

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS / LINGÜÍSTICA**

**CASSIO RODRIGUES**

**AS ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO EM UMA  
LÍNGUA ESTRANGEIRA. A PERSPECTIVA DA SALA DE  
AULA.**

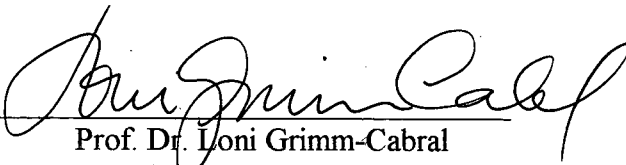
**Orientador : Prof. Dr. Paulino Vandresen**

Dissertação apresentada ao  
Curso de Pós-Graduação em  
Lingüística da Universidade  
Federal de Santa Catarina  
como requisito parcial para a  
obtenção do título de Mestre  
em Lingüística.

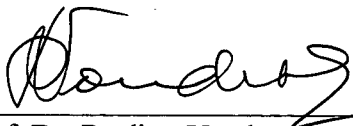
**Florianópolis - SC**

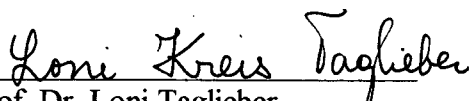
**1997**

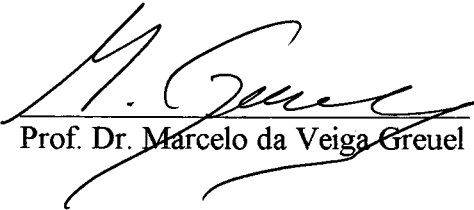
Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do grau de mestre em Letras-Linguística e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

  
Prof. Dr. Loni Grimm-Cabral  
Coordenadora do CPGLL

Banca Examinadora :

  
Prof. Dr. Paulino Vandresen  
Orientador

  
Prof. Dr. Loni Taglieber

Prof. Dr. João Azenha Júnior  
  
Prof. Dr. Marcelo da Veiga Greuel

## Agradecimentos

Antes que se inicie a leitura das próximas páginas, gostaria de registrar aqui algumas palavras de consideração para todos que influenciaram a produção desse trabalho direta ou indiretamente. Primeiramente gostaria de agradecer todo apoio recebido dos funcionários da Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina pela constante gentileza no fornecimento de informações e apoio logístico necessário. Estendem-se também essas palavras à agência financiadora CAPES pela concessão de um bolsa de estudos que me permitiu autonomia financeira para dedicação exclusiva a esse trabalho. À professora Meta E. Zipser e seus alunos deixo registrado os meus votos de agradecimento pela participação efetiva no decorrer das observações. O planejamento e execução de um projeto de pesquisa é uma tarefa que exige muito esforço daquele que a realiza. Em virtude desse fator, os estudantes contam com a ajuda de professores que prestam auxílio durante essa jornada. No meu caso específico eu tive o privilégio de ter ao meu lado o apoio e experiência do Prof. Dr. Paulino Vandresen na orientação dessa dissertação. Particularmente, eu gostaria de agradecer-lo pela cordialidade de ter me aceitado como seu orientando e também por ter conduzido habilmente a execução dessa tarefa, sempre disposto a me receber e em todas as vezes preciso nas suas palavras. Por toda essa ajuda eu agradeço profundamente. Ao lado do Prof. Paulino, porém a muitos quilômetros de distância, tive o apoio do Prof. Dr. Frank G. Königs que me ajudou nos passos iniciais desse trabalho me fornecendo muitas idéias e me equipando com referências bibliográficas preciosas. Essa ajuda inestimável merece sem dúvida o meu agradecimento. Ao professor Dr. Hilário Bohn e a professora Dr. Barbara Baptista da Pós-Graduação em Inglês, eu gostaria de agradecer pela gentileza de me atenderem no decorrer dessa dissertação para discussões sobre interação e etnografia. O apoio recebido de ambos foi decisivo para o esclarecimento de questões polêmicas. Aos professores denominados para o julgamento desse trabalho, prof. Dr. Loni Taglieber, prof. Dr. Marcelo da Veiga Greuel e prof. Dr. João Azenha Júnior, eu agradeço pela disponibilidade de terem aceitado gentilmente esse convite. Para finalizar eu gostaria de agradecer duas pessoas muito especiais. Uma delas é o Sr. Carlos Ataliba Petters que, mesmo sem ter muitas habilidades dentro da área linguística, sempre esteve disposto em seus dias extremamente ocupados para ouvir as minhas dificuldades. As suas palavras de conforto e ânimo foram essenciais para que eu sempre continuasse a minha jornada. E por último agradeço profundamente à Luciana pelo apoio afetivo em todos os momentos, fossem eles felizes ou infelizes, da produção desse trabalho. Sem a sua compreensão e carinho, essa tarefa seria impossível.

Cassio Rodrigues  
Março de 1997

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b>	<b>v</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>vi</b>
<b>CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO</b>	
1.1. Contexto da pesquisa	2
1.2. Objetivos do estudo	5
1.3. Estrutura da dissertação	7
<b>CAPÍTULO 2 - REVISÃO DA LITERATURA</b>	
2.1. Preliminares	8
2.2. As estratégias de comunicação	8
2.2.1. O surgimento do termo	8
2.2.2. As estratégias de comunicação segundo VÁRADI (1973)	9
2.2.3. As estratégias de comunicação segundo TARONE/ COHEN/ DUMAS (1976)	13
2.2.4. As estratégias de comunicação segundo TARONE (1981)	17
2.2.5. As estratégias de comunicação segundo BIALYSTOK (1983)	21
2.2.6. As estratégias de comunicação segundo FAERCH/ KASPER (1983b)	26
2.2.7. As estratégias de comunicação segundo PARIBAKHT (1985)	37
2.2.8. Resumo e discussão	41
2.3. As estratégias de comunicação dentro da sala de aula	44
2.3.1. A pesquisa em sala de aula	44
2.3.2. Os métodos de pesquisa em sala de aula	51
2.3.2.1. Psicométrico	52
2.3.2.2. Análise da interação	53
2.3.2.3. Análise do discurso	53
2.3.2.4. Etnografia	54
2.3.3. Por que estudar as estratégias de comunicação no contexto da sala de aula ?	56

## **CAPÍTULO 3 - ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA**

3.1. Preliminares	58
3.2. O propósito da investigação	58
3.3. A organização da investigação	59
3.3.1. As questões da pesquisa	59
3.3.2. Os sujeitos da pesquisa	62
3.3.3. Dados da pesquisa	64
3.3.3.1. A observação em sala de aula	65
3.3.3.2. A transcrição das observações	69
3.3.3.3. Investigação junto à professora e aos alunos	70
3.3.3.4. Relatórios	71
3.3.3.5. Informações técnicas	71
3.4. O modelo utilizado para análise da estratégias de comunicação.	72
3.4.1. Apresentação	72
3.4.2. A abordagem psicolinguística	73
3.4.3. A taxionomia criada por FAERCH/ KASPER (1983b)	77
3.4.4. O potencial para aprendizagem	79

## **CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS**

4.1. Preliminares	85
4.2. Tratamento dos dados	85
4.2.1. Abordagem qualitativa	85
4.2.2. Identificação das estratégias	86
4.2.3. Orientação metodológica	90
4.3. Primeiro extrato	90
4.3.1. Introdução	90
4.3.2. Apresentação das estratégias	91
4.3.3. Comentários	104
4.4. Segundo extrato	113
4.4.1. Introdução	113
4.4.2. Apresentação das estratégias	114
4.4.3. Comentários	120
4.5. Terceiro extrato	126
4.5.1. Introdução	126
4.5.2. Apresentação das estratégias	127
4.5.3. Comentários	136
4.6. Elucidação das questões	143
4.6.1. Qual a relação existente entre o contexto da sala de aula e as estratégias de comunicação ?	144

4.6.2. Em qual proporção a interação em sala de aula influencia o uso das estratégias de comunicação ?	148
--	-----

## **CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

5.1. Conclusões hipotéticas	155
-----------------------------	-----

5.2. Sugestões para pesquisas futuras	159
---------------------------------------	-----

## **6 - APÊNDICES**

Apêndice 01 - Relatórios	161
--------------------------	-----

Apêndice 02 - Siglas utilizadas nas transcrições	164
--	-----

Apêndice 03 - Extratos do livro didático <i>Themen Neu 03</i>	165
---	-----

Apêndice 04 - Transcrição das observações	166
---	-----

Apêndice 05 - Pergunta feita à professora	190
---	-----

Apêndice 06 - Pergunta feita aos alunos	191
---	-----

<b>7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>197</b>
--------------------------------------	------------

## RESUMO

O presente estudo investiga as estratégias de comunicação produzidas em uma sala de aula de aprendizagem de língua estrangeira. Estratégias de comunicação são definidas como um comportamento estratégico adotado pelo falante para resolver possíveis problemas comunicativos. A literatura específica da área mostra que a maioria dos trabalhos sobre estratégias de comunicação está baseada em estudos experimentais. Por um lado esse tipo de pesquisa é extremamente importante, pois é através dela que são conhecidas hoje em dia as mais variadas taxionomias de estratégias de comunicação. Já por um outro lado do prisma, é necessário que as conclusões e postulados provenientes de pesquisas dessa natureza possam ser verificados em contextos diversos, como a sala de aula por exemplo. O conteúdo desse trabalho relata uma experiência de investigação de estratégias de comunicação que são produzidas dentro da sala de aula e a sua relação com (i) o contexto da sala de aula e (ii) com a interação emergente dessa situação. Para a realização do estudo foi escolhido um grupo de aprendizes de alemão como língua estrangeira dentro do âmbito universitário. As aulas foram gravadas durante um período estabelecido e posteriormente transcritas para análise. O resultado das análises mostra que as estratégias de comunicação são um evento presente no contexto da sala de aula e muitas vezes dão suporte para o fluxo comunicativo da aula. Esse suporte é oferecido pela interação existente entre professor e estudantes. Além disso, há evidências contextuais de que a produção das estratégias de comunicação está relacionada com o tipo de tarefa que é realizada na sala de aula, bem como com o tipo de relação que a professora estabelece com os seus estudantes. As conclusões hipotéticas advindas da pesquisa são importantes tanto para o ensino/ aprendizagem do alemão como língua estrangeira bem como para a formação do professor de línguas.

## ABSTRACT

This study investigates communication strategies produced in a foreign language classroom. Communication strategies have been defined as a strategic behaviour adopted by the individual in order to solve possible communication problems. The literature in this area shows that most of the research about communication strategies is based on experimental studies. On one hand this kind of research is extremely important because it has contributed to make the different communication strategies taxonomies widely known. On other hand, there is the necessity of transferring the conclusions and assumptions arising from these studies to other environments, such as the classroom. In this thesis I report on an investigation of communication strategies inside the classroom, and their relation to (i) the context of the classroom, and (ii) the interaction originated from this particular situation. In order to carry out this study a group of university students of German as a foreign language was chosen. Classes were videotaped for a certain period of time, and after that transcribed for analysis. The results show that communication strategies are present in the classroom, and that they very often give support to the communication flow of the class. Moreover, there is contextual evidences that the production of communication strategies is related to the task carried out along the class, and also to the sort of relationship the teacher establishes with the students. The hypothetical conclusions of the research are important not only for the field of foreign languages teaching/ learning, but also for the language teacher's education.



## CAPÍTULO 01

### INTRODUÇÃO

A procura pela aprendizagem de um novo idioma tem sido enorme nos últimos anos. Os motivos podem ser os mais diversos possíveis, desde a necessidade profissional do indivíduo até o simples prazer de poder conhecer um novo idioma e sua respectiva cultura. Essa demanda, que pode ser observada tanto em institutos privados para ensino de línguas estrangeiras quanto em cursos universitários das mais diversas universidades ao redor do mundo, tem motivado cada vez mais profissionais da área de lingüística aplicada a retratarem diferentes perspectivas do ensino/ aprendizagem de línguas estrangeiras. Segundo MOITA LOPES (1996) esta área é a que tem recebido mais atenção, a nível nacional e internacional, dentro da lingüística aplicada nos últimos anos. A ligação existente entre a pesquisa e a prática deve ser cada vez mais estreita, pois dessa forma aqueles que se encontram em situação de aprendizagem tem a possibilidade de serem inseridos num processo de aprendizagem condizente com a situação que vivemos.

Os trabalhos produzidos que correspondem ao contexto descrito acima têm se orientado para uma investigação crítica do que *realmente* acontece dentro de uma sala de aula que tenha o propósito da aprendizagem de uma língua estrangeira. Entres esses encontram-se GAIES (1983), ALLWRIGHT (1983), FAERCH/ KASPER (1985), van LIER (1988), CHAUDRON (1988), ALLWRIGHT/ BAILEY (1991), HENRICI (1995) e MOITA LOPES (1996), entre outros. Esse tipo de pesquisa não desmerece aquela que

tem sido conduzida fora do ambiente da sala de aula, pelo contrário, é somente através dos postulados e hipóteses de pesquisas dessa natureza que torna-se possível a realização trabalhos dentro da sala de aula. Este ambiente adota o caráter de laboratório de experiências concernentes ao ensino/ aprendizagem de línguas estrangeiras.

O conteúdo desse trabalho está em consonância com os pensamentos expressos acima e vem oferecer algumas reflexões sobre um aspecto presente na sala de aula de língua estrangeira. Eu me refiro às estratégias de comunicação, ou seja, quais artificios utilizam professor e aprendizes quando se comunicam em língua estrangeira. Em virtude da abordagem comunicativa ter “provocado” os aprendizes a real- e efetivamente se comunicar em língua estrangeira, segue-se por uma relação de causa-efeito que alguns problemas possam surgir quando se estabelece um fluxo comunicativo dentro da sala de aula. Grande parte desses problemas é solucionada e negociada através de estratégias de comunicação, tanto da parte do professor quanto dos aprendizes.

### 1.1. O contexto da pesquisa

A idéia de investigação científica de algum aspecto da produção oral de aprendizes de Alemão como língua estrangeira está estreitamente relacionada com a minha experiência pessoal ao aprender o Alemão como língua estrangeira no curso de Letras da Universidade Federal de Santa Catarina. Tendo começado os estudos da língua alemã partindo do zero, ou seja, sem nenhum conhecimento prévio do idioma ou qualquer tipo de ascendência alemã como é o caso de muitos estudantes do curso de

Letras-alemão no sul do Brasil, a dificuldade foi muito grande em poder me expressar em alemão de uma forma aceitável. Eu acredito que esta dificuldade pode ter uma de suas raízes no currículo escolar dos alunos concernente ao ensino de línguas estrangeiras, que no Brasil é predominantemente marcado pelo ensino do inglês como língua estrangeira. Quando o aluno se depara com a situação de aprender um novo idioma estrangeiro, seja em um instituto particular ou dentro da universidade, as comparações com o Ensino do Inglês ou até com características da língua inglesa acabam se tornando de alguma forma parte da aprendizagem. Por um lado, tais comparações podem ser benéficas pois mostram o potencial de recorrência que um aprendiz aciona ao tentar construir o seu conhecimento em uma (terceira) língua estrangeira. Já por um outro lado do prisma, estas comparações podem ser interpretadas como uma barreira para a aprendizagem, uma vez que o aluno cria um pressuposto de que não consegue aprender, por justamente essa língua estrangeira não estar dentro dos moldes do sistema lingüístico que ele já possui (na maioria dos casos o Inglês). Este tipo de barreira é denominada dentro da literatura em aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras como um fator individual que acaba facilitando ou dificultando a aprendizagem (*individual learner differences*, cf. ELLIS, 1985).

Um segundo motivo importante para a dificuldade da aprendizagem do alemão, no meu caso específico, de se comunicar, está relacionado com o sistema da língua alemã, que para falantes nativos do português traz uma série de problemas de ordem fonológica, morfológica, sintática e semântica. Dentro da área fonológica reside o problema do som gutural característico alemão, como por exemplo *Ich spreche Deutsch*. Sem dúvida, é a primeira dificuldade encontrada pelos estudantes por não encontrarem

características similares na língua portuguesa. Já na área morfológica, há sempre o problema de tentar-se entender as inúmeras composições de palavras que são feitas na língua alemã que acabam também apresentando uma dificuldade semântica para o entendimento da palavra como um todo. Aliada a estas características da língua alemã, há ainda toda a complexidade sintática, que, à primeira vista, apresenta dificuldades para o falante nativo do português. Declinação das classes nominais e posposição do verbo em orações subordinadas são alguns dos tópicos mais difíceis da língua alemã para falantes nativos do português.

Os dois motivos citados acima representam, segundo a minha perspectiva, dificuldades na aprendizagem do alemão como língua estrangeira e no meu caso específico atesto que eles tiveram um grande peso. Na tentativa de entender de uma melhor forma como os estudantes se expressam em alemão, surgiu então a idéia de dirigir os meus pensamentos para alguma particularidade da produção oral dos aprendizes, por justamente notar a (minha) dificuldade existente para se comunicar na aula de alemão como língua estrangeira. A especificação do tópico veio logo em seguida a inúmeras observações feitas por mim em salas de aula do curso de Letras-alemão da Universidade Federal de Santa Catarina na tentativa de identificação de possíveis tópicos para um posterior aprofundamento científico. De uma forma unânime, o que mais me chamou atenção durante esta fase de observação que ocorreu durante o segundo semestre de 1995 foram os inúmeros procedimentos utilizados pelos estudantes para *tentar* se comunicar em língua estrangeira, que na verdade eram estratégias de comunicação. Em virtude deste tipo de comportamento e também por notar dentro da literatura específica da área que havia uma carência sobre estudos de estratégias de

comunicação dentro do contexto da sala de aula, é que direcionei a minha pesquisa para o estudo científico das estratégias colocadas em prática dentro da sala de aula.

## 1.2. Objetivos do estudo

O objetivo principal desse trabalho é uma análise de estratégias de comunicação que ocorrem na sala de aula de alemão como língua estrangeira. Estratégias de comunicação são definidas das mais variadas formas por diversos autores que se ocuparam com esse tema nos últimos anos (cf. BIALYSTOK 1991). Basicamente, elas fazem parte de um comportamento estratégico adotado pelo falante quando esse depara com um problema comunicativo na interação com um interlocutor. Em específico, as estratégias de comunicação são parte integrante da competência estratégica do falante que por sua vez faz parte de sua competência comunicativa (cf. CANALE/ SWAIN 1980, SAVIGNON 1983). Além do trabalho de identificação das estratégias, é uma premissa desse trabalho a investigação da relação existente entre o acionamento desse comportamento estratégico e aspectos contextuais de uma sala de aula. Entre os aspectos contextuais encontram-se o tipo de abordagem adotada para o ensino do novo idioma, no sentido de proporcionar aos aprendizes um ambiente agradável e participativo, bem como a interação existente dentro da sala de aula.

Um outro objetivo relevante é a pesquisa das estratégias de comunicação dentro da sala de aula, já que nota-se através da literatura que há uma concentração de pesquisas realizadas em situação laboratorial. O que acontece normalmente nesse tipo de

pesquisa é a análise das estratégias de comunicação produzidas por um aprendiz (na maioria das vezes) de uma determinada língua estrangeira em interação com um falante nativo desse idioma estrangeiro. As conclusões provenientes de pesquisas dessa natureza são (i) taxionomias de estratégias de comunicação (cf. TARONE 1981, FAERCH/KASPER 1983b, HAASTRUP/ PHILLIPSON 1983, RAUPACH 1983), que se preocupam basicamente com a identificação e classificação de estratégias produzidas; ou (ii) análises processuais de estratégias de comunicação (cf. BIALYSTOK 1983, 1991, PARIBAKHT 1985, POULISSE 1990), que se preocupam em analisar porquê uma estratégia foi acionada em detrimento de outras, tendo esses estudos as pesquisas em processamento de informações como embasamento teórico. Com base nesses dados, acredito que o estudo das estratégias de comunicação dentro da sala de aula possa oferecer um novo referencial para a pesquisa em estratégias, uma vez que dentro da sala de aula não há controle de variáveis como normalmente ocorre em situação laboratorial. A relevância desse estudo demonstra-se também através das idéias que podem ser oferecidas para o ensino/ aprendizagem de línguas estrangeiras realizado em contextos institucionais, no sentido de um melhor entendimento dos processos emergentes de uma sala de aula (no caso específico estratégias de comunicação), e para a formação do professor de línguas estrangeiras dentro do território brasileiro que não tem recebido atenção nos últimos trinta anos. Partindo-se de uma situação real de ensino, pretendo apresentar algumas perspectivas de um comportamento (de estudantes e professores) inerente da aula de língua estrangeira para uma maior conscientização, por parte dos professores, da importância das estratégias de comunicação.

### 1.3. Estrutura da dissertação

Essa dissertação está estruturada da seguinte forma : dando continuidade a esse capítulo introdutório, encontra-se o capítulo dois que tem como tema a revisão da literatura em estratégias de comunicação e a sua respectiva ligação com a pesquisa em sala de aula. Nesse capítulo em particular, são apresentadas as abordagens de diversos autores que trataram do tema ao longo dos anos. Em adjacência, são também apresentadas algumas idéias sobre a pesquisa em sala de aula e a sua relevância para o ensino/ aprendizagem de línguas estrangeiras. O terceiro capítulo apresenta a estrutura e organização dessa dissertação. Há uma perspectiva do propósito da investigação, bem como toda parte organizacional do trabalho, incluindo-se as questões da pesquisa, os sujeitos participantes das observações e uma apresentação do referencial teórico utilizado como apoio durante as análises. No capítulo quatro por sua vez estão concentradas as análises de extratos provenientes das observações realizadas em sala de aula. O capítulo está dividido tanto nas análises individuais de cada extrato, bem como na sua relação com as questões levantadas no capítulo três. Finalmente apresenta-se o capítulo cinco com conclusões hipotéticas a respeito do tema e sugestões para futuras pesquisas nessa área.

## CAPÍTULO 02

### REVISÃO DA LITERATURA

#### 2.1. Preliminares.

Este capítulo apresenta algumas perspectivas do estudo das estratégias de comunicação. No primeiro tópico são apresentados alguns autores que se ocuparam com as estratégias de comunicação, desde o surgimento do termo até a abordagem mais recente. Após essa fase são feitas então algumas considerações sobre a pesquisa em sala de aula e a relevância do estudo das estratégias de comunicação no ambiente da sala de aula.

#### 2.2. As estratégias de comunicação

##### 2.2.1. O surgimento do termo

O termo "estratégias de comunicação" e, conseqüentemente, o tema em si começaram a ter importância dentro da pesquisa em Aquisição/ aprendizagem (doravante AAP) de línguas estrangeiras após o artigo publicado por SELINKER (*Interlanguage*, 1972). Neste artigo, SELINKER relata a existência de cinco fatores centrais para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Estes fatores seriam subjacentes ao que o autor denomina como *latent psychological structure* (cf. SELINKER, *ibid.*, p.211) (estrutura psicológica latente), que se define como um dispositivo existente no cérebro que é ativado quando uma pessoa deseja expressar significados de uma segunda língua que ela está aprendendo. Os cinco fatores são :



*language transfer, transfer-of-training, strategies of second-language learning, strategies of second-language communication* e por último *overgeneralization of linguistic material*.

A definição proposta por SELINKER (ibid.) é que se a estrutura linguística que é produzida na *Interlanguage* do aluno é o resultado de uma tentativa de comunicação entre o aluno e falantes nativos de uma língua estrangeira, então trata-se de estratégias de comunicação. Desde a aparição deste termo houve uma imensa atividade de pesquisadores que começaram a investigar as estratégias de comunicação em relação à sua definição. Na seção seguinte analisarei cronologicamente uma gama de autores que se ocuparam com este tema proporcionando uma visão ampla de como as estratégias de comunicação foram investigadas e classificadas.

#### 2.2.2. As estratégias de comunicação segundo VÁRADI (1973)

O artigo oferecido por VÁRADI (1973) desencadeou uma série de outras pesquisas de classificação das estratégias de comunicação que almejavam identificar não só as estratégias de comunicação utilizadas pelos alunos de línguas estrangeiras, mas principalmente a natureza de tais estratégias. Como citei anteriormente, tratarei desse tema cronologicamente e embora o artigo de VÁRADI (1973) tenha sido publicado somente em 1980 através do periódico *International Review of Applied Linguistics* (18), 59-71 e reimpresso sob permissão em FAERCH/KASPER (1983) (*Strategies in Interlanguage Communication, Longman, 79-99*), decidi manter o ano do aparecimento, que foi em 1973, junto à sexta conferência do projeto linguístico Anglo-românico em Timisoara, já que as duas outras versões apareceram sem modificações.

Ponto de partida na abordagem feita por VÁRADI (ibid.) referente à comunicação em uma língua estrangeira é o significado (meaning) que deve ser expresso. Sendo caracterizado por significado a expressão de conceitos, idéias, desejos e emoções, entre outros. (cf.op.cit.). O aluno de língua estrangeira, então, no desejo de encontrar uma forma da língua estrangeira que ele quer expressar e que corresponda a esse significado, cria uma forma potencial denominada *optimal message* (mensagem satisfatória) (as traduções foram feitas com o intuito de uma maior aproximação do sentido original em inglês, e por isso sou inteiramente responsável caso elas não tenham se tornado muito claras). Esta mensagem satisfatória vem acompanhada de um significado satisfatório (*optimal meaning*). A busca realizada pelo aluno que seja compatível com o sistema lingüístico da língua estrangeira é, segundo o autor, o primeiro estágio do processo de comunicação em língua estrangeira. Todavia, este processo se subdivide em duas direções : escolha do significado e escolha da forma.

#### 1) Escolha do significado

a) Para expressão do significado em língua estrangeira, VÁRADI (ibid.) sugere que o aluno desenvolve a *actual message* (mensagem real), cuja interpretação pelo falante nativo da língua estrangeira, ou por uma pessoa que tenha uma competência lingüística na língua estrangeira em questão maior que a do aluno, é denominada *actual meaning* (significado real).

b) No caso do aluno não ser hábil de formular o significado dentro da língua estrangeira em questão, ele realiza um ajuste deste significado para a comunicação em língua estrangeira. O

artigo de VÁRADI (ibid.) é basicamente dirigido para esta questão denominada de *adjusted meaning* (significado ajustado). Quando este processo acaba por deixar de lado alguma parte do significado original que deveria ser comunicado, ele é denominado de redução (*reduction*). Se por sua vez este processo se orienta através de um remanejamento do significado que seja mais próximo ao sistema lingüístico em questão, então teríamos uma substituição (*replacement*).

## 2) Escolha da forma

A escolha da forma que será utilizada em língua estrangeira também pode ser realizada de duas formas:

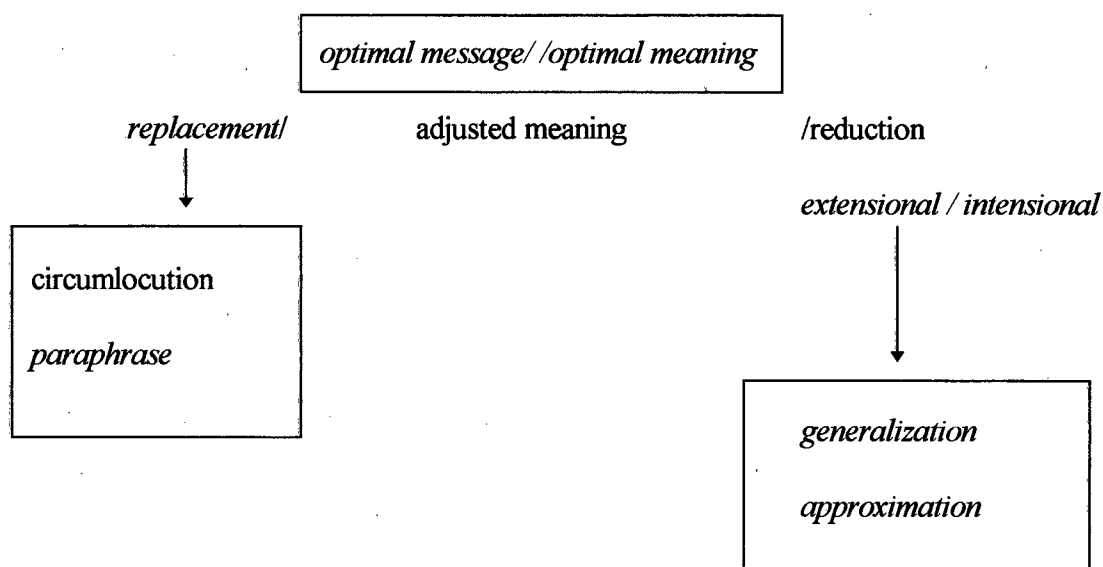
a) caso o aluno não tenha encontrado uma forma adequada para a expressão do significado em língua estrangeira, ele pode utilizar duas estratégias que seriam subjacentes ao item *formal replacement* (substituição formal). Ele utilizaria então uma paráfrase (*paraphrase*) ou uma circunlocução (*circumlocution*). Segundo VÁRADI (ibid.), ambas estratégias deixam o significado sem uma mudança, porém a posterior acarreta em uma mudança substancial da mensagem, enquanto que a estratégia anterior não representa totalmente a equivalência da forma que está substituindo.

b) o aluno pode realizar, em relação à forma, uma redução formal (*formal reduction*) que pode ser através da eliminação de estruturas da forma desejada em língua estrangeira (também denominado como *extensional reduction*) ou através de duas outras estratégias específicas : generalização (*generalization*), ou seja, o uso exacerbado de um determinado termo ao invés de outros ou aproximação (*approximation*), que é a tentativa de reconstrução

do significado desejado através de uma explicação de seus componentes semânticos. As duas últimas estratégias pertencem ao tópico *intensional reduction*.

O estudo conduzido por VARÁDI (ibid.) foi testado em um grupo de estudantes húngaros de Inglês como língua estrangeira e consistia em duas fases específicas. Na primeira fase os estudantes deveriam descrever algumas figuras em inglês e em húngaro e em uma segunda instância descrever novamente, porém na outra língua. Na segunda fase foi requisitado dos estudantes que eles traduzissem as suas versões do húngaro para o inglês e vice-versa. Os dados foram provenientes destes exercícios. A pesquisa não foi idealizada com o intuito de serem derivadas premissas fundamentais sobre a utilização destas estratégias, e sim apenas para demonstrar um nível de validade em relação ao tema do ajustamento da mensagem (*message adjustment*). Em nenhum momento é apresentado pelo autor o porquê destas estratégias terem estes nomes específicos, bem como se não haveria possibilidade de que uma determinada estratégia pudesse estar dentro do âmbito de análise de outra. Desta forma, fica um pouco difícil tentar abstrair a diferença existente entre generalização e aproximação a partir dos exemplos resultantes de sua pesquisa. No caso da palavra *balloon*, foi apresentada a palavra *ball* caracterizada pelo autor como sendo uma generalização e *gas balloon* como sendo uma aproximação. Da mesma forma a diferença entre circunlocução e paráfrase baseado nos exemplos de VARÁDI (ibid.) também é duvidosa. BIALYSTOK (1990) em um vasto estudo sobre as estratégias de comunicação também expressa esta idéia quando se refere ao estudo feito por VARÁDI (ibid.) : "...the examples do not clearly demarcate the critical differences between these strategies." (cf. BIALYSTOK 1990, p.42). Sem dúvida, e como já citei, o estudo realizado por VARÁDI (ibid.) gerou uma série de outras investigações a respeito das estratégias de comunicação. Embora as deficiências

existam em relação à definição de cada estratégia e a sua relação com os exemplos oferecidos pelo autor, a pesquisa é de grande valor pois oferece pela primeira vez uma tipologia de estratégias de comunicação que mais tarde foi aprimorada e reestruturada por outros autores como TARONE (1981) por exemplo. Por último, apresento graficamente um modelo que representaria a abordagem feita por VARÁDI (ibid.).



### 2.2.3. As estratégias de comunicação segundo TARONE/COHEN/DUMAS (1976)

O artigo publicado por TARONE et al.(ibid.) é mais complexo do que aquele apresentado por VARÁDI (1973) pois apresenta uma definição específica para as estratégias de comunicação acompanhada de uma relação de estratégias que foram identificadas na produção da *Interlanguage* de alunos.

A definição proposta pelos autores é uma extensão da definição de estratégias de produção (*production strategy*) oferecida por TARONE/FRAUENFELDER/SELINKER (1976 : 76) que diz : a systematic attempt by the learner to express meaning in the target language, in situations where the appropriate systematic target language rules have not been formed. A extensão para a definição de estratégias de comunicação é que o fator compreensão é incluído nesta perspectiva, pois entendem os autores que muitas estratégias utilizadas pelos alunos em sua *Interlanguage* para a produção podem ser estendidas para a compreensão da linguagem. Como exemplo é citado que um aluno pode seguramente generalizar um significado que ele *ouve* em um determinado contexto e transpô-lo para um outro contexto. Desta forma, a definição para estratégias de comunicação segundo TARONE et al. (ibid.) seria : a systematic attempt by the learner to express or *decode*[sem grifo no original] meaning in the target language, in situations where the appropriate systematic target language rules have not been formed. (cf. TARONE et. al., 1976 : 77).

As estratégias de comunicação apresentadas por TARONE et al.(ibid.) podem ser aplicadas aos níveis fonológico, morfológico, sintático e lexical. Ao todo são onze estratégias de comunicação. Seis delas são englobadas dentro de um item chamado de *avoidance* (evitamento) que se caracterizaria por estratégias que de uma forma procuram chegar perto do significado ou da forma de regras e estruturas da língua estrangeira que ainda não são parte específica da competência lingüística do aluno. Graficamente teríamos :

1. Transferência da língua materna (*Transfer from native language*)- Transferência de um elemento ou estrutura da língua materna para o discurso da língua estrangeira. Por ex.: *The book of Jack*, ao invés de *Jack's book*.

2. Supergeneralização (*overgeneralization*)- Aplicação de uma regra da língua estrangeira a outras

estruturas. Por.ex. *He goed*, ao invés de *He went*.

3. Formas pré-fabricadas (*Prefabricated forms*)- Segundo TARONE et al., aparecem com frequência no nível sintático e podem ser classificadas como uma subclasse da supergeneralização.

Por ex.: *What do you doing?*, ao invés de *What are you doing?*

4. Superelaboração (*Overelaboration*)- cuidado exacerbado na produção de estruturas em língua estrangeira. Elas são gramaticalmente corretas, porém não soam como a linguagem de um falante nativo. Por exemplo no espanhol : *Yo quiero ir*, onde só *Quiero ir* é suficiente.

5. Epenthesis- só ocorre no nível fonológico e caracteriza-se pela inserção de uma vogal na palavra em língua estrangeira

Estratégias relativas ao evitamento

6. Evitamento do tópico (*Topic avoidance*)- abandono do tema no qual o aluno não possui ou não conhece bem as regras ou estruturas da língua estrangeira.

7. Evitamento semântico (*Semantic avoidance*)- Abandono de um tema específico para o qual as regras e estruturas da língua estrangeira não foram adquiridas.

8. Recorrência (*Appeal to authority*)-recorrência a uma pessoa (professor ou falante nativo) para suprir alguma dificuldade.

9. Paráfrase (*Paraphrase*)- estruturação da mensagem em uma forma alternativa e aceitável para evitar assim uma construção mais complicada.

10. Abandono da mensagem (*message abandonment*)- o aluno abandona o processo de comunicação quando este já iniciou. Geralmente caracteriza-se por frases formadas pela metade.

11. Troca linguística (*Language switch*)- O aluno transporta um termo de sua língua materna sem

traduzi-lo. Pode ser por razões lingüísticas( evitar uma forma que ele não conhece) ou por razões sociais.

O esquema proposto pelos autores é sem dúvida interessante pois proporciona uma visão de alguns tipos de recursos utilizados pelos alunos quando querem se expressar em uma língua estrangeira. Porém, dado o fato deste relato ter sido feito de uma forma sistemática, surgem alguns pontos que necessitariam de um aprofundamento maior, como por exemplo, o problema das denominações das estratégias. Em nenhum momento é feita uma relação entre o uso de uma estratégia e o seu fim específico. O que na verdade encontra-se é uma *descrição* de vários tipos de estratégias sem serem levados em consideração os mecanismos que são subjacentes à escolha de uma ou outra estratégia. Neste sentido, concordo com FAERCH/KASPER (1983) que classificam o estudo da *Interlanguage* em três direções : a *Interlanguage* como sistema lingüístico, a *Interlanguage* orientada à aprendizagem e o processo da comunicação na *Interlanguage*. Em relação ao primeiro tópico, FAERCH/KASPER (ibid) afirmam ser muito mais orientado ao *produto* do que ao *processo*, isto é, a pesquisa nesta área foi voltada predominantemente à descrição e classificação de dados provenientes da *Interlanguage* dos alunos. O artigo de TARONE et al.(ibid.) pode ser caracterizado dentro do estudo da *Interlanguage* como sistema lingüístico já que se limita à classificação de diferentes estratégias de comunicação sem a observação dos artificios que levaram a este tipo de comportamento lingüístico. Um outro ponto que deveria ser um pouco mais bem explanado é a questão do escopo de uma estratégia poder ser incluído numa outra estratégia. Quais são as semelhanças por exemplo entre *transfer from native language* e



*language switch*? Só o fato de uma delas ser classificada dentro das estratégias de evitamento não é satisfatório.

Entretanto, TARONE et al.(*ibid.*) afirmam que o modelo proposto por eles não é definitivo e apresentam possíveis tópicos que necessitam um maior aprofundamento.

#### 2.2.4. As estratégias de comunicação segundo TARONE (1981)

O artigo apresentado por TARONE (1981) é um dos mais significativos dentro da área da pesquisa em estratégias de comunicação, pois foi uma das primeiras autoras a propor um modelo teórico para as estratégias de comunicação (proposta interacional). O seu modelo de estratégias proposto é freqüentemente citado por outros autores, que muitas vezes concordam com a sua abordagem como também discordam dela. Da mesma forma, as suas idéias já sofreram pequenas reestruturações para a criação de novas tipologias de estratégias de comunicação, como foi o caso de BIALYSTOK (1983).

Questão crucial dentro da perspectiva de TARONE (*ibid.*) é a distinção que deve obrigatoriamente existir entre estratégias de comunicação, de aprendizagem e de produção e em consequência disto a apresentação de uma definição para estratégias de comunicação. No artigo proposto, TARONE (*ibid.*) faz a relação de algumas estratégias de comunicação que foram identificadas em um trabalho apresentado em 1977. Segundo TARONE (1981, p. 286), teríamos três categorias de estratégias de comunicação, *paraphrase* (paráfrase),

*borrowing* (empréstimo) e *avoidance* (evitamento). Cada uma dessas categorias contém estratégias específicas :

### 1. Paráfrase

- a) Aproximação (*approximation*) - utilização de um termo em língua estrangeira que de certa forma partilha de alguns componentes semânticos do significado preterido em língua estrangeira.
- b) Caracterização de uma palavra (*word coinage*) - o aluno se encarrega de explicar um determinado conceito em língua estrangeira.
- c) Circunlocução (*circumlocution*) - O aluno descreve as características de um determinado elemento em língua estrangeira.

### 2. Empréstimo

- a) Tradução literal (*literal translation*) - tradução direta da língua materna.
- b) Troca lingüística (*language switch*) - o uso de uma expressão da língua materna sem traduzí-la.
- c) Recorrência (*appeal for assistance*) - Pedido de ajuda ao professor ou a um falante nativo da língua estrangeira.
- d) Mímica (*mime*) - uso de estratégias não-verbais para a explicação de um determinado termo em língua estrangeira.

### 3. Evitamento

- a) Evitamento do tópico (*topic avoidance*)- o aluno evita entrar em um determinado assunto por não conhecer um item ou estruturas específicas.

b) Abandono da mensagem (*message abandonment*) - o aluno começa a falar sobre um determinado tema, mas abandona o assunto por não conseguir continuar.

Para poder caracterizar de uma melhor forma as estratégias de comunicação que ela lista, TARONE (ibid.) sugere uma abordagem interacional para a definição das estratégias de comunicação. Esta abordagem interacional é ainda nos dias de hoje motivo de disparidades em relação ao tema das estratégias de comunicação. Para contestar ou mesmo provar que ela é inconsistente, outros autores se basearam em uma abordagem psicolinguística para tentar explicar as estratégias de comunicação, como é o caso de FAERCH/KASPER (1983b):

TARONE (ibid.) insere a função interacional nas estratégias de comunicação primeiramente por constatar que a maior parte da pesquisa nesta área não levou em consideração este aspecto e, em segundo plano, porque a comunicação é um mecanismo que envolve o falante e o ouvinte. Sendo assim, ela propõe que as estratégias de comunicação representariam um esforço *mútuo* de dois interlocutores em concordar em um sentido e em situações onde o significado a ser expresso parece não ser compartilhado. Afirma ainda a autora que dentro desta perspectiva as estratégias de comunicação podem preencher a lacuna existente entre o conhecimento linguístico do aluno e o conhecimento linguístico do interlocutor da língua estrangeira em situações reais de comunicação. As estratégias de aproximação, mímica e circunlocução podem ser usadas para diminuir esta lacuna existente. Em contrapartida, as estratégias de evitamento entram em ação quando não há meios do preenchimento desta lacuna. Para resumir, TARONE (ibid.) propõe alguns passos que caracterizam uma estratégia de comunicação dentro da perspectiva interacional :

1. Um falante deseja comunicar um significado X a um ouvinte.
2. O falante acredita que a estrutura lingüística ou sociolingüística para a transmissão do significado X não é disponível ou não é compartilhada com o ouvinte, então :
3. Ele decide,
  - a) evitar - desistir de comunicar o significado X - ou,
  - b) tentar meios alternativos de transmitir o significado X. Ele interrompe este processo quando nota que o significado está sendo compartilhado (negociado).

De acordo com esta posição interacional, torna-se um pouco confuso tentar entender as estratégias de evitamento como sendo também interacionais. Para esta questão, TARONE (ibid.) postula que inicialmente há um intuito de ser efetuada a comunicação no sentido de ser encontrado um significado comum, mas que infelizmente é deixado de lado.

Em relação à diferença entre as estratégias de comunicação, de produção e de aprendizagem, TARONE (ibid.) oferece uma interessante contribuição. Enquanto estratégias de comunicação e de produção são estratégias do uso da linguagem, as estratégias de aprendizagem são, segundo a pesquisadora, uma tentativa do desenvolvimento da competência lingüística e sociolingüística em uma língua estrangeira. As estratégias de produção que são caracterizadas pelo uso do sistema lingüístico com mais eficiência possível não podem ser classificadas como estratégias de comunicação porque não preenchem o item da negociação do sentido. O uso de formas pré-fabricadas seria um exemplo de estratégias de produção, pois segundo ela facilitam a tarefa de falar em uma situação específica, mas não

proporcionam a negociação do significado. Já a diferença entre estratégias de aprendizagem e comunicação é mais delicada. A questão é até que ponto uma estratégia de aprendizagem pode também ser uma estratégia de comunicação ou vice-versa. FAERCH/KASPER (1983b) sugerem que algumas estratégias de comunicação podem promover também a aprendizagem, o que na verdade mudaria o seu propósito específico de servir somente à comunicação. Da mesma forma, KOHN (1979, 1982, 1990) postula que uma estratégia só pode ser reconhecida como sendo de aprendizagem ou de comunicação após o seu efeito ser conhecido. O ponto no qual TARONE (ibid.) se baseia para fazer a sua diferenciação é que com relação às estratégias de aprendizagem não há um desejo latente de comunicar-se em língua estrangeira e sim de aprendê-la. Justamente este tópico seria ausente no esquema de uma estratégia de comunicação proposto por TARONE (ibid.) onde o ponto 1 é o desejo de comunicar um significado X a um ouvinte.

Um ano antes da publicação deste artigo, TARONE (1980) sugeriu, baseada na distinção de estratégias de aprendizagem e de comunicação conforme o seu modelo de 1981, que é muito difícil identificar se uma estratégia de comunicação pode promover ou inibir a aprendizagem. Esta questão está infelizmente ainda sem resposta e também não foi levada em consideração com um devido aprofundamento na maioria das abordagens investigadas.

#### 2.2.5. As estratégias de comunicação segundo BIALYSTOK (1983)

O artigo de BIALYSTOK (1983) foge um pouco do padrão de definição de estratégias de comunicação seguido de uma apresentação das estratégias, como foi o caso com os autores anteriores. A pesquisadora vai muito mais além e inicialmente afirma, o que

realmente é verdade, haver uma confusão na literatura sobre tipos diferentes de estratégias, sejam elas de aprendizagem, comunicação ou de produção.

A autora direciona as suas idéias para a problemática na conceituação de estratégias de aprendizagem e estratégias de comunicação. Esta questão é levantada já que é constatado, de acordo com a literatura, que os domínios sobre os quais estas estratégias devem operar são muito próximos e em função disto é necessário um aprofundamento teórico maior para que seja feita esta distinção. De uma forma interessante BIALYSTOK (ibid.) sugere uma definição para as estratégias de comunicação que pode, de acordo com a sua perspectiva, contribuir no processo de aprendizagem, ou seja, pode funcionar também como uma estratégia de aprendizagem. KOHN (1979, 1982, 1990), que trabalhou intensamente com processos e estratégias da *Interlanguage* e a sua relação com o conhecimento lingüístico do falante no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, também defende a opinião de que somente a observação do que é produzido pelo aluno (*output*) vai revelar se trata-se de uma estratégia de aprendizagem ou de comunicação. Segundo BIALYSTOK teríamos: “The definition of communication strategies followed in the present study includes all attempts to manipulate a limited linguistic system in order to promote communication. Should learning result from the exercise, the strategy has also functioned as a learning strategy. “(cf. BIALYSTOK 1983, p. 102-103).

Esta perspectiva é muito interessante pelo fato que, ao postular uma definição para as estratégias de comunicação que possam operar como estratégias de aprendizagem após o seu efeito ser conhecido, BIALYSTOK (ibid.) vai contra as definições mais atuais que mantêm distinta uma de outra estratégia em relação à função, como por exemplo as contribuições de

TARONE (1980, 1981) e de FAERCH/KASPER (1983b) que afirmam existir algumas estratégias que podem promover a aprendizagem e que sejam também estratégias de comunicação e outras que são somente estratégias de aprendizagem.

BIALYSTOK (ibid.) coloca ainda em questão o que já citei anteriormente em relação à pesquisa em estratégias de comunicação. Grande parte da pesquisa se caracteriza predominantemente pela identificação de estratégias de comunicação sem uma atenção específica à natureza de tais estratégias nem tampouco ao efeito produzido. Para tentar preencher esta lacuna, BIALYSTOK (ibid.) realiza um estudo baseado em três perguntas : Quem usa as estratégias, quando e qual o efeito produzido?

Para poder realizar o seu experimento a autora idealizou uma tarefa que se baseava na explicação de uma determinada figura na língua estrangeira em questão. Para poder ter um nível satisfatório de validação três critérios deveriam ser obedecidos: a) simulação da situação de comunicação onde um dos participantes seria um falante nativo da língua estrangeira, b) a tarefa deveria representar um incentivo para o aluno para que pudesse entrar em comunicação e c) a existência do controle dos materiais para os quais a comunicação foi preparada. Ao sujeito da pesquisa era dada uma figura que deveria ser explicada em língua estrangeira a um falante nativo. O falante nativo deveria reconstruir a figura em um quadro com cartões especiais a partir das explicações fornecidas pelo aluno. Entre estes cartões porém havia alguns que tinham a função de confundir o sujeito da pesquisa, como por exemplo palavras com similaridades semânticas, fonéticas ou que também se adaptariam ao contexto proposto, mas na verdade não pertenciam a ele. Dois pesquisadores tinham o controle do material e também da situação. Um deles explicava a tarefa ao sujeito em sua língua materna (do aluno)

e o sujeito deveria explicar a figura em língua estrangeira para o segundo pesquisador. O tempo para a tarefa era livre, contudo foi constatado uma média de 15-30 minutos para a realização de cada explicação. Para complementar, estratégias não-verbais como mímicas, por exemplo, não eram levadas em consideração. Todo o trabalho foi gravado e transcrito posteriormente.

O modelo de estratégias que BIALYSTOK (ibid.) utilizou para identificá-las é baseado no trabalho de TARONE (1977), todavia elas foram conceitualmente modificadas. A autora divide as estratégias em dois tipos : baseadas na língua materna (*L1-based strategies*) e baseadas na língua estrangeira (*L2-based strategies*). A justificativa para esta dicotomia é que BIALYSTOK sugere que a origem da informação na qual a estratégia está baseada é de extrema relevância . Segundo ela, a informação provém (i) da língua materna (ou qualquer outra língua que não seja a língua estrangeira em questão), (ii) da língua estrangeira, ou (iii) de uma informação relativa ao contexto situacional.

De acordo com a sua apresentação de estratégias temos :

#### Estratégias baseadas na língua materna (*L1-based strategies*)

1. Troca lingüística (*Language switch*) - Inserção na frase de uma palavra ou estrutura (normalmente da língua materna)
2. Estrangeirização (*Foreignizing*) - Criação de palavras não existentes na língua estrangeira usando para isto a aplicação da morfologia ou fonologia da língua materna.
3. Transliteração (*Transliteration*) - É o uso do léxico da língua estrangeira para a criação de uma tradução para uma palavra (geralmente não existente) da língua materna.



### Estratégias baseadas na língua estrangeira (*L2-based strategies*)

1. Contigüidade semântica (*Semantic contiguity*) - Uso de um item lexical que partilhe de alguns componentes semânticos de uma outra palavra em língua estrangeira.
2. Descrição (*Description*) - A descrição divide-se em (i) propriedades físicas gerais (tamanho, cor, material, etc.), (ii) componentes específicos e (iii) características funcionais que indicam o que pode ser feito com o objeto.
3. Caracterização de uma palavra (*Word coinage*) - Criação de um item lexical da língua estrangeira através da escolha de uma regra lexical ou morfológica da língua estrangeira e incorporando-a no sistema morfológico da língua estrangeira como sendo válido para todos os casos. O uso desta estratégia produzia ou palavras não existentes na língua estrangeira, ou se existentes, com uma significação inadequada para o contexto.

BIALYSTOK (ibid.), baseada nas três perguntas que se referiam a quem usava as estratégias, quando e qual efeito obtido, direcionou as suas conclusões de acordo com as estratégias verificadas. Quando ela cita o fato de quem usava as estratégias, está implícito o nível de proficiência dos alunos envolvidos na pesquisa. De acordo com os seus dados as estratégias baseadas na língua estrangeira (*L2-based strategies*) foram utilizadas por estudantes que tinham um nível de proficiência mais elevado (*advanced learners*). Quanto à escolha de uma determinada estratégia, a autora constatou que só a diferença em relação ao nível de proficiência não era suficiente para a determinação do uso de uma ou outra estratégia. Na verdade, todos os sujeitos envolvidos mostraram alguma modificação na escolha das estratégias em função do significado a ser expresso na língua estrangeira, porém

os alunos de nível mais avançado realizaram esta habilidade com uma flexibilidade maior. A terceira pergunta para a qual BIALYSTOK direcionou as suas conclusões diz respeito à efetividade da estratégia, ou seja, a solução para um problema emergente do processo comunicativo. Para avaliar esta variável, a autora submeteu os resultados obtidos em relação às perguntas “quem utilizou as estratégias” e “quais estratégias foram utilizadas” ao julgamento de dezessete falantes nativos da língua estrangeira. As estratégias eram julgadas entre mais e menos efetivas. Enquanto as mais efetivas, predominantemente baseadas na língua estrangeira, apresentavam uma estreita relação entre o significado a ser escolhido e o nível de proficiência do aluno, as estratégias baseadas na língua materna apareceram com mais frequência entre as menos efetivas. Os resultados obtidos com a sua investigação levaram-na a sugerir que o papel da proficiência na seleção de um tipo de estratégia tem uma função muito mais interventiva, no sentido da escolha de uma estratégia mais efetiva, do que determinante. BIALYSTOK (ibid.) conclui que as mesmas estratégias foram rotuladas como mais efetivas quando usadas por alunos que tinham um grande controle formal da língua estrangeira, porém isto só foi possível após a observação dos três quesitos, quem usa quais estratégias e se elas têm efetividade no processo de comunicação.

#### 2.2.6. As estratégias de comunicação segundo FAERCH/KASPER (1983b)

Ao lado de TARONE (1980) e BIALYSTOK (1983) que se empenharam em apresentar uma visão mais ampla das estratégias de comunicação, FAERCH/KASPER (1983b) também ofereceram um modelo de estratégias de comunicação que vai um pouco além de uma listagem de estratégias de comunicação provenientes da *Interlanguage* de alunos aprendizes de uma língua estrangeira. Em uma abordagem bem estruturada, os autores

situam as estratégias de comunicação dentro de um modelo de produção da fala, fato este que implica uma perspectiva psicolinguística. Neste sentido, vale a pena explicar detalhadamente como é composto o modelo e em qual lugar situam-se as estratégias de comunicação.

O modelo de produção da fala (*a model of speech production*) consiste de duas fases, a fase do planejamento (*planning phase*) e a fase da execução (*execution phase*). A primeira fase contém os seguintes itens : um objetivo (*goal*), o processo do planejamento (*planning process*) e um plano (*a plan*). Já a segunda fase é constituída de um plano, um processo de execução (*execution process*) e uma ação verbal (*action*). Detalhadamente este modelo de produção da fala funciona da seguinte forma: partindo-se da existência de um objetivo, que segundo FAERCH/KASPER (ibid.) é um objetivo comunicativo, ou seja, relativo à atividade de integração em eventos comunicativos (conversação ou a produção escrita), a fase de planejamento entra em ação, onde o indivíduo escolhe regras e itens que ele acha mais apropriados para o estabelecimento de um plano. Este plano controla a fase de execução que é composta de processos neurológicos e fisiológicos que levarão à articulação dos órgãos da fala, à escrita e ao uso de gestos ou sinais, entre outros. A responsabilidade da correspondência entre a ação expressa e o objetivo inicial está na fase de planejamento onde o indivíduo desenvolverá o seu plano de ação. Nesta mesma fase de planejamento estariam localizadas as estratégias de comunicação. Elas não são, segundo a visão de FAERCH/KASPER, planos em si, mas uma subclasse de um plano que está integrado no processo de planejamento. Ainda em relação à incorporação das estratégias de comunicação dentro do modelo de produção da fala, os autores criam duas características que as distinguem de outros tipos de comportamento verbal, sendo elas : o direcionamento para um determinado problema (*problem-orientedness*) [muitas vezes o indivíduo no uso da

linguagem se depara com problemas referentes à comunicação que não podem ser resolvidos baseados somente no conhecimento lingüístico do falante e necessitam de um procedimento estratégico específico] e a consciência potencial (*potential consciousness*) do falante na utilização da estratégia [a característica de uma consciência potencial subscrita às estratégias de comunicação as difere de imediato de outras operações cognitivas que são automáticas como processos motores ou neurais ligados à articulação]. (cf. FAERCh/ KASPER 1983b)

Dentro das perspectivas apresentadas até o momento, a de FAERCH/KASPER (ibid.) se mostra com uma complexidade muito grande, justamente por que as estratégias de comunicação ,que serão listadas logo adiante, vêm incorporadas dentro de um modelo de produção da fala. A contribuição que ambos proporcionaram para o campo das estratégias de comunicação apresentando estas idéias é de muito valor, pois, de acordo com o seu modelo, podemos ter uma noção da natureza das estratégias de comunicação no planejamento da fala. Todavia, dada a abrangência do modelo, houve algumas considerações que entraram em conflito com o que havia disponível na literatura sobre estratégias de comunicação. Não quero com isso desmerecer de maneira alguma a posição adotada por FAERCH/KASPER (ibid.), e reafirmo ser esta perspectiva uma das mais completas nesta área. Pelo contrário, procuro muito mais mostrar outras posições que só tendem a acrescentar idéias ao debate científico.

Uma pesquisadora que colocou em questão alguns pontos do modelo de FAERCH/KASPER (ibid.) foi BIALYSTOK (1990). O maior problema encontrado por ela foi com a terminologia apresentada por FAERCH/KASPER (ibid.) (particularmente as palavras processo e plano). FAERCH/KASPER consideram que as estratégias de

comunicação não são subclasses de um processo e sim de um plano. BIALYSTOK (1990) em contrapartida, baseada no próprio modelo de ambos os autores, diz que eles situaram as estratégias de comunicação (subclasses de um plano) em um nível mais baixo do que um processo e neste ponto está formada a contradição. Retornando ao modelo de produção da fala, encontramos a fase de planejamento e a fase de execução, sendo que a fase de planejamento é constituída de um objetivo, *um processo de planejamento* e um plano. Assim, parece ser procedente a crítica de BIALYSTOK em relação à classificação das estratégias de comunicação como subclasses de um plano. Na literatura sobre as estratégias de comunicação, especificamente sobre a questão destas estratégias serem processos ou não, já havia alguns rumores. SELINKER (1972) classificou as estratégias como sendo uma subclasse de um processo. BIALYSTOK (1978), quando formulou o seu modelo de aprendizagem de língua estrangeira, caracterizou os processos como sendo uma atividade obrigatória (*obligatory*) e as estratégias como um procedimento opcional (*optional*). BLUMKULKA/LEVENSTON (1983) atribuíram à distinção entre estratégia e processo o caráter da temporalidade, ou seja, estratégias são soluções de momento para uma determinada situação, enquanto processos lingüísticos são identificados na *Interlanguage* dos alunos de acordo com o tempo.

De acordo com estas perspectivas apresentadas, que por sinal também foram citadas em FAERCH/KASPER (ibid.), não ficou claro para os autores o que necessariamente seria um processo e o que seria uma estratégia, ou mesmo se uma estratégia poderia ser um componente de um processo. Em vista desta problemática, eles decidiram, primeiramente, caracterizar as estratégias como uma subclasse de um plano, já que não concordavam com as abordagens vigentes sobre a distinção entre estratégia e processo, e em segundo lugar, adotar

tal procedimento só e somente se ele for analisado em conjunto com o modelo de produção da fala. Pode ser (infelizmente para este fato não posso no atual momento apresentar uma confirmação) que em uma outra abordagem, que esteja desvinculada do referido modelo, eles adotassem uma outra posição. Em compensação, para este modelo elas são caracterizadas como subclasses de um plano. Eles demonstram isto claramente quando citam : “We would, however, *not* suggest that communication strategies should be considered as a subclass thereof [processos], but rather offer a categorization which follows from the model of speech production we presented here.” (FAERCH/KASPER 1983b, p.30).

Um segundo ponto que apresenta problemas na abordagem de FAERCH/KASPER, também ligado à terminologia, é em relação às fases de planejamento (*planning phase*) e de execução (*execution phase*), componentes essenciais dentro do modelo de produção da fala proposto pelos autores. Esta distinção não é totalmente nova dentro da literatura sobre aquisição da linguagem. CLARK/CLARK apresentaram semelhante perspectiva em 1977. A questão é que CLARK/CLARK (1977) não apontaram uma fronteira específica entre a fase de planejamento e a fase de execução, isto é, não puderam precisar quando há o início de uma e o término da outra : “The division between planning and execution, however, is not a clean one “(p.224). BIALYSTOK (1990) também apresenta semelhante preocupação em relação à esta divisão, argumentando que a divisão entre as duas fases parece existir, todavia evidências para comprovação ainda estão por vir.

Embora estes problemas conceituais existam no modelo proposto por FAERCH/KASPER, a investida que eles deram, de certo modo até ambiciosa, de alocar as estratégias de comunicação dentro de um modelo de produção da fala era até então

desconhecida e por isto o mérito deve ser atribuído ao trabalho. Contudo, eles não se limitaram a oferecer somente este modelo e também proporcionaram uma tipologia de estratégias de comunicação que apresenta as seguintes particularidades. A divisão básica adotada por FAERCH/KASPER (ibid.) é entre um comportamento de evitamento (*avoidance behaviour*) e um comportamento de realização (*achievement behaviour*) na solução de problemas de comunicação. Partindo desta divisão, haveria então as estratégias de redução (*reduction strategies*) e as estratégias de realização (*achievement strategies*). No caso do uso de uma estratégia de redução ocorreria uma mudança no objetivo inicial e o uso de uma estratégia de realização representaria o desenvolvimento de um plano alternativo que correspondesse ao objetivo inicial.

As estratégias de redução sofrem uma pequena cisão e se transformam em estratégias de redução formal (*formal reduction strategies*) e estratégias de redução funcional (*functional reduction strategies*).

a) Estratégias de redução formal : são estratégias colocadas em ação através de regras e estruturas da língua estrangeira que estão parcialmente internalizadas, dando a característica de um sistema reduzido. Os motivos que levam as pessoas a utilizarem tais estratégias são, segundo FAERCH/KASPER (ibid.), os desejos de falar corretamente e fluentemente. Embora esta categoria esteja relacionada dentro das estratégias de redução, ela pode ser conectada às estratégias de realização para tentar solucionar a lacuna existente na comunicação. Em princípio, as estratégias de realização podem ocorrer nos níveis fonológico, morfológico e sintático.

b) Estratégias de redução funcional : as estratégias de redução funcional são aquelas em que o sujeito reduz ou evita as suas intenções comunicativas. A redução funcional para FAERCH/KASPER (ibid.) pode atingir três componentes do objetivo comunicativo (ação, proposição e modo).

No nível da ação, o indivíduo evita a utilização de determinados atos da fala (*speech acts*) (argumentativos por exemplo). Já o nível da proposição engloba as seguintes estratégias: evitamento do tema (*topic avoidance*), abandono da mensagem (*message abandonment*) e substituição do significado (*meaning replacement*). Nas duas estratégias iniciais o indivíduo desiste de se referir a um determinado tópico, enquanto que na terceira ele expressa o sentido, porém este é indeterminado. O terceiro componente do objetivo comunicativo que é afetado através da redução funcional é o modal. Nesta modalidade o indivíduo evita o uso de determinados indicadores do discurso que marcam um certo nível de educação (*expressive functions*, cf. FAERCH/KASPER ibid., p.49). Um exemplo típico é quando os alunos cortam a parte inicial do discurso com um falante nativo.

Antes de passar para as estratégias de realização listadas pelos autores, ilustro brevemente as estratégias de redução.

### Estratégias de redução

Redução formal - comunicação através de um sistema reduzido.

Níveis:                    fonológico  
                                   morfológico  
                                   sintático



Redução funcional - o indivíduo reduz ou evita o seu objetivo comunicativo. Redução pode ser da ação, do modo ou da proposição (evitamento do tema, abandono da mensagem e substituição do significado).

As estratégias de realização (*achievement strategies*) procuram, segundo FAERCH/KASPER (ibid.), muito mais a solução para problemas emergentes da comunicação através de uma expansão do potencial da comunicação ao invés de uma redução. Elas também, como as estratégias de redução formam, uma dicotomia e são divididas em estratégias de recuperação (*retrieval strategies*) e estratégias de compensação (*compensatory strategies*). KELLERMAN (1991) em uma investigação crítica sobre as estratégias de compensação na pesquisa em AAP de línguas estrangeiras argumenta que a definição oferecida por FAERCH/KASPER (ibid.) deveria incluir a particularidade de serem estratégias de compensação *lexicais*, já que elas repõem itens ausentes : “Specifically they are *lexical* compensatory strategies, since they replace missing lexical items.” (cf. KELLERMAN 1991, p.143). A seguir a divisão apresentada pelos autores :

a) Estratégias de recuperação : são definidas como procedimentos adotados por indivíduos na tentativa de recuperação ou lembrança da forma ideal a ser transmitida. Seis estratégias de recuperação foram listadas, espera pelo aparecimento (na mente) do termo (*waiting for the term to appear*), recorrência a uma similaridade formal (*appealing to formal similarity*), recuperação através da semântica (*retrieval via semantic fields*), procura através de outras línguas (*searching via other languages*), recuperação a partir da situação da aprendizagem (*retrieval from learning situations*) e procedimentos sensoriais (*sensory procedures*).

b) Estratégias de compensação :

(i) Alternância de códigos (*code switching*) : há uma troca intensiva entre língua materna, língua estrangeira ou uma outra língua para tentar implementar a comunicação. Geralmente há a inserção na frase de uma palavra proveniente da língua materna ou de uma outra língua estrangeira.

(ii) Transferência interlingual (*interlingual transfer*): a transferência interlingual resulta na combinação de componentes lingüísticos da *Interlanguage* e da língua estrangeira. O indivíduo pode tentar uma adaptação das regras da sua língua materna no sistema da língua estrangeira, o que poderia representar uma estrangeirização (*foreignizing*).

(iii) Transferência inter-/intra lingual (*inter-/intra lingual transfer*) : o indivíduo adota uma particularidade da língua materna e a aplica à língua estrangeira, incorporando-a como correta, como por exemplo, alunos, cuja língua materna é a inglesa tendem a generalizar o uso do passado *ed* para os verbos da língua estrangeira.

(iv) FAERCH/KASPER (ibid.) citam também as estratégias baseadas na *Interlanguage*, ou seja, solução de problemas através de recursos próprios da *Interlanguage*.

1) Generalização (*generalization*): o indivíduo generaliza um determinado item para um contexto específico. Por exemplo, ao invés de dizer *coelho*, a pessoa diria *um animal*.

2) Paráfrase (*paraphrase*) : o indivíduo tenta reconstruir uma frase para tentar solucionar um problema comunicativo. Ele pode realizar esta tarefa através de uma descrição das

características da palavra ou da estrutura, como também pode exemplificar através de uma outra expressão.

3) Caracterização da palavra (*word coinage*): o indivíduo cria uma palavra para inseri-la no contexto específico.

4) Reestruturação (*restructuring*): esta estratégia é colocada em ação durante um plano que já está em andamento. Ao invés de adotar uma estratégia de redução e abandonar o objetivo, o indivíduo reestrutura a sua expressão para poder atingir o seu objetivo.

(v) Estratégias cooperativas : o substrato teórico que está por detrás destas estratégias é a abordagem interacional oferecida por TARONE (1981). FAERCH/KASPER (ibid.) concordam que esta abordagem é importante para a discussão sobre as estratégias de comunicação. Concomitantemente, dizem que ela não é tão completa pois não retrata o fato de que a escolha de uma determinada estratégia, dentro da perspectiva interacional, é peculiar ao indivíduo participante no processo de comunicação. Neste sentido, se o indivíduo decide resolver sozinho o problema comunicativo, os participantes do processo não estão trabalhando em um esforço mútuo. Em contrapartida, o uso de uma estratégia cooperativa, como a recorrência (*appealing*) ao professor, ou ao falante nativo, pode indicar que o indivíduo não obteve êxito no uso de uma determinada estratégia.

(vi) Estratégias não-lingüísticas : representam o uso de mímica, gesticulação ou imitação de sons para a implementação da comunicação. Muitas vezes são usadas como auxílio de outras estratégias verbais.

Resumindo, as estratégias em conjunto poderiam ser apresentadas da seguinte forma :

#### Estratégias de redução

-Redução formal

-Redução funcional

#### Estratégias de realização

-estratégias de compensação

-estratégias de recuperação

Para finalizar o artigo, FAERCH/KASPER (ibid.) relatam sobre um problema que é bem discutido dentro da literatura sobre estratégias de comunicação : a possibilidade que elas não tenham somente o propósito da comunicação, ou seja, que sirvam à comunicação em específico, mas que elas tenham também o escopo da aprendizagem.

FAERCH/KASPER (ibid.) sugerem que o processo da aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser desenvolvido através da formação de hipóteses (*hypothesis formation*) e testagem destas hipóteses (*hypothesis testing*). Dependendo do efeito, estas regras podem vir a ser parte específica da *Interlanguage* do aluno. Uma condição básica das estratégias de comunicação para ter um potencial de aprendizagem, segundo os autores, é que elas sejam regidas por um comportamento verbal de realização, ao invés do evitamento. Quando o comportamento de evitamento entra em questão, não há formação de hipóteses por parte do

aluno. Por outro lado o comportamento de realização, no qual o aluno procura expandir os seus recursos da *Interlanguage*, pode levar à formação de hipóteses. Sendo assim, eles sugerem que há algumas estratégias de comunicação que têm um *maior* ou *menor* potencial de aprendizagem (entendendo-se por potencial de aprendizagem a possibilidade de proporcionar a aprendizagem), dependendo de sua natureza.

#### 2.2.7. As estratégias de comunicação segundo PARIBAKHT (1985)

A última abordagem a ser apresentada é inédita em relação às denominações atribuídas às estratégias de comunicação. A autora na sua investigação procura relacionar as estratégias de comunicação com o nível de proficiência dos alunos, desenvolvendo para isso duas hipóteses. A primeira delas diz que o tipo de estratégia de comunicação usada varia de acordo com o nível de proficiência e a segunda que a frequência do uso da estratégia também varia de acordo com o nível de proficiência.

Para realizar esta tarefa eficientemente, a pesquisadora recrutou dois grupos de estudantes persas aprendizes de inglês dos níveis intermediário e avançado e um grupo de falantes nativos de inglês para servirem de interlocutores no experimento. A tarefa consistia na identificação, para um interlocutor, de conceitos concretos e abstratos. Cada estudante deveria identificar vinte conceitos, abstratos ou concretos, para este interlocutor até que ele entendesse o conceito desejado ou até que uma das partes desistisse da tarefa. No caso de conceitos concretos, eram mostrados alguns cartões aos sujeitos da pesquisa e eles deveriam então identificá-los. Já os conceitos abstratos eram escritos em cartões separados, tanto em inglês quanto na língua materna dos persas, e os sujeitos deveriam explicá-los aos seus

interlocutores sem usar a própria palavra em língua estrangeira. A inclusão de nomes abstratos na pesquisa procura verificar a capacidade da comunicação de nomes em língua estrangeira.

Uma questão que segundo o meu ponto de vista é importante na pesquisa em estratégias de comunicação é a utilização de critérios para a identificação destas estratégias. PARIBAKHT (ibid.) se baseou em três : a) as estratégias de comunicação são decorrentes do tipo de material produzido na tarefa, b) a base para a identificação da estratégia foi o ponto de vista do sujeito da pesquisa, pois ela julga que as estratégias são procedimentos que virão solucionar algum problema no processo de comunicação e, em função disto, o pesquisador deve analisar estes procedimentos independentemente de serem verdadeiros ou conterem um conteúdo informativo satisfatório e c) todas as estratégias foram identificadas, pois acontece muitas vezes que o sujeito utiliza várias estratégias incorporadas em uma só.

A taxionomia utilizada por PARIBAKHT (1985) foi classificada em quatro abordagens diferentes (*linguistic, contextual, conceptual e mime*) que se subdividem em vários outros tipos de estratégias desenvolvidas e nomeadas de acordo com os dados recolhidos na experiência. Desta forma então apresenta-se :

A) Lingüística (*linguistic*)- explora os componentes semânticos do item da língua estrangeira.

1. Contigüidade semântica (*semantic contiguity*) - as estratégias deste tipo estão relacionadas semanticamente com a palavra da língua estrangeira em questão.

(i) superordenação - representa um tipo de generalização

(ii) comparação - similaridades entre as palavras em questão.

a) comparação positiva: feita através de analogia ou sinonímia

b) comparação negativa: feita através de contraste e oposição ou antonímia.

2. Circumlocução (*circumlocution*) - as estratégias deste tipo procuram descrever as características do conceito em questão.

(i) Propriedades físicas

(ii) Componentes constituintes

(iii) Propriedades locais

(iv) Propriedades históricas

(v) Outros componentes (culturais ou contextuais, por exemplo)

(vi) Descrição funcional (descrição da utilidade{de objetos} do conceito em questão)

B) Contextual (*contextual*) - este tipo de abordagem apresenta o conhecimento contextual do falante sobre o item em questão.

1. Contexto lingüístico - no uso desta estratégia o aluno introduz um contexto para tentar explicar a palavra, porém não a diz.

2. Uso de provérbios da língua estrangeira.

3. Uso de provérbios da língua materna (esta estratégia foi específica no caso do persa, pois o aluno ao invés de dizer honestidade, disse : the heart is so clean, que em persa significa ter honestidade.

4. Transferência idiomática - emprego de alguns componentes semânticos ou sintáticos de uma estrutura da língua materna.

C) Conceitual (*conceptual*) - esta abordagem mostra o conhecimento de mundo e de situações particulares. Muito deste conhecimento no entanto é baseado nas experiências sociais e culturais de cada indivíduo.

1. Demonstração - criação de um contexto específico que reflita ou se aproxime do conceito desejado.

2. Exemplificação

3. Metonímia - uso de um conceito específico de uma comunidade lingüística que pode ser ou não compartilhado por outras comunidades lingüísticas.

D) Mímica (*mime*) - uso de estratégias não-lingüísticas para a comunicação.

1. Substituição de uma expressão verbal - o indivíduo usa um gesto para substituir algo que já foi expresso.

2. Acompanhamento de uma expressão verbal - a expressão vem acompanhada (inicialmente) de algum tipo de gesto.

Como pode ser notado, a autora se empenhou em poder apresentar uma vasta gama de estratégias de comunicação que de uma certa forma circundam a maioria dos aspectos da produção oral. Sem dúvida, há alguns tipos de estratégias que são tão específicos que tornam-se redundantes como é o caso da circunlocução. Todavia, não deixa de ser uma contribuição importante na área das estratégias de comunicação.



Mais importante ainda, são as conclusões que foram abstraídas desta pesquisa em relação às duas hipóteses levantadas. Primeiramente, os resultados apontaram em diferentes proporções que os alunos na solução de problemas comunicativos não colocam em atividade somente o conhecimento lingüístico da língua estrangeira, mas também o de mundo, o contextual e o paralingüístico. Com relação à primeira hipótese que analisava a relação existente entre o tipo de estratégia utilizada e o nível de proficiência dos alunos, não houve uma confirmação positiva por completo desta hipótese. Os resultados apontaram que houve uma pequena diferença no uso das diversas abordagens. Por outro lado, a hipótese dois já teve um potencial maior de suporte porque os dados refletiram o fato de que os alunos de um nível mais avançado usaram com mais frequência a abordagem lingüística para a solução dos problemas (especificamente as estratégias de sinonímia, antonímia e superordenação). Isto devido a uma maior competência lingüística na língua estrangeira. Os alunos de um nível de proficiência inferior, devido a um baixo conhecimento lingüístico do sistema da língua estrangeira, optam pelo uso do conhecimento de mundo para tentar compensar esta lacuna.

Em função destes resultados, PARIBAKHT (ibid.) sugere que há uma relação entre o nível de proficiência dos alunos e o uso das estratégias de comunicação, de acordo com as abordagens apresentadas por ela (lingüística, contextual, conceitual e mímica).

#### 2.2.8. Resumo e discussão

No início deste tópico tive o propósito de apresentar de onde surgiram as estratégias de comunicação, bem como um panorama de abordagens específicas em relação a este tema.

Sem dúvida e como pode ser observado de acordo com a descrição, as estratégias de comunicação foram analisadas de diferentes formas e têm também uma terminologia diversificada. Porém, isto não significa que sempre um significado atribuído a uma estratégia em uma determinada abordagem seja diferente em uma outra perspectiva. Sendo assim, é possível encontrar similaridades nas diversas tipologias que aqui foram apresentadas. Para exemplificar, as estratégias cooperativas oferecidas por FAERCH/KASPER (1983b) não diferem conceitualmente da estratégia denominada por TARONE (1981) de recorrência, da mesma forma as estratégias não-lingüísticas de FAERCH/KASPER (ibid.) se equiparam à mímica proposta por TARONE (ibid.). A estratégia de evitamento do tópico (*topic avoidance*) também é comum nas abordagens de TARONE et al. (1976) e TARONE (1981). Estes são apenas alguns exemplos isolados de como as abordagens oferecem, em relação à classificação, algum tipo de intersecção. BIALYSTOK (1990) sugere em relação a esta questão que os pesquisadores muitas vezes têm como ponto de partida as taxionomias que já foram publicadas e o trabalho deles consiste na adequação destes conceitos já existentes aos seus propósitos específicos.

Não só à classificação se limitam as diferenças ou semelhanças a respeito das estratégias de comunicação, mas também ao modo como elas são investigadas. BIALYSTOK (1983) e PARIBAKHT (1985) investigam as estratégias de comunicação em relação estreita com o nível de proficiência em língua estrangeira. TARONE (1981) investigou as estratégias de comunicação a partir de uma abordagem interacional que tem como fundamento a questão do esforço *mútuo* de dois interlocutores para tentar solucionar problemas relativos à comunicação. Já FAERCH/KASPER (1983b), em oposição à TARONE (1981), postularam a abordagem psicolingüística para a explicação das estratégias

de comunicação, classificando-as além disto dentro de um módulo de produção da fala (em língua estrangeira).

As abordagens apresentadas nesta revisão da literatura não são as únicas existentes dentro da pesquisa sobre as estratégias de comunicação, mas são as mais significativas, por, no mínimo, terem servido de apoio para a construção de outras taxionomias que aqui não foram listadas. Entre as que não foram citadas há o caso de BLUM-KULKA/LEVENSTON (1983), cuja taxionomia foi baseada no trabalho de TARONE et al. (1976). Além disto, o trabalho de HAASTRUP/PHILLIPSON (1983) sobre as estratégias de comunicação também é significativo. Este trabalho está baseado no modelo proposto por FAERCH/KASPER (1983b) e a coleta de dados foi realizada de um modo experimental. Por último, cito ainda o projeto holandês denominado *Nijmegen*, que tinha como foco principal o estudo das estratégias de comunicação, em específico as estratégias que abrangiam o âmbito lexical. A maioria dos relatos deste estudo foram reproduzidos em KELLERMAN et al.(1987), KELLERMAN et al. (1990) e também em POULISSE (1990). Entretanto, a base da taxionomia utilizada para a identificação das estratégias de comunicação dentro do estudo experimental que consistia de várias etapas (descrição de um elemento concreto e abstrato [o que em suma fora feito em PARIBAKHT(1985)], entrevista e a recontagem de uma estória na língua estrangeira em questão primeiramente ouvida pelos sujeitos em sua língua materna) pode ser igualada com o estudo de TARONE (1977).

Para concluir este tópico gostaria de citar um fato que é comum a todas as abordagens apresentadas, como também àquelas que foram brevemente mencionadas logo acima. A base dos dados que os pesquisadores tinham para classificar e avaliar as estratégias

de comunicação é em sua maioria proveniente de pesquisas experimentais, ou seja, são elaborados modelos de investigação que devem levar os estudantes à produção das estratégias de comunicação. Em virtude desta situação, me parece importante uma investigação das estratégias de comunicação dentro do contexto da sala de aula, sendo este contexto específico e seus componentes específicos uma fonte de dados muito proveitosa (não só) para o estudo das estratégias de comunicação. Orientando-se então por este pensamento, apresento o próximo tópico.

### 2.3. As estratégias de comunicação dentro da sala de aula

#### 2.3.1. A pesquisa em sala de aula

Como qualquer outro assunto dentro da área de AAP de línguas estrangeiras, a pesquisa em sala de aula (*classroom research*) apresentou mudanças em relação à sua definição. A pesquisa em sala de aula data dos anos 50 e era realizada principalmente por especialistas que forneciam treinamento específico para professores. Estes profissionais almejavam investigar qual seria o modo de aprendizagem mais eficiente para poder então incorporá-lo ao treinamento que era oferecido aos professores. A base de dados dessa investigação eram as dificuldades encontradas por estudantes de licenciatura na fase final do estágio, quando estes deveriam ministrar uma disciplina em sala de aula. Todavia, este tipo de investigação não foi muito longe pois os pesquisadores chegaram à conclusão de que o contexto da sala de aula era muito complexo e uma análise que enfocasse somente qual seria o melhor método de ensino, sem levar em consideração outras características da sala de aula,

era muito prematura. Um relato do início da pesquisa em sala de aula pode ser encontrado tanto em ALLWRIGHT (1983) como em ALLWRIGHT/BAILEY (1991).

Já CHAUDRON (1988) em uma revisão sobre a pesquisa existente na área da pesquisa em sala de aula relata que a partir dos anos sessenta houve uma grande movimentação dos pesquisadores para confirmar ou refutar a hipótese da influência da instrução formal e da interação em sala de aula no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Em particular, esta questão ainda é muito debatida nos meios acadêmicos e não há ainda um consenso sobre este tema. Dentro desta parcela de pesquisadores e suas abordagens específicas às quais CHAUDRON (ibid.) se refere, surge LONG (1980) que escreveu um artigo sobre duas abordagens específicas para a investigação da pesquisa da aprendizagem de língua estrangeira dentro da sala de aula. Ele apresenta a análise da interação (*interaction analysis*), sendo caracterizada esta interação através da ocorrência de determinados eventos que se passam em sala de aula. Estes eventos são analisados através de um sistema de categorias onde cada comportamento verbal é classificado dentro de uma determinada categoria para posteriormente ser avaliada a frequência de uma ou outra ocorrência. Além disso, LONG (1980) menciona a observação antropológica (*anthropological observation*) que em suma significa um tipo de observação que ocorre sem uma pré-determinação do pesquisador, pois o pesquisador na verdade passa a ter um melhor entendimento do assunto a partir do resultado de suas observações. LONG (ibid.) descreve muito bem as vantagens e desvantagens de cada abordagem citada e postula implicações para a aprendizagem de uma língua estrangeira, vistas tanto da perspectiva da análise interacional quanto da observação antropológica. A proposta que o autor oferece é interessante porque na verdade tais metodologias de pesquisa em sala de aula trazem consigo um anseio muito

grande da introdução de uma teoria de aprendizagem de línguas estrangeiras, o que corresponde muito às diretrizes que estavam em voga nesta época, ou seja, analisar a influência da instrução formal na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Uma outra contribuição que é muito relevante para a pesquisa em sala de aula é a de ALLWRIGHT (1983). Nela o autor define a pesquisa que é direcionada para a sala de aula da seguinte forma : “It simply tries to investigate what happens inside the classroom when learners and teachers come together.” (cf. ALLWRIGHT 1983, p. 191). Ele não está muito afastado da ligação entre a pesquisa em sala de aula e a influência da instrução formal na aprendizagem de línguas estrangeiras. Segundo a sua perspectiva, o importante é tentar descobrir porque alguns fatos ocorrem dentro da sala de aula de uma determinada maneira (...why it is that things happen as they do..., cf. ALLWRIGHT 1983, p. 191) e com isso verificar se há uma influência na aprendizagem da língua estrangeira. Como ferramentas para a análise em sala de aula, ALLWRIGHT (ibid.) cita a observação (*observation*), a introspecção (*introspection*) e a triangulação de dados (*triangulation*).

Ainda dentro de uma retrospectiva, surgiu em 1985 um número especial do periódico *Studies in Second Language Acquisition* editado por FAERCH/KASPER, cujo tema central foi a Aprendizagem de uma língua estrangeira dentro da sala de aula (*Foreign Language learning under classroom conditions*). Na introdução desta edição são lançadas algumas idéias sobre a situação da aprendizagem de línguas estrangeiras dentro da sala de aula, sendo estas idéias consonantes com a maioria dos artigos que foram publicados no periódico. FAERCH/KASPER (1985) consideram a pesquisa direcionada para a sala de aula (de língua estrangeira) como sendo uma parte específica e em crescente desenvolvimento da pesquisa

em aprendizagem de línguas estrangeiras. A atenção dos pesquisadores dispensada para este novo tipo de pesquisa está relacionada com o tipo de contexto específico que é a sala de aula, não só pelo tipo de material que pode ser coletado em uma situação como esta, como também o que diz respeito à aprendizagem de uma língua estrangeira sob estas condições. (cf. FAERCH/KASPER *ibid.*, p.132-133).

Este tipo de posicionamento em relação à pesquisa direcionada para sala de aula oferecido por FAERCH/KASPER (*ibid.*), não está distante da idéia da análise efetuada dentro da sala de aula para verificação se existe a aprendizagem ou não da língua estrangeira. Um fator que deve ser citado e tem muita relevância para o tipo de pesquisa em sala de aula que é realizada nos dias de hoje é que nota-se que os pesquisadores de uma época um pouco mais anterior à que estamos retratando não só se preocuparam em analisar se o contexto da sala de aula era uma fator determinante na aprendizagem de línguas estrangeiras, mas sim procuraram, à medida do possível, investigar quais eram os fatores dentro de uma sala de aula que poderiam proporcionar a aprendizagem ou não. A sala de aula e seus componentes específicos passam a ter um caráter de autonomia dentro da pesquisa em aprendizagem de línguas estrangeiras. Ela não é mais vista como um contexto específico para comprovação de uma determinada metodologia ou para aplicação de novas tecnologias que possam proporcionar a aprendizagem, mas sim é analisada a partir de seus constituintes. Em virtude disto, a relação existente entre estes constituintes (professor, aluno e material didático) poderá levar ou não à aprendizagem.

Duas obras específicas que de uma certa forma acredito apresentarem validade teórica nos dias de hoje dentro da pesquisa em sala de aula, por justamente analisarem as

variáveis que estão em jogo dentro da sala de aula, são as obras de CHAUDRON (1988) e van LIER (1988). CHAUDRON (1988) faz um excelente relato da situação da pesquisa em sala de aula de língua estrangeira. Ele enfoca predominantemente o papel do professor e do aluno dentro da sala de aula e também da interação existente entre os dois. É uma obra que retrata de uma forma exaustiva, não deixando porém de ser muito compreensiva, todos os componentes que concernem ao professor, como por exemplo todas as características da fala do professor (*Teacher Talk*) (cf. CHAUDRON *ibid.* cap.3). Já o que concerne ao aluno, CHAUDRON (*ibid.*) procura explicitar a produção oral dos estudantes relacionada à sala de aula, bem como a importância da interação existente entre os próprios alunos dentro da sala de aula. Estas perspectivas são posteriormente analisadas em ligação com o processo da aprendizagem, isto é, se as diferenças e semelhanças que são encontradas dentro da sala de aula, tanto de professores e alunos como da interação que eles produzem (pressupõe-se que devem), podem ser determinantes na aprendizagem da língua estrangeira.

Já o livro de van LIER (1988) inova a pesquisa em sala de aula de língua estrangeira pelo fato do autor reivindicar uma abordagem etnográfica como método de pesquisa em sala de aula. O livro é bem organizado e oferece uma perspectiva da situação da pesquisa em sala de aula realizada nos últimos tempos. Contudo e como já dito, o ponto forte do livro é a justificação, com um embasamento teórico consistente, da utilização da etnografia como método mais adequado para a pesquisa em sala de aula. Neste sentido, toda a descrição que o autor faz da interação em sala de aula (capítulo 5), a estrutura da participação em sala de aula (capítulo 6) e o estudo e a função do reparo dentro da sala de aula (capítulo 7), é orientada etnograficamente.



Segundo van LIER (ibid.), a pesquisa em sala de aula é definida da seguinte forma :

Second-language classroom research, in studying the processes and circumstances of second-language development, aims to identify the phenomena that promote or hamper learning in the classroom (p.71). Portanto, de acordo com a definição proposta pelo autor, me parece que a pesquisa em sala de aula em relação ao seu escopo principal não sofreu muitas alterações ao longo do tempo, já que transparece na literatura que a aprendizagem dentro da sala de aula continua sendo um tópico central a ser investigado.

Esta perspectiva é confirmada se forem analisadas contribuições mais recentes como FREED (1991) e ELLIS (1990, 1994). O que realmente sofreram algumas expansões ao longo do tempo dentro da pesquisa em sala de aula de língua estrangeira foram, sem dúvida, os métodos de análise e os tópicos a serem investigados, além do que foi dada uma importância significativa ao contexto da sala de aula. Van LIER (1988: 37), ao justificar o uso da etnografia como método de pesquisa em sala de aula, atribui ao contexto da sala de aula não só as características de ser lingüístico e cognitivo, mas principalmente de ser um contexto social. Da mesma forma, BREEN (1985) também imputa o caráter social à pesquisa em sala de aula : Recent classroom-based or classroom-oriented research explicitly seeks to describe what actually happens in a rather special social situation (p.139).

O que diz respeito aos assuntos que podem ser estudados dentro da sala de aula, cito van LIER (1988) que oferece cinco tópicos que podem ser investigados a partir da perspectiva da pesquisa em sala de aula ;

1. O estudo da *Interlanguage*,
2. O papel da comunicação e da interação,

3. O uso de estratégias,
4. As variações na aprendizagem,
5. A avaliação, tanto de professores e métodos de ensino como de alunos.

Acima, citamos o livro de CHAUDRON (1988) que de uma certa forma também serve de exemplo dos diferentes itens que podem ser investigados dentro da sala de aula. Na mesma linha de CHAUDRON (ibid.), ELLIS (1990) oferece uma boa contribuição ao caracterizar em três grandes grupos os fatores de análise dentro da sala de aula, sendo eles : a linguagem do professor, a linguagem do aluno e o discurso da sala de aula que incorpora muito das propriedades da linguagem do professor e do aluno. Estes são apenas alguns exemplos de características que podem ser exploradas dentro do contexto da sala de aula. Com o avanço das pesquisas em AAP de línguas estrangeiras baseadas dentro da sala de aula, podem aparecer outros itens de estudo.

Basicamente, foi demonstrado através da literatura que, independente da orientação teórica, a pesquisa em sala de aula tem como objetivo precípua a investigação da aprendizagem que ocorre neste contexto tão particular. Sendo assim, pode ser inferido que todos os tópicos que são investigados dentro da sala de aula podem potencialmente estar relacionados com a aprendizagem, no sentido de contribuição ou não da aprendizagem. Todavia, relacionar este tipo de posição com o estudo das estratégias de comunicação exige uma reflexão maior. As estratégias de comunicação (*communication strategies*) foram e são muitas vezes classificadas como um comportamento verbal que difere das estratégias de aprendizagem (*learning strategies*), que são estratégias específicas utilizadas pelos alunos para a consolidação do conhecimento da língua estrangeira. TARONE (1981), por exemplo,

adota esta distinção e ainda deixa claro que muito deve ser pesquisado para a comprovação de que as estratégias de comunicação tenham realmente influência na aprendizagem da língua estrangeira. BIALYSTOK (1983), em contrapartida, sugere que se a estratégia de comunicação proporciona a aprendizagem, ela também operou como uma estratégia de aprendizagem. (p. 102-103). Já FAERCH/KASPER (1983b) colocam que há estratégias de comunicação que têm um maior ou menor potencial de aprendizagem. É prematura sem uma investigação profunda deste tópico a afirmação de que as estratégias de comunicação possam ou não contribuir para a aprendizagem, já que a própria literatura nesta questão apresenta divergências. Dado o fato de que estou investigando as estratégias de comunicação *dentro* do contexto da sala de aula, alguém pode sugerir que então elas são parte das circunstâncias que podem promover ou retardar a aprendizagem. Sem dúvida isto pode acontecer, porém ainda prefiro ficar com TARONE (1981) que sugere que só estudos específicos concernentes a esta questão podem demonstrar tal fato. Portanto, o meu estudo aqui visa não provar um possível potencial de aprendizagem que as estratégias de comunicação possam ter ou não, mas sim apenas investigar as estratégias de comunicação dentro da sala de aula observando para isto a influência que a interação existente exerce na produção de tais estratégias.

### 2.3.2. Os métodos de pesquisa em sala de aula

A pesquisa em sala de aula pode ser conduzida de diferentes formas. O pesquisador pode se decidir em realizar uma pesquisa quantitativa ou qualitativa. NUNAN (1991), sobre este assunto, coloca que o tópico a ser investigado deve ser o centro da questão e não a metodologia a ser utilizada, ...”in other words, research should be driven by issues rather than

methods.” (p.250). Sendo assim, o pesquisador escolherá uma determinada metodologia que seja mais adequada ao seu tema e a empregará da melhor forma.

Dentro da pesquisa em sala de aula também são realizadas pesquisas que ora adotam o caráter quantitativo, ora qualitativo, dependendo somente da decisão daquele que está realizando a pesquisa. Neste tópico em específico gostaria de oferecer um panorama superficial dos métodos utilizados para a pesquisa em sala de aula, pois já que trata-se da pesquisa em sala de aula, creio que seja relevante também apresentar como pode ser investigado o contexto da sala de aula. Para poder proporcionar este tipo de contribuição, me oriento pelas obras de CHAUDRON (1988) e van LIER (1988).

CHAUDRON (1988) em sua obra cita quatro tipos distintos de métodos de pesquisa em sala de aula : psicométrico, análise da interação, análise do discurso e a etnografia.

#### 2.3.2.1. Método psicométrico

Segundo CHAUDRON (1988), este tipo de investigação em sala de aula era baseado na comparação entre um determinado programa de ensino ou um método e o resultado obtido na aprendizagem. Ainda segundo o próprio autor, este tipo de avaliação, que mais adiante (em meados dos anos 70) foi caracterizada por uma outra linha de pensamento, ou seja, a tentativa de avaliar quantitativamente os processos que ocorrem na sala de aula com o quociente da aprendizagem, não era muito consistente pois faltava apoio teórico que pudesse comprovar estas ligações.

### 2.3.2.2. Análise da interação

Basicamente, o estudo caracterizado como análise da interação trabalhava com uma tipologia de classificação interessante. O pesquisador criava uma lista de categorias verbais que ocorriam na sala de aula e as classificava segundo LONG (1980) da seguinte forma : (i) de acordo com a frequência que o comportamento verbal ocorria, (ii) observando-se a frequência do comportamento em espaços temporais distantes e (iii) através de uma estimativa dos comportamentos verbais, realizada após a observação. O ponto forte deste tipo de análise, que como a anterior (psicométrica) tendia a uma abordagem explanatória e quantitativa, era que poderiam ser conhecidos os mais diferentes tipos de comportamentos verbais de professores e alunos, enquanto que o lado fraco era que, dado o fato de que estes comportamentos verbais eram analisados separadamente, algumas informações ficavam perdidas no fluxo da sala de aula, no sentido de que alguns comportamentos verbais eram analisados em isolamento sem ser levado em consideração toda a conjuntura.

### 2.3.2.3. Análise do discurso

O método da análise do discurso para a pesquisa em sala de aula almejava a identificação de grandes estruturas discursivas provenientes da interação existente em sala de aula. Os pesquisadores neste tipo de análise, ao contrário da análise da interação, não procuravam apresentar somente as particularidades individuais de cada participante na sala de aula, mas se esforçavam em poder entender como estes comportamentos verbais se estruturavam em unidades discursivas.

#### 2.3.2.4. Etnografia

A pesquisa etnográfica é nos dias de hoje muito utilizada para a pesquisa em sala de aula. A etnografia em si é um procedimento usado por antropólogos que praticamente descrevem uma cultura particular ou no mínimo um grupo de pessoas que possuem um determinado laço cultural. van LIER (ibid.) cita que nos últimos tempos muitas técnicas empregadas na pesquisa etnográfica se tornaram interessantes para psicólogos, sociólogos e lingüistas, que em suma almejam estudar o comportamento humano de acordo com o seu contexto social. Da mesma forma, ele também cita que as abordagens que tratam sobre a etnografia são muito divergentes, principalmente no que concerne ao que um etnógrafo faz e quais são os artificios que ele utiliza para realizar tal tarefa. (p.55). Esta citação é válida no sentido de que não quero aqui proporcionar *a definição* para etnografia e sim apenas explicitá-la de uma forma aceitável.

Alguns métodos etnográficos como a observação, anotações feitas pelo observador durante a aula, entrevistas realizadas antes e após as aulas com professores e alunos, questionários e o próprio material produzido por alunos e professores (lição de casa, anotações do professor) são extremamente importantes no trabalho do pesquisador que adota uma abordagem etnográfica para investigação. Uma ferramenta importante que auxilia na análise e interpretação dos dados que são colhidos de acordo com uma das formas citadas acima é a interpretação através da triangulação. A triangulação é um método de análise de dados baseados em no mínimo três diferentes perspectivas: poder ser feita uma triangulação teórica para investigação de um determinado tópico, uma triangulação de dados, onde os dados são coletados de várias formas para ser assegurada a confiabilidade da investigação e

também um tipo de triangulação que seja baseada na perspectiva dos participantes em uma sala de aula (inclusive a do pesquisador). van LIER (1988:69) argumenta que enquanto os princípios fundamentais da etnografia não forem violados, ou seja, o estudo do contexto como ele realmente é e somente a partir da perspectiva dos participantes, ela (a etnografia) pode ser conduzida de diferentes formas usando-se para isto procedimentos alternativos para a coleta de dados.

A etnografia como método de pesquisa tem cada vez mais se consolidado como um eficiente método de investigação em face dos procedimentos que coloca à disposição do pesquisador. GAIES (1983) por exemplo apresenta três pontos positivos para este tipo de abordagem, (i) há uma perspectiva do contexto da sala de aula. Quando se efetua a observação, por exemplo, isto é muito importante na observação de alunos que participam muito pouco na sala de aula, (ii) podem ser observados alguns processos conscientes dos participantes dentro da sala de aula e (iii) como a pesquisa etnográfica trabalha com a geração de hipóteses ao invés da comprovação de hipóteses, esta perspectiva oferece ao pesquisador um leque de variáveis que surgem do próprio contexto da sala de aula.

Por um outro lado, a pesquisa etnográfica também exige de quem a conduz um esforço enorme para a coleta e interpretação de dados que normalmente consomem um tempo precioso e principalmente o cuidado para que não sejam generalizadas as conclusões para qualquer investigação efetuada dentro da sala de aula.

Os quatro métodos acima receberam uma importância relativa pelos pesquisadores da área de AAP de línguas estrangeiras, bem como da área da pesquisa em sala de aula. Além

desses métodos também existiram outras modalidades que são listadas por van LIER (1988) como os estudos de caso, estudos baseados em diários (*diary studies*), experimentos em sala de aula e pesquisa-ação (*action research*).

### 2.3.3. Por que estudar as estratégias de comunicação no contexto da sala de aula?

De acordo com a revisão do estudo das estratégias de comunicação efetuada no tópico 2.2 e conforme já dito no primeiro capítulo, pode ser comprovado que a maioria dos estudos realizados enfocando as estratégias de comunicação foram feitos de uma forma experimental. Assim sendo, acreditamos que seja válida a observação deste tipo de comportamento verbal dentro de um contexto específico que pode ser influenciado por diversas variáveis que não podem ser controladas numa pesquisa experimental. Todavia, investigar as estratégias de comunicação dentro do contexto da sala de aula requer do pesquisador uma consciência do que seja a sala de aula e como ela pode ser investigada de uma melhor forma. Exatamente dentro desta perspectiva van LIER (1988 : 27) apresenta a sua opinião que é muito significativa para a nossa linha de pensamento :

"Much work has been done in this area (see Faerch and KASPER (eds.) 1983), but usually in interviews or simulated conversational settings rather than in the actual classroom setting. Yet the L2 classroom can be a particularly rich data source for the study of strategies, particularly if its communication potential as a social context and as a purposeful learning environment is realized."  
(p.30)



Na mesma linha de pensamento de van LIER (ibid.), ELLIS (1990) também se refere à deficiência dos estudos das estratégias de comunicação dentro do contexto da sala de aula :  
“There have been few studies of communication strategies in a classroom setting “. (p.82).

Também partilho da opinião apresentada pelos dois autores e acredito que um estudo que tente investigar as estratégias de comunicação dentro da sala de aula, para identificar (i) quais são as estratégias mais usadas e (ii) de que forma estas estratégias são influenciadas pela interação existente na sala de aula, pode produzir algum tipo de contribuição para o ensino do alemão como língua estrangeira e também para os estudos em produção oral na língua estrangeira.

## **CAPÍTULO 03**

### **ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA**

#### **3.1. Preliminares**

Este capítulo tem por objetivo a apresentação dos itens necessários que serviram como suporte para a coleta de dados. Na parte inicial, há a apresentação de todos os componentes que perfazem o contexto para a coleta e transcrição de dados, desdeo grupo a ser pesquisado, a razão para a escolha deste, até os métodos utilizados para condução da investigação em sala de aula. Após esta parte, apresento a taxionomia de estratégias de comunicação que serviu como alicerce para a classificação das estratégias de comunicação identificadas na coleta de dados (cf. Capítulo 04).

#### **3.2. O propósito da investigação**

O propósito dessa investigação, como citado no primeiro capítulo, é o estudo das estratégias de comunicação que são produzidas dentro da sala de aula, portanto em uma situação real de ensino. De acordo com a revisão da literatura efetuada ao longo do segundo capítulo, notou-se a ausência de estudos que pudessem focar este tipo de comportamento dentro do contexto da sala de aula. A maioria dos estudos existentes foram feitos em caráter experimental. Sem dúvida, a contribuição oferecida por estes estudos é inestimável para o campo de pesquisa em aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras no sentido de dispormos hoje em dia de uma vasta lista de estratégias de

comunicação identificadas nesses experimentos. Contudo, a perspectiva do que acontece dentro da sala de aula pode acrescentar novas idéias para a pesquisa em sala de aula, por ser esse ambiente um local muito proveitoso para a geração de novas hipóteses a respeito não só do estudo das estratégias de comunicação, mas também de outras variáveis dentro da aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras. Para o desenvolvimento dessa pesquisa surgiram algumas questões que orientaram toda a análise descrita no quarto capítulo. Estas questões e a explanação dos instrumentos de análise utilizados durante a minha pesquisa são o tema dos próximos tópicos.

### 3.3. A organização da investigação

#### 3.3.1. As questões da pesquisa

A estruturação e organização desta pesquisa seguem um modelo de caráter heurístico, ou seja, a preocupação principal é a observação e futura geração de hipóteses de acordo com os dados coletados. SELIGER/ SHOHAMY (1989) oferecem uma síntese do que seja uma pesquisa heurística :

If the aim of the research is heuristic, the investigator observes and records some aspect or context of second language. There may be no complete theories or models to guide the researcher or to stimulate specific research questions at this point. Data are collected in an attempt to include as much of the contextual information as possible. These data may be then categorized or analyzed or written up descriptively. Often

the result of such research may be the formulations of hypotheses.

(SELIGER/ SHOHAMY *ibid.* : 29)

Mesmo com esta orientação heurística para o desenvolvimento desta pesquisa, eu gostaria de elucidar duas questões a partir dos dados coletados. Neste sentido, esta pesquisa é sem dúvida heurística partindo-se da perspectiva dos instrumentos de análise utilizados ao longo da observação e dos procedimentos de análise, porém eu utilizei um método não caracterizado como explicitamente heurístico, a elaboração de duas questões, que acredito que possam contribuir para o estudo das estratégias de comunicação dentro do contexto da sala de aula :

1. Qual a relação que existe entre o contexto da sala de aula e as estratégias de comunicação ?

Mais uma vez volta-se à questão da carência de estudos dentro da literatura que tenham como objeto de pesquisa as estratégias de comunicação observadas dentro da sala de aula. Em estudos experimentais como os de TARONE (1981), BIALYSTOK (1983), FAERCH/ KASPER (1983b) ou mesmo PARIBAKHT (1985), há a predominância de uma certa metodologia que induziu os sujeitos à produção das estratégias de comunicação. As tarefas para tal são as mais variadas, desde a apresentação de figuras que são difíceis de serem descritas e acabam levando o aprendiz a produzir algumas estratégias, até a tarefa de recontar uma história que foi previamente apresentada. No momento em que os sujeitos destas pesquisas se empenhavam em poder se expressar em língua estrangeira, muitas vezes acionando uma ou mais estratégias de comunicação, é que eram realizadas as coletas de dados. A atmosfera predominante neste tipo de

pesquisa não se assemelha àquela que pode ser encontrada dentro de uma sala de aula e exatamente por isto surge a questão de poder investigar se esse contexto tem uma relação direta com as estratégias de comunicação, entendendo-se por contexto a reunião de variáveis que estão presentes em uma sala de aula, como por exemplo, a orientação metodológica à qual está subordinado o curso de língua estrangeira, o material didático utilizado, o tema da aula, a tarefa realizada durante a aula, ou mesmo o tipo de atmosfera que é criada para a realização da aula.

2. Em qual proporção a interação em sala de aula (professor-aluno, aluno-aluno) influencia o uso de estratégias de comunicação ?

A literatura sobre a interação em aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras também é muito vasta e controversa a respeito do que realmente seja a interação dentro da sala de aula, bem como sobre o efeito da interação na proficiência em língua estrangeira do aprendiz. Alguns estudiosos sobre a interação em sala de aula procuram investigar de que forma a interação ocorre dentro da sala de aula, classificando para isto os tipos de interação (cf. LONG 1980). Outros por sua vez, classificam os estudos interacionais como sendo um fator determinante na aquisição/aprendizagem da língua estrangeira, como é o caso de SELIGER (1977), ALLWRIGHT (1984), GASS/ VARONIS (1994), HENRICI (1995). Mais recentemente, há algumas tendências que advogam à interação em sala de aula a sua devida importância, uma vez que sejam observados os aspectos pragmáticos da *Interlanguage*. Dentro desta nova perspectiva estão os trabalhos de HOUSE (1996), KASPER/ SCHMIDT (1996) e SEEDHOUE (1996).

Independente da corrente a ser seguida dentro dos estudos interacionais na área de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras, o fato de que a interação é um componente específico do dia-a-dia na sala de aula em língua estrangeira não pode ser negado. Sendo assim, é relevante então, dentro do propósito desta pesquisa, analisar em qual proporção a interação em sala de aula influencia o uso das estratégias de comunicação. Baseado nisto e nas aulas de alemão como língua estrangeira, observadas previamente, foi formulada a pergunta. Uma investigação mais detalhada a este respeito é oferecida no quarto capítulo com os dados que foram gravados e transcritos. (cf. Apêndice 04).

### 3.3.2. Os sujeitos da pesquisa

Um fator determinante dentro de uma pesquisa que tenha por objetivo a investigação de algum aspecto da *Interlanguage* de aprendizes de uma língua estrangeira são os sujeitos da pesquisa que justamente vão contribuir com a maior parte dos dados. Para esta pesquisa, este fator teve um peso considerável e como é normal em qualquer investigação que esteja apoiada em dados provenientes de participantes da pesquisa (alunos ou professores), foi necessária a transposição de algumas barreiras.

A primeira delas reside no fato de serem obtidos grupos de estudantes que estejam aprendendo Alemão como língua estrangeira dentro do âmbito universitário em um número razoavelmente considerável. Os cursos de licenciatura das universidades brasileiras são conhecidos pelo seu alto nível de evasão escolar e este motivo está ligado

a vários fatores que não convém discutir neste momento. Quando se trata de um curso de licenciatura dupla, que envolve a aprendizagem de uma segunda língua, esta realidade torna-se mais agravante. No caso do Inglês ainda resta a possibilidade de os grupos escolhidos, dependendo também do tópico a ser analisado, serem mais numerosos do que grupos de aprendizes de outras línguas, como alemão ou italiano por exemplo.

O objetivo desta pesquisa é a investigação das estratégias de comunicação que são utilizadas em sala de aula por alunos aprendizes de alemão como língua estrangeira. Guiado então por esta orientação, eu decidi procurar por turmas de alunos do nível intermediário de alemão como língua estrangeira. A única razão para essa escolha é que normalmente as aulas das turmas iniciantes não possuem um fluxo efetivo de comunicação em alemão.

Após algumas observações em sala de aula e conversas com docentes do Departamento de Alemão da Universidade Federal de Santa Catarina, houve o consenso de que as possíveis turmas a serem analisadas deveriam se encontrar no mínimo na quarta fase. Na época do início destas investigações preliminares (segundo semestre de 1995), havia duas turmas que se encaixavam dentro destes moldes, uma turma de quarta fase e outra de sexta fase. Após receber autorização verbal dos professores responsáveis pelas turmas escolhidas, iniciei um processo de observação que consistia em comparecer à aula e realizar algumas anotações referentes ao nível lingüístico da turma e principalmente se tratava-se de uma turma coesa ou não. Esta última observação é de extrema importância, uma vez que o pesquisador que conduz uma pesquisa em sala de aula pode correr o risco de ter de fazer uma observação e no dia da aula comparecerem

apenas o professor e um aluno para aula. Fatos como este acabam atrasando o projeto em andamento e criando dificuldades para o pesquisador que na maioria das vezes trabalha contra o tempo.

Logo após este período de observação, houve a constatação de que seria possível a observação de apenas uma turma (a que se encontrava na quarta fase no momento da observação, segundo semestre de 1995), pelo motivo desta turma ter um número considerável de alunos (oito alunos) e apresentar uma frequência satisfatória em sala de aula. O problema com a turma que se encontrava na sexta fase era o não comparecimento constante dos alunos para a aula, além da turma em si possuir um número reduzido de alunos (três alunos). Em virtude deste fator, eu acabei decidindo por ficar somente com um grupo para a observação, o que automaticamente me excluiu a possibilidade de investigar se o nível de proficiência, por exemplo dos alunos que se encontram em diferentes estágios da aprendizagem, pode ter uma influência no uso das estratégias de comunicação. Com relação a esse tema também há uma grande lacuna na área da pesquisa em estratégias de comunicação dentro da sala de aula que pode perfeitamente ser uma proposta para uma investigação futura.

O sujeitos desta pesquisa foram então, na época da observação efetiva com a filmadora, estudantes da quinta fase do curso de alemão da Universidade Federal de Santa Catarina, sendo a turma composta de oito alunos.

### 3.3.3. Dados da pesquisa



O item anterior (3.3.2) ofereceu um panorama dos sujeitos escolhidos para a condução da pesquisa. Esses sujeitos contribuíram com a maior parte dos dados coletados para análise e avaliação posterior de acordo com a orientação desse trabalho. Os dados dessa pesquisa são provenientes de três fontes. A principal fonte de dados é o produto da observação realizada em sala de aula. Essa fonte é considerada como principal, pois é em decorrência deste material que foi feita a análise e posterior comparação com as duas questões levantadas nesse trabalho (item 3.3.1.). As transcrições encontram-se na íntegra no Apêndice 04 (pág. 166). Além dessa fonte de dados, encontram-se também mais duas referências complementares de dados que são (i) os relatórios feitos após as observações em sala de aula com o intuito de resumir os pontos principais da interação ocorrida e também (ii) a resposta a uma pergunta, tanto por parte da professora da turma quanto dos estudantes. A função dessa pergunta era a verificação de consciência dos sujeitos da pesquisa a respeito das estratégias para futura comparação com os dados provenientes das observações. O exemplar dos relatórios pode ser encontrado no Apêndice 01 (pág. 161) as perguntas, tanto para a professora quanto para os estudantes, nos Apêndices 05 e 06 respectivamente (págs. 190 e 191). Para um melhor entendimento da natureza desses dados, ofereço nos próximos itens um panorama dos seguintes tópicos : procedimentos que foram utilizados para a realização das observações que resultaram nas transcrições (item 3.3.3.1.), um relato da metodologia utilizada para o feitiço das transcrições (item 3.3.3.2.), perguntas (3.3.3.3.), relatórios (3.3.3.4.) e por último informações técnicas concernentes ao material utilizado para as transcrições (3.3.3.5.).

#### 3.3.3.1. A observação em sala de aula

Somente o fato de ter em vista uma possível turma para realizar uma pesquisa em sala de aula não garante a realização da pesquisa. Para que seja feita uma observação em sala de aula, é necessária autorização tanto do professor da turma quanto dos alunos que serão observados. Em casos mais extremos também é necessário que seja obtida uma autorização do dono da escola, caso esteja envolvida na pesquisa uma instituição privada. Este procedimento não foi um problema, pois tanto a professora do Departamento de Alemão quanto os alunos envolvidos na pesquisa se prontificaram a participar de todas as etapas desta pesquisa e forneceram de imediato autorização para que eu efetuasse a pesquisa. Em virtude desta total colaboração é que foi possível obter um bom nível de participação nas observações.

Dada a natureza e tema da pesquisa, houve uma pré-seleção do que seria observado e serviria posteriormente como dado efetivo da pesquisa. Isto evita que seja observada uma aula onde os estudantes tenham como tarefa somente a produção de textos, onde a taxa de produção oral dos estudantes é baixa. Após um acordo com a professora da turma, chegamos ao acordo de que talvez fosse mais conveniente de que as observações fossem feitas sempre às terças-feiras. Neste dia eram feitas recapitulações do que havia acontecido no dia e semana anteriores, bem como eram comentadas as próximas atividades a serem realizadas. O nível de produção oral na primeira hora desta aula era bem elevado, facilitando assim as minhas observações. Um outro fator para que a concentração das observações fossem em um só dia está ligado a um determinado desconforto que propicia uma observação à atmosfera da sala de aula. Todo aparato tecnológico necessário para a realização de uma observação, como por exemplo gravadores posicionados em pontos específicos da sala de aula e a filmadora com uma

infinidade de fios, acabam causando um constrangimento dentro da sala de aula, mesmo que os participantes tenham concordado em tomar parte da pesquisa.

Em relação à observação em si, gostaria de tecer alguns comentários que são pertinentes para um melhor entendimento da estrutura das observações. Não obstante o fato de que houve um acordo prévio entre o pesquisador, a professora e a turma a ser observada, isto não garante em absoluto que eu não tenha encontrado problemas para a realização da tarefa. O primeiro problema reside na presença de um observador dentro da sala de aula. Qualquer pessoa que não seja um participante da turma em que está sendo conduzida a aula, terá uma influência sobre o desempenho da aula. Pesquisas anteriores na área da sóciolinguística, como a de LABOV (1972), relatam a existência do fenômeno do *observer's paradox* que consistia na alteração dos padrões de fala do sujeito de uma determinada pesquisa quando este notava que estava sendo observado. Para tentar evitar este problema eu tomei duas atitudes que ajudaram no meu trabalho posterior com as observações. A primeira delas foi manter sigilo sobre o tema da minha pesquisa. Com esse procedimento foi contornado um possível problema de que os estudantes, mediante a ciência anterior do tema da pesquisa, pudessem se autocorriger no momento em que estivessem usando algumas estratégias de comunicação. A segunda providência que tomei em relação às observações foi a minha lenta incorporação ao ambiente da sala de aula. As observações que geraram os dados para esta pesquisa foram realizadas durante o primeiro semestre de 1996, portanto logo após ao período em que houve uma investigação preliminar de qual turma poderia ser observada. Nas primeiras observações, eu levava a filmadora para sala de aula, mas não necessariamente colocava-a em funcionamento. O objetivo era acostumá-los ao fato de que em algumas aulas eles

contariam com a presença de um observador em sala de aula com o seu respectivo material de trabalho. Após quatro observações dessa natureza, os estudantes já se sentiam à vontade com a minha presença e assim as posteriores observações, desta vez com a filmadora em funcionamento, transcorreram dentro de uma atmosfera agradável.

Todas as observações foram realizadas em uma sala de aula do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina. As primeiras aulas observadas, como explanado acima, não foram feitas com filmadora em funcionamento, pois o propósito era uma aproximação com os estudantes. Estas observações ocorreram na primeira semana de aula. O número de horas observadas já com a filmadora em funcionamento fez um total de dez horas de gravação. Todavia, as transcrições destas aulas perfizeram um total de duas horas de gravação. O motivo para uma diferença tão grande, entre o número de horas gravadas e o montante que efetivamente é transcrito para o papel, é que não há uma uniformidade na aula que permita a transposição dos acontecimentos para o papel. Há muitas interrupções durante a aula, como por exemplo alunos que levantam para ir ao banheiro, o momento em que a professora tem de ligar um gravador para realizar uma tarefa com os alunos, o início da aula, o término das aulas e momentos em que os alunos estão realizando uma leitura silenciosa, entre outras. Estes acontecimentos impedem de certa forma que a observação realizada apresente uniformidade. Mesmo com estas adversidades, que são perfeitamente normais para uma observação em sala de aula, foi possível a obtenção de três recortes de observação, onde é possível a identificação do início da atividade, o transcorrer e a finalização. A preferência por estas partes é devido a uma melhor apresentação da estrutura dos dados e uma possível investigação do comportamento dos estudantes no decorrer desta

atividade, tentando assim identificar se havia a preferência pelo uso de uma determinada estratégia de comunicação e as razões para tal.

Como última parte deste relato, cito ainda que após o término de todas as observações, eu requisitei um dia junto à professora da turma para poder reproduzir para os alunos o conteúdo das minhas observações e explicar-lhes o tema da pesquisa que no início permanecera em sigilo. Nesta aula, que não foi observada com a filmadora, houve uma grande receptividade dos alunos no sentido de entenderem a relevância do estudo para o ensino do Alemão como língua estrangeira, pois a maioria deles reconheceu automaticamente na fita de vídeo as estratégias utilizadas, após receberem uma pequena introdução teórica do tema estratégias de comunicação. Neste sentido, fica a sugestão de que é relevante uma futura discussão com os sujeitos da pesquisa para uma análise retrospectiva sobre o material lingüístico produzido e em consequência disto que estes relatos façam parte dos dados da pesquisa.

### 3.3.3.2. A transcrição das observações

O trabalho de transcrição é a parte da pesquisa que necessita de muito tempo para a sua realização. Para uma hora de gravação são necessárias em média vinte horas de trabalho para a transcrição. No meu caso específico, a primeira transcrição durou vinte e seis horas, a segunda vinte e duas horas e a terceira dezoito horas. Há muitos casos onde o pesquisador não é a pessoa que realiza as transcrições, encarregando para tal assistentes ou pessoas habilitadas para esta tarefa. Para esta pesquisa, eu me encarreguei de todo o trabalho para assim poder fornecer à pesquisa o grau de validade

interna (*internal validity*, cf. ALLWRIGHT/ BAILEY 1991: 47). Como não se tratava de uma investigação de traços fonéticos, foi desconsiderado todo o procedimento utilizado para transcrição fonética. As siglas utilizadas para a transcrição estão listadas no apêndice 02 (pág. 164) e representam uma pequena adaptação do modelo para transcrição apresentado em ALLWRIGHT/ BAILEY (1991 : 222-223.).

Um cuidado especial foi tomado durante o processo de transcrição para que a produção dos estudantes fosse exatamente reproduzida da forma que ela foi expressa. Quando havia a dificuldade com uma palavra ou alguma expressão em particular, eu requisitei a ajuda de um falante nativo do alemão que me auxiliou em alguns pontos críticos. Porém, como pode ser notado nas transcrições, há passagens em que não é possível a identificação de quem fala ou exatamente o que foi falado. Nas respectivas transcrições há as siglas que indicam que o som fora inaudível. (verificar apêndice 02 sobre as siglas para transcrição).

### 3.3.3.3. Investigação junto à professora e aos alunos

O objetivo dessa investigação não era a obtenção de uma série de informações a respeito do currículo acadêmico de cada estudante, ou sobre as razões de terem escolhido o Alemão para os seus estudos, como é normal em muitos questionários que são elaborados para pesquisas sobre aspectos da *Interlanguage* de aprendizes de língua estrangeira. Pelo contrário, o objetivo precípua era poder comparar se realmente as transcrições correspondiam ao que os alunos pensam sobre a utilização das estratégias de comunicação. Dada a simplicidade da tarefa, infere-se que a pergunta em si não pode ser

considerada como parte central dos dados, pelo contrário, ela serve como uma informação adicional na futura interpretação dos dados.

Durante as observações, tanto as que foram gravadas quanto aquelas que serviram como *warm up*, eu notei que havia uma frequência de uso de estratégias de comunicação por parte da professora. Esse fato me levou a pedir à professora para também responder a essa pergunta. Uma vez que questiono a relação existente entre a interação na sala de aula de língua estrangeira e as estratégias de comunicação, torna-se relevante então que as estratégias de comunicação utilizadas também pela professora fossem incluídas dentro do estudo, já que a figura do professor é uma peça importante dentro da estrutura da interação. A descrição das estratégias utilizadas pela professora e a influência que elas têm nos turnos interacionais dentro da sala de aula encontram-se no capítulo seguinte.

#### 3.3.3.4. Relatórios

Como última fonte de dados, apresento a descrição de relatórios que eram produzidos após a realização das observações. O princípio destes relatórios é a apresentação da perspectiva do pesquisador após ter realizado a observação, relatando para isso todos os eventos ocorridos durante a aula ou a parte da aula observada. Da mesma forma que os questionários, estes relatórios servem como material informativo para a interpretação dos dados.

#### 3.3.3.5. Informações técnicas

O material de filmagem com o qual foram realizadas as observações pertence ao Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras da Universidade Federal de Santa Catarina. A filmadora é da marca PANASONIC, modelo AG-456VP, número de série I5HB00685 e registrada na Seção de Patrimônio da Universidade Federal de S.C. sob o número 179128. As tarefas de preparação para as filmagens e instalação do material necessário foram realizadas com o auxílio da funcionária Ariane Girondi, que exerce a função de Técnico em Audiovisual na Universidade Federal de Santa Catarina. As gravações foram armazenadas em duas fitas de vídeo (BASF e TDK) que são parte integrante desta dissertação.

### 3.4. O modelo utilizado para a análise das estratégias de comunicação

#### 3.4.1. Apresentação

No segundo capítulo, houve uma apresentação dos trabalhos sobre estratégias de comunicação que são mais representativos dentro da literatura específica. Dentre estes trabalhos resenhados, encontra-se a perspectiva de FAERCH/KASPER (1983b), onde os autores elencam as estratégias de comunicação, de acordo com uma abordagem psicolinguística, dentro de um modelo de produção da fala (*a speech model production*). As características principais desse modelo, bem como as críticas dirigidas a ele por outros autores, encontram-se no ponto 2.2.6 no capítulo 2 (pág. 26). A seguir, gostaria de explicar os motivos da escolha dessa taxionomia para a análise dos dados.



### 3.4.2. A abordagem psicolinguística

O modelo psicolinguístico criado por FAERCH/ KASPER (1983b) trata da inserção da análise das estratégias de comunicação de acordo com o modelo de produção da fala, detalhadamente exposto em seu artigo. De acordo com este modelo, que é dividido em uma fase de planejamento e uma fase de execução, as estratégias de comunicação estariam encaixadas na fase do planejamento e o plano resultante desse planejamento. Dessa forma, as estratégias seriam caracterizadas como uma subclasse de um plano que seria acionado a partir do momento em que o indivíduo encontra um problema comunicativo. A solução para este problema estaria em um dos dois tipos de comportamento verbal que podem ser colocados em prática pelo indivíduo, um comportamento de evitamento ou um comportamento de realização. Esta divisão é uma das características principais na separação das estratégias de comunicação efetuada pelos autores.

O motivo da escolha desta abordagem em detrimento de outras está relacionado com a sua estrutura interna. A grande parte das taxionomias apresentadas até o momento (TARONE et al. 1976, TARONE 1981, BIALYSTOK 1983, BLUM-KULKA/ LEVENSTON 1983, PARIBAKHT 1985) tem como premissa básica a conceituação das estratégias de acordo com o seu aparecimento, sem ser levado em consideração as etapas cognitivas que foram responsáveis pela geração dessas estratégias. Já o modelo apresentado por FAERCH/ KASPER (1983b) nos diz, como já citado anteriormente, que as estratégias de comunicação teriam como local de origem a fase de planejamento, a

partir do momento em que o indivíduo detecta um problema comunicativo para o qual ele aciona uma estratégia para solucionar esse problema. A solução para esse problema poderia advir de uma estratégia de realização ou de uma estratégia de evitamento, onde o indivíduo muda o seu objetivo comunicativo para efetuar a comunicação.

Além disto, o modelo torna-se ideal para qualquer tipo de análise de estratégias de comunicação uma vez que ele incorpora indiretamente em sua estrutura o componente interacional. Esse componente interacional é representado por qualquer iniciativa de um ou mais interactantes no processo da comunicação para auxiliar o indivíduo em seu processo comunicativo. A questão do componente interacional implícito no modelo está estreitamente relacionada com a natureza epistemológica do modelo de FAERCH/ KASPER (ibid.). Uma estratégia de comunicação será acionada em um evento comunicativo onde necessariamente duas pessoas interajam para trocar idéias e opiniões. Muitas vezes, ao utilizar uma estratégia para implementar a comunicação, o indivíduo recebe um auxílio do interactante que acaba conduzindo-o ao uso de uma determinada estratégia. Um exemplo típico é quando estamos conversando e em um determinado momento nos falta a palavra ou expressão para completarmos o processo comunicativo. Ao nos esforçarmos para tentar expressar o que desejamos, acionamos estratégias de comunicação para que o interlocutor possa entender o que queremos. Caso não seja obtido êxito, o interlocutor que (na maioria das vezes) está tendo uma atitude passiva começa a fornecer auxílio ao interlocutor que está acionando as estratégias. Este procedimento de ajuda pode conduzir a uma melhor implementação do processo comunicativo.

O exemplo citado acima representa exatamente o modelo interacional que foi proposto originalmente por TARONE (1981). Neste modelo, a autora sugere que o componente interacional deve ser introduzido em um estudo das estratégias de comunicação, já que o processo da comunicação envolve um falante e um ouvinte. Nessa linha de pensamento, haveria então um esforço mútuo entre os interlocutores para compartilhar o significado que está em jogo. Relevante dentro dessa discussão é que o aspecto interacional é muito importante para o estudo das estratégias de comunicação, tanto no modelo proposto por FAERCH/ KASPER (ibid.) como no de qualquer outro autor. O que não parece ser muito relevante é a determinação de que *necessariamente* o interlocutor vai negociar com o seu parceiro a decisão para um problema que tem origem em seu processamento cognitivo. A questão portanto não está centrada em verificar se um problema de comunicação pode ser compartilhado pelos interlocutores ou não. Pelo contrário, a negociação é parte integrante do processo interacional, todavia a decisão só cabe a um dos indivíduos e por consequência não é compartilhada. Se um indivíduo resolve um problema de comunicação utilizando uma estratégia de comunicação sem necessariamente compartilhar o seu problema com o interlocutor, ele não está realizando um esforço mútuo como propôs TARONE (1981). Já no caso dele não obter sucesso, ele pode sinalizar a seu interlocutor que está com problemas, através de uma estratégia cooperativa por exemplo, e então haverá uma caracterização de um esforço mútuo para a solução de um problema, embora permaneça a premissa de que a decisão para a negociação de um significado tenha partido de um dos interlocutores.

Neste sentido, tornam-se incompletas, em relação à sua natureza teórica, quaisquer tentativas de classificação de estratégias de comunicação que tenham como

ponto central o aspecto interacional. Com base nessa argumentação é que houve a prevalência do modelo de FAERCH/ KASPER (ibid.).

Embora o modelo de FAERCH/ KASPER (1983b) seja complexo, como foi explanado acima, há um fator em sua estrutura que deve ser levado em consideração. Eu refiro-me à divisão apresentada no modelo entre a fase do planejamento e a fase de execução, que pode induzir, caso não seja feito um estudo detalhado, a um desmerecimento do modelo. Exatamente em cima dessa questão foram concentradas as críticas sobre o modelo de FAERCH/ KASPER (ibid.). BIALYSTOK (1990), por exemplo, coloca em questão a divisão apresentada pelos autores. A base para a sua argumentação foi ao trabalho seminal de CLARK/ CLARK (1977). Neste trabalho, particularmente nos capítulos que concernem o planejamento e a execução da fala, realmente há uma indicação dos autores que a fronteira existente entre a fase do planejamento e fase da execução não pode ser completamente determinada. Segundo os autores:

“Speaking, therefore, appears to be divided into two types of activity - planning and execution. Speakers first plan what they want to say based on how they want to change the mental state of the listeners. They then put their plan into execution, uttering the segments, words, phrases, and sentences that make up the plan. The division between planning and execution, however, is not a clean one. At any moment speakers are usually doing little of both. They are planning what to say next while executing what they had planned moments before. It is impossible to say where planning leaves off and execution begins. “

CLARK/ CLARK (1977 : 224)

A idéia apresentada por CLARK/ CLARK (ibid.) é clara o bastante para indicar que não haja uma divisão concreta entre as duas fases. Todavia, este ponto não pode ser confundido com noção da *existência* das duas fases. A operação parece em um primeiro momento ser simples. Um indivíduo deseja comunicar uma mensagem a um determinado falante. Para isso ele elabora um plano que é colocado em prática através da fase de execução. Infelizmente, não há muitos estudos na literatura específica que possam demonstrar a veracidade da divisão entre planejamento e execução. Em virtude disto, somos aptos a aceitar que é provável que o falante possa acionar o mesmo processo ao mesmo tempo. Só o fato de considerarmos como plausível esta afirmação, mesmo que hipoteticamente, implica automaticamente a consolidação de que as duas fases sejam distintas.

Exatamente em cima desta hipótese trabalharam FAERCH/ KASPER (1983b) para o desenvolvimento de uma taxionomia de estratégias de comunicação que pudesse ser alocada em um modelo de produção da fala. A força de persuasão desse construto teórico, que seja realmente atestada uma fronteira entre o planejamento e a execução da fala, só pode ser comprovada através de pesquisa empírica, cuja falta ainda é notada dentro da literatura.

#### 3.4.3. A taxionomia criada por FAERCH/ KASPER (1983b)

O segundo motivo para a escolha do modelo de FAERCH/ KASPER deve-se à taxionomia utilizada para descrever as estratégias de comunicação. A proposta dos

autores é mais complexa, uma vez comparada com as demais existentes. Basicamente, as estratégias de comunicação estão orientadas de acordo com o tipo de comportamento verbal adotado pelos indivíduos para a solução de um problema. A pessoa evita a dificuldade, acionando para isso uma estratégia de redução (formal ou funcional), ou procura a solução através de um estratégia de realização. A divisão principal em comportamento de evitamento e de realização, bem como a subsequente alocação das estratégias de comunicação de acordo com um dos tipos de comportamento verbal são argumentos fortes para a escolha desse modelo. A primeira divisão por indicar no modelo de produção da fala qual a opção adotada pelo falante ao acionar uma estratégia de comunicação. Já a distribuição das estratégias em subníveis de classificação torna-se, por consequência, coerente com a divisão inicial e mais abrangente por apresentar diferentes estratégias referentes a cada tipo de comportamento verbal. FAERCH/ KASPER apresentam um leque variado de estratégias de redução relacionadas com os níveis fonológico, morfológico, sintático, lexical e até mesmo coma mudança do objetivo comunicativo), de evitamento ou de realização. A maioria dos outros autores, em suas tentativas de identificação estratégias de comunicação, aglutinam muitas vezes dois ou mais tipos de estratégias em uma única denominação ou até descartam a possibilidade da existência de algumas estratégias, como é o caso de BIALYSTOK (1983), por exemplo, que não lista em seu modelo estratégias de abandono da mensagem ou de evitamento de tópico que seriam características para um comportamento de evitamento na produção em língua estrangeira.

Em relação às estratégias em si, há similaridades entre algumas estratégias listadas por FAERCH/ KASPER (ibid.) e as estratégias listadas por outros autores. A

razão para essa congruência está relacionada com o tipo de orientação para a definição de estratégias de comunicação. Enquanto FAERCH/ KASPER se baseiam em um modelo psicolinguístico para a classificação de estratégias de comunicação, outros autores se orientaram por outras perspectivas, como por exemplo BIALYSTOK (1983) e PARIBAKHT (1985) que estudaram as estratégias de comunicação de acordo com o nível de proficiência em língua estrangeira dos sujeitos da pesquisa. O resultado de ambas as pesquisas foi a apresentação de taxionomias diferentes, em relação à sua orientação, da taxionomia apresentada por FAERCH/ KASPER (1983b). Todavia, isso não exclui a possibilidades de que algumas estratégias, em qualquer que seja o modelo, compartilhem similaridades. Estes pensamentos também se aplicam para o modelo apresentado por TARONE (1981), cuja abordagem é orientada de acordo com uma perspectiva interacional.

#### 3.4.4. O potencial para aprendizagem

Como terceiro e último tópico para a justificação da escolha do modelo proposto em detrimento de outros, há a apresentação de como as estratégias de comunicação podem facilitar a aprendizagem em uma língua estrangeira. De maneira breve, gostaria de, antes de iniciar a dissertar sobre o assunto, levantar uma questão que é relevante dentro desse tópico.

O tema proposto dessa pesquisa é a análise das estratégias de comunicação dentro do contexto da sala de aula de língua estrangeira. Para verificar de qual forma as estratégias ocorrem dentro da sala de aula, elaborei duas questões concernentes ao papel

da interação em sala de aula no uso das estratégias e ao contexto da sala de aula. Portanto a aprendizagem, proveniente do uso das estratégias de comunicação, não é o escopo desse trabalho. Mesmo assim, acredito que as estratégias de comunicação possam, caso analisarmos o seu uso como um comportamento estratégico em língua estrangeira, favorecer a aprendizagem. Este ponto de vista também é defendido pelos autores, razão esta que culminou na escolha dessa proposta para um melhor entendimento da relação existente entre aprendizagem e estratégias de comunicação. Infelizmente, não há estudos de caráter longitudinal que já tenham comprovado que as estratégias de comunicação tenham contribuído efetivamente para uma melhor taxa no nível de aprendizagem. Todavia, essa perspectiva não desmerece os estudos apresentados até o momento (TARONE 1981, FAERCH/ KASPER 1983b, BIALYSTOK 1983, PARIBAKHT 1985, POULISSE 1990) que produziram conclusões hipotéticas a respeito da relação existente entre a aprendizagem da língua estrangeira e o uso das estratégias de comunicação. As conclusões provenientes destes estudos podem ser utilizadas como suporte teórico em pesquisas de caráter longitudinal como uma forma de testagem da confiabilidade dos postulados.

FAERCH/KASPER (1983b) postulam em seu modelo que as estratégias de comunicação teriam um maior ou menor potencial de aprendizagem (*potential learning effect*). Essa afirmação deve-se ao conceito de aprendizagem de línguas estrangeiras apresentado pelos autores. Segundo ambos, o aprendiz desenvolve o sistema de sua *Interlanguage* estabelecendo regras hipotéticas (*hypothesis formation*) e testando-as posteriormente (*hypothesis testing*). Dependendo do retorno que o aprendiz recebe, ele incorpora ou rejeita essas regras. Uma condição básica para que as estratégias de



comunicação proporcionem o efeito da aprendizagem é que elas estejam relacionadas com um comportamento de realização, ao invés de evitamento. No caso das estratégias de evitamento, por exemplo, haveria um potencial menor de aprendizagem, uma vez que o aprendiz evita o uso de um determinado item da língua estrangeira por muitas vezes não estar seguro se o termo é correto ou não. A consequência desse tipo de comportamento pode ser analisada por duas vertentes. Na primeira delas haveria a constatação de que não houve a formação de uma regra hipotética para ser testada posteriormente. Já a segunda delas nos diz indiretamente que o aprendiz, ao abandonar o sistema da *Interlanguage* através do uso de uma estratégia de evitamento, não incorporou a regra em seu sistema, mas obrigou-o a tomar uma decisão a respeito do uso ou não do determinado item. A reflexão sobre esse processo por parte do aprendiz pode conduzir à aprendizagem, embora a afirmação definitiva para tal somente com comprovação empírica. Em virtude desta perspectiva, é que estratégias de redução são denominadas como detentoras de um menor efeito potencial para a aprendizagem.

O oposto dessa perspectiva seriam as estratégias que tem maior potencial para a aprendizagem, que são as estratégias governadas por um comportamento de realização. A argumentação utilizada para o encaixe de tais estratégias dentro da rubrica de maior potencial para a aprendizagem deriva-se do fato de o aprendiz ter a possibilidade de expandir os seus recursos lingüísticos sem abandonar o seu sistema lingüístico. Este procedimento levaria a uma formação de hipóteses, como sendo um primeiro passo no processo da aprendizagem. (cf. FAERCH/ KASPER 1983b : 54).

Outros autores que também se ocuparam com a relação existente entre a aprendizagem e estratégias de comunicação foram da mesma forma cautelosos ao fornecerem qualquer tipo de evidência para essa questão. TARONE (1981) foi a primeira autora a requisitar cautela na relação existente entre estratégias de comunicação e aprendizagem, já que àquela época não estavam disponíveis dados que servissem de orientação para essa problemática ( ...it is almost impossible to decide in advance what the possible effect of a particularly CS{communication strategy} on learning, p.293). Além dela, BIALYSTOK (1983) postulou que só é possível a verificação da função de uma estratégia após o seu efeito ser conhecido. Esta idéia de observação posterior ao uso da estratégia já vinha sendo expressa por KOHN (1979, 1982, 1990) que também partilhava da mesma opinião que uma estratégia só é identificável após o seu efeito ser conhecido. Sendo assim, uma estratégia de comunicação poderia ter um efeito de aprendizagem, caso o aluno tenha aprendido com o exercício.

O ponto de convergência entre os autores listados aqui (inclusive FAERCH/KASPER) é, segundo a minha perspectiva, que todas as abordagens representam excelentes propostas para uma investigação futura entre estratégias de comunicação e aprendizagem em língua estrangeira. A abordagem aqui escolhida parece a mais plausível em virtude de fornecer um suporte teórico para o porquê de uma estratégia ter um maior ou menor potencial de aprendizagem. Este fato porém não compensa a realidade existente, i.e., que faltam pesquisas que possam dar suporte para as perspectivas apresentadas, mas não deixa de ser um grande indicativo de qual direção devem tomar as pesquisas sobre a aprendizagem e estratégias de comunicação.

Para confirmar que provavelmente as conclusões hipotéticas a respeito da relação existente entre estratégias de comunicação e aprendizagem estejam caminhando na direção correta, existe dentro da literatura o recente trabalho de HENRICI (1995). Embora o seu trabalho esteja dirigido especificamente para a relação entre a aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira e o papel que a interação em sala de aula tem nesse processo, o autor faz uma divisão interessante entre aquisição/aprendizagem de curto, médio e longo prazo, em alusão à terminologia utilizada dentro da área dos estudos em memória (*kurzzeitiger, mittelzeitiger und langzeitiger Erwerb*, cf. HENRICI 1995 : 25). Vale a pena ainda ressaltar que esta divisão seria aplicável para aprendizes que já se encontram no nível intermediário da aprendizagem do idioma. A aquisição/aprendizagem de curto prazo seria aquela em que, resultante da interação em sala de aula, o aprendiz coloca em ação a solução para um problema vivenciado durante a sala de aula, cuja solução este aprendiz ainda não sabia. Ela é caracterizada como sendo de curto prazo, pois acontece dentro do tempo disponível de uma aula. Em conexão a esta denominação, encontra-se a aquisição/aprendizagem de médio prazo, onde o aprendiz utiliza formas corretas aprendidas na aula anterior para a solução de problemas lingüísticos semelhantes, ou até certo ponto inseridos em outros contextos lingüísticos. Já a aquisição a longo prazo, é a verificação de que problemas vivenciados anteriormente por aprendizes de uma língua estrangeira são resolvidos da forma correta dentro de um intervalo de tempo maior (semanas ou meses, por exemplo).

Dentro da hipótese levantada por HENRICI (ibid.), acredito que as estratégias de comunicação possam ser encaixadas dentro dos períodos de aquisição/aprendizagem de curto e médio prazo. A razão para tal é que as estratégias de comunicação também são

soluções para problemas (comunicativos) emergentes dos turnos interacionais existentes dentro da sala de aula. Sobre esta questão, o próprio HENRICI (1995) também oferece uma explicação plausível. Segundo ele, as estratégias de comunicação são formas de processamento estratégico e, partindo desta perspectiva, nada mais óbvio como também incluí-las dentro do estudo de problemas que emergem em uma sala de aula. Para aproveitar as suas palavras :

Sie stellen eine Verbindung zwischen Analysen/ Interpretationen aus interaktiver Sicht her, sofern man die Auffassung teilt, daß Strategien Formen der kognitiven Verarbeitung bei Lehrenden und Lernenden repräsentieren und diese aus den Daten erschließbar sind. Mit anderen Worten: bei der Untersuchung der Relation "Interaktion - Erwerb" sind kognitive in interaktiv-diskursanalytische Parameter zu integrieren.

(HENRICI 1995 : 44)

Se o aprendiz utiliza a forma aprendida, que não estava disponível no momento do uso da estratégia de comunicação, significa então que ela pode ser encaixado dentro da rubrica da aquisição/ aprendizagem de curto e médio prazo. No caso da aquisição/ aprendizagem de longo prazo são necessários, impreterivelmente, estudos longitudinais que possam fornecer evidência concreta.

Dando continuidade aos tópicos acima relacionados, apresento a seguir o quarto capítulo que traz a avaliação dos dados coletados para essa pesquisa.

## **CAPÍTULO 04**

### **ANÁLISE DOS DADOS**

#### **4.1. Preliminares**

O objetivo desse capítulo é organizar e classificar os dados que foram coletados para essa pesquisa. Na parte inicial há uma apresentação da metodologia utilizada para o tratamento e identificação das estratégias nas transcrições existentes. Essa parte introdutória é seguida da listagem das estratégias de comunicação juntamente com as respectivas análises. Na parte final do capítulo por sua vez encontram-se as considerações correspondentes às questões levantadas no capítulo 03 (tópico 3.3.1.).

#### **4.2. Tratamento dos dados**

##### **4.2.1. Abordagem qualitativa**

Para analisar e classificar os dados, a orientação seguida foi de caráter qualitativo. Esse tipo de abordagem, em oposição a uma abordagem quantitativa, não operacionaliza dados estatísticos, pelo contrário, lida com unidades linguísticas de natureza oral ou escrita. Decorrente desse direcionamento, a tarefa do pesquisador que utiliza métodos qualitativos para análise dos dados é muito complexa, uma vez que a análise está estreitamente relacionada com a sua intuição a respeito dos dados coletados e também com a sua capacidade de traduzir esses resultados para uma linguagem clara e

objetiva. Para realizar essa tarefa, o pesquisador cria muitas vezes tabelas e esquemas nos quais os dados são encaixados para uma melhor ilustração do fenômeno investigado. De acordo com a estruturação desse trabalho, as estratégias de comunicação são o tópico central de investigação. Para melhor ilustrá-las e posteriormente analisá-las de acordo com as questões propostas no capítulo 03 (item 3.3.1.), haverá uma classificação de todas as estratégias de acordo com a taxionomia proposta por FAERCH/ KASPER (1983b).

#### 4.2.2. Identificação das estratégias

As transcrições das observações realizadas em sala de aula oferecem um leque variado de estratégias de comunicação. Em virtude desse comportamento verbal possuir uma característica estratégica, torna-se necessário distinguir exatamente o que seria o acionamento de uma estratégia em oposição a um comportamento não-estratégico. Para identificar as estratégias de comunicação dos participantes da pesquisa eu me orientei pelo parâmetro da intervenção estratégica que se subdivide em intervenção explícita e implícita.

##### a) Parâmetro da intervenção estratégica explícita

Na literatura específica em identificação de estratégias em geral há um denominador comum representado pelas características estruturais na performance dos aprendizes (RAUPACH 1980, FAERCH 1984, KRINGS 1986, LÖRSCHER 1991). De acordo com esses autores listados, há uma grande possibilidade de serem identificadas estratégias, sejam elas de aprendizagem, de comunicação ou até de tradução, cf. os trabalhos de

KRINGS 1986 e LÖRSCHER 1991, através dos seguintes sinalizadores : (1) variações temporais, como por exemplo a velocidade na articulação, pausas durante a fala, fala truncada ou “arrastada” (*drawls*) e repetições, (2) autocorreções que indicam dificuldades na execução de um plano previamente elaborado e (3) os lapsos da fala (*slips of the tongue*). Esses sinalizadores, como citado acima, possuem uma grande tendência de serem precursores de estratégias, todavia não pode ser atestado por completo que eles realizem essa tarefa. Esses indicadores são a maior evidência de que realmente exista uma divisão virtual entre a fase do planejamento e da execução (cf. CLARK/ CLARK 1977). Segundo FAERCH/ KASPER (1983c : 214), é nesse tipo de posicionamento que baseiam-se modelos psicolinguísticos de análise da fala para juntar evidências de como o planejamento e a execução ocorrem. No momento em que o falante faz uma autocorreção ou repete itens em sua fala por exemplo, podemos intuir que está sendo planejado algo para posteriormente ser executado, ou até que o falante está tendo problemas em realizar o seu objetivo comunicativo. Em virtude dessa perspectiva é que são listados essas características na performance dos alunos como possíveis indicadores do subsequente uso de uma estratégia. Na verdade, o que é proposto, e até certo ponto me parece muito plausível, é que não está sendo postulado que esses indicadores são evidência *sine qua non* para o uso da estratégia, mas sim que a frequência constante e a recorrência ao uso desses indicadores representam um problema comunicativo, cujo resultado pode ser uma estratégia de comunicação.

#### b) Parâmetro da intervenção estratégica implícita

A intervenção implícita, ao contrário do item anterior, caracteriza-se pela identificação de estratégias sem que elas sejam sinalizadas por algum tipo de indicador, como os

relacionados no parâmetro da intervenção explícita. A identificação dessa estratégia é mais difícil em virtude de muitas vezes a própria sentença do falante ser uma estratégia. Essa estratégia é então reconhecida mediante a situação vivenciada por esse falante. Esse parâmetro vem contrabalançar a procura por estratégias produzidas pelos estudantes, pois se por um lado, na intervenção explícita, temos alguns sinalizadores de ordem estrutural que dão evidência do possível uso de uma estratégia, por outro lado pode também ocorrer o uso de estratégias sem que o falante faça uma pausa na sua fala ou realize uma autocorreção. BIALYSTOK (1990), por exemplo, cita o fato de que nem sempre os indicadores podem preceder uma estratégia. (Accordingly, one would have to allow that these performance features may indicate strategic intervention on some occasions, but that strategies may well have motivated utterances that occur in the absence of such features, pág. 24). Somente esse tipo de explicação porém não é suficiente para garantir que esse parâmetro tenha confiabilidade. O fato de uma proposição ser considerada uma estratégia sem que esteja acompanhada de um sinalizador pode sugerir que todas as sentenças de um falante sejam também estratégias. Para resolver esse problema, é necessário que seja entendida a natureza do estudo de estratégias de comunicação proposto aqui e o ambiente em que elas são estudadas. Primeiramente, faz-se necessário uma imersão no tipo de classificação proposto para as estratégias de comunicação. A classificação apresentada por FAERCH/ KASPER (1983b) caracteriza-se por ser uma classificação taxionômica, ou seja, há uma descrição das estratégias de comunicação sem que sejam levadas em consideração outras variáveis, como por exemplo, as características dos alunos, a sua proficiência ou mesmo as etapas cognitivas do processamento da linguagem que conduzem a uma determinada estratégia. Nesse tipo de classificação há uma concentração nas possibilidades lingüísticas que o



falante tem para alcançar o seu objetivo comunicativo. O oposto da abordagem taxionômica é aquela que está direcionada para o planejamento cognitivo que conduz à produção de uma determinada estratégia. Esse tipo de abordagem é conhecida também como processual por estar concentrada no processo lingüístico que reveste uma estratégia. Os trabalhos de BONGAERTS/ KELLERMAN/ BENTLAGE (1987), BONGAERTS/ POULISSE (1989) e BIALYSTOK (1990) representam essa perspectiva.

A explicação dada acima só é válida se aliada à natureza do estudo proposto para essa pesquisa. Não é o propósito desse trabalho a análise processual das estratégias de comunicação conforme os trabalhos dos autores citados acima. Se por acaso fosse, seria então latente que fosse feito um estudo individual de cada estudante e da professora para futura análise do porquê uma ou outra estratégia foi produzida, fato esse que não foi realizado pois a diretriz desse estudo está centrada para as estratégias de comunicação que ocorrem dentro de uma sala de aula e a sua interligação com as variáveis existentes nesse ambiente. Dentro desse contexto pré-estabelecido é que torna-se viável uma análise de estratégias de comunicação através do parâmetro da intervenção estratégica implícita. Essa busca por estratégias está direcionada e também relacionada com a capacidade do falante em tentar ajustar a sua fala às necessidades impostas pelo seu interlocutor e pela situação vivenciada. Fato semelhante ocorre com pais que tentam ajustar a sua fala ao se comunicarem com crianças ou professores(as) que ajustam o seu discurso para atingir o seu próprio objetivo comunicativo e satisfazer dessa forma os seus ouvintes. As estratégias identificadas através desse parâmetro representam um

ajuste estratégico realizado pelo falante (professora e estudantes) para alcançar o seu objetivo no processo comunicativo.

#### 4.2.3. Orientação metodológica

A análise das estratégias será feita de duas formas. Inicialmente haverá uma análise das estratégias de comunicação identificadas em cada extrato de observação. Em seguida então apresento algumas colocações a respeito das questões levantadas para essa pesquisa que se encontram no terceiro capítulo. De acordo com o modelo teórico proposto para esse trabalho e também os parâmetros de intervenção estratégica, houve uma busca do maior número possível de estratégias de comunicação. Essa explicação decorre do fato que muitas vezes o estudante utiliza duas ou mais estratégias para tentar se expressar, e a identificação aponta somente para uma estratégia, ou no mínimo aquela que foi mais determinante. A listagem das estratégias conforme o modelo proposto por FAERCH/ KASPER (1983b) pode ser encontrada no segundo capítulo, seção 2.2.6. (pág. 26).

### 4.3. Primeiro extrato

#### 4.3.1. Introdução

O primeiro extrato de transcrições é do dia 26/03/1996 e o tema presente na aula era a elucidação de algumas expressões idiomáticas em alemão. O tópico proposto era o assunto introdutório de uma das lições do livro didático para o ensino do alemão como

língua estrangeira *Themen Neu 03*. Na página do livro que constava o conteúdo da aula, havia vários desenhos de situações ilustrando expressões idiomáticas. Partindo dessas ilustrações a professora organizou a parte da aula que foi gravada. A transcrição na íntegra pode ser encontrada no Apêndice 04.

#### 4.3.2. Apresentação das estratégias

(1) A5/ A6 - Wir haben gestern im Kursbuch gearbeitet. Wir haben Hausaufgaben korrigiert.

(2) P- Im Arbeitsbuch, nicht im Kursbuch.

(3) A5 - Im Arbeitsbuch...

(4) A5/ A6 - Ja, im Arbeitsbuch, Entschuldigung.

(5) A5/ A6 - **Und Ich habe mein (...) Vortrag...** (Nessa proposição apresenta-se uma estratégia de redução funcional, mais conhecida como abandono da mensagem pelo provável motivo da estudante não ter disponível o verbo correspondente em alemão para completar a frase, como por exemplo “*gehalten*” ou “*abgehalten*”).

(6) P - Was meinst du A1 ? Welches Thema haben wir da ?

(7) A1 - (...)

(8) P - Na, Guck mal hin. Was meinst du ? Welches Thema würden wir da haben ?

(9) A1 - **Das ist....komisch.** (Nesse momento a estudante utiliza duas estratégias simultaneamente, a primeira delas é uma estratégia de redução funcional denominada de substituição do significado. O uso desse tipo de estratégia implica um termo com caráter muito abrangente. Houve também uma estratégia de generalização pelo fato de A1 fazer

a associação das cenas apresentadas no livro com o teor cômico representado nas mesmas figuras. A professora em seguida argumenta em cima do uso dessa estratégia que acaba tendo um efeito multiplicador na outra estudante, que também aciona a mesma estratégia.

(10) P - Komische Sachen sind da zu sehen.

(11) A1 - Ja.

(12) P - Was meinst du A3? Welches Thema haben wir ?

(13) A3 - **Hmmm.... Für mich auch komische Szenen**, ja. (Após A3 titubear por um momento, ela acaba dizendo que para ela também são cenas cômicas caracterizando dessa forma o uso das estratégias de substituição do significado e de generalização, como anteriormente).

(14) P - Komische Szenen, hmmm. Was könnte das sein? Ein Film ?

(15) A3 - **Hmmm (gesticula indicando mais ou menos) ein bißchen dramatisch**. (Nesse momento a estudante não sabe se concorda ou não com a indagação da professora a respeito da seqüência ser ou não um filme e em contrapartida acaba acionando três estratégias, a primeira delas não-lingüística para indicar “mais ou menos”, uma estratégia de generalização, por não dispor no momento de recursos lingüísticos para explanar a sua opinião e também concomitantemente a estratégia de substituição do significado).

(16) P - Ein bißchen dramatisch. ? ja (risos)

(17) AAA - risos.

(18) A5 - Idiomatiche Sprüche ?

(19) P - Idiomatiche Sprüche ? ja, das schon mal mit Sicherheit, ja. **Also wir gehen (...).**

**Wir beziehen uns auf Sprache. Wir gehen zur Sprache zurück.** Idiomatiche Sprüche, ja, das ginge schon einmal. (A professora utiliza uma estratégia denominada paráfrase, onde ela exemplifica o que seria uma expressão idiomática para responder a indagação feita por A5, logo após ter acionado a estratégia de reestruturação [“*Wir gehen...*”]).

(20) P - Was meinst du A6?

(21) A6 - **Ich glaube...nur eine Be... eine Beschreibung von komisch(...) Sachen,** die ...im Alltag passieren. ( Mais uma vez surgem as estratégias de generalização na tentativa de esclarecimento do tema em questão e de substituição do significado. Nota-se que o mesmo conteúdo é utilizado novamente, “*komische Sachen*”. Interessante dentro desse contexto é que trata-se do terceiro estudante que utiliza do mesmo conteúdo para se referir ao que a professora está perguntando).

(22) P - Wer könnte das erklären, was heißt das ? Unter die Räder kommen. Der arme Mann hier (aponta para o livro) liegt unter dem Wagen. Dem ist was passiert.

(23) A4 - Ein Unfall?

(24) P - En Unfall? Meinst du?

(25) A4 - Ja, ich glaube schon.

(26) A5 - **Das heißt....hmmm.....ich weiß es nicht.** ( A5 aciona uma estratégia de redução funcional caracterizada como abandono da mensagem por não saber explicar o que poderia significar a expressão perguntada pela professora para A4. Na verdade, ela

intervém no diálogo entre a professora e A4 para tentar elucidar a questão. Em virtude da aluna ter abandonado a sentença fica caracterizado também uma estratégia cooperativa).

(27) P - Was könnte das bedeuten unter die Räder kommen ? Nichts gutes...weil wenn mann unter den Rädern ist. Es kann// (A5 interrompe).

(28) A5 - **Ich glaube, wenn es in geschäftlichem Sinn...kannst du...ne...ist es nicht.** (Mais uma vez A5 interrompe a professora para elucidar a questão. Para realizar essa tarefa ela aciona primeiramente a estratégia de generalização ao intuir que a expressão esteja relacionada com negócios financeiros, e logo em seguida ela abandona a sua linha de pensamento pela segunda vez através de uma estratégia de abandono da mensagem que também possui o teor de uma estratégia cooperativa através da sentença “*ist es nicht*”.)

(29) P - Ich kann schon mal sagen. Es bezieht sich auf die Moral, über das Verhalten des Menschen. Also moralisch gesehen, wenn der Mann...der Mensch unter den Rädern ist, was ist mit ihm passiert ?

(30) A5 - Das heißt, daß er (...) sozial nicht so benommen hat, als (...)

(31) P - Er hat irgendwas falsch gemacht, ja, **da kann man...es würde bedeuten....er ist ins Gerede gekommen.** (Primeiramente a professora utiliza a estratégia de reestruturação [“*da kann man...*”], pois logo em seguida aciona uma paráfrase para explicar o significado da expressão idiomática).

(32) -A5 - Ins Gerede gekommen ?

(33) P - Ins Gerede gekommen, hmmm.

(34) A4/A5 - **Se matar ?** (Para tentar entender toda a conversa, A4 aciona então a estratégia de alternância de códigos que é também uma estratégia cooperativa. Pode se dizer que o uso dessa estratégia está relacionado com a figura no livro que está representando a expressão idiomática "*Unter die Räder kommen*", onde aparece um indivíduo embaixo de uma carroça).

(35) A5 - Nein.

(36) P - Und jemanden in die Pfanne hauen ? Was meint ihr ? A4, kennst du den Ausdruck?

(37) A4 - **Nein, ich kenne leider nicht.** (Ao dizer que não conhece a expressão, a estudante sinaliza que precisa de ajuda e este acontecimento caracteriza-se por uma estratégia cooperativa.)

(38) A5 - Jemanden betrügen ?

(39) P - Betrügen ?...in die Richtung, fast.

(40) A5 - Nicht ehrlich sein?

(41) P - Ja, ehrlich, es ist so...ungefähr in die Richtung. In die Pfanne hauen A3, was meinst du?

(42) A7 - **eine schw(...)  
schwier....schwierig(...)** Situation. (A7 utiliza uma estratégia de generalização para expressar a sua idéia)

(43) P - Eine schwierige Situation ?, ja. Aber, wenn ich jemanden in die Pfanne haue, was bedeutet? ( A professora concorda, porém não fica satisfeita).

(44) A3 - Na...Na...wenn...wenn jemand eine Sache nicht so gut gemacht hat, dann kann man die...in die Pfau....Pfanne hauen.

(45) P - Ja, genau, in die Richtung geht es.

(46) P - Und da oben (aponta para o canto superior do livro), mit dem Kopf...mit dem Kopf durch die Wand wollen. Das ist leicht, das kennen wir alle, bestimmt.

(47) A7 - **ein stark(...) Kopf...**(Em alusão à figura representada na página do livro *Themen Neu 03*, A7 arrisca através de uma estratégia de paráfrase a denominar a expressão idiomática. Pode ser tirada a conclusão que essa estratégia foi utilizada em virtude da ilustração do livro, onde o personagem aparece batendo com a cabeça na parede).

(48) P - Ein Dickkopf? Ja, ein Dickkopf auf Deutsch....ein Dickkopf, hmmm. Was bedeutet ein Dickkopf?

(49) A5 - Er gibt nicht auf, obwohl es nicht geht, wie er möchte.

(50) P - Und ins Schwarze treffen? A1?

(51) A1 - (...)

(52) P - Siehst du das nicht ? Aber die hat ein glückliches Gesicht. Schau.

(53) A2 - Genau machen...

(54) P - Genau, richtig machen, den Punkt treffen, ja. **Auf Portugiesisch acertar em cheio** (Após fazer algumas associações, a professora utiliza uma estratégia de alternância de códigos e diz a expressão em português.)

(55) A1/A2 - **Fazer a coisa certa?** ( A1 pede ajuda para A2 por não saber se a expressão pode ser interpretada também como “fazer a coisa certa”).

(56) A1 - **Fazer a coisa certa ?** ( A1 se refere então à professora para obter certeza).

(57) P - **Fazer a coisa certa. Man sagt auf Portugiesisch acertar em cheio.** Wir haben einen Ausdruck dazu. Also wir hätten für alle wohl auch einen Ausdruck auf



Portugiesisch. Wir können uns nachher damit beschäftigen, ja. (Tanto as proposições 55, 56 e a 57 tiveram o aparecimento da estratégia de alternância de código. Além disso, as proposições (55) e (56) possuem um caráter cooperativo.)

(58) P - Und jemanden über den Tisch ziehen ? Was ist denn das ? Schau, was der für ein grünes Gesicht hat. A6, was meinst du?

(59) A6 - Ich glaube, **wenn man eine...stark(...)...eine Konfusion mit ein (...) Person hat.** (A6 tenta se expressar através de uma estratégia intraligal pela proximidade das palavras “confusão” em português e “*Konfusion*” em alemão, e logo após, mesmo sem ter certeza, acaba concordando com a professora como mostra a seqüência).

(60) P - In Unruhe bringen?

(61) A6 - Ja, in Unruhe bringen.

(62) P - Ihm Druck machen ?

(63) A6 - Ja.

(64) P - Und der hier (aponta para o livro), der in die Luft geht. Schau denn sein Gesicht an.

(65) A5 - Ahhh. Wenn du dich über etwas ärgerst.

(66) P - Ja, (...) wenn man nicht mehr kann, dann geht man in die Luft. Das bedeutet.../(A5 interrompe)

(67) A5 - **Es gibt aber...es gibt aber ein(...) andere(...) auf die Palme.** (A5 respondera anteriormente e agora tenta se lembrar de uma sinônimo para a expressão “*in die Luft gehen*” através de uma estratégia de recuperação. De certa forma, ela está também indicando que não tem certeza e por isso pede indiretamente por auxílio).

(68) P - **Auf die Palme sein? Du bringst mich auf die Palme** ( A resposta ao auxílio pedido por A5 na sentença anterior pode ser verificada nesse momento).

(69) A5 - Ja. Du bringst mich auf die Palme.

(70) P - Aber das ist ein anderer, wenn du auf die Palme bringst. Aber hier gehst du selber in die Luft.

(71) P - Und das hier (aponta para o livro). Das Kind mit dem Bade ausschütten.

(72) A1 - **Was ist ausschütten?** (Como a estudante não entendeu o significado, ela externaliza a sua dúvida através de uma estratégia cooperativa).

(73) A3 - Das ist genau das, was die Frau hier macht.

(74) A1 - **Wann die Kinder schreien?** ( Em virtude de constar na foto uma criança chorando a estudante pergunta se trata-se do choro de crianças, fato esse que nos mostra que ela não entendeu novamente o significado e está procurando ajuda através de uma estratégia cooperativa. Mais uma vez, a ilustração do livro induziu a proposição feita pela estudante).

(75) P - Ja, dann schüttet man die Kinder gleich aus, weißt du? Risos

(76) AAA - risos

(77) P - Hast du schon das gemacht?

(78) AAA - risos.

(79) A5 - (...) **etwas freier möchte**. (Embora a primeira parte da sentença foi caracterizada como inaudível, há evidências de uma estratégia de generalização através das palavras finais utilizadas, “*etwas freier möchte*”).

(80) P - ...nicht so ganz...nicht....Ich habe anders verstanden.

(81) A2 - Ich glaube etwas so leicht zu machen, **so wie ein Kind aus...mit d(...) Bad.**

(No final da sentença A2 utiliza uma estratégia de abandono da mensagem por não estar ciente da expressão).

(82) P - Aus dem Baden schütten, weil das Kind sich nicht helfen kann. Meinst du?

(83) AAA - risos.

(84) A7 - Hmmm. Das Kind mit dem Bade ausschütten, **so was bedeutet ausschütten ?**

(A7 não entendeu ainda e explana a sua dúvida através de uma estratégia cooperativa)

(85) P - **Despejar. Schau. Du badest das Kindchen und dann nimmst das Kindchen raus und schüttet das Wasser weg. Also das Kindchen mitschütten, das wäre also ganz extrem.** So wäre es ungefähr zu verstehen. Ich finde die Figur... (Para explicar o que exatamente significa "*ausschütten*", a professora então utiliza uma estratégia de alternância de código e em seguida uma paráfrase para refinar a sua explicação. Somente com a estratégia de alternância de códigos é que possível o entendimento para A7).

(86) P - Und zu tief ins Glas schauen ?

(87) A5 - Wenn du zuviel trinkst. (Risos)

(88) P - Ja.

(89) AAA - risos.

(90) P - Das ist einfach zuviel trinken. Da sieht man sofort, wenn man den Mann anschaut, ja, **Ert ist grün und blau, eine absolute rote Nase.** (Mais uma vez a professora utiliza a estratégia de paráfrase para implementar a explicação).

(91) P - Und auf großem Fuß leben. Das paßt zu Florianópolis.

(92) A7 - **Einfaches Leben. Nein. Nicht einfaches...** (A7 utiliza uma estratégia de recuperação para tentar corrigir o seu erro. Uma das características de uma estratégia de recuperação é o “pensar alto” para corrigir uma expressão. Como ela não obteve êxito, ela abandonou a sentença através de uma estratégia de abandono da mensagem).

(93) A5 - Mehr daher machen, als du eigentlich bist.

(94) P - Genau.

(95) A5/A7 - Mehr daher machen, als du eigentlich bist.

(96) P - Etwas unter den Teppich kehren ? Probleme ?

(97) A2 - Nein, ich sage, ich habe gemeint, daß nur ich das von Florianópolis gesehen...hatte.

(98) P - Nein.

(99) AAA - risos

(100) A2 - Weil ich hier wohne...und dann...glaube so nur ich sehe das, weil ich andere...von anderer Stadt bin und dann...**das ist so**// (P interrompe) (A2 quer explicar porque ela havia entendido de uma outra maneira e no final de sua sentença, após alguns momentos de hesitação, ela utiliza uma estratégia de redução formal do nível sintático, “*das ist so*”.)

(101) P - Aber nein. Ich bin auch nicht von hier, aber hier groß geworden und ich kenne die Leute z. B. von der hohen Gesellschaft. Die sind alle so. Die leben alle auf großem Fuß. Absolut wichtig tun. Denn machen sie den Mund auf...kommt gar nicht raus, ja.

(102) A5 - Ja, **besser den Mund zu halten**....( A5 complementa o pensamento da professora, todavia ela abandona a sua sentença no final)

(103) P - Und etwas unter den Teppich kehren ?...A3

(104) A3 - **Hmmm. Wenn ich...ja...wenn ich....ja....Quando eu quero esconder alguma coisa.** (Nessa passagem torna-se claro problema vivenciado por A3 para explicar a significação de “*Unter den Teppich kehren*”. Após explanar vários sinalizadores em sua fala, ela utiliza duas estratégias, a primeira é abandono da mensagem por não dar continuidade em alemão em sua fala e a segunda é a estratégia de alternância de código, onde ela diz o que queria em português).

(105) P - **Ja, wenn du etwas verstecken möchtest?** (Pela resposta fornecida pela professora, percebe-se que a proposição anterior feita por A3 também teve um caráter cooperativo).

(106) A3 - Ja.

(107) P - Ja, geheim, eher verstecken irgendwas, was du nicht ganz richtig gemacht hast. Etwas...stellt unter den Teppich. Ja, stimmt. Also etwas verstecken wollen.

(108) A5 - Es ist aber in dem Sinn...**wenn du irgend etwas falsch gemacht hast. Es ist nicht so...** (gesticula indicando mais ou menos). (A5 nessa sentença aciona duas estratégias. A primeira delas é de recuperação, pois ela começa refletir sobre a veracidade do fato, “*Es ist nicht so*” e então uma estratégia não-lingüística para enfatizar o seu “so”).

(109) P - Ja, ja, ja, ja, ja. (Escreve no quadro)

(110) P - Wer weiß es ?...mit der Tür ins Haus fallen.

(111) A5 - Eine Überraschung?

(112) P - Das weiß ich nicht.

(113) P - Nicht so ganz, aber fast, ja.

(114) A6 - Wenn man glück...glücklich kommt zu Hause.

(115) P - Glücklich zu Hause ankommt?...Nein, nicht unbedingt.

(116) A4 - **Jemand hinter d(...) Tür irgend etwas hört...und jemand...** (A4 abandona a sua sentença caracterizando uma estratégia de abandono da mensagem. Na verdade, a professora completa o seu pensamento como mostra a sequência)

(117) P - Plötzlich aufmacht?...auch nicht.

(118) P - Ich komme dann rein und sage. So...derjenige ist gestorben. Dann...dann...erschreckt ihr euch natürlich. **Also ich komme direkt ins Thema rein. Ich bereite nichts vor. Ich überwerfe mich. Versteht ihr?...auf Portugiesisch sagt man botar os pés pelas mãos....Não é bem a mesma coisa, aber es geht in die Richtung.** (Para ilustrar melhor, ela aciona uma estratégia de paráfrase e logo após há também uma alternância de código). Also das sind Leute, die die...die sich nicht...irgendwie kontrollieren können. Die kommen zu direkt an und erschrecken den anderen mit irgend etwas. Zum Beispiel im Gespräch...über fachliche Sachen...sagt derjenige **tchupf** und hast du schon im Gesicht. (Para caracterizar a forma “rapidamente ou inesperadamente”, a professora utiliza a estratégia de caracterização de palavra ao empregar a palavra “tchupf”.)

(119) AAA - risos.

(120) P - Und eine lange Leitung haben ?

(121) A4 - **Was ist eine Leitung?** (A4 sinaliza a sua dúvida através de uma pergunta)

(122) P - **Telefonleitung zum Beispiel.** ( a professora explica através de uma paráfrase, só que ela não atinge o seu objetivo, pois a estudante entende de uma outra forma)

(123) A4 - das heißt zuviel Konto...Rechnung.

(124) P - Nein.

(125) A5- **Ne, wenn jemand...über etwas zu jeder geht oder sagt...wie sagt man...wie ist das auf Deutsch. Hmmm. Man geht und...(gesticula imitando uma boca).** (No início da sentença A5 tem um problema com sua sentença. Nota-se pelo uso de uma estratégia de abandono da mensagem acoplada com uma estratégia de recuperação, “*wie ist das auf Deutsch*”. Ela termina a sua sentença utilizando uma estratégia não-lingüística por não ter encontrado a palavra desejada. Essa estratégia também tem um teor cooperativo, como pode ser notado de acordo com a resposta da professora).

(126) P - Ach so, du meinst klatschen.

(127) A5 - Ja, so in diesem Sinn.

(128) P - Nein, aber fast so.

(129) P - Kennen wir bestimmt solche Leute, ja. Das sind die...reden, reden, reden und sagen nichts.

(130) A2 - **Encher lingüiça?** (A2 faz uma tentativa através de uma estratégia de alternância de código com um caráter cooperativo. Isso não garante, todavia, que ela tenha obtido correspondência direta, como mostra o restante do turno interacional.)

(131) P - isso.

(132) A5 - Was? ( A5 se manifesta através de uma estratégia cooperativa e recebe ajuda em seguida).

(133) P - Encher lingüiça.

(134) A5 - Ahh....

#### 4.3.3. Comentários

A tarefa proposta na aula era a elucidação de algumas expressões idiomáticas em alemão. Esse tema em particular traz sempre, independente se para o falante nativo de uma língua ou para um aprendiz de uma língua estrangeira, dificuldades em relação à definição mais adequada para o significado da expressão idiomática. De acordo com os parâmetros de intervenção estratégica, temos no seguinte quadro os tipos e frequência (número de vezes que ela foi acionada) de estratégias utilizadas por alunos e professora :

Estratégias utilizadas pela professora

<b>ESTRATÉGIAS DE EVITAMENTO</b>	
Não houve ocorrências de estratégias de redução formal ou funcional.	

<b>ESTRATÉGIAS DE REALIZAÇÃO</b>		
<i>Estratégias de compensação</i>		<i>Estratégias de recuperação</i>
<i>Estratégia</i>	<i>Frequência</i>	Não houve casos de estratégia de recuperação
Paráfrase	6	
Alternância de códigos	4	
Caracterização da	1	



palavra		
Reestruturação	2	

Estratégias utilizadas pelos alunos

<b>ESTRATÉGIAS DE EVITAMENTO</b>			
<i>Redução funcional</i>		<i>Redução formal</i>	
<i>Estratégia</i>	<i>Frequência</i>	<i>Estratégia</i>	<i>Frequência</i>
Abandono da mensagem	9	Redução formal no nível sintático	1
Substituição do significado	4		

<b>ESTRATÉGIAS DE REALIZAÇÃO</b>		
<i>Compensação</i>		<i>Recuperação</i>
<i>Estratégia</i>	<i>Frequência</i>	Nesse extrato foram utilizadas quatro estratégias de recuperação.
Generalização	7	
Paráfrase	1	
Não-lingüística	3	
Cooperativa	15	
Alternância de códigos	5	
Intralingual	1	

Antes de tecer alguns comentários a respeito das estratégias utilizadas pelos alunos e pela professora, é relevante nesse momento apresentar uma questão a respeito da natureza das estratégias identificadas. A definição advinda do modelo proposto por FAERCH/ KASPER (1983b) é clara no quesito “solução de um problema comunicativo” (“...are potentially conscious plans for solving what an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal, p.36). Todavia, à primeira vista não parece claro que estratégias identificadas através do parâmetro da intervenção estratégica implícita sejam *realmente* tentativas de solução de um problema comunicativo. Proposições como (19), (85), (90), (118), (122) podem em um primeiro momento levantar dúvidas a respeito da validade como estratégias de comunicação. O ponto a favor desse tipo de comportamento é a natureza do turno interacional onde elas surgiram. É claro por exemplo na proposição (19) que a professora quer elucidar para a turma o tema da aula. Em virtude da palavra em si ser difícil de ser explicada, ela aciona uma estratégia de generalização. Esse tipo de comportamento não foi acompanhado de um sinal indicador da fala, como por exemplo um falso início, pausas ou repetições, que podem, potencialmente, preceder uma estratégia (cf. seção 4.2.2. deste capítulo), entretanto, esse mesmo comportamento é interpretado como um plano acionado pela professora para alcançar o seu objetivo comunicativo que é a explanação do tema da aula. Em ocorrências desse tipo, o ponto limítrofe entre a fase de planejamento, o acionamento da estratégia e a execução do plano é quase que imperceptível. Coincidentemente, todas as estratégias identificadas nesse extrato através do parâmetro da intervenção estratégica implícita foram acionadas pela professora, fato esse que pode sugerir um novo direcionamento para um futuro aperfeiçoamento do termo estratégias de

comunicação. Até o presente momento, as estratégias identificadas em pesquisas são estreitamente relacionadas com a *falta* de recursos lingüísticos para a realização de um objetivo comunicativo. No caso específico das proposições (19), (85), (90), (118) e (122) o que nota-se é a *manipulação estratégica* do material lingüístico para a realização do objetivo comunicativo. Nesse sentido, uma definição de estratégias de comunicação que coloque ênfase somente na falta de recursos lingüísticos do falante para que sejam alcançados os objetivos comunicativos é de certa forma insuficiente. O conceito de manipulação dos dados, como ocorreu com as proposições acima citadas, deve ser levado em consideração. Esse tipo de manipulação estratégica juntamente com as estratégias de comunicação acionadas por falta de recursos lingüísticos recebem na literatura específica a denominação de competência estratégica ( *strategic competence*) (cf. CANALE/ SWAIN 1980) que em consonância com outras competências, como por exemplo, a gramatical, a sóciolingüística (segundo o modelo de CANALE/ SWAIN 1980) como também uma suposta competência cultural (segundo as idéias de KRAMSCH 1983 e GREUEL/ WEININGER 1995), vem sedimentar a chamada *competência comunicativa* do falante.

Os quadros apresentados acima também nos mostram um interessante fator concernente ao tipo de estratégias utilizadas. A professora por exemplo apresentou em sua fala somente estratégias de realização. O uso das estratégias por parte da professora esteve relacionado com explicações fornecidas para dúvidas apresentadas por parte dos alunos. Estratégias como (19), (31), (90) e (122) representam o esforço da professora em refinar a sua explicação através de um comportamento estratégico. De acordo com as argumentações propostas por FAERCH/ KASPER (1983b : 55) há estratégias que

possuem um maior ou menor potencial para aprendizagem. Dentre essas estratégias que potencialmente representam uma maior aprendizagem encontram-se a generalização, a caracterização da palavra, estratégias intralinguais, entre outras; e entre aquelas que têm um potencial menor para aprendizagem a alternância de códigos, estratégias não lingüísticas, paráfrases e reestruturações. Relevante dentro dessa discussão é o fato de que a professora está acionando essas estratégias não exclusivamente para a sua própria aprendizagem, mas principalmente para que os seus alunos possam efetivamente aprender um novo conteúdo. Embora as estratégias utilizadas pela professora em (19), (31), (90) e (122) sejam classificadas com um caráter de menor potencial para a aprendizagem segundo a abordagem de FAERCH/ KASPER (ibid.), acredito que, do ponto de vista dos alunos, essas estratégias representam uma grande possibilidade para que os alunos aprendam novas maneiras de formulação de um conteúdo, como bem fez a professora. Portanto, o conceito de aprendizagem para as estratégias de comunicação dentro da sala de aula deve ser direcionado para o efeito que pode ser produzido no aluno e não necessariamente na performance do professor que na maioria das vezes domina satisfatoriamente o idioma estrangeiro.

Da mesma forma que proposições como (19), (31), (90) e (122) representam um potencial de aprendizagem para o *aluno*, há também o caso de outras estratégias utilizadas pela professora que não necessariamente podem fazer parte desse contexto. Esse fenômeno pode ser observado nas sentenças (54), (57), (85) e (118). A característica comum dessas estratégias é o uso da língua materna dos alunos para a explicação. A professora aciona essa estratégia no momento em que outros recursos não foram suficientes para que o(s) aluno(s) compreendesse(m) o conteúdo. Na proposição

(85) por exemplo, a professora utiliza desse meio para explicar para A7 o significado de “*ausschütten*”. Todo turno interacional, que teve a participação também de outros alunos, foi voltado para o entendimento dessa expressão. Todavia, A7 só conseguiu entender quando a professora fez a explicação em português aliada em seguida a uma estratégia de paráfrase. A estratégia é necessária em virtude do futuro desenvolvimento do fluxo comunicativo, mas para o estágio lingüístico no qual os estudantes se encontram, essas estratégias não contribuem de forma significativa para a aprendizagem do novo idioma e sim para uma solução instantânea emergente da situação. Se assumirmos que a aprendizagem da língua estrangeira esteja baseada na formação e subsequente teste de hipóteses (cf. BIALYSTOK 1978, FAERCH/ KASPER 1983b, KARMILOFF-SMITH 1986, McLAUGHLIN 1987), o aparecimento então de estratégias de alternância de códigos só atinge o período da formação da hipótese e não há possibilidade do teste dessa hipótese em virtude do uso da língua materna. A consequência final é a não existência de um processo de automatização (cf. RUMELHART/ NORMAN 1978).

Já o quadro de estratégias utilizadas pelos estudantes apresenta um diferente prisma daquele da professora. O primeiro diferencial é o uso, mesmo que em número reduzido, de estratégias de evitamento. Em maior número foi a estratégia de abandono da mensagem. Característica principal dessa estratégia é o início de uma sentença e o seu subsequente abandono por falta de recursos lingüísticos. Observa-se esse fato nas proposições (5), (26), (28), (81) (92) e as demais identificadas. O(A) estudante era na maioria dos casos auxiliado pela professora, por outro colega de sala, como mostra o turno (92), (93) e (94), ou simplesmente não tinha um auxílio direto. A abordagem feita

pela professora ou por um colega de sala é muito valiosa para o estudante que se encontra dentro de um processo de planejamento. Ao abandonar a sua execução através de uma estratégia de abandono da mensagem, o estudante não tem ao menos a chance da formação de hipótese. A ajuda externa, como é representada em algumas sentenças desse extrato, passa a ser uma nova chance para que o (a) estudante reflita sobre o seu infortúnio ao planejar objetivo comunicativo. Essa perspectiva pode ser reconhecida claramente nos turnos interacionais das sentenças (92) e (116). As outras modalidades de estratégias de evitamento foram a substituição do significado e para surpresa somente um caso de estratégia de redução funcional no nível sintático. Em virtude da complexidade da estrutura gramatical e morfológica da língua alemã para falantes nativos do português, poderia ser sugerido que haveria uma incidência maior do uso desse tipo de estratégia. Pelo contrário, mesmo com algum tipo de erro, todos os estudantes se esmeraram em se comunicar dentro do sistema da língua alemã. O uso das estratégias de substituição do significado está intimamente relacionado com as ilustrações do livro que foram apresentadas no dia da aula. Sem dúvida nenhuma, todas eram muito cômicas, fato esse que levou a maioria dos estudantes a simplesmente declarar nas sentenças (9), (13) e (21) que elas eram engraçadas, caracterizando a abrangência do tema.

O número de estratégias de compensação utilizadas também é significativo para essa análise. A condução das aulas era marcada pelo menor uso possível da língua materna. As estratégias de alternância de códigos utilizadas pelos alunos eram especificamente relacionadas com o não conhecimento de algum termo relacionado à expressão idiomática. O tema apresentado na aula era interessante do ponto de vista lingüístico, uma vez que a maioria das expressões apresenta verbos ou substantivos

sendo utilizados em contextos não muito frequentes e com outra significação. A dificuldade dos estudantes residia em fazer a correspondência na maioria das vezes com a expressão em português para facilitar o entendimento, como nas sentenças (34), (55), (56) e (130). Em apenas uma situação, sentença (104), é que observa-se a estratégia utilizada pela aluna por não conseguir expressar o termo em alemão após alguma dificuldade. A professora auxilia a estudante logo em seguida dando então oportunidade para que ela possa refazer o seu objetivo comunicativo. As estratégias de generalização (utilizada sete vezes) e a paráfrase da forma que foram utilizadas têm uma faceta dupla. Por um lado, mostram a preocupação dos estudantes em manter-se em sua *Interlanguage* para se expressar, e por outro lado um determinado nível de incerteza por parte dos estudantes em virtude da vagueza dos termos utilizados. O ponto positivo para esse tipo de atitude é a possibilidade dos estudantes manterem cognitivamente uma formação de hipóteses que pode ser testada e posteriormente automatizada. O auxílio prestado pela professora, no sentido de questionar as generalizações feitas pelos estudantes dando oportunidade para que eles refinem as suas sentenças, é decisivo para que o(a) estudante procure expandir os seus recursos lingüísticos, como em (9), (13), (15) e (21). Nesses casos, a professora está atuando como mediadora entre o processo de formação de hipóteses por parte dos alunos e uma futura automatização por um lado ou uma mudança de planejamento por outro lado, caso a generalização não tenha sido bem sucedida, como no caso da sentença (28) em que A5 abandona a sentença. Nesse extrato houve também a ocorrência de algumas estratégias de recuperação que, segundo FAERCH/ KASPER (1983b : 54), são as estratégias que possuem uma estreita relação com o processo de automatização em virtude do aluno poder refletir sobre um termo ou expressão que ele já possui. A sentença (125) traduz esse pensamento e principalmente

mostra também o papel decisivo que a professora teve ao dizer para A5 o termo mais adequado. Essa intervenção ocorreu porque as estratégias de recuperação possuem indiretamente um teor cooperativo, como pode ser exemplificado também nas sentenças (67), (92), (108) e também (125). Justamente essa cooperação pode acelerar o processo de automatização. Ainda dentro do contexto da análise restam alguns comentários para as estratégias cooperativas e não-lingüísticas que juntas foram as estratégias mais utilizadas pelos estudantes. Eu caracterizo as estratégias não-lingüísticas como um subtipo de uma estratégia cooperativa, uma vez que uma mímica feita por um aluno na aula de língua estrangeira é um grande indicativo que ele está com problemas e necessita auxílio. A grande maioria das ocorrências de estratégias cooperativas foi em conjunto com outras estratégias. Ao notar a dificuldade, o (a) estudante sinaliza que necessitava de ajuda. Essa sinalização é feita através de perguntas, como no caso das sentenças (34), (55), (56), (72), (74), (84) e (130); através de outras estratégias, como por exemplo em (26), (28), (104); ou através de estratégias de recuperação, representadas em (67), (92), (108) e (125). Acredito, como citado acima, que as estratégias de recuperação, que indiretamente possuem um teor cooperativo, ofereçam ao indivíduo uma possibilidade maior de incorporação do termo ou expressão desconhecida mais rapidamente do que outras estratégias com teor cooperativo ou estratégias cooperativas por natureza (como no caso de (74) e (84) ). Outras estratégias que acabam tomando um tom cooperativo podem ou não ajudar o indivíduo na sua formação de hipóteses dependendo de sua natureza, evitamento ou realização, e do tipo de intervenção externa, no caso a forma como a professora ou um colega de sala auxilia o(a) estudante. No caso de (26) por exemplo, onde A5 abandona a sua sentença, fica claro que dependendo da ajuda oferecida pela professora ou outro(a) estudante, A5 terá uma nova chance de formular



um plano comunicativo. Já em (55), (56) ou (72), onde o comportamento é de realização, o que acontece é uma negociação entre as duas partes (estudante e professora) para que a parte que está tendo dificuldades possa se sentir satisfeita (normalmente os estudantes). Esse tipo de negociação é bem representado nas idéias de TARONE (1981), cujo trabalho é orientado para uma perspectiva interacional das estratégias de comunicação. (ver discussão no capítulo 03, tópico 3.5.2.). Dentro dessa discussão parece plausível que esse tipo de negociação possa levar a uma formação de hipóteses partindo-se do princípio que a formulação do plano comunicativo é a própria estratégia que em um momento posterior pode se transformar em um elemento automatizado.

#### 4.4. Segundo extrato

##### 4.4.1. Introdução

A segunda transcrição pertencente ao corpo de análise é procedente do dia 09 de abril de 1996. A parte da aula que foi gravada e transcrita estava baseada na discussão de um texto da obra didática *Themen Neu 03*, que pode ser encontrado no Apêndice 03. O texto apresenta a seguinte temática : uma pessoa está concentrada lendo o jornal e repentinamente aparece uma pessoa que começa a incomodá-la durante a leitura. A conversa posterior entre a professora e os alunos está centrada nesse tema e os alunos relatam experiências semelhantes. O ambiente da sala de aula estava bem agradável, e

como consta no relatório produzido o grupo de alunos estava bem à vontade facilitando assim o trabalho do pesquisador.

#### 4.4.2. Apresentação das estratégias

(1) P - Wer hat so eine Situation mal erlebt ? Niemals?

(2) P - Dir ist schon mal was passiert ? Hast du geredet oder wolltest du ungestört da sitzen?

(3) A5 - Ungestört da sitzen.

(4) AAA - risos

(5) P - Hast du schon mal erlebt, A6?

(6) A6 - Noch nicht // (A5 interrompe)

(7) P - Ne, Gott sei Dank.

(8) A5 - Aber...aber, was mich sehr ärgert, ist...wenn ich die Zeitung lese **und jemand(...)...hat die Nase so da drinnen hängen und liest.** (A5 interrompe a professora para dar a sua opinião. Ao fazê-lo, ela aciona uma estratégia de exemplificação através de uma expressão *“hat die Nase so da drinnen hängen”* para ilustrar a situação de um indivíduo participar indiretamente de uma leitura que você esteja realizando).

(9) P - Ja, das Mitlesen stört mich nicht, aber wenn ich ständig angesprochen werde...und verliere mich jedes Mal// (A5 interrompe)

(10) P - Ist dir das noch nie passiert ?

(11) A7 - Nicht mit ein(...) Zeitung...aber...wenn ich nach Rio de Janeiro gefahren bin...dann habe ich ein (...)...ein(...) Nachbarn (...) so viel über seine Leben...ganz(...) Leben und muß auch wissen über mein Leben und er war gestört, **weil ich konnte nicht...fast nicht sagen...sprechen**. (A7 utiliza uma estratégia de recuperação no final da sentença para complementar o seu pensamento).

(12) P - Also, er wollte alles wissen und die ganze Zeit plaudern, reden.

(13) A7 - Ja.

(14) P - Un dir A4, ist dir schon was passiert ?

(15) A4 - Ne, ne.

(16) P - Noch nicht?...

(17) A5 - Sie ist diese...(risos)

(18) P - Ihr seid Glückskinder.

(19) A7 - Oder...oder die Leute...solche Leute, die viel sprechen...(risos).

(20) A4 - (...) risos.

(21) P - Es könnte sein. Also, mir ist es auch schon passiert, daß ich was lesen möchte oder mal ruhig sitzen möchte und kommt einer auf mich zu **und bla, bla, bla, bla** (gesticula imitando uma boca) und redet. Man handelt den anderen genau so. Man gibt kurze Antworten und...und...meint er versteht es. ( Para expressar a situação de uma pessoa que fala bastante, a professora aciona duas estratégias. A primeira delas é a caracterização de palavra (*bla, bla, bla*) que substitui a idéia de falar demais. Para auxiliar na explicação ela ainda usou uma estratégia não-lingüística ao imitar uma boca com as suas mãos).

(22) A7 - **Und was bedeutet diese (...) vollstes Verständnis ?** (A7 tem uma dúvida e expressa através de uma estratégia cooperativa).

(23) P - Volles Verständnis ?

(24) A7 - Volles Verständnis.

(25) P - **Totales Verstehen. Also...ich komme voller Verständnis...mit guten Willen. Also, gut gesinnt, mit guter Absicht.** ( Para explicar a indagação feita por A7, a professora utiliza a estratégia de paráfrase).

(26) A5 - (...)

(27) P - **Auf Portugiesisch würdest du sagen cheio de amor para dar.** ( Para complementar o seu pensamento ela aciona uma estratégia de alternância de códigos).

(28) AAA - risos.

(29) P - **Eine typische...Ist das eine deutsche Situation oder könnte das auch in Brasilien passieren ? Was meint Ihr ?** ( A professora inicia o turno com uma sentença que ela não termina, pelo contrário, ela sobrepõe uma outra sentença em seu discurso para melhor expressar-se. Esse tipo de abordagem é interpretado como uma estratégia de reestruturação).

(30) P - Meint ihr, daß es hier auch passieren könnte?

(31) A4 - Doch.

(32) P - Doch.

(33) A5 - Doch...**es passiert schon...aber es ist nicht so gewöhnlich...in Cafés, daß...**

(A5 começa dando a sua opinião de que uma situação como a representada no texto do livro poderia acontecer também no Brasil. No final de sua frase porém ela abandona a

mensagem ao não completar a sua linha de pensamento. Ao abandonar, ela está pedindo indiretamente auxílio à professora e caracterizando uma estratégia cooperativa).

(34) P - Also, der andere...der würde vielleicht nicht so schnell gehen. Das ist vielleicht ein kleiner Unterschied. Aber passieren könnte es trotzdem.

(35) P - Und auch der andere, der merkt, daß der andere...daß der eine die Zeitung liest. Er würde vielleicht doch aufhören oder meint ihr nicht ? Oder wie ist das ?

(36) A5 - Aber...dieser Mann...er versteht, daß er nicht stört, **weil er...setzt sich in die Situation...es ist schon einmal mit mir passiert**// (P interrompe). (A5 explica a situação do ponto de vista do personagem do texto. Para realizar essa tarefa ela utiliza uma paráfrase de uma proposição que ela utiliza posteriormente. Neste sentido, “*er setzt sich in die Situation*” serviria para dar suporte ao fato de já ter acontecido com o próprio personagem da história).

(37) P - Mit ihm selbst passiert.

(38) P - Wie hast du reagiert A7 im Bus? Mit dem Mann, der so viel reden wollte. Wie hast du reagiert ?

(39) A7 - ...**Zum ersten mal...ich habe...ihn manip...nicht manipuliert, sondern...ich habe ( faz a mímica de estar dormindo) ...ich konnte...eu tentei fingir**//( P interrompe). (A7 nas próximas sentença utiliza uma série de estratégias de comunicação para conseguir expressar que ela fingia dormir no momento da abordagem. Inicialmente ela aciona uma estratégia de recuperação ao dar conta que ela não queria se referir à expressão “*manipulieren*”. O uso de “*manipulieren*” poderia sugerir também uma estratégia intralingual em virtude da proximidade dos dois sistemas linguísticos. Logo

após, ela faz uso de uma estratégia não-lingüística ao fazer a mímica de estar dormindo e no final da sentença então, ela usa a alternância de códigos por não conseguir expressar em alemão o que ela desejava. Ao utilizar em última instância a estratégia de alternância de códigos, ela está pedindo indiretamente a ajuda de alguém e essa realização é também uma estratégia cooperativa.)

(40) P - Du hast versucht...

(41) A7 - **Ich habe versucht... (faz o gesto de estar dormindo) schlafen...zu...zeigen.**

(mais uma vez, A7 tenta falar que fingia estar dormindo. Ela aciona então mais uma vez uma estratégia não-lingüística ao imitar com as mão o gesto de estar dormindo. Logo após ela consegue dizer.)

(42) P - Zeigen, daß du schlafen wolltest.

(43) A7 - **Ja und er hat getan Hallo, Hallo (cutuca A6 indicando que a pessoa estava cutucando-a).** (No final do turno interacional, A7 ainda utiliza mais uma estratégia ao cutucar A6 imitando o gesto que o indivíduo fizera na ocasião).

(44) AAA - risos.

(45) A7 - Ich konnte nichts machen und dann was noch? was noch?

(46) P - Hast du ihm so kurze Antworten gegeben wie der Mann hier.

(47) A7 - Ja, nein, ja, nein.

(48) P - Aber trotzdem hörte er nicht auf.

(49) A7 - Nicht.

(50) P - Und wie würdest du reagieren A6, wenn dir so was passieren würde?

(51) A6 - **Ich würde auch...sowieso machen.** (A7 dissera anteriormente que ela deu resposta curtas ao indivíduo que estava importunando-a. No momento que a professora

fez a mesma indagação para A6, ele responde através de um sistema reduzido que caracteriza-se através de uma estratégia de redução formal, pois ele utiliza a palavra “*sowieso*” para dizer que ele faria da mesma forma.)

(52) P - Kurze Antworten. (A evidência para a estratégia anterior é a confirmação feita pela professora)

(53) A6 - Kurze Antworten geben und dann ausgehen.

(54) P - Und rausgehen. Echt ?

(55) AAA - risos.

(56) A7 - Aber (...) ich konnte nicht rausgehen.

(57) P - Ja, du warst im Bus.

(58) AAA - risos.

(59) A7 - Ja, das war das Problem.

(60) A6 - **Ich glaube**...(A6 abandona a sua sentença através de uma estratégia de abandono da mensagem, ao não pronunciar nenhuma palavra após “*glaube*”).

(61) A4 - Kann man zum Toilette gehen.

(62) AAA - risos.

(63) P - Die ganze Reise in der Toilette, Oh Gott.

(64) A6 - Oder...es wäre nur besser...wenn man...nur kurze Antworten geben kann.

(65) P - Dann müsste es der andere verstehen, eigentlich.

(66) A6 - **Und dann...mit die...**(aponta para os olhos). (A6 aciona uma estratégia não-lingüística para dizer “olhos” em alemão. A professora complementa então o seu pensamento.)

(67) P - Mit den Augen ?

(68) A6 - Mit die Augen...alles zu zeigen, daß wir nicht möchten diese Unterhaltung fort dauern.

(69) P - Ja, man versucht es, man versucht es.

(70) P - Und du A4, wie würdest du reagieren ?

(71) A4 - **Ich...ich weiß es nicht...aber ich glaube...ich rede auch mit ihm...wenn er wollte...und dann weiß.....ich...ich le...ich rede sehr gern.** ( A4 começa a demonstrar problemas em sua fala representados pelas pausas e falsos inícios. Esta característica é típica de uma estratégia cooperativa, isto é, ela está sinalizando um problema e pede indiretamente por ajuda. O sinalizador que tem a maior força de persuasão encontra-se no início da sentença, "*Ich weiß es nicht*").

(72) P - Also dich würde so was nicht stören, meinst du ? ( A professora nesse momento ajuda A4 com o seu problema)

(73) A4 - **Ne, ne. Ich könnte so (imita o gesto de colocar algo dentro da bolsa) meine...meine Zeitung in der Tasche rein und dann quatschen wir.** (A4 utiliza uma estratégia não-lingüística ao realizar um gesto de colocar algo dentro da bolsa. A sinalização desse gesto é precedida pela palavra "so". Logo após a realização do gesto, ela diz a expressão desejada.

(74) AAA - risos.

#### 4.4.3. Comentários

A segunda aula transcrita teve uma menor duração e o trabalho realizado em sala de aula também foi diferente. Como citado acima, os estudantes presentes tinham a



oportunidade de ler um texto do livro e após deveriam comentar as suas experiências em relação àquele assunto. O pequeno relatório produzido logo após a aula já nos prediz que o clima dentro da sala de aula era agradável, facilitando assim o fluxo de comunicação entre alunos e professora naquele dia. Seguindo o modelo do primeiro extrato, apresento a seguir um quadro com as estratégias identificadas :

Estratégias produzidas pela professora

<b>ESTRATÉGIAS DE EVITAMENTO</b>	
Não houve ocorrências de estratégias de redução formal ou funcional.	

<b>ESTRATÉGIAS DE REALIZAÇÃO</b>		
<i>Compensação</i>		<i>Recuperação</i>
<i>Estratégia</i>	<i>Frequência</i>	Não houve estratégias de recuperação.
Paráfrase	1	
Não-lingüística	1	
Reestruturação	1	
Alternância de códigos	1	
Caracterização da palavra	1	

Estratégias utilizadas pelos alunos

<b>ESTRATÉGIAS DE EVITAMENTO</b>	
<i>Redução funcional</i>	<i>Redução formal</i>

<i>Estratégia</i>	<i>Freqüência</i>	<i>Estratégia</i>	<i>Freqüência</i>
Abandono da mensagem	2	Nível sintático	1

<b>ESTRATÉGIAS DE REALIZAÇÃO</b>			
<i>Compensação</i>		<i>Recuperação</i>	
<i>Estratégia</i>	<i>Freqüência</i>	Houve duas ocorrências de estratégia de recuperação	
Paráfrase	2		
Cooperativa	4		
Não-lingüística	5		
Alternância de códigos	1		

Nesse extrato mostra-se uma constelação um pouco diferente das estratégias identificadas no primeiro extrato. A professora não utilizou estratégias de evitamento em seu discurso. Esse fato representa um bom sinal, pois esse tipo de estratégia pode apontar para um determinado nível de insegurança do professor. Houve um número maior de estratégias de realização que estiveram mais uma vez relacionadas com explicações fornecidas pela professora aos alunos. Essa perspectiva vem sedimentar o que foi dito nos comentários do primeiro extrato, ou seja, estratégias de comunicação produzidas pelo professor auxiliam os estudantes no seu processo de compreensão do material. Como mostra o quadro foram acionadas cinco estratégias de realização. No caso de (21) onde a professora utiliza duas estratégias, caracterização da palavra e não-

lingüística, há grande possibilidade de que os estudantes tenham fixado melhor o conteúdo devido a essas estratégias. Ao tentar se referir ao vocábulo “*reden*” ou “*sprechen*”, a professora introduz com a palavra “bla bla bla” e logo após gesticula com as mãos uma boca. Se seguirmos mais uma vez a orientação da formação de hipóteses, é possível que o indivíduo possa formar uma hipótese a partir da caracterização da palavra feita pela professora para depois poder testá-la. Nesse sentido, a caracterização feita pela professora serve como um auxílio no processo de formação de hipótese do aluno. Na verdade, a professora facilita ao dizer ao que estava se referindo (no final da sentença ela diz “*redet*”). Já em (25) a professora aciona uma paráfrase para responder a uma dúvida levantada por A7. Ao fazê-lo, ela está oferecendo à estudante a possibilidade de receber o material lingüístico de uma forma mais criativa, ou seja, através de uma exemplificação. Dentro desse contexto específico e embora a estratégia de paráfrase seja classificada segundo FAERCH/ KASPER (1983b) com um menor potencial para aprendizagem, eu reafirmo a minha posição de que o contexto particular da sala de aula onde aparentemente duas ou mais partes interagem é determinante para que esse tipo de estratégia tenha um efeito positivo no aluno em seu processo de aprendizagem. O mesmo pensamento vale para o uso da estratégia de alternância de código proferida em (27) que serviu como um apoio para a explicação de um termo. Nesse caso específico, em oposição aos usos de estratégias de alternância de códigos realizadas no primeiro extrato, essa estratégia vem ajudar no processo de compreensão, não só de A7 mas também dos outros estudantes. A conclusão preliminar que se tira de eventos como esse é que cada uso específico de estratégias deve ser analisado de acordo com o tipo de situação vivenciado pelo grupo na sala de aula.

Os estudantes por sua vez utilizaram estratégias de evitamento e de realização. As estratégias de evitamento foram em número reduzido e estiveram relacionadas com a impossibilidade do(a) estudante prosseguir com a sua sentença. Em (33) por exemplo, A5 não termina a sua sentença, mas logo em seguida é auxiliada pela professora que a ajuda a formular o seu pensamento. Já o caso de (60) é atípico pois A6 inicia a sua sentença, porém não a conclui e também não recebeu auxílio dos colegas ou da professora, pois os mesmos iniciaram um outro turno interacional. Não deixa de ser todavia um bom exemplo de algumas vezes o aluno pode se sentir deslocado na sala de aula, por não obter respostas de colegas ou professor. Além das estratégias de redução funcional, houve uma ocorrência de estratégia de redução formal do nível sintático em (51). Após ouvir os depoimentos dos outros colegas de turma, A6 arrisca através de um curto “*sowieso*”, que na verdade significava de acordo com o contexto da situação que ele daria também respostas curtas à pessoa que o estivesse incomodando. A professora decifra a estratégia de A6 e replica perguntando se seriam respostas breves e ele confirma. Confirmando, ele nos deu a pista de que a sua proposição foi uma estratégia. Entretanto, vale a pena dizer que a atuação da professora é decisiva em um caso como esses, pois muitas vezes o aluno tem dificuldades de compreensão e se comunica através de um sistema reduzido. Mesmo que o processo de ajuda da professora tenha transcorrido de uma forma inconsciente, ela agiu de maneira decisiva dando chance à A6 de pelo menos formar uma hipótese a respeito do conteúdo proposto.

As estratégias de realização foram mais usadas e tiveram o seguinte perfil : se comparadas com as estratégias do primeiro extrato, pode ser notado que as estratégias cooperativas e não-lingüísticas são as maiores ocorrências. Tal fato sugere que a

cooperação é um fator presente nos extratos de aula analisados e essa ajuda pode favorecer a aprendizagem. A questão principal é a consciência de professor e alunos para problemas (comunicativos) emergentes dos turnos interacionais. As estratégias não-lingüísticas foram em maior número e com exceção de (43) e (73) em que elas não representam explicitamente um problema lingüístico mas sim são um apoio ao discurso dos estudantes, as restantes foram prontamente identificadas pela professora que providenciou ajuda aos estudantes. No caso de (39) por exemplo, a estudante apresenta entre outras estratégias a não-lingüística para falar “*tentar fingir*”. Interessante nesse turno interacional é que logo em seguida (40) a professora fornece a expressão adequada para A7 que já coloca em prática em (41) juntamente com outra estratégia não-lingüística para dizer “*schlafen zu zeigen*”. Essas estratégias juntamente com (66), onde A6 apresenta dificuldades e logo em seguida é auxiliado colocando em prática a expressão, podem ser exemplos que se encaixam dentro da rubrica proposta por HENRICI (1995) denominada “*kurzzeitiger Spracherwerb*” que representa um estágio dentro do processo de aprendizagem da língua estrangeira. Algumas estratégias cooperativas estiveram acopladas com outras estratégias como por exemplo, (33) onde a estudante utiliza uma estratégia de abandono da mensagem e logo em seguida é auxiliada pela professora conforme discussão acima sobre as estratégias de evitamento, e (39) onde A7 explicita o seu problema através de uma estratégia de alternância de código e também recebe apoio conforme a descrição feita acima. Além dessas estratégias houve a ocorrência ainda de (22) em que A7 explicita a sua dúvida através de uma estratégia cooperativa e recebe apoio da professora criativamente com uma paráfrase em (25), enquanto que em (36) A4 explicita o seu problema através de alguns indicadores de performance em sua fala. A professora então argumenta em (72) e A4 tem a chance

então de poder se expressar melhor. Esse tipo de abordagem tem se mostrado, embora a amostragem aqui presente seja pequena, uma grande ferramenta para implementação do fluxo comunicativo na sala de aula e possibilidade de que os estudantes possam expandir os seus conhecimentos lingüísticos se prontamente auxiliados no momento da dificuldade. As outras estratégias identificadas foram em menor número que não implica necessariamente que tenham sido menos importantes. Houve a ocorrência de duas paráfrases em (8) e (36) que demonstraram a capacidade da estudante em manipular o material lingüístico disponível. As estratégias de recuperação (11) e (39) não tiveram o mesmo perfil. Em (11) A7 simplesmente refina a sua fala através de “*sprechen*” que denota como a própria natureza de uma estratégia de recuperação uma proximidade com o nível de automatização do termo. Já em (39) a estratégia de recuperação está envolvida com outras estratégias. Nesse sentido, a estratégia é importante pois denota a consciência de A7 em perceber que não queria se referir exclusivamente à expressão “manipulação”. Todavia, ela não obteve muito êxito como a continuação de sua sentença claramente demonstra. A última estratégia (alternância de códigos) é relacionada também com a sentença (39) de A7. De certa forma, todas as estratégias dessa sentença acabam sendo diluídas pela força da estratégia cooperativa, pois ao notar que não conseguiria se expressar como desejaria, A7 aciona uma estratégia de alternância de códigos que representa a estratégia cooperativa propriamente dita.

#### 4.5. Terceiro extrato.

##### 4.5.1. Introdução

O terceiro e último extrato corresponde à observação realizada no dia 21 de maio de 1996. O tema proposto para o início da aula era a discussão de como seria, para os estudantes, uma casa no futuro. O relatório, apresentado no Apêndice 01, mostra que a aula foi muito produtiva do ponto de vista das estratégias de comunicação, uma vez que os estudantes tinham dificuldade em dizer determinadas expressões em alemão.

#### 4.5.2. Apresentação das estratégias

(1) P - Ok. Wir wollten gestern noch diesen Text hier bearbeiten...diese Zukunfts...Habt ihr schon zu Hause gelesen zufällig ?

(2) A8 - Ein bißchen.

(3) P - ein bißchen...Niemand ?...ein bißchen. Von dem bißchen, was ihr so gesehen habt, was meint ihr ? Welches Thema haben wir in dem Text ?

(4) A8 - **Über elektrischen Sachen.** ( O texto apresenta algumas informações a respeito de eletrodomésticos e aparelhos afins. Para A8 foi uma saída estratégica utilizar a palavra "*Sachen*" para expressar o seu pensamento, generalizando assim o seu pensamento).

(5) P - Über elektrische Sachen. Wann ? Jetzt, in der Vergangenheit oder in der Zukunft ?

(6) P - A2, was meinst du ? Ohne viel zu lesen, nur so deine Ideen.

(7) A2 - In der Zukunft ?

(8) P - In der Zukunft, weil wir sprechen jetzt von elektrischen Geräten...**also von Maschinen und so Sachen** ( A professora aqui também generaliza o seu pensamento através das palavras "*Maschinen und so Sachen*")...von Robotern haben wir auch schon

gesprochen. **Und hier wird ein Haus beschrieben...also ein Zukunftshaus, ein Haus der Zukunft.** ( A professora usa do artifício da exemplificação para refinar a sua explicação) Wie könnte dieses Haus sein ? Was meinst du ?

(9) A2 - **Eine...die Angestellte wäre ein Robo.** ( A proximidade entre as palavras robô em português e em alemão fez com que A2 dissesse a palavra robô em alemão através de uma estratégia de compensação denominada intralingual. A forma mais adequada é fornecida pela professora logo a seguir).

(10) P - Ein Roboter, ja. Also (...) Hausangestellte auf keinem Fall. Es wird alles Maschine machen. Was noch? Also, das erste, was du machen willst, ist Angestellte raus...gut.

(11) AAA - risos.

(12) P- Und du A5, was würdest du so machen ?

(13) A5 - **Das Haus wird mehr...äh äh...informatisiert nicht...äh...mehr mit Maschinen äh...aufgestellt sein. Zum Beispiel die Räume...die...können umgewandelt werden...von...** (Na fala de A5 podem ser notadas algumas estratégias. Primeiramente, ela inicia com uma estratégia de recuperação ao indagar se a palavra “*informatisieren*” seria a mais adequada. Logo após, ela generaliza através de “*Maschinen*” para de certa forma dizer que ela quer uma casa com muitos aparelhos. Já no final da sentença ela abandona a sua frase pois não diz no que os cômodos da residência poderiam ser transformados).

(14) P - verändert werden?

(15) A5 - verändert werden (...) weil die Wände können verschoben werden und...

(16) P - Aha, verschiebare Wände !



(17) A5 - **Und das Dach...der Dach kann...auf** (gesticula imitando o gesto de abrir e fechar) **wie ein Klapper sein...auf und zu gehen.** ( A5 após titubear na palavra “*Dach*”, aciona uma estratégia não-lingüística para representar uma espécie de clarabóia que pode ser aberta de acordo com o desejo do indivíduo).

(18) P - Warum denn das ? Wegen der Sonne?

(19) A5 - Ja, wegen der Sonne und auch...der Lüftung.

(20) P - Und du A4, was würdest du dir so vorstellen in einem Haus der Zukunft?

(21) A4 - Ein Roboter.

(22) P - Ein Roboter. Für die Hausarbeit ?

(23) A4 - **Ja, für die Hausarbeit...aber (...)** gibt es auch noch verschiedene **Maschine oder ein Drucker oder wie ein Kontroller, das ich schon die Fernsehen schalten oder so** (gesticula com a mão como se estivesse apontando o controle para a televisão).( A sequência de estratégias utilizadas por A6 nessa proposição são muito interessantes. Inicialmente ela generaliza, como em (4) ao utilizar a palavra “*Maschinen*” e complementa a sua sentença ao utilizar uma estratégia de caracterização da palavra ao se referir a um controle remoto como “*Drucker*”. Tudo indica que A6 fez a associação com o ato de pressionar que em alemão é expressado por “*drücken*” e criou essa palavra. Logo após, ela utiliza para se referir novamente a um controle remoto a palavra “*Kontroller*”, que é uma outra estratégia de caracterização da palavra pela semelhança com a palavra “controle” em português. Para finalizar, ela aciona uma estratégia não-lingüística ao imitar com as mãos o ato de apontar o controle remoto para uma televisão).

(24) P - Ein- und Ausschalten.

(25) A4 - Auch und die...// (P interrompe)

(26) P - Fernsteuerung sagt man dazu...Fernsteuerung...**Steuerung...Eine Fernsteuerung...von der Ferne.** ( A professora fornece então a explicação através de uma exemplificação)

(27) A4 - **Und so...und so...konnte ich den Roboter (...)** **irgendwas (gesticula com a mão imitando um controle remoto )**. (Para terminar a sua sentença, A6 aciona uma estratégia não-lingüística para supostamente dizer que ela com o controle remoto controlaria o robô a distância.)

(28) P - Ach, so würdest du ihm die Komandos geben.

(29) A4 - Ja.

(30) AAA - risos.

(31) P - (...) ja.

(32) A4 - **Und eine...sehr...ein T...ein Tisch, wo man so ein Knopfen drück (...)** **drucken und so (gesticula imitando o abrir de uma mesa )...geht auf.** (No meio da sua sentença, A6 aciona mais uma vez uma estratégia não-lingüística precedida pela palavra “so”. Com essa estratégia ela pretende dizer que a mesa seria aberta no momento em que ela apertasse o botão do controle).

(33) P - (...) auf.

(34) A4 - genau.

(35) P - Und du A6 ?

(36) A6 - Ich glaube alles wird als...mit Computer gemacht und...in Zukunft...gibt ihm es **wird mehr Ko(...)...Kontrolle als laut...Lautkontrolle.** ( No final de sua sentença, A6 aciona uma estratégia de caracterização da palavra. Ele pretende dizer que os aparelhos

no futuro poderão ser controlados por um comando de voz. Como ele não conhece a palavra em alemão, ele utiliza uma composição entre o adjetivo “*laut*” e a palavra “*Kontrolle*”).

(37) P - Also, durch die Sprache.

(38) A6 - **Ja, zum Beispiel...Licht an!** ( Nesse momento A6 exemplifica como seria na verdade o funcionamento do comando de voz. Um indicador da estratégia de exemplificação acionada são as palavras “*zum Beispiel*”).

(39) P - Würdest du sagen “Licht an” und das Licht geht an.

(40) A6 - Und...noch die ein...ein große Fenster...eine großes Fenster, wo...viele verschiedene Landschaft geben, **zum Beispiel man braucht keine Fenster oder ein Haus neben ein Berg oder neben Meer, sondern ein große Fenster als kristall // (P interrompe)**. ( O próximo aparelho descrito por A6 é uma janela onde a pessoa pode ter o prazer de visualizar diferentes paisagens sem precisar sair de casa. A estratégia de exemplificação ocorre logo após a palavra “*zum Beispiel*”).

(41) P - Du kannst auf deinem Fenster sehen.

(42) A6 - Und dann nur drücken oder...**Lautkontrolle sprechen und dann eine Fenster als einen Berg oder Alpen zum Beispiel.** ( Mais uma vez A6 utiliza uma estratégia de caracterização da palavra ao pronunciar a palavra “*Lautkontrolle*”, como também exemplifica a sua proposição com “*zum Beispiel*”).

(43) P - Toll.

(44) A6 - **Oder eine See** (gesticula com as mãos imitando um círculo como se fosse um lago ou lagoa) (Embora ele tenha dito a palavra em alemão, A6 ainda reforça o significado da palavra através de uma estratégia não-lingüística).

(45) AAA - risos.

(46) P - Toll. Aber spazieren kann man dann trotzdem nicht gehen, man kann es nur sehen...weil man kann ja nicht ins Fenster rein...so wie bei "Alles Gute". Da kommen ja rein. erinnert ihr euch an den Film...an die Filme.

(47) A6 - **Aber das paßt nur zu ...efeitos especiais.** (A6 aciona uma estratégia de alternância de códigos para se referir à palavra que ele não conhecia. Na verdade, essa estratégia também pode ser interpretada como uma estratégia cooperativa, pois o aluno está pedindo indiretamente auxílio à professora por não saber se expressar em língua estrangeira).

(48) P - Aha, Extraeffekte.

(49) A6 - Extraeffekte..aber in Wirklichkeit nur das...ich glaube sogar in Zukunft wird nur...diese Technologie zu gemacht **und nur...und nicht nur...diese Technologie, sondern mehr zum Beispiel...man müßte nicht mehr...zum Supermarkt gehen zum etwas zu kaufen zum Beispiel, sondern ein Lautkontrolle beim TV und dann kommen die** (gesticula como se os produtos estivessem saindo pela televisão). ( A6 inicia com uma estratégia de reestruturação se corrigindo na parte "*und nur...und nicht nur*". Após isso, ele exemplifica o que ele quer dizer. Durante a sua fala ele utiliza mais uma vez a palavra "*Lautkontrolle*" e no final ele faz uma mímica para representar a cena de produtos saindo da televisão, caracterizando assim uma estratégia não-lingüística).

(50) P - Aha. Es kommt per...per...per Fernsteuerung nach Hause.

(51) A6 - Aber heutzutage haben wir eine...noch eine primitve Einzu(...) Einkaufen...mit Telefon oder Computer bei Internet zum Beispiel.

(52) P - Das ist primitiv. ( com uma fisionomia de espanto)

(53) A6 - **Ja natürlich. Man bittet (gesticula como se estivesse digitando no computador) und dann wartet sehr viel für dieses Produkt zu kommen.** ( Nesse caso específico, A6 representa o verbo “digitar” através de “*bittet*” e ainda faz a mímica de estar digitando no computador. Esse gesto é interpretado como uma estratégia não-lingüística).

(54) A5 - Was ist modern für dich?

(55) A6 - Und dann dieses Meinen, das ich habe //(P interrompe).

(56) P - Es geht viel schneller.

(57) A6 - **Schnell, instantan.** ( A6 mistura o sistemas lingüísticos do português e do alemão utilizando a palavra, inexistente no alemão, “*instantan*”, caracterizando uma estratégia intralingual. O uso dessa palavra acaba afetando também a fala subsequente de A2, como mostra a seqüência).

(58) A2 - **Instantan.**

(59) A6 - In selbst(...) Moment. Wie ein E-mail zum Beispiel zu schicken.

(60) P - Ja, du schickst es hier weg und es ist schon da. Also Zeit ist ein neuer Begriff.

(61) A2/ A6 - **Weißt du A6, es ist eine Art...die...so...die...wie heißt die...imagens.** ( Após titubear por alguns momentos, A2 aciona uma estratégia de recuperação ao dizer “*wie heißt*” e logo em seguida uma estratégia de alternância de códigos por não se lembrar da palavra em alemão. Mais uma vez, ao pronunciar a palavra em português, ela está pedindo auxílio que vem por parte da professora).

(62) P - Bilder.

(63) A2 - Ja, die Bilder...die Wand (...) die heißt Thompson (...)...bildest du, **was du willst...eine Fenster oder...und da nach dem Fenster siehst du dann die...das Bild.**

(A2 abandona a mensagem na sentença em negrito e retoma o seu pensamento na frase

seguinte. Na verdade, ela abandonou uma parte de sua idéia que era dar mais um exemplo, além do existente “*Fenster*”. Como ela continuou a sua frase, A2 fez uma reestruturação de seu objetivo).

(64) A6 - Ja.

(65) P - Also das gibt es auch schon irgendwo.

(66) A2 - Ja, das gibt es Thompson (...).

(67) A6 - **Ja, aber mit Lautkontrolle habe ich noch nicht...** (A6 insiste na palavra que ele criou, indicando dessa forma a estratégia de caracterização da palavra, e no final da sentença acaba abandonando a mensagem).

(68) P - Fernsteuerung noch nicht.

(69) P - Und du A7, wie würdest du dir ein Haus der Zukunft vorstellen oder wie würdest du es dir wünschen, kann man auch so sagen.

(70) A7 - Für mich die Geräte werden mehr info(...) informatisiert...nur das und über...das Ge...das A6 Ges...Gespräch ich habe gelesen, daß in Rio de Janeiro und São Paulo **gibt es noch Computer in jeder vier oder fünf Gebäude...sie steht er steht es steht...unten in diesem Gebäude und dann in...como se diz...um visor (Gesticula imitando um visor)** ( No final de sua sentença, A7 aciona inicialmente uma estratégia de recuperação, “*como se diz*”, e também um estratégia de alternância de códigos para se referir à palavra “*visor*” e tonifica a sua proposição através de uma estratégia não-lingüística. Ambas estratégias podem ser também interpretadas como um pedido de auxílio, ou em outras palavras estratégias cooperativas).

(71) P - Ein Monitor. ( A professora auxilia A7 de imediato e ela utiliza a palavra logo em seguida como mostra a seqüência).

(72) A7 - Ein Monitor gibt es die Bilder und versucht der wichtige Marke...**Marke?** (**P concorda com a cabeça**)...**wichtige Marke, was du willst**, zum Beispiel ich müßte Kaffee kaufen, welche ? Damasco, União **und dann du suchst mit deinem**...(gesticula **apontando para o dedo indicador**). ( A seqüência de estratégias utilizadas por A7 são interessantes. Ao dizer a palavra “*Marke*”, A7 não está segura e pergunta à professora se está correta. A professora concorda com a cabeça. Esse tipo de comportamento é característico de estratégias cooperativas. Logo após uma fase de exemplificação, A7 usa do artifício não-lingüístico para dizer a palavra “dedo”).

(73) P - Finger. ( A professora mais uma vez auxilia a aluna que deu uma investida através de uma estratégia cooperativa. A7 coloca em prática a palavra aprendida conforme mostra a seqüência).

(74) A7 - Finger...das ist schon.

(75) P - Das gibt schon.

(76) P - Und du A8 ?

(77) A8 - Etwas...A6, was er nicht gesagt habe ist, daß man in unser(...) Haus geht...nicht mit (...) Schlüssel.

(78) P - nicht mit dem Schlüssel.

(79) A8 - **Sondern mit ein...ein Karton** (gesticula imitando um cartão) (A8 aciona uma estratégia intralingual ao misturar os dois sistemas lingüísticos. A palavra “*Karton*” existe em alemão, porém é utilizada para papelão ou artefatos do gênero e não para cartões magnéticos. Aparentemente A8 se deixou influenciar pelo ditongo nasal do português “-ão” e o “germanizou” para “-on”).

(80) P - Eine Karte.

(81) A8 - Ja. Eine Karte und **jeder hat seine Kodik...und hat ein(...) Karton** und muß diese Ka...Karte da rheinkommen. Und auch mit viel Geräten. (A8 utiliza duas estratégias intralinguais. A primeira delas é referente à palavra “*Kodik*” pela semelhança com a palavra “código” no português. Logo após a outra estratégia para se referir à palavra “*Karton*”).

(82) A8 - Das ist...ist Schade...Unser Zukunft zeigt, daß wir nicht mehr so viel Kontakt haben (toca com a mão A7).

(83) P - zu Menschen.

#### 4.5.3. Comentários

O terceiro e último extrato foi interessante do ponto de vista da dificuldade de alguns termos em alemão para os quais os estudantes não possuíam a glosa mais adequada. As estratégias vinham preencher essa lacuna. Nesse sentido, como o quadro vai indicar, apareceram seis estratégias de caracterização da palavra, nove estratégias não lingüísticas e cinco intralinguais que estão relacionadas com a necessidade dos alunos em poder se expressar. A seguir apresento o quadro de estratégias identificadas

Estratégias utilizadas pela professora

<b>ESTRATÉGIAS DE EVITAMENTO</b>
Não houve ocorrências de estratégias de redução formal ou funcional na fala da professora.

<b>ESTRATÉGIAS DE REALIZAÇÃO</b>	
<i>Compensação</i>	<i>Recuperação</i>



<b>Estratégia</b>	<b>Frequência</b>	Não houve estratégias de recuperação.
Generalização	1	
Paráfrase	2	

Estratégias utilizadas pelos alunos

<b>ESTRATÉGIAS DE EVITAMENTO</b>		
<i>Redução funcional</i>		<i>Redução formal</i>
<b>Estratégia</b>	<b>Frequência</b>	Nenhuma estratégia foi identificada.
Abandono da mensagem	1	

<b>ESTRATÉGIAS DE REALIZAÇÃO</b>		
<i>Compensação</i>		<i>Recuperação</i>
<b>Estratégia</b>	<b>Frequência</b>	Só foram identificadas três estratégias de recuperação.
Generalização	3	
Intralingual	5	
Não-lingüística	9	
Reestruturação	2	
Caracterização da palavra	6	
Paráfrase	4	
Alternância de códigos	3	

Cooperativa	3	
-------------	---	--

Os quadros acima nos mostram mais uma vez como foram distribuídas as estratégias ao longo do extrato de aula observado. Do lado da professora, mantém-se constante a característica do não uso de estratégias de evitamento que por terem a particularidade da não-formação de hipóteses (nem para a professora quanto menos para os alunos) poderia causar um efeito negativo no ambiente da sala de aula. Esse efeito negativo é proveniente do fato que uma estratégia de redução funcional, como abandono da mensagem por exemplo, pode criar um clima de desconfiança na sala de aula no sentido de que os alunos formulem a hipótese de que a professora não domina o assunto satisfatoriamente. As três estratégias de realização acionadas pela professora estiveram relacionadas com explicações fornecidas aos alunos a respeito de algum tipo de dificuldade no fluxo comunicativo. Em (8) por exemplo, a professora utiliza duas estratégias, uma paráfrase e uma generalização, para complementar a explicação dada à A2. A generalização confirma o tema sobre qual elas estão falando (“*Maschinen und so Sachen*”) e a paráfrase especifica o tipo de casa que os estudantes devem descrever no futuro. Como dito nos comentários anteriores, essas estratégias utilizadas pela professora são uma grande ferramenta para que os estudantes possam receber o material lingüístico de uma maneira criativa e partindo-se desse princípio acredito que esses artificios tenham um peso positivo na aprendizagem do idioma. O mesmo pensamento é válido para a estratégia (26) utilizada pela professora.

Da parte dos alunos por sua vez houve um quadro bem interessante de uso de estratégias. Dentro de um âmbito geral as estratégias utilizadas refletem a dificuldade

encontrada pelos estudantes ao lidar com determinados termos e idéias. O tema principal da aula era a perspectiva dos estudantes sobre uma situação hipotética no futuro. Segundo uma breve conversa com a professora, foi relatado que na aula anterior os alunos tiveram a oportunidade de ler um texto que apresentava a perspectiva de uma casa no futuro e portanto os estudantes tinham ciência do que se tratava. Todavia, a professora gostaria de analisar como os próprios estudantes se expressariam em alemão para dizer as suas idéias. Em virtude desse tema não aparecer diariamente no contexto da sala de aula, nota-se claramente que houve muitas estratégias de realização que procuravam de alguma forma suprir as dificuldades dos estudantes em relação a algum termo ou expressão. Segundo o quadro, há cinco estratégias intralinguais e seis estratégias de caracterização da palavra. Uma conclusão preliminar a esse respeito nos diz que o grau de dificuldade do tema proposto para a sala de aula pode implicar o uso de algumas estratégias de comunicação em detrimento de outras. Parcialmente, essa consideração pode ser observada nesse terceiro extrato. Em comparação aos dois outros extratos, nota-se também o fato de que as estratégias não-lingüísticas e as cooperativas estão presentes em maior número em relação a outras estratégias. No total dos três extratos foram observadas vinte e duas estratégias cooperativas e dezessete estratégias não lingüísticas. Levando em consideração que uma estratégia não-lingüística é uma estratégia cooperativa em potencial, visto que o estudante sinaliza para o(a) professor (a) através de gestos e sinais, pode ser tirada também uma conclusão hipotética, com base nos dados aqui apresentados, de que a cooperação dentro da sala de aula é um fator presente e determinante para o sucesso da comunicação e da aprendizagem. No caso específico da aprendizagem, ela tem todo potencial para acontecer dependendo do encaminhamento, tanto do(a) professor(a) quanto de um colega, que for dado para um

problema emergente da sala de aula. Nesse sentido, a conotação de negociação proposta por TARONE (1981) é adequada para a discussão proposta aqui e significa sem dúvida o jogo interativo entre os participantes da sala de aula.

No cômputo geral das estratégias houve o aparecimento de uma estratégia de redução funcional em (13) que vem sedimentar os argumentos utilizados acima, e de certa forma representados através das estratégias, de que o esforço maior dos estudantes foi de realização do que de evitamento, muito embora o tema presente na aula apresentasse dificuldades, partindo-se do pressuposto de que esse tipo de tema não é muito frequente na aula. Já em relação às estratégias de realização, podem ser colocadas as seguintes considerações : as estratégias de recuperação identificadas em (13) (61) e (70) e de reestruturação em (49) e (63) são apagadas pela força de persuasão de outras estratégias, como alternância de códigos, paráfrases ou estratégias cooperativas. O motivo se deve ao fato que o estudante não consegue êxito ao tentar recuperar ou reestruturar um termo ou sentença para dar continuidade ao seu discurso e aciona uma outra estratégia para solucionar o seu problema comunicativo. Já as estratégias intralingual, generalização, caracterização da palavra, paráfrase e alternância de código podem potencialmente ser analisadas sob uma mesma ótica se for levada em consideração a dificuldade do tema. A dificuldade deve ser entendida, como já citado acima, apenas em relação ao não-aparecimento de um tema dessa natureza com muita frequência nas aulas. Dentro da mesma linha de pensamento encaixam-se as expressões idiomáticas do primeiro extrato que, em virtude de aparecerem descontextualizadas, representaram também um nível de dificuldade para os(as) estudantes. Essas modalidades de estratégias surgiram para moldar o discurso dos estudantes ao se referirem a temas

para eles desconhecidos. Nas generalizações, (4), (13) e (23) o reconhecimento foi feito através da palavra “*Maschinen*”, coincidentemente utilizada nas três porposições, fato esse que indica um nível de incerteza em relação ao tema. Acredito que esse tipo de comportamento de generalização é estratégico por natureza pois indica ao mesmo tempo uma incerteza em relação a uma palavra ou termo específico e por outro lado uma saída criativa para manter ativo o fluxo comunicativo. Nesses casos, a intervenção do(a) professor(a) pode ser decisiva para um futuro processo de testagem de hipóteses (cf. FAERCH/ KASPER 1983b). As paráfrases identificadas em (38), (40), (42) e (49), coincidentemente produzidas por A6, demonstram claramente a atitude de A6 de exemplificar claramente o que se propõe a dizer. Em todas as sentenças, ele obteve êxito em suas exemplificações imputando um caráter dinâmico na interação com a professora que soube corresponder habilmente às colocações feitas pelo estudante. Além dessas estratégias, foram anotadas três estratégias de alternância de códigos, onde o esforço para prosseguir em alemão não era mais possível. Uma baixa incidência desse tipo de estratégia também demonstra em um determinado nível que os estudantes estavam engajados em se expressar somente na língua alemã. As sentenças (47), (61) e (70) são os exemplos de alternância de códigos identificados no extrato. A intervenção efetuada pela professora foi mais uma vez decisiva para que os estudantes pudessem se submeter a um novo processo de formação de hipóteses. Todas as soluções fornecidas pela professora foram colocadas em prática logo em seguida como consta nas sentenças (49), (62) e (71). Não obstante o fato de que esse terceiro extrato foi muito produtivo em relação às estratégias de comunicação, apresento então mais algumas estratégias produzidas que, segundo a minha perspectiva, foram as mais interessante e criativas de todos os extratos. Eu me refiro especificamente às estratégias de caracterização da

palavra e intralingual. As ocorrências de estratégias intralinguais estavam relacionadas com a incerteza da palavra em alemão e a partir daí então houve uma “germanização” da palavra, como por exemplo em (9), (57), (79) e (81). Do ponto de vista do potencial para aprendizagem, conforme fora proposto por FAERCH/ KASPER (1983b), esse tipo de estratégia pode levar à formação de hipóteses. A essa consideração eu acrescento o argumento que esse processo é beneficiado consideravelmente caso o(a) estudante, devido estarmos analisando condições de sala de aula, receba auxílio adequado do(a) professor(a) ou colega de sala. Da mesma forma encaixam-se dentro desse contexto as originais caracterizações da palavra criadas pelos estudantes para se referirem a termos como controle remoto e comando de voz. Em (23) por exemplo, A4 tenta se referir a controle remoto utilizando as palavras “*Drucker*”, em alusão ao verbo *drücken* em alemão, e também “*Kontroller*” pela semelhança à palavra controle do português. A explicação para a palavra criada por A4 aparece em (26), quando a professora explica para a estudante através de uma exemplificação o termo mais adequado. Já em (36), (42), (49) e (67) temos o uso de uma estratégia intralingual que, à primeira vista, parece ter sido internalizada por A6, pois ele a usa a primeira vez em (36), quando se refere a um comando de voz (“*Lautkontrolle*”), e continua se referindo ao mesmo termo, mesmo após a professora ter feito uma intervenção em (39), (50) e (68). Com base nesses dados, tudo indica que A6 de certa forma fossilizou esse termo como sendo correto e ignora as intervenções feitas pela professora em (39) e (50). Em (68) porém, a professora é um pouco mais incisiva ao replicar com a forma mais adequada. Esse tipo de procedimento é necessário para que o(a) estudante não complete o seu ciclo de testagem de hipóteses com um item duvidoso em sua “*Interlanguage*”. Para completar esse tópico de comentários, cito ainda as várias ocorrências de estratégias não-lingüísticas e as

estratégias cooperativas, que como citado acima representam um comportamento significativo dentro da dinâmica da sala de aula. Sentenças como (17), (23), (27), (32) e (72) apresentam essa perspectiva e além disso mostram a importância da intervenção por parte da professora, auxiliando os estudantes dessa forma em seus processos de formação de hipóteses.

Esse terceiro tópico de comentários vem concluir a primeira parte da análise das estratégias de comunicação dentro do ambiente da sala de aula. Os comentários feitos acima estão relacionados com a classificação e análise específica das estratégias realizadas pelos estudantes. A segunda parte da análise por sua vez está baseada nas duas questões levantadas no terceiro capítulo acerca da relação existente entre as estratégias de comunicação dentro da sala de aula e a interação.

#### 4.6. Elucidação das questões

Além das análises descritas acima, há também a possibilidade de análise dos dados através de uma comparação com duas questões que foram levantadas no terceiro capítulo. As questões surgiram basicamente através da revisão da literatura e da necessidade de incorporação do quesito interação nesse tipo de análise. Para tecer algumas considerações a respeito da relação existente entre as questões da pesquisa e os dados analisados, reproduzo a seguir as questões.

#### 4.6.1. Qual a relação existente entre o contexto da sala de aula e as estratégias de comunicação?

A preocupação de uma questão como essa é em relação à oposição aos estudos dominantes na área de estratégias de comunicação que basicamente se orientaram por estudos controlados (cf. TARONE 1981, BIALYSTOK 1983, FAERCH/ KASPER 1983b e PARIBAKHT 1985). No caso de uma sala de aula, há determinados fatores que são inerentes a esse contexto e que podem nos dizer algo a respeito das estratégias de comunicação. Um importante fator dentro dessa conjuntura é o tipo de situação de aprendizagem que acontece dentro da sala de aula, referindo-se portanto ao tipo de abordagem que está sendo utilizada para o ensino. A abordagem adotada está na maioria das vezes relacionada com o caráter da obra didática utilizada e com o propósito pedagógico do curso. A obra didática “*Themen Neu*” em todas as suas versões tem uma fundamentação comunicativa para o ensino do alemão como língua estrangeira. Esse tipo de orientação tem um efeito positivo para o uso de estratégias de comunicação, pelo fato que os estudantes são induzidos a se comunicar efetivamente em língua alemã. Se tomarmos como exemplo os extratos analisados, essa perspectiva pode ser parcialmente confirmada (i) pelo uso das estratégias de comunicação e (ii) pela posição adotada pela professora que sempre opta por uma discussão aberta com os alunos, dando chance para que eles se expressem. A concentração da professora em proporcionar aos estudantes um ambiente comunicativo (situações cotidianas, experiências pessoais, explanação de desejos pessoais, conforme a estruturas dos extratos observados), através do uso efetivo da língua alemã, é um grande indício da utilidade do acionamento do conhecimento procedimental por parte da professora (“*procedural knowledge*” cf. ANDERSON 1976,



1980, 1983, KASPER 1984, WOLFF 1990) no processo da aprendizagem. Esse tipo de conhecimento que é subjacente ao conhecimento declarativo (“*declarative knowledge*”) consiste de procedimentos e estratégias acionados pelo indivíduo para processar dados em língua estrangeira com a finalidade de adquiri-la, aprendê-la, ou no caso do indivíduo com domínio de dois idiomas, apenas acionar o seu conhecimento em língua estrangeira. Entre esses artifícios encontram-se procedimentos receptivos, procedimentos discursivos, estratégias de aprendizagem e estratégias de comunicação. Dentro do contexto específico da sala de aula, o conhecimento procedimental usado pela professora cria as condições necessárias para que os estudantes possam processar as informações recebidas e então testá-las em situações comunicativas. Partindo-se dessa perspectiva, deriva-se que a aprendizagem ocorra. WOLFF (1990) advoga em um de seus artigos a importância da perspectiva do conhecimento procedimental no ensino de línguas estrangeiras, em virtude dos estudantes no final de sua formação em língua estrangeira não serem hábeis de conduzir uma simples comunicação em língua estrangeira. Em relação específica ao uso do conhecimento procedimental por parte dos professores, faço minhas as considerações propostas por ele, que influenciaram consideravelmente as afirmações feitas acima.

“Der Schüler muß in die Lage versetzt werden, explizites deklaratives Sprachwissens, welches ihm der Lehrer im Verlauf des Unterrichts vermittelt hat (grammatische Regeln, lexikalische Elemente), in implizites Wissen umsetzen zu können, auf welches er dann - ähnlich wie der Muttersprachler - mehr oder weniger unbewußt zurückgreifen kann. Der Gebrauch der Sprache in kommunikativen Situationen im Klassenzimmer ist das wichtigste methodische Verfahren, um diesen Umsetzungsprozeß zu leisten.”

WOLFF (1990 : 621)

Ao lado desse tipo de fator explanado acima, que a meu ver parece ser de suma importância para o acionamento de estratégias de comunicação, existem outros dois fatores da sala de aula que contribuem para um melhor entendimento da relação existente entre estratégias e o contexto da sala de aula. O primeiro deles está relacionado com o tipo de tarefa realizada na sala de aula. Nos extratos observados, houve a predominância da conversação entre alunos e professora, mostrando assim um alto nível de entrosamento entre as partes, como pode ser observado em todas as transcrições. Caso a tarefa fosse a produção textual ou exercício de audição, haveria a possibilidade de que os estudantes tivessem preferência por um tipo específico de estratégia, como por exemplo somente estratégias de redução ou somente um tipo específico de estratégia de evitamento. HAMAYAN/ TUCKER (1980) relatam o fato de uma sala de aula, onde foi observado a relação entre o uso preferencial de um comportamento de evitamento e o grau de dificuldade de estruturas gramaticais envolvidas na tarefa. A diferença entre a análise de uma tarefa realizada dentro da sala de aula e uma tarefa realizada em um estudo experimental precisa ser devidamente aparente, caso contrário não há razão de inclusão da tarefa como um componente específico da sala de aula. Na maioria das vezes as tarefas delegadas a estudantes em estudos experimentais induzem os mesmos à produção de um determinado tipo de comportamento lingüístico (estratégias de realização, como no caso de BIALYSTOK 1983) para verificação de parâmetros pré-estabelecidos ou comprovação de postulados teóricos. No caso da sala de aula, a relação deve ser com o tipo de abordagem que está sendo empregada para o ensino da língua

estrangeira. Caso a orientação metodológica seja de ordem comunicativa, como acontece com o grupo analisado nesse estudo, então a natureza da tarefa consta também como um fator de relevância para o acionamento das estratégias, em virtude da professora, de acordo com os extratos observados, constantemente questionar os estudantes para que eles se pronunciassem a respeito de um determinado tema e dessa forma pudessem fazer parte do processo comunicativo. A consequência advinda do procedimento adotado pela professora foi o estabelecimento de um fluxo comunicativo entre os participantes da sala de aula que potencialmente gerou não só o aparecimento de estratégias de comunicação, como também outros tipo de comportamentos verbais.

O último fator a ser analisado aqui é o ambiente que cria-se dentro de uma sala de aula que de certa forma pode vir influenciar o processo comunicativo. Dentro de uma sala de aula, independente do método que se utiliza para o ensino do conteúdo proposto, ainda é o professor que centraliza todas as atividades. É ele que determina quem fala, a hora que o aluno deve se pronunciar, a hora que deve ser feito um trabalho individual ou em grupo e demais atividades. Entender como caracteriza-se o ambiente dentro de uma sala de aula, pode ser crucial para um melhor entendimento da estrutura da comunicação na sala de aula. JOHNSON (1995) por exemplo, em um trabalho de investigação da comunicação em salas de aula de língua estrangeira, defende a posição de que os padrões de comunicação definidos para uma determinada sala de aula podem influenciar a maneira como a comunicação será organizada e ao longo do tempo conduzida pelos participantes. Esses padrões (*patterns of classroom communication*) são provenientes das experiências vivenciadas em sala de aula tanto pelo professor quanto pelos alunos. A união dessas experiências determinará o relaxamento ou não das relações sociais

existentes dentro da sala de aula. Transferindo-se para o nosso contexto, isso significa que se houvesse uma “monopolização” por parte da professora na condução das aulas observadas, é bem provável que os estudantes se sentissem desencorajados a se pronunciar a respeito de uma tema, mesmo que fossem denominados para tal. Uma consequência provável poderia ser o não aparecimento de estratégias de comunicação ou talvez um número elevado de estratégias de redução formal e funcional. Pelo contrário, o que nota-se, na grande parte das transcrições, é um grande interesse por parte da professora de que os estudantes tomem parte no processo comunicativo permitindo que eles interajam não só com ela, como também com outros estudantes. Não são raras as vezes em que os próprios estudantes iniciam um turno interacional com a professora e dão seqüência ao fluxo comunicativo. Dando chance aos alunos, através de uma atmosfera de cooperação, significa criar oportunidades para que os próprios estudantes usem os seus conhecimentos de língua estrangeira (declarativo e procedimental) para a sua aprendizagem. Em face da atitude da professora em relação aos seus estudantes é que nota-se um grande número de estratégias de comunicação, que são emergentes de problemas comunicativos ou representam uma manipulação do material lingüístico, conforme os comentários adjacentes às transcrições. Em outras palavras, dando oportunidade para que os estudantes se expressem em sala de aula, há chances do surgimento de estratégias de comunicação.

4.6.2. Em qual proporção a interação em sala de aula (professor-aluno, aluno-aluno) influencia o uso de estratégias de comunicação ?

Dentro da literatura específica, a interação é considerada como uma teoria de aprendizagem de línguas estrangeiras (*the interaction hypothesis*) (cf. LONG 1980, SELIGER 1977, ALLWRIGHT 1984, GASS/ VARONIS 1994, HENRICI 1995 ) que prediz que o aluno aprende o idioma estrangeiro através de um *input* compreensível. Esse tipo de *input* seria oferecido aos aprendizes através de ajustes conversacionais. Quanto maior a possibilidade dos aprendizes tomarem parte na estrutura conversacional, maior será a chance de realização de aprendizagem, pois os aprendizes estarão em uma posição de negociação. A interação em sala de aula é vista como um evento social onde os participantes dividem as responsabilidades para atingir a aprendizagem. Dessa forma, o professor continua com o seu papel tradicional de administrador da aula, só que oferece aos aprendizes a possibilidade de maior participação. Sem dúvida, a interação é um fator fundamental na sala de aula, porém não é o único que pode influenciar o desenvolvimento da aprendizagem. ELLIS (1990) por exemplo defende a posição, dentro desse contexto, que existe uma tendência maior de que um *input* compreensível venha facilitar a aprendizagem ao invés de determinar por completo esse processo. Partindo-se do pressuposto de que a maioria desses estudos foram realizados com base em dados provenientes de estudos localizados e não longitudinais, parece-me plausível aceitar a posição de ELLIS (1990), que possui um caráter heurístico no sentido de apontar e levantar hipóteses para futura investigação. Normalmente, estudos enfocando o fator interação em sala de aula concentram-se no *input* dentro da sala de aula de acordo com eventos realizados dentro da sala de aula, como por exemplo, a estrutura dos turnos interacionais, a estrutura da participação, os reparos e correções; e a partir do esboço dessa estrutura existente derivam -se as relações entre interação e aprendizagem. Difícil todavia é determinar como essa estrutura pode ser explorada no seu potencial

máximo ou até mesmo uma definição concreta do que seja a estrutura interacional ideal que seja promissora no desenvolvimento da aprendizagem (cf. van LIER 1988). Esse tipo de questionamento necessita impreterivelmente ser aprofundado para que os estudos em interação possuam credibilidade como objeto de pesquisa.

A pequena introdução oferecida acima serve para mostrar algumas perspectivas dentro dos estudos interacionais. O denominador comum entre elas acaba sendo sem dúvida, em maior ou menor grau, a contribuição da interação para o processo da aprendizagem. Seguindo o modelo de análise proposto para esse estudo, é prematuro afirmar que as estratégias de comunicação que ocorrem dentro da sala de aula contribuam efetivamente para a aprendizagem de línguas estrangeiras. O que foi proposto, tanto na fundamentação teórica (chegar capítulo 03, item 3.4.4.) como nos comentários das análises, é que as estratégias de comunicação possuem uma maior ou menor potencial para aprendizagem que está relacionado com o tipo de comportamento adotado pelo indivíduo, evitamento ou realização. A potencialidade para a aprendizagem por sua vez está baseada em um aparato cognitivo que orienta a formação e testagem de hipóteses provenientes de situações vivenciadas pelos indivíduos. Não obstante o fato de que a análise da interação dentro da sala de aula esteja intrinsecamente relacionada com a aprendizagem, eu proponho analisar a interação nesse momento como um suporte para a produção das estratégias de comunicação e não como fator da aprendizagem. Sendo assim, a discussão sobre aprendizagem e estratégias de comunicação limita-se às argumentações feitas acima (verificar também capítulo 03, item 3.4.4.). No caso específico analisado nesse estudo, a interação funciona como mola propulsora no uso das estratégias de comunicação, ou seja, as estratégias de comunicação emergem na sala de

aula à medida que estudantes e professora interagem entre si. Baseado nesse pensamento e com respaldo nas transcrições das observações apresentadas acima, eu responderia preliminarmente a questão levantada com a afirmação de que sem a interação na sala de aula não haveria o uso de estratégias de comunicação, portanto a proporção de influência é a máxima possível. A maioria dos estudantes que respondeu à pergunta como parte da investigação junto aos estudantes e professora (Apêndice 06) colocou que o primeiro instinto seria perguntar ao professor no caso de dificuldade em se expressar durante a aula ou tentar se expressar mesmo não estando ciente do tema em questão. É importante ter na mente que os alunos somente questionariam o professor ou de certa forma interagiriam com o professor se lhes fosse dada a oportunidade para tal. Se for tomado um exemplo das transcrições, fica mais claro esse tipo de afirmação, como por exemplo as seguintes sentenças do segundo extrato que são reproduzidas a seguir :

P - Wie hast du reagiert A7 im Bus? Mit dem Mann, der so viel reden wollte. Wie hast du reagiert ?

A7 - ...Zum ersten mal...ich habe...ihn manip...nicht manipuliert, sondern...ich habe ( faz a mímica de estar dormindo) ...ich konnte...eu tentei fingir//( P interrompe). (

P - Du hast versucht...

A7 - Ich habe versucht... (faz o gesto de estar dormindo) schlafen...zu...zeigen.

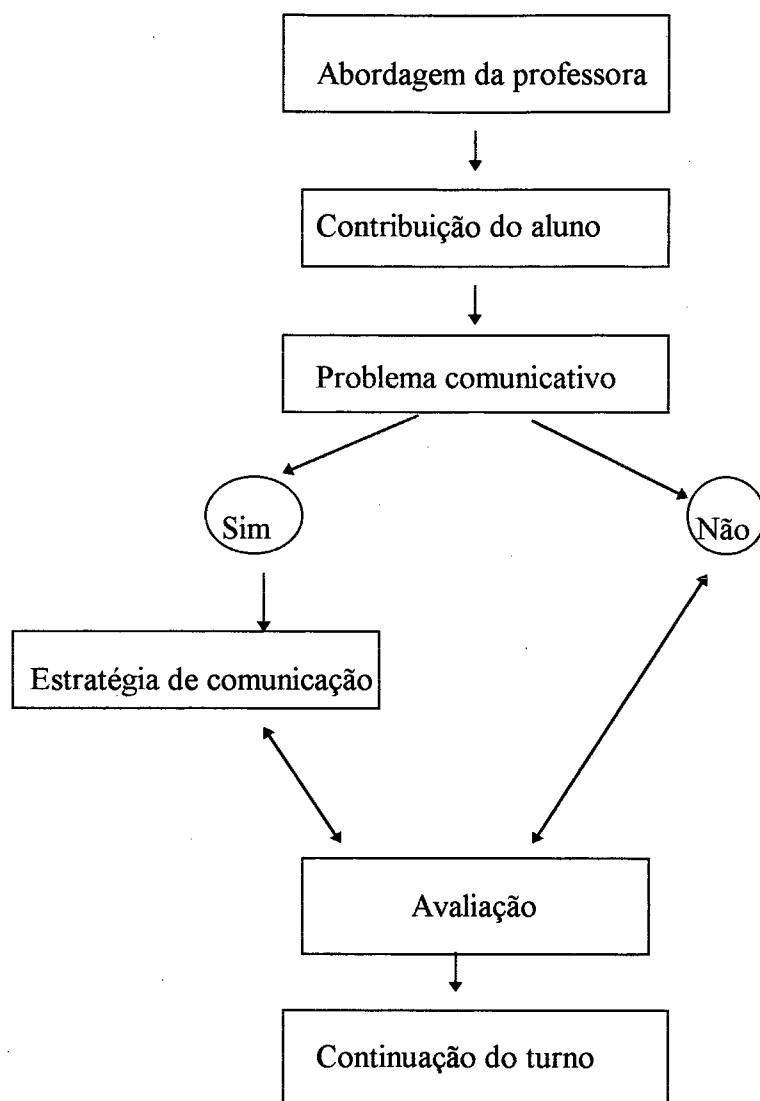
P - Zeigen, daß du schlafen wolltest.

**A7 - Ja und er hat getan Hallo, Hallo (cutuca A6 indicando que a pessoa estava cutucando-a).**

AAA - risos.

A estrutura desse turno interacional é semelhante a muitos outros existentes em todas as transcrições desse estudo. Existe uma intervenção inicial por parte da professora, logo após a participação da aluna e posteriormente uma possível avaliação da professora. Esse ato dividido em três partes é comum à grande maioria dos estudos em interação. O que aconteceu porém com A7 foi que ela teve um problema no seu discurso e então acionou estratégias de comunicação. Se imaginarmos a estrutura de um turno interacional como uma linha paralela composta de três estágios, em algum momento deve existir um pequeno apêndice para a possibilidade de existência de uma estratégia de comunicação, ou seja :





Nos comentários das transcrições feitos acima, eu enfatizei a importância da intervenção da professora no momento em que o estudante está vivenciando um problema comunicativo. Do ponto de vista da formação de hipóteses, existe a chance de que o estudante se sinta apto em reiniciar o processo de formação de hipóteses. No quadro feito acima, essa intervenção é representada pelo item avaliação da professora (muitas vezes concomitante com a expressão do aluno, daí a razão da seta ter duas extremidades), onde a professora intervém junto ao aluno para ajudá-lo. Se porventura o

aluno estiver utilizando uma estratégia de comunicação que não esteja necessariamente relacionada com a falta de recursos linguísticos, mas sim com a expansão de seu vocabulário (cf. comentários do primeiro extrato), o papel da professora no processo de intervenção torna-se mais importante para determinar até que ponto o(a) estudante está correto em seu processo de formação de hipóteses. O quadro acima não limita-se somente à intervenção feita pela professora, já que há a possibilidade de que um outro colega da sala de aula intervenha para ajudar a pessoa que está acionando a estratégia de comunicação. Mesmo nesses casos, não descarta-se a função da professora como mediadora do turno interacional, e conseqüentemente capaz de oferecer uma “negociação” para eventuais problemas. Para finalizar esse tópico e por conseqüência esse capítulo de análises, eu gostaria de ressaltar que, tanto as considerações feitas acima acerca da importância da interação na sala de aula como elemento propulsor no aparecimento de estratégias de comunicação, bem como o pequeno quadro representando a estrutura do aparecimento de uma estratégia de comunicação, ganham uma força de persuasão maior se os fatores contextuais levantados no item anterior (4.6.1.) forem levados em consideração, ou seja, uma atmosfera agradável dentro da sala de aula que incite os estudantes a participarem do processo comunicativo e uma postura descentralizadora por parte daquele que esteja no papel do professor vão permitir que interação emergente de uma sala de aula contribua (não só) com a produção de estratégias de comunicação. No capítulo seguinte eu apresento algumas conclusões hipotéticas que sumarizam a maioria das afirmações feitas aqui, bem como sugestões para uma pesquisa futura.

## CAPÍTULO 05

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

#### 5.1. Conclusões hipotéticas

O estudo descrito ao longo desse trabalho apresenta algumas conclusões que eu gostaria de sintetizar a seguir. A forma escolhida é a de blocos de idéias que estão relacionados entre si.

- A orientação seguida para esse trabalho foi heurística (cf. capítulo 03, item 3.3.1) e segundo esse tipo de direcionamento há a perspectiva de que algumas conclusões hipotéticas sejam apresentadas de acordo com os dados e condições do estudo. Nesse sentido, deve-se em um primeiro momento restringir as conclusões para o contexto apresentado dentro desse trabalho. Atuando-se dessa forma evitam-se generalizações para outras situações. O que deve na verdade ser transportado para uma outra pesquisa são características apresentadas ao longo desse trabalho.

- Os métodos empregados para coleta de dados são oriundos da pesquisa etnográfica. Dentro do contexto analisado, me parece que essa metodologia é a mais adequada quando o objeto de investigação é (i) algum aspecto da produção oral/ escrita de indivíduos que se encontram dentro de uma sala de aula ou (ii) análise da interação. A observação em sala de aula, após um período de aclimatação do pesquisador dentro do

ambiente, é uma das ferramentas mais adequadas que o pesquisador possui para a coleta de dados. Através das observações é possível que o pesquisador tenha um volumoso material que sirva ao seu propósito de investigação. Na maioria das vezes, esse material transforma-se em transcrições que são úteis não só para o objeto da investigação de uma pesquisa, como também para qualquer outro tema relacionado ao cotidiano de uma sala de aula. Outras formas de investigação, como por exemplo questionários, relatórios e diários, ajudam no processo de conhecimento dos sujeitos da pesquisa e por consequência na posterior análise dos dados. Para que a pesquisa etnográfica seja conduzida é necessário porém que haja um planejamento minucioso do tema a ser investigado, uma vez que as variáveis dentro de uma sala de aula são inúmeras e podem atrapalhar o pesquisador na coleta de análise dos dados.

- O modelo utilizado para identificação das estratégias de comunicação foi extraído, como citado ao longo do trabalho, da abordagem de FAERCH/ KASPER (1983b) (para melhor entendimento do modelo, ver capítulo 02, item 2.2.6., bem como capítulo 03, item 3.4.). A maior parte das estratégias conseguiu ser identificada de acordo com a taxionomia proposta pelos autores. Esse fato confere ao modelo um nível de credibilidade, caso a análise seja feita de acordo com a proposta apresentada nesse trabalho, ou seja, identificação das estratégias de comunicação de acordo com o seu aparecimento no discurso de estudantes e professora. Se porventura a análise for de ordem processual, onde a preocupação centra-se no *porquê* da escolha do indivíduo de uma ou outra estratégia, acredito que o modelo tenha de sofrer algumas alterações com relação à definição das estratégias (cf. BIALYSTOK 1990). A única ressalva a ser feita aplica-se à explicação do termo estratégias de comunicação que é oferecida tanto por

FAERCH/ KASPER (ibid.) como pela maioria dos autores que se ocuparam com esse tema. Na verdade, como pode ser observado nos dados dessa pesquisa, a definição deve ser estendida também para a *manipulação* do conhecimento lingüístico possuído pelo indivíduo e não só restringir-se à *falta* do mesmo conhecimento em situações comunicativas. A falta do conhecimento lingüístico pode implicar uma manipulação, todavia, a inversão da ordem nem sempre é verdadeira.

- A natureza do modelo apresentado é cognitiva que implica automaticamente a formação e testagem de hipóteses criadas pelo usuário da língua. Dessa forma, em todos os comentários das observações (ver capítulo 04, itens 4.3.3., 4.4.3. e 4.5.3.) pressupõe-se que os estudantes, ao acionarem uma determinada estratégia estão em um processo de formação de hipóteses que podem ser testadas ou não dependendo da natureza da estratégia (evitamento ou realização). O auxílio prestado pela professora, como pode ser observado nas transcrições, é essencial para que o estudante sinta confiança para uma possível automatização do termo ou expressão em questão, ou para que ele redirecione o seu processo de formação de hipóteses.

- A relação entre estratégias de comunicação e a aprendizagem pode conduzir a interpretações errôneas se não for devidamente esclarecida. Para o contexto desse trabalho não foi proposto uma relação direta entre o uso de estratégias de comunicação e a aprendizagem do alemão. Eu enfatizo que o uso de determinadas estratégias de comunicação pode predizer um maior ou menor potencial para aprendizagem com base no modelo cognitivo de formação de hipóteses. Esse processo poderá ser favorecido se o ambiente da sala de aula juntamente com uma atitude descentralizadora da professora, ao

estimular que os estudantes participem da aula através do uso de seu conhecimento procedimental, forem levadas em consideração. No entretanto, ainda vale lembrar que uma confirmação desse fato só poderá ser obtida através de um estudo longitudinal conduzido com os mesmos estudantes e sob condições favoráveis de ensino.

- O contexto estabelecido dentro da sala de aula apresentou-se de uma maneira diferente de uma pesquisa experimental, onde normalmente há um rígido controle de variáveis. De acordo com essa perspectiva então, é que torna-se necessário outras pesquisas dentro da sala de aula que não enfoquem somente o quesito estratégias de comunicação, mas também outros tipos de comportamento. Eu defendo a opinião de que a análise específica do que *realmente* ocorre dentro da sala é muito mais produtiva do que especulações, sem dados provenientes da sala de aula, a respeito dos processos emergentes. Nos exemplos oferecidos das transcrições, a atitude da professora em fornecer oportunidades para que os estudantes se expressassem em língua estrangeira foi fundamental para a produção das estratégias de comunicação. Esse tipo de atitude pertence ao contexto de uma sala de aula e é importante para a promoção de um clima de participação entre professores e estudantes que teve nesse estudo um resultado positivo do ponto de vista da produção das estratégias de comunicação. Um melhor conhecimento de diversos contextos existentes em salas de aula de língua estrangeira oferece ao futuro professor a possibilidade de deparar-se com situações reais de ensino para que ele possa formar a sua própria opinião a respeito de um determinado evento da sala de aula.

- Da mesma forma que o contexto é uma peça importante na produção das estratégias de comunicação, também é o fator interação em sala de aula. Sem ela poderia existir uma incidência muito baixa de estratégias de comunicação. A interação baseada na participação dos membros da sala de aula adota o caráter de propulsora na produção das estratégias.

## 5.2. Sugestões para pesquisas futuras

Como tópico final desse trabalho, apresento algumas sugestões que podem ser levadas adiante em outras pesquisas. A primeira delas é que sejam feitas investigações com outros idiomas para que assim possa ser traçado um panorama do comportamento das estratégias de comunicação de acordo com várias línguas. Também é de extrema relevância que sejam feitas pesquisas de caráter longitudinal. Somente dessa forma poderá ser analisada por exemplo a ocorrência da aprendizagem ou não. Um conjunto de fatores, como por exemplo financeiros e de ordem temporal, impede que essas pesquisas sejam conduzidas. Nesse trabalho foi observada somente uma turma de um determinado nível na aprendizagem do alemão. Extremamente interessante seria a observação de turmas de níveis diferentes para verificação da relação existente entre estratégias de comunicação e nível de proficiência no idioma estrangeiro. Da mesma forma, uma análise processual das estratégias de comunicação que estivesse voltada para a razão da escolha de uma determinada estratégia poderia acrescentar idéias muito interessantes às conclusões feitas nesse estudo. Como último pensamento, é interessante citar a necessidade de que qualquer tipo de resultado proveniente de pesquisas feitas em sala de aula de língua estrangeira chegue às mãos do futuro professor de línguas estrangeiras.

Dessa forma, pode ser feita uma conscientização sobre dificuldades e características básicas do ambiente com o qual ele deparará durante o seu trabalho diário.



## 6. APÊNDICES

### APÊNDICE 01

#### RELATÓRIOS

Relato da primeira observação realizada no dia 26/03 das 13:30 até às 14:30HS

A primeira observação foi a mais difícil, pois mesmo que eu não interrompesse de qualquer forma a aula, os estudantes ainda se sentiam um pouco acanhados quando eram indagados pela professora sobre qualquer tipo de problema ou dúvida. Os primeiros vinte minutos foram quase que um monólogo, porém pouco a pouco os estudantes foram se soltando e de certo forma mais adiante até ignoraram a minha presença.

O conteúdo da aula no período que observei consistia na elucidação de algumas expressões idiomáticas da língua alemã. Este tópico é propício para o uso de algumas estratégias de comunicação, já que os estudantes deviam explicar alguns conceitos em alemão que eram propostos pela professora. Para complementar esta idéia, cito também que a própria professora, utilizou habilmente algumas estratégias de comunicação para tentar elucidar pontos que não foram compreendidos pelos alunos.

O grupo observado se mostrou além disto muito cooperativo no sentido de um estudante tentar ajudar o outro quando havia algum problema com a comunicação, e isto pode ser um indício de que não só a interação entre o professor e o aluno, mas principalmente entre os próprios alunos, através de estratégias de comunicação, é benéfica na elucidação de problemas oriundos da comunicação.

Relato da segunda observação realizada no dia 09/04 das 13:50 às 14:50Hs

A aula observada consistia de duas partes. Na primeira parte, os estudantes deveriam escrever um pequeno diálogo que envolvesse algumas expressões idiomáticas. Esta parte específica não foi gravada e apenas fiz a observação de como os estudantes se comportavam. A novidade é que eu me sentei junto dos estudantes para poder acompanhar melhor as tarefas que eles realizavam. Este procedimento teve um efeito muito positivo no momento em que acionei a câmera filmadora para efetuar a gravação, pois de certa forma os estudantes estavam mais despreocupados com a minha presença e pude notar que eles tiveram um desempenho melhor.

Na segunda parte, que foi então filmada, os estudantes tinham como tarefa a leitura de um texto do livro *Themen Neu 3* que posteriormente foi discutido por todos. O ambiente da sala de aula estava muito agradável e o texto tinha um teor cômico (tratava sobre pessoas que incomodam outras pessoas concentradas), fato este que auxiliou o trabalho da professora ao tentar implementar o processo da comunicação. Mais uma vez surgiram estratégias de comunicação da parte dos alunos para tentar suprir alguma dificuldade e também por parte da professora para suprir dificuldades ou auxiliar os alunos. Em virtude do tema ser parcialmente livre, isto é, havia um ponto de apoio que era o texto do livro, mas os estudantes relatavam as suas próprias experiências; acredito que os estudantes se sentiram mais à vontade para se comunicar. O clima da sala de aula proporcionado pela professora ao incitar os alunos a “se exporem” também foi um fator de relevância para a interação existente na sala de aula.

Relato da 3.observação feita no dia 21/05 das 13:30Hs às 14:00Hs.

A parte observada consistia de explicações por parte dos alunos de como eles gostariam de ter uma casa no futuro. Para isto, cada um era chamado e então explicava a sua versão. Do ponto de vista das estratégias de comunicação foi muito interessante pois eles se esforçavam em poder dizer palavras das quais eles não tinham conhecimento (realidade virtual, informatização). O contato com a professora foi decisivo na escolha destas novas palavras no sentido de ajudá-los a solucionar certos problemas. Tendo como referência as outras observações, esta foi a única onde houve uma intensa troca de idéias entre os alunos no sentido de entender o significado de determinadas expressões e palavras.

Ao comentar as idéias dos alunos, a professora procurava oferecer a versão certa de uma ou outra palavra para que eles fixassem ou entendessem realmente do que se tratava. Naturalmente, este procedimento por parte do professor continha algumas estratégias de comunicação que parecem auxiliar o aluno durante a aula, isto é, elas funcionam como uma medida de emergência que força o aluno a entrar no contexto da situação.

## APÊNDICE 02

## SIGLAS UTILIZADAS NA TRANSCRIÇÃO DAS AULAS OBSERVADAS

P - Professor

A1, A2, etc. - alunos envolvidos na aula

AAA - vários alunos falando simultaneamente

A1/A2 - aluno 1 falando para o aluno 2

(...) - som inaudível em alguma parte do vocábulo ou da frase.

... - pausa existente na produção de uma palavra ou frase

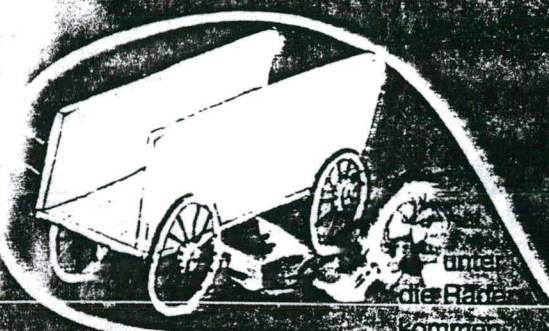
// - interrupção na fala do professor ou do aluno

## APÊNDICE 03

EXTRATOS DO LIVRO DIDÁTICO *THEMEN NEU 3* QUE FORAM A BASE DAS OBSERVAÇÕES REALIZADAS. (a ordem que segue respeita a seqüência das observações realizadas)



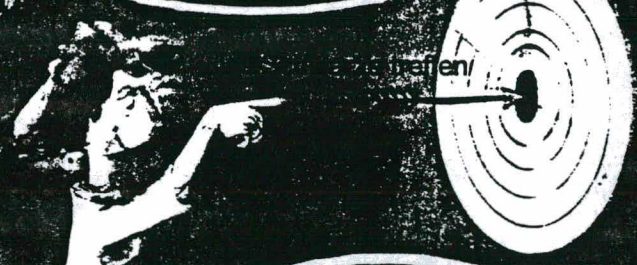
# tion



unter  
die Räder  
kommen



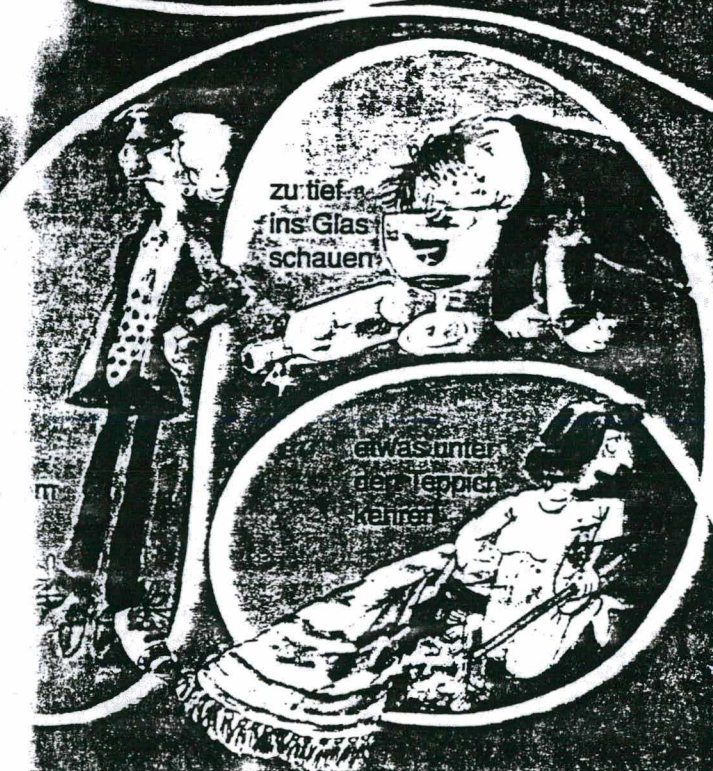
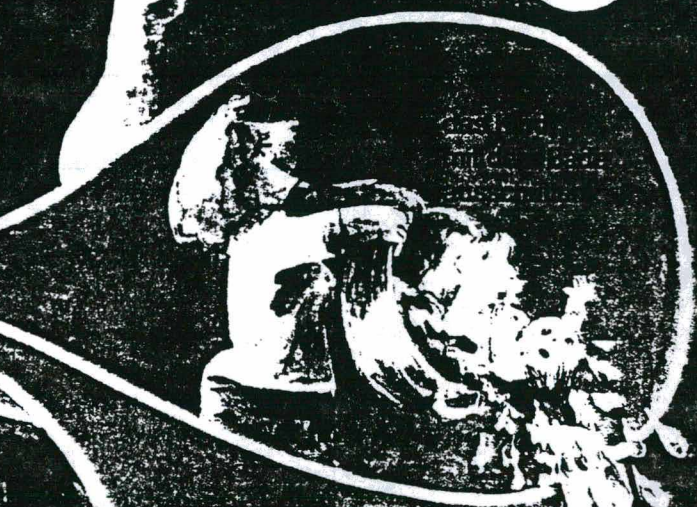
jemanden



zu treffen



jemanden  
über den Tisch  
ziehen



zu tief  
ins Glas  
schauen



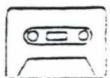
mit der Tür  
ins Haus fallen



etwas unter  
den Teppich  
kehren

eine lange Leitung haben





## Verständnis füreinander zeigen

Franziska Poianski



- Darf ich mich zu Ihnen setzen?
- Bitte.
- Ich meine, vielleicht möchten Sie lieber ungestört die Zeitung lesen.
- Es geht schon.
- Ich habe dafür vollstes Verständnis. Vor einem Jahr saß ich einmal dort drüben an dem kleinen Tisch und las die Zeitung. Dann setzte sich einer dazu, und es war aus. Er redete die ganze Zeit. Können Sie sich das vorstellen?
- Ja, ja.
- Dabei finde ich, es gibt nichts Schöneres, als in einem Café zu sitzen und ungestört die Zeitung zu lesen. Finden Sie nicht?
- Doch.
- Was lesen Sie denn für eine Zeitung?
- Die „New York Times“.
- Sind Sie Amerikaner?
- Nein.
- Ich lese immer den „Odenwälder Boten“, auch eine sehr gute Zeitung. Ist eigentlich die „New York Times“ besser als die „London Times“? Wie? Ich meine, irgendeinen Unterschied muß es doch geben?
- Was ist?
- Ich sagte, irgendeinen Unterschied muß es doch geben.
- Keine Ahnung.
- Das ist merkwürdig. Man würde doch denken, daß ein Mann wie Sie das weiß. Schließlich lesen Sie doch die „Times“.
- Was wollen Sie eigentlich?
- Ich? Wieso?
- Sie setzen sich hierher und reden pausenlos. Merken Sie nicht, daß Sie mich stören?
- Ich!?
- Ja. Ich möchte hier ungestört sitzen und die Zeitung lesen.
- Wissen Sie was!?
- Nein.
- Ich glaube, Sie haben mir gar nicht richtig zugehört.
- ?
- Wenn Sie mir nämlich richtig zugehört hätten, dann wüßten Sie, daß ich gesagt habe, daß ich dafür vollstes Verständnis habe. Vor einem Jahr saß ich nämlich einmal dort drüben an dem kleinen Tisch links und las die Zeitung. Dann setzte sich einer dazu und...
- Herr Ober! Zahlen!
- Warum wollen Sie denn schon gehen? Was haben Sie denn auf einmal?
- Guten Tag!! (geht ab)
- Typisch! Man kommt den Menschen voller Verständnis entgegen, und was erntet man!?! Böse Blicke!



Im Wohnzimmer sang die Stimm-Uhr: *Tick-tack, sieben Uhr, zackzack, aufstehn nur, aufstehn nur, aufstehn nur, sieben Uhr!*, als ob sie Angst hätte, daß es keiner töte. Das Morgenhaus war leer. Die Uhr tickte weiter und wiederholte ihre Ansagen viele Male in die Leere. *Sieben Uhr neun, zum Frühstück hinein, sieben Uhr neun!*

in der Küche stieß der Frühstücksherd einen zischenden Seutzer aus und entließ aus seinem warmen Innern acht herrlich gebräunte Scheiben Toast, acht perfekte Spiegeleier, sechzehn Scheiben Speck, zwei Tassen Kaffee und zwei Gläser kühle Milch.

»Heute ist der 4. August 2026«, sagte eine zweite Stimme von der Küchendecke, »in der Stadt Allendale, Kalifornien.« Sie wiederholte das Datum dreimal, damit es sich auch richtig einprägte. »Heute hat Mr. Featherstone Geburtstag. Heute hat Tilitia Hochzeitstag. Die Versicherungsbeiträge sind fällig, außerdem das Wassergeid, die Gas- und Elektrizitätsrechnung.«

Irgendwo in den Wänden klickten Relais, und Informationsbänder glitten unter elektrischen Augen dahin.

*Acht Uhr vier, tick-tack, acht Uhr vier, zur Schule mit dir, zur Arbeit mit dir, acht Uhr vier!* Aber keine Türen wurden zugeschlagen, keine Gummiabsätze gingen sanft über die Tep-

piche. Es regnete draußen. Der Wetterkasten neben der Haustür sang leise: »Regen, Regen, geh vorbei, Stiefel, Mäntel holt herbei ...« Und der Regen klopfte mit hohlem Geräusch auf das leere Haus.

Draußen läutete die Garage, hob ihre Tür an und gab den Blick frei auf den wartenden Wagen. Nach langem Warten schwang die Tür wieder herab.

Um halb neun waren die Eier unansehnlich und der Toast steinhart geworden. Ein Aluminiumschaber kratzte alles in den Abwasch, wo die Reste von heißem Wasser erfaßt und durch einen metallenen Schlund hinabgesogen wurden, der sie verdaut und ins ferne Meer spülte. Das schmutzige Geschirr wurde in einen Heißwascher getaucht und kam schimmernd trocken wieder zum Vorschein.

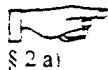
*Neun Uhr acht, sang die Uhr, sauber gemacht.* Winzige Robotmäuse kamen aus ihren Wandhöhlen gehuscht. Überall in den Räumen wimmelte es von kleinen Reinigungstieren aus Gummi und Metall. Sie prallten dumpf gegen Stuhlbeine, schwenkten ihre haarigen Läuterchen, klopfen den Teppich ab, saugten sanft den verborgenen Staub heraus. Wie geheimnisvolle Eindringlinge verschwanden sie wieder in ihren Nestern. Ihre elektrischen Augen erloschen. Das Haus war sauber.

14. Lesen Sie den Text.

a) Welche Aufgaben werden in diesem Haus automatisch erledigt?

*wecken  
Brot toasten*

b) Welche Geräte benötigen Sie für diese Aufgaben?



Zum Kaffeekochen die Kaffeemaschine.

Den Kühlschrank brauche ich ...

Den Terminkalender, um zu sehen, ob ...

- |                |                |             |        |
|----------------|----------------|-------------|--------|
| Abfalleimer    | Herd           | Wecker      | Pfanne |
| Kaffeemaschine | Toaster        | Kühlschrank |        |
| Staubsauger    | Terminkalender | Spüle       |        |

15. Was glauben Sie: Was kann dieses Haus sonst noch automatisch erledigen?

Ich	vermute,	es	kann	...
	denke,		macht	
	glaube,			
Vielleicht		kann	es...	
Wahrscheinlich		macht		
...				

- |              |              |         |           |           |
|--------------|--------------|---------|-----------|-----------|
| Sonne        | Fensterläden | Musik   | Vertreter | Zigarre   |
| Lebensmittel | Badewanne    | Haustür | Farbe     | Dieb      |
| Klapptisch   | Betten       | Garten  | Fenster   | Fernseher |
| Feuer        | Heizung      | Bücher  | Blumen    | Kamin     |
|              |              |         |           | Licht     |



## APÊNDICE 04

## TRANSCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES

O número de alunos da turma observada era flutuante. Havia vezes em que um ou mais deles não comparecia, porém os números de identificação permaneceram os mesmos.

## OBSERVAÇÃO N. 01 (26/03/96)

P- Gut. Ok. Wer kann der A1 und der A6 erzählen, was wir gestern noch gemacht haben?

A5/A6- Wir haben gestern im Kursbuch gearbeitet. Wir haben Hausaufgaben korrigiert.

P-Im Arbeitsbuch, nicht im Kursbuch.

A5-Im Arbeitsbuch...

A5/A6-Ja, Im Arbeitsbuch, Entschuldigung.

A5/A6-Und ich habe mein(...) Vortrag...

P-Hast du was verpaßt Mensch, gestern, ja. Du weißt gar nicht was.

A5/A6- comenta algo inaudível

P-Ja, mit Sicherheit.

P-Also gestern haben wir die ganzen Übungen vorbereitet, zumindestens ich hatte sie und ich glaube ihr auch. Und wir haben zwei oder drei, waren es nicht?, haben wir diskutiert, nicht, ziemlich gut diskutiert. Und ich sagte noch, wer Probleme noch, Probleme haben sollte, der könnte noch einmal (...) zurückweisen. Und damit haben wir Lektion 5 beendet und heute beginnen wir mit Lektion 6.

Wer hat schon reingeguckt, was da kommen könnte? Hast du schon? ja? Was meint ihr? Welches Thema haben wir in der Lektion 6? Ist auf Seite 67, beginnt sie

P-Was meinst du A1? Welches Thema haben wir da?

A1-(...)

P-Na, Guck mal hin. Was meinst du?  
Welches Thema würden wir da haben?

A1- Das ist... komisch

P-Komische Sachen sind da zu sehen.

A1-Ja.

P-Was meinst du A3? Welches Thema haben wir?

A3-Hmmm... Für mich auch komische Szenen, ja.

P-Komische Szenen, hmmm. Was könnte das sein ? Ein Film ?

A3-Hmmm (gesticula indicando mais ou menos) ein bißchen dramatisch.

P-Ein bißchen dramatisch? ja (risos).

AAA- risos

A5-Idiomatische Sprüche?

P-Idiomatische Sprüche? ja, das schon mal mit Sicherheit, ja. Also wir gehen (...). Wir beziehen uns auf Sprache. Wir gehen zur Sprache zurück. Idiomatische Sprüche, ja, das ginge schon einmal.

Was meinst du A6?

A6- Ich glaube...nur eine Be...eine Beschreibung von komisch(...) Sachen, die ...im Alltag passieren.

P-Im Alltag? Ist das normal, daß man so mit dem Kopf gegen die Tür durchstößt.

A5-Nein, das sind...

P-Ist das eine Alltagsszene? Ja, Macht ihr das jeden Tag?

A5-Nein, das sind... das sind Metaphern.

P-Meta(...)... also Metaphern, ja.

A5-Es wird so bezeichnet.

P-Da will man ganz was anders damit sagen, hmmm z.B. unter die Räder kommen. Wer weiß das? Weißt du das A2, was das bedeuten könnte?

A2- Nein

P-Wer könnte das erklären, was heißt das? Unter die Räder kommen. Der arme Mann hier(aponta para o livro) liegt unter dem Wagen. Dem ist was passiert.

A4-Ein Unfall?

P-Ein Unfall? Meinst du?

A4- Ja, ich glaube schon.

A5-Das heißt...hmmm...ich weiß es nicht.

P-Du weißt es auch nicht.  
Weißt du es A7?

A7-Nein

P-Was könnte das bedeuten unter die Räder kommen?  
Nichts gutes...weil wenn man unter den Rädern ist. Es kann// (A5 interrompe).

A5-Ich glaube, wenn es in geschäftlichem Sinn...kannst du...ne...ist es nicht.

P-Ich kann schon mal sagen. Es bezieht sich auf die Moral, über das Verhalten des Menschen.  
Also moralisch gesehen, wenn der Mann...wenn der Mensch unter den Rädern ist, was ist mit ihm passiert?

A5-Das heißt, daß er (...) sozial nicht so be...benommen hat, als(...)

P- Er hat irgendwas falsch gemacht, ja, da kann man...es würde bedeuten...er ist ins Gerede gekommen.

A5-Ins Gerede gekommen?

P-Ins Gerede gekommen, hmmm

A4/A5- Se matar?

A5-Nein.

P-Also, ins Gerede gekommen, das bedeutet hmmm. A7 wie heißt?

A7- (...)

P-(...), ja.

AAA-risos

P-Aber das...das ist aber ganz hart...ins Gerede gekommen, wenn man unter den Rädern liegt.  
ja, dann geht es einem wirklich sehr schlecht. das ist...das ist schon ein Verderben. Das ist moralisch gesehen kaputt gehen.

P-Und jemanden in die Pfanne hauen? Was meint ihr? A4, kennst du den Ausdruck?

A4-Nein, ich kenne leider nicht.

A5-Jemanden betrügen?

P-Betrügen?...in die Richtung, fast.

A5-Nicht ehrlich sein?

P-Ja, ehrlich, es ist so...ungefähr in die Richtung.  
In die Pfanne hauen A3, was meinst du?

A7- eine schw(...)schwier...schwierig(...) Situation.

P- Eine schwierige Situation?, ja.  
Aber, wenn ich jemanden in die Pfanne haue, was bedeutet?

A3-Na...Na...wenn...wenn jemand eine Sache nicht so gut gemacht hat, dann kann man die...in die Pfau...Pfanne hauen.

P-Ja, genau, in die Richtung geht es. Das passiert sehr in dem Arbeitsmilieu, also unter Kollegen, wenn es keine gute Kollegen sind, die man hat. Die hauen einen ständig in die Pfanne und sagen. Ah, du kannst das nicht. Du bist schlecht(...)oder so was. Also dem anderen schlecht machen, dem anderen die Kraft nehmen, die Kompetenz. Das ist fast so irgendwie schlecht bereden. Aber in die Pfanne hauen heißt dem anderen schlecht machen...Das ist sehr üblich, na.

Immer wo mehr Leute sind, gibt es Neid und so Sachen, nicht wahr? und dann passiert das.

P-Und da oben (aponta para o canto superior do livro), mit dem Kopf...mit dem Kopf durch die Wand wollen.

Das ist leicht, das kennen wir alle, bestimmt.

A7-Ein stark(...)Kopf...

P-Ein Dickkopf? Ja, ein Dickkopf auf Deutsch...ein Dickkopf, hmmm  
Was bedeutet ein Dickkopf?

A5- Er gibt nicht auf, obwohl es nicht geht, wie er möchte.

P-Ja, er gibt es nicht auf. Also das will ich es und will es und Schluß, ja.  
Er geht mit dem Kopf durch die Tür...oder durch die Wand. Eigensinnig sagt man auch dazu. Der sich nicht sagen läßt. er meint, er weiß es besser. Er macht es so und Schluß. Wer kennt solche Leute? Wer kennt solche...kennst du jemanden A2? der dickköpfig ist.

A2-Ja, ich bin ein Dickkopf.

P-Du bist Dickkopf?

AAA-risos.

P-Man muß aufpassen mit dir. Ok.

P-Und ins Schwarze treffen?

A1?

A1(...)

P-Siehst du das nicht? Aber die hat ein glückliches Gesicht. Schau.

A2-Genau machen...

P-Genau, richtig machen, den Punkt treffen, ja. auf Portugiesisch acertar em cheio.

A1/A2- Fazer a coisa certa?

A1-Fazer a coisa certa?

P-Fazer a coisa certa. Man sagt auf Portugiesisch acertar em cheio. Wir haben auch einen Ausdruck dazu.

Also wir hätten für alle wohl auch einen Ausdruck auf Portugiesisch. Wir können uns nachher damit beschäftigen, ja.

P-Also ins Schwarze treffen, also genau den Punkt treffen, hmmm

P-Und jemanden über den Tisch ziehen? Was ist denn das? Schau, was der für ein grünes Gesicht hat.

A6, was meinst du?

A6-Ich glaube, wenn man eine...stark(...)...eine Konfusion mit ein(...) Person hat.

P-In Unruhe bringen? so

A6-Ja, in Unruhe bringen.

P-Ihm Druck machen?

A6- ja

P-Oder, was noch? Wenn man jemanden über den Tisch zieht. Dann...dann...geht es dem anderen nicht gut, ja.

Bestimmt nicht, weil die über den Tisch gezogen werden (...)

Was könnte das sein? Schau das Gesicht von dem an, der es zieht. Was hat er für ein Gesicht?

A2-Er sieht so besoffen aus.

P-risos. Er sieht besoffen aus. Er hat eine rote Nase, ja. Aber was hat er für ein Gesicht, hmmm.

A5-Er hat die Situation in der Hand.

P-Ja, Er hat die Situation in der Hand und er macht sich über den anderen lustig. Seht ihr?

A2- Ja.

P-Er macht sich über den anderen lustig, ver(...) ihm. Also wenn man sich über den anderen lustig macht. (escreve no quadro)

P-Und der hier (aponta para o livro), der in die Luft geht. Schau denn sein Gesicht an.

A5-Ahh. wenn du dich über etwas ärgerst.

P-Ja, (...) wenn man nicht mehr kann, dann geht man in die Luft. Das bedeutet...// (A5 interrompe)

A5- Es gibt aber...es gibt aber ein(...) andere(...) auf die Palme.

P-Auf die Palme sein? Du bringst mich auf die Palme.

A5-Ja. Du bringst mich auf die Palme.

P-Aber das ist ein anderer, wenn du auf die Palme bringst. Aber hier gehst du selber in die Luft.

A2/A1-schreien.

A1/A2-Schreien?

P- Der... der andere keine Schuld hat, aber du gehst in die Luft, ja. Also so gesehen, wenn man nicht mehr kann, dann...platzt man. Nein?

A7-Wenn jemand nervös bist, nicht?

P-Wenn er ganz böse ist...wenn er schon so böse ist, wenn er schon nicht mehr kann. Er könnte dich umbringen. Er könnte in deinen Hals springen, vor lauter Wut, ja. Er geht schon langsam in die Luft, Ja? Also ganz böse sein, Platzen kann man auch dazu sagen. Ich platze schon, ich kann nicht mehr (escreve no quadro)

P-Und das hier(aponta para o livro). Das kind mit dem Bade ausschütten.

A1-Was ist ausschütten?

P-Das ist genau das, was die Frau hier macht.

A1-Wann die Kinder schreien?

P-Ja, dann schüttet man die Kinder gleich aus, weißt du? risos

AAA-risos

P-Hast du schon das gemacht?

AAA-risos.

A5-(...)etwas freier möchte.

P-...nicht so ganz...nicht....Ich habe anders verstanden.

A2-Ich glaube etwas so leicht zu machen, so wie ein Kind aus...mit d(...)Bad

P-Aus dem Baden schütten, weil das Kind sich nicht helfen kann, Meinst du?

AAA-risos

P-Also, müßte ich auch nachschauen, das wußte ich nicht. Also das ist, wenn der Mensch eine extreme Position hat. Wenn er radikal ist. Er kennt keinen Mittelweg. Er kennt nur so oder so. Wenn er schon das Kind...wenn er das Wasser ausschüttet, dann schüttet er gleich das Kind mit. Alles. Also alles. Es gibt nicht so ungefähr. Es muß ganz gut sein oder ganz schlecht, so in die Richtung. Also radikal sein. (escreve no quadro).

A7-Hmmm. Das Kind mit dem Bade ausschütten, so was bedeutet ausschütten?

P- Despejar

Schau. Du badest das Kindchen und dann nimmst das Kindchen raus und schüttet das Wasser weg. Also das Kindchen mitschütten, das wäre also ganz extrem. So wäre es ungefähr zu verstehen.

Ich finde die Figur...

A7-Nicht so gut, ja.

P-Nicht so gut, nein.

Radikal sein, extrem. Extreme Position.

Aber es gibt solche Menschen, ...die absolut radikal sind. so fanatisch, z.B. in Religion, in religiösem Bereich. Die sehen nur eine Richtung und Schluß. Also ständig Kinder mit dem Bade ausschütten.

A5-(...) die machen.

P-Ne, ne. Sie sind ganz radikal eingestellt. In der Politik sieht es auch so, nicht wahr? Und es gibt Menschen, die im Beruf sich auch so verhalten. Die machen sonst gar nicht als um die Arbeit kümmern oder Frauen mit der Putzerei. Ich kenne z.B. eine Nachbarin, die putzt den ganzen Tag. Sie macht gar nichts mehr, ja. Wenn da etwas ist, dann läuft sie schon, ja. absolut radikal.

A7-Aber das ist schon ein psychologisch(...)Problem.

P-Ja, das ist schon ein Problem. mit Sicherheit.

P-Und zu tief ins Glas schauen?

A5-Wenn du zuviel trinkst. (risos)

P-Ja.

AAA-risos

P-Das ist einfach zuviel trinken. Das sieht man sofort, wenn man den Mann anschaut, ja. Er ist grün und blau, eine absolut rote Nase.

A5-Man sagt auch, er...er ist blau.

P-Ja, es kommt daher.

Also, ich habe zu tief ins Glas geschaut. das bedeutet (...)ja, sich besaufen (escreve no quadro)

P-Und auf großem Fuß leben. Das paßt zu Florianópolis

A7-Einfaches Leben. Nein. nicht einfaches...

A5-Mehr daher machen, als du eigentlich bist.

P-genau.

A7-bitte?

A5/A7-Mehr daher machen, als du eigentlich bist.

P-mehr... ständig zeigen, angeben. Wie reich ich bin, wie wichtig, aber in Wirklichkeit gar nichts hinter mir. Es sind so diese schönen Frauen, die sich schminken und weiß Gott, was alles machen und du guckst bei denen in die Küche rein, dann fallen die Töpfe, so ungefähr. Oder Leute...Leute, die...die mit großen schönen neuen Autos herumfahren und in Wirklichkeit das Auto noch gar nicht bezahlt haben.

A4-Oder es gehört zu d(...) Firma

P-hmmm

A4-Oder es gehört zum Firma.

P-Zur Firma?

A4-wo er arbeitet.

P-Ach ja, es gehört ihm gar nicht, genau. Also, er gibt an, ohne es in Wirklichkeit zu haben oder zu sein. Das paßt zu Florianópolis. Florianópolis gibt es solche Leute. Wer kennt sie nicht?

A6-Ich habe anders gedacht. Wenn jemand hochnäsig war.

P-die Nase...eine lange Nase hat... Also, hochnäsig, ja genau. Aber auf großem Fuß leben, das bedeutet eigentlich mehr daher stellen, als was man ist oder was man hat. Furchtbar wichtig tun...im Beruf, in der Gesellschaft.

P-Etwas unter den Teppich kehren. Probleme?

A2-Nein, ich sage...ich habe gemeint, daß nur ich das von Florianópolis gesehen...hatte.



P-Nein

AAA-risos

A2-weil ich hier wohne...und dann...glaube so nur ich sehe das, weil ich andere...von anderer Stadt bin und dann...das ist so// (P interrompe)

P-Aber nein. Ich bin auch nicht von hier, aber hier groß geworden und ich kenne die Leute z.B. von der hohen Gesellschaft. Die sind alle so. Die leben alle auf großem Fuß. Absolut wichtig tun. Denn machen sie den Mund auf...kommt gar nicht raus, ja.

A5-Ja, besser den Mund zu halten...

P-Beim Friseur triffst du solche Frauen, bei politischen Treffen triffst du solche Männer. Na ja, es gehört auch dazu.

Und etwas unter den Teppich kehren?...A3

A3-Hmmm. Wenn ich...ja...wenn ich...ja...Quando eu quero esconder alguma coisa.

P-Ja, wenn du etwas verstecken möchtest?

A3-Ja.

P-Ja, geheim, eher verstecken irgendwas, was du nicht ganz richtig gemacht hast. Etwas...stellt unter den Teppich. Ja. stimmt. Also etwas verstecken wollen, ja.

A5-Es ist aber in dem Sinn...wenn du irgend etwas falsch gemacht hast. Es ist nicht so...(gesticula)

P-Ja, ja, ja, ja, ja. (escreve no quadro)

P-Und mit der Tür ins Haus fallen?

A2, was meinst du, was ist das?

A2-Das weiß ich nicht

P-Das weißt du nicht.

Wer weiß es?...mit der Tür ins Haus fallen

A5-Eine Überraschung?

P-Nicht so ganz, aber fast, ja.

A6-Wenn man glück...glücklich kommt zu Hause.

P-Glücklich zu Hause ankommt?...Nein, nicht unbedingt.

A4-Jemand hinter d(...)Tür irgend etwas hört...und jemand...

P-Plötzlich aufmacht?...auch nicht.

Du kannst sogar die Tür ins Gespräch plötzlich aufmachen.

A5-Wäre es das nicht auch in dem Fall jemanden überfallen?

P-Nein, es bezieht sich auf ein Verhalten. Meistens im Gespräch...das bedeutet, wenn Leute zu direkt sind, z. B. ich komme jetzt hier rein und ich erzähle euch von einem Tod, von einem (...) und ich sage von irgend jemandem, den wir kennen, ja. Da sage ich nicht zuerst, es geht ihm nicht sehr gut und ich glaube, es wird bald was passieren.

Ich komme dann nur rein und sage. So...derjenige ist gestorben. Dann...dann...erschreckt ihr euch natürlich. Also ich komme direkt ins Thema rein. Ich bereite nichts vor. Ich überwerfe mich. Versteht ihr?...auf Portugiesisch sagt man botar os pés pelas mãos...Não é bem a mesma coisa, aber es geht in die Richtung. Also, das sind Leute, die die...die sich nicht...irgendwie kontrollieren können. Die kommen zu direkt an und erschrecken den anderen mit irgend etwas. Zum Beispiel im Gespräch...über fachliche Sachen...sagt derjenige tchupf (imediatamente) und hast du schon im Gesicht.

AAA-risos

A4-Man muß die Leute zuerst vorbereiten.

P-Ja, eben. eine Vorbereitung...immer braucht man etwas vorbereiten, nicht wahr? ja.

A5-etwas, was man schon erwarten kann.

P-Ja, was gutes oder was schlechtes.

P-Und eine lange Leitung haben?

A4-Was ist eine Leitung?

P-Tefefonleitung z.B.

A4- das heißt zuviel Konto...Rechnung.

P-Nein

A5-Ne, wenn jemand...über etwas zu jeder geht oder sagt...wie sagt man....wie ist das auf Deutsch. hmhhh. Man geht und (gesticula imitando uma boca)

P-Ach so, du meinst klatschen

A5-Ja, so in diesem Sinn.

P-Nein, aber fast so.

Kennen wir bestimmt solche Leute, ja. Das sind die...reden, reden, reden und sagen nichts.

A2-Encher lingüiça?

P-isso

A5-Was?

P-Encher lingüiça.

A5-Ah...

P-Es gibt doch solche Leute. Die reden, reden, reden und kommt doch nicht dabei heraus. Oder viel Geduld haben, den anderen anzuhören. Aber meistens ist es in der Richtung eine lange Leitung haben, er braucht ganz lange, um etwas zu sagen, er kommt dahin und geht wieder zurück und sagt so und so...

A2-Und sagt sowieso nichts.

P-ja, sagt sowieso nichts, genau.

AAA-risos.

P-Ok.

## OBSERVAÇÃO N. 02 (09/04/96)

P- Zuerst lesen wir ihn mal. Jeder für sich leise. Verständnis füreinander zeigen. Das Thema ist noch interessant, oder nicht? Verständnis füreinander zeigen ist klar? Verständnis?

A5-Ja

P-Füreinander, also von einem zum anderen.

Os alunos nos próximos dois minutos fazem a leitura silenciosa do texto proposto. (*Themen neu 3*, pág. 78) e após a leitura.

P-Wer hat so eine Situation mal erlebt? Niemals?

P-Dir ist schon mal was passiert? Hast du geredet oder wolltest du ungestört da sitzen?

A5-Ungestört da sitzen.

AAA-risos

P-Hast du das auch schon mal erlebt, A6?

A6-Nein.

P-Noch nicht?

A6-Noch nicht// (A5 interrompe)

P-Ne, Gott sei Dank.

A5-Aber...aber, was mich...mich sehr ärgert, ist...wenn ich die Zeitung lese und jemand(...)...hat die Nase so da drinnen hängen und liest.

P-Ja, das Mitlesen stört mich nicht, aber wenn ich ständig angesprochen werde...und verliere mich jedes mal// (A5 interrompe).

A5-Ja und du mußt wieder zurück.

P-Ist dir das noch nie passiert?

A7-Nicht mit ein(...)Zeitung...aber...wenn ich nach Rio de Janeiro gefahren bin...dann habe ich ein(...)...ein(...)Nachbarn (...) so viel über seine(...)Leben...ganz(...) Leben und muß auch wissen über mein Leben und er war gestört, weil ich konnte nicht...fast nicht sagen...sprechen.

P-Also er wollte alles wissen und die ganze Zeit plaudern, reden.

A7-Ja.

P-Ja, das ist schon lästig, ja im Bus oder im Flugzeug.

A5-Die lassen nie...in Ruhe.

P-Und dir A4, ist dir schon was passiert?

A4-Ne, ne.

P-Noch nicht?...

A5- Sie ist diese...(risos)

P-Ihr seid Glückskinder.

A7-Oder...oder die Leute...solche Leute, die viel sprechen...(risos).

A4-(...) risos

AAA-falam simultaneamente e riem de forma que a fala de A4 fica inaudível.

P-Es könnte sein.

Also mir ist es auch schon passiert, daß ich was lesen möchte oder mal ruhig sitzen möchte und kommt einer auf mich zu und bla, bla, bla (gesticula imitando uma boca) und redet. Man handelt den anderen genau so. Man gibt kurze Antworten und... und...meint er versteht es.

A7-Und was bedeutet diese(...) vollstes Verständnis?

P-Volles Veständnis?

A7-Volles Verständnis.

P-Totales Verstehen. Also...ich komme voller Verständnis...mit guten Willen, Also gut gesinnt, mit guter Absicht.

A5-(...)

P-Auf Portugiesisch würdest du sagen cheio de amor para dar.

AAA-risos

P-...mit vollem Verständnis. Sonst noch ein Wort, das ihr nicht verstanden habt.

Durante os próximos dez segundos os alunos procuram por palavras no texto.

P-Alles klar? Ja?. Ok.

A7 und A6 wollen mal bitte den Dialog vorlesen?

P-A6 ist bolinha, A7 ist quadradinho.

AAA-risos.

A7-Nein, du bist jetzt.

P-Du fängst an A6

A6 e A7 lêem o diálogo do livro (pág. 78) e após a leitura.

P-Sehr gut, sehr gut.

Ok. Es kommt A5 und A4. A5 möchtest du bolinha sein und A4 quadradinho.

A4. Ja, quadradinho, quadradinho.

A5 e A4 lêem o mesmo da página 78 e após a leitura.

P-Toll. sehr gut. so ist es. (...) Theater gespielt.

AAA-risos.

P-eine typische...Ist das eine deutsche Situation oder könnte das auch in Brasilien passieren?  
Was meint ihr?

A5-Es könnte auch in England passieren, in Deutschland.

P-in England mit Sicherheit, in Deutschland, und hier?

A5-Ahmmm...

A4-Manchmal.

A5-Selten

P-Seltener?

A7-Selten.

P-Meint ihr, daß es hier auch passieren könnte?

A4-Doch.

P-Doch.

A5-Doch...es passiert schon...aber es ist nicht so gewöhnlich...in Cafés, daß...

P-Also, der andere... der würde vielleicht nicht so schnell gehen. Das ist...vielleicht ein kleiner Unterschied. Aber passieren könnte es trotzdem.

A5-(...)kommt schon aber näher zu dir...sprechen wirklich an und wollen etwas wissen.

P-Und auch der andere, der merkt, daß der andere...daß der eine die Zeitung liest. Er würde vielleicht doch aufhören oder meint ihr nicht? Oder wie ist das?

A5-Aber...dieser Mann...er versteht, daß er nicht stört, weil er...setzt sich in die Situation...es ist schon einmal mit mir passiert// (P interrompe).

P-Mit ihm selbst passiert.

A5-Ja und er weiß, wie es ist. Aber er kann nicht erkennen, daß er auch so eine Person ist.

P-Daß er der Störer ist. Er will ihm seine Erfahrung...von seiner Erfahrung erzählen. Er will ihm seine Geschichte erzählen...der andere hat kein Interesse dafür.

Wie hast du reagiert A7 im Bus? Mit dem Mann, der so viel reden wollte. Wie hast du reagiert?

A7-...Zum ersten Mal...ich habe...ihn manip...nicht manipuliert, sondern...ich habe (faz a mímica de estar dormindo)...ich konnte...eu tentei fingir// (P interrompe).

P-Du hast versucht...

A7-Ich habe versucht,...(faz o gesto de estar dormindo) schlafen...zu...zeigen.

P-Zeigen, daß du schlafen wolltest.

A7-Ja und er hat getan. Hallo, Hallo (cutuca A6 indicando que a pessoa estava cutucando-a)

AAA-risos.

A7-Ich konnte nichts machen und dann was noch? was noch?

P-Hast du ihm so kurze Antworten gegeben wie der Mann hier.

A7-Ja, nein, ja, nein.

P-Aber trotzdem hörte er nicht auf.

A7-Nicht

P-Und wie würdest du reagieren A6, wenn dir so was passieren würde?

A6-...Ich würde auch...sowieso machen.

P-kurze Antworten

A6-Kurze Antworten geben und dann ausgehen.

P-Und rausgehen. Echt?

AAA-risos.

A7-Aber(...)ich konnte nicht rausgehen.

P-Ja, du warst im Bus.

AAA-risos

A7-Ja, das war das Problem.

A6-Ich glaube...

P-Gab es keinen freien Sitz?

A7-Nein, es war voll.

P-War das total voll. Das ist Pech.

A4-Kann man zum Toilette gehen.

AAA-risos.

P-Die ganze Reise in der Toilette stehen, Oh Gott.

AAA-risos.

A6-Oder...es wäre nur besser... wenn man...nur kurze Antworten geben kann.

P-Dann müßte es der andere verstehen, eigentlich.

A6-Und dann...mit die...(aponta para os olhos)

P-Mit den Augen?

A6-Mit die Augen...alles zu zeigen, daß wir nicht möchten diese Unterhaltung fort dauern.

P-Ja, man versucht es, man versucht es.

A5-Ja, mit Gesichtsausdrücken, ja.

P-Ja genau.

A5-Ich muß(...), daß meine Gesichtsausdrücke nicht sehr freundlich...risos.

P-Du kommst schon geschlossen rein, genau. So wie die Lehrerin bei dem ersten Tag in einer Klasse. Wenn sie reinkommt, dann tritt sie schon mal ganz böse rein, damit (...). Oh Gott, was ist denn das für eine?

AAA-risos.



P-Und du A4, wie würdest du reagieren?

A4-Ich...ich weiß es nicht...aber ich glaube...ich rede auch mit ihm...wenn er wollte...und dann weiß...ich...ich le...ich rede sehr gern.

P-Also dich würde so was nicht stören, meinst du?

A4-Ne, ne. Ich könnte so(imita o gesto de colocar algo dentro da bolsa) meine...meine Zeitung in der Tasche rein und dann quatschen wir.

AAA-risos.

P-Also du würdest das beste aus der Situation machen, ja.

Heute habe ich eine Geschichte gelesen in der Folha de São Paulo. Ich weiß nicht, ob sie das gelesen hat, von dem Paulo Coelho und da stand drei Hunde. Da hat ein Bauer drei Hunde gekauft und...hat sie mitgenommen auf seine Farm...und er hat sie angebunden an seinen Pferdewagen. Der eine Hund...der wollte nicht. Der wurde dann mitgezogen, der ist immer gefallen, er wurde richtig so geschleudert, nicht wahr? Und hat sich dabei weh getan. Der andere ist frei mitgelaufen. Er hat sich gedacht, er wurde angebunden sowieso und dann ist er mitgelaufen und der dritte ist in den Wagen reingesprungen, hat sich hingelegt und während der Fahrt(...)geschlafen und da steht es, daß die Menschen eben so reagieren können. Den einen.. die stemmen sich gegen die Situation und dann fliegen sie hin und werden dabei verletzt. Der andere...der...der fügt sich...fügt sich...fügt sich und macht so mit, ohne weiter sich zu...also Stellung zu nehmen. Und der dritte...der macht das beste aus der Situation, nicht wahr? Der sieht immer nur die gute Seite, so wie A4 jetzt.

Und du A5 wie würdest du reagieren?

A5-Ich habe schon eben gesagt, wie ich meistens reagiere.

P-Ah, du kommst mit Böserei, nicht? Also, daß es keiner mal anfängt.

A5-Ja und dann zweitens, daß ich auch...zeige, daß ich müde bin, daß ich schlafen möchte...und daß ich mich weiter nicht interessiere.

P-Also mir könnte es noch passieren, daß ich den Mann sagen könnte: Entschuldigen Sie. Ich habe etwas Kopfschmerzen. Ich möchte ruhig sitzen und dann ist er bestimmt ruhig. Er könnte mich vielleicht ausschimpfen. Das hat mir einen Mann gemacht, auch im Bus. Er hat geredet, geredet, geredet und ich habe ihm immer kurze Antworten gegeben und es hat nichts genützt und dann habe ich ihm gesagt: Entschuldigen Sie mich bitte, wissen Sie, mir ist es nicht sehr gut. Ich habe etwas Kopfschmerzen. Ich müßte ein bißchen ruhig sitzen. Oh. Entschuldigung und dann war das Problem gelöst, ohne daß er beleidigt war oder was. Nachher hat er noch gefragt, ob es mir besser ginge.

AAA-risos.

P-Ok.

## OBSERVAÇÃO N.03 (21/05/96)

P-Ok. Wir wollten gestern noch diesen Text hier bearbeiten...diese Zukunfts... Habt ihr schon zu Hause gelesen, zufällig?

A8-Ein bißchen.

P-ein bißchen...Niemand?...ein bißchen. Von dem bißchen, was ihr so gesehen habt, was meint ihr? Welches Thema haben wir in dem Text?

A8-Über elektrische Sachen.

P-Über elektrische Sachen. Wann? Jetzt, in der Vergangenheit oder in der Zukunft?

A5-Zukunft.

A8-In der Zukunft.

P-In der Zukunft, ja, bestimmt in der Zukunft...

Was wäre das für ein Haus. Hier wird nämlich ein Haus beschrieben. Der, das gelesen hat, der weiß // (A8 interrompe).

A8-Eine Wohnung?

P-Ein Haus, also eine Wohnung, ein Haus wird beschrieben. Wie könnte ein Haus in der Zukunft sein?

A2, was meinst du? Ohne viel zu lesen, nur so deine Ideen.

A2-In der Zukunft?

P-In der Zukunft, weil wir sprechen jetzt von elektrischen Geräten...also von Maschinen und so Sachen...von Robotern haben wir auch schon gesprochen. Und hier wird ein Haus beschrieben...also ein Zukunftshaus, ein Haus der Zukunft. Wie könnte dieses Haus sein? Was meinst du?

A2-Eine...die Angestellte wäre ein Robo

P-Ein Roboter, ja. Also (...) Hausangestellte auf keinem Fall. Es wird alles Maschine machen. Was noch?

Also das erste, was du machen wirst, ist Angestellte raus...gut.

AAA-risos

P-Und du A5?

A2-Raus nicht. eine Angestellte gleich, weil ich habe keine...

P-Als Maschine?

A2-Als Maschine...nur, wenn es eine Maschine ist.

P-Ok. Gute Pläne hast du.

A2-Ja.

P-Und du A5, was würdest du so machen?

A5- Das Haus wird mehr...äh äh...informatisiert nicht...äh...mehr mit Maschinen...äh...aufgestellt sein. Zum Beispiel die Räume...die...können umgewandelt werden...von...

P-verändert werden?

A5-verändert werden (...)weil die Wände können verschoben werden und...

P-Aha, verschiebare Wände!

A5-Und das Dach...der Dach kann...auf (gesticula imitando o gesto de abrir e fechar) wie ein Klapper sein...auf und zu gehen.

P-Warum denn das? Wegen der Sonne?

A5-Ja, wegen der Sonne und auch...der Lüftung.

P-(...) riesige große Lüftung gleich übers Dach (...)

A5-Ja, und dann hast du auch diese Illusion des Freie(...)...und Kontakt zur Natur und abends auch kannst du Sterne...so manche...also sehen.

P-Schön

A5-Und, weil die Räume immer kleinerer werden, werden die Leute besser auch (...), so daß die Maschine eine wichtige Rolle dabei spielt.

P-Toll. Habe ich gar nicht so gedacht, daß man das Dach verschieben könnte, um die Sterne zu sehen (...).

Und du A4, was würdest du dir so vorstellen in einem Haus der Zukunft.

A4-Ein Roboter

P-Ein Roboter. Für die Hausarbeit?

A4-Ja, für die Hausarbeit...aber(...) gibt es auch noch verschiedene Maschine oder...ein Drucker oder wie ein Kontroller, das ich schon die Fernsehen schalten oder so (gesticula com a mão como se estivesse apontando o controle para a televisão).

P-Ein- und Ausschalten.

A4-Auch und die...(P interrompe)

P-Fernsteuerung sagt man dazu...Fernsteuerung...Steuerung...Eine Fernsteuerung...von der Ferne.

A4-Und so...und so...konnte ich den Roboter (...) irgendwas (gesticula com a mão imitando um controle remoto)

P-Ach, so würdest du ihm die Kommandos geben.

A4-Ja

AAA-risos

P-(...) ja

A4-Und eine...sehr...ein T...ein Tisch, wo man so ein Knopfen drück(...) drucken und so (gesticula imitando o abrir de uma mesa)...geht auf.

P-(...) auf.

A4-Genau

P-Schon gedeckt.

A4-genau

AAA-risos

P-mit warmem Essen?

A4-genau

P-Aus Thailand

A4-genau und (...) ganz alles schon ganz automatisch.

P-Und was würdest du so den ganzen Tag machen, wenn du nur Knöpfe drückst.

A4-Ich konnte schon in dem Garten ein bißchen irgendwas machen.

P-Ach. Garten wolltest du auch?

A4-Ja.

P-Gut. Ja, also Knöpfe drücken und Garten im Garten spaziergehen. A5 möchte Sterne sehen und du bist keine Abend(...)

Und du A6?

A6-Ich glaube alles wird als...mit Computer gemacht und...in Zukunft...gibt ihm...es...wird mehr Ko(...)...Kontrolle als laut...Lautkontrolle.

P-Also durch die Sprache.

A6-Ja, zum Beispiel...Licht an!

P-Würdest du sagen "Licht an" und das Licht geht an.

A6-Und...noch die ein...ein große Fenster...eine großes Fenster, wo...viele verschiedene Landschaft geben, zum Beispiel man braucht keine Fenster oder ein Haus neben ein Berg oder neben Meer, sondern ein große Fenster als...kristall// (P interrompe)

P-Du kannst auf deinem Fenster sehen.

A6-Und dann nur drücken oder...Lautkontrolle...sprechen und dann eine Fenster als einen Berg oder Alpen zum Beispiel.

P-Toll

A6-Oder eine See (gesticula com as mãos imitando um círculo como se fosse um lago ou lagoa)

AAA-risos

P-Ein Wunsch. Ich möchte die Alpen sehen und dann kommen die Alpen auf dem großen Fenster zum Vorschein.

A6-Und dann braucht man kein Haus neben dem Berg oder neben Alpen, sondern alles zu Hause, wie Sie wollen.

P-Toll. Aber spazieren kann man dann trotzdem nicht gehen, man kann es nur sehen...weil man kann ja nicht ins Fenster rein...so wie bei "Alles Gute". Da kommen ja rein. Erinnert ihr euch an den ...an die Filme.

A6-Aber das paßt nur zu...Efeitos especiais.

P-Aha, Extraeffekte.

A6-Extraeffekte...aber in Wirklichkeit nur das...ich glaube sogar in Zukunft wird nur...diese Technologie zu...gemacht und nur...und nicht nur...diese Technologie, sondern mehr zum Beispiel...man müßte nicht mehr...zum...Supermarkt gehen zum etwas zu kaufen zum Beispiel, sondern ein Lautkontrolle beim TV und dann kommen die (gesticula como se os produtos estivessem saindo pela televisão)

P-Aha. Es kommt per...per...per...Fernsteuerung nach Hause.

A6-per TV. Eine Sache...eine Sache, die...jemand kaufen möchte und dann von Supermarkt kommt sogar aus TV.

P-Das könnte ich heute zum Beispiel für heute schon mal gut gebrauchen...Ich muß einkaufen und ich weiß nicht wann. Jetzt hätte ich so was, wäre das Problem gelöst.

A2-Das kannst du.

A5-Das kannst du heute schon machen.

AAA-(...)

P-per telefonieren.

A5-per Computer einkaufen.

P-Ja, das kann man auch, aber dann mußt du verkabelt sein, nicht wahr?

A5-Ja, und dann die Sachen werden dann gesendet.

P-geschickt (...) per Telefon kannst du es auch.

A2-per Telefon kann man das schon machen.

P-Hier in Florianópolis sogar. Du kannst schon...

A2-(...)

P-Doch. Sobald ich weiß, es gibt schon Supermarkt märkte, die so funktionieren.

A2-Auch schönes Gemüse kannst du per Telefon...alles sauber...alles (...)

P-Ja. Das ist schon die nahe Zukunft, was der A6 geplant...Ein bißchen davon haben wir schon.

A5-...dieses virtuelle (...)

AAA-todos falam ao mesmo tempo de forma que a transcrição não é possível

P-...die mich ein bißchen erschreckt. Ja, wir haben gestern auch darüber gesprochen..diese virtuelle Welt. Es geht alles viel zu schnell.

A6-Aber heutzutage haben wir eine...noch eine...primitive Einzu(...) Einkaufen...mit Telefon bei Telefon oder Computer bei Internet zum Beispiel.

P-Das ist primitiv.

AAA-risos

A6-Ja natürlich. Man bittet (gesticula como se estivesse digitando no computador) und dann wartet sehr viel für dieses Produkt zu kommen.

A5-Was ist modern für dich?

A6-Und dann dieses Meinen, das ich habe// (P interrompe).

P-Es geht viel schneller.

A6-Schnell, instantan.

A2-Instantan

A6- In selbst(...) Moment. Wie ein E-Mail zum Beispiel zu schicken.

P-Ja, du schickst es hier weg und es ist schon da. Also Zeit ist ein neuer Begriff.

A2/A6- Weißt du A6, es ist eine Art...die...so...die...wie heißt die...Imagens.

P-Bilder

A2-Ja, die Bilder...die Wand(...) die heißt Thompson(...)...bildest du, was du willst...eine Fenster oder...und da nach dem Fenster siehst du dann die...das Bild.

A6-Ja.

P-Also das gibt es auch schon irgendwo.

A2-Ja, das gibt es Thompson(...)

A6-Ja, aber mit Lautkontrolle habe ich noch nicht.

P-Fernsteuerung noch nicht.

Und du A7 wie würdest du dir ein Haus der Zukunft vorstellen oder wie würdest du es dir wünschen, kann man auch so sagen.

A7-Für mich die Geräte werden mehr info(...) informatisiert...nur das und über...das Ge...das A6 Ges...Gespräch ich habe gelesen, daß in Rio de Janeiro und São Paulo gibt es noch Computer in jeder vier oder fünf Gebäude...sie steht er steht es steht...unten in diesem Gebäude und dann in...como se diz...um visor (gesticula imitando um visor)

P-Ein Monitor

A7-Ein Monitor gibt es die Bilder und versucht der wichtige Marke Marke?(P concorda com a cabeça)...wichtige Marke, was du willst, zum Beispiel ich müßte Kaffee kaufen, welche? Damasco, União und dann du suchst mit deinem...(gesticula apontando para o dedo indicador)

P-Finger.

A7-Finger...das ist schon

P-Das gibt schon.

A7-Das gibt schon

P-Also, da...ich sagte doch, der A6 hat ganz nahe Zukunftspläne. Die sind schon irgendwie im Laufen. Vielleicht erlebst du selber noch? daß, du das mal so...per Fernsteuerung alles nur darauf drückst und dir die Sachen bestellt. Es geht ja so schnell, daß wir selber noch sehen. Wer weiß...und mit Robotern und so wolltest du nichts?

A7-Nein.

P-Ein natürliches Leben.

A7-Ja...aber mit Informatik ist es nicht...das ist...ja.

P-Ist klar...und du A8?

A8-Etwas...A6, was er nicht gesagt habe ist, daß man in unser(...) Haus geht...nicht mit eine(...) Schlüssel

P-nicht mit dem Schlüssel.

A8-sondern mit ein...ein Karton (gesticula imitando um cartão)

P-Eine Karte.

A8-Ja. Eine Karte und jeder hat seine Kodik...und...hat ein(...) Karton und muß diese Ka...Karte da rheinkommen. Und auch mit viel Geräten.

P-Bei den Bankautomaten, nicht. Da geht man auch per Karte rein, ja. Man gibt die Kode an. Also mit vielen Geräten...Also arbeiten wollten alle nicht.

AAA-risos

A8-Das ist...ist Schade...Unser Zukunft zeigt, daß wir nicht mehr so viel Kontakt haben (toca com a mão A7)

P-zu Menschen.

A8-Ja, zu Menschen...Ein Roboter wird unser(...) Hausfrau sein...ja...Schade...das ist Schade...das ist immer...immer mehr (...)kalt...die Leute.

P-kälter. Es wird immer kälter.

Aber wa...wir können (...) versorgen, daß es nicht so wird, na. Ok.



## APÊNDICE 05

## Pergunta feita ao professor

1. No caso da Sra. tentar se expressar durante a aula e no exato momento lhe faltar a palavra ou expressão, a Sra. então:

( X ) tenta se expressar usando algum tipo de artifício

( ) recorre ao livro didático ou qualquer outro tipo de material

Caso a Sra. não utilize nenhum destes procedimentos, por favor explique como a Sra. procederá.

Obs.: Ou simplesmente digo que não sei e vou me informar trazendo a informação num momento posterior.

## APÊNDICE 06

## Pergunta feitas aos alunos

No caso de você desejar se expressar em língua estrangeira e no exato momento você não dispor ou não saber a expressão correta, você então:

pergunta ao professor

recorre ao seu colega de turma

recorre ao livro didático

tenta se expressar, mesmo sabendo que pode estar errado.

Respondido por A2

No caso de você desejar se expressar em língua estrangeira e no exato momento você não dispor ou não saber a expressão correta, você então:

pergunta ao professor

recorre ao seu colega de turma

recorre ao livro didático

tenta se expressar, mesmo sabendo que pode estar errado.

Respondido por A4

No caso de você desejar se expressar em língua estrangeira e no exato momento você não dispor ou não saber a expressão correta, você então:

pergunta ao professor (mündlich)

recorre ao seu colega de turma

recorre ao livro didático (schriftlich)

tenta se expressar, mesmo sabendo que pode estar errado.

Respondido por A5

No caso de você desejar se expressar em língua estrangeira e no exato momento você não dispor ou não saber a expressão correta, você então:

pergunta ao professor

recorre ao seu colega de turma

recorre ao livro didático

tenta se expressar, mesmo sabendo que pode estar errado.

Respondido por A6

No caso de você desejar se expressar em língua estrangeira e no exato momento você não dispor ou não saber a expressão correta, você então:

pergunta ao professor

recorre ao seu colega de turma

recorre ao livro didático

tenta se expressar, mesmo sabendo que pode estar errado.

Respondido por A7

No caso de você desejar se expressar em língua estrangeira e no exato momento você não dispor ou não saber a expressão correta, você então:

pergunta ao professor

recorre ao seu colega de turma

recorre ao livro didático

tenta se expressar, mesmo sabendo que pode estar errado.

Respondido por A8

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allwright, D. (1983). Classroom-centered research on language teaching and learning : A brief historical overview. In: *Tesol Quarterly*, v.17, n.2, 191-204.
- Allwright, D./Bailey, K.M. (1991). *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Allwright, R. L. (1984). The importance of interaction in classroom language learning. In: *Applied Linguistics*, v.05, n.02, 156-171.
- Almeida Filho, J. C. P. (1993). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas : Pontes.
- Almeida Filho, J. C. P. (1995) (ed.) *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas : Pontes.
- Anderson, J. (1976). *Language, Memory, and Thought*. Hillsdale : Erlbaum.
- Anderson, J. (1980). *Cognitive Psychology and its Implications*. San Francisco : Freeman.
- Anderson, J. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge : Harvard University Press.
- Bausch, K-R. (1981) Kommunikationsstrategien bei der Sprachrezeption und -Produktion: Versuch, Ihre Erscheinungsformen im zweitsprachlichen Performanzdaten zu analysieren. In: Heid, M. (ed.) *Beziehungen zwischen Sprachrezeption und Sprachproduktion*. New York: Goethe House, 08-25.
- Bausch, K-R./ Kasper, G. (1979). Der Zweitsprachenerwerb : Möglichkeiten und Grenzen der großen Hypothesen. In: *Linguistische Berichte*, v.64, 03-35.
- Bausch, K-R./ Königs, F.G. (1982). "Lernt" oder "erwirbt" man Fremdsprachen im Unterricht ? Zum Verhältnis von Sprachlehrforschung und Zweitsprachenerwerbsforschung. In: *Die neueren Sprachen*, v.4, 308-336.
- Bausch, K-R./ Königs, F.G. (1986) (eds.). *Sprachlehrforschung in der Diskussion*. Tübingen: Narr.
- Bausch, K-R./ Heid, M. (1990). *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache : Spezifika. Probleme, Pespektiven*. Bochum : Brockmeyer.
- Bausch, K.-R. et al. (1995) (eds.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3.Auflage. Tübingen: Narr.
- Bialystok, E. (1978). A Theoretical Model of second Language Learning. In: *Language Learning* v.28, n.01, 69-83.



- Bialystok, E. (1981). The role of conscious strategies in second language proficiency. In: *Modern Language Journal*, v.65, 24-35
- Bialystok, E. (1981). The role of linguistic knowledge in second language use. In: *Studies in Second Language Acquisition*, v.04, n.01, 31-45.
- Bialystok, E. (1981b). The role of conscious strategies in second language proficiency. In: *Modern Language Journal*, v.65, 24-35.
- Bialystok, E. (1982). On the relationship between knowing and using linguistic forms. In: *Applied Linguistics*, v.03, 181-206.
- Bialystok, E. (1983). Some factors in the selection and implementation of communication strategies. In: Faerch, C./Kasper, G. (eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, 100-118.
- Bialystok, E. (1985). The compatibility of teaching and learning strategies. In: *Applied Linguistics*, v.06, n.03, 255-262.
- Bialystok, E. (1990). *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second-Language Use*. Oxford: Basil Blackwell.
- Bialystok, E. (1991). Achieving Proficiency in a second language : A processing description. In: Phillipson et al. (eds.) *Foreign/Second Language pedagogy*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters, 63-78.
- Bialystok, E./Fröhlich, M. (1985). Variables of classroom achievement in second language learning. In: *Modern Language Journal*, v.62, 327-336.
- Bialystok, E./Sharwood Smith, M. (1985). Interlanguage is not a state of mind: An evaluation of the construct for second-language acquisition. In: *Applied Linguistics*, v.06, n.02, 101-117.
- Bongaerts, T./Kellerman, E./Bentlage, A. (1987). Perspective and proficiency in L2 referential communication. In: *Studies in Second Language Acquisition*, v.09, 171-200.
- Bongaerts, T./Poullisse, N. (1989). Communication strategies in L1 and L2 : Same or different ? In: *Applied Linguistics*, v.10, n.03, 253-268.
- Blum-Kulka, S./Levenston, E.A. (1983). Universals of lexical simplification. In: Faerch, C./Kasper, G. (eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, 119-139.
- Bongaerts, T./Poullisse, N. (1989). Communication Strategies in L1 and L2: Same or Different? In: *Applied Linguistics*, n.3, 253-268.
- Börner, W./Vogel, K. (1994) (eds.) *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon*. Tübingen : Narr.

- Breen, M.P. (1985). The social context for language learning-a neglected situation? In: *Studies in second language acquisition*, v.07, n.02, 135-158.
- Canale, M./Swain, M.(1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics*,v.01, n.01, 1-47.
- Chaudron, C. (1985). Comprehension, Comprehensibility, and Learning in the second language classroom. In: *Studies in second language acquisition*, v.07, n.02, 216-232.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms. Research on Teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chaudron, C. (1991). Validation in second language classroom research : The role of observation. In: Phillipson et al. (eds.) *Foreign/Second Language Pedagogy Research*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters, 187-196.
- Clark, H. H./Clark, E. V. (1977). *Psychology and Language*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Corder, S.P.(1967). The significance of learner's errors. In: *International Review of Applied Linguistics*, v.05, n.04, 161-170.
- Davies, A et al. (1984)(eds.). *Interlanguage. Proceedings of the Seminar in Honour of Pit Corder*. Edinburgh : Edinburgh University Press.
- Dechert, H./ Raupach, M. (1980)(eds.) *Towards a Cross-Linguistic Assessment of Speech Production*. Frankfurt : Lang.
- Digeser, A. (1988). Hemmt explizites Sprachwissen das Fremdsprachenlernen ? In: *Praxis des neu sprachlichen Unterrichts*, v.03, 227-238.
- Edmondson, W. (1985). Discourse worlds in the classroom and in foreign language learning. In: *Studies in second language acquisition*, v.07, n.02, 159-168.
- Edmondson, W. (1992). Konversationsanalyse und Lehrverhalten im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, U.O.H. (ed.) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt: Lang, 45-52.
- Edmondson, W. (1995). Interaktion zwischen Fremdsprachenlehrer und -lerner. In: Bausch, K.-R. et al. (eds.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3.Auflage. Tübingen : Narr, 175-180.
- Ellis, R. (1984). *Classroom second language development*. Oxford: Pergamon.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, R. (1987)(ed.) *Second Language Acquisition in Context*. London: Prentice-Hall International.
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ellis, R. (1992). *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (1994). *The study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Faerch, C. (1984). Strategies in production and reception - some empirical evidence. In : Davies, A et al. (eds.) *Interlanguage. Proceedings of the Seminar in Honour of Pi Corder*. Edinburgh : Edinburgh University Press, 49-70.
- Faerch, C./ Kasper, G. (1983)(eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
- Faerch, C./Kasper,G. (1983b). Plans and strategies in foreign language communication. In: Faerch, C/ Kasper, G. (eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, 20-60.
- Faerch, C/Kasper, G. (1983c). On identifying communication strategies in interlanguage production. In: Faerch, C./Kasper, G. (eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, 210-238.
- Faerch, C./Kasper, G. (1984). Two ways of defining communication strategies. In: *Language Learning*, v.34, n.01, 45-63.
- Faerch, C./Kasper, G. (1985)(eds.) *Studies in Second Language Acquisition. Foreign Language under classroom conditions: a special issue*, v.07, n.02.
- Faerch, C. /Kasper, G. (1986). Strategic competence in foreign language teaching. In: Kasper, G. (ed.) *Learning, Teaching and communication in the foreign language classroom*. Aarhus: Aarhus University Press, 179-193.
- Flores, L.L./Olimpio, L.M.N./ Cancelier, N.L.(1992). *Redação. O texto técnico/científico e o texto literário*. Florianópolis: Ed. da UFSC.
- Franzoni, P. H. (1992). *Nos bastidores da comunicação. Uma reflexão em lingüística aplicada*. Campinas : Ed. da Unicamp.
- Freed, B.(1991) (ed.) *Foreign Language Acquisition Research and the classroom*. Lexington, Massachussets: D.C. Heath and Company.
- Gaies, S.J. (1983). The investigation of language classroom processes. In: *Tesol Quarterly*, v.17, n.02, 205-217.

- Gass, S. M./ Varonis, E. M. (1994). Input, interaction, and second language production. In: *Studies in second language acquisition*, v.16, n.03, 282-302.
- Gerhold, S. (1990). *Lesen im Fremdsprachenunterricht. Psycholinguistische und didaktische Überlegungen zu Funktionen einer vernachlässigten Fertigkeit im Französischunterricht*. Bochum : Brockmeyer.
- Gnutzmann, C./ Königs, F.G./Pfeiffer, W. (1992)(eds.) *Fremdsprachenunterricht im internationalen Vergleich : Perspektive 2000*. Frankfurt: Diesterweg.
- Gnutzmann, C./Königs, F.G. (1992) Methodische und politische Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts zu Beginn eines neuen Jahrzehnts. In: Gnutzmann, C./ Königs, F.G./Pfeiffer, W. (eds.) *Fremdsprachenunterricht im internationalen Vergleich : Perspektive 2000*. Frankfurt: Diesterweg, 09-47.
- Green, J. L./ Wallat, C. (1981)(eds.) *Ethnography and Language in educational settings*. New Jersey : ALEX Publishing.
- Greuel, M.V./ Weininger, M.J. (1995). O estudo acadêmico da língua estrangeira : formação além da aquisição do idioma ? In: *Revista Projeto*, v. 18, 13-17.
- Haastrup, K./Phillipson, R. (1983). Achievement strategies in learner/native speaker interaction. In: Faerch, C./Kasper, G. (eds.) *Strategies in Interlanguage communication*. London: Longman, 140-158.
- Hamayan, E. / Tucker, G. (1980). Language input in the bilingual classroom and its relationship to second language achievement. In : *Tesol Quarterly*, v.14, 453-468.
- Hahn, A. (1982). *Fremdsprachenunterricht und Spracherwerb. Linguistische Untersuchungen zum gesteuertem Spracherwerb*. Passau : Universität.
- Henrici, G. (1988). Zur Relevanz zweitspracherwerblicher Forschungen für Entscheidungen im Fremdsprachenunterricht. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, v.15, n.01, 25-39.
- Henrici, G. (1995). *Spracherwerb durch Interaktion ?*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag.
- House, J. (1986). Learning to talk : Talking to learn. An investigation of learner performance in two types of discourse. In: Kasper, G. (ed). *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*. Aarhus: Aarhus University Press, 43-57.
- House, J. (1995). Interaktion. In: Bausch, K.-R. et al. (eds.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3.Auflage. Tübingen : Narr, 480-484.
- House, J. (1996). Developing pragmatic fluency in english as a foreign language. In: *Studies in second language acquisition*, v.18, 225-252.

- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In: Pride, J.B./ Holmes, J. (Eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth : Penguin, 269-293.
- Johnson, K. K/ Morrow, K. (1981)(eds.). *Communication in the Classroom*. London : Longman.
- Johnson, K.E. (1995). *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Jung, U.O.H.(1992)(ed.) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt: Lang.
- Karmiloff-Smith, A. (1986). Stage/structure versus phase/process in modelling linguistic and cognitive development. In: Levin, I.(ed.). *Stage and Structure : Reopening the debate*. Norwood : Ablex.
- Kasper, G. (1982). Kommunikationsstrategien in der interimsprachlichen Produktion. In: *Die neueren Sprachen*, v.81, n.06, 578-600.
- Kasper, G. (1982b). Teaching-Induced Aspects of Interlanguage Discourse. In: *Studies in Second Language Acquisition*, v.04, n.02, 99-113.
- Kasper, G. (1984). Lernersprache und prozedurales Wissen. In: Goethe Institut München. (ed.) *Unterrichtspraxis und theoretische Fundierung in Deutsch als Fremdsprache*. München : Goethe Institut, 133-148.
- Kasper, G. (1986). *Learning, Teaching and communication in the foreign language classroom*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Kasper, G. (1986b). Zur Prozeßdimension in der Lernersprache. In: *Seminar für Sprachlehrforschung. Bochumer Beiträge zum Fremdsprachenunterricht in Forschung und Lehre*. Frankfurt: Scriptor, 197-224.
- Kasper, G./ Schmidt, R. (1996). Developmental issues in Interlanguage pragmatics. In: *Studies in second language acquisition*, v.18, 149-169.
- Kellerman, E./Bongaerts, T./Poulisse, N. (1987). Strategy and system in L2 referential communication. In: Ellis, R. (ed.) *Second Language Acquisition in Context*. London: Prentice-Hall International.
- Kellerman, E./Amerlaan, A./Bongaerts, T./Poulisse, N. (1990). System and hierarchy in L2 compensatory strategies. In: Scarcella, R./Andersen, E/Krashen, S. (eds.) *Developing Communicative Competence*. New York: Newbury House.
- Kellerman, E. (1991). Compensatory strategies in second language research : A Critique, a Revision, and some (Non-) Implications for the classroom. In: Phillipson et al. *Foreign/second language pedagogy research*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters, 142-161.

- Klein, W. (1992). *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Frankfurt: Anton Hain.
- Kleiman, A. B. (1991). Introdução e um início: A pesquisa sobre interação e aprendizagem. In: *Trabalhos em Lingüística aplicada*, v.18, 5-14.
- Kleppin, K./ Königs, F.G. (1991). *Der Korrektur auf der Spur - Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern*. Bochum : Brockmeyer.
- Kohn, K. (1979). Was der Lerner nicht weiss, macht ihn nicht heiss. In : *Linguistische Berichte*, v.64, 82-94.
- Kohn, K.(1982) Beyond Output: The Analysis of Interlanguage Development. In: *Studies in Second Language Acquisition*, v.04, n.02, 137-152.
- Kohn, K. (1990). *Dimensionen lernersprachlicher Performanz*. Tübingen : Narr.
- Königs, F.G. (1983). *Normenaspekte im Fremdsprachunterricht*. Tübingen : Narr.
- Königs, F.G. (1986a). Observations on Observing Learner Language : A Contribution to the discussion about the relationship between second language acquisition research and foreign language teaching and learning. In: *International Review of Applied Linguistics*, v.14, 89-121.
- Königs, F.G. (1986b). Fremdsprachenlernen innerhalb des Klassenzimmers : Überlegungen zu seiner Spezifik und Erforschung. In: Bausch, K-R./ Königs, F.G. (eds.). *Sprachlehrforschung in der Diskussion*. Tübingen : Narr, 89-115.
- Königs, (1992). Lernen oder Erwerben Revisited : Zur Relevanz der Zweitsprachenerwerbsforschung für die Sprachlehrforschung. In: *Die neueren Sprachen*, v.91, n.02, 166-179.
- Königs, F.G. (1995a). Die Dichotomie Lernen/ Erwerben. In: Bausch, K.-R. et al. (eds.) *Handbuch Fremdsprachunterricht*. 3.Auflage. Tübingen : Narr, 428-431.
- Königs, F.G. (1995b). Lernen im Kontrast - was heißt das eigentlich ? In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, v.24, 01-24.
- Königs, F.G./ Szulc, A. (1989) (eds.) *Linguistisch und psycholinguistisch orientierte Forschungen zum Fremdsprachunterricht*. Bochum : Brockmeyer.
- Kramsch, C. (1983). Culture and Constructs ; Communicating attitudes and values in the foreign language classroom. In: *Foreign language annals*, v.16, n.06, 437-448.
- Krashen , S. (1981). *Second Language Acquisition and Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

- Krings, H. P. (1986). *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*. Tübingen: Narr.
- Labov, W. (1972). Some principles of linguistic methodology. In: *Language in Society*, v.1, 97-120.
- Larsen-Freeman, D. (1991). Second Language Acquisition Research : Staking Out the Territory. In: *Tesol Quarterly*, v.25, n.02, 315-350.
- Larsen-Freeman, D./ Long, M.H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Little, D. (1996). Strategic competence and the learner's strategic control of the language learning process. In: *Language Teaching*, v.29, n.02, 94-97.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Long, M.H. (1980). Inside the "Black Box" : Methodological issues in classroom research on language learning. In: *Language Learning*, v.30, n.01, 01-42.
- Long, M.H. (1983). Does Second language instruction make a difference? A review of research. In: *Tesol Quarterly*, v.17, n.03, 359-382.
- Lörscher, W. (1991). *Translation performance, Translation process, and Translation strategies. A Psycholinguistic Investigation*. Tübingen : Narr.
- Lutz, F.W. (1981) Ethnography - The holistic approach to understanding schooling. In: Green, J. L./ Wallat, C. (eds.) *Ethnography and Language in educational settings*. New Jersey : Ablex Publishing, 51-63.
- Mclaughlin, B. (1987). *Theories of Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Mclaughlin, B./Zemblidge, J. (1992). Second Language Learning. In: Grabe, W./Kaplan, R.(eds.) *Introduction to Applied Linguistics*. Addison Wesley, 61-75.
- Moita Lopes, L.P. (1996). *Oficina de Linguística aplicada*. Campinas : Mercado das Letras.
- Musumeci, D. (1996). Teacher-learner negotiation in content-based instruction : Communication at cross-purposes ? In : *Applied Linguistics*, v.17, n.03, 286-325.
- Neuner, G. (1995). Methodik und Methoden : Überblick. In: Bausch, K.-R. et al. (eds.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3.Auflage. Tübingen : Narr, 180-188.

- Neves, S.R.M. (1995) *Foreign Language Acquisition through Interaction. An ethnographic Study*. Dissertação de mestrado. Pós-Graduação em Inglês e Literatura correspondente. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Nunan, D. (1991). Methods in second language classroom-oriented research. A critical review. In: *Studies in second language acquisition*, v.13, n.02, 249-274.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J.M./Chamot, A.U./Stewner-Manzanares, G./Russo, R./Köpper, L.(1985a) Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. In: *Language Learning*, v.35, 21-46.
- O'Malley, J.M./ Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition research*. Cambridge: Cambridge University Press
- Packard, J.L. (1991). Implications for Classroom-Based Research of various research designs. In: Freed, B. (ed.) *Foreign Language Acquisition Research and the classroom*. Lexington, Massachussets: D.C. Heath and Company, 354-361.
- Paiva, V. L. M. (1996) (ed.) *Ensino de língua inglesa. Reflexões e experiências*. Campinas: Pontes.
- Paribakht, T. (1985). Strategic Competence and Language Proficiency. In: *Applied Linguistics*, v.6, 132-145.
- Phillipson, R./Kellerman, E/Selinker, L./Sharwood Smith, M./Swain, M.(1991)(eds.). *Foreign/Second Language Pedagogy Research*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters.
- Pica, T. (1996). Do second language learners need negotiation ? In: *International Review of Applied Linguistics*, v.34, n.01, 01-21.
- di Pietro, R. (1987). *Strategic Interaction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Politzer, R.L. (1983). An exploratory study of self reported language learning behaviors and their relation to achievement. In: *Studies in Second Language Acquisition*, v.06, n.01, 54-68.
- Politzer, R.L./ McGroarty, M. (1985). An exploratory study of learning behaviors and their relationship to gains in linguistic and communicative competence. In: *Tesol Quarterly*, v.19, n.01, 103-123.
- Poullisse, N. (1990). *The use of compensatory strategies by dutch learners of English*. Enschede: Sneldruk.
- Prucha, J. (1988). Fremdprachenerwerb : Notwendigkeit einer realistischen Theorie. In: *Deutsch als Fremdsprache*, v.03, 177-181.



- Rampillon, U. (1992). Selbständiges Fremdsprachenlernen in Schule und Hochschule. In: Jung, U.O.H. (ed.) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt: Lang, 13-21
- Raupach, M. (1980). Cross-linguistic Descriptions of Speech Performance as a Contribution to "Contrastive Psycholinguistics". In: Dechert, H./ Raupach, M. (eds.) *Towards a Cross-Linguistic Assessment of Speech Production*. Frankfurt : Lang, 9-22.
- Raupach, M. (1983). Analysis and evaluation of communication strategies. In: Faerch, C./ Kasper, G. (eds.). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, 199-209.
- Rumelhart, D.E./ Norman, D.A.(1978). Accretion, tuning and restructuring : three modes of learning. In: Cotton, J./Klatzky, R.(eds.). *Semantic factors in cognition*. Hillsdale : Erlbaum, 37-53.
- Savignon, S. J. (1972). *Communicative Competence : An experiment in language teaching*. Philadelphia : Center for Curriculum Development.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative Competence : Theory and Classroom practice*. Massachusetts : Addison Wesley.
- Scarcella, R./Andersen, E/Krashen, S. (1990)(eds.) *Developing Communicative Competence*. New York: Newbury House.
- Schwarz, M. (1992). *Einführung in die Kognitive Linguistik*. Tübingen : Francke.
- Seedhouse, P. (1996). Classroom interaction : possibilities and impossibilities. In: *ELT Journal*, v.50, n.01, 16-24.
- Seliger, H. W. (1977). Does practice make perfect ? A study of interaction patterns and L2 competence. In: *Language Learning*, v.27, n.02, 263-278.
- Seliger, H. W. (1983). Learner interaction in the classroom and its effect in second language acquisition. In: Seliger, H. W./ Long, M (eds.). *Classroom oriented research in second language acquisition*. Massachusetts : Newbury House, 246-267.
- Seliger, H. W./ Long, M (1983)(eds.). *Classroom oriented research in second language acquisition*. Massachusetts : Newbury House.
- Seliger, H.W./Shohamy, E. (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics*, v.10, n.03, 209-231.

- Sevigny, M.J. (1981). Triangulated Inquiry- A methodology for the analysis of classroom interaction. In: Green, J. L./ Wallat, C. (eds.) *Ethnography and Language in educational settings*. New Jersey : ABLEX Publishing, 65-85.
- Stern, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Tarone, E./ Cohen, A./Dumas, G. (1976). A closer look at some interlanguage terminology : a framework for communication strategies. In: *Working Papers on Bilingualism 9*, 76-90. Reimpresso sob permissão em Faerch/Kasper (1983)(eds). *Strategies in Interlanguage communication*. London: Longman, 4-14.
- Tarone, E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage : a progress report. In: Brown/Yorio/Crymes (eds.) *On TESOL '77: Teaching and Learning ESL*. Washington, D.C.: TESOL
- Tarone, E. (1979). Interlanguage as Chameleon. In: *Language Learning*, v.29, n.01, 181-191
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk and repair in Interlanguage. In: *Language Learning*, v.30, n.02, 417-431.
- Tarone, E. (1981). Some Thoughts on the notion of communication strategies. In: *Tesol Quarterly* 15(3), 285-295. Reimpresso sob permissão em Faerch/Kasper (1983)(eds). *Strategies in Interlanguage communication*. London: Longman, 61-74
- Tarone, E. (1982). Systematicity and Attention in Interlanguage. In: *Language Learning*, v.32, n.01, 69-84.
- Themen Neu 3. Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache*. (1994) München: Max Hueber Verlag.
- van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. London: Longman.
- Váradi, T. (1973). *Strategies of target language learner communication : message adjustment*. Artigo apresentado na sexta conferência do projeto lingüístico anglo-românico em Timisoara.
- Váradi, T. (1980). Strategies of target language learner communication : message adjustment. In: *International Review of Applied Linguistics* 18, 59-71. Reimpresso sob permissão em Faerch/Kasper (1983)(eds). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, 79-99.
- Vogel, K. (1990). *Lernersprache. Linguistische und psycholinguistische Grundfragen ihrer Erforschung*. Tübingen : Narr.
- Wokusch, S. (1994). "Man hat nicht diese Angst des Unbekanntes". *Aspekte des Erwerbs und der Verwendung einer Fremdsprache mit Beispielen aus dem Gebrauch des Deutschen durch frankophone Lernende*. Bochum : Brockmeyer.

- Wolff, D. (1985). Verstehensprozesse in einer zweiter Sprache. In: *Studium Linguistik*, v.17, n.18, 162-174.
- Wolff, D. (1986). Unterschiede beim muttersprachlichen und zweitsprachlichen Verstehen. In: *Linguistische Berichte*, v.106, 445-455.
- Wolff, D. (1990). Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: *Die Neueren Sprachen*, v.89, n.06, 610-625.