

## **O USO DE ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO DE SALA DE AULA: UM ESTUDO DE CASO**

THE USE OF COMMUNICATIVE STRATEGIES IN THE CLASSROOM CONTEXT:  
A CASE STUDY

Maria Carolina Terra Heberlein\* (UFG)

---

**RESUMO:** O presente trabalho é resultado de uma pesquisa feita em 2009 acerca do uso de estratégias de comunicação feito por alunos de inglês como língua estrangeira. Gass e Selinker (2008, p. 285) definem estratégias de comunicação como “uma tentativa deliberada de expressar significado quando se depara com uma dificuldade na segunda língua”. Este estudo procura, por meio de uma pesquisa de cunho etnográfico, identificar quais dessas estratégias são usadas mais frequentemente por aprendizes de inglês como língua estrangeira em uma escola de idiomas de Goiânia. O estudo sobre o uso de estratégias de comunicação em contexto de ensino de língua estrangeira vem sendo focalizado principalmente a partir dos anos 60, promovendo, assim, melhorias no ensino de línguas estrangeiras. Rubin (1987), Davis (1995) e Gass e Selinker (2008) são alguns dos autores que embasam teoricamente esta pesquisa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estratégias de comunicação. Ensino de língua estrangeira.

---

---

**ABSTRACT:** The present study is the result of a research carried out in 2009 about the use of communicative strategies by students of English as a foreign language. Gass and Selinker (2008, p. 285) define communicative strategies as “a deliberate attempt to express meaning when faced with difficulty in the second language”. This ethnographic study tries to identify which strategies are used most frequently by learners of English as a foreign language in a language school in Goiânia. Researches about the use of communicative strategies in classroom contexts have been made especially after the 60s, enhancing the foreign language teaching area. Rubin (1987), Davis (1995) e Gass and Selinker (2008) are some of the authors in which this research is theoretically based on.

**KEYWORDS:** Communicative strategies. Foreign language teaching.

---

---

\* Mestranda em Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Participou de um programa da Fulbright como professora assistente de Português na University of Iowa (EUA) por dez meses em 2008/2009. E-mail: [mariaterra84@hotmail.com](mailto:mariaterra84@hotmail.com).

Todos podem ver a tática que emprego para conquistar, mas o que ninguém pode ver é a estratégia da qual decorre a vitória. (Sun Tzu, *A arte da Guerra* – 500 a.C.)

Este artigo tem por objetivo fazer algumas considerações acerca do uso de estratégias de comunicação em sala de aula de língua estrangeira, mais especificamente, de língua inglesa. Será apresentada uma breve revisão da literatura existente sobre este tema, buscando enfatizar as principais colaborações dos teóricos e mostrando o desenvolvimento que as pesquisas sobre o assunto trouxeram para o contexto de sala de aula de língua estrangeira. Em seguida, alguns dados serão utilizados para ilustrar o processo de uso das estratégias. As perguntas de pesquisa que guiam este estudo são:

1. Quais estratégias são utilizadas por aprendizes de língua estrangeira no contexto de sala de aula?
2. Quais estratégias são usadas mais frequentemente durante as interações?
3. Quais estratégias são mais eficazes no processo de comunicação?

Apresento a seguir o escopo de teoria no qual se baseia este trabalho.

## 1 REFERENCIAL TEÓRICO

As estratégias de comunicação são intrínsecas à comunicação humana, ou seja, existem desde que o ser humano começou a se comunicar uns com os outros. No entanto, apenas há pouco tempo elas foram nomeadas e classificadas pelos pesquisadores da Língua Aplicada, se tornando alvo explícito de estudos no contexto de sala de aula.

Rubin (1987, p. 26) afirma que “do ponto de vista do processo de aprendizagem, as estratégias de comunicação são muito importantes porque permitem que o aprendiz permaneça em uma conversa”<sup>1</sup>. Além disso, este tipo de estratégia oferece um meio pelo qual os alunos aprendem a fazer um esforço para entender e se fazer entender em um diálogo. Este esforço é muito benéfico, uma vez que o aluno se torna mais autônomo e responsável pelo seu próprio processo de comunicação. Ainda, segundo esta autora, por meio desta prática os alunos (i) têm mais oportunidades de ouvir a língua-alvo e (ii) podem tentar produzir novas estruturas e testar seus próprios conhecimentos.

---

<sup>1</sup> “From the point of view of the learning process, communication strategies are very important because they allow the learner to remain in the conversation”.

Para Tarone<sup>2</sup> (1983, p. 65), *estratégias de comunicação* são caracterizadas pelos seguintes critérios:

- 1) Um falante deseja comunicar um significado X a um ouvinte;
- 2) O falante acredita que a estrutura linguística ou sociolinguística desejada para comunicar X não está disponível, ou não é compartilhada com o ouvinte;
- 3) O falante escolhe entre:
  - a. Evitar – não tentar comunicar o significado de X; ou,
  - b. Tentar alternar meios de comunicar o significado de X. O falante para de tentar usar outras alternativas quando parece claro para ele que o significado foi compartilhado.

Gass e Selinker<sup>3</sup> (2008, p. 285) definem *estratégias de comunicação* como “uma tentativa deliberada de expressar significado quando se depara com uma dificuldade na segunda língua”. Segundo os autores acima mencionados, existem três componentes principais que referem-se a este termo: problematidade, consciência e intencionalidade. O primeiro diz respeito ao fato de o aprendiz ter notado que havia um problema a ser resolvido antes de se decidir a usar uma estratégia de comunicação. O segundo componente remete ao fato de o aprendiz saber (estar consciente) que encontrou um problema e que está tentando resolvê-lo. A intencionalidade, por sua vez, refere-se ao fato de o aprendiz fazer uma escolha a partir das opções que tem ao seu dispor.

Para a análise dos dados coletados para esta pesquisa, utilizaremos a taxonomia apresentada por Tarone (1983).

---

<sup>2</sup> Segundo Tarone (1983, p. 65), “To summarize, I propose that the following criteria characterize a communication strategy:

1. A speaker desires to communicate a meaning X to a listener;
2. The speaker believes the linguistic or sociolinguistic structure desired to communicate meaning X is unavailable, or is not shared with the listener;
3. The speaker chooses to: (1) avoid – not attempt to communicate meaning X; or, (2) attempt alternate means to communicate meaning X. The speaker stops trying alternatives when it seems clear to the speaker that there is shared meaning”.

<sup>3</sup> Gass e Selinker (2008, p. 285): “A communication strategy is a deliberate attempt to express meaning when faced with difficulty in the second language”.

Quadro das estratégias comunicativas, segundo Tarone (1983):

<b>ESTRATÉGIAS COMUNICATIVAS</b>			
<b>ESTRATÉGIA</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO</b>	<b>DEFINIÇÃO</b>	<b>EXEMPLO</b>
<b>PARÁFRASE</b>	Aproximação	Uso de uma única estrutura ou palavra da língua alvo que o aprendiz sabe que não é correta, mas que é semanticamente parecida com o item desejado o suficiente para satisfazer o falante.	"Pipe", ao invés de "waterpipe"
	Cunhagem de palavra	O aprendiz inventa uma nova palavra para comunicar o que quer dizer.	"Airball", ao invés de "balloon"
	Circunlocução	O aprendiz descreve as características ou elementos do objeto ou ação ao invés de usar a estrutura ou palavra apropriada da língua alvo.	She's smoking something. I don't know what's its name. That's, uh, Persian, and we use in Turkey, a lot of.
<b>EMPRÉSTIMO</b>	Tradução literal	O aprendiz traduz palavra por palavra de sua língua mãe.	"I have 25 years", ao invés de "I am 25 years old".
	Mudança de língua	O aprendiz usa o termo em sua língua materna, sem se importar em traduzi-lo para a língua alvo.	"I like my balão" ao invés de "I like my balloon".
	Pedido de ajuda	O aprendiz pergunta o termo correto.	"What is this? What is it called?"
	Mímica	O aprendiz usa estratégias não-verbais no lugar de um item léxico ou ação.	O aprendiz bate palmas para ilustrar "aplausos".
<b>EVITAÇÃO</b>	Evitação do tópico	O aprendiz simplesmente tenta não falar de conceitos cujas estruturas não são conhecidas na língua alvo.	
	Abandono da mensagem	O aprendiz começa a falar sobre um conceito mas é incapaz de continuar e para no meio da fala.	

**Quadro 1 - Estratégias de comunicação**

A seguir será apresentada a metodologia escolhida para o desenvolvimento do presente trabalho.

## 2 METODOLOGIA

Esta pesquisa se define como um *estudo de caso qualitativo de cunho etnográfico*, ou seja, o contexto pesquisado é relativamente pequeno, e o foco está no *processo* pelo qual os alunos passam durante a comunicação e não no fim do mesmo. *Etnografia*, segundo o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001), é “o estudo descritivo das diversas etnias, de suas características antropológicas, sociais etc.; o registro descritivo da cultura material de um determinado povo”. Mais que isso, Spradley (1980) afirma que uma pesquisa etnográfica é aquela que tem como objetivo “o trabalho de descrever uma cultura”. Erickson (1986) atribui ao pesquisador o papel de “detetive analítico”, o qual deve “descobrir as sutis variações de distinções da organização social e a perspectiva de significados de acordo com a vida do contexto estudado”.

Uma das principais características da Etnografia é seu caráter interpretativista, já que oferece uma interpretação que retrata um recorte de tempo no qual aquela cultura foi pesquisada, sem dar respostas definitivas ou mostrar resultados estáticos e verdades imutáveis. O que se busca com este tipo de trabalho é uma interpretação da realidade observada pelo pesquisador. Geertz (1973 apud DAVIS 1995 p. 433) afirma:

acreditando [...] que o homem é um animal suspenso em teias de significado que ele mesmo tece, eu considero cultura essas teias, e a análise das mesmas logo é, não uma ciência experimental em procura de leis, mas sim uma ciência interpretativa em busca de significado.

Um estudo de caso, por sua vez, busca conhecer em profundidade seu objeto de estudo, descobrir o que há de mais essencial e característico sobre ele. A esse respeito Yin<sup>4</sup> (2009, p. 18) afirma que este tipo de estudo pode ser definido como sendo “um inquérito empírico que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real”. Ou seja, além de sua natureza empírica, os estudos de caso são geralmente utilizados para entender as especificidades dos contextos pesquisados. Deste modo, a presente pesquisa pode ser descrita como não-intervencionista, descritiva e analítica.

Os instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta de dados deste trabalho foram os que considerei mais eficazes, tendo em vista o tipo de pesquisa feita. Primeiramente, apliquei um questionário sócio-cultural para obter mais informações sobre os participantes da pesquisa e traçar o perfil dos mesmos. Foi observado um total de 15 aulas de 2 horas e 40

---

<sup>4</sup> Yin (p. 18): “A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon in depth and within its real-life context”.

minutos cada, sendo todas elas gravadas em áudio e vídeo. Foram feitas, além disso, anotações de campo que serviram de apoio para a triangulação dos dados analisados. Todo o material de áudio e vídeo foi transcrito para que uma análise mais densa fosse facilitada.

## **2.1 CONTEXTO DE PESQUISA**

O presente trabalho foi desenvolvido em uma escola de idiomas localizada na parte central de Goiânia, Goiás, em julho de 2009, contando com a participação de uma turma de sétimo nível de língua inglesa. Esta turma era composta por dois rapazes e duas moças, todos eles estudantes universitários acima dos 20 anos de idade. Esta era uma turma de curso de férias, que durou três semanas, com aulas de duas horas e quarenta minutos de duração, cinco vezes por semana.

A escolha do contexto da pesquisa se deu, especialmente, pelo número reduzido de alunos, já que isso facilita as oportunidades de interação entre cada um dos participantes. Outro fato que foi levado em conta na escolha do ambiente para a pesquisa foi o avançado nível linguístico do grupo, que ofereceu mais dados para análise, haja vista o tema pesquisado.

Com o intuito de proteger a privacidade dos participantes, os mesmos escolheram nomes fictícios que serão usados no decorrer desse trabalho. Deste modo, temos duas mulheres: Lara e Mara, e dois homens: Raul e Caio.

Apresentarei, a seguir, a análise dos dados coletados ao longo dessa pesquisa.

## **3 ANÁLISE DE DADOS**

Diversos temas foram trabalhados com este grupo durante as observações feitas, entre eles: contos de fada e relacionamentos amorosos, julgamentos baseados em aparência física e aborto. Foram propostas várias atividades comunicativas nas quais os alunos tiveram que discutir os assuntos, apresentar e defender suas opiniões, correlacionar os temas estudados e suas realidades, fazer pesquisas e apresentar seminários.

Como esperado, no decorrer das aulas observadas, várias estratégias de comunicação foram percebidas durante a interação dos alunos, a maioria delas sendo parte da classificação apresentada por Tarone (1983).

Para ilustrar os resultados encontrados nos dados analisados, temos abaixo um quadro representativo da frequência com que cada uma das estratégias foram usadas:

**Frequência no uso das estratégias de comunicação**

Tipos de estratégias	Frequência no uso das estratégias de comunicação	
	Estratégias	N° de ocorrências
Paráfrase	Aproximação	2
	Cunhagem de palavras	2
	Circunlocução	11
Empréstimo	Tradução literal	9
	Mudança de língua	23
	Pedido de ajuda	30
	Mímica	4
Evitação	Evitação do tópico	0
	Abandono da mensagem	26

**Tabela 1: Frequência no uso das estratégias de comunicação**

**3.1 PARÁFRASE**

A amostra 1 foi retirada de uma discussão feita acerca do significado das palavras “belief” (crença) e “taboo” (tabu) e o que os alunos consideravam como sendo um e outro. Lara diz que considera uma crença o fato das pessoas acharem que passar debaixo de uma escada traz azar. Como ela não sabia (ou não se lembrava) da palavra “ladder”, ela usou o termo “stairs”, que era o mais parecido possível com o termo desejado. Ela é corrigida pela professora que explica que, apesar de em português usarmos somente a palavra “escada”, em inglês existem dois termos para designar um tipo de escada que podemos passar por baixo (ladder) e outro que não (stair).

Amostra 1 (aproximação)

*L: a belief? Humm..when we pass under the stairs!*

*T: actually it's "ladder", not "stairs" (teacher explains the difference)*

Na amostra 2 temos outro exemplo de *aproximação*, quando Raul não encontra a palavra *sacerdote* em inglês e a substitui por *padre*, já que ambas se referem a figuras religiosos.

Amostra 2 (aproximação)

*R: There was a...a...sacerdo..a priest! A priest that said...*

A circunlocução foi a principal forma como a paráfrase foi encontrada nos dados coletados. Geralmente esta estratégia era usada logo após o abandono de uma mensagem, numa tentativa de recuperar o que se queria dizer inicialmente. Podemos ver nas amostras 3, 4 e 5 exemplos disso:

Amostra 3 (circunlocução)

*R: the prince climb up through Rapunzel's br..brai..Rapunzel's hair, ok?*

Na amostra 3 Raul troca o termo *trança* por *cabelo*, já que não estava muito certo sobre o primeiro. Deste modo, ele conseguiu passar a mensagem sem prejudicar o seu significado.

Amostra 4 (circunlocução)

*C: She doesn't want a...something like a fairy tale love.*

Podemos perceber pelo artigo indefinido *a* que Caio pretendia usar um substantivo ao expressar o que *ela não queria*. Como ele não sabia qual substantivo empregar, usou a palavra *something* para dizer que era algo como um conto de fadas. Caio optou por não ser tão específico (já que não sabia a palavra) mas conseguiu exprimir a essência do que gostaria de dizer.

Amostra 5 (circunlocução)

*M: one abortion can be...destroy woman.*

Na quinta amostra podemos notar que não era o verbo *destroy* que Mara pretendia usar, mas sim o adjetivo *destructive*. No entanto, já que ela não sabia essa palavra, a substituiu pelo verbo, deixando a frase gramaticalmente incorreta mas comunicando a mensagem que queria transmitir.

A *cunhagem*, apesar de seu escasso uso, apareceu em uma das falas de Mara, como podemos ver a seguir, quando ela troca o termo *percentage* por um termo inventado: *porcents*.

Amostra 6 (cunhagem)

*M: we always talk about porcents.*

### 3.2 EMPRÉSTIMO

Como mostra o quadro da frequência de uso das estratégias de comunicação, o *pedido de ajuda* é a estratégia mais usadas dentre todas. Nas amostras de 7 a 16 temos exemplos da mesma. É interessante notar que, para sanar uma dúvida, em alguns casos é usada a entonação (dizendo a palavra com entonação de pergunta), e em outros faz-se uma pergunta direta.

Nos exemplos 7, 8 e 9, os alunos fazem o uso de perguntas diretas, pedem ajuda explicitamente para saber o termo que querem na língua-alvo.

Amostra 7 (pedido de ajuda)

*M: a branca de neve e os sete anões! How can I say that in English, teacher?*

Amostra 8 (pedido de ajuda)

*L: How can I say humilde?*

Amostra 9 (pedido de ajuda)

*M: taller people and handsome people eh..are more..how can I say bem sucedido??*

O uso da entonação nas negociações de significado foi um dos recursos mais usados pelos alunos durante as interações observadas. Como ilustram as amostras de 10 a 14, a mudança de entonação (da afirmativa para interrogativa) é utilizada sempre que há dúvidas e que não se deseja pausar o discurso para solucionar a mesma.

Amostra 10 (pedido de ajuda)

*R: the plot of the story is not..is not..recog..recog..recognizable?*

*T: recognizable, yes.*

Neste caso, Raul não está certo de que o que disse está correto, logo, diz a palavra em um tom de pergunta para que a professora confirme sua hipótese.

Amostra 11 (pedido de ajuda)

*L: I think that based on their..their..ah..I don't know.. arg..? arguis..? Brigas?*

*T: arguments!*

Neste contexto, Lara tenta produzir a palavra desejada mas depois de algumas tentativas desiste e usa o termo em português para fazer a pergunta para a professora. Um processo parecido é usado por Raul na amostra 10, quando ele faz duas tentativas de dizer a palavra mas usa a entonação e gestos para pedir ajuda para a professora.

Amostra 12 (Pedido de ajuda)

*R: sleep beau...beau..? (com intonação de pergunta fazendo gesto com a mão, pedindo ajuda)*

*T: Sleeping beauty.*

Na amostra 13 o *pedido de ajuda* acontece quando Raul repete a palavra que ele não compreende em um tom de pergunta.

Amostra 13 (pedido de ajuda)

*T: and..were you shocked, Raul?*

*R: shocked?*

Amostra 14 (pedido de ajuda)

*M: he, with a knife, cut her all, all her arm and..and robber, robber??*

*T: robbed.*

A amostra 15 revela um contexto no qual o aluno recorre ao colega para sanar uma dúvida. Essa prática aparece quase sempre quando os alunos estão trabalhando em grupos menores e o professor não está disponível e/ou presente no momento da dúvida.

Amostra 15 (pedido de ajuda)

*R: taboo is due to a belief.*

*M: what is a belief? I don't know..*

Amostra 16 (pedido de ajuda)

*T: Raul, do you think your appearance has ever gotten in the way of you getting something?*

*R: excuse me, I don't understand...*

*T: do you think that your appearance has ever gotten in the way of you getting something you wanted?*

*R: got? Get in a way?*

*T: yes, prevent you from getting something. Do you understand?*

*R: not exactly...*

*T: atrapalhar, não permitir.*

*R: no, I believe not. What was the expression?*

*T: get in the way.*

*R: ah, get in the way..*

Neste exemplo (16), Raul não compreende a pergunta da professora e demonstra sua dúvida. No entanto, ele não especifica qual parte da frase ele não compreende, apenas diz que não entendeu. A professora repete a frase e desta vez Raul repete, em tom de pergunta, a parte que não está clara para ele. A professora explica o que quer dizer *get in a way* mas Raul continua sem entender. A professora lança mão da tradução e Raul responde a pergunta que lhe foi feita e logo em seguida quer saber como é a expressão exatamente. Pela resposta dada pelo aluno (*no, I believe not*) e pelo *ah* dito por ele no final, fica claro que a negociação de significado obteve sucesso ao final da interação.

Amostra 17 (mímica)

*L: there is a lot of sur..surg..plast.. (esticando o rosto para representar cirurgia plástica)*

*T: yes, cosmetic surgery.*

Na amostra 17 Lara lança mão de recursos não-verbais para explicar o que não consegue verbalmente na língua alvo.

A *mudança de língua* aparece recorrentemente no discurso dos participantes desta pesquisa. Os motivos pelos quais isso ocorre são principalmente a facilidade e rapidez na comunicação e a eficácia da mesma, já que certamente os interlocutores (que partilham a mesma língua materna) entenderão a mensagem. As amostras de 18 a 25 demonstram isso:

Amostra 18 (mudança de língua)

*L: you can't trust in appearance..*

*M: yes! Quem vê cara não vê coração!*

Amostra 19 (mudança de língua)

*M: she's saying that men are folgados.*

Amostra 20 (mudança de língua)

*R: the princess was a "patricinha"*

Amostra 21 (mudança de língua)

*R: without, without...sem querer me gabar...*

Amostra 22 (mudança de língua)

*R: others...prática dos outros...*

Amostra 23 (mudança de língua)

*M: what I'm trying to say is...é uma jogada de marketing!.*

Amostra 24 (mudança de língua)

*M: they talk to birds..humm.. encantado!*

Amostra 25(mudança de língua)

*R: one day finally his wife was pregnant and..you know, né?*

A tradução literal aparece, muitas vezes, como um recurso retirado da língua materna para a produção da língua-alvo. Essa ajuda ocorre na forma de transferência, na qual a língua materna influencia na criação de termos e estruturas na língua-alvo. Gass e Selinker (2008 p. 152) ressaltam que a questão da transferência vai além dessa relação entre a língua materna e a língua-alvo, devendo ser tratada enquanto processo inerente à interlíngua. Deste modo, apesar de termos consciência de que a transferência vem desta relação entre as duas línguas, ela se torna parte constitutiva do processo de desenvolvimento da interlíngua de cada sujeito.

As amostras de 26 a 29 ilustram este processo:

Amostra 26 (tradução literal)

*M: I think he makes a paper too.*

Como a palavra *papel* é usada em português para designar tanto o objeto no qual se escreve quanto a representação feita por um ator, Mara usou o termo que ela já conhecia em inglês, não atentando para o fato de que na língua-alvo, outra palavra (*role*) representava o que ela pretendia comunicar.

Amostra 27 (tradução literal)

R: *and the woman wanted let it cost what it cost and the husband went down to take some rampions to his wife.*

No caso da amostra 27, o aluno tentou traduzir uma expressão idiomática da língua materna (*custe o que custar*) literalmente. Apesar de não ser formalmente correta esta tradução, o aluno obteve êxito ao se comunicar com os colegas que partilham a mesma cultura e língua materna.

Amostra 28 (tradução literal)

R: *Rapunzel was the name the enchantress gave to the baby, not the fathers.*

A amostra 28 mostra mais um exemplo em que Raul traduz a palavra *pais* (*pai e mãe*) literalmente para o inglês, sem atentar para o fato de que existe outra palavra que designa progenitores em inglês (*parents*).

Amostra 29 (tradução literal)

M: *he buy shirts, try to look more older..*

Neste exemplo, Mara aplica uma regra que faz parte do sistema gramatical da língua materna para a língua-alvo, usando *more older* ao invés de *older*. A mensagem foi comunicada com sucesso, no entanto, está gramaticalmente incorreta.

### 3.3 EVITAÇÃO

A *evitação*, como vimos na taxonomia apresentada por Tarone (1983), se apresenta de duas formas: *abandono de mensagem* ou *evitação do tópico*. Os dados colhidos mostraram uma grande disparidade entre a frequência de cada um deles, já que foram registradas 26 ocorrências da primeira e nenhuma da segunda. As amostras 30, 31 e 32 ilustram alguns contextos nos quais houve o abandono de mensagem:

Amostra 30 (abandono de mensagem)

*M: it's about that she was in bad, sad condition but..humm forget!*

No caso da amostra 30, Mara chega a dizer *forget* para sinalizar o abandono da mensagem, deixando claro que ela não quer continuar. Não podemos precisar, no entanto, se esse abandono ocorreu por causa de insuficiência de léxico na língua-alvo ou porque ela, de fato, não teria mais o que dizer a respeito do assunto abordado.

Nas amostras 31 e 32 a aluna simplesmente interrompe o fluxo de comunicação, sem tentar nenhum outro caminho para expressar o que pretendia.

Amostra 31 (abandono de mensagem)

*M: but with the lyrics we can presume she's..she's...*

Amostra 32 (abandono de mensagem)

*M: and there are some cases that a woman don't want to have an abortion and she's forced to have an abortion and this...*

Retomando as questões de pesquisa apresentadas anteriormente, percebemos que:

1. Quase todas as estratégias apresentadas pela taxonomia de Tarone (1983) foram utilizadas pelos aprendizes durante as interações em sala de aula, exceto pela estratégia *evitação do tópico*, que não apareceu durante as sessões observadas.
2. As estratégias mais utilizadas foram *pedido de ajuda* (30 ocorrências), *abandono de mensagem* (26 ocorrências) e *mudança de língua* (23 ocorrências), como aponta o quadro de frequência de uso de estratégias de comunicação, na página 8.
3. Tanto o *pedido de ajuda*, quanto a *mudança de língua*, *circunlocução*, *tradução literal* e *mímicas* foram bastante eficazes no processo de comunicação em que estavam envolvidos os participantes desta pesquisa. O *abandono de mensagem*, apesar de ter sido a segunda estratégia mais usada pelos aprendizes, não se mostrou eficaz, uma vez que interrompia o fluxo de comunicação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi notado, com base nos dados analisados, que várias estratégias de comunicação foram utilizadas no processo de interação em sala de aula de língua inglesa. Algumas se mostraram mais eficazes, como por exemplo o *pedido de ajuda*, a *circunlocução* e as *mímicas*. Tais estratégias demonstraram ainda, ser elementos essenciais no processo de desenvolvimento linguístico dos aprendizes.

A *mudança de língua*, apesar de ser extremamente eficaz, funcionou na maior parte das vezes como uma fuga da língua-alvo, nos momentos em que não se conheciam os termos ou estruturas necessários para a comunicação pretendida na língua inglesa. O *abandono de mensagem*, da mesma forma, funcionou quase sempre como uma fuga. Entretanto, o prejuízo na comunicação se mostra bem maior (em relação à *mudança de língua*) quando esta estratégia foi usada, uma vez que simplesmente não se diz o que pretende, apenas cala.

Com base no que foi mostrado com a apresentação dos dados, fica evidente o fato de que a aprendizagem de língua estrangeira pode, e deve, ser enriquecida com o treinamento do uso de estratégias de comunicação, principalmente aquelas que se mostraram mais eficazes nos processos de interação e desenvolvimento da interlíngua. Como afirma Rubin (1987 p.16), “tornar as decisões de aprendizagem conscientes pode levar tanto os aprendizes mais fracos quanto os mais fortes a melhorar a obtenção, armazenamento, recuperação e uso de informações, ou seja, os leva a aprender melhor”.

Ao fim de tais considerações, ficam algumas questões para futuras reflexões: já que indubitavelmente as estratégias de comunicação oferecem um aprendizado mais eficaz e completo, como fazer o treinamento de estratégias presente nas salas de aula de língua estrangeira? Como tornar realidade o que muitos autores já atestaram em teoria? Por onde começar o envolvimento dos professores e dos próprios aprendizes para um processo de aprendizagem mais completo e de qualidade através do uso de estratégias de comunicação? Eis algumas questões que servirão não só para nossa reflexão, bem como para futuras ações no que diz respeito ao ensino de inglês como língua estrangeira.

## Referências Bibliográficas

- DAVIS, K. A. Qualitative Theory and Methods in Applied Linguistics Research. *TESOL Quarterly*, v. 29, n. 3, Autumn 1995.
- ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986.
- FIGUEREDO, C. J. O uso de estratégias de comunicação na sala de aula de língua inglesa. In: MELLO, H. A. B. de; DELACORTE, M. C. F. (Org.). *A sala de aula de língua estrangeira*. Goiânia: Ed. UFG, 2005.
- FRANCO, F. M. de M.; HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- GASS, S. M.; SELINKER, L. *Second Language Acquisition: An introductory course*. 3<sup>rd</sup> ed. New York: Routledge, 2008.
- RUBIN, J. Learner strategies: theoretical assumptions, research, history and typology. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.). *Learner Strategies in Language Learning*. New York: Prentice Hall, 1987.
- SPRADLEY, J. *Participant observation*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers, 1980.
- TARONE, E. Some thoughts on the notion of "communication strategy". In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Ed.). *Strategies in interlanguage communication*. New York: Longman, 1983. p. 61-74.
- YIN, R. *Case study research*. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications, 2009.

*Recebido em 30 de março de 2010.*

*Aceito em 24 de outubro de 2010.*