

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO:

**O USO DE ESTRATÉGIAS COMUNICATIVAS EM
PRODUÇÕES ESCRITAS DE APRENDIZES BRASILEIROS
DE FRANCÊS**

ROSA MARIA DE OLIVEIRA GRAÇA

ORIENTADORA: PROF^a DR.^a MARÍLIA DOS SANTOS LIMA

Porto Alegre, janeiro de 2001

ROSA MARIA DE OLIVEIRA GRAÇA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO:

**O USO DE ESTRATÉGIAS COMUNICATIVAS EM
PRODUÇÕES ESCRITAS DE APRENDIZES BRASILEIROS
DE FRANCÊS**

Dissertação apresentada a Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

ORIENTADORA: PROF^a DR^a MARÍLIA DOS SANTOS LIMA.

Porto Alegre, janeiro de 2001

AGRADECIMENTOS

À prof.a Marília dos Santos Lima, minha orientadora, pela dedicação, empenho e valioso apoio;

A todos os meus professores do Instituto de Letras por seus ensinamentos, inquietações e encorajamentos;

Aos meus colegas do Setor de Francês pelo incentivo e apoio;

Aos meus alunos por compartilharem comigo suas aprendizagens e suas dúvidas;

Aos alunos que contribuíram com este trabalho;

Aos meus colegas professores com quem muito aprendi e pude compartilhar as minhas dúvidas e o prazer deste “métier”;

À UFRGS que me possibilitou uma formação de graduação e de pós-graduação qualificada

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	06
LISTA DE QUADROS.....	06
LISTA DAS ABREVIACÕES.....	07
RESUMO.....	08
RÉSUMÉ.....	09
INTRODUÇÃO.....	10
1 A PRODUÇÃO ESCRITA EM LM E EM L2.....	14

1.1	A TAREFA DE PRODUÇÃO ESCRITA E O APRENDIZ.....	16
1.2	O TEXTO COM DOMINANTE NARRATIVA.....	18
1.3	A NARRAÇÃO COMO PRODUÇÃO EM SITUAÇÃO DE ENSINO/ APRENDIZAGEM.....	21
2	ESTRATÉGIAS COMUNICATIVAS EM L2.....	23
2.1	ESTRATÉGIAS COMUNICATIVAS - ECS.....	26
2.2	A TAREFA E A UTILIZAÇÃO DE Ecs.....	31
3	COMPORTAMENTO CORRETIVO DO APRENDIZ E AS ESTRATÉGIAS COMUNICATIVAS.....	34
3.1	O TRATAMENTO DO ERRO.....	34
3.2	MODALIDADES DE CONTROLE DA INTERLÍNGUA (IL).....	38
3.3	AS ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO E A AUTO-CORREÇÃO.....	40
4	A METODOLOGIA.....	42
4.1	OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	42
4.2	AS TAREFAS ESCRITAS E OS PROCEDIMENTOS.....	44
4.3	AS ENTREVISTAS.....	47
5	A ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	49
5.1	AS ESTRATÉGIAS DE CONQUISTA (ECCS) E AS ESTRATÉGIAS DE REDUÇÃO (ECS).....	51
5.2	AMOSTRAGEM DAS ECS NAS PRODUÇÕES DOS ENNS SEGUNDO A TIPOLOGIA DE YULE (1997).....	56
5.3	A CONTRIBUIÇÃO DAS ENTREVISTAS PARA A IDENTIFICAÇÃO DO USO DA ECS PELOS SNNS.....	67
	CONCLUSÃO.....	75

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
ANEXOS.....	86
Anexo A : Lista dos itens utilizados para identificação das ECS.....	87
Anexo B : T1 O corvo e o cão.....	89
AnexoC : T2 O homem no café.....	90
Anexo D : T3 Snoopy sonâmbulo.....	91
Anexo E : Conjunto de 12 quadros individuais de cada SNN com a Distribuição de Ecs.....	92
Anexo F : Questionário dos Dados sobre o informante.....	98
Anexo G : Conjunto das produções escritas dos 11 SNNs e dos 4 SNs.....	100

LISTA DE FIGURAS

Gráfico n.º 1	Ocorrências de ECcs e ECrs por tarefas nas produções escritas dos três grupos de proficiência	51
Gráfico n.º 2	Ocorrências de ECcs e ECrs nas tarefas do GPS.....	53
Gráfico n.º 3	Ocorrências de ECcs e ECrs nas tarefas do GPM.....	54
Gráfico n.º 4	Ocorrências de ECcs e ECrs nas tarefas do GPI.....	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Classificação dos SNNS conforme prova de proficiência.....	43
Quadro 2	Distribuição das ECS na tarefa 1 dos SNNS	63
Quadro 3	Distribuição das ECS na tarefa 2 dos SNNS	65
Quadro 4	Distribuição das ECS na tarefa 3 dos SNNS	66
Quadro 5	Classificação das habilidades em FLE dos SNNS	68

LISTA DE ABREVIACÕES

E1	Entrevista 1
E2	Entrevista 2
E3	Entrevista 3
EC	Estratégia Comunicativa
ECcs	Estratégias Comunicativas de Conquista
ECrs	Estratégias Comunicativas de Redução
ECs	Estratégias Comunicativas
FLE	Francês como Língua Estrangeira
FN	Falante Nativo
FNN	Falante Não Nativo
FNNs	Falantes Não Nativos
FNs	Falantes Nativos
GPI	Grupo de Proficiência Inferior
GPM	Grupo de Proficiência Média
GPS	Grupo de Proficiência Superior
IL	Interlíngua
L2	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
S1	Sujeito 1 (Sujeito 2, Sujeito 3...)
SNNs	Sujeitos Não Nativos
SNs	Sujeitos Nativos
T1	Tarefa 1
T2	Tarefa 2

T3 Tarefa 3**RESUMO**

Este trabalho propõe uma investigação do uso de estratégias comunicativas (ECs) em textos narrativos produzidos por doze universitários brasileiros aprendizes de francês como língua estrangeira. Foi utilizada a tipologia de Yule (1997) de ECs para análise dos dados levantados nas produções textuais produzidas a partir de três histórias em quadrinhos sem textos seguidas de entrevistas nas quais os aprendizes puderam expressar livremente suas reflexões sobre o seu processo de escrita. As mesmas tarefas foram aplicadas a três falantes nativos de francês cujas produções foram utilizadas como elemento de comparação e licitação dos desempenhos dos aprendizes. As hipóteses iniciais eram as seguintes: os aprendizes preocupam-se com a correção quando escrevem, utilizam diferentes ECs de acordo com a sua proficiência e têm consciência de que utilizam alguma estratégia compensatória para evitar erros quando escrevem. Os dados fornecidos pelos alunos ilustraram as hipóteses iniciais sugerem uma relação entre o tipo de tarefa, as dificuldades que esta oferece e as ECs escolhidas pelos aprendizes.

RESUMÉ

Ce travail propose une recherche sur l'utilisations des stratégies de communications (Ecs) dans des récits produits par douze étudiants brésiliens apprenants de FLE. On a utilisé la typologie de Yule (1997) de stratégies de communication pour l'analyse des données relevées dans les production textuelles construites à partir de trois bandes dessinées, sans textes, suivies d'interviews dans lesquelles les apprenants ont pu exprimer librement leurs réflexions à propos le leurs procès d'écriture. Le mêmes tâches ont été proposées à trois natifs dont les texts ont contribué à la comparaison et à la licitation des performances des apprenants brésiliens. Les hypothèses initiales étaient les suivantes: les apprenants font attention à la correction quand ils écrivent, ils utilisent différentes stratégies de communication selon leur niveau de maîtrise du FLE, et ils sont conscients de l'utilisation des stratégies compensatoires pour éviter leurs erreurs. Les données fournies par les apprenants ont illustré les hypothèses initiales et suggèrent une relation entre le type de tâche, les difficultés que celle-ci présente et les stratégies communicatives choisies par les apprenants.

INTRODUÇÃO

A expressão escrita em língua materna (LM) diferencia-se essencialmente da mesma competência em Língua Estrangeira, já que na LM o ato de escrever participa ativamente dos poderes que se precisa ter sobre as coisas, os fatos, os seres e a sociedade (MOIRAND, 1979, p. 94). Já na L2 (neste trabalho esta denominação se refere à língua estrangeira aprendida em meio controlado), a capacidade de escrever responde freqüentemente a necessidades mais funcionais e/ou descontraídas o que nos atinge de maneira menos tensionante tanto social quanto psicologicamente. No entanto, a tradição escolar do ensino da L2 atribui, muitas vezes, muita importância à compreensão e à expressão escrita. A atividade escrita parece estar associada à assimilação do que deve ser “aprendido” tendo o escrito uma função importante ligada à memorização. O aprendiz de L2 assimila progressivamente a noção de que escrever é um ato fundamental na sua aprendizagem, pois, essencialmente, trata-se de uma necessidade criada institucionalmente para que a aprendizagem se realize, como afirma MOIRAND (1979, p. 95). Por outro lado, a composição de um texto exige do seu autor, inclusive do aluno de L2 em situação de

aprendizagem, uma série de operações diferenciadas e que são observáveis como marcas nos textos. MOIRAND (1990,p.10) classifica essas operações como *designação/referência* e *caracterização/predicação* que remetem aos atores e objetos do mundo e a suas relações; *comunicação/enunciação* que traduzem as interações entre quem toma a palavra, aqueles a quem se dirige e o lugar de onde ele fala.

Pode-se dizer, portanto, que freqüentemente a tarefa de produção escrita em L2 em situação escolar seja um gênero específico, pois se trata de uma situação de enunciação em que o aprendiz escreve unicamente para o professor, consciente de que, mais ou tanto quanto o conteúdo, o aspecto “correção” será analisado pelo seu leitor - o professor. Cabe, portanto, refletir sobre as estratégias de que lança mão o aprendiz para evitar o “erro”. Embora os erros possam ser vistos como evidências de que o aprendiz esteja construindo uma competência lingüística ainda que transitória que denominaremos, a partir de agora, sua interlíngua (IL), as exigências institucionais levam à necessidade de situações de correção formais das quais o aprendiz está consciente.

Este trabalho tem como objetivo investigar as estratégias comunicativas utilizadas por aprendizes de Francês Língua Estrangeira (FLE) para evitar o erro em produções escritas com dominante narrativa por alunos de Graduação em Letras na disciplina de Língua Francesa a partir do terceiro semestre. Trata-se de tarefas em que os alunos redigiram três redações, em diferentes momentos, a partir de seqüências de quadrinhos sem legendas. Após a redação de cada texto, os alunos expressaram-se, de

forma livre, sobre o processo de construção de seu texto, manifestando suas impressões sobre o processo de escrita dos seus textos que foram gravadas e registradas por escrito. Estes dados serviram como referência para análise de algumas formas de controle que os aprendizes exercem sobre as suas produções levando-se em conta os três tipos de controle citados por KLEIN (1989): monitoramento, retroação e reflexão.

Os dados recolhidos, a partir da análise das produções, foram classificados segundo o quadro de estratégias comunicativas proposto por YULE (1997). BIALYSTOK (1990, p.3) identifica como características comuns às definições das estratégias de comunicação *a problematicidade, a consciência e a intencionalidade*. Tais traços parecem justificar o interesse deste trabalho em investigar as relações entre as estratégias comunicativas - ECS - e ação do aprendiz quando escreve em L2.

Essa investigação está vinculada ao projeto ALESA (Aquisição de Língua Estrangeira em sala de aula do Instituto de Letras da UFRGS). As hipóteses iniciais desta investigação foram as seguintes:

1. os aprendizes preocupam-se com a correção quando escrevem ;
2. os alunos mais proficientes utilizam estratégias diversas dos menos proficientes;

3. os alunos têm consciência de que utilizam alguma estratégia compensatória para evitar erros quando escrevem.

Este estudo será apresentado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, será discutida a questão da produção escrita em língua materna (LM) e em língua estrangeira (L2) com ênfase, é claro, no estudo das tarefas escritas e, mais precisamente, de textos com dominante narrativa em situação de ensino/aprendizagem de L2.

No segundo capítulo, será apresentado um estudo geral dos principais modelos de análise das estratégias comunicativas (ECs) e o seu relacionamento com a aprendizagem de L2.

O terceiro capítulo terá como foco o comportamento corretivo do aprendiz, levando-se em conta as noções de tratamento de erro, o conceito de interlíngua (IL), as modalidades de controle da IL e a relação entre as estratégias de comunicação e a auto-correção.

O quarto capítulo tratará da metodologia utilizada, descrevendo-se as tarefas, os sujeitos nativos (SNs) e sujeitos não nativos (SNNs) e as entrevistas que foram realizadas com os SNNs, aprendizes universitários de francês como língua estrangeira (FLE) no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

No quinto capítulo, será apresentada a análise e discussão dos dados colhidos nas produções escritas cotejadas com os dados dos textos produzidos pelos sujeitos nativos (SN), bem como algumas reflexões suscitadas pelas entrevistas dos SNN.

1 A PRODUÇÃO ESCRITA EM LM E EM L2

Muito já se tem escrito sobre as diferenças entre os processos de escrita em LM e em L2. Alguns autores, como MOIRAND (1979), demonstraram que em L2 há fatores diferenciados; na língua materna, o ato de escrever representa efetivamente os poderes que se precisa ter sobre as coisas, os fatos, os seres e a sociedade (MOIRAND, 1979, p.94). Esta autora afirma também que a capacidade de escrever em L2 corresponde, freqüentemente, a necessidades mais funcionais, ou seja, com funções comunicativas mais explícitas e práticas, bem como a atividades da natureza mais lúdica.

No entanto, a tradição escolar do ensino de L2 dá, muitas vezes, excessiva importância à compreensão e expressão escritas. Primeiramente, trata-se de aprender a ortografia e a transcrição das palavras, saber aplicar adequadamente as regras gramaticais para, mais tarde, usar a língua escrita como ponto de partida para a aprendizagem através de anotações, cópias, diálogos escritos que devem ser oralizados. Tudo concorre para que a produção escrita se torne mais prestigiada do que a oralidade (MOIRAND, 1979, p.95). A atividade escrita parece estar associada à assimilação do que deve ser “aprendido” tendo o escrito uma função importante ligada à memorização. O aprendiz assimila progressivamente a noção de que escrever é um ato fundamental na sua aprendizagem, já

que, essencialmente, trata-se de uma *necessidade criada institucionalmente*, para que aprendizagem se realize, como afirma MOIRAND (1979.,p:2).

Além disso, a prática da produção textual com dominante narrativa parece ocupar um espaço marcante no nosso contexto cultural em que é comum fazer relatos de viagens, de passeios etc., ou ler textos como notícias jornalísticas, contos que registram a nossa memória cultural. Parece, portanto, justificado, nas práticas escolares, através de atividades de leitura e de escrita, que uma escolha seja feita em prol do desenvolvimento desta competência narrativa, tão freqüentemente disponibilizada (PETITJEAN,1982) .

CORNAIRE & RAYMOND (1999, p.11), em seu trabalho de pesquisa centrado na produção escrita, fazem um estudo sobre as diferentes formas de abordagem dessa competência lingüística ao longo das diferentes metodologias de ensino de L2. Quanto à abordagem comunicativa, ele reafirma a importância dos trabalhos de Hymes nos Estados Unidos (“On communicative competence”, 1971) assim como as reflexões de um grupo de especialistas do Conselho da Europa que produziram na França *Un Niveau-Seuil* (COSTE e col.,1976). Tais trabalhos partem do princípio de que a língua é um instrumento de comunicação e de interação social. Portanto, a comunicação não é mais vista como prioritamente uma produção oral, “(...) ensinar o escrito não deveria mais, por conseguinte, consistir em fazer refletir sobre o funcionamento da língua ou fazer produzir enunciados fora de contexto de acordo com um modelo lingüístico.”(CORNAIRE &

RAYMOND,1999, p.12)¹. MOIRAND (1979, p.9), tratando essa mesma questão, afirma “Ensinar o escrito, é ensinar a comunicar pelo escrito e com o escrito”.

1.1 A TAREFA DE PRODUÇÃO ESCRITA E O APRENDIZ

Um dos equívocos cuja repercussão talvez seja uma das mais danosas na prática docente de LE, é a dicotomia entre o oral e o escrito, provocando, pelo menos, duas conclusões apressadas, segundo MOIRAND (1979, p.8) : *o oral é a fala, o discurso e o escrito é a língua, o código*. Esse equívoco de natureza epistemológica conduziu, muitas vezes, a prática pedagógica a propor a produção escrita de forma descontextualizada, tendo por função o controle das aquisições orais. É importante, pois, considerar o escrito a partir de diferentes parâmetros que caracterizam suas condições de realização. Entende-se por situação de escrita uma situação de comunicação escrita o que implica escritores escrevendo a/para leitores ou ainda leitores lendo textos produzidos por escritores em um lugar e momento precisos por uma razão específica e com objetivos específicos (MOIRAND,1979, p.9). A prática escolar da produção escrita, muitas vezes, ignora a noção de enunciação que deve permear não só a atividade de produção, mas também a de compreensão da expressão escrita em L2. Sendo a tarefa de produção escrita em situação escolar tratado quase como um gênero específico já que, essencialmente, trata-se de uma situação de enunciação em que o aprendiz escreve para o professor, com a carga de elementos psico-sociológicos que essa situação possa implicar. O aprendiz tem consciência

¹ Todas as traduções dos textos são de responsabilidade da autora.

de que , mais ou tanto quanto o conteúdo, o aspecto “correção” será analisado pelo seu leitor - o professor.

KLEIN (1989, p.189) chama a atenção para o fato de que a aquisição espontânea de uma L2 em situação de comunicação exige do aprendiz que ele realize duas tarefas ao mesmo tempo: ele deve adquirir a língua com a qual ele tenta se comunicar e deve comunicar-se utilizando a língua que ele está aprendendo. Estas duas tarefas estão intimamente ligadas, pois quanto mais a L2 é utilizada mais se tem acesso a dados dessa língua alvo e mais reações se tem dos interlocutores; logo, há mais condições de se progredir na L2 e, por conseguinte, de se comunicar. Embora a comunicação deva se construir sobre regras estáveis que o aprendiz deve seguir como qualquer locutor ou ouvinte, é preciso que ele não considere as regras que segue como estáveis, mas que esteja disposto a controlá-las ou mesmo a abandoná-las para que o seu processo de aprendizagem não se imobilize e para que não ocorra o fenômeno de *fossilização* (KLEIN,1989, p.72-73). Segundo este autor, o conceito foi apresentado inicialmente por SELINKER (1972) e se refere ao fenômeno da estabilização do conhecimento da L2 antes de alcançar o nível de correção desejado e que se compara com o desempenho do falante nativo. Além disso, é essencial que se estabeleça que há diferenças entre tarefas comunicativas e de aquisição a fim de que o professor compreenda as dificuldades que o aprendiz pode demonstrar ao realizar uma tarefa oral ou escrita em que há uma superposição de dificuldades além do conhecimento da L2.

Não se pode deixar de registrar também que se trata, neste trabalho, de analisar textos construídos pelos informantes. Portanto, deve-se especificar o que se entende como texto e para tal pode-se citar a definição de KINTSCH (1975, p.100) que denomina texto “a estrutura formal, gramatical, de um discurso.” Além disso, o mesmo autor afirma que “Uma narrativa é um discurso que, de uma maneira ou outra, deve despertar o interesse do auditório, seja pelo tipo de ações ou fatos de que fala ou/e também pela maneira como são contados. ADAM (1989, p.104) afirma também que o texto narrativo se insere obrigatoriamente em uma situação de enunciação; trata-se de um pacto dialógico entre o enunciador/narrador e o intérprete.

1.2 O TEXTO COM DOMINANTE NARRATIVA

A questão da tipologia textual é extremamente complexa, o que justifica a variedade de quadros de classificação estabelecidos por pontos de vista diferenciados, pois “(...) muitos problemas tipológicos se situam além do roteiro de estudos propostos, mesmo que se admita a classificação do texto narrativo como um tipo distinto. Dentro do próprio tipo narrativo, os textos apresentam formas tão variadas que se tornará necessário operar subclassificações” (NEIS, 1984, p.79). Além disso, como afirma ADAM (1987, p.9), caracterizar um texto como narrativo não depende do suporte figurativo, já que uma seqüência de imagens (fixas ou móveis), uma mistura de imagens/textos (quadrinhos, publicidade), um texto escrito ou uma mensagem oral inseridas em uma conversação

podem igualmente narrar. Na verdade, um discurso real se caracteriza pela sua dominante e pela mistura de seqüências de tipos diferentes; não há narração sem descrição e, na argumentação, recorre-se freqüentemente à narração, à explicação e à descrição. (ADAM,1987, p.10).

Pode-se definir narração como “... o ato discursivo que se compromete essencialmente com o acontecimento. É através do ato de narrar que podemos expressar o dinâmico, isto é, a realidade em movimento”(MACHADO,1994, p. 90) o que se distingue da forma discursiva instaurada pela descrição que apresenta uma realidade estática.

O que aqui se julga essencial destacar são os marcadores lingüísticos que caracterizam o texto de tipo narrativo proposto por NEIS (1984) o que parece ser adequado e útil para este trabalho, já que , posteriormente, serão úteis para analisar e discutir os dados levantados junto aos sujeitos. São quatro os marcadores que esse autor destaca como segue.

a) A *dimensão temporal* que se manifesta em três níveis: o tempo da *história* (plano referencial que estabelece a cronologia da história) ; o tempo da *narração* (ordem em que os fatos são distribuídos); o tempo da *instância narrativa* (ponto de vista da enunciação apresentando uma narrativa simultânea, anterior, ou posterior). Esta dimensão está intimamente ligada ao uso dos tempos verbais e dos

operadores temporais o que se diferencia do que acontece nos textos expositivos ou argumentativos.

b) A *noção de personagem* deve ser considerada a partir da análise de certas categorias textuais como o fenômeno da *co-referenciação* (cada personagem ou elemento narrativo é identificado alternadamente por designações diferentes ao longo da narrativa); a *definitização*, o *processo diafórico* (a rede de pronomes ou de advérbios que se referem às personagens, aos objetos, aos fatos da narrativa), as *pressuposições e inferências* (elementos que contribuem para a coerência e a condição de continuidade da trama).

c) A *voz que fala no texto* que, por tratar-se do ato de narrar, essa instância de emissão, é distinta de outros tipos textuais, podendo ser aparente ou velada, determinada ou indeterminada; é importante que se caracterize por signos apresentados de forma contínua homogênea para o que o leitor possa identificar quem está na origem do que está sendo narrado.

d) A *descrição ou comentário*: a narrativa não pode prescindir da presença de elementos descritivos que são observáveis pela presença do Imperfeito, de procedimentos de enumeração, de léxico relativo aos espaços ou às personagens descritos físico ou psicologicamente; quanto ao comentário, é comum a intervenção do narrador através de apreciações sobre os personagens e os fatos e

que se caracterizam por traços como o uso do presente com valor geral, nexos lógicos não usuais na narração, a presença de enunciados com estatuto de regras ou de princípios gerais, índices enunciativos como modalidades lógicas e apreciativas através da escolha de adjetivos, substantivos, verbos, advérbios que implicam uma apreciação do autor.

A esses indicadores acrescentaríamos ainda algumas observações de MACHADO (1994, p.96) que assinala a importância da classe dos verbos como elementos que não só podem instaurar o aspecto “dinâmico” da forma discursiva da narração como também contribuem para a construção da ordenação temporal pelas suas flexões. Além disso, esse mesmo autor salienta que “(...)uma narrativa se dá sempre através do sujeito/narrador. Este é o responsável pelo relato ordenado dos acontecimentos bem como da distribuição dos personagens e das suas atribuições.”

1.3 A NARRAÇÃO COMO PRODUÇÃO EM SITUAÇÃO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Considerando que o discurso deve ser visto como a “produção adequada a uma determinada situação bem como da consideração dos interlocutores”(MACHADO, 1994, p. 87), o aprendiz em situação de produção escrita em aula de LE deve ater-se a uma

situação discursiva em que a adequação em que o seu interlocutor é claramente o professor marcado pela sua função de avaliador.

Há ainda duas questões que são apresentadas por MACHADO (1994, p.87) como problemas para a construção de narrativas por aprendizes de L2. Trata-se, primeiramente, da escolha dos verbos que esse autor considera como a classe gramatical que permite a emergência do ato de narrar, isto é, dentre todas as outras classes da língua, é dessa que buscamos os elementos lingüísticos essenciais para narrar. Há ainda um outro componente da narrativa que não pode ser esquecido: a voz da narrativa. O ato de narrar se dá sempre através de um sujeito/narrador que é o responsável, segundo esse autor, não só pelo relato ordenado dos acontecimentos, mas também pela distribuição dos personagens e das suas atribuições.

A implicação do narrador com o seu texto narrativo deve, portanto, ser bem avaliada. Ressalta o referido autor que, no caso em que o narrador se confunde com o papel de personagem, isso pode ser mais evidente. Deve-se, portanto, considerar esse aspecto em produções escolares, pois os aprendizes, motivados pela situação a ser relatada e pelas experiências vivenciadas pelos personagens, podem implicar-se ainda mais com o texto que produzirem. Tal fato pode ter implicações com a questão do processo de controle e reflexão que o aprendiz exerce durante a realização da tarefa em L2, conforme será analisado no terceiro capítulo.

Justifica-se, portanto, a escolha do texto com dominante narrativa para este estudo que pretende investigar o que fazem os aprendizes de L2 quando escrevem. Trata-se de um tipo de tarefa - contar uma história - com que os aprendizes, em geral, estão familiarizados em contexto escolar, sendo bastante corriqueira no cotidiano de falantes nativos. Não se acrescentaria, desse modo, mais uma dificuldade ao trabalho solicitado aos sujeitos implicados com a coleta de dados. Não foi explicitada nenhuma condição de enunciação específica para as narrativas, já que, dadas as circunstâncias, como estudantes universitários, parecia claro que compreenderiam que os seus textos seriam lidos por um professor que os utilizaria como material de uma pesquisa sobre o que e como escrevem os alunos. Na realidade, não se tratava de uma situação de sala de aula na qual o professor de L2 deve preocupar-se continuamente com a autenticidade das tarefas comunicativas que solicita.

2 AS ESTRATÉGIAS COMUNICATIVAS EM L2

Parece importante que, antes de discutir a questão das ECS (Estratégias Comunicativas), se analise o conceito de **competência comunicativa**, já que é o desenvolvimento desta que favorecerá ao aprendiz desenvolver suas possibilidades como enunciador e utilizar todos seus recursos como enunciador para que através dos seus textos possa realmente comunicar-se com o seu interlocutor. GÉRARD (1987), em um estudo que trata da competência comunicativa do adulto, discrimina a noção de competências lingüística e comunicativa. A primeira, segundo os lingüistas, está relacionada com o conhecimento interiorizado dos mecanismos de construção e de reconhecimento dos enunciados da língua. Por outro lado, a competência comunicativa seria de outra natureza, já que ela orienta a utilização da língua em função do contexto no qual se desenvolve o fenômeno lingüístico. De tal forma ela funciona que permite ao enunciador optar por uma

forma lingüística específica, permitindo-lhe, da mesma forma, perceber as regras comunicativas. O contexto em que se dá o ensino da L2 pretende que o aprendiz seja capaz de comunicar o que é “antes de tudo se fazer compreender e compreender seu ou seus interlocutores quaisquer que sejam os meios postos em prática para consegui-lo, qualquer que seja a língua ou o código utilizado, qualquer que seja o canal de transmissão, as razões, as motivações dos ‘comunicantes’ .” (GÉRARD, 1987, p17).

MOIRAND (1990, p.8) afirma que a função da linguagem é colocada, geralmente, em termos de sua função comunicativa, mas que, na realidade, na expressão verbal estão associadas às funções de *representação* (aquilo do que se fala) e a de *comunicação* (a intenção subjacente ao que se diz) que são construídas por operações lingüísticas que servem à composição do texto. Trata-se , portanto de uma questão bastante complexa a de avaliar a competência comunicativa do aprendiz de L2. Os professores cuja prática procura estar coerente com uma metodologia centrada na interação comunicativa, devem planejar uma a avaliação coerente, segundo BOLTON (1987, p.34), com provas que se aproximem, ao máximo, das situações autênticas de utilização da língua. Esse mesmo autor discute um exemplo de tarefa escrita - uma carta - no qual ele sugere que o quadro enunciativo seja bastante explícito (papel dos interlocutores, intenções do autor da carta, ocasião da produção por exemplo), o que não significa que os dados de referência sejam de tal maneira limitadores que conduzam a redação da carta palavra por palavra. Por outro lado, BOLTON (1987, p. p.62) questiona a aspecto de avaliação desse tipo de provas abertas de avaliação escrita no que concerne a atribuição de notas o que fez com que esse

autor realizasse uma pesquisa na qual solicitou a correção de cartas por diferentes professores de FLE. Para avaliação desse tipo de tarefa, ele sugere um paradigma de correção no qual ele separa os aspectos de adequação comunicativa e de correção formal com, respectivamente, quatro níveis de avaliação com os graus **0 pontos, 1 ponto, 2 pontos, 3 pontos e 4 pontos.**

Embora tratando-se de aprendizes de L2, portanto em processo de construção de sua aprendizagem da língua alvo, não se pode esquecer que, de acordo com o nível de conhecimento da L2 e do seu uso, eles já têm conhecimento de alguns registros e estilos da L2 em estudo. Uma tarefa em situação escolar que se pretenda realmente comunicativa traz para o aluno algumas questões que se relacionam com a adaptação verbal. O interlocutor a quem a mensagem se dirige é um item importante que não pode ser negligenciado. Isso fica mais claro quando se trata de atividades comunicativas de interação propostas em situação de aprendizagem e dizem respeito a aspectos como sexo, idade, cultura, hierarquia etc.

O tema da tarefa também tem repercussão sobre as escolhas do aprendiz quanto ao registro, por exemplo. Além disso, não se pode esquecer que o conhecimento de mundo que o aprendiz já construiu é um elemento de enriquecimento a sua produção escrita. São, portanto, várias as questões que estão implicadas no processo de escrita de aprendizes de L2 vista como uma dimensão da sua competência comunicativa.

TARONE (1983) analisou o tema das estratégias de comunicação (ECs) e tentou determinar se estavam relacionadas com o uso da língua; como consequência, não considerou como tácita a relação entre as ECs e a competência comunicativa. No entanto, como afirma STURM (2000, p. 21), a própria definição de TARONE (1983, p. 64) “(..) deve ir além de uma simples tentativa do aprendiz de usar um restrito sistema lingüístico para a comunicação.” Dessa forma, como se verá mais adiante, na perspectiva de TARONE, a essência da definição de ECs está na sua dimensão interacional que faz com que “A primeira função interacional do uso das ECs, pelo falante e pelo ouvinte, seria a de possibilitar a troca de informações suficientes para se ter certeza de que ambos estejam falando sobre a mesma coisa.”(STURM, 2000, p. 21)

2.1 AS ESTRATÉGIAS COMUNICATIVAS - ECS

Há vários estudos na literatura especializada sobre ECs, destacando-se inicialmente os de FAERCH & KASPER (1983) que foram os primeiros pesquisadores a se aprofundarem no tema das estratégias comunicativas. Segundo esses autores, essas estratégias são planos potencialmente conscientes utilizados pelo aprendiz a fim de resolver um problema de comunicação resultante de uma falta de recursos lingüísticos entre os quais destacam-se o empréstimo da L1, a paráfrase, o apelo por ajuda, os modelos pré-fabricados (para ganhar tempo ou preencher pausas). Na realidade, diferencia-se do que se considera como o plano com o qual se pretende atingir um objetivo comunicativo; o

objetivo da estratégia é o problema, isto é, o objetivo estratégico, que por meio da execução de uma estratégia, chegará à sua solução (FAERCH & KASPER, 1987, p.33).

Esses recursos são freqüentemente utilizados por nativos quando lhes falta um item sobretudo lexical. FAERCH & KASPER (1980) examinaram os comportamentos de aprendizes em situação estruturada e não estruturada. Em situação não estruturada, eles concordam em que a aprendizagem ocorre através da comunicação e assim a utilização da língua alvo pode ter duas funções: aprender e comunicar ao mesmo tempo. O aprendiz tenta dominar o código fonológico, sintático, semântico e pragmático, e constrói gradualmente sua IL. A aprendizagem de uma L2 é também um processo cognitivo e criativo que permite ao aluno elaborar hipóteses que ele testa em situação de comunicação. Através da resposta que ele recebe de seu interlocutor, ele pode validar ou invalidar suas hipóteses que ele vai testando em situação de comunicação. Pode-se perceber aí a importância e o valor das estratégias de comunicação e sua contribuição potencial à aprendizagem da L2. Basicamente, FAERCH & KASPER (1983, p.36) apresentam dois tipos maiores de estratégias: as de **redução** que dominam o comportamento de evitação do erro e as de **conquista** que orientam um comportamento de busca de alternativas.

BIALYSTOK, 1978, *apud* CYR, 1998 incorpora quatro ordens de estratégias que são consideradas como positivas para a aprendizagem: a inferência ou fato de adivinhar; a auto-correção ou o monitoramento; a prática estruturada com as regras da língua na sala de aula; a prática funcional de situações de comunicação. Percebe-se desde já uma

preocupação com o aproveitamento das ações que o aprendiz pratica na sala de aula no sentido de contribuir para a construção da sua aprendizagem da L2.

CORDER (1983,p.16) também observa uma distinção entre as estratégias de *aprendizagem e as de comunicação*, definindo estas últimas como sendo uma técnica sistemática empregada pelo falante para expressar o sentido quando ele enfrenta alguma dificuldade. Embora essa distinção pareça importante para o ensino de línguas estrangeiras, na prática essa oposição é muito difícil de ser justificada. O que aqui interessa ressaltar é que se fará uma análise do que faz o aprendiz quando escreve, sendo que a noção de estratégia comunicativa é realmente a mais relevante sob este ponto de vista.

ELLIS (1994) apresenta as estratégias como processos internos usados pelos aprendizes para controlar os dados do insumo e a maneira como lançam mão dos seus recursos de L2 para comunicar-se. Esse autor propõe um modelo em que as estratégias estão divididas em *de aprendizagem, de produção e de comunicação*. Elas são definidas como processos conscientes ou inconscientes em que os aprendizes levantam e testam hipóteses.

TARONE (1983) afirma que as estratégias comunicativas estão localizadas na interlíngua do aprendiz que se vê frente a um problema e decide-se por um plano estratégico para solucioná-lo. As estratégias comunicativas são utilizadas pelo aprendiz para compensar as inadequações de seus recursos de interlíngua. Primariamente, envolvem

essencialmente a questão lexical, mas também podem implicar questões de natureza sintática e morfológica.

A taxonomia de ECs proposta por TARONE (1984), revista por BIALYSTOK (1993, p.39-42), TARONE & YULE (1991, p 69) e TARONE (1997), apresenta uma abordagem interacional das ECS e foi inicialmente definida como “um esforço mútuo de dois interlocutores para pôr-se de acordo quanto ao sentido em situações que requeiram estruturas de sentido que parecem não ser compartilhadas”. TARONE apresenta, nesse estudo, uma tipologia de ECS que são de natureza interacional já que expressam os esforços dos aprendizes para serem compreendidos por seus interlocutores. São três as estratégias fundamentais que revelam formas diferenciadas de enfrentar o problema: a **evitação** (o aprendiz ignora o elemento que deveria ser usado em L2); a **paráfrase** (o aprendiz utiliza outro elemento para substituir o que lhe falta em L2); a **transferência consciente** (o aprendiz recorre a outra língua ou a outra forma de linguagem). Além dessas ECs, há ainda o **apelo por assistência** e a **mímica**.

A metodologia utilizada por TARONE serviu de base para estudos subsequentes de ECs o que resultou em outras tipologias de abordagem interacional já que refletem o esforço dos aprendizes para se fazerem compreender por seus interlocutores. A pesquisa baseada em tipologias, tais como as de TARONE, focalizaram a descrição de estratégias de diferentes aprendizes para identificar os fatores que influenciam a escolha das estratégias

como, por exemplo, a proficiência em L2, a personalidade do aprendiz, a situação de aprendizagem e a natureza da tarefa usada para elicitar os dados.

YULE (1997, p.80) afirma que as primeiras pesquisas conduziram a análise das estratégias em duas diferentes perspectivas. Por um lado, as distinções se deram em termos de processo cognitivo e somente um pequeno número de tipos de categorias são propostos. A ênfase está no processo psicológico e não em expressões referenciais. Na outra perspectiva, o foco está no vasto âmbito e variabilidade de diferentes expressões usadas como estratégias comunicativas levando a um amplo número de categorias de análise. Há também, nesta abordagem, um interesse em identificar vocabulário essencial usado para referência. YULE (1997) propõe um quadro em que concilia essas duas perspectivas: a análise das estratégias como processo cognitivo com ênfase no aspecto psicológico e a do foco na extensão e variabilidade das expressões usadas como estratégias comunicativas. Segundo esse autor, estão assim dispostas as estratégias comunicativas.

1. Estratégias **de conquista/ realização** (compensatória) que podem se apresentar como:

a) **Conceptual** em que o falante focaliza a entidade/ item como conceito, podendo caracterizar-se como **holística** (aproximação, analogia, superordenada) ou **analítica** (circunlocução em que são destacadas características, cor, função, forma, tamanho).

b) **De código** em que o falante focaliza a forma lingüística e procura trazer a forma lingüística diretamente da LM, apresentando-se sob a forma de **empréstimo** , **estrangeirismo** (aproximação sonora de um termo da LM para a LE) e o **neologismo** (criação de uma forma totalmente nova) .

2. Estratégias de **redução** (evitação) que podem se apresentar como a **evitação de um tópico** (o falante omite parte da mensagem); como **substituição da mensagem** (o falante muda parte da mensagem) ou como **abandono da mensagem** (o falante desiste da mensagem) .

3 . **Interativa** : mímica, imitação sonora, apelo à assistência. Este modelo de YULE se apresenta como o mais adequado à análise proposta neste trabalho dos dados de produções escritas, pois não enfatiza a questão interativa e procura conciliar duas categorias de análise das estratégias comunicativas: **o foco no processo** cognitivo e **na forma**, o que parece conciliar a tipologia de ECs com o tipo de tarefa dinâmica como será exposto ainda neste capítulo. Na realidade, sendo as tarefas propostas escritas, a interação

não se evidenciará tão concretamente quanto seria possível observar em tarefas com produções orais nas quais os interlocutores poderiam “negociar” os efeitos de sentido de suas comunicações.

2.2 A TAREFA E A UTILIZAÇÃO DE ECs

FAERCH & KASPER (1983, p.43) referem-se ao fato de que aprendizes habituados a tarefas em que a ênfase pedagógica está em atos de fala referenciais, podem utilizar estratégias de redução global de traços adicionais comunicativos. No caso em que lhes sejam colocadas tarefas comunicativas para as quais eles necessitariam recursos de modalização de que não dispõem, seus textos podem não revelar as suas reais intenções ao tentar produzir determinado texto por falta de recursos adequados. Embora a análise da estratégia de comunicação tenha se originado no *output*, isto é, na produção lingüística do falante da L2, o esquema de análise para sentido negociado origina-se na linguagem dirigida ao falante de L2, isto é, ao insumo (*input*).

Portanto, uma outra questão relacionada com o as ECs e que não pode ser negligenciada é o que diz respeito ao fato de que o tipo de tarefa, de participantes de materiais e procedimentos influenciam os tipos de estratégias usadas pelos falantes (YULE,1997, p. 81). As tarefas podem ser caracterizadas, segundo BROWN & YULE (1983) como sendo de natureza estática ou dinâmica. Esses autores definem a tarefa de

contar história como uma tarefa **dinâmica**, pois esta implica um dinamismo nas relações que se estabelecem entre os personagens, o tempo e o espaço em que a história se situa. YULE (1997) retoma a classificação das tarefas em estáticas, dinâmicas e abstratas, sendo estas últimas as que mais estão relacionadas com a interação, pois trata-se de tarefas em que se deve expressar uma opinião, dar uma solução ou escolher uma opinião. Portanto, a tarefa de contar histórias, que é um dos focos deste trabalho, justifica-se por favorecer a produção de comunicação referencial.

Uma outra questão importante é analisar o que faz o aprendiz com as ECs que utiliza, como elas se relacionam com as tarefas e em que podem influir nos diferentes desempenhos do aprendiz. CYR (1998) afirma que é muito importante que se evite uma confusão muito freqüente entre a definição de estratégia de comunicação e a de aprendizagem, o papel de cada uma delas e a ligação que há entre as duas até por que as estratégias de comunicação foram, sem dúvida, as primeiras a interessar os pesquisadores. No sentido de estabelecer uma comparação do funcionamento desses dois tipos de estratégias, esse autor dá o exemplo de um falante que necessite de utilizar a palavra *sapateiro* na L2. Provavelmente, ele pode recorrer a uma circunlocução ou a uma paráfrase do tipo “o senhor que conserta os sapatos ou as botas”; trata-se de uma estratégia compensatória, uma estratégia de comunicação que lhe permite sair-se da dificuldade e ser compreendido. Na situação de sala de aula, provavelmente, o professor lhe diga “chama-se sapateiro”. Não é óbvio que o falante aproveite essa troca e essa estratégia de comunicação para aprender esse item lingüístico *sapateiro*. O que pode assegurar que essa informação

seja aprendida pelo falante nesse momento e que ele não esteja interessado em continuar a sua locução inicial? Por outro lado, se o falante estiver realmente interessado em aprender esse item, ele decide que quer aprender e explicita esse interesse na interlocução. Inicialmente, ele decide que quer aprender a palavra *sapateiro* (autogestão); a seguir solicitará ao interlocutor para repetir (cooperação, retificação); pode ainda repetir o item sozinho (prática, repetição); pode associá-lo a uma imagem (técnica mnemônica); pode ainda escrevê-lo (anotação); e, para estar absolutamente certo de tê-lo adquirido, pode posteriormente procurá-lo no dicionário bilingüe (pesquisa documental). Trata-se, como se pode observar, da aplicação de uma série de técnicas, es estratégias que apresentam grandes chances de assegurar a aprendizagem e a conservação na memória de longa duração da palavra *sapateiro*. Dependerá de preferências e formas pessoais de aprendizagem a escolha e a associação de uma ou mais formas dessas ações. O que se percebe é que uma estratégia que era, originalmente, essencialmente comunicativa pode tornar-se uma estratégia de aprendizagem. O ponto central dessa argumentação, que parece pertinente registrar, aqui pode ser resumida, com relação à natureza desses dois tipos de estratégias, com o pensamento de CYR (1998, p.62) ao afirmar que “(...) a estratégia de comunicação não contribui necessariamente na aprendizagem e não se deve confundir as duas intenções e presumir que elas se realizam em concomitância .” O que talvez possa, ainda, ser dito é parece não haver uma automatização entre uso das ECs e a aprendizagem da L2.

CORDER (1983, p.16) também observa essa distinção entre as estratégias de *aprendizagem e as de comunicação*, definindo estas últimas como sendo uma técnica sistemática empregada pelo falante para expressar o sentido quando ele enfrenta alguma dificuldade. Embora essa distinção pareça importante para o ensino de línguas estrangeiras, na prática essa oposição é muito difícil de ser justificada. O que aqui interessa ressaltar é que este trabalho fará uma análise do que faz o aprendiz quando escreve, sendo que a noção de estratégia comunicativa é a mais relevante sob este ponto de vista e essa distinção pode, de alguma maneira justificar a maioria dos dados levantados.

3 O COMPORTAMENTO CORRETIVO DO APRENDIZ E AS ESTRATÉGIAS COMUNICATIVAS

3.1 O TRATAMENTO DO ERRO

Os erros não podem ser considerados somente como inconvenientes mas como elementos inseparáveis do processo de aprendizagem, como evidências de que o aprendiz está construindo a sua IL que reflete uma competência lingüística transitória que corresponde a um momento da aprendizagem entre os enunciados considerados “errados” e a expressão correta (TAGLIANTE,1994, p.151). MOIRAND (1979) analisa essa questão sob a perspectiva da correção da produção escrita em L2 e afirma que deve haver uma certa tolerância face ao “erro” que poderá ser objeto de exercícios de reflexão gramatical que contribuem à melhoria da expressão escrita do aprendiz; para tal, a autora sugere que se evite corrigir de maneira intempestiva.

O ensino da L2, aliás como o de outras disciplinas, modificou notavelmente a sua concepção do que se costuma denominar *erro*. À distinção entre os conceitos de competência e desempenho, foi acrescentada a dimensão comunicativa que segundo ELLIS (1994) engloba o conhecimento que o aprendiz tem do que é apropriado no que tange ao aprendizado da L2. Na realidade, são quatro as dimensões da competência em L2:

- aspecto lingüístico que compreende as quatro habilidades de compreensão oral e escrita e expressão oral e escrita cuja prática leva em conta o conhecimento dos elementos lexicais, as regras morfológicas, sintáticas, semânticas e fonológicas;

- aspecto sociolingüístico que surge da noção de situação de comunicação que implica o reconhecimento de elementos como quem fala, a quem se fala, onde, quando, por quê, como, etc.; esta percepção é de natureza essencialmente cultural e está ligada ao conhecimento do que se tem do modo de vida do povo cuja L2 se está estudando;
- aspecto discursivo ou enunciativo que trata da tradução, em enunciados orais ou escritos, da intenção comunicativa do locutor, refletindo-se em diferentes tipos de discursos e na escolha do ato de fala adequado;
- aspecto estratégico que engloba diferentes estratégias verbais ou não verbais utilizadas pelo locutor para compensar dificuldades no domínio da L2 ou tornar mais eficiente seu discurso.

A distinção proposta pelos itens acima traz à tona a questão da avaliação do desempenho do aprendiz que, muitas vezes, demonstra um desequilíbrio entre a sua competência lingüística e a comunicativa. A crítica que se fez inicialmente à metodologia comunicativa era de que a tolerância ao *erro* de um aluno que se exprimia em *francês aproximativo* (TAGLIANTE, 1994, p. 36) era equivocada e que a correção posterior seria mais difícil. De qualquer forma, o interesse está em que o *erro* em L2 precisa ser visto de uma forma muito especial. Na realidade, os erros não podem ser considerados somente como inconvenientes inseparáveis do processo de aprendizagem, pois são evidências do

que o aprendiz está construindo. Além disso, revelam muito a respeito de uma **competência lingüística transitória** que essa autora define como sendo a **interlíngua (IL)** do aprendiz e que corresponde a um momento da aprendizagem o qual está situado entre os enunciados considerados errados e a expressão correta em relação à L2. (TAGLIANTE, 1994, p.151) Essa forma de avaliar a produção do aluno determina, por conseguinte, que o erro deve ser tratado e utilizado de forma diferenciada na aula de L2. Além disso, é importante diferenciar os tipos de erro para que se possa determinar a ação pedagógica mais eficaz. Para que se possa, de forma coerente, manter a noção de competência comunicativa na aprendizagem da L2, é necessário que se discrimine que há diferentes tipos de erro: o erro de tipo lingüístico, o erro de tipo fonético, o erro de tipo sociocultural, o erro de tipo discursivo e o erro de tipo estratégico. Quanto a este último, TAGLIANTE (1994, p. 153) afirma que se trata de um tipo de erro que ocorre devido à falta de recursos lingüísticos para se dizer o que não se entendeu, para pedir que se repita, para reformular, etc. e que esse tipo de erro pode causar uma ruptura na comunicação. Sugere a autora que se deva dar ao aprendiz os recursos estratégicos necessários se ele os desconhece.

Para que se possa compreender com mais clareza os fenômenos descritos acima, é necessário retomar o conceito de **interlíngua (IL)** (SELINKER,1972) que se define como o sistema transicional que reflete o conhecimento do aprendiz de L2 em constante aprendizagem. No esforço de alcançar a competência na L2, ele constrói uma gramática provisória cujas regras são fruto de hipóteses que são testadas na sua prática comunicativa. A partir desse conceito, deve-se retomar também a perspectiva do que seria uma

abordagem mais coerente da análise de *erros* que traz para o processo de aquisição da L2 a concepção de que, como em qualquer situação de aprendizagem, são mobilizados os procedimentos de imitação, repetição e reforço. Alguns erros que o aprendiz apresenta são originados por interferência da LM. No entanto, o aprendiz não é um sujeito passivo nesse processo e freqüentemente contribui criativamente com o processo de aprendizagem. A análise de erros também tem demonstrado que a *interlíngua* construída pelo aprendiz passa por estágios de aquisição e que a natureza dos erros pode variar de acordo com o nível de desenvolvimento do aprendiz. (ELLIS,1994) Essa competência comunicativa inclui não só o aspecto lingüístico, mas também o pragmático na compreensão e produção de discurso. Embora alguns autores tenham diferenciado os termos aquisição e aprendizagem, parece, pelo menos no momento, que a posição de ELLIS (1994) de ignorar essa distinção pode ser imitada. A questão mais importante parece ser a de questionar como o aprendiz age no seu processo de construção da sua interlíngua e de que estratégias ele lança mão para expressar-se na L2.

CALVÉ (1998 *apud* CORNAIRE & RAYMOND,1999, p. 86) declara que os erros de escrita são mais graves do que os orais, pois geralmente há menos tolerância sobre o que está escrito. Esse autor salienta que a identificação e o tratamento do erro são, geralmente, de responsabilidade do professor cujo julgamento deve priorizar o que realmente seus alunos são capazes de produzir em relação à língua alvo. Calvé afirma que se deve corrigir os erros que voltam, regularmente, em muitos contextos e que podem se tornar matéria para o fenômeno da fossilização.

3.2 MODALIDADES DE CONTROLE DA INTERLÍNGUA (IL)

Na medida em que o aprendiz constrói a sua aprendizagem da L2, ele é extremamente ativo, pois lança mão de hipóteses, algumas vezes falsas, que são dificilmente ultrapassadas. KLEIN (1989) afirma que o processo de aquisição pode se interromper bem antes que a L2 do aprendiz tenha atingido um desempenho considerado adequado de acordo com a L2, já que ele tem a impressão de tê-lo conseguido; por outro lado, o aprendiz pode estar consciente das imperfeições de sua IL sem, no entanto, ser capaz de avaliá-las nem corrigi-las. Por outro lado, às vezes, se percebe que há aprendizes que sabem que têm problemas quanto ao seu desempenho em L2, mas acham que já aprenderam o suficiente para seus propósitos. É essencial que o aprendiz se mantenha alerta e que consiga comparar constantemente o seu comportamento lingüístico com o adequado e desejado pela língua alvo; para tanto, ele dispõe de muitos recursos que KLEIN reagrupa em dois grandes grupos: os de caráter mais ou menos imediato ou direto que têm influência sobre o comportamento lingüístico em uso; o aprendiz julga o seu enunciado com base em exigências normativas interiorizadas. Por outro lado, ele pode avaliar o seu enunciado de forma mais geral quanto ao fato de que sua forma de expressão difira da do seu ambiente lingüístico. Dada a dificuldade em se poder distinguir com clareza as diferentes modalidades de controle, KLEIN apresenta três que ele considera como suficientes.

a) Monitoração: trata-se do controle virtualmente simultâneo que permite modificar o enunciado em curso de produção; manifesta-se por freqüentes auto-correções que concernem não só à adequação e exatidão da formulação e também, mais raramente, à gramaticalidade. Além disso, pode-se também observar a ocorrência de adaptações da formulação do enunciado na situação de interlocução evitando ou parafraseando certas palavras que poderiam perturbar nosso interlocutor. Quando se trata de comunicação oral, muitas vezes modula-se a própria voz devido à preocupação de que não se compreenda o que se quer dizer.

b) Retroação: trata-se do controle ligeiramente diferenciado que conduz freqüentemente a auto-correções adequadas ou não e que exerce um retorno sobre o tratamento do enunciado; a ação do interlocutor é um fator de mobilização deste tipo de controle através de indicações explícitas de não-compreensão (como exemplo, a expressão “como?”), de enunciados que expressam a incompreensão ou compreensão parcial, ou ainda de correções explícitas.

c) Reflexão: trata-se do controle global da produção lingüística pelo locutor após a sua enunciação e que se reveste de maior importância em situação de aprendizagem controlada ainda mais quando ela se apóia menos na comunicação real ou simulada, valorizando a aprendizagem do léxico, dos exercícios gramaticais, ou seja, quando focaliza a forma.

É preciso ressaltar que o aprendiz, ao aplicar essas diferentes modalidades de controle sobre as suas produções, pode fazê-lo motivado pelo comportamento de seus interlocutores, sobretudo no que se refere à retroação. Quanto à comparação, o aprendiz pode comparar um enunciado com outro enunciado observável; seu próprio enunciado com o de um nativo nas mesmas circunstâncias, uma regra abstrata com outras regras, etc. Na essência deste trabalho, presumia-se que os SNNs, implicados na coleta de dados, exerceriam um comportamento corretivo semelhante ao que é descrito por KLEIN(1989). Já que os seus textos tinham como destinatário um professor, embora ignorassem seus objetivos de análise, os estudantes perceberam que havia um interesse nas suas produções. Além disso, a entrevista possibilitaria a interlocução com um professor conhecido o que poderia favorecer o apelo na resolução de dúvidas ou a explicitação de alguma possível dificuldade.

3.3 AS ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO E A AUTO-CORREÇÃO

BIALISTOK (1990, p.3) identifica como características comuns às definições das estratégias de comunicação a **problematicidade, a consciência e a intencionalidade**. Tais traços parecem justificar a realização da entrevista imediatamente após a realização das tarefas escritas. A problematicidade se caracteriza por identificar a idéia de que as estratégias são utilizadas quando o falante percebe que há algum problema que pode

prejudicar a comunicação. Tratando-se de falantes não nativos, parece claro que haverá mais tensão na expressão lingüística o que justificaria admitir-se que os informantes pudessem refletir sobre o que aconteceu ao expressar-se em L2. Quanto ao traço da consciência, pode-se afirmar que, na realidade, como afirma BIALYSTOK (1990) citando FAERCH & KASPER (1983), o falante constrói os planos de seu processo de produção lingüística que podem ou não ser conscientes e que essa consciência pode variar ocasionalmente.

YULE (1997) define comunicação referencial como o termo atribuído a atos comunicativos, geralmente falados, nos quais troca-se algum tipo de informação, identificando-se entidades (humanas ou não-humanas) localizadas e movidas em relação a outras entidades ou seguidas em seqüências de locações ou eventos. Nessa perspectiva, as tarefas usadas em estudo de L2 são exemplos de comunicação referencial, podendo ser encontradas no mundo real experienciado quotidianamente ou tratar-se de tarefas pedagógicas específicas para o uso em aula de L2. NUMAN (*apud* YULE, 1997, p.1) salienta que é comum encontrar-se o conceito identificado nas definições de tarefas que envolveram linguagem comunicativa de que a atenção do usuário da língua está focalizada mais no sentido do que na estrutura lingüística.

Portanto, considera-se como fundamentos essenciais para este estudo, primeiramente as concepções de MOIRAND (1979), TAGLIANTE (1994), ELLIS (1994) que revisam a análise do *erro*, situando-o como um componente da IL do aprendiz. Além

disso, é relevante para este trabalho a visão que KLEIN (1989) apresenta sobre o funcionamento dos processos de controle que o aprendiz exerce sobre a sua aprendizagem da L2 o que, sem dúvida, contribui para o entendimento do funcionamento das ECs proposto por BIALYSTOK (1990) e parece justificar as hipóteses, o tipo de tarefa e a metodologia apresentadas para este trabalho.

4 A METODOLOGIA

4.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram do estudo dois grupos de sujeitos que realizaram as três tarefas: um grupo de três nativos (SNs) e um grupo de doze não-nativos(SNNs).

Os três informantes nativos, originários da França, eram dois professores e um aluno da Graduação em Letras na UFRGS. Executaram as mesmas tarefas que os alunos de FLE para que suas produções pudessem contribuir para a análise dos dados. Juntamente com dois professores de FLE, foram escolhidos vários elementos essenciais e específicos para cada uma das narrativas (Anexo 1) e foram levantadas nos textos dos SNs as formulações possíveis e adequadas para a análise das produções dos SNNs.

Os sujeitos não-nativos (SNNs) foram convidados a participar livremente, tratando-se de alunos com, no mínimo, três semestres de Francês na graduação em Letras (Bacharelado e Licenciatura) da UFRGS. Foram classificados de acordo com uma prova, já aplicada anteriormente em centros de aplicação específicos, correspondente à unidade A4 do diploma DELF que visa a avaliar a prática do funcionamento da Língua. Esta prova está incluída no I Grau do diploma do DELF (*Diplôme d'Étude de langue Française*) que, juntamente com o diploma do DALF, trata-se de uma certificação criada pela França para testar SNNs quanto à proficiência em FLE. Tendo em vista que cada unidade prevê uma aquisição de 100 horas, a unidade A4 avalia aprendizes com, aproximadamente, 400 horas o que se aproxima do critério colocado inicialmente quanto à escolaridade dos estudantes implicados nesta pesquisa. Segundo TAGLIANTE (1994), o I Grau do DELF, em que se

inclui a A4, “Corresponde à aquisição dos conhecimentos fundamentais para poder falar de si, estabelecer trocas com o outro, manipulando com relativa correção a língua.” (p. 25)

Após a aplicação da prova, os SNNs ficaram distribuídos conforme o quadro que segue.

Quadro 1 CLASSIFICAÇÃO DOS SNNs CONFORME PROVA DE PROFICIÊNCIA
(Avaliação total possível: 40 pontos)

GRUPO	SUJEITOS	RESULTADOS
PROFICIÊNCIA SUPERIOR (GPS)	S1	28,5
	S2	27
	S3	26,5
PROFICIÊNCIA MÉDIA (GPM)	S4	23,5
	S5	24
	S6	23,5
	S7	23
	S8	20,5
PROFICIÊNCIA INFERIOR À MÉDIA DE 50% DO TOTAL DA NOTA (GPI)	S9	19,5
	S10	19,5
	S11	19
	S12	18

4.2 AS TAREFAS ESCRITAS E OS PROCEDIMENTOS

Trata-se de três narrativas escritas que devem relatar os fatos já acontecidos a partir de imagens em forma de quadrinhos sem legendas (Anexos 2,3 e 4). As histórias em quadrinhos foram assim identificadas:

T1 - O cão e o corvo DECHERT (1983)

Trata-se de uma situação em que um cão, amarrado a um poste, rosna por sentir-se ameaçado por um corvo que dele se aproxima. O corvo voa ao redor do poste fazendo com que o cão o persiga e termine por se prender completamente ao poste, distanciando-se da sua comida. O corvo pode assim comer a comida sem que o cão, furioso, possa alcançá-lo.

T2 - O Homem no café (origem desconhecida)

Um homem está sentado em uma mesa e pede um café. Espera, olha o relógio, impacienta-se, enerva-se e furioso grita por seu café. Finalmente, vê surgir em sua mesa cinco cafés e bebe uma das xícaras.

T3 - Snoopy sonâmbulo (origem desconhecida)

Snoopy está deitado e dorme em cima de sua casinha. Levanta-se e, como um sonâmbulo, se põe a caminhar. Acorda quando está prestes a cair. Deita-se sobre a casinha novamente, mas desta vez amarra-se com uma cinta ao redor da mesma.

Solicitou-se aos informantes que produzissem narrações o que foi avaliado como sendo uma tarefa simples para alunos de FLE mesmo em semestres iniciais o que não dificultaria a coleta de dados entre alunos de níveis de desempenho variados. Como justificativa da escolha dessa tarefa, segue o pensamento de Adam a respeito do relato de histórias.

“Contar é uma forma tão corriqueira, tão cotidiana e igualmente divulgada que se perguntar o que é uma narração pode parecer supérfluo. De fato, interrogar-se sobre a narração, em geral, é refletir sobre uma maneira de colocar em palavras a experiência cotidiana; é refletir também sobre as diferentes tipos de discurso que podem recorrer à narração.” (ADAM, 1984.,p.9):

TAGLIANTE (1994) apresenta um quadro, baseado no LEVEL PERFORMANCE CHARTS, Conselho da Europa 58537/04, no qual a autora distribui, em dez níveis de competência dos principais atos de fala, tarefas comunicativas as mais diversas. No item **transmitir, relatar informações organizadas**, há uma série de situações comuns em que essa competência deve ser naturalmente utilizada sem que explicitamente se faça referência ao ato de narrar. Como exemplos, podemos citar redigir cartas pessoais ou profissionais, relatórios, atas, resumos etc.; parece claro que essas

atividades de comunicação tão corriqueiras incluem personagens e fatos que devem estar ordenados cronologicamente e situados em espaços.

Para validar ainda mais a escolha da tarefa, vale registrar o que diz Yule (1997) a respeito da utilização de seqüências de quadrinhos envolvendo personagens humanos o que considera bastante usual em pesquisas de aquisição de L2. Essa formatação de tarefa elícita rotinas convencionais de relato de histórias por falantes nativos. Esse foi um aspecto decisivo para a escolha da tarefa já que a proposta era oferecer ao informante uma situação de comunicação escrita que fosse familiar e verossímil. Por outro lado, não se pretendia apresentar ao aluno uma dupla tarefa: entender o enunciado da tarefa e escrever em L2. Às vezes, exige-se do aluno uma dupla tarefa quando esse enunciado é muito complexo. Portanto, optou-se por esse tipo de exercício que exige a redação de um texto narrativo que é um dos trabalhos que mais são solicitados na situação de ensino. Embora todas as questões já levantadas em capítulo anterior que tratam da discussão sobre competência comunicativa (GÉRARD, 1987, p.20), pareceu ser uma tarefa que não traria dificuldades quanto à questão da interlocução apesar do enunciado da tarefa não especificar uma situação de comunicação em que o interlocutor fosse definido; isto não pareceu ser um problema nessa circunstância específica. Tratava-se de uma tarefa que se pretendia simples e acessível a alunos a partir do terceiro semestre de FLE e justificava-se por pretender buscar dados específicos mesmo que não explicitados no enunciado. É claro que, tratando-se de uma situação em que um professor solicitava um trabalho escrito, os informantes poderiam sentir-se pressionados a utilizar um registro de L2 bastante “correto”; a situação,

de uma certa maneira, colocou um professor como o interlocutor a quem o texto se dirigia. Essa possível pressão sobre o aluno, apesar da relação intencional de uma certa “familiaridade” que se pretendeu instalar durante a realização das tarefas, foi considerada, talvez, como um fator para tornar o informante atento e consciente de que escrevia e que “deveria zelar pela correção” do seu texto.

O enunciado proposto a todos os informantes (nativos e não nativos) foi a seguinte:

Conte o que aconteceu a partir da observação das imagens

A formulação do enunciado acima levou em conta a hipótese de que os SNs e SNNs associariam essa proposta com as imagens oferecidas, produzindo textos com dominante narrativa com eventuais e possíveis passagens de outra natureza (descrições, explicações, argumentações etc.) que estariam “a serviço” do texto globalmente.

Como já foi exposto anteriormente, as produções escritas dos SNs foram utilizadas como material de apoio para identificar elementos que poderiam servir como itens para os quais os SNNs pudessem utilizar ECs para evitar erros. As mesmas tarefas foram apresentadas a dois professores de FLE que sugeriram itens essenciais para o relato de cada história. Estes dados foram validados com as produções dos SNs.

4.3 AS ENTREVISTAS

Foram realizadas entrevistas com cada SNNs logo após a escrita de cada uma das três narrativas em L2. Os aprendizes expressaram-se, de forma livre e em português, sobre o processo de construção de seu texto, registrando suas impressões sobre a escrita dos seus textos que foram gravadas e registradas por escrito sempre a partir da seguinte indagação:

Descreva o que aconteceu durante o processo de escrita: o que pensou, sobre o que refletiu, que escolhas fez.

Tal procedimento pareceu ser interessante como fonte de dados sobre o que acontece quando o aprendiz escreve em LE tendo como referência os três tipos de controle citados anteriormente por KLEIN (1989, p.184): **monitoramento, retroação e reflexão**. Tal como afirma esse autor:

“o controle do comportamento lingüístico pode estar completamente deslocado do momento da comunicação: pode-se refletir (só ou com outros) sobre os diferentes sentidos de uma palavra ou sua pronúncia, sobre a maneira de realizar uma construção, sem ter necessidade de empregar com precisão esta palavra ou aquela construção.”(KLEIN, 1989, p.187)

Na primeira entrevista, cada SNN preencheu um questionário (Anexo E) com informações sobre as suas vivências de estudo em L2 e em FLE mais especificadamente. Tendo em vista o foco deste trabalho, incluiu-se uma auto-avaliação na qual esses sujeitos pontuaram o seu desempenho relativamente às habilidades de LER, OUVIR, FALAR E ESCREVER. Os resultados que concernem estas últimas serão apresentados e discutidos no quinto capítulo.

5 A ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Embora as três tarefas tenham sido igualmente aplicadas tanto aos onze SNN quanto aos SN, houve alguns dados que puderam ser comprovados junto aos SNN durante a entrevista por esclarecimentos espontâneos dos mesmos como veremos a seguir. Os três informantes nativos executaram as mesmas tarefas que os alunos de FLE para que suas produções pudessem contribuir para a análise dos dados. No entanto, após a leitura das produções, verificamos que, embora o enunciado da tarefa tivesse sido o mesmo para todos, o entendimento do que seja contar uma história difere bastante.

YULE (1997,p. 77) refere que qualquer decisão que for tomada quanto a procedimentos ou materiais terá repercussão sobre o desempenho. Ao escolher esse tipo de tarefa para sujeitos todos oriundos de meio universitário, acreditava-se que haveria uma quase que uniformidade dos textos. No entanto isso não ocorreu e, como exemplo, temos a questão da inclusão de uma voz na narrativa o que já tinha sido colocado como problema, no Capítulo 1 quando MACHADO (1994) faz observações sobre tarefas que envolvam narrativas em L2 . Os três textos produzidos por S5 e o terceiro de S6 foram narrados na primeira pessoa o que pareceu ser uma resposta completamente inesperada tratando-se de jovens universitários e sendo animais os personagens da T1 e da T3. Um dos SNs também produziu textos bastante inesperados, pois suas produções apresentam uma clara

modulação discursiva semelhante às histórias que são “contadas” a crianças bem pequenas, inclusive com um registro de língua que imita o discurso infantil; esse fato talvez se explique por característica de personalidade e pelas experiências pessoais do sujeito. Houve também um SN que apresentou as ações correspondentes a cada quadrinho em forma de lista na qual os itens vinham numerados oferecendo opções para algumas imagens. Tal fato pode ser justificado por não se tratar de uma forma textual muito utilizada por universitários e a execução da tarefa talvez tenha sido interpretada quase como um problema que merecia respostas objetivas quadro a quadro. Esses fatos são interessantes, pois demonstram a dificuldade em se buscar tarefas que atinjam todos os aprendizes de igual forma, o que, muitas vezes, tem repercussões inesperados nas suas performances escritas, frustrando o professor que esperava outros dados para a sua avaliação.

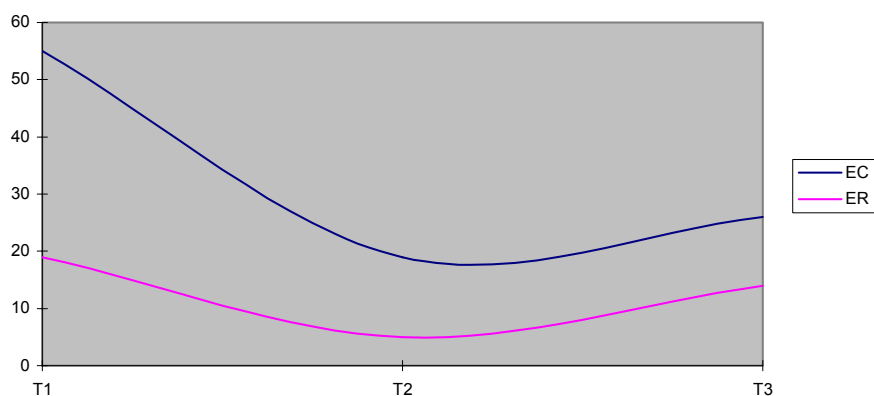
Antes de analisar as estratégias, segundo o modelo de YULE (1997), utilizadas pelos SNN nas três tarefas, cabe ressaltar que esse modelo foi escolhido por pretender a integração de uma concepção cognitiva com a de foco e variabilidade das expressões usadas. Ao se escolher analisar produções escritas em L2, havia uma série de restrições sobre o que poderia ser observado. Sem dúvida, a questão da interação ficou prejudicada pelo foco estar centrado na análise de produções textuais de SNN e de SN. Tentando contrabalançar essa limitação, após cada tarefa, os SNN deram um depoimento que foi analisado posteriormente tendo enriquecido as possibilidades de dados sobre o que fazem os alunos ao escrever.

5.1 AS ESTRATÉGIAS DE CONQUISTA (ECCS) E AS ESTRATÉGIAS DE REDUÇÃO (ECRS)

Analisando as ocorrências das estratégias de conquista (ECcs) e as de redução (ECrs), construiu-se um quadro da sua distribuição nas três tarefas.

Gráfico nº 1:

Ocorrências de ECcs e ECrs por tarefas nas produções dos três grupos de proficiência



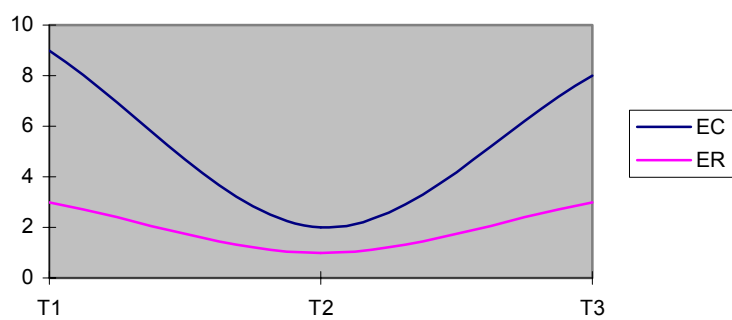
O que se observa a partir desse gráfico que inclui as totalidades das ocorrências ECcs e das ECrs nas T1, T2 e T3, é que a maioria dos FNNs utiliza as estratégias de

conquista de forma mais acentuada do que as estratégias de redução. Comparando as três tarefas, percebe-se que há uma relação entre o tipo de tarefa e a quantidade e a qualidade das ECs, tal como YULE (1981) alerta em suas pesquisas ao afirmar que há uma forte relação tarefa/ tipo de estratégias escolhidas pelo aprendiz. A T2 solicita dados de uma situação que facilita mais a tarefa de narrar em FLE: uma situação em que um personagem está em um café ou bar e solicita um café. Tanto a T1 quanto a T3, incluem dados lingüísticos que implicam conhecer um léxico tanto ligado a objetos quanto a ações específicas de quem tem um cão como, por exemplo, *estar preso pela coleira, latir, comida de cachorro, coleira, corrente* etc. O interessante é que na T1 havia itens que deveriam se repetir na T3 como *estar amarrado/preso* ao poste ou à casa e, embora muitos dos FNN tenham interpelado o professor durante a entrevista (EC interativa de **apelo à assistência**), o mesmo item também foi evitado na T3. Essa constatação vem corroborar as observações de CYR (1998), apresentadas no Capítulo 2, ao distinguir as noções de ECS e de EA. A utilização de EC de apelo à assistência, mesmo que o foco deste trabalho não seja a questão interativa, foi registrada durante as entrevistas e corroborou a opinião de alguns pesquisadores de que o uso das ECs pode ser eventualmente produtivo, para resolver um problema pontual, mas que a sua contribuição para a aprendizagem da L2 possa ser relativa.

Para uma análise mais fina do que se passa em cada grupo, deve-se observar os quadros específicos que registram as ocorrências de ECs e ECrs em cada grupo de proficiência.

Gráfico n.º 2

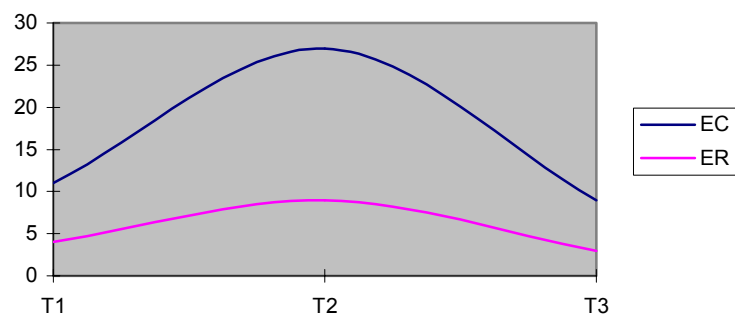
Ocorrências de ECs e ECrs no grupo GPS



Tal como se esperava, os SNNs do GPS utilizaram predominantemente estratégias compensatórias para resolver dificuldades para expressar-se na três tarefas. O que se percebe é que, na T2, houve um decréscimo no número de ECs utilizadas o que parece demonstrar que essa tarefa se diferenciou muito das outras por apresentar menos dificuldades

Gráfico n.º 3:

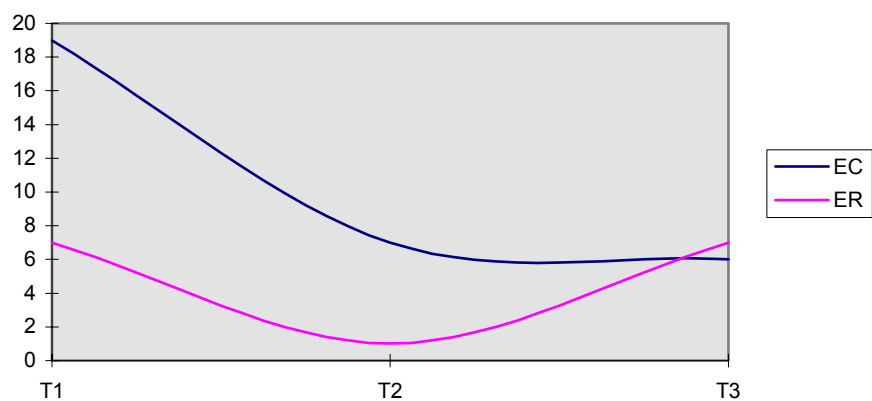
Ocorrências das ECs e ECrs no GPM



O desempenho do GPM não se diferencia muito do grupo mais proficiente a não ser pelo se observa pela curva bem diferenciada em relação à T2. Neste caso, foi necessário uma análise mais fina dos trabalhos do GPM o que demonstrou que estes SNNs foram mais audaciosos na redação dos seus textos, incluindo diálogos, justificativas para o comportamento do personagem, descrições detalhadas dos seus gestos (quadro a quadro), hipóteses variadas sobre a sua vida etc. Os SNNs dos dois outros grupos narraram a situação com bem menos detalhes e criatividade.

Gráfico n.º4

Ocorrências de ECs e ECrs no GPI



O gráfico acima representa o desempenho do grupo menos proficiente e demonstra que estes sujeitos utilizaram mais ECs do que os outros SNNs. Por outro lado, a tarefa 3 se apresentou especialmente mais difícil o que é visível pelo índice inferior de utilização de estratégias de compensação em relação aos outros grupos e se percebe que as estratégias de redução foram mais numerosas neste grupo.

5.2 AMOSTRAGEM DAS ECS NAS PRODUÇÕES DOS ENNS SEGUNDO A TIPOLOGIA DE YULE (1997)

Conforme o Gráfico 1, pode-se perceber que há uma predominância de **estratégias de conquista** no conjunto total dos SNNs. Trata-se, na realidade, das estratégias que demonstram as melhores possibilidades de expressão do aprendiz, pois são essencialmente de realização. Nesta categoria, devemos ainda destacar as ECs de natureza **conceptual** com a qual se focaliza um item. Veja-se, por exemplo, o que ocorreu na T1 quando se esperava que os SNNs utilizassem a palavra *corbeau* (corvo). Ignorando esse item, utilizaram *oiseau* (pássaro) como exemplo de uma estratégia **holística** com a qual procederam a uma analogia. Nessa mesma situação, ocorreu também a utilização da expressão *oiseau noir* (pássaro negro) como um recurso de natureza **analítica** com a qual utilizou uma característica do animal para descrevê-lo com mais exatidão. Da mesma forma, podemos observar o que aconteceu com o item que se referia à comida do cachorro.

Item/tarefa	EC holística	Analítica
<i>T1 pâtée</i>	(1) <i>nourriture</i> (S1)	(2) <i>plat de nourriture</i> (S2)
		(3) <i>le repas de dimanche</i> (S5)
		(4) <i>plat plein d'aliments</i> (S8)
		(5) <i>la nourriture du chien</i> (S10)

O item *pâtée* não foi utilizado por nenhum dos SNNs e os professores de FLE já tinham observado que esse fato poderia ocorrer por não se tratar de um conhecimento, embora banal, acessível a aprendizes de L2; foi escolhido, no entanto, por ser uma unanimidade entre os SNs. Percebe-se que os SNNs mais proficientes preferiram ficar com o termo menos marcado (*nourriture*) que também foi utilizado por um SN alternando-o com a palavra *patée* que seria a mais adequada para identificar a comida do cão. Os sujeitos arriscaram-se acrescentando características mais específicas como “prato de comida”, “refeição de domingo”, “prato cheio de comida”. Essa ocorrência demonstra como uma pedagogia que incentive o aprendiz a buscar alternativas de compensação são interessantes e o desconhecimento de um termo, mesmo que específico, não prejudica a sua comunicação por SNs em muitos momentos.

Ainda entre as estratégias de **conquista**, deve-se destacar a focalização no código que apresenta três variantes: **empréstimo**, **estrangeirismo** e **neologismo**. Há vários exemplos de expressões que foram emprestadas diretamente da LM quanto ao comentário e/ ou descrição sobre a atitude do homem na T2 grita ao se ver desesperado na situação caracterizando um **empréstimo**.

(6) *il demande très haut* (S6)

Ou ainda o caso em que o SNN usa diretamente a LM, exemplo mais raro mais repetitivo com o mesmo sujeito:

(7) *je me suis _____ au poste* (S5)

amarrado

(8) *il a décidé amarrou avec une ceinture (...)* (S5)

Este SNN apresenta praticamente o único caso de apelo direto à LM. Percebe-se a sua preocupação em deixar as marcas de suas hesitações, pois sublinha tanto as lacunas com **abandono do tópico** quanto os itens que traduziu ou que trazem dúvida quanto à adequação. No exemplo (9), a palavra *ceinture* foi corretamente utilizada o que demonstra que, às vezes, a audácia do aprendiz pode lhe ser favorável. Aliás, este SNN se caracterizou por esse traço na construção de seus textos, ousando não só na forma como também no aspecto discursivo. Esse comportamento foi explicitamente colocado por ele mesmo durante a entrevista.

Há ainda o exemplo de **estrangeirismo** em que se apresenta uma aproximação sonora de um termo de LM (bravo) para a L2 (**bravement*) :

(9) *il exige bravement un café* (S7)

Neste caso, no entanto, o SNN também criou um termo que pode ser também interpretado como um **neologismo**, já que a palavra *brave* existe em francês só que com o sentido de bravo, corajoso etc.. Aliás, esse tipo de ocorrência foi bem comum: o uso de

uma palavra que existe em francês, mas um uso inadequado como é o caso de *poste* como poste; *raide* como raiva; *habits* como hábitos; *il espère* como ele espera (no sentido de esperar algo concreto ou alguém); *répart* como refeição (*repas em francês*) entre outros exemplos.

Por fim, há as estratégias de **redução** que podem ser interpretadas como a **evitação** de um tópico que o falante omite como se pôde observar nos seguintes itens:

Tarefa	Item	SNNs
T1	comentário/descrição inicial (<i>attacher à/au...</i>)	S7; S12
	<i>s'enrouler/ se prendre dans la laisse</i>	S1;S3;S4;S6;S8;S9;S11;
	<i>aboyer</i>	S12
T3	<i>s'attacher à/ au</i>	S6; S12
	<i>Être sonnambule</i>	S1; S2; S6;S12
	<i>une ceinture</i>	S6;S9;S10;S12

Como se vê nesses exemplos, há o caso dos (S6) e o (S12) que evitam sistematicamente itens, inclusive o mesmo que se repetiu nas duas tarefas (ex.. estar preso a) e que, durante a entrevista, foram solicitados. O (S6) evitou esse item na T1 e,

aparentemente, foi capaz de recuperá-lo na T3. O que se observa também é que a **evitação** é uma estratégia mais usada pelos menos proficientes o que não elimina a possibilidade de que haja um tópico que tenha também exigido essa EC por alunos mais proficientes.

Ainda relativamente à **redução**, é preciso registrar o exemplo de **abandono** na qual o sujeito desiste da mensagem:

(10) *Ça m'a _____ nerveux.* (S5)

(11) *il regarde son _____ et après il lève un doigt et exige un café.* (S7)

(12) *il a resté complètement _____ à l'arbre.* (S7)

Mais uma vez se percebe que um mesmo comportamento apresenta-se recorrente nas produções dos mesmos sujeitos que manifestam explicitamente o **abandono** do item assinalando não só com a lacuna, mas também com o sublinhado. A maioria dos SNNs parece evitar essa estratégia, talvez por que ele demonstre uma certa ingenuidade em demonstrar a sua falta de recursos expressivos. Aliás, por várias vezes os sujeitos revelaram nas entrevistas “terem dado uma volta” para evitar algum item de que duvidavam ou de que não dispunham. Somente 2 SNNs utilizaram esse recurso da lacuna que expõe a dificuldade.

Por fim, resta ainda **a substituição da mensagem** que talvez possa ser considerado como a estratégia mais difícil de ser interpretada. Embora os sujeitos tenham insinuado a sua utilização nas entrevistas, não há uma exemplificação clara que pudesse contribuir para o seu esclarecimento. Aparentemente, há alguns exemplos, que, talvez pudessem ser interpretados como tal:

(13) *Et calmement il boit les cinq cafés qu' il avait demandé (S7)*

(14) *Après cela, tout le monde s'attisait son désir et il reçoit divers petits cafés.(S11)*

(15) *Et tout le monde lui a servi en même temps, ce qui l'a obligé à boire plusieurs tasses de café. (S1)*

(16) *Enfin il a eu une idée et s'est attaché avec une ceinture pour ne pas risquer de se suicider. (S2)*

Essas frases apresentam dados que são de difícil julgamento, porque implicam algumas pressuposições que podem ser consideradas como fruto da criatividade do aprendiz e de sua rica imaginação. No entanto, se houver um rigor na interpretação do enunciado que

solicitava que fosse narrado o que se apresentava nas imagens dos quadrinhos, as informações contidas em (14) e (15) que dizem que todo mundo serviu o homem no café parecem um tanto exageradas; no máximo todos os garçons o serviram. Por outro lado, afirmar que o homem foi obrigado a beber todos os cafés e que Snoopy se prendeu com um cinto para evitar o seu suicídio, parece ser uma tentativa de evitar um comentário mais de acordo com a imagem. No caso do café, caberia um comentário final, como foi previsto na análise, sobre o ar desolado do homem ao se ver frente aos cinco cafés. Por outro lado, no caso de Snoopy, caberia justificar o seu ato pelo fato de ter quase caído e ter se utilizado um cinto para se prender à sua casa. Pelo número de evitações desses tópicos, parece possível que os sujeitos tenham procurado substituir a mensagem.

Após a análise das ocorrências das ECS nas produções escritas dos SNNs, pôde-se chegar aos quadros de suas distribuições relativamente às três tarefas. A leitura dos quadros favorece uma visão mais ampla do comportamento dos sujeitos em cada tarefa e o uso quantitativo que fizeram das ECs.

Quadro 2 DISTRIBUIÇÃO DAS ECS NA TAREFA 1 DOS SNNS

		TAREFA 1 O cachorro e o corvo					
ESTRATÉGIAS DE		CONQUISTA		ESTRATÉGIAS DE REDUÇÃO			
CONCEPTUAL		DE CÓDIGO					
holística	analítica	empréstimo	estrangeirismo	neologismo	evitação	substituição	abandono
S1	2				1		
S2	2	1					
S3	2	2			2		
S4	3	3	1	1	2		
S5	1	1	2	1	1	1	1
S6	2	1	1	1	1	1	

S7	2	2					1
S8	1	3	1			1	
S9	2	1	2			2	
S10	1	3	2	1		1	
S11	1	1	1	1		1	
S12	1	2	1	1		3	
<hr/>							
Total	19	19	9	6	2	15	2 2
<hr/>							

Observa-se que há uma concentração de ocorrências de ECs de tipo **conceptual** e mais densidade numérica na parte superior do quadro. Esses dados parecem demonstrar uma tendência geral em se utilizar ECs produtivas que construam alternativas de efeitos de sentido para as dificuldades de expressão que se apresentaram bem como um uso mais acentuado das estratégias pelos alunos mais proficientes.

Quadro 3 DISTRIBUIÇÃO DAS ECS NA TAREFA 2 DOS ENNS

		TAREFA 2		O homem no café			
ESTRATÉGIAS DE CONQUISTA DE CÓDIGO		ESTRATÉGIAS DE REDUÇÃO					
holística	analítica	empréstimo	estrangeirismo	neologismo	evitação	substituição	abandono
S1		1			1		
S2		1					
S3							
S4		1					
S5		1				2	
S6	2	1					
S7		3			1		

S8			1		1			
S9			2					
S10					1			
S11			2				1	
S12			2					
Total	0	0	9	9	1	0	1	2

Mais uma vez, a observação do comportamento dos SNNs leva a crer que a T2 se apresentou como a menos complexa. O número discreto de ocorrências demonstra que a proposta não ofereceu desafios de expressão que discriminem os desempenhos dos SNNs.

Quadro 4 DISTRIBUIÇÃO DAS ECS NA TAREFA 3 DOS SNNs

		TAREFA 3					
		Snoopy e seu sonambulismo			ESTRATÉGIAS DE REDUÇÃO		
ESTRATÉGIAS	DE	CONQUISTA			ESTRATÉGIAS DE REDUÇÃO		
		DE CÓDIGO			evitação	substituição	abandono
CONCEPTUAL		empréstimo	strangeirismo	neologismo			
holística	analítica						
S1	1 2				1		
S2	1			1	1		
S3	1	2					
S4	1 1						
S5	1	1		1			
S6	1		1	3			

S7	1	2		1					
S8				1					
S9		1		1				1	
S10		1		1				1	
S11	1				1				
S12								5	
Total	9	8		7	2		0	12	2 0

Embora não apresentando tantas ocorrências como se observa em relação à T1, este quadro parece confirmar a tendência verificada nos resultados da primeira tarefa. Um outro dado que aqui é mais evidente, mesmo entre os aprendizes menos proficientes, é o desinteresse pela criação de **neologismos** bem como pela **substituição e abandono da mensagem**. Essa tendência pode ser um indício de um comportamento de falantes de FLE que se preocupam com a exatidão do material lingüístico que utilizam e a intenção em ser fiel à mensagem que deve ser produzida de acordo com os dados que lhes foram fornecidos.

5.3 A CONTRIBUIÇÃO DAS ENTREVISTAS PARA A IDENTIFICAÇÃO DO USO DA ECS PELOS SNNS

Tendo em vista o foco deste trabalho, cabe aqui registrar as respostas quanto à avaliação que esses sujeitos fizeram a respeito das suas competências de compreensão oral e escrita, e expressão oral e escrita em FLE. Eis o quadro que resume essas respostas.

QUADRO 5 CLASSIFICAÇÃO DAS HABILIDADES EM FRANCÊS DOS SNNs

	(1) muito bom	(2) bom	(3) razoável	(4) fraco	(5) muito fraco	
	LER	OUVIR	FALAR	ESCREVER		
SNN 1		2	1	2	2	
SNN 2		2	2	3	3	
SNN 3		1	1	3	3	
SNN 4		1	3	2	3	
	SNN 5		2	2	3	3
SNN 6		1	2	3	2	
SNN 7		4	4	3	2	
SNN 8		2	3	4	4	
SNN 9		2	3	3	3	

SNN 10	4	3	4	3
SNN 11	3	2	3	4
SNN 12	1	1	2	2

A análise dos dados fornecidos pelo quadro acima é bastante significativa para a perspectiva que este trabalho tem procurado colocar desde a Introdução. Os aprendizes de L2 são sujeitos ativos e conscientes de muitos aspectos do que acontece durante o seu processo de aprendizagem. Ao observar a pontuação que os SNNs atribuíram à sua competência escrita, pode-se verificar que há uma grande coerência com a avaliação que o teste de proficiência ofereceu. As discrepâncias entre a auto-avaliação se encontram no caso do S12 que se atribui um conceito **Bom** à sua competência de escrever e obteve um grau 18 (45% de aproveitamento do total da prova) o que se explique, talvez, por tratar-se de um aluno formando o que, infelizmente, nem sempre é indicativo de uma competência qualificada em alguma (s) competência (s) da L2. A incidência de muitos equívocos na sua prova de proficiência seja, talvez indicativo de fossilização tal como foi exposto no Capítulo 1; sua avaliação leva em conta o seu crescimento, sem comparação com qualquer outro paradigma que pudesse colocar em questão o seu desempenho em FLE em tarefas escritas. Tal como afirma Klein (1989, 195) “os adultos podem ter critérios de confirmação diferentes uns dos outros.” Por outro lado, nem sempre as regras atingem o estágio em que se tornam objeto de controle pelo aprendiz .

Uma das referências mais recorrentes durante as entrevistas é a de que um dos princípios fundamentais para se escrever bem, ou como alguns afirmaram, “para evitar erros”, é escrever pouco, isto é, arriscar-se minimamente. Essa afirmação, tão enfaticamente colocada, leva-nos a refletir sobre a referência, já anteriormente explicitada no Capítulo 4, de FAERCH & KASPER (1983) a uma atitude de redução global quanto a traços comunicativos em aprendizes como pouca experiência em tarefas mais abertas no que concerne a expressão escrita. No entanto, examinando os textos dos SNNs encontramos exemplos de textos extremamente reduzidos entre os mais proficientes (T1, T2, T3 do S1; T3 do S2; T3 do S3; T3 do S6) tanto quanto entre os menos proficientes (T2, T3 do S10; T1,T2,T3 do S11; T12 do S12). Aliás, a T3 parece ter tido um efeito similar entre a maioria dos sujeitos, já que foi a tarefa que suscitou a construção dos textos mais curtos.

Cabe aqui registrar algumas das falas dos SNNs nas quais manifestam o seu comportamento marcadamente consciente de que utilizam ECs de **redução**.

(1) *Pensei em escrever menos, não escrever para evitar erros* (E1 S10)

(2) *Eu não sabia **toit** , falando agora saiu, é mais claro agora, eu suprimi* (E3 S10)

(3) *Não pude aproveitar todos os quadros porque ,, lacunas no vocabulário.* (E1 S 11)

(4) *Não consegui dizer o que queria, imaginei...* (E2 S3)

(5) *Aprendi a escrever fácil para não cometer erros. (E2 S 9)*

(6) *Faltou léxico (...) escrevi menos e vocabulário mais simples para evitar erros como exemplo do poste. (E1 S9)*

(7) *Há coisas para contar, o que ele pensa para **enchaîner** a história, mas não fiz. (E3 S4)*

Por outro lado, os SNNs explicitam claramente a utilização de estratégias de **compensatórias** .

(8) *Não sabia escrever a palavra e trocou. (E1 S9)*

(9) *Contei a chegada do pássaro preto, não sabia urubu. (E1 S10)*

(10) *Faltou léxico, não sabia casa de cachorro, usei **petite maiso**. (E1 S 10)*

(11) *Precisei do verbo , evitou usar porque não tinha certeza de que **ligoter** era amarrou. (E1 S1)*

(12) *Não sabia sonâmbulo, coloquei **il marche en dormant** . (E3 S1)*

(13) *Tive dificuldades de ortografia, escrita, mudei os verbos que não sabia.* (E1 S4)

(14) *Mudei de ponto de vista, ele se amarrou sozinho ou com o pássaro, achei que se amarrou muito para ser sozinho.* (E1 S 3)

Por outro lado, os SNNs demonstram buscar alternativas diferenciadas para contornar o problema.

15) *Quando a gente começa a falar, começa a funcionar a memória auditiva. Por exemplo, **café, café**, eu lembrei **tasse de café** quando comecei até explicar.* (E 2 S 10.)

16) *Dividi o texto em três partes.* (E3 S1)

17) *Resolvi não repetir palavras.* (E1 S1)

18) *Usei palavra em inglês **Waiter** para irritar o francês .* (E2 S5)

19) *Escolhi o foco narrativo.* (E3 S5)

20) *Comecei em português para dar começo (E3 S5)*

Pode-se observar a riqueza das observações dos SNNs sobre as suas formas de controle de suas produções textuais, revelando dimensões diversas ao construir seus textos. Tais intenções estão de acordo com o que sugerem teóricos como NEIS, MACHADO, ADAM e MOIRAND, referidos no primeiro capítulo, que destacam a riqueza de elementos que devem ser levados em conta ao se produzir uma narrativa.

Um das questões que são reveladas pelo depoimentos dos aprendizes, ao escrever em L2, parece ser a necessidade de utilizar um léxico adequado à situação de comunicação referente à tarefa solicitada. Parece claro, a partir da análise das tarefas e dos depoimentos nas entrevistas, que foram utilizadas uma série de estratégias para contornar a dificuldade e evitar o “erro”. Os alunos, conscientemente ou não, refletem sobre o uso que fazem da língua. BOGAARDS (1994) insiste na necessidade de que o aprendiz adquira estratégias que o ajudem a suprir lacunas de itens lexicais especificadamente no aspecto da produção para que possam ser capazes de contornar o desconhecimento de uma palavra de que precisam tal como nativos que não encontram a palavra exata, seja porque não a conhecem seja por não encontrá-la em um certo contexto ou em certas circunstâncias. Devido a isso, seria interessante que o aprendiz de L2 desenvolvesse técnicas que denunciasses uma certa astúcia e que, na expressão oral, incitam o interlocutor que, na condição de nativo ou de mais proficiente, fornece a palavra desejada. Aliás, isso pôde ser observado nas entrevistas quando os informantes, muitas vezes, interpelaram o professor esperando que ele resolvesse dúvidas que surgiram durante a escrita ou lhes fornecesse o vocábulo “correto” que lhes faltara.

BOGAARDS (1994) sugere como técnicas o uso de palavras “tampão” (o que se denomina comumente no ensino de FLE *bouche-trous*) tais como *machin, truc etc.* que são habitualmente usados por nativos também em situações em que não encontram o termo específico em situações informais. Utilizar expressões feitas vagas como “você sabe bem” e “tudo isso” (em francês *tout ça, vous savez bien*). Além disso, esse mesmo autor sugere uma grande ênfase no uso da paráfrase como um recurso que deve auxiliar o aprendiz a resolver sobretudo questões de dificuldade em encontrar um item lexical. Parece que, pedagogicamente, seria muito produtivo do ponto de vista das possibilidades de aproveitamento pelo aprendiz de L2 que exercícios de paráfrase (circunlocução, comparações e outras descrições aproximativas utilizadas correntemente pelos nativos) fossem utilizados para desenvolver no aprendiz recursos lingüísticos a fim de transmitir o sentido quando lhe falta o conhecimento lexical. BOGAARDS (1994) salienta o fato de que BIALYSTOK pôde demonstrar, em suas pesquisas, a tendência natural dos aprendizes em utilizar as técnicas da paráfrase sendo a aproximação e circunlocução as suas formas mais eficazes. Os SNNs que participaram deste estudo demonstraram estar atentos aos desafios que uma tarefa de construção textual oferece. Em nenhum momento houve qualquer referência ao fato de que tivessem tido, em sua formação como aprendizes de FLE ou de qualquer outra L2, uma reflexão em sala de aula sobre estratégias compensatórias. Resta a impressão de que tanto o recurso a ECcs como a ECrs é puramente intuitivo e, como afirmam vários teóricos, ocorre porque está na língua essa potencialidade. Como professores de L2, não parece satisfatório que essa possibilidade de

enriquecimento das possibilidades da competência comunicativa dos aprendizes, permaneça sendo observada e considerada, por nós, como somente potencial.

CONCLUSÃO

A análise dos dados fornecidos pelos SNNs demonstra que estes usam ECs para evitar erros, ou pelo menos, para buscar alternativas de expressão quando algum item lhes falta. Este estudo apresenta limites para que se possa levantar generalizações devido ao número limitado de sujeitos (doze) utilizado para levantamento dos dados. Além disso, os três grupos de proficiência (superior, médio e inferior) não estão equiparados numericamente o que impediu uma análise comparativa da utilização das ECs dos três grupos em uma mesma tarefa. Houve somente uma análise geral, dos SNNs como um todo (Gráfico 1), e, mais especificamente, do desempenho de cada grupo individualmente em cada tarefa (Gráficos 2,3 e 4). No entanto, pode-se afirmar que os dados levantados são significativos para alguns especulações e reflexões sobre a prática da L2

CYR (1999) faz um estudo detalhado das possibilidades e variantes de estratégias de aprendizagem de que o professor pode e deve lançar mão para contribuir para incrementar o processo de ensino/aprendizagem da L2. FAERCH & KASPER (1983, p. 54) discutem essa questão a partir da análise do que se passa durante o processo de construção da aprendizagem da L2. O uso das ECS supõe que o aprendiz não disponha ainda de um item ou regra na sua IL que possa resolver um problema que se coloca durante a fase de planejamento da execução de sua tarefa. Esses autores consideram que as ECS podem contribuir na aprendizagem da L2 somente no que se refere à hipótese de formação; no entanto, se relacionadas com a fase de execução, serão associadas somente com automatização. Além disso, acrescentam que as ECS podem oferecer, com mais ou menos intensidade, um efeito pedagógico potencial que pode contribuir para a aprendizagem da L2.

Ao observarmos as diferentes metodologias de ensino de L2, verifica-se que a produção escrita foi considerada, em muitas abordagens teóricas, como um suporte do oral ou mesmo da aprendizagem de uma série de itens organizados por critérios de progressão que, geralmente, levam em consideração as oposições simples/complexo e/ou fácil/difícil de regras de gramática e ortografia. Como salienta CORNAIRE & RAYMOND (1999, p. 13), esse tipo de abordagem “(...) se traduz inevitavelmente por uma produção escrita muito guiada muito limitante e restritiva (freqüentemente de frases).” Embora esses autores dirijam essa crítica a metodologias do passado, cabe aqui a indagação sobre o que se faz ainda no ensino de L2 no que concerne à produção escrita no nosso meio. Parece

claro que um tratamento da expressão escrita em situação de aprendizagem controlada não pode negligenciar exercícios de composição mais livre em que o aprendiz focalize o seu trabalho de um ponto de vista comunicativo, exercitando suas possibilidades de construção de sentido mais do que excessivo controle dos erros gramaticais. Há uma forte tensão no que tange a produção escrita em qualquer que seja a situação de aprendizagem, responsabilizando o professor por um acompanhamento rigoroso das produções do aprendiz quanto às correções gramaticais sobretudo. Percebe-se, no entanto, que há uma tendência moderna entre os professores de L2 de que a correção se limite cada vez mais a alguns aspectos relevantes da produção do aluno, inclusive quanto a aspectos relativos à construção textual.

É necessário que a prática de sala de aula leve em conta as discussões teóricas, valorizando produções de caráter mais livre, distinta de tarefas mais dirigidas. WEBER (*apud* CORNAIRE & RAYMOND, 1999, p.134) registra o fato de que tarefas de natureza mais livre parecem neutralizar o receio dos aprendizes em escrever, sendo que suas produções raramente se caracterizam por falta de coerência. Esses mesmos autores resumem a pesquisa de DANESI & MOLLICA 1998 (*apud* CORNAIRE & RAYMOND, 1999) quanto ao ensino da L2 na qual eles apresentam a interdependência dos dois hemisférios do cérebro: o lado esquerdo se ocuparia da análise e o lado direito faria a síntese. Apesar da complexidade deste tipo de afirmação que implica dados de natureza científica distinta do que se propõe este trabalho, é interessante o que esses autores como reflexão quanto ao processo de ensino/aprendizagem da L2 que deve ser planejado, de

acordo com esses autores, combinando-se as abordagens, alternadamente, estruturalista (dedutiva, formalista) e comunicativa (indutiva). Um movimento que alterne o foco de observação do aluno ora no aspecto textual ora nos aspectos formais da L2 favorecerá ao aluno uma visão dinâmica da língua e o desenvolvimento das duas capacidades: de reflexão e julgamento. A questão mais difícil de resolver, nesse sentido, é a que concerne o aprendiz debutante; trata-se de evitar uma confrontação que produza um sentimento de fracasso. Não se pode jamais esquecer que a expressão escrita é também uma dimensão de comunicação e de interação social (CORNAIRE & RAYMOND, 1999, p.11) e, como tal, a sua abordagem não deve favorecer a atomização do texto, reduzindo-o a um amontoado de ocorrências corretas ou incorretas da aplicação de regras. Percebeu-se, na análise dos textos de informantes menos proficientes na L2, que várias de suas dificuldades em encontrar um item de que não dispunham ao escrever, foram compensadas por uma reflexão sobre a construção do seu texto como uma produção global para a qual as escolhas estavam a serviço de efeitos de sentido específicos. Talvez esse dado tenha vindo à tona pelo fato de que se tratava de estudantes de Letras já habituados a uma visão pedagógica mais atualizada e a uma análise textual que avalie um texto como um todo.

Há uma série de trabalhos já registrados em termos de criatividade tais como a análise de textos que podem ser “plagiados”, ou como se costuma fazer no ensino de FLE, imitados em forma de pastiche o que é, muitas vezes, o que ocorre com jovens escritores ao inspirar-se em autores já prestigiados considerados como modelo em LM. No ensino de FLE, pode-se registrar as propostas do método *Archipel* (1980) que, logo nos primeiras

aulas incentiva os alunos produção de poemas, com estruturas sintáticas simples mas idiomáticamente bem ricas, que possibilitam já a aplicação de regras de concordância nominal e verbal bem um léxico. Há ainda um outro exemplo de exercício interessante que trabalha com autores que reescreveram uma mesma idéia com modulações, variantes enunciativas diferenciadas. No caso do FLE, é clássico o exemplo de Exercices de Style de Raymond Quenau apresentado no manual Archipel 2

Quanto à questão que trata da validade ou não de se “ensinar” as ECS em contexto de ensino/aprendizagem de L2, é importante lembrar a posição de pesquisadores com pesquisas relevantes na área tais como TAGLIANTE (1994), que é especialista no ensino de FLE, e DORNEY (1995) que são favoráveis a essa prática. Na realidade, como afirma TARONE (1983), conforme o que já foi exposto no segundo capítulo, essas ECs já estão na IL dos aprendizes, na própria prática dos falantes de L2 e mesmo na LM entre os nativos. Torna-se, portanto, evidente que a questão é capitalizar essa possibilidade potencial que o falante tem de buscar alternativas em momentos em que sente algum obstáculo na sua comunicação para que ele a faça assumindo riscos, mas com mais chances de que seu desempenho se aproxime da L2 com sucesso.

Quanto às hipóteses colocadas no início deste trabalho, cabe agora verificar o que este trabalho pôde trazer como esclarecimentos. No que se refere à hipótese inicial de que os aprendizes preocupam-se com a correção quando escrevem, pode-se afirmar que o levantamento das ECs nas suas produções escritas demonstra a riqueza de recursos que os

aprendizes utilizam quando se vêem face uma tarefa que lhes exige buscar alternativas para resolver uma questão de expressão. Tanto na T1 quanto na T3, demonstraram utilizar uma variedade bem expressiva das ECs, de acordo com o modelo de Yule, o que pôde ser observado nos Gráficos 1,2,3 e 4 apresentados no quinto capítulo. A preocupação com o aspecto de correção é tão evidente que só dois SNNs demonstraram ter utilizado a EC de **abandono da mensagem** o que expôs as suas dificuldades. Houve uma preferência evidente por ECS que apresentam alternativas para as suas dificuldades de expressão.

Quanto à hipótese de que os alunos têm consciência de que utilizam alguma estratégia compensatória para evitar erros quando escrevem, os resultados que estão registrados nos gráficos e tabelas, pela sua variedade, parecem revelar que os aprendizes são extremamente ativos, reflexivos e agem com discriminação quanto às escolhas das ECs. Além disso, as suas manifestações durante as entrevistas materializaram o que teóricos como KLEIN, cujo pensamento está apresentado no terceiro capítulo, afirmam sobre o seu comportamento corretivo, demonstrando que estão atentos à sua expressão e dispostos a contornar, evitar e, como menos ênfase, a abandonar tópicos que possam ser passíveis de demonstrar suas dificuldades visualizadas no que se denomina “erros”.

ELLIS (1994) registra algumas questões que poderiam conduzir a respostas que pudessem contribuir para a prática pedagógica da L2, e por extensão e mais especificadamente do FLE. Primeiramente, trata-se de discutir em que aspectos, realmente, os processos de escrita em LM e em L2 são diferentes e como pode haver integração entre

as duas práticas. Além disso, é necessário aprofundar-se uma análise das diferenças e semelhanças do processo de utilização das ECs em português como língua materna (PLM) e o FLE. A interação em sala de aula do professor de PLM estimula essa prática e esse fato pode contribuir para que o aprendiz na aula de FLE faça uma transferência dessa competência comunicativa ?

No geral, as práticas de correção de erros na aula de PLM e na de FLE são diversas. Até que ponto isso interfere no processo de ensino/aprendizagem da L2 e, por conseguinte, no recurso a ECs tanto em aula de PLM quanto de FLE? Por fim, parece que ainda há muito a investigar sobre as reflexões conscientes que os aprendizes de L2 fazem durante o seu processo de construção textual tendo em vista um comportamento auto-corretivo baseado na análise, reflexão e capacidade de julgamento e escolha de ECs para evitar o erro.

Resta a questão da possibilidades de se “ensinar” as ECs já analisada no segundo capítulo. Apesar das restrições que CYR (1998), entre outros, parece lógico que as questões acima colocadas possam contribuir para que a prática pedagógica de L2 respeite os aspectos comunicativo e interacional sem os quais a aula de língua seja estrangeira ou materna, de uma maneira geral, não pode ser projetada. Essa questão está relacionada com a hipótese de que os alunos mais proficientes utilizam estratégias diversas dos menos proficientes. Conforme se observou nos Gráficos 1, 2, 3 e 4, os dois grupos mais proficientes apresentaram uma utilização mais acentuada e bastante equilibrada das ECs de

conquista. O Gráfico 4, que descreve o desempenho do grupo menos proficiente, demonstra que houve um uso bem mais acentuado de EC de **redução** comparativamente aos outros dois grupos nas T1 e T3. É interessante, no entanto, registrar que na T2, que se apresentou como a tarefa aparentemente mais fácil, houve uma igualdade entre o grupo mais proficiente e o menos proficiente. A justificativa para esse fato pode, talvez, residir no fato de que os itens necessários para o relato da história na T2 são bem mais simples do que os das outras histórias e de domínio de aprendizes menos proficientes. O grupo de proficiência média, talvez por ter ousado mais quanto ao aspecto discursivo ou enunciativo em suas produções, revelou um índice mais acentuado de ECs de **redução**. Embora CHEN (1990, p. 179) afirme, após um estudo sobre ECs em produção de L2 por aprendizes chineses de inglês como L2, que não há como um programa de curso prever todas as necessidades comunicativas do aluno; esse autor pensa que seria impossível prever situações comunicativas de tal forma variadas que dessem conta do que necessitaria o aprendiz para enfrentar dificuldades de comunicação. No entanto, CHEN concorda com a idéia de que se possa incrementar a competência estratégica do aprendiz, ou seja, sua habilidade em usar ECs para resolver problemas comunicativos para os quais necessite buscar alternativas. DORNYEI (1995, p.80), já citado no segundo capítulo, em artigo específico a respeito da possibilidade de se ensinar as ECs, propõe uma abordagem direta com uma série de procedimentos específicos. A observação e a análise do comportamento dos SNNs que contribuíram para esta pesquisa demonstram que essa idéia é viável e que a proficiência tem implicações com a escolha das ECs. Portanto, a prática em sala de aula deve buscar alternativas pedagógicas que instrumentalizem o aprendiz a utilizar com mais

eficiência recursos lingüísticos para aperfeiçoar a sua competência comunicativa. É verdadeira a afirmação de que nós, professores, temos ainda muito o que aprender com os nossos alunos para melhorar a nossa prática pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, J. M. *Le Récit*. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.

_____ *Le Texte Narratif*. Paris: Éditions Fernanda Nathan, 1985

_____ Types de séquences élémentaires. *Pratiques*, 56, p. 54 - 79, dez.1987

BIALYSTOK, Ellen. *Communication strategies: a psychological analysis of second-language use*. 2 ed. Cambridge, Mass: Blackwell, 1990.

BOLTON, S. *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris: Hatier-Credif, 1987.

CORNAIRE, Claudette ; RAYMOND, Patricia Mary. *La production écrite*. Paris:CLE I, 1999.

DÖRNYEI, Zoltan. On the Teachability of Communication Strategies. *Tesol Quarterly*, v.29: n. 1, p.55 - 85, 1995.

CYR, Paul. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE, 1998

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

FAERCH ; KASPER (Eds.). *Strategies in interlanguage communication* . Harlow: Longman, 1983

GERARD, Josselyne. *Savoir Parler Savoir Dire Savoir Communiquer*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1987

KINTSCH, W ; VAN DICK, T. Comment on se rappelle et on résume des histoires. *Langages* Paris, n.40, p. 98 - 117 ,1975

KLEIN, Wolfgang. *L'Acquisition de Langue Étrangère*. Paris: Armand Colin, 1989

MACHADO, Zenir F. *Estratégias L2 com falante nativo de inglês de conquista na interação de aprendiz de inglês como*. Porto Alegre, 1997. 271p. Dissertação (mestrado) PPG letras, Universidade Federal do rio Grande do Sul, 1997

NEIS, Ignacio Antonio. Problemas de Tipologia do Texto Narrativo. *Boletim*, Campinas, n. 6. p. 72 - 81, mar. 1984.

MOIRAND, Sophie. *Situations d'écrit*. Paris: CLE,1979.

_____. *Grammaire des textes et des dialogues*. Paris: Hachette, 1990

PETITJEAN, André Du récit oral à la fable écrite: La narration en jeu i . *Pratiques*, n. 34, p. 5 - 36, jun. 1982.

SI-QING, Chen. A study of communication strategies in interlanguage production by Chinese EFL learners. *Language Learning*, v. 40, n.2, p. 155 - 187.

STURM, Luciane. *A produção de estratégias comunicativas em inglês como língua estrangeira conforme o modelo interacional de Tarone* Porto Alegre, 2000, 149p. Dissertação (mestrado) , PPG Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

TAGLIANTE, Christine. *L'évaluation*. Paris: CLE, 1991

_____ . *La Classe de langue* .Paris: CLE, 1994.

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

TARONE, E.& YULE, G. *Focus on the language learner* . Oxford: Oxford University Press, 1989.

YULE, George. *Referential communication tasks*. New jersey: Lawrence Erlbaum, 1997.

ANEXO 1

LISTA DOS ITENS UTILIZADOS PARA IDENTIFICAÇÃO DAS ECS

TAREFA 1

1. Co-referenciação dos personagens

a) le corbeau

b) le chien

2. Verbos e ações

a) se mettre `a tourner

b) s'enrouler/ se prendre dans la laisse

c) aboyer

3. Léxico

a) la pâtée

b) le mât/ le poteau/ l'arbre (?)

4. Descrição/comentário

a) être attaché à/au

b) comentário final sobre a cena em que o cachorro vê o corvo comer a sua comida.

TAREFA 2

1. Verbos/ações

a) (re) redemander/ réiterer la demande

b) se retrouver avec les cinq cafés

2. Descrição/comentário

- a) hors de lui
- b) à grands cris/ crier/ hurler

3. Léxico

- a) un, deux, trois (tasses de) café(s)

TAREFA 3

1. Verbos/ações

- a) il s'en faut de peu que le chien tombe / le chien a failli tomber
- b) s'attacher à/au
- c)

2. Descrição/comentário

- a) sur le toit de sa niche
- b) pris d'une crise de sonnambulisme/ être sonnambule

3. Léxico

- a) sa niche
- b) une ceinture

ANEXO 2
TAREFA 1 O CÃO E O CORVO

ANEXO 3
TAREFA 2 O HOMEM NO CAFÉ

ANEXO 4
TAREFA 3 SNOOPY SONÂMBULO

	HOL	ANAL	EMP EST NEO			EVIT	SUBST	ABAND
Tarefas								
1.O cão e o corvo.	2	1						
2. O homem no café.			1					
3. Snoopy sonâmbulo.	1					1	1	
Total	3	1	0	1	0	1	1	1

SNN: S3

	ESTRATÉGIAS DE CONQUISTA CONCEPTUAL DE CÓDIGO					ESTRATÉGIAS DE REDUÇÃO		
	HOL	ANAL	EMP EST NEO			EVIT	SUBST	ABAND
Tarefas								
1.O cão e o corvo.	2	2				2		
2. O homem no café.								
3. Snoopy sonâmbulo.	1		2					
Total	3	2	2	0	0	2	0	0

SNN: S4

	ESTRATÉGIAS DE CONQUISTA CONCEPTUAL DE CÓDIGO					ESTRATÉGIAS DE REDUÇÃO		
	HOL	ANAL	EMP EST NEO			EVIT	SUBST	ABAND

Tarefas

1.O cão e o corvo.	3	2	1	1	2			
2. O homem no café.			1					
3. Snoopy sonâmbulo.	1	1						
Total	4	3	0	2	1	2	0	0

SNN: S 5

	ESTRATÉGIAS DE CONQUISTA				ESTRATÉGIAS DE REDUÇÃO		
	CONCEPTUAL		DE CÓDIGO		EVIT	SUBS	ABAND
Tarefas	HOL	ANAL	EMP	EST			
1.O cão e o corvo.	1	1	2	1	1	1	1
2. O homem no café.			1				
3. Snoopy sonâmbulo.	1		1		1		
Total	2	1	3	2	0	2	1

SNN: S6

	ESTRATÉGIAS DE CONQUISTA					ESTRATÉGIAS DE REDUÇÃO		
	CONCEPTUAL		DE CÓDIGO			EVIT	SUBST	ABAND
	HOL	ANAL	EMP	EST	NEO			
Tarefas								
1.O cão e o corvo.	2	1		1	1	1	1	
2. O homem no café.			2	1				
3. Snoopy sonâmbulo.	1			1		3		
Total	3	1	2	3	1	4	1	

SNN: S7

	ESTRATÉGIAS DE CONQUISTA					ESTRATÉGIAS DE REDUÇÃO		
	CONCEPTUAL		DE CÓDIGO			EVIT	SUBST	ABAND
	HOL	ANAL	EMP	EST	NEO			
Tarefas								
1.O cão e o corvo.	2	2						1
2. O homem no café.				3			1	
3. Snoopy sonâmbulo.	1	2		1				

Total	3	4	1	3	0	0	1	1
-------	---	---	---	---	---	---	---	---

SNN: S8

	ESTRATÉGIAS DE CONQUISTA					ESTRATÉGIAS DE REDUÇÃO		
	CONCEPTUAL		DE CÓDIGO			EVIT	SUBST	ABAND
	HOL	ANAL	EMP	EST	NEO			
Tarefas								
1.O cão e o corvo.	1	3	1			1		
2. O homem no café.			1	1				
3. Snoopy sonâmbulo.	2		1					
Total	3	3	3	1	0	1	0	0

SNN: S9

	ESTRATÉGIAS DE CONQUISTA					ESTRATÉGIAS DE REDUÇÃO		
	CONCEPTUAL		DE CÓDIGO			EVIT	SUBST	ABAND
	HOL	ANAL	EMP	EST	NEO			
Tarefas								
1.O cão e o corvo.	2	1	2			2		

2. O homem no café.			2					
3. Snoopy sonâmbulo.		1	1			1		
Total	2	2	5	0	0	3	0	0

SNN: S10

Tarefas	ESTRATÉGIAS DE CONQUISTA					ESTRATÉGIAS DE REDUÇÃO		
	CONCEPTUAL		DE CÓDIGO			EVIT	SUBST	ABAND
	HOL	ANAL	EMP	EST	NEO			
1.O cão e o corvo.	1	3	2	1		1		
2. O homem no café.						1		
3. Snoopy sonâmbulo.		1	1			1		
Total	1	4	3	1	1	2	0	0

SNN: S11

Tarefas	ESTRATÉGIAS DE CONQUISTA					ESTRATÉGIAS DE REDUÇÃO		
	CONCEPTUAL		DE CÓDIGO			EVIT	SUBST	ABAND
	HOL	ANAL	EMP	EST	NEO			

Tarefas

1.O cão e o corvo.	1	1	1	1		1		
2. O homem no café.			2				1	
3. Snoopy sonâmbulo.	1			1				
Total	2	1	3	2	0	1	1	1

SNN: S12

	ESTRATÉGIAS DE CONQUISTA					ESTRATÉGIAS DE REDUÇÃO		
	CONCEPTUAL		DE CÓDIGO			EVIT	SUBST	ABAND
	HOL	ANAL	EMP	EST	NEO			
Tarefas								
1.O cão e o corvo.	1	2	1	1		3		
2. O homem no café.		2						
3. Snoopy sonâmbulo.						5		
Total	1	4	1	1	0	8	0	0

ANEXO 6

QUESTIONÁRIO DOS DADOS SOBRE O INFORMANTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 INSTITUTO DE LETRAS
 DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS
 PROGRAMA: Aquisição de Língua Estrangeira em Sala de Aula
 COORDENADORA: Profa Marília dos Santos Lima

- 1.Nome: _____ Idade: _____
2. Curso: _____ () Licenciatura _____ () Bacharelado
3. Língua materna: _____ Língua em que foi alfabetizado: _____
4. Caso você fale mais de uma língua, qual delas você usa com mais frequência:
 em casa: _____ no trabalho: _____
5. Você está estudando outra língua estrangeira além do francês? Em caso afirmativo, especifique qual: _____
6. Classifique seu conhecimento de francês em geral
 () muito bom () bom () razoável () fraco () muito fraco
7. Classifique seu desempenho das habilidades em francês conforme o código abaixo.
 (1) muito bom (2) bom (3) razoável (4) fraco (5) muito fraco
 () ler () ouvir () falar () escrever
8. Você estudou francês em cursos de línguas? () sim () não
 Em caso afirmativo, dê as informações abaixo:
 a) Nome da escola/curso _____
 b) Número de estágios/níveis que concluiu _____
 c) Número de estágios/níveis do curso completo _____
9. Você está estudando francês em cursos de língua?
 Em caso afirmativo, dê as afirmações abaixo:
 a) Nome da escola/curso _____
 b) Número de estágios/níveis que concluiu _____

c) Número de estágios/níveis do curso completo

10. Você trabalha como professor(a) de línguas?

Em caso afirmativo, dê as informações abaixo.

Local () curso de línguas () 1º grau () 2º grau

a) Há quanto tempo?

11. Se você viveu em país de língua francesa e usava a língua francesa para se comunicar, dê as informações abaixo.

a) Qual país?

b) Quanto tempo viveu lá?