença nítida de colaboração para aquisição de vocabulário, pois Nay indaga ao grupo sobre a expressão “estar em greve” (“*Go on strike!!! So basically we say... people go on a strike, right?!?*”), e Reseignet responde, auxiliando a colega (“*Exactly... the verb be... to be on a strike... We are on a strike at the moment... we have been on a strike*”). No turno 31, FSD ainda acrescenta que alguém havia postado essa informação no *Wiggio*.

As TDIC se fazem presentes nos turnos 23, 28 e 31. No turno 23, Miranda relata que buscou maiores informações acerca da greve no *Google*. No turno 28, Tanaka afirma que nunca participou de uma greve e que, para saber o que aconteceria aos grevistas, precisaria checar na *net*. No turno 31, FSB diz que alguém havia postado no *Wiggio* uma explicação do verbo adequado para se usar com a palavra *strike*.

Também de acordo com Kenski (2005) e Oliveira (2013), destaco que as sessões presenciais são planejadas e subsidiadas pelas TDIC, o que ressalta a importância e a contribuição das TDIC no aprendizado e uso de uma LE. Assim, o uso intensivo de

plataformas e aplicativos se expande e incorpora novos processos por meio dos quais a interação e a comunicação se fortalecem.

Em síntese, o processo que os participantes desenvolvem, desde a elaboração mental do conteúdo até a sua externalização, é orientado pelo contexto social em que estão inseridos. A fim de se adaptarem cada vez mais ao processo interacional, os participantes do *Speaking Club* desenvolvem uma articulação entre o linguístico e o social.

Retomo Pennycook (1985), o qual afirma que, por meio da linguagem, tanto circunstâncias investigatórias específicas quanto concepções de discurso trazem em si práticas que sustentam a existência e a (re)produção social. Pode-se dizer que a linguagem é fundamental tanto para manter, quanto para mudar a maneira como as pessoas vivem e compreendem o mundo real e o virtual.

Logo, o *Speaking Club* é um ambiente de interação e comunicação que possibilita mediações também por meio das TDIC. Ele apresenta oportunidades de interação, experiências de colaboração em relação à comunicação em LI.

Como afirma Yara:

[5]

no *Speaking Club* nós aprendemos uns com os outros, conversando sempre ajudamos uns aos outros, quando um sabe mais do que o outro é muito útil pois ele acaba tirando algumas dúvidas. Em trabalhos em duplas com certeza aprendemos juntos, e compartilhar ideias, é o que há quando se trata de encontros no *Speaking Club*.

[Entrevista – 20 de junho de 2014]

A participante percebe o valor da negociação e da diferença de saberes, de forma condizente com Wells (1999), que acredita que cada indivíduo interage com as informações de uma maneira diferente, recebe heranças culturais distintas e está em etapas singulares e variadas no desenvolvimento de suas habilidades e execução de tarefas na busca de conhecimento, portanto não há necessidade de se preocupar com o quanto se sabe.

Há aqui um processo de colaboração, ou seja, um contínuo processo dialético de trocas de conhecimentos entre os indivíduos, que escolhem seus papéis e decidem como e o que realizarão (OXFORD, 1997).

A colaboração tem um papel fundamental na aprendizagem de línguas, pois amplia a diversidade linguística entre os aprendizes e possibilita o uso de estratégias comunicativas, de acordo com Dörnyei e Scott (1997), Brown (1994), Oxford (1990), Figueiredo (2006), Sabota (2002) e Figueredo (2001).

Percebi isso durante as várias interações desse excerto, já que os participantes expõem suas ideias e concepções, além de apresentarem novos vocabulários e contribuírem uns com os outros tanto nos elementos linguísticos quanto nas questões socioculturais.

Por meio de entrevista, o participante FSB destaca que:

[6]

com o *Speaking Club* nós conversamos entre nós mesmos em inglês e é uma ótima forma para treinar a possível vivência no exterior, pois aprendemos uns com os outros, ouvindo, falando e nos corrigindo.

[Entrevista – 20 de junho de 2014]

Pode-se afirmar, com base nas análises desses quatro excertos, bem como nas opiniões apresentadas, que a natureza das relações por meio das interações e das mediações presentes no *Speaking Club* revela uma natureza colaborativa. Como Miranda destaca:

[7]

o trabalho sempre é feito em grupos, e não há separação em “níveis de conhecimento”. Dessa forma, aqueles que sabem mais conseguem ajudar os que sabem menos, sem haver a barreira professor-aluno. Somos todos participantes do *Speaking Club*, tanto alunos de ensino médio, quanto do ensino superior. Além do compartilhamento de conteúdo, acredito que o que mais se destaca nos encontros é a troca de experiências com a linguagem: os que falam bem contam sua trajetória de aprendizado, e isso ajuda quem ainda não tem tal nível. Aprendemos tanto o inglês, como formas de estudar e empregar a linguagem.

[Entrevista – 20 de junho de 2014]

Pelo relato da participante, percebe-se, no *Speaking Club*, uma natureza colaborativa que dinamiza e contagia a todos que participam daquele ambiente. Infere-se pela entrevista de Miranda que o fato de não haver um professor oficial, nem divisão de níveis de conhecimento da língua, propicia que os próprios participantes se ajudem.

Nesse contexto, os participantes promovem mediações que se enriquecem com trocas democráticas de conhecimentos (FRAWLEY; LANTOLF, 1985). Assim, os aprendizes promovem novas relações, nas quais reconhecem o mediador, os recursos e o contexto de aprendizagem, de acordo com Masetto (2012) e Perez e Castillo (1999).

Miranda afirma que “se aprende tanto inglês como também formas de estudar e empregar a linguagem”. Isso ocorre em uma relação colaborativa, por meio das trocas de experiências linguísticas e socioculturais entre os participantes do *Speaking Club*. Assim, para que haja essa relação colaborativa, fazem-se necessárias a troca de saberes e a mútua ajuda entre os participantes.

Para Almeida Filho (2009), no momento em que os indivíduos estão envolvidos em interações reais, são capazes de construir significado por meio da interação com os outros. Assim, a cultura colaborativa nutre diversidade, constrói confiança, provoca e ao mesmo tempo possibilita a mediação e ainda proporciona conexões com ideias e pensamentos (FULLAN; SMITH, 1999).

Constato, então, que o resultado da colaboração dentro do *Speaking Club* é, simultaneamente, o surgimento de novos conhecimentos e crescimento para todo o grupo. Logo, o *Speaking Club* quer somar suas atividades às do ambiente escolar e proporcionar vivências que contribuam nas interações e aprendizagens, em sintonia com o inciso II “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”, do artigo terceiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

O *Speaking Club* comunga e contribui com esses princípios, visto que se apresenta como um ambiente de partilha de experiências e mediação genuína entre os pares. Ele valoriza os diferentes conhecimentos e busca sempre manter o contínuo desenvolvimento da reflexão crítica e da competência comunicativa.

No item a seguir, faço uma análise dos instrumentos tecnológicos e das estratégias de comunicação mais utilizadas pelos participantes durante as interações no *Speaking Club*.

3.2 Instrumentos tecnológicos e estratégias comunicativas utilizadas no *Speaking Club*

As TDIC utilizadas pelos participantes do *Speaking Club* são instrumentos que contribuem bastante no processo de preparação e execução das sessões. Assim, são instrumentos muito bem-vindos e bastante utilizados nas interações dos participantes do *Speaking Club*.

Dispositivos móveis e aplicativos como *WhatsApp* são instrumentos que possibilitam enviar e receber mensagens multimídias instantâneas, o que pode contribuir com a aprendizagem e o uso de uma LE.

De acordo com Zhao (2005) e Oliveira (2013), como ressaltado no referencial teórico, os celulares podem ser utilizados como uma rede de computadores, o que possibilita que muitas das funções da comunicação mediada por computadores sejam realizadas pelos dispositivos móveis, como no primeiro excerto em que Reseignet consulta e checa a expressão “vaca louca” em um dicionário *on-line* com uso do celular.

Por meio da internet, os participantes antes, durante e depois das sessões presenciais fazem consultas, assistem a vídeos, checam tradutores *on-line* e muito mais, sempre com o intuito de interagir, comunicar e colaborar uns com os outros, como podemos perceber neste trecho do excerto 2.

- | | | |
|----|-----------|--|
| 11 | Miranda | Come on guys! One thing is his English, the other is our pre-concepts. [alguns se olham, negando com a cabeça] |
| 12 | Reseignet | That's true! |
| 13 | Aguiar | I didn't visualize a Italian man, came to my mind an Indian man. |
| 14 | Yara | Yeah, it's the stereotypes we have. |
| 15 | Miranda | Yes, "You think, therefore I am", remember the text that Reseignet posted on Wiggio? It's amazing! |
| 16 | Yara | Yeah, I saw it, really good. & |
| 17 | Moreira | Verdade. I like. |

Os participantes esperam que as interações e as mediações nas sessões presenciais sejam significativas e proporcionem expansão de horizontes. Como bem relata a participante Nay:

[8]

o uso de tecnologias é importante porque a proposta do *Speaking Club* é o contato com a língua inglesa abordando diversas formas de aprendizagens. Nos dias atuais, o método de ensino que envolve somente professor-quadro-caderno já não é tão atraente e efetivo, e as tecnologias podem acelerar e otimizar o aprendizado. Portanto, o emprego de tecnologias nos encontros favorece a dinamicidade do aprendizado, estimulando todos os sentidos dos participantes. Em se tratando da geração atual, o uso de aparelhos tecnológicos ocorre a todo o momento.

[Entrevista – 20 de junho de 2014]

Mas não basta usá-las, é necessário ter clareza dos objetivos almejados e conhecimento dos reais benefícios que as ferramentas digitais oferecem para a aprendizagem de línguas, a fim de bem empregá-las como se percebe em todos os excertos analisados (KENSKI, 2005; OLIVEIRA, 2013).

Yara relata que:

[9]

percebi que, com o uso de plataformas, a aprendizagem da língua inglesa pode se tornar mais dinâmica. A possibilidade de poder comentar e compartilhar textos, vídeos e atividades, em um único local torna mais fácil o compartilhamento de informações, e, ao mesmo tempo, incentiva os participantes a interagirem, escrevendo e lendo mais.

[Entrevista – 20 de junho de 2014]

De acordo com a participante, plataformas e aplicativos facilitam compartilhamento de textos, vídeos e informações, além de contribuir na preparação das sessões, nas consultas aos colegas e sites e nas interações *on-line* na língua-alvo. Ao analisar os excertos, foi perceptível a presença das TDIC e das estratégias de comunicação, instrumentos que se tornaram essenciais nas interações do *Speaking Club*. A produção oral em LE exige um grande empenho dos aprendizes que desejam adquiri-la. É por meio da fala e da escrita que se expressam pensamentos e opiniões (MOTA; BERGSLEITHNER; WEISSHEIMER, 2011).

Assim, o discurso oral acontece de maneira informal, sem grandes planejamentos, e a elaboração da fala se torna mais complexa, pois existe uma pressão maior de tempo e de comunicação (BYGATE, 1998). A produção oral é considerada uma tarefa difícil, no entanto muito importante na aprendizagem de uma LE (BERGSLEITHNER, 2009, 2011; GOH; BURNS, 2012).

Brown (1994) afirma que as estratégias são mecanismos mediadores ou modos de operações adotados que os participantes empregam para se relacionarem entre si e com o próprio ambiente.

As estratégias comunicativas utilizadas pelos participantes do *Speaking Club* são instrumentos mediadores que proporcionam produção oral, ampliam conhecimentos linguísticos, propiciam construções de significados e oferecem um *scaffolding* adequado para interação e comunicação em LI, tal como postulam Brown (1994), Oxford (1990) e Dörnyei e Scott (1997).

Com base na taxonomia de estratégias de comunicação de Dörnyei e Scott (1997), detectei treze estratégias comunicativas nas interações presenciais, como visto nos excertos. Essas estratégias foram categorizadas por terem sido usadas em diferentes contextos e momentos de interação das quatro sessões selecionadas. O registro é composto pelas estratégias que apareceram mais de duas vezes.

Com base no quadro taxonômico das estratégias de comunicação de Dörnyei e Scott (1997), construí um quadro taxonômico de estratégias utilizadas nos quatro excertos selecionados para a análise, contendo as estratégias, os excertos e o total de recorrências, como visto a seguir.

Quadro 5 – Estratégias utilizadas no *Speaking Club*

Estratégias	Excertos	Total
Tentativa de continuidade da conversa	2, 4	04
Réplica	1, 2, 3	03
Repetição para reforçar	1, 3	02
Abandono de mensagem	3, 4	04

Tentativa de adivinhação	1, 2, 3, 4	05
Repetição da fala do interlocutor	1, 2, 3, 4	05
Apelo por assistência	1, 2, 4	08
Tradução literal da L1 para L2	1, 2, 3, 4	07
Autorreparo	1, 2, 3, 4	11
Repetição	1, 2, 3, 4	11
Confirmação	1, 2, 3, 4	10
Ênfase da ideia	1, 2, 3, 4	14
Mudança de código	1, 2, 3, 4	19

Fonte: dados da pesquisa

A seguir, apresento as definições e as análises das estratégias comunicativas mais recorrentes nas sessões presenciais. A organização foi feita a partir das estratégias comunicativas de maior uso de língua materna para o maior uso de língua estrangeira. Ou seja, a organização das estratégias comunicativas foi estabelecida em uma perspectiva crescente de uso de LE constatada nos excertos selecionados para análise dos dados.

3.2.1 Tradução literal de LM para LE e mudança de código

O critério de estabelecer uma ordem e junção das estratégias comunicativas se deu a partir da perspectiva de maior uso da LM para maior uso da LE nas sessões do *Speaking Club*. Neste primeiro agrupamento, a LM se faz bastante presente. Para melhor visualização, todos os exemplos de estratégias de comunicação estarão em **negrito**. A seguir, apresento alguns casos da estratégia de comunicação de tradução literal de LM para LE:

[10]

Excerto 4 – FSB – Hum rum! **Uma big strike national!**

Excerto 3 – Aguiar – **I think, they're no!** Because the students think strike... is just making NOTHING.

Tradução literal de LM para LE é uma estratégia bastante utilizada, em que o aprendiz emprega a estrutura da língua materna como elemento base para a construção de estruturas e sentenças na língua-alvo. De acordo com Figueiredo (2006), há fluidez na comunicação porque a LM funciona como *scaffolding* para dar suporte e contribuir na construção do conhecimento da LI. Nesse sentido, as línguas se complementam para que os participantes se expressem durante as sessões presenciais.

Infiro também que muitos aprendizes, antes de participarem do *Speaking Club*, já tiveram outras experiências de exposição à LI, nas quais utilizavam traduções possivelmente bem-sucedidas para os objetivos desejados e reproduziam essa estratégia sempre que julgavam apropriado. É certo que há comprometimento das estruturas que são literalmente

transferidas de um código para outro, no entanto há também comunicabilidade e transmissão de ideias.

Casos de mudança de código:

[11]

Excerto 1 – Aguiar – Humhum, here on (in) Brazil for example; **vaca louca** – crazy meat?

Excerto 3–Moreira – Very importante, **com ela a gente corre atrás do que a gente quer, mas eu penso no strike, porque a gente teve que fazer prova correndo tudo depressa, não é?**

Essa estratégia envolve o uso alternado de estruturas, vocábulos e tantos outros recursos que o aprendiz gostaria de expressar em LE, mas sem sucesso. A barreira linguística o obriga a recorrer à LM.

O uso dos diferentes códigos se torna possível pelo fato de os participantes acessarem, mesmo que em diferentes níveis, ambos os códigos. Nos exemplos anteriormente apresentados, há compreensão e continuidade de ideias e de comunicação, na alternância dos códigos.

A mudança de código pode acontecer de várias formas e em diferentes contextos, como no uso de expressões de concordância, interjeição, contradição, questionamento e tantas outras. De certa maneira, a estratégia de mudança de código busca suprir a ausência dos recursos linguísticos em LE, que se materializam em LM. No entanto, o uso desses recursos em nada impede o fluir da comunicação. Na verdade, eles se tornam elementos constituintes do processo de aprendizagem colaborativa da língua.

3.2.2 Abandono de mensagem, repetição para reforçar, réplica e tentativa de continuidade da conversa

Neste segundo agrupamento, a LM está presente, no entanto não é mais tão essencial. Alguns casos de abandono de mensagem:

[12]

Excerto 4 – Nay – But we have this strike going on, **so...**

Excerto 3 – Nay – Ahan, strike are (is) just for making nothing? You have a strike, **you, you ...**

Essa estratégia aparece quando a mensagem não encontra continuidade ou suporte na LE, seja em termos de ideia, vocábulo ou estrutura. Também acontece quando o falante entende que seus interlocutores estão acompanhando seu raciocínio discursivo e espera que

eles o continuem. Muitas vezes, o aprendiz inicia um discurso e o interrompe por problemas linguísticos ou por desejo que outros deem continuidade à discussão. Normalmente, quando isso acontece, outro participante dá continuidade ao assunto, colaborando com a ideia e o fluir da conversa.

Caso de repetição para reforçar uma informação:

[13]

Excerto 4 – Aguiar – We are in (on) the thirty eighth place behind, and here in South America, **LAST** one, **LAST** one. Can you believe?

Durante a interação, Tanaka usa a expressão “banned by law” para demonstrar como se configura essa questão da greve em seu país. Em seguida, repete a mesma expressão, ao responder a Yara com intuito de reforçar a informação dada anteriormente. Essa estratégia comunicativa busca esclarecer, confirmar, negar ou reforçar uma ideia ou mensagem. Ela pode aparecer em forma de pergunta ou simplesmente confirmar ou negar algo que no discurso se encontra incompreendido ou que se quer enfatizar.

Alguns casos de réplica:

[14]

Excerto 1 -

Resignet – Crazy meat cow???

FSB – **What about mad cow?**

Moreira – How is doença?

FSB – **Sick!**

Excerto 2 -

Resignet – And you? What’s your opinion about the strike?

Moreira – I no sei falar em English.

Resignet – **It’s no problema.**

A dinâmica do discurso comunicativo provoca diversas reações no aprendiz, que fornece diferentes tipos de respostas, verbais ou não verbais à fala do interlocutor. Oferece também a possibilidade de replicar vocábulos ou estruturas do discurso do outro como forma de esclarecimento acerca da compreensão alcançada.

Caso de tentativa de continuidade da conversa:

[15]

Excerto 3 –

Miranda – So you understand strike, right?

Nay – Ahan, Strike are (is) just for making nothing?

You have a strike, you, you...

Resignet – Good, go on! You...

Nay – ...**you have to make it. Because it’s not a time**

to to make nothing. Strike make (makes) fight, right?
FSB – Ahan, é!

No intuito de continuar a comunicação, o aprendiz busca alternativas, como o uso de termos e expressões de reforço e perguntas que têm por objetivo encorajar outros aprendizes a continuar a discussão. Isso é bastante perceptível em quase todas as interações destacadas, no entanto o participante Reseignet desempenhou um papel fundamental, auxiliando e provocando os outros participantes a continuar a conversação.

3.2.3 Repetição da fala do interlocutor, apelo por assistência e tentativa de adivinhação

Neste terceiro agrupamento, a LE é utilizada na maior parte do tempo. Um caso de repetição da fala do interlocutor:

[16]
Excerto 3 –

Aguiar – É, But (I, I) think, It's not good for us... but for the next students coming will be (best)...
Miranda – Yeah. But your friends think the strike is correct, is good?
FSB – I think. It's half and half.
Moreira – **Yes, metade, half and half.**

Nessa estratégia, o aprendiz repete a fala do interlocutor com intuito de confirmar e/ou esclarecer. Isso acontece entre FSB e Moreira, quando Miranda questiona se os outros estudantes achavam a greve correta. FSB imediatamente responde que metade sim e metade não. Moreira repete a fala de FSB, “*Yes, metade, half and half*”, com intuito de confirmar a informação.

Alguns casos de apelo por assistência:

[17]
Excerto 1 –

Aguiar – Humhum, here on (in) Brazil for example; vaca louca – **crazy meat?**
[Todos riem! Alguns balançam a cabeça fazendo sinal de negação e outros fazem gestos de interrogação.]
Nay – Some words in United States or in English has to be for that!
Miranda – **Does anybody have any idea about it?**
Moreira – Don't no idea. [risos]
Reseignet – Crazy meat cow???
FSB – What about mad cow?

De acordo com Vygotsky (1998), a interação e o diálogo são os únicos meios para o desenvolvimento. É possível perceber que essa estratégia é bem utilizada pelos participantes dos *Speaking Club* para dar continuidade à comunicação, como se percebe nas interações destacadas anteriormente. Essa estratégia se dá quando um indivíduo busca auxílio em outros aprendizes para superar uma barreira linguística. Normalmente, isso acontece por meio de perguntas e/ou expressões pré-estruturadas, o que, na maioria das vezes, é um indício de apelo por *scaffolding* (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976).

Alguns casos de tentativa de adivinhação:

[18]

Excerto 1 –

Aguiar – Humhum, here on (in) Brazil for example; vaca louca – crazy meat?
 [Todos riem! Alguns balançam a cabeça fazendo sinal de negação e outros fazem gestos de interrogação.]
 Nay – Some words in United States or in English has to be for that!
 Miranda – Does anybody have any idea about it?
 Moreira – Don't no idea. [risos]
 Reseignet – **Crazy meat cow???**
 FSB – **What about mad cow?**
 Moreira – How is doença?
 FSB – Sick!
 Moreira – **Sick cow?!**

O diálogo é o canal de interação entre os seres humanos, pois as palavras são utilizadas com o intuito de expressar ideias e conceitos. Durante as sessões de interação no *Speaking Club*, sempre há situações em que é preciso recordar palavras ou expressões – isso instantaneamente desperta, nos participantes, atitudes colaborativas, como a tentativa de adivinhação de palavras ou estruturas ou até a tentativa de adivinhar o raciocínio do colega, como demonstra o exemplo anterior.

3.2.4 Confirmação, ênfase de ideia e autorreparo

Neste quarto agrupamento, a LE é utilizada todo o tempo. Alguns casos de confirmação:

[19]

Excerto 3 – Nay –Because have (there are) students (that) think it's good, TO FIGHT other students NO because the tests. It's hard but future it's best! Not now, but for next students will be good, **yes?**

Excerto 4 – Yara –All right, we have to discuss, to understand the concept of the strike. Today we're here, this will affect us, but TOMORROW, maybe we can face the same difficulties, **right?**

Na tentativa de perceber se sua fala foi compreendida, o uso da estratégia comunicativa de confirmação busca manter a fluidez comunicacional e confirmar concepções e/ou estruturas. De acordo com Pica (1987), em um ambiente de interação e comunicação, um aprendiz sempre possui elementos que outros precisam ou querem.

Alguns casos de ênfase de ideia:

[20]

Excerto 3 – Yara –So, there is no reason to be at home. ‘Cause... you stop work, right? You stop work for a **REASON**. Then what you gonna do? Stay at home? Relax???

Excerto 4 – Travaller – It’s not a teacher’s strike... it’s important to explain that... It’s a general strike! **A NATIONAL** strike for federal public workers...

O uso dessa estratégia comunicativa exige maior qualidade de *input* e *output*, além de preparar potencialmente o caminho para a aprendizagem colaborativa da língua. Quanto maior for o contato direto com as amostras compreensíveis da língua, mais aprimoradas serão as produções orais e escritas, o que ampliaria a competência linguística dos aprendizes. Na tentativa de verificar se os outros aprendizes estão compreendendo e acompanhando o discurso, essa estratégia é bastante utilizada para persuadir os interlocutores.

Alguns casos de autorreparo:

[21]

Excerto 3 – Nay –You have to make it. Because it’s not a time to to make nothing, strike make (**makes**) fight, right?

Excerto 3 – Nay – Because have (**there are**) students (**that**) think it’s good,TO FIGHT other students NO because the tests, it’s hard but future it’s best! Not now, but for next students will be good. Yes???

Esse processo de autocorreção perpassa por sistemas linguísticos da LM e caminha na direção da LE, de modo a reestruturar constantemente o flexível sistema na aquisição da LE. Em um grau maior de capacidade linguística, o aprendiz é capaz de autorreparar equívocos e fornecer mensagens eficazes e condizentes com as normas da língua em aprendizagem, assim como se percebe nos exemplos dos dois excertos.

Durante as sessões presenciais do *Speaking Club*, os participantes usam essa estratégia para se corrigirem. Esse processo de autocorreção auxilia os outros participantes a também se corrigirem e ampliarem seus vocabulários. Durante as conversações, eles recebem diversos *input* e se sentem à vontade para gerar *output*.

3.3 Percepções dos participantes

Neste item da pesquisa, analiso as percepções dos participantes acerca do *Speaking Club* expressas em entrevistas individuais, com duração de vinte e cinco minutos, por meio de três perguntas orientativas:

- O que é o *Speaking Club*?
- O que o *Speaking Club* representa?
- Por que usar tecnologias no *Speaking Club*?

3.3.1 O que é o *Speaking Club*?

Neste item, os participantes buscaram dizer o que é o *Speaking Club* a partir de seu ponto de vista e experiência. Assim, Moreira afirma:

[22]

para mim, o *Speaking Club* é um lugar aonde posso ir para conversar, trocar ideias e aprender de forma divertida por meio do inglês. Ao contrário do que se pensa, o *Speaking Club* está muito longe de ser uma sala de aula ou qualquer coisa do tipo – é um lugar onde realmente se faz amigos e se compartilham opiniões usando uma língua diferente do português que usamos o tempo todo.

[Entrevista – 20 de junho de 2014]

Quando a aluna cita que “o *Speaking Club* é um lugar aonde posso ir...”, destaca-se a acessibilidade. Além de o grupo proporcionar uma oportunidade de praticar o idioma gratuitamente, ainda é um local que os participantes frequentam enquanto querem, enquanto percebem que tem lhes oferecido benefícios.

Quando a participante expõe que “O *Speaking Club* está muito longe de ser uma sala de aula”, destaca o caráter de informalidade do *Speaking Club*. Nesse contexto, o uso da língua e a possibilidade de expressar ideias e fazer amigos se tornam prazerosos.

A sala de aula tem um caráter predominantemente mais formal e consciente, enquanto o *Speaking Club* tem um caráter mais informal e o processo seria consciente (no que se refere ao fato de o participante estar ali por opção e sustentando o controle cognitivo desse processo) e inconsciente (pelo fato de o aprendizado acontecer por meio de interação e comunicação). Assim, quando nesse depoimento a participante cita “trocar ideias” e “[lugar] onde se compartilham opiniões”, demonstra ter internalizado a essência do *Speaking Club* e as

principais funções da linguagem e da comunicação, trocas constantes e diversificadas.

Nay também destaca que o *Speaking Club*:

[23]

é um ótimo grupo de estudo da língua inglesa... principalmente a língua falada... Por ser em grupo e com variedade de níveis de aprendizado do inglês entre os alunos, o *Speaking Club* é muito abrangente e nos motiva a aprender cada vez mais.

[Entrevista – 20 de junho de 2014]

Quando a aluna cita a variedade de níveis de aprendizado, ela enxerga este ponto como algo muito positivo no processo interacional da LI. Ao mencionar que o *Speaking Club* é abrangente e isso a motiva a aprender cada vez mais, Nay destaca a riqueza de haver interação e comunicação entre alunos de variados níveis linguísticos. Assim, o que seria desvantajoso em processos formais e tradicionais de ensino e aprendizagem da LI, torna-se vantajoso, produtivo e motivador no *Speaking Club*. Assim, os participantes se sentem seguros e ampliam seus conhecimentos por meio da ZDP.

FSB assegura que:

[24]

o *Speaking Club* é um lugar de conversações em inglês, para falar sobre coisas cotidianas ou sobre o que está acontecendo no mundo e ainda debater tópicos interessantes. É um lugar para descontrair, fazer novos amigos e aprender inglês de uma forma mais prática.

[Entrevista – 20 de junho de 2014]

O depoimento desse aprendiz enfatiza que, no *Speaking Club*, comunica-se em inglês sobre assuntos do dia a dia e acontecimentos do mundo. Os participantes colaboram mutuamente para que todos acompanhem as partilhas de informações, o debate de ideias e a discussão dos temas. O participante ainda destaca que o *Speaking Club* é um ambiente para se fazer novos amigos e aprender inglês de forma prática.

Reseignet afirma:

[25]

para mim, o *Speaking Club* é um espaço em que conversamos com outras pessoas sobre atualidades e assuntos polêmicos de nosso interesse, utilizando a língua inglesa.

[Entrevista – 20 de junho de 2014]

Destaco na fala de Reseignet a autonomia do aprendiz, pois está nítido em sua afirmação que os participantes discutem temas polêmicos e interessantes. Assim, possibilidades e limites para o exercício da autonomia são dados, historicamente, por um conjunto de fatores. Logo, ela só pode ser definida como relação social, pois “não podemos desejar a autonomia sem desejá-la para todos e sua realização só pode conceber-se como

empreitada coletiva” (CASTORIADIS, 1991, p. 130).

Yara também ressalta que:

[26]

o *Speaking Club* é uma oportunidade de contato com a língua inglesa, ajuda na fluência. Também amplia nosso conhecimento sobre questões globais, que costumam ser os temas, como conflitos mundiais, meio ambiente etc. Assim, o vocabulário dos termos mais específicos – mais exigidos na vida acadêmica – era aperfeiçoado.

[Entrevista – 20 de junho de 2014]

Yara relata que reconhece a aplicabilidade do *Speaking Club* em diversas vertentes, como, por exemplo, na construção de vocabulários e expressões, na ampliação do conhecimento de mundo e nas demandas acadêmicas.

A teoria sociointeracionista enfatiza a importância da linguagem na colaboração entre os indivíduos, pois acredita que é por meio da linguagem que o pensamento se desenvolve e a aprendizagem acontece. A interação entre os participantes do *Speaking Club* influencia as tentativas de uso da LI e promove a comunicação, pois a participação de pessoas em níveis diferentes de proficiência oral na LI enriquece o processo de *input* e *output* durante a interação e a comunicação. Assim, durante o processo comunicativo, os participantes lançam mão de variadas estratégias comunicativas e ajudam uns aos outros, ampliando suas ZDP.

De acordo com os relatos dos participantes acima mencionados, o *Speaking Club* é um ambiente em que eles se sentem à vontade para praticar a LI, mesmo sem grande fluência. É um espaço motivante de reflexão e discussão acerca de questões do dia a dia dos participantes e dos conteúdos que eles mesmos escolhem. Assim, torna-se um ambiente de contato direto, autêntico e acessível da LI.

3.3.2 O que o *Speaking Club* representa para você?

Neste segundo item, os participantes descrevem o que o *Speaking Club* representa para eles. Nay destaca que muitos alunos gostam da LI, mas a forma como ela é trabalhada em muitas salas de aulas convencionais não os atrai e infelizmente não os ajuda no uso da língua.

As relações globais, os avanços tecnológicos e as demandas das recentes gerações exigem ambientes e processos em que todos sejam partícipes e compartilhem conhecimentos linguísticos e socioculturais, como bem destaca Nay:

[27]

o ambiente da sala de aula muitas vezes se torna algo cansativo para aprender inglês, e nem sempre é eficaz. Todos que frequentam o *Speaking Club* gostam da língua estrangeira de certo modo, ou assistindo filmes, ou

ouvindo músicas estrangeiras, e entrar em contato com essas pessoas nos ajuda a expandir o conhecimento da língua, por meio de vocabulários novos, expressões diferentes. Eu particularmente sou uma pessoa muito tímida, e por mais que conheça um pouco da língua a vergonha sempre me limita a poucas falas, por isso ouço muito o que os outros participantes têm a dizer. Ouvir no *Speaking Club* acabou por me ajudar a falar também, com o passar do tempo acabei perdendo um pouco da vergonha, à medida que meu vocabulário se estendia.

[Entrevista – 20 de junho de 2014]

A aluna Nay menciona ainda que as interações e o aprendizado de novos vocabulários e expressões durante as sessões presenciais proporcionam oportunidades para a superação da timidez, o que lhe garante mais segurança na comunicação.

Nay também destaca que é importante ouvir para aprender com o outro e que isso a ajudou a vencer um pouco a vergonha. Assim, o conceito de aprendizagem tem a ver com o conceito de totalidade, de desenvolvimento do ser humano como um todo, de desenvolvimento holístico, de continuidade (MASETTO, 2012).

Já Reseignet menciona oratória em LI, conhecer países e pensar em fazer intercâmbios. O *Speaking Club* influencia o participante a buscar informações para pleitear oportunidades de intercâmbios. Ele ainda pondera que, quanto mais cresce a vontade de participar em intercâmbios, mais cresce o desejo de aprender inglês.

[28]

Como a gente trabalha, na maioria das vezes, com a oratória no sentido de vivência do inglês, isso nos motiva a conhecer outros países, pensar em fazer um intercâmbio e quanto mais essa vontade cresce, mais cresce o desejo de aprender inglês, tanto falado quanto escrito.

[Entrevista – 20 de junho de 2014]

Retomo aqui, de acordo com as considerações iniciais desta dissertação, o necessário e fundamental papel da competência comunicativa em LI para pleitear qualquer programa de mobilidade, como intercâmbios Fulbright, ou o próprio programa Ciência sem Fronteiras – competência que o aluno anseia alcançar para aderir a um dos programas.

Aguiar, por sua vez, afirma que participar desse ambiente de interação, mediação e comunicação a motiva a falar em inglês, pois, por meio da colaboração, os participantes se sentem integrantes do processo, já que podem expor suas ideias e concepções acerca do tema em discussão.

[29]

No *Speaking Club* nós não somos obrigados a falar, podemos apenas ouvir, se assim quisermos. Muitas das pessoas que frequentam têm um bom inglês, então só de ouvi-las já aprendemos coisas novas e podemos logo em seguida já colocá-las em prática. Isso me motiva a falar em inglês, pois sempre queremos participar das discussões e nos sentirmos integrados.

[Entrevista – 20 de junho de 2014]

A participante Moreira tem plena percepção de que lhe faltam maiores conhecimentos linguísticos como aprendiz e que precisa avançar muito na competência comunicativa da LI. No entanto, argumenta que o *Speaking Club* fomenta conhecimento da LI e conhecimento de mundo. Destaco a motivação da aluna, que revela voltar ao tema assim que tem oportunidade, até dominá-lo um pouco mais.

Essa motivação é fruto da colaboração entre os participantes, fator imprescindível para o processo de comunicação, sendo que os falantes usufruem de estruturas linguísticas e sentidos que estão em conexão com o contexto em que os próprios falantes estão inseridos, buscando sempre expressar suas ideias e concepções acerca do tema em discussão.

[30]

Sempre que começávamos uma discussão de um tema mais específico, era notório que ainda faltava mais estudo da língua, explorando os campos que não são tão comuns em conversas cotidianas. Chega a ser embaraçoso não poder participar do tópico em questão por falta de conhecimento, então procurava absorver o máximo possível do que estava sendo passado no momento e assim que tinha oportunidade em casa, voltava ao tema até dominá-lo um pouco mais.

[Entrevista – 20 de junho de 2014]

Por meio dos relatos, observo que o *Speaking Club* é um ambiente descontraído, alegre e divertido, que proporciona a ampliação do vocabulário e a prática da LI, além de ser um ambiente onde as pessoas se sentem à vontade para ouvir e se expressar. Destaco também a natureza colaborativa abordada por Oxford (1997), para quem a interação é uma coconstrução que se refere ao contínuo processo dialético de trocas de conhecimentos entre os indivíduos, os quais escolhem seus papéis e decidem como e o que realizarão.

3.3.3 Por que usar tecnologias no Speaking Club?

Neste terceiro item, os participantes relatam como e quando fazem uso das TDIC e elucidam a preparação e a organização da dinâmica das sessões presenciais.

Miranda destaca que a tecnologia está presente em todos os lugares. Essa afirmação da participante corrobora o conceito de tecnologia de Kenski (2003) e Oliveira (2013), que a entendem como instrumentos facilitadores no cotidiano e nos processos educacionais. Assim, durante toda a história do desenvolvimento humano, sempre houve a presença de tecnologias equivalentes à época.

Miranda confirma esse conceito quando afirma que além de a tecnologia estar em todos os lugares, ela ainda aproxima cada vez mais os participantes do *Speaking Club* com a realidade de jovens de outros países que também estão aprendendo ou utilizando a LI.

[31]

Hoje em dia, a tecnologia está em todos os lugares, e introduzi-la aos encontros nos aproxima cada vez mais da realidade de jovens de outros países que utilizam a língua inglesa, além de nos aproximar da própria língua em si, uma vez que encontramos de tudo na internet, desde vídeos, filmes, músicas estrangeiras e sites que proporcionam uma aprendizagem maior.

[Entrevista – 20 de junho de 2014]

Os participantes do *Speaking Club*, como explicitado na metodologia, são estudantes jovens que costumam utilizar as TDIC durante boa parte do seu dia. Sobre isso, Kenski (2013) destaca que a cultura tecnológica tem influenciado em mudanças de comportamento e de práticas pedagógicas. Como bem destaca Reseignet, por meio das TDIC, as pessoas podem indicar diferentes caminhos para aprender e estar conectadas virtualmente com o mundo inteiro.

[32]¹⁶

In our world a lot of things involve technology, and most of our problems can be solved by it too. When we talk about education, we can indicate many ways to learn, and one of them is using the internet. We should always remember that when we are surfing in the internet, we are connected with the world. By the way, learning English has become much easier and faster with the help of online technologies, they are essential tools that allow the contact between learners. With it, we can dispel doubts, try additional activities, post songs and much more.

[Entrevista – 20 de junho de 2014]

De acordo com Miranda, a tecnologia ajuda a dinamizar a aprendizagem da LI, por meio de músicas, vídeos e plataformas. Além disso, esses instrumentos também têm a função de ajudar a ampliar o aprendizado da LI. Assim, as TDIC podem transformar a indiferença e a alienação em interesse e colaboração na resolução de problemas ou dúvidas e questões. Os aprendizes podem trabalhar em equipe, o que possibilita que eles se sintam parceiros de um mesmo processo de construção e aprofundamento do conhecimento.

Vygotsky (1998) postula que qualquer artifício físico ou mental que possa colaborar na interação do aprendiz com a realidade de aprendizagem são instrumentos mediadores.

¹⁶ Para responder os questionários, os alunos tinham a opção de fazê-lo em português ou em inglês. Miranda fez a opção de responder sempre em inglês tudo que se referia ao *Speaking Club*.

Assim, as plataformas de interação e mediação contribuem efetivamente na articulação e na execução dos encontros presenciais, de acordo com a afirmação de Miranda.

[33]

O mundo hoje vive na tecnologia, e se quisermos acompanhá-lo temos que tentar nos encaixar... A tecnologia nos ajuda a trazer para as reuniões músicas, vídeos e a nos manter conectados e conversando mesmo que fora das reuniões. E ainda amplia o aprendizado porque você não precisa estar em uma sala com todos os participantes, você pode interagir e aprender por meio do *Wiggio*, fazendo pesquisas para melhor esclarecimento e escrevendo sobre o tópico em debate.

[Entrevista – 20 de junho de 2014]

Yara destaca o quanto a internet e a plataforma podem contribuir para a autonomia dos aprendizes. De acordo com a estudante, a plataforma digital é um instrumento que aponta caminhos e também oferece espaço para a socialização de suas novas descobertas no percurso da aprendizagem de uma língua, o que amplia cada vez mais a sua autonomia. Para Kenski (2005), Ribeiro (2014) e Paiva (2001), por meio das TDIC, o tempo e o espaço deixam de ser um limitador de interação e a relação entre aprendiz e conhecimento pode se tornar mais criativa e autônoma.

[34]

Para alunos que não apresentam autonomia no exercício da pesquisa, a plataforma digital configura-se como uma base sólida de atividades sem as quais estes não conseguiriam desenvolver um ritmo de estudos nas quatro habilidades (leitura, escrita, escuta e fala). E para os alunos que apresentam tal autonomia, a plataforma digital mostra-se como um instrumento que aponta caminhos e também oferece espaço para a socialização de suas novas descobertas no percurso da aprendizagem de uma língua.

[Entrevista – 20 de junho de 2014]

De acordo com Kenski (2005), as TDIC ampliam o campo de atuação para além da escola clássica e da sala de aula formal e tradicional. Para a autora, novos ambientes e processos de interação e aprendizagem podem ser oferecidos para diferentes níveis e idades.

FSB destaca que o ambiente virtual é um lugar de liberdade de expressão, interação, colaboração e aprendizado. Nesse sentido, uma plataforma bem estruturada e equipada de bons elementos pode contribuir para a aprendizagem com a prática das habilidades de escuta, escrita, leitura e fala. Assim, processos interativos e comunicativos mediados pelas TDIC podem proporcionar condições propícias de interação e mediação.

Para Kenski (2005), as tecnologias digitais criam possibilidades de interação e mediação para além do espaço e da presença física. A dinâmica das aulas/encontros/sessões presenciais e/ou virtuais são alteradas a partir da interação entre pessoas, objetos e

informações mediadas pelas tecnologias digitais.

[35]

O uso de plataformas digitais no ensino de línguas possibilita que os conteúdos transponham os encontros presenciais. Ao acessar uma plataforma bem planejada e munida de elementos novos, conseguimos ampliar nossa capacidade de prática nas diferentes habilidades, não se atendo apenas às atividades de leitura e escrita. A prática das habilidades de escuta e fala fica mais fácil com o mundo digital. O ambiente virtual transforma-se em um lugar de liberdade de expressão e possibilita interações promovendo colaboração e aprendizagem entre nós.

[Entrevista – 20 de junho de 2014]

Compreende-se que o processo de interação, comunicação e colaboração no *Speaking Club* deve ser contínuo, desafiador e sempre ter em seu horizonte a superação de situações-limite que respeitem o tempo e o ritmo de cada participante.

De acordo com Paiva (2001), historicamente o ser humano reage com desconfiança ao conhecer uma nova tecnologia e costuma, em um primeiro momento, rejeitá-la. A partir da necessidade, praticidade e uso constante daquela específica tecnologia, avança-se de um estágio de rejeição para normalização.

Os livros, a televisão e até as TDIC foram, em um primeiro momento, recebidos com desconfiança, no entanto, mesmo que a internet e a plataforma não sejam tão atraentes para ela, ao utilizá-las, Nay notou avanços positivos no processo de aprendizagem e uso da LI.

[24]

O uso da internet e de plataformas de estudo *on-line* nunca me foi muito atraente, talvez pela falta de acesso e também pelo meu inexistente interesse nesse quesito, até mesmo porque gosto de estudar com lápis e papéis nas mãos, sinto que assim aprendo mais. Mas há algum tempo resolvi aderir às coisas que me assustam ou das quais não gosto, até porque elas são úteis e importantes para mim, mesmo eu não gostando delas. Tenho utilizado as plataformas de estudos *on-line* e outras tecnologias e já tenho notado avanços positivos.

[Entrevista – 20 de junho de 2014]

A partir dos depoimentos dos participantes, concluo que o *Speaking Club* é um ambiente favorável à perspectiva sociointeracionista e ao uso das TDIC, pois possibilita e motiva interação, mediação e comunicação em LI.

Todos os participantes reconhecem a importância das TDIC no processo de preparação e organização das sessões e destacam ainda o quanto elas podem contribuir das mais diferentes formas para o aprendizado e uso da LI.

3.3.4 Conclusão das análises

Por meio dos excertos, questionários, entrevistas e observações do diário de pesquisa, percebi que os participantes do *Speaking Club* o reconhecem como um ambiente de natureza colaborativa. De forma geral, os participantes afirmam que o *Speaking Club* é um ambiente em que se sentem à vontade para praticar a LI, além de ser um ambiente motivador de interação e diálogos de questões de seus interesses, um meio de contato direto e autêntico com a LI.

Desse modo, as análises demonstram que os participantes são influenciados uns pelos outros em suas concepções interacionais e comunicativas durante as sessões presenciais e reconhecem as TDIC como ferramentas importantes para o desenvolvimento, tanto individual quanto coletivo, dos envolvidos no *Speaking Club*.

Há uma observação que destaco acerca do sucesso do “conteúdo” do *Speaking Club*. O diferencial desse ambiente é que os próprios participantes elegem as temáticas que os interessam, o que os motiva a conhecer mais, pesquisar sobre e até mediar as discussões nas sessões presenciais. Acredito que, por se tratar de um ambiente formal, mas não tradicional, ele possibilita experiências e situações que vão ao encontro das expectativas dos participantes.

Como pesquisador, entendo a escola como lugar de produção e elaboração do saber e, com base na análise dos dados, permito-me afirmar que ainda que não seja uma atividade escolar, o *Speaking Club* contribui com essa produção e elaboração do saber por meio das interações e relações vivenciadas e pela aprendizagem adquirida. Logo, a concepção desse ambiente de aprendizagem prima pela partilha de experiências, mediação entre os pares e respeito aos diferentes conhecimentos, mantendo sempre em seu horizonte o contínuo desenvolvimento da reflexão crítica e da competência comunicativa.

Por fim, os participantes destacam que o *Speaking Club* é um ambiente descontraído, o que incentiva a livre expressão. Eles reconhecem a importância das TDIC no processo de preparação e organização das sessões e ratificam o quanto elas podem contribuir para o aprendizado e uso da LI. Segundo os participantes, o *Club* é favorável ao uso de TDIC, como o aplicativo *WhatsApp* e a plataforma *Wiggio*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A língua é primariamente voltada para a comunicação e necessita que os falantes compartilhem das mesmas convenções retóricas do discurso (WIDDOWSON, 1991). O ato de se comunicar se torna, então, uma atitude provocada por meio da interação social dos indivíduos, o que contempla os interesses e as experiências dos falantes.

Assim, variadas pesquisas sobre processos e ambientes de ensino e aprendizagem de LE estão emergindo por todo o país e se destacando em razão das novas demandas de aprendizagem das novas gerações, seja no mundo real ou no virtual (ERES FERNÁNDEZ, 2003, 2013; LIBÂNEO, 2001; LIMA, 2011; MOITA LOPES, 1996). Como já destacado nas considerações iniciais, vive-se no Brasil uma era de análises e reflexões acerca do aprendizado e uso da LI, provocada pelas recentes e diversas oportunidades de mobilidade internacional para estudantes brasileiros (LEFFA, 2009; LIRA; BALMANT, 2014; PAIVA 2014).

A LI tem se tornado imprescindível para os estudantes usufruírem dos diferentes programas de mobilidade internacional. No entanto, há um desafio a ser superado: preparar estudantes com competência comunicativa suficiente para usufruir desses programas.

Com o intuito de contribuir com os aprendizes em seu aprimoramento da competência comunicativa via vertente sociointeracionista, eu apresentei à Coordenação de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do IFG-Goiânia o projeto de criação e implementação do *Speaking Club*, ambiente de interação, mediação e comunicação em LI. Em essência, trata-se de um ambiente em que um grupo de pessoas com interesses em comum se encontra para aprender, praticar e aprimorar a LI.

No *Speaking Club* não há currículo preestabelecido, notas, controle de frequências, ou quaisquer outros procedimentos formais que o caracterizem como atividade escolar, embora esteja sedimentado e ambientado em uma instituição pública de ensino médio e superior. Mesmo não sendo uma atividade obrigatória, os participantes planejam, frequentam e executam as sessões.

O *Club* é um ambiente formal, porém não tradicional, de aprendizagem e uso da LI. Sua dinâmica possibilita ir ao encontro das expectativas e necessidades dos aprendizes, o que faz uma grande diferença nas relações e na forma de mediar as sessões, além de provocar nos participantes a responsabilidade quanto ao preparo e participação nas discussões.

Desde a criação do *Speaking Club*, em 2012, diferentes temas como etnia, *bullying*, intercâmbio, gênero, SUS, tecnologia, violência urbana, Enem, transporte público, matemática, segurança, e muitos outros, foram discutidos pelos participantes. Os temas são democraticamente discutidos e eleitos pelos participantes, que se alternam na preparação e na condução das sessões. Os tópicos emergem a partir dos desejos, interesses e necessidades dos integrantes do grupo e sempre por decisão conjunta e deliberada no coletivo.

Para a pesquisa, os participantes destacaram quatro excertos: *Globish/Brazinglish; Stereotypes; For or against the strike; What's behind the concept of strike*. De acordo com a análise dos dados, o *Speaking Club* ofereceu aos componentes do grupo momentos de interação em LI, por meio de temáticas de interesse deles.

Um dos temas que interessavam o grupo era o intercâmbio, que foi discutido com a participação de professores estrangeiros, como se constata na reportagem do departamento de Relações Internacionais do IFG:

O *Speaking Club* – atividade que incentiva o uso e a fluência em língua estrangeira – contou com a participação dos professores norte-americanos, Steve Brown e Judy Carruth, e a presença de estudantes do IFG aprovados no programa Ciência sem Fronteiras. No encontro, houve diálogos em língua inglesa, sobre as realidades brasileira e americana. Steve Brown e Judy Carruth vieram por meio do Programa de Intercâmbio de Docentes do Ensino Médio (Teachers for Global Classrooms Internacional School – TGC), com intuito de conhecer a realidade das escolas públicas brasileiras e o ensino. Durante o *Speaking Club*, foi a vez dos professores visitantes falarem sobre o ensino nos Estados Unidos e tirarem as dúvidas dos estudantes do Instituto Federal campus Goiânia, que se preparam para intercâmbios acadêmicos nos Estados Unidos e no Canadá, (IFG, 2013b).

Por meio da sessão presencial do *Speaking Club*, participantes e visitantes debateram as realidades educacionais dos dois países. Em seguida, os visitantes apresentaram os diferentes e possíveis tipos de intercâmbios.

O *Speaking Club* é um ambiente relativamente composto por:

- a) encontro de dois participantes para planejamento, organização, seleção e/ou adaptação da dinâmica dos encontros e dos materiais a serem utilizados nas sessões;
- b) encontros quinzenais das sessões presenciais do *Speaking Club*;
- c) desenvolvimento da sessão, que muitas vezes consiste na apresentação do material preparado, discussões em duplas, e/ou pequenos grupos, e/ou no grande grupo, e as deliberações necessárias para a realização das sessões seguintes.

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar aspectos interacionais e comunicativos no processo de aprendizagem promovido pelo *Speaking Club*, por meio do acompanhamento de suas sessões, com a intenção de caracterizar a natureza das interações ocorridas, os tipos de

instrumentos e de estratégias de comunicação mais utilizados e o que esse ambiente representa para seus participantes. Para compreender como esse objetivo geral foi atingido, faz-se necessário revisitar também os três objetivos específicos desta dissertação. São eles:

- descrever e analisar a natureza das interações empreendidas pelos aprendizes no *Speaking Club*;
- identificar e analisar as estratégias comunicativas e os instrumentos mais utilizados no *Speaking Club*;
- apresentar e analisar as percepções dos participantes acerca do *Speaking Club*.

Para assegurar que esses objetivos específicos foram contemplados, apresento, a seguir, quatro itens conclusivos: no primeiro, retomo as perguntas que nortearam esta pesquisa; no segundo, abordo as implicações deste estudo para o processo de ensino e de aprendizagem; no terceiro, discorro sobre as limitações observadas e aponto sugestões para pesquisas futuras; no quarto e último item, encerro o texto e apresento as conclusões.

Retomando as perguntas de pesquisa

Para responder às indagações iniciais apresentadas nesta pesquisa, percebo que a investigação de alguns aspectos do *Speaking Club* rendeu mais do que apenas análises das produções orais em LI. À medida que os dados eram coletados e analisados, a pesquisa foi sendo traçada, de modo a compreender também a natureza das relações e os tipos de instrumentos e estratégias de comunicação mais utilizados. Dessa forma, reapresento a primeira pergunta da pesquisa:

Qual a natureza das relações vivenciadas no *Speaking Club*?

Os dados coletados permitiram analisar a natureza das relações vivenciadas no *Speaking Club*. Eles revelaram uma abordagem sociointeracionista, traduzida pelas interações dos participantes durante as sessões e pelas experiências de mediações, que se tornaram tarefa de todos, como observado nas transcrições e análises dos quatro excertos.

Além das análises dos excertos, os relatos dos participantes destacam claramente que o *Speaking Club* é um ambiente de natureza bastante colaborativa, onde todos têm o direito de interagir e mediar, com intuito de trocar conhecimentos socioculturais e/ou linguísticos. Isso foi destacado por Yara, no relato 5, ao afirmar que no *Speaking Club* os participantes aprendem uns com os outros, sanando as dúvidas existentes.

Assim, ao retomar os pressupostos teóricos deste trabalho, posso afirmar que, para que haja colaboração, são necessárias a troca de saberes e a mútua ajuda na aprendizagem. Todos contribuem, colaboram e aprendem com a experiência vivida. Isso se torna possível quando duas ou mais pessoas querem e buscam, por meio da interação e da coconstrução, aprender algo novo. Assim, a própria dinâmica do *Speaking Club* proporciona aos participantes a colaboração. Para Figueiredo (2006), tal colaboração pressupõe que os aprendizes trabalhem em conjunto para alcançar um objetivo comum.

Para Frawley e Lantolf (1985), por meio da interação, os participantes promovem mediações que se enriquecem com trocas democráticas de saberes. Sabota (2002) acrescenta que todas as formas de mediação, sejam pelos instrumentos mecânicos ou psicológicos, acontecem em um contexto que as transformam em processos socioculturais. Assim, a aprendizagem colaborativa tem sua origem no conhecimento como construção social e na expansão da ZDP.

Nesse sentido, os participantes do *Speaking Club* enfatizam as interações por meio de diálogos e do esforço conjunto para aprender em parceria. Isso nos remete a Fullan e Smith (1999), que afirmam que a cultura colaborativa nutre a diversidade, constrói confiança e proporciona conexões com ideias e pensamentos de dentro e de fora do grupo, o que promove novos conhecimentos para todos. A partir dos dados coletados, percebi o desenvolvimento de relações ricas em cumplicidade e auxílio em busca do aprimoramento coletivo.

Com base nos dados, afirmo que o espírito de colaboração observado no *Speaking Club* fez a diferença nos “resultados alcançados” e o surgimento deste “espírito” é fruto da construção conjunta de todos e todas que participaram e contribuíram de forma direta (os sujeitos da pesquisa), ou indireta (os demais envolvidos no processo). Destaco, ainda, que o sucesso dessa proposta está na democracia das escolhas de temas de discussão, no respeito ao tempo do próprio grupo e na motivação dos participantes em aprender e usar a LI.

Em que medida a interação e a mediação no *Speaking Club* ampliam o conhecimento e o uso da LI?

Nesse ambiente colaborativo, os participantes debatem, negociam e se ajudam, de modo a oferecer a eles mesmos maiores oportunidades de *input* e *output*. Esse ambiente proporciona condições favoráveis a que os aprendizes possam interagir e estender suas habilidades e conhecimentos reais para níveis mais elevados de competência. É o que relata FSB, ao dizer que no *Speaking Club* os participantes se ajudam, aprendem uns com os outros, ouvem, falam e se corrigem em LI. Essa extensão de conhecimento ocorre em razão das

estruturas de apoio oportunizadas aos aprendizes para oferecer sustentação adequada na evolução de novos conhecimentos (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976).

Reafirmo que a natureza das relações no *Speaking Club* é colaborativa, o que contribui para a ampliação de conhecimento e para o uso da LI, conforme destaca Miranda, ao garantir que o trabalho sempre é feito em grupos e que não há separação em “níveis de conhecimento”. Dessa forma, aqueles que sabem mais conseguem ajudar os que sabem menos e todos se sentem participantes do *Speaking Club*. A participante destaca ainda que, além do compartilhamento de conteúdo, o que mais se destaca nos encontros é a troca de experiências com a linguagem. Para ela, no *Speaking Club* eles aprendem formas de estudar e de empregar a linguagem, bem como a própria LI.

Os resultados das análises revelam que o *Speaking Club* contribui para o processo de aprendizagem da LI e possibilita trocas linguísticas constantes, por meio da utilização de várias estratégias de comunicação. Os aprendizes possuem diferentes níveis da LI, mas isso não os impede de interagir e colaborar uns com os outros – pelo contrário, estão sempre dispostos a se comunicar e a aprender a partir das estratégias comunicativas empregadas.

Segundo Figueredo (2001), em sua pesquisa sobre as estratégias comunicativas, é importante incentivar a produção linguística por meio do *output*. Partindo desses princípios e corroborando com essa perspectiva, a presente pesquisa detectou que o *output* não só é incentivado dentro do *Speaking Club* como o próprio *output* é o elemento essencial e a maneira de materializar esse ambiente de interação e comunicação em LI.

Noto, por meio das opiniões dos participantes, que o rótulo de atividade obrigatória não se apresenta nesse espaço, embora eles desenvolvam atividades que ajudam nos vários objetivos da escola.

No primeiro excerto, percebe-se que os aprendizes ampliam o vocabulário, acessam instrumentos tecnológicos para sanar dúvidas de escrita ou pronúncia em LI, realizam leituras em LI e usam estratégias de comunicação e de suporte linguístico mediado por eles próprios. Assim, o trabalho colaborativo permite que o suporte mediado seja coletivo (*collective scaffolding*), o que equivale a dizer que, a partir das demandas linguísticas pessoais, o grupo se fortalece e se apoia (DONATO, 1994).

De maneira geral, todos que frequentam o *Speaking Club* gostam da língua inglesa, consomem filmes e músicas em inglês e se entregam totalmente à proposta do *Club*, principalmente ao entrar em contato com pessoas que podem e querem ajudá-los a expandir o conhecimento da língua.

Nay, por exemplo, considera-se uma pessoa tímida. Segundo ela, por mais que

conhecesse um pouco da língua, sentia vergonha e sempre se limitava a poucas falas, preferindo ouvir o que os outros participantes tinham a dizer. No entanto, ouvir os outros participantes a ajudou a falar. Ela enfatiza que, à medida que seu vocabulário se expandia, sua timidez diminuía. Há, no relato da participante, um destaque à importância de ouvir para aprender com o outro. Ou seja, a aprendizagem tem a ver com a totalidade, com o desenvolvimento do ser humano como um todo, com o desenvolvimento holístico (MASETTO, 2012).

Destaco também que são os próprios integrantes do *Speaking Club* que se colocam no lugar de mediadores e dinamizadores da temática por meio da LI. Ou seja, não se trata de alguém com maior conhecimento ensinando, mas, sim, de uma relação colaborativa, uma coconstrução do saber, que se torna coerente quando se atribui sentido ao conhecimento e ao uso da LI.

Segundo Vygotsky (2001), o sentido são formas de interação e experimentação singularizadas, contextualizadas e socialmente constituídas. Essas trocas de saberes e a mútua ajuda na dinâmica do *Speaking Club* revelam uma busca permanente e colaborativa na aprendizagem da LI, além do surgimento de novos conhecimentos e do crescimento de todo o grupo (DONATO, 1994; SABOTA, 2002; FIGUEIREDO, 2006).

Reafirmo que o sucesso do “conteúdo” do *Speaking Club* está no fato de os próprios participantes elegerem as temáticas, o que os motiva a conhecer mais, pesquisar acerca do assunto e mediar as discussões nas sessões. O conteúdo vai ao encontro do interesse, das expectativas e das necessidades dos participantes, o que proporciona uma aprendizagem significativa, autêntica e colaborativa da LI.

Destaco ainda, que, enquanto selecionam os temas de discussão ou planejam a sessão seguinte, os participantes pesquisam, assistem a vídeos, selecionam textos e leem em LI, de modo que se expõem e mantêm contato ampliado e direto com a língua. Além disso, os participantes buscam sempre fazer as discussões em inglês, o que se respalda em Swain (2001), quando esta afirma que é durante o *output* (a produção) que o aprendiz toma ciência do que sabe e do que ainda falta aprender.

A partilha de experiências, a mediação entre os pares e o respeito aos diferentes conhecimentos são a essência do *Speaking Club*, que mantém sempre em seu horizonte o contínuo desenvolvimento da reflexão crítica e da competência comunicativa. Assim, observo que essa proposta contribui com a escola e com o aprendiz na produção e na aplicação de conhecimento.

Quais as possíveis contribuições do *Speaking Club* para o desenvolvimento da autonomia de seus participantes?

Ambientes de aprendizagem mais tradicionais podem dar espaço a uma postura mais passiva dos aprendizes, já ambientes de interação e comunicação, como o *Speaking Club*, permitem que os próprios participantes desenvolvam e mediem a dinâmica das sessões. O fato de dialogar, debater e dar opinião em LI garante maior autoestima e contribui para o desenvolvimento da autonomia dos participantes.

Para Warschauer (2002), autonomia é a habilidade de desenvolver, explorar, avaliar e adaptar os processos de aprendizagem, o que inclui também iniciativas para buscar oportunidades de aprender e praticar um idioma, por exemplo. De tal modo, autonomia na perspectiva do aprendiz está primariamente ligada à aprendizagem, no sentido de que há uma relação direta entre o que se aprende e a vida do aprendiz. Logo, o conceito de autonomia pessoal constitui base fundamental para a ideia de autonomia na aprendizagem.

Ao retomar a seção IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), artigo 35, inciso III, página 39, que declara que “o aprimoramento do aprendiz como pessoa inclui a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, noto que o aprendiz lida com o conceito de autonomia ao longo de toda sua vida, o que desenvolve nele a capacidade de formar intenções, sustentar comprometerimentos e desenvolver independência intelectual e consciência própria.

Para os participantes do *Speaking Club*, a oportunidade de participar de um ambiente de interação, mediação e comunicação em LI possibilita que eles dialoguem e se expressem, o que diminui a ansiedade em relação aos equívocos e possibilita uma maior aproximação entre os integrantes e uma maior autorreflexão sobre sua própria aprendizagem. Isso é possível porque podem ouvir, expressar e analisar suas próprias considerações, bem como as dos colegas, o que promove a autonomia no processo de aprendizagem da LI.

Resignnet destaca o sonho de conhecer países por meio do intercâmbio, o que pode ser atribuído, em parte, ao uso autêntico da LI no *Speaking Club*. Em geral, noto que, quanto maior o conhecimento de LI, maior também é o desejo de participar de intercâmbio. O fato de o *Speaking Club* ser em inglês motiva o grupo a tentar fazer uso da LI em outros contextos e até a procurar modelos de intercâmbios que correspondam a seus interesses.

A autonomia dos participantes do *Speaking Club* é trabalhada por meio da própria dinâmica das sessões e é pela colaboração entre os pares que se amplia essa autonomia de modo a expandir cada vez mais a competência comunicativa em LI.

Na relação feita pelos participantes entre o conceito de autonomia e os instrumentos digitais utilizados no *Speaking Club*, afirmo que o uso do aplicativo *WhatsApp* e da plataforma *Wiggio* oferece uma base de continuidade de contato e também um espaço virtual de pesquisa e comunicação em LI. Esses instrumentos se apresentam como caminhos de socialização e de novos estudos sobre a aprendizagem da LI e sobre o desenvolvimento da autonomia de acordo com a já mencionada seção IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), artigo 35, inciso III.

Freire (1997) entende que o processo educativo é dialógico, por isso os participantes são cruciais no processo de produção e elaboração do conhecimento. Desde o princípio até a dinâmica utilizada na condução do *Speaking Club*, o processo de aprendizagem se dá por meio da interação e da colaboração, o que os leva à autonomia, visto que assumem a produção e a elaboração do seu próprio conhecimento.

Limitações deste estudo e sugestões para pesquisas futuras

Como todo e qualquer estudo científico, esta pesquisa também possui suas fragilidades e limitações.

Entre as limitações de ordem técnica encontradas durante a realização desta pesquisa, destaco a dificuldade de compreender alguns momentos das gravações, em virtude de ruídos de fundo ou das falas de grupos mais próximos, que interferiram na clareza do áudio. Uma possível solução para esse tipo de problema seria que cada pequeno grupo se separasse em diferentes salas, para não interferir nos áudios uns dos outros. No entanto, isso interferiria na dinâmica do grupo, por isso preferi lidar com o ruído a alterar a configuração real do grupo – afinal, este poderia ser um elemento extra de interferência no contexto (além da filmagem), o que não é recomendado em estudos de caso.

Por contar com um número restrito de participantes, sempre há limitações quanto à generalização, pois cada contexto de estudo gera um tipo diferenciado de resultados, de modo que os resultados desta pesquisa apenas podem ser generalizados no que se refere ao grupo pesquisado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O tempo proposto para uma pesquisa de mestrado também pode ser um empecilho, visto que em cada excerto, questionário ou entrevista há sempre a possibilidade de aprofundar a investigação. Assim, analisar o processo de interação, colaboração e aprendizagem no *Speaking Club* se tornou um desafio, pois estar diretamente envolvido com a preparação e a dinâmica das sessões e ao mesmo tempo desenvolver o papel de pesquisador desse ambiente

demandou muito do pesquisador.

Compreendo também que, apesar de muito apreciar o envolvimento direto com o planejamento e a execução do *Speaking Club*, ainda há muitos degraus para escalar rumo ao objetivo de me tornar um pesquisador consolidado, razão pela qual pretendo continuar meus estudos.

Esta dissertação se propôs a responder a três perguntas, dentre um universo de outras questões que poderiam ter sido geradas por meio desses mesmos dados. Alguns exemplos: aprofundar ainda mais os aspectos culturais presentes nas sessões, analisar a maneira como os integrantes utilizam seus turnos de fala, pesquisar aspectos fonéticos da produção oral dos participantes, focar na sintaxe e/ou semântica da língua inglesa produzida pelos participantes, ou até mesmo analisar as relações de poder presentes no *Speaking Club*.

As implicações deste estudo para o processo de ensino e aprendizagem de LE

Motivado por constantes reflexões acerca da produção oral como habilidade imprescindível para interações e comunicação em LI, bem como por ter acesso a um lugar propício para pesquisas que envolvam o ensino e a aprendizagem de línguas, optei, ao longo deste trabalho, por tentar compreender aspectos de um ambiente de aprendizagem colaborativo de produção oral em LI. Assim, reafirmo minha concepção do *Speaking Club* como um ambiente democrático, interativo e colaborativo, em que os participantes se sentem motivados para o processo de aprendizagem e uso da LI.

Por meio da análise, verifiquei que, ainda que alguns participantes tenham dificuldades em se expressar em LI, todos contribuíram para alcançar um aprendizado linguístico e cultural satisfatório, quando pesquisaram o tema e se posicionaram diante do tópico em discussão.

Assim, conhecer os caminhos percorridos pelo grupo valorizou o ambiente colaborativo que embasou todo o processo – ambiente esse de experiências compartilhadas, de envolvimento de aprendizes partícipes e responsáveis com seu próprio processo de aprendizagem. O fato de o aprendiz poder se envolver, dar suas opiniões e solucionar suas dúvidas com seus colegas permitiu que ele incorporasse um modelo colaborativo de aprendizagem, o qual contribuiu para a formação e desenvolvimento de aprendizes cada vez menos inseguros e mais autônomos.

De acordo com os excertos, as estratégias comunicativas e as opiniões dos participantes, a dinâmica do *Speaking Club* proporciona *speaking* e *listening* por meio das

conversações nas sessões presenciais e *reading* e *writing* como sistematização ou comentários por meio dos instrumentos tecnológicos. Não há presença de atividades repetitivas e focadas em uma das habilidades, no entanto há colaboração e indícios de aprendizagem que não ocorrem por meio de estudos repetitivos e enfatizadores de estruturas, regras e gramáticas.

No *Speaking Club*, há oportunidades para que os participantes compartilhem a “língua viva”, pois o ambiente de aprendizado é algo muito peculiar e característico. Os próprios participantes, em seus depoimentos, descrevem o *Speaking Club* como algo muito específico, com características peculiares, que facilita a desenvoltura dos aspectos mais intrínsecos e naturais de fala, a exposição de ideias, as trocas informacionais e os diálogos significativos. Por isso há muita produção de significados e não reprodução. E quando há reprodução, ela é consciente.

Em grande parte das abordagens e métodos de ensino e aprendizagem da LI, nota-se ainda o eixo de reprodução da língua e não o eixo de evolução do processo criativo e produção de linguagem. Por intermédio dos dados desta pesquisa, observei o grande potencial criativo dos aprendizes em um ambiente que o favoreça. O *Speaking Club* não é um método fechado, não é uma abordagem restrita, é um caminho para se chegar a resultados satisfatórios e positivos de aprendizagem da língua inglesa, de negociação de significado, de colaboração, de construção e desconstrução (*input, output, estratégias comunicativas etc.*).

Os dados da pesquisa demonstram o potencial do *Speaking Club* e incentivam a aplicabilidade do *Club* como proposta de aprendizado da LI. O ambiente dialoga muito bem com outros processos educativos e se adapta facilmente a diferentes contextos educacionais e tecnológicos. Por meio do corpus, percebemos produções naturais e autênticas de aprendizagem e uso de LE que poderiam ser analisadas por diferentes perspectivas (neurolinguística, sociolinguística, intercultural etc.).

A colaboração favorece a aprendizagem de uma LE. Por isso, seria bastante pertinente observar interações, mediações e comunicações presentes nas sessões, a fim de identificar suas contribuições nas outras áreas de conhecimento dos aprendizes. A partir das perspectivas examinadas nesta dissertação, os dados incentivam a continuidade da pesquisa para estudar o ambiente de forma mais detalhada.

A observação desse ambiente, dos processos colaborativos, das estratégias comunicativas dos aprendizes, das interações realizadas, das sessões e dos resultados que foram surgindo a partir da própria dinâmica do *Speaking Club* impulsionou ainda mais o potencial de realização desta proposta.

Ao observar o *Speaking Club*, a partir das experiências dos participantes, vejo que ele

agrega diferentes elementos interessantes para o aprendizado da LI, como questões linguísticas, interculturais, interacionais, comunicativas, bem como questões psicossociais, afetivas e cognitivas que merecem observação e investigação.

Nos excertos e depoimentos dos participantes, além de conseguirem explicar o que é o *Speaking Club*, eles conseguem perceber e destacar que naquele ambiente há envolvimento e colaboração. A linguagem se dá de forma viva, criativa e natural, por isso essa proposta realmente é diferenciada, humanística, interacionista. Posso afirmar que ela está dando certo, pois os aprendizes estão no foco dessa proposta, que poder ser reproduzida e aproveitada em variados contextos de aprendizagem de LI, feitas as devidas adequações e respeitado-se as especificidades de cada contexto.

Para concluir, vejo que a produção oral, a partir de ambientes como o *Speaking Club*, pode se configurar como algo agradável para aprendizes da LI, visto que os momentos de colaboração e de trocas de informações, entre todos os envolvidos, representam um processo que pode ser trilhado conjuntamente, no momento de aprendizagem.

Assim, espero, com este trabalho, expandir o conhecimento acerca de ambientes de interação, mediação e comunicação em LI; contribuir com a área de Linguística Aplicada, ao socializar e divulgar as perspectivas e os resultados; e incentivar novos estudos sobre ambientes não tradicionais e colaborativos de aprendizagem de línguas.

REFERÊNCIAS

I CONGRESSO ACADÊMICO CIENTÍFICO DE LETRAS, 2012, Porangatu. **Anais...** A importância da compreensão oral. Porangatu: Universidade Estadual de Goiás, 2012.

I ENCONTRO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID), 2013, Anápolis. **Anais...** PIBID-UEG e ensino de língua estrangeira/inglês na escola: um relato de experiência. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2013.

I SEMINÁRIO DE PESQUISA DO MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS, 2012, Anápolis. **Anais...** Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2012.

VII SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 2009, Goiânia. **Anais...** A transdisciplinaridade e o ensino das línguas estrangeiras. Organizado por Francisco José Quaresma de Figueiredo. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2009.

AGAR, M. Culture: can you take it anywhere? *International Journal of Qualitative Methods*, v. 5, n. 2, p.1-12, 2006.

AHMED, M. K. Speaking as cognitive regulation: a vygotskian perspective on dialogic communication. In: LANTOLF, J. P.; APPEL. G. *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex Publishing, 1996, p. 157-171.

ALLWRIGHT, D. *Observation in the language classroom*. Monterey: Longman, 1983.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística Aplicada: ensino de línguas & comunicação*. Campinas: Pontes, 2009.

AOKI, N. Affect and the role of teachers in the development of learner autonomy. In: ARNOLD, J. (Ed.). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge, 1999. p. 142-154.

BENESCH, S. *Critical thinking: a learning process for democracy*. *TESOL Quarterly*, v. 27, p. 545-547, 1993.

BENSON, P. *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Pearson Education, 2011.

BENSON, P.; VOLLER, P. *Autonomy and independence in language learning*. United Kingdom: Longman, 1997.

BERGSLEITHNER, J. M. Linguagem oral e aspectos cognitivos em Linguística Aplicada: Ensino/Aprendizagem de L2/LE através de tarefas. *Revista Língua & Literatura*, v. 11, p. 113-124, 2009.

_____. Atenção e memória de trabalho na produção oral em L2. In: BERGSLEITHNER, J. et al. (Eds.). *Produção oral em LE: múltiplas perspectivas*. Campinas: Pontes, p. 21-46, 2011.

BERNERS-LEE, T.; HENDLER, J.; LASSILA, O. Web semântica: um novo formato de conteúdo para a web que tem significado para computadores vai iniciar uma revolução de novas possibilidades. *Scientific American*, 2001.

BIALYSTOK, E.; SWAIN, M. Methodological approaches to research in second language learning. *McGill Journal of Education*, v. 8, p. 137-144, 1978.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BONGAERTS, T.; POULISSE, N. Communication Strategies in L1 and L2: same or different? *Applied Linguistics*, v. 10, n. 3, p. 253-268, 1989.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e bases da Educação Brasileira*. [1996]. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 14/02/15

BROWN, J. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

BYGATE, M. Theoretical perspectives on speaking. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 18, p. 20-42, 1998.

CALVET, LOUIS-JEAN. *Tradição Oral & Tradição Escrita*. São Paulo: Parábola, 2011.

CASAL, I. I. Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos e destrezas. *Carabela*, n. 54, p. 05-28, 2003.

CASTORIADIS, C. *A criação histórica: o projeto da autonomia*. Porto Alegre: Livraria Palmarinca, 1991.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

COTTRELL, S. *Critical thinking skills: developing effective analysis and argument*. New York: Palcrave Macmillan, 2005.

CUNHA, N. B. *Experiências de aprendizagem: um estudo de caso sobre as experiências de estudo fora da sala de aula de alunos de Letras/Inglês em uma instituição particular de ensino superior*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

DE BOT, K. A bilingual production model: Levelt's "speaking model" adapted. *Applied Linguistics*, v. 13, n. 1, p. 1-24, 1992.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Eds.). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood: Ablex

Press, 1994. p. 33-56.

_____. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford, 2004. p. 27-50.

DÖRNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford, 2011.

DÖRNYEI, Z.; KORMOS, J. Problem-solving mechanisms in L2 communication: a psycholinguistic perspective. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 20, 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. 173-210, 1997.

DÖRNYEI, Z.; THURREL, S. Strategic competence and how to teach it. *ELT Journal*, v. 45, p. 16-23, 1991.

EISENHART, M. Educational ethnography past, present, and future: ideas to think with. *Educational Researcher*, v. 30, n. 8, p. 16-27, 2001.

ELLIS, R. Teacher-pupil interaction in second language development. In: GRASS, S.; MADDEN, C. (Eds.). *Input in second language acquisition*. Cambridge: Newbury House, 1985.

_____. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford, 1994.

ENNIS, R. H. A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review*, v. 32, p. 82-111, 1987.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. Linguística contrastiva e ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na atualidade: algumas relações. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 6, n.2, p. 101-117, 2003.

_____. Conversa com Gretel M. Eres Fernández. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Org.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas: Pontes, 2013. p. 131-144.

ERICKSON, F. Qualitative methods. In: *Research in teaching and learning*, vol. 2. New York: Macmillan, 1996.

FÆRCH, C.; KASPER, G. Plans and strategies in foreign language communication. In: FÆRCH, C. e KASPER, G. (Eds.). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman, 1983.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. Cultura digital e formação de professores: uso da mídia, práticas culturais e desafios. In: *Cultura digital e escolas: pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2012.

FERREIRA, M. M. Contribuições da teoria sócio-histórico-cultural e da atividade para o ensino-aprendizagem da língua estrangeira. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Org.). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola recriando realidades sociais*. Campinas: Pontes, 2012. p. 61-87.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas*. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: UFG, 2006.

FIGUEIREDO, F. J. Q.; LIMA, M. S. A pesquisa sobre a colaboração entre aprendizes de língua estrangeira em contextos presencial e virtual. In: GERHARDT, A. F. L. M. (Org.). *Ensino-Aprendizagem na Perspectiva da Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 2013. p. 155-181.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de; OLIVEIRA, E. C. de. Sobre métodos, técnicas e abordagens. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. Goiânia: UFG, 2012.

FIGUEREDO, C. J. Q. *O uso de estratégias de comunicação em sala de aula de língua inglesa: a interação em foco*. Goiânia: UFG, 2001.

FIGUEREDO, C. J.Q. *Construindo pontes: a produção oral dialógica dos participantes do processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua-cultura estrangeira*. 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras-Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Goiás, 2007.

FINO, C. N. Vygotsky e a ZDP – três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 14, n. 2, p. 273-291, 2011.

FORTKAMP, M. B. M. Working memory capacity and aspects of L2 speech production. *Communication and Cognition*, v. 32, p. 259-296, 1999.

FRAWLEY, W., LANTOLF, J.P. Second language performance and Vygotskian psycholinguistics: implications for L2 instruction. *Applied Linguistics*, v. 6, n. 1, p. 19-44, 1985.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FULLAN, M.; SMITH, G. *Technology and the problem of change*. [1999]. Disponível em: <<http://www.michaelfullan.ca/media/13396041050.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.

GADOTTI, M. *Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola*. São Paulo: Cortez, 1992.

GEE, J. P. Semiotic social spaces and affinity spaces: from the age of mythology to today's schools. In: BARTON, D.; TUSTING, K. (Orgs.). *Beyond communities of practice: language, power and social context*. New York: CUP, 2005.

GERHARDT, T.; SILVEIRA, D. T. Processo de elaboração da pesquisa científica. In: GERHARDT, T.; SILVEIRA, D. T. (Org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009, p. 46-64.

GODWIN-JONES, R. Emerging Technologies – Autonomous Language Learning. *Language Learning and Technology*, v. 15, n. 3, p. 4-11, 2011.

GOH, C. C. M; BURNS, A. *Teaching speaking: a holistic approach*. New York: CUP, 2012.

GRAHAM, S. *Journal of Economics & Management Strategy*. [2009]. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1530-9134.2009.00229.x/full>>. Acesso em: 12 out. 2014.

GREENFIELD, P.M. A theory of the teacher in the learning activities of everyday life. In: ROGOFF, J.; LAVE, J. *Everyday cognition*. Cambridge: Harvard, 1984.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1994.

HAMMOND, J. *Scaffolding: teaching and learning in language and literacy education*. Australia: Newton, 2001.

IFG. *Atividades do Speaking Club começam nesta sexta*. [2013a] Disponível em: <<http://www.ifg.edu.br/goiania/index.php/component/content/article/1-latest-news/1998-inicio-do-speaking-club>>. Acesso em: 30 out. 2014.

_____. *Estudantes selecionados no programa Ciência sem Fronteiras participam de encontro com professores norte-americanos*. [2013b]. Disponível em: <<http://www.ifg.edu.br/goiania/index.php/component/content/article/1-latest-news/1846-ciencia-sem-fronteiras-speaking-club>>. Acesso em: 30 out. 2014.

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

JONES, S. G. (Ed.). *Cybersociety 2.0.: revisiting computer-mediated communication and community*. Thousand Oaks: Sage, 1998.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2003.

_____. *Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem*. [2005]. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030tcc5.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2014.

_____. *Tecnologia e tempo docente*. Campinas: Papirus, 2013.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Panorama da coleta de dados na pesquisa qualitativa. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Org.). *Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 149-167.

- LANTOLF, J.; APPEL, G. Theoretical framework: an introduction to vygotskian perspectives on second language research. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. (Ed.). *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex, 1994.
- LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman, 1991.
- LEFFA, V. Se o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. *Calidoscópio*, v. 7, n. 1, p. 24-29, 2009.
- LEVELT, W. *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge: Bradford, 1989.
- LEVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LI, S. Oral corrective feedback. *ELT Journal*, v. 68, n. 2, p. 196-198, 2013.
- LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIMA, D. C. de (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão de múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- LIRA, D.; BALMANT, O. *Ciência com Fronteiras: os entraves à internacionalização da graduação do País*. [2014]. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-06-10/ciencia-com-fronteiras-os-entraves-a-internacionalizacao-da-graduacao-do-pais.html>>. Acesso em: 13 jan. 2015.
- LITTLE, D. *Learner autonomy: definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik, 1991.
- LONG, M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, W. C.; BHATIA, T. K. (Eds.). *Handbook of research on language acquisition*, vol. 2. New York: Academic Press, 1996. p. 413-468.
- LÜDKE, H. A.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1997.
- MARTINS, A. M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 15, n. 115, p. 207-232, março/2002.
- MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2012.

MELLO, H. A. B. L1: madrinha ou madrasta? O papel da L1 na aquisição da L2. *Signótica*, Goiânia, v. 6, n. 2, p. 213-242, 2004.

MICCOLI, L. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In: PAIVA, V. L. M. O. *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p. 31-49.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOLL, J. *Alfabetização possível*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MORGAN, C.; CAIN, A. The theoretical context. In: MORGAN, C.; CAIN, A. *Foreign language and culture learning from a dialogic perspective*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.

MOTA, M. B.; BERGSLEITHNER, J. M.; WEISSHEIMER, J. Situando a pesquisa sobre produção oral em LE. In: BERGSLEITHNER, J. et al. (Eds.). *Produção oral em LE: múltiplas perspectivas*. Campinas: Pontes, 2011.

OCHS, E. *Socialization through language: a theoretical introduction*. Los Angeles: University of California, 1991.

OLIVEIRA, E. C. de. Navegar é preciso! – O uso de recursos tecnológicos para um ensino-aprendizagem significativo de línguas estrangeiras. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

OLIVEIRA, M. K. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. *Caderno Cedes*, ano XX, n. 35, p. 11-18, 2000.

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

_____. Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, v.81, n.4, p. 443-456, 1997.

PAIVA, T. *O muro da língua*. [2014]. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/revista/796/o-muro-da-lingua-676.html>>. Acesso em: 31 out. 2014.

PAIVA, V. L. M. A www e o ensino de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 93-116, 2001.

_____. Reflexões sobre ética na pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte. v. 5, n.1. p. 43-61, 2005.

PENNYCOOK, A. Actions speak louder than words: paralanguage, communication, and education. *TESOL QUARTELY*, vol. 19, n.2, 1985.

_____. Cultural alternatives and autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Ed.). *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman, 1997. p. 35-53.

PEREZ, F. G.; CASTILLO, D. P. *La mediación pedagógica*. Buenos Aires: Ciccus, 1999.

PICA, T. Second language acquisition, social interaction and the classroom. *Applied linguistics*, v. 14, n. 2, p. 136-150, 1987.

_____. Research on negotiation: What does it reveal about second language learning conditions, processes, and outcomes? *Language learning*, v. 44, n. 3, p. 493-527, 1994.

POULISSE, N. Language production in bilinguals. In: DE GROOT, A. M. B; KROLL, J. F. *Tutorials in bilingualism: psycholinguistic perspectives*. Mahwah: LEA, 1997.

POULISSE, N.; BONGAERTS, T.; KELLERMAN, E. The use of retrospective verbal reports in the analysis of compensatory strategies. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Eds.). *Introspection in second language research*. Clevedon: Multilingual Matters, 1987.

PRABHU, N. S. There is no best method—Why? *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

REES, D. K.; MELLO, H. A. B. de. A investigação etnográfica na sala de aula de Segunda Língua/Língua Estrangeira. *Cadernos do IL*. Porto Alegre, n. 42, p. 30-50, 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/>>. Acesso em: 03 de set. de 2014.

RIBEIRO, W. *Alice no país das maravilhas tecnologias: uma história sobre tecnologias digitais no ensino de línguas*. 2014. 193f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, 2014.

ROGOFF, B. *Apprenticeship in thinking*. New York: Cambridge University Press, 1990.

ROMMETVEIT, R. Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control. In: WERTSCH, J.V. (Ed.). *Culture, communication and cognition*. Cambridge: Cambridge, 1985.

RUSHKOFF, D. *As dez questões essenciais da era digital: programe seu futuro para não ser programado por ele*. São Paulo: Saraiva, 2012.

SABOTA, B. *Leitura em língua inglesa: a resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual*. Goiânia: UFG, 2002.

SOUZA, R. A. O discurso oral, discurso escrito e o discurso eletrônico. In: MENEZES, V. L. *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

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

STENSTRÖM, A. B. *An introduction to spoken interaction*. Harlow: Longman, 1994.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Eds.). *Principle and practice in applied linguistics: studies in honour of H. G. England*: Oxford, 1995.

_____. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J.P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford, 2001. p. 97-114.

TARONE, E. Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage. *Language Learning*, v. 30, n. 2, p. 417-431, 1980.

THOMPSON, C. Critical thinking: what is it and how do we teach it in English for Academic Purposes (EAP) programs? In: *HERDSA*. Annual International Conference, Melbourne, jul. 1999.

UNESCO. *Diretrizes de implementação*. [2009]. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2014.

VERASZTO, E. V. *Tecnologia: buscando uma definição para o conceito*. [2008]. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/viewFile/681/pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

VIVELLO, F. R. *Cultural anthropology handbook: basic introduction*. New York: McGraw-Hill, 1978.

VYGOTSKY, L.S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

_____. Pensamento e palavra. In: VYGOTSKY, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998.

WARSCHAUER, M. A developmental perspective on technology in language education. *TESOL Quarterly*, n. 36, vol. 3, p. 453-475, 2002.

WARSCHAUER, M.; MESKILL, C. Technology and second language learning. In: ROSENTHAL, J. (Ed.). *Handbook of undergraduate second language education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2000.

WATSON-GECEO, K. Ethnography in ESL: defining the essentials. *TESOL Quarterly*, v. 22, n. 4, p. 575-599, 1998.

_____. A etnografia na sala de aula de segunda língua: definindo o que é essencial. (Trad. Heloisa Augusta Brito de Mello e Dilys Karen Rees). *Signótica*, v. 22, n. 2, p. 515-539, 2010.

WELLS, G. Using L1 to master L2: a response to Antón and Dicamilla's "Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the classroom". *The Modern Language Journal*, v.83, n.2, p. 248-254, 1999.

WERTSCH, J. V. From social interaction to higher psychological processes: a clarification and application of Vygotsky's theory. *Human development*, n. 22, p. 1-22, 1979.

WIDDOWSON, H. D. *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas: Pontes, 1991.

WIERSEMA, N. *How does collaborative learning actually work in a classroom and how do students react to it? A brief reflection*. [2000]. Disponível em: <<http://www.lgu.ac.uk/deliberations/collab.learning/wiersema.html>>. Acesso em: 9 out. 2003.

WOOD, D.; BRUNER, J.S.; ROSS, G. The role of tutorial in problem solving. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, n. 79, p. 89-100, 1976.

YIN, R. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZHAO, Y. *Technology and second language learning: promises and problems* [2005]. Disponível em: <<http://www.ucop.edu/elltech/zhaopaper011505.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

GLOSSÁRIO E ABREVIACÕES

Aprendizagem colaborativa – De acordo com Figueiredo (2006), a aprendizagem colaborativa ocorre quando duas ou mais pessoas buscam, por meio da interação e coconstrução, aprender algo novo.

Estratégias de comunicação – De acordo com Dörnyei e Scott (1997), as estratégias de comunicação são tentativas potencialmente intencionais de lidar com qualquer problema de uso da língua do qual o falante esteja consciente durante o curso da comunicação.

Input – De acordo com Swain (1995), é a informação assimilável da língua.

Interação – Brown (1994, p. 159) define interação como a troca colaborativa e recíproca de pensamentos, sentimentos ou ideias, entre dois ou mais aprendizes.

LE – Língua Estrangeira.

LI – Língua Inglesa.

LM – Língua Materna.

Mediação – Masetto (2012) e Perez e Castillo (1999) destacam que mediar é utilizar instrumentos psicológicos e/ou mecânicos para promover novas relações, nas quais se reconhecem o mediador, os recursos e o contexto de aprendizagem.

Output – De acordo com Swain (1995), é a produção verbal a partir do *input* processado.

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

**APÊNDICE A - Termo de consentimento e permissão de uso dos dados
para a pesquisa**



**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS DE ANÁPOLIS
Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Barbra do Rosário Sabota Silva

Mestrando: Waldeir Eterno da Silva

Termo de consentimento e permissão de uso dos dados para a pesquisa

Eu _____, RG _____, fui convidado(a) a participar da pesquisa “*Speaking Club*: interação, mediação e tecnologias”, por meio das sessões que acontecem quinzenalmente no Instituto Federal de Goiás.

Fui informado(a) de que posso não aceitar participar da pesquisa. Também fui informado(a) de que as sessões serão gravadas em áudio e vídeo e que poderei ser identificado pelo nome verdadeiro ou por um pseudônimo, se assim eu solicitar. O termo de consentimento foi lido para mim, que, de forma livre e esclarecida, decidi participar da pesquisa.

Goiânia, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE B - Questionário inicial



Caro participante,

Este questionário inicial foi elaborado para que eu possa conhecer melhor os colaboradores de minha pesquisa. As informações aqui contidas serão analisadas e aparecerão em minha dissertação em formato de tabela e excertos, respeitando os critérios de manutenção: do sigilo dos dados pessoais que identificam os participantes; da ética no tratamento, análise e divulgação dos dados; e da relevância para o entendimento do contexto em que se insere este estudo.

Grato,

Waldeir Eterno

Questionário inicial

Dados pessoais

Nome: _____

Pseudônimo: _____

Data de nascimento: ____/____/____ Sexo: _____

Tel. Residencial: _____ Celular: _____

E-mail: _____

Facebook _____

Outras redes sociais: _____

Curso ensino médio: _____

_____ ano: _____

Graduação: _____

_____ ano: _____

Sua relação com a língua inglesa

Como você classifica seu nível de inglês?

() iniciante () básico () intermediário () avançado

Comentários:

Em que contextos você já estudou inglês? (Você pode assinalar mais de uma alternativa)

- | | |
|--------------------------------|--|
| () Escola de idiomas | () Pela internet – curso gratuito |
| () Aulas particulares | () Com livros, revistas e CD Roms – sozinho |
| () Na universidade | () Outro |
| () No Instituto (IFG) | _____ |
| () Pela internet – curso pago | _____ |

Como você classifica sua motivação para estudar e praticar inglês?

Você já teve alguma experiência em país de língua inglesa? Caso afirmativo, qual (turismo, estudos, intercâmbio etc.) e como foi?

Qual a sua opinião sobre a língua inglesa?

Sua relação com as tecnologias

Quais destes itens tecnológicos você utiliza para aprender e praticar inglês? (Você pode assinalar mais de uma alternativa.)

() Notebook

() Ultrabook

() Computador de mesa

() Tablet

() Celular

() Televisão

() Aparelho de DVD/blu-ray

() Aparelho de CD

() Rádio

() Outro _____

Qual a sua opinião sobre o uso das tecnologias para aprender e praticar inglês?

Você já utilizou alguma plataforma virtual para estudo e aprendizagem da língua inglesa? Relate sua experiência.

Sua relação com o *Speaking Club*

Como você define o *Speaking Club* (o que é o SC)?

Como você conheceu o *Speaking Club*?

Quais suas expectativas em relação ao *Speaking Club*?

Como você classifica sua motivação para participar do *Speaking Club*?

Você já ouviu falar em aprendizagem colaborativa? Comente.

APÊNDICE C - Questionário final



Caro participante,

Este questionário foi elaborado para que eu possa colher as últimas impressões e opiniões dos participantes da pesquisa nesta fase final de coleta de dados. As informações aqui contidas serão analisadas e aparecerão em minha dissertação em formato de tabela e/ou excertos, respeitando os critérios de manutenção: do sigilo dos dados pessoais que identificam os participantes; da ética no tratamento, análise e divulgação dos dados; e da relevância para o entendimento do contexto em que se insere este estudo.

Grato,

Waldeir Eterno

Questionário final

Nome: _____

Na sua opinião, o que é o *Speaking Club*?

O que o *Speaking Club* representa para você?

Por que usar tecnologias no *Speaking Club*?

Você considera que há aprendizagem no SC? Justifique.

APÊNDICE D - Questões orientadoras para as entrevistas

Como você descreveria o *Speaking Club*?

Há uso da língua inglesa no *Speaking Club*?

Há aprendizagem no *Speaking Club*?

Há uso de tecnologias no *Speaking Club*?

APÊNDICE E – Exemplo de questionário respondido



Caro participante,

Este questionário inicial foi elaborado para que eu possa conhecer melhor os colaboradores de minha pesquisa. As informações aqui contidas serão analisadas e aparecerão em minha dissertação em formato de tabela e excertos, respeitando os critérios de manutenção: do sigilo dos dados pessoais que identificam os participantes; da ética no tratamento, análise e divulgação dos dados; e da relevância para o entendimento do contexto em que se insere este estudo.

Obrigado,

Waldeir Eterno

Questionário inicial

Dados pessoais

Nome: _____

Pseudônimo _____

Data de nascimento: ___/___/___ Sexo: feminino

Tel. Residencial: _____ celular: _____

E-mail: _____

Face: _____

Outras redes sociais: _____

Curso Ensino médio: 3º ano de Controle Ambiental

ano: 3º

Graduação: _____

ano: _____

Sua relação com a língua inglesa

Como você classifica seu nível de inglês?

() iniciante () básico (X) intermediário () avançado

Comentários:

Em que contextos você já estudou inglês? (Você pode assinalar mais de uma alternativa)

(X) Escola de idiomas

() Pela internet - curso gratuito

() Aulas particulares

(X) Com livros, revistas e CD Roms – sozinho

() Na universidade

(X) No Instituto (IFG)

() Outro _____

() Pela internet - curso pago

Como você classifica sua motivação para estudar e praticar inglês?

Fazer intercâmbio; ler meus livros com sua linguagem verdadeira; conhecer outras culturas e países.

Você já teve alguma experiência em país de língua inglesa? Caso afirmativo, qual (turismo, estudos, intercâmbio etc) e como foi? Não.

Qual a sua opinião sobre a língua inglesa?

É uma língua universal e sabendo esta abre novas portas e caminhos para o meu futuro e de todos que saberem esta língua.

Sua relação com as tecnologias

Quais destes itens tecnológicos você utiliza para aprender e praticar inglês? (Você pode assinalar mais de uma alternativa.)

Notebook

Televisão

Ultrabook

Aparelho de DVD/blu ray

Computador de mesa

Aparelho de CD

Tablet

Rádio

Celular

Outro _____

Qual a sua opinião sobre o uso das tecnologias para aprender e praticar inglês?

O uso de tecnologias facilita a aprendizagem, sabendo que pode usar em quase todos os lugares, assim não fica dependendo de ir a aulas que nem sempre os dias são favoráveis a sua vida.

Você já utilizou alguma plataforma virtual para estudo e aprendizagem da língua inglesa? Relate sobre a experiência.

Sim, eu tenho dificuldades nos verbos no passado então no site mostrava todos, outros sites mostravam a pronúncia também.

Sua relação com o *Speaking Club*

Como você define o *Speaking Club* (o que é o SC?)

Um lugar de interação, mostrar suas ideias falando em inglês, português ou qualquer língua que você se sente melhor falando.

Como você conheceu o *Speaking Club*?

Através das irmãs que participam.

Quais suas expectativas em relação ao *Speaking Club*?

Aprender a comunicar melhor com outras pessoas em inglês, aprender frases novas e costumes novos sobre outros países.

Como você classifica sua motivação para participar do *Speaking Club*?

Dar a sua opinião, conversar com outras pessoas, interagir.

Você já ouviu falar em aprendizagem colaborativa? Comente.

Sim, mas acho que a partir do nome se tem uma ideia do que é, acho que é uma aprendizagem onde um grupo ajuda uns aos outros.

ANEXO A - Learning to Speak Brazinglish¹⁷

Brazilians are trying hard to get ready to host the 2014 FIFA World Cup.

Despite having a big territory rich with natural scenery, Brazil is not accustomed to many international visitors. The World Tourism Organization, which ranks tourist spending in different countries, puts it 39th on the list, behind much smaller countries like Lebanon, Croatia and Malaysia. Next year, the government expects tourism spending in Brazil to grow by 55 percent, thanks largely to the World Cup.

But as that time draws near, the general feeling among my compatriots is one of disbelief, as if somebody was expecting to see a turtle fly or explain the Schrödinger equation. The prevailing feeling is captured by the expression “*Imagina na Copa ...*” — Imagine during the Cup — spoken every time we see a 112-mile-long traffic jam, an overcrowded airport or the rising prices of hotels and flights. If things are already bad, imagine what they’ll be like during the World Cup.

Such pre-tournament pessimism is common. Last year the British were skeptical about the Olympics, which turned out to be O.K. So were the South Africans, who, after the last World Cup, celebrated the fact that “*Armageddon did not happen,*” in the words of the Africa correspondent for *The Guardian*, David Smith: “No one died. No one was stabbed, no one was kidnapped and no one took a wrong turn into the clutches of a gang of garroters.”

¹⁷ BARBARA, Vanessa. *Learning to speak Brazinglish*. Disponível em: <http://www.nytimes.com/2013/11/09/opinion/barbara-learning-to-speak-brazinglish.html?_r=0>. Acesso em: 04 maio 2015.



But Brazilians are especially apocalyptic in our expectations. We belong to a country where corruption costs \$28.7 billion to \$47.7 billion a year, according to an estimate from the Industrial Federation of São Paulo State; that's between 1.4 percent and 2.3 percent of the gross domestic product in 2010. We have poor infrastructure and serious social inequity. We worry about violence from drug trafficking and organized crime — last month, one gang from São Paulo threatened to unleash “a World Cup of terror” if the government didn't agree to its demands.

And yet Brazilians are doing what we can to welcome tourists.

There's a school teaching English on almost every corner, seeming as common as bakeries, hair salons and evangelical churches. The Brazilian Association of Franchising estimates that there are a total of 6,088 franchises of 77 language schools with names like Wizard, Yes! and Wise Up. Some schools guarantee that a student will learn English in 18 months, six months, eight weeks and, yes, 24 hours. The Ministry of Tourism has created a program to increase access to English classes called Hello, Tourist!

Nevertheless, the Education First English Proficiency Index places Brazil at No. 46 of 54 countries. Even some of the official efforts to further English translations of public signs are clumsy; six months ago, a giant football stadium in Salvador, in northeastern Brazil, opened with exit gates marked “Entrance” — both mislabeled and misspelled. On the streets of the capital, Brasília, a sign pointing to “Setor Hoteleiro Norte” (Northern Hotel Sector) had the translation, “Southern Hotel Sector.”

In the great tradition of Brazilians making fun of ourselves, this set off a fad of nonsensical English translations of Brazilian locations on social networks. One of my favorite translations: “Santos Dumont the True Airplane Inventor and Not The Wright Brothers Avenue” (for Avenida Santos Dumont). More than an effort to communicate, these inside jokes are a way of strengthening our bonds against outsiders.

Shortly before the 2008 Olympic Games, in Beijing, the world was presented with a new language: Chinglish. A blend of Chinese and English, the term was commonly applied to ungrammatical or nonsensical English in local contexts.

One particularity of Chinglish is its straightforwardness, as in examples like: “Deformed man toilet” and “Keep it carefully to avoid gangster.” It’s a way to ignore Western euphemisms when talking about sensitive topics. As Oliver Lutz Radtke, the author of “Chinglish: Found in Translation,” puts it, “Chinglish is right in your face.”

Brazinglish, on the other hand, is very casual and reckless, and often chooses to go literal just to avoid making the effort to explain better. The results are word-by-word translations with an unintelligible (or quite strange) content, sometimes nothing more than playing with sounds. Imagine, for instance, translating “Manhattan” (Man-hat-tan) to “Guy with an embrowning cap, as by exposure to the rays of the sun.”

Some great examples can be seen in restaurant menus. To Americanize some foods, we could write “Barbie Kill Sauce” instead of “Barbecue Sauce.” Trying to explain some typical food to foreigners, we often create nonsensical expression such as: “Meat of the Sun with Friend Potato” (Carne de Sol com Batatas Fritas), “Crazy Meat” (Carne Louca), “Sleeve Juice” (Suco de Manga), “Chicken to the Bird” (Frango à Passarinho) and “Against the Brazilian Steak” (Contra-filé à Brasileira).

Brazilians have also adopted plenty of English words, though we often change the meaning in the process. We have begun using “outdoor” to designate a billboard, and “folder” instead of brochure. Claire Rigby, the editor of Time Out São Paulo, has written about these curious words. “We speak roughly half English and half Portuguese in the office — and then descend into a world of hybrid language,” she writes.

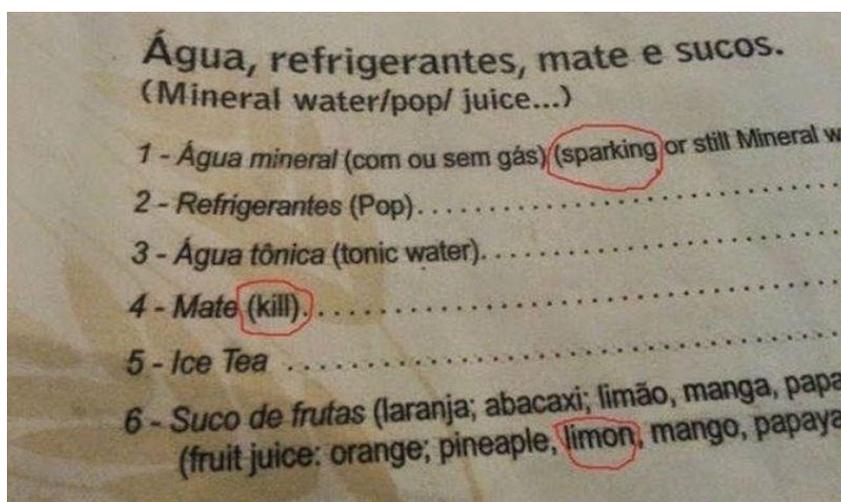
Brazinglish can be poetic, but it’s not nearly so lyrical as Chinglish. Some of the best known phrases in Chinglish are substitutes for a well-known sign in parks: “Little grass has life, please watch your step,” “Show your tender heart by leaving the green leaves untouched” and “Show mercy to the slender grass.”

Brazilians are so nervous about what will happen when tourists descend for the World Cup, we’re practically wishing we could call it all off. Perhaps we can plant a new

sign at our stadiums. It would be a perfect translation, and it would be placed in the middle of the soccer field: “Keep off the grass.”

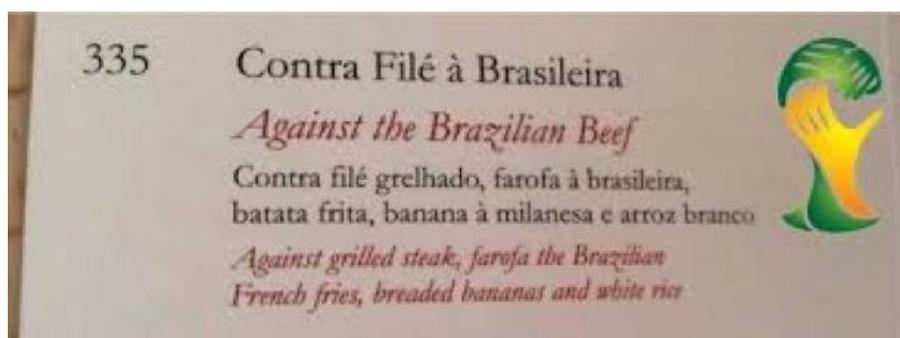
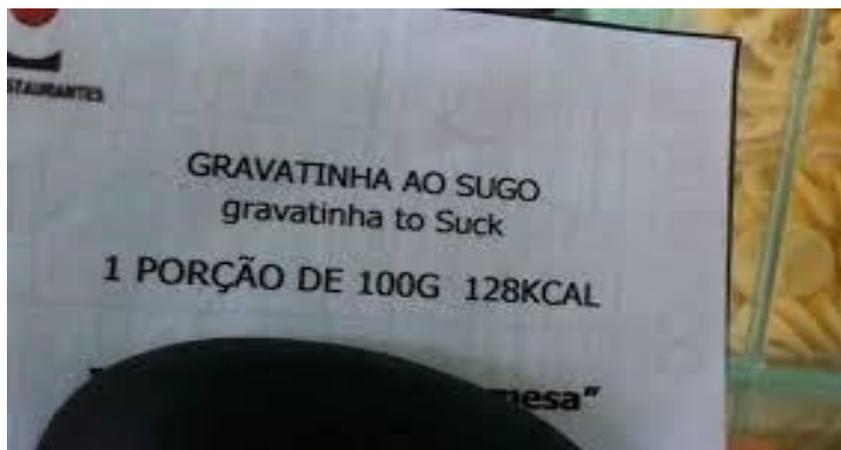
Vanessa Barbara, a novelist and columnist for the Brazilian newspaper Folha de São Paulo, edits the literary website A Hortaliça.

ANEXO B – Imagens com traduções equivocadas¹⁸



¹⁸ Imagens disponíveis em:

<<https://www.google.com.br/search?q=placas+com+tradu%C3%A7oes+erradas+na+copa+do+mundo+no+brasil+2014>>. Acesso em: 15 de novembro de 2014.



2. Na hipótese da candidatura do COL, estabelecida pela Confederação Brasileira de Futebol (CBF), ser selecionada pela FIFA para sediar e realizar a Copa das Confederações da FIFA – 2013 e a Copa do Mundo da FIFA – 2014 (as Competições), afirmamos e garantimos pela presente à FIFA que tomaremos, no exercício de nossas competências constitucionais e legais, todas as providências necessárias no sentido do Brasil assegurar indenização à FIFA e seus representantes, empregados e consultores, bem como defendê-los e colocá-los a salvo de todos os custos com processos, reivindicações e custos afins (inclusive honorários advocatícios), que possam ser incorridos ou sofridos ou ameaçados por outros contra a FIFA e seus representantes, empregados e consultores com relação à organização e preparação da Copa do Mundo da FIFA – 2014.


JOSÉ ANTONIO DIAS TOFFOLI
Ministro de Estado da Advocacia-Geral da União

In the event that the Bid LOC established by the Confederação Brasileira de Futebol (CBF) is selected by FIFA to host and stage the 2013 FIFA Confederations Cup and the 2014 FIFA World Cup (the "Competitions"), we hereby represent and guarantee to FIFA, and will ensure to indemnify FIFA and its representatives, employees and advisors and defend and hold them harmless against all proceedings, claims and related costs (including professional advisor's fees), which may be incurred or suffered by or threatened by others against FIFA and its representatives, employees and advisors in relation to the organization and staging of the 2014 FIFA World Cup.

(signature)

ANEXO C – Italian man who went to Malta ¹⁹

Transcrição

One day ima gonna Malta to bigga hotel. Ina morning I go down to eat breakfast. I tella waitress I wanna two pissis toast. She brings me only one piss. I tella her I want two piss. She say go to the toilet. I say, you no understand, I wanna piss onna my plate. She say you better no piss onna plate, you sonna ma bitch. I don't even know the lady and she call me sonna me bitch!

Later I go to eat at a bigga restaurant. The waitress brings me a spoon and a knife, but no fock. I tella her I wanna fock. She tell me everyone wanna fock. I tell her you no understand, I wanna fock on the table. She say you better not fock on the table, you sonna ma bitch.

So, I go back to my room inna hotel and there is no shits onna my bed. I call the manager and tella him I wanna shit. He tell me to go to toilet. I say you no understand. I wanna shit on my bed. He say you better not shit onna bed, you sonna ma bitch.

I go to the checkout and the man at the desk say: "Peace on you". I say piss on you too, you sonna ma bitch, I gonna back to Italy!!!

Explicação

He said: I wanna two pieces; I want two piece on the my plate; I want a fork; I wanna fork on the table; I wanna sheet; I wanna sheet on my bed; peace on you.

She understood: I wanna to piss; I want to piss on my plate; I wanna f*ck; ; I wanna f*ck on the table; I wanna shit; I wanna shit on my bed; piss on you.

¹⁹ Transcrição do vídeo “Italian man who went to Malta”. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=JAFQFvSPhQ8>>. Acesso em: 12 de outubro de 2014.

She answered: go to toilet; you better not piss on the plate you son of a b*tch; everybody wanna f*ck; you better not f*ck on the table you son of a b*tch; go to the toilet; you better not shit on the bed you son of a b*tch.

He said: I wanna two piece; I want two piece on the my plate; I want a fork; I wanna fork on the table; I wanna sheet; I wanna sheet on my bed; peace on you.

She understood: I wanna to piss; I want to piss on my plate; I wanna f*ck; ; I wanna f*ck on the table; I wanna shit; I wanna shit on my bed; piss on you.

She answered: go to toilet; you better not piss on the plate you son of a b*tch; everybody wanna f*ck; you better not f*ck on the table you son of a b*tch; go to the toilet; you better not shit on the bed you son of a b*tch.

He said: I wanna two piece; I want two piece on the my plate; I want a fork; I wanna fork on the table; I wanna sheet; I wanna sheet on my bed; peace on you.

She understood: I wanna to piss; I want to piss on my plate; I wanna f*ck; ; I wanna f*ck on the table; I wanna shit; I wanna shit on my bed; piss on you.

She answered: go to toilet; you better not piss on the plate you son of a b*tch; everybody wanna f*ck; you better not f*ck on the table you son of a b*tch; go to the toilet; you better not shit on the bed you son of a b*tch.

ANEXO D – You think, therefore I am²⁰

"I think, therefore I am." *Cogito ergo sum*. Remember this elegant and deep idea from René Descartes' *Principles of Philosophy*? The fact that a person is contemplating *whether* she exists, Descartes argued, is proof that she, indeed, actually *does* exist. With this single statement, Descartes knitttogether two central ideas of Western philosophy: 1) thinking is powerful, and 2) individuals play a big role in creating their own I's—that is, their psyches, minds, souls, or selves.

Most of us learn "the cogito" at some point during our formal education. Yet far fewer of us study an equally deep and elegant idea from social psychology: Other people's thinking likewise powerfully shapes the I's that we are. Indeed, in many situations, other people's thinking has a bigger impact on our own thoughts, feelings, and actions than do the thoughts we conjure while philosophizing alone.

In other words, much of the time, "*You* think, therefore I am." For better and for worse.

An everyday instance of how your thinking affects other people's being is the Pygmalion effect. Psychologists Robert Rosenthal and Lenore Jacobson captured this effect in a classic 1963 study. After giving an IQ test to elementary school students, the researchers told the teachers which students would be "academic spurters" because of their allegedly high IQs. In reality, these students' IQs were no higher than those of the "normal" students. At the end of the school year, the researchers found that the "spurters" had attained better grades and higher IQs than the "normals." The reason? Teachers had expected more from the spurters, and thus given them more time, attention, and care. And the conclusion? Expect more from students, and get better results.

A less sanguine example of how much our thoughts affect other people's I's is stereotype threat. Stereotypes are clouds of attitudes, beliefs, and expectations that follow around a group of people. A stereotype in the air over African Americans is that they are bad at school. Women labor under the stereotype that they suck at math.

As social psychologist Claude Steele and others have demonstrated in hundreds of studies, when researchers conjure these stereotypes—even subtly, by, say, asking people to write down their race or gender before taking a test—students from the stereotyped

²⁰ CONNER, A.; MARKUS, H. *You think, therefore I am*. Disponível em: <<http://edge.org/response-detail/11768>>. Acesso em: 24 de novembro de 2014.

groups score lower than the stereotype-free group. But when researchers do not mention other people's negative views, the stereotyped groups meet or even exceed their competition. The researchers show that students under stereotype threat are so anxious about confirming the stereotype that they choke on the test. With repeated failures, they seek their fortunes in other domains. In this tragic way, other people's thoughts deform the I's of promising students.

As the planet gets smaller and hotter, knowing that "You think, therefore I am" could help us more readily understand how we affect our neighbours and how our neighbours affect us. Not acknowledging how much we impact each other, in contrast, could lead us to repeat the same mistakes.

- *knit together*: to join together things or people to work together as one group or unit.
- *spurt*: a sudden increase in something, for example speed or development.
- *sanguine*: positive, full of hope.

Alana Conner, *Cultural psychologist, writer, and consultant*

Hazel Rose Markus, *Davis-Brack Professor in the Behavioral Sciences, Stanford University; Co-Editor, *Doing Race: 21 Essays for the 21st Century**