

Estratégias de comunicação em uma língua estrangeira. A perspectiva da sala de aula.¹

Cassio Rodrigues
Ruhr-Universität Bochum, Alemanha

ABSTRACT: *This study investigates communication strategies produced in a foreign language classroom. Communication strategies have been defined as a strategic behavior adopted by the individual in order to solve possible communication problems. The literature in this area shows that most of the research about communication strategies is based on experimental studies. On one hand this kind of research is extremely important because it has contributed to make the different communication strategies taxionomies widely known. On the other hand, there is the necessity of transferring the conclusions and assumptions arising from these studies to other environments, such as the classroom. In this study I report on an investigation of communication strategies inside the classroom, and their relation to (i) the context of the classroom, and (ii) the interaction originated from this particular situation. In order to carry out this study a group of university students of German as a foreign language was chosen. Classes were videotaped for a certain period of time and after that transcribed for analysis. The results show that communication strategies are present in the classroom, and that they very often give support to the communication flow of the class. Moreover, there is contextual evidence that the production of communication strategies is related to the task carried out within the class, and also to the sort of relationship the teacher establishes with the students.*

¹ Eu gostaria de agradecer a Luciana Locks Lima, Loreni Machado, Dr.Ronaldo Lima e dois pareceristas anônimos por comentários feitos em versões anteriores deste trabalho.

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO EM LE

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

KEY WORDS: *strategic behaviour, communication strategy, German as a Foreign Language.*

PALAVRAS-CHAVE: *comportamento estratégico, estratégias de comunicação, alemão como língua estrangeira.*

CASSIO RODRIGUES

INTRODUÇÃO

O tema desse artigo é uma pesquisa sobre o tópico estratégias de comunicação (doravante EC) produzidas em uma sala de aula de alemão como língua estrangeira. Participaram da pesquisa não só os estudantes, mas também a professora responsável pelo grupo. O propósito da investigação era (1) a análise e descrição de EC que ocorrem na sala de aula de alemão como língua estrangeira e (2) a investigação da relação existente entre o acionamento desse comportamento estratégico e aspectos contextuais de uma sala de aula. Entre os aspectos contextuais encontram-se o tipo de abordagem adotada para o ensino do novo idioma, no sentido de proporcionar aos aprendizes um ambiente agradável e participativo, bem como a interação existente dentro da sala de aula.

Para que o(a) leitor(a) possa se orientar de uma melhor forma, será oferecida a seguir uma sinopse da estrutura desse artigo. Após essa parte introdutória, há um breve histórico das EC. Os procedimentos utilizados para a investigação são então descritos e, logo após, são apresentadas algumas considerações sobre a análise e interpretação dos dados da pesquisa. Na parte final do artigo encontram-se algumas conclusões hipotéticas decorrentes do trabalho e sugestões para pesquisas futuras.

A LITERATURA SOBRE ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO

Estratégias de comunicação têm sido definidas das mais variadas formas por diversos autores que se ocuparam deste tema nos últimos anos (cf. BIALYSTOK, 1990). Basicamente, EC fazem parte de um comportamento estratégico adotado pelo falante quando este se depara com um problema comunicativo na interação com um interlocutor. De modo específico, as estratégias de comunicação parecem ser parte integrante da competência estratégica do falante que por sua vez faz parte de sua competência comunicativa (cf. CANALE/ SWAIN, 1980; SAVIGNON, 1983). A literatura da área mostra claramente que há inúmeras tentativas de definição e classificação do fenômeno EC. Um denominador comum dessas pesquisas tem sido o seu caráter experimental, ou seja, o que acontece normalmente nesse tipo de pesquisa é a análise de EC produzidas por aprendizes (na maioria das vezes) de uma deter-

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO EM LE

minada língua estrangeira em interação com um falante nativo em situação de laboratório. As conclusões provenientes de pesquisas dessa natureza são (1) taxionomias de EC (cf. VÁRADI, 1973; TARONE, 1981; FAERCH/ KASPER, 1983b; RAUPACH, 1983), que se preocuparam basicamente com a identificação e classificação de estratégias produzidas; ou (2) análises processuais de estratégias de comunicação (cf. BIALYSTOK, 1983, 1990; PARIBAKHT, 1985; POULISSE, 1990) concentrando seus esforços no por quê uma estratégia pode ser acionada em detrimento de outras e tendo como embasamento teórico as pesquisas em processamento de informações. O fato de somente existirem pesquisas que identificassem estratégias de comunicação nas condições descritas acima tornou-se um ponto de referência para que esse estudo propusesse uma investigação em um ambiente tão particular como a sala de aula (cf. LONG, 1980; ALLWRIGHT, 1983; GAIES, 1983; FAERCH/ KASPER, 1985).

Com intuito de mostrar a forma como as EC foram tratadas ao longo dos anos, apresenta-se a seguir uma visão retrospectiva sobre esse tema. Uma abordagem mais completa pode ser encontrada em RODRIGUES (1997).

O surgimento do termo estratégias de comunicação está relacionado com as proposições feitas por SELINKER (1972). Em seu artigo, o autor interpreta as EC como parte integrante de uma estrutura denominada *latent psychological structure* (cf. SELINKER *ibid.*, p.211) (estrutura psicológica latente) que se define como um dispositivo existente no cérebro ativado quando alguém deseja expressar significados de uma segunda língua que está aprendendo. A definição proposta por SELINKER (*ibid.*) é que se a estrutura lingüística, que é produzida na *Interlanguage* do aluno é o resultado de uma tentativa de comunicação entre o aluno e falantes nativos de uma língua estrangeira, então surgiriam EC. Desde a aparição deste termo houve uma imensa atividade de pesquisadores que começaram a investigar as estratégias de comunicação em relação à sua definição. VÁRADI (1973) apresentou uma das primeiras taxionomias de EC. O ponto de partida na abordagem feita por VÁRADI (*ibid.*) referente à comunicação em uma língua estrangeira é o significado que deve ser expresso. O seu trabalho foi testado em estudantes húngaros de inglês como língua estrangeira e serviu como parâmetro para o desenvolvimento de outras taxionomias, como a de TARONE (1981), principalmente no tocante à negociação do sentido. Muito embora o trabalho de VÁRADI (1973) seja

CASSIO RODRIGUES

pioneiro na estruturação de uma taxionomia de EC, há algumas lacunas referentes tanto à denominação de uma estratégia quanto à limitação de estratégias para as ocorrências lingüísticas.

Um outro trabalho pioneiro na área de EC foi o trabalho de TARONE (1981). Segundo a autora, EC possuem impreterivelmente um componente interacional necessário para a manutenção do fluxo comunicativo. A abordagem interacional é ainda, nos dias de hoje, motivo de disparidades em relação ao tema das estratégias de comunicação. TARONE propôs que EC representariam um esforço *mútuo* de dois interlocutores em concordar em um sentido e em situações onde o significado a ser expresso parece não ser compartilhado. Ela afirma ainda que dentro desta perspectiva as EC podem preencher a lacuna existente entre o conhecimento lingüístico do aluno e o conhecimento lingüístico do interlocutor da língua estrangeira em situações reais de comunicação. Sobre este referencial organiza-se a sua taxionomia para estratégias de comunicação, que basicamente divide-se em três grandes grupos: *paraphrase* (paráfrase), *borrowing* (empréstimo) e *avoidance* (evitamento) (cf. id. *ibid.* p. 286). Muito embora a sua proposta tenha sido criticada por outros autores, como por exemplo FAERCH/ KASPER (1983b), que questionaram a obrigatoriedade do aspecto interacional das estratégias, as suas idéias serviram como ponto de partida para que outros pesquisadores formulassem taxionomias de EC. Ainda numa linha retrospectiva há o trabalho de FAERCH/ KASPER (1983b), que como poderá ser atestado mais adiante, serviu como referência teórica para a classificação das estratégias produzidas pelos participantes dessa pesquisa. Em uma abordagem bem complexa, os autores situam as EC dentro de um modelo de produção da fala (*a model of speech production*) que consiste de duas fases: a fase do planejamento (*planning phase*) e a fase da execução (*execution phase*). As estratégias de comunicação encontram-se subordinadas à fase de planejamento e são regidas ou por um comportamento de evitamento (*avoidance behaviour*) ou por um comportamento de realização (*achievement behaviour*) na solução de problemas de comunicação. Partindo desta divisão, haveria então as estratégias de redução (*reduction strategies*) e as estratégias de realização (*achievement strategies*). Entre estratégias de evitamento encontram-se por exemplo evitamento do tópico, abandono da mensagem e substituição do significado; já entre as estratégias de realização, troca lingüística, transferência inter- e intralingual, caracterização da palavra, entre outras (consultar FAERCH/ KASPER, 1983b).

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO EM LE

Os três trabalhos citados anteriormente formam a frente *tradicional* (cf. DÖRNEY/ SCOTT, 1997) da pesquisa em EC. Esse tipo de pesquisa é predominantemente orientada ao produto final, ou seja, as estratégias de comunicação. As estratégias são investigadas e classificadas de acordo com o seu aparecimento em uma determinada situação de pesquisa e interpretadas muitas vezes como um artifício (verbal ou não-verbal) para o preenchimento de lacunas na produção em língua estrangeira. A esta frente tradicional podem ser adicionados ainda os trabalhos de DÖRNEY/ THURRELL (1991), DÖRNEY (1995) e DÖRNEY/ SCOTT (1995) que não só corroboraram pesquisas em EC, como também apresentaram propostas sobre como ensiná-las.

Uma outra forma de tratar as estratégias de comunicação é conhecida como a abordagem *psicolingüística*, que procura investigar quais são os mecanismos cognitivos subjacentes a um determinado comportamento estratégico (nesse caso específico as estratégias de comunicação)². Os trabalhos apresentados dentro dessa linha teórica partem do pressuposto de que uma estratégia de comunicação não pode ser analisada sem que seja levado em consideração quais processos cognitivos foram responsáveis pela produção da mesma. Entre os representantes dessa nova corrente pode-se citar o grupo de pesquisa holandês estabelecido em Nijmegen (POULISSE, 1987; 1990, 1993; BONGAERTS/ POULISSE, 1989; KELLERMAN, 1991) bem como os trabalhos de BIALYSTOK (1983, 1990) e PARIBAKHT(1985).

DÖRNEY/ SCOTT (1997) em um revisão das taxionomias existentes sobre estratégias identificam três fatores que caracterizam uma abordagem processual : (1) uma economia das categorias existentes, ou seja, apenas um determinado número de categorias de EC que representem efetivamente o processamento cognitivo do indivíduo³; (2) um determinado grau de generalização, ou seja, não são observados fatores como por exemplo a tarefa a ser executada ou mesmo o grau de profici-

² O trabalho apresentado por FAERCH/ KASPER também foi intitulado como uma perspectiva psicolingüística, porém deve ser interpretado com algumas restrições. O modelo generaliza os processos subjacentes ao uso das estratégias, fato esse que fora contestado por outros autores do grupo de Nijmegen.

³ PARIBAKHT (1985) apresenta por exemplo somente quatro categorias, BIALYSTOK (1990) opera com somente duas e POULISSE (1993) com três.

CASSIO RODRIGUES

ência do indivíduo⁴; e (3) talvez o mais importante, a validação das estratégias. Em outras palavras, quais mecanismos cognitivos são responsáveis pela produção da estratégia e, principalmente, até que ponto as estratégias produzidas espelham o processamento cognitivo do falante.

A DESCRIÇÃO DA PESQUISA

O interesse em investigar EC não visa somente uma contribuição científica, mas há uma intenção subjacente no sentido de procurar explicitar melhor o que acontece com estudantes de alemão quando estes não dispõem de uma palavra ou expressão para expor suas idéias em língua estrangeira. Além da experiência enquanto aprendiz de alemão como língua estrangeira e como estudioso do tema em questão, há duas questões primordiais que conduziram a uma análise mais aprofundada do tema. A saber :

A) Qual a relação que existe entre o contexto da sala de aula e EC?

Na grande maioria das propostas de investigação de estratégias de comunicação há a predominância de um método de investigação que induza os sujeitos à produção das estratégias. As tarefas para tal são as mais variadas, desde a apresentação de figuras difíceis de serem descritas, e que, em conseqüência, acabam levando o aprendiz a produzir algumas estratégias, até a tarefa, interpretada por alguns sujeitos como uma atividade complexa, de recontar uma história na língua estrangeira. A atmosfera predominante neste tipo de pesquisa não se assemelha àquela que pode ser encontrada dentro de uma sala de aula⁵. Nesse sentido, torna-se interessante a investigação deste tipo de relação.

⁴ Muito embora o grau de proficiência tenha sido colocado como um fator de generalização, tanto o trabalho de PARIBAKHT (1985) bem como o de BIALYSTOK (1983) apontam para diferenças no uso das estratégias de comunicação por indivíduos com graus diferentes de competência em língua estrangeira. Esse fato deve ser levado em consideração para um futuro desenvolvimento da abordagem processual.

⁵ POULISSE (1990, 1993) levantou essa hipótese em seus estudos, todavia não a estendeu para outros contextos como a sala de aula. Segundo a autora :”...a estratégia de comunicação a ser utilizada pelo aprendiz dependerá das exigências impostas pela tarefa/situação.” (POULISSE 1993 : 165) (tradução minha)

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO EM LE

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

A literatura sobre a interação em aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras também é muito vasta e controversa a respeito do que realmente seja a interação dentro da sala de aula, bem como sobre o efeito da interação na proficiência em língua estrangeira do aprendiz. Alguns pesquisadores sobre a interação em sala de aula procuram investigar de que forma a interação ocorre dentro da sala de aula, classificando para isto os tipos de interação (cf. LONG, 1980). Outros por sua vez, classificam os estudos interacionais como sendo um fator determinante na aquisição/aprendizagem da língua estrangeira, como é o caso de SELIGER (1977), GASS/ VARONIS (1994), HENRICI (1995). Independente da corrente a ser seguida dentro dos estudos interacionais na área de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras, o fato de que a interação é um componente específico do dia-a-dia na sala de aula em língua estrangeira não pode ser negado. Sendo assim, é relevante então, dentro do propósito desta pesquisa, analisar em qual proporção a interação em sala de aula influencia o uso de EC.

Para a realização da pesquisa, foi selecionado um grupo de estudantes de alemão como língua estrangeira do curso de Letras da Universidade Federal de Santa Catarina. Tratava-se, na época da pesquisa, de estudantes do quinto semestre. As estratégias produzidas pela professora também foram incluídas na análise pois são parte integrante do desenvolvimento da interação em sala de aula. As observações e as gravações que permitiram obter os dados desta pesquisa foram realizadas durante o primeiro semestre de 1996. O total de horas observadas dentro de sala de aula foi de dez horas e desse montante foi possível a obtenção de três recortes de observação onde é possível a identificação do início, o transcorrer e a finalização de uma atividade. A preferência por estas partes é devido a uma melhor apresentação da estrutura dos dados e uma possível investigação do comportamento do grupo no decorrer desta atividade, tentando assim identificar se havia a preferência pelo uso de uma determinada EC e as razões para tal. Após o término de todas as observações, foi requisitado um dia ao grupo (professora e estudantes) para a reprodução do conteúdo das observações e explicação do tema da pesquisa que no início permanecera em sigilo. Nesta aula, que não foi registrada em vídeo, houve uma grande receptividade do grupo envolvido no sentido

CASSIO RODRIGUES

de compreensão da relevância do estudo para o ensino do alemão como língua estrangeira, pois a maioria deles reconheceu automaticamente, nas imagens de vídeo, as estratégias utilizadas, após receberem uma pequena introdução teórica do tema EC. Neste sentido, fica a sugestão de que seria importante, neste gênero de trabalho, discussões posteriores com os participantes da pesquisa para uma análise retrospectiva sobre o material lingüístico produzido e, em conseqüência disto, que os resultados destas discussões venham a fazer parte dos dados da pesquisa. Análises dessa natureza parecem produzir efeitos positivos para a validação dos dados. Nesse sentido é interessante citar o trabalho de KLEPPIN/ KÖNIGS (1991) onde esse tipo de validação foi feita com professores de língua estrangeira. Foram observados professores em sala de aula em relação à correção de erros produzidos pelos alunos. Posteriormente estes professores tiveram a oportunidade de acompanhar a gravação e responder algumas perguntas feitas pelos pesquisadores. Essa entrevista posterior ajudou os pesquisadores a identificar alguns pontos que necessitavam de esclarecimento. Na mesma linha de pensamento encontram-se os trabalhos de KRAUSE (1986) e DANN (1990).

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para a análise das EC houve uma predileção pelo modelo desenvolvido por FAERCH/ KASPER (1983b). Dessa forma, as estratégias identificadas estão de acordo com a denominação apresentada no referido modelo, bem como as implicações provenientes da abordagem. Já a identificação das estratégias por sua vez foi orientada por dois parâmetros de investigação desenvolvidos com base na literatura sobre esse tópico. A saber :

A) Parâmetro da intervenção estratégica explícita

Características estruturais na performance dos aprendizes têm orientado alguns pesquisadores na identificação de estratégias (cf. FAERCH, 1984; KRINGS, 1986; LÖRSCHER, 1991). De acordo com esses autores, há uma grande possibilidade de serem identificadas estratégias, sejam elas de aprendizagem, de comunicação ou até de tradução, cf. os trabalhos de KRINGS (1986) e LÖRSCHER (1991), através dos

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO EM LE

seguintes sinalizadores : (1) variações temporais, como por exemplo a velocidade na articulação, pausas durante a fala, fala truncada ou “arrastada” (*drawls*) e repetições; (2) autocorreções que indicam dificuldades na execução de um plano previamente elaborado e (3) os lapsos da fala (*slips of the tongue*). Esses sinalizadores, como citado acima, possuem uma grande tendência de serem precursores de estratégias. Todavia não pode ser atestado por completo que eles realizem essa tarefa. Esses indicadores são a maior evidência de que realmente exista uma divisão virtual entre a fase do planejamento e da execução (cf. CLARK/ CLARK, 1977). No momento em que o falante faz uma autocorreção ou repete itens em sua fala por exemplo, podemos intuir que está sendo planejado algo para posteriormente ser executado, ou até que o falante está tendo problemas em concretizar o seu objetivo comunicativo. Em virtude dessa perspectiva é que são listadas essas características na performance dos alunos como possíveis indicadores do subsequente uso de uma estratégia. Na verdade, o que é proposto, e até certo ponto parece ser plausível, é que não está sendo postulado que esses indicadores são evidência indispensável para o uso da estratégia, mas sim que a frequência constante e a recorrência ao uso desses indicadores representam um problema comunicativo, cujo resultado pode ser uma estratégia de comunicação.

B) Parâmetro da intervenção estratégica implícita

A intervenção implícita, ao contrário do item anterior, caracteriza-se pela identificação de estratégias sem que elas sejam sinalizadas por algum tipo de indicador, como os relacionados no parâmetro da intervenção explícita. A identificação dessa estratégia é mais difícil em função da própria sentença do falante ser uma estratégia. Essa estratégia é então reconhecida mediante a situação vivenciada por esse falante. Essa busca por estratégias está direcionada para a capacidade do falante em tentar ajustar a sua fala às necessidades impostas pelo seu interlocutor e pela situação vivenciada. Fato semelhante ocorre com pais que tentam ajustar a sua fala ao se comunicarem com crianças ou professores(as) que ajustam o seu discurso para atingir o seu objetivo comunicativo e satisfazer dessa forma seus ouvintes. As estratégias identificadas através desse parâmetro representam um ajuste estratégico realizado pelo falante (professora e estudantes) para alcançar o seu objetivo no processo comunicativo. Esse parâmetro vem contrabalançar a procura por estratégias

CASSIO RODRIGUES

produzidas pelos estudantes, pois se por um lado, na intervenção explícita, temos alguns sinalizadores de ordem estrutural que dão evidência do possível uso de uma estratégia, por outro lado, pode também ocorrer o uso de estratégias sem que o falante faça uma pausa na sua fala ou realize uma autocorreção. O contexto da fala determina o acionamento da estratégia (cf. BIALYSTOK 1990).

A seguir são apresentados alguns exemplos significativos de estratégias identificadas nas transcrições das gravações. Para a lista das estratégias de comunicação remete-se o(a) leitor(a) a RODRIGUES (1997). Em seguida, há algumas considerações a serem feitas a respeito das duas questões levantadas para essa investigação (cf. tópico 04). Como descrito anteriormente, as transcrições foram divididas em três extratos, correspondentes a recortes das observações feitas em sala de aula. No primeiro extrato, o tópico proposto era o assunto introdutório de uma das lições do livro didático *Themen Neu 03* para o ensino do alemão como língua estrangeira. Na página do livro que constava o conteúdo da aula, havia vários desenhos de situações ilustrando expressões idiomáticas. Partindo dessas ilustrações, a professora organizou a parte da aula que foi registrada. Entre as inúmeras estratégias identificadas na fala da professora e dos estudantes encontram-se os seguintes exemplos ilustrativos⁶ :

(1) P-Was meinst du A3? (O que você acha A3?) Welches Thema haben wir? (Do que se trata o tema?)

(2) A3-Hmmm... **Für mich auch komische Szenen, ja.** (Para mim são situações cômicas)

(Após A3 titubear por um momento, a estudante acaba dizendo que também acha as cenas cômicas, caracterizando dessa forma o uso das estratégias de substituição do significado e de generalização).

(3) P-Komische Szenen, hmmm. (Situações cômicas, hmmm) Was könnte das sein ? Ein Film ? (O que poderia ser ? Um filme?)

⁶ As transcrições foram feitas com a ajuda das seguintes siglas : P (professora). A1, A2, An (estudantes), AAA (vários estudantes falando ao mesmo tempo), A1/A2 (estudante 1 falando para estudante 2, etc.), (...) (som inaudível em alguma parte do vocábulo ou da frase), ... (pausa existente na produção de uma palavra ou frase), // (interrupção na fala da professora ou do estudante).

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO EM LE

(4) A3-**Hmmm (gesticula indicando mais ou menos) ein bißchen dramatisch.** (Hmmm, um pouco dramático)

(Nesse momento a estudante não sabe se concorda ou não com a indagação da professora a respeito da sequência ser ou não um filme e, em contrapartida, acaba acionando três estratégias. A primeira delas não-lingüística para indicar “mais ou menos”, uma estratégia de generalização, por não dispor no momento de recursos lingüísticos para expor a sua opinião. Além disso, concomitantemente a estratégia de substituição do significado)

(5) P-Ein bißchen dramatisch? ja (risos). (Um pouco dramático? sim)

(6) AAA- (risos)

(7) A5-Idiomatische Sprüche? (Expressões idiomáticas?)

(8) P-Idiomatische Sprüche? ja, das schon mal mit Sicherheit, ja. **Also wir gehen (...). Wir beziehen uns auf Sprache. Wir gehen zur Sprache zurück. Idiomatische Sprüche,** ja, das ginge schon einmal. (Expressões idiomáticas? sim, com certeza são. Bom, nós...(...). Nós estamos trabalhando com a linguagem. Expressões idiomáticas, sim, está bom).

(A professora utiliza uma estratégia denominada paráfrase, onde ela exemplifica o que seria uma expressão idiomática para responder a indagação feita por A5, logo após ter acionado a estratégia de reestruturação [“*Wir gehen...*”]).

Esse pequeno turno interacional é proveniente de uma parte da aula onde a professora está dialogando com os seus estudantes sobre o tema da próxima lição do livro, onde são introduzidas e discutidas algumas expressões idiomáticas. É relevante nesse momento apresentar uma questão a respeito da natureza das estratégias identificadas. A definição advinda do modelo proposto por FAERCH/ KASPER (1983b) é clara no quesito “solução de um problema comunicativo” (“...estratégias de comunicação são, em potencial, planos conscientes para solucionar o que um indivíduo apresenta como problema a fim de atingir um determinado objetivo comunicativo.”, p.36, tradução minha). Todavia, à primeira vista não parece claro que estratégias identificadas através do parâmetro da intervenção estratégica implícita sejam *realmente* tentativas de solução de um problema comunicativo. A estratégia utilizada pela professora em (8), bem como muitas outras utilizadas pelo grupo, pode em um pri-

CASSIO RODRIGUES

meio momento levantar dúvidas a respeito de sua validade como EC. O ponto a favor desse tipo de comportamento é, segundo a perspectiva aqui adotada, a natureza do turno interacional onde elas surgiram. É claro, por exemplo na proposição (8), que a professora quer elucidar para a turma o tema da aula. Em virtude de a palavra em si ser difícil de ser explicada, ela aciona uma estratégia de generalização. Esse tipo de comportamento não foi acompanhado de um sinal indicador da fala, como por exemplo um falso início, pausas ou repetições, que podem, potencialmente, preceder uma estratégia, entretanto, esse mesmo comportamento é interpretado como um plano acionado pela professora para alcançar o seu objetivo comunicativo que é a explanação do tema da aula. Em ocorrências desse tipo, o ponto limítrofe entre a fase de planejamento, o acionamento da estratégia e a execução do plano é quase que imperceptível, tomando como exemplo a divisão apresentada por FAERCH/ KASPER (1983b). Coincidentemente, todas as estratégias identificadas nos extratos através do parâmetro da intervenção estratégica implícita foram acionadas pela professora e todas elas são estratégias de *realização*, fato esse que pode sugerir um novo direcionamento para um futuro aperfeiçoamento do termo estratégias de comunicação. Algumas propostas já podem ser encontradas em KASPER/ KELLERMAN (1997).

A grande maioria das estratégias identificadas em pesquisas são estreitamente relacionadas com a *falta* de recursos lingüísticos para a realização de um objetivo comunicativo. No caso específico da proposição (8), bem como nesse outro exemplo (13),

(9) P - Und zu tief ins Glas schauen ? (E ficar um pouco “alto”, “alegre” ?)

(10) A5 - Wenn du zuviel trinkst. (risos) (Quando você bebe demais)

(11) P - Ja. (sim)

(12) AAA - (risos).

(13) P - Das ist einfach zuviel trinken. Da sieht man sofort, wenn man den Mann anschaut, ja, **Er ist grün und blau, eine absolute rote Nase.** (É simplesmente beber além da conta. Você percebe imediatamente

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO EM LE

ao olhar para a pessoa, um comportamento diferente, um nariz totalmente vermelho)⁷

(Nesse momento, a professora utiliza a estratégia de paráfrase para implementar a sua explicação).

o que nota-se é a *manipulação estratégica* do material lingüístico para a realização do objetivo comunicativo. O conceito de manipulação estratégica, como ocorreu com as proposições acima citadas, deve ser levado em consideração. Geralmente, a manipulação estratégica é feita através de estratégias de paráfrase que são uma grande ferramenta para que os estudantes possam receber o material lingüístico de uma maneira criativa e partindo-se desse princípio pode-se supor que esses artifícios tenham um peso positivo na aprendizagem do idioma. Com base nessas considerações, parece ser pertinente reafirmar a posição de que a investigação de EC em contextos diferenciados pode revelar muitos aspectos interessantes que não foram abordados até hoje dentro da literatura da área.

Como pode ser observado acima, as estratégias utilizadas pela professora foram de realização de acordo com a divisão proposta por FAERCH/ KASPER (ibid.). Já os estudantes apresentaram um outro quadro composto não somente de estratégias de realização, mas também por estratégias de redução. As estratégias de redução, todavia, não foram identificadas maciçamente, o que, de acordo com as considerações feitas em RODRIGUES (1997), indicam um esforço dos estudantes em procurar se comunicar em alemão, mesmo que a sua produção lingüística fosse deficitária nessa língua. É importante observar que estratégias de redução não levam a uma formação de hipóteses por parte do aluno e possuem um menor potencial para aprendizagem, ao passo que estratégias de realização por sua vez levam à formação de hipóteses e dividem-se em maior ou menor potencial para aprendizagem (cf. FAERCH/ KASPER, ibid.). De acordo com essa orientação conclui-se que as estratégias utilizadas no caso específico dessa investigação podem ter contribuído para a aprendizagem do idioma. Uma resposta concreta poderia advir de estudos empíricos de caráter longitudinal, se é que é possível dentro da área de ensino/ aprendizagem de línguas estrangeiras predizer com exatidão se a aprendizagem realmente se efetivou. Para ilustrar algumas estratégias utilizadas pelos(as) estudantes, apresenta-se a seguir alguns trechos

⁷ As traduções foram feitas o mais próximo possível do sentido original. Nem sempre obtive êxito em virtude das expressões serem idiomáticas.

CASSIO RODRIGUES

interessantes, como por exemplo uma passagem do segundo extrato selecionado para investigação. As transcrições referentes a essa observação têm como tema uma situação de um diálogo presente no livro-texto que a professora apresenta para a discussão em sala de aula. A temática do diálogo envolve a situação de uma pessoa que quer ler o seu jornal despreocupadamente, mas é incomodada por um desconhecido.

(14) P - Meint ihr, daß es hier auch passieren könnte? (Vocês acham que isto poderia acontecer aqui também?)

(15) A4 - Doch. (Sim)

(16) P - Doch. (Sim)

(17) A5 - Doch...es **passiert schon...aber es ist nicht so gewöhnlich...in Cafés, daß...** (Sim...acontece...mas não é tão comum...em “Cafés”, que...)

(A5 começa dando a sua opinião de que uma situação como a representada no texto do livro poderia acontecer também no Brasil. No final de sua frase porém ela abandona a mensagem ao não completar a sua linha de pensamento. Ao abandonar, ela está pedindo indiretamente auxílio à professora e caracterizando uma estratégia cooperativa).

(18) P - Also, der andere...der würde vielleicht nicht so schnell gehen. Das ist vielleicht ein kleiner Unterschied. Aber passieren könnte es trotzdem. (Bom, a outra pessoa... ela talvez não fosse embora tão repentinamente. Talvez isto seja uma diferença, mas aconteceria da mesma forma)

O mesmo tipo de estratégia, abandono da mensagem, pode ser encontrada outras vezes nos extratos observados, como por exemplo também no seguinte turno interacional:

(19) P - Und auf großem Fuß leben. Das paßt zu Florianópolis. (E querer aparecer. Isto é típico de Florianópolis)

(20) A7 - **Einfaches Leben. Nein. Nicht einfaches...** (Vida fácil. Fácil não...)

(A7 utiliza uma estratégia de recuperação para tentar corrigir o seu erro. Uma das características de uma estratégia de recuperação é o

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO EM LE

“pensar alto” para corrigir uma expressão. Como ela não obteve êxito, ela abandonou a sentença através de uma estratégia de abandono da mensagem).

(21) A5 - Mehr daher machen, als du eigentlich bist. (Querer mostrar mais do que você realmente é)

(22) P - Genau. (Isto)

(23) A5/A7 - Mehr daher machen, als du eigentlich bist. (Querer mostrar mais do que você realmente é)

A proposição (20) mostra o fato de que o(a) estudante nem sempre utiliza *uma única* estratégia de cada vez, muito pelo contrário, as estratégias são muitas vezes múltiplas e identificadas separadamente. As estratégias de abandono da mensagem ilustradas, (17) e (20), têm como característica principal o início de uma sentença e o seu subsequente abandono por falta de recursos lingüísticos. Observa-se esse fato nessas proposições e nas demais identificadas nos extratos. O(A) estudante era, na maioria dos casos, auxiliado(a) pela professora ou por outro colega de sala, como mostra o turno (20). A abordagem feita pela professora ou por um colega de sala é muito valiosa para o(a) estudante que se encontra dentro de um processo de planejamento. Ao abandonar a execução de seu plano comunicativo através de uma estratégia de abandono da mensagem, o(a) estudante parece não ter nem ao menos a chance da formação de hipótese. A ajuda externa, como é representada em algumas sentenças desse extrato, passa a ser uma nova chance para que o(a) estudante reflita sobre sua falha ao planejar o objetivo comunicativo. Esse tipo de estratégia assemelha-se muito ao uso de estratégias cooperativas e não-lingüísticas que são “pedidos” de auxílio feitos pelo(a)s estudantes, como por exemplo :

(24) P - Wie hast du reagiert A7 im Bus? Mit dem Mann, der so viel reden wollte. Wie hast du reagiert ? (Como é que você reagiu no ônibus? Com o homem que queria conversar. Como é que você reagiu?)

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

CASSIO RODRIGUES

gan...não enganá-lo, mas eu (faz a mímica de estar dormindo)...eu tentei fingir//)

(A7 utiliza uma série de EC para conseguir expressar que ela fingia dormir no momento da abordagem. Inicialmente ela aciona uma estratégia de recuperação ao dar conta que ela não queria se referir à expressão “*manipulieren*”. O uso de “*manipulieren*” poderia sugerir também uma estratégia intralingual em virtude da proximidade dos dois sistemas lingüísticos. Logo após, ela faz uso de uma estratégia não-lingüística ao fazer a mímica de estar dormindo e no final da sentença então, ela usa a alternância de códigos por não conseguir expressar em alemão o que ela desejava. Ao utilizar em última instância a estratégia de alternância de códigos, ela está pedindo indiretamente a ajuda de alguém e essa realização é também uma estratégia cooperativa.)

(26) P - Du hast versucht...(você tentou...)

(27) A7 - **Ich habe versucht... (faz o gesto de estar dormindo) schlafen...zu...zeigen.** (Eu tentei...mostrar que estava dormindo)

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

(28) P - Zeigen, daß du schlafen wolltest. (Mostrar que você queria dormir)

(29) A7 - **Ja und er hat getan Hallo, Hallo (cutuca A6 indicando que a pessoa estava cutucando-a).** (Sim, e ele fez Oi, Oi)

(No final do turno interacional, A7 ainda utiliza mais uma estratégia ao cutucar A6 imitando o gesto que o indivíduo fizera na ocasião).

(30) AAA - (risos).

O caso de (25) é típico de uso múltiplo de EC. Nesses casos, a força de persuasão é da última estratégia utilizada, que, como os dados dessa pesquisa indicam, acaba sendo o último recurso acionado pelo indivíduo. A estudante tenta se expressar e, para tal, aciona algumas estratégias de comunicação que representam o seu objetivo. A última delas é uma estratégia de alternância de códigos que é interpretada também como uma estratégia cooperativa, uma vez que a estudante se dirige à professora na esperança que esta a ajude. A ajuda é imediata em (26) e a estu-

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO EM LE

dante continua com a sua intenção de esclarecer o que ocorrera naquela situação. Em (27) ela então aciona mais uma vez uma estratégia não-lingüística e a professora a ajuda com a forma mais adequada. Estratégias cooperativas podem surgir também através de perguntas de verificação, ou seja, quando o indivíduo quer certificar-se que entendeu o conteúdo da forma mais adequada, como por exemplo :

(31) P - Und das hier (aponta para o livro). Das Kind mit dem Bade ausschütten. (E esta aqui. Despejar a água da banheira com a criança dentro)

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

(33) A3 - Das ist genau das, was die Frau hier macht. (É exatamente o que a mulher está fazendo na figura)

(34) A1 - **Wann die Kinder schreien?** (Quando as crianças estão chorando?)
(Em virtude de constar na ilustração do livro, à qual a professora está se referindo, uma criança chorando, a estudante pergunta se trata-se do choro de crianças, fato esse que evidencia que ela não entendeu novamente o significado e está procurando ajuda através de uma estratégia cooperativa. Nesse caso específico, a ilustração induziu a proposição feita pela estudante).

(35) P - Ja, dann schüttet man die Kinder gleich aus, weißt du? (risos)
(Sim, aí a gente pega e despeja a criança de uma vez) (risos)

(36) AAA - (risos)

No cômputo geral das estratégias identificadas na investigação, as estratégias cooperativas e não-lingüísticas foram as mais utilizadas. Uma estratégia não-lingüística (mímica, por exemplo), segundo a perspectiva adotada neste trabalho, é uma estratégia cooperativa em potencial, uma vez que o indivíduo sinaliza para o seu interlocutor que não sabe o termo ou expressão (proposição 27). A única exceção é quando essa estratégia não representa explicitamente um problema lingüístico mas sim um apoio ao discurso dos estudantes (proposição 29). Tal fato sugere, em

CASSIO RODRIGUES

razão dos extratos aqui analisados, que a cooperação é um fator presente na sala de aula e essa ajuda pode favorecer a aprendizagem. A questão principal é a consciência de professor e estudantes para problemas (comunicativos) emergentes dos turnos interacionais. A consciência por sua vez só é aparente a partir do momento em que se cria na sala de aula uma atmosfera simétrica de cooperação para que estudante e professora possam trocar as suas experiências. A análise das estratégias proveniente da investigação também foi útil para a elaboração de algumas considerações a respeito das questões levantadas para essa pesquisa (cf. tópico 03). A seguir são apresentadas as respostas encontradas.

Em virtude dos exemplos apresentados acima, parece ser claro, à primeira vista, que existe uma relação entre o uso das estratégias de comunicação e o contexto da sala de aula. A questão crucial é mostrar o porquê dessa conclusão. Uma primeira conclusão advém do tipo de situação de aprendizagem que acontece dentro da sala de aula. No grupo investigado, trabalhava-se com a material didático *Themen Neu* que pode ser incluído dentro da chamada abordagem comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras. O fato da concepção do curso estar em congruência com esse embasamento teórico induz ao uso de EC, uma vez que pressupõe-se que os participantes da aula tomarão parte em situações comunicativas. Essa perspectiva pode ser comprovada nessa investigação tanto pelo uso das estratégias identificadas, como também, e principalmente, pela postura adotada pela professora ao dar chance para que os (as) estudantes tomassem parte na comunicação. O empenho da professora em proporcionar aos estudantes um ambiente comunicativo (situações cotidianas, experiências pessoais, explanação de desejos pessoais, temas abordados nos extratos), através do *uso* efetivo da língua estrangeira, é um grande indício da utilidade do acionamento do conhecimento procedimental por parte da professora (“*procedural knowledge*” cf. KASPER, 1984; WOLFF, 1990) no processo da aprendizagem. A consequência direta para os (as) estudantes é a possibilidade de processamento e armazenamento do conhecimento transmitido pela professora para o uso futuro em situações reais de comunicação.

Um outro fator determinante para a relação do contexto e estratégias é o ambiente que cria-se dentro de uma sala de aula e que de certa forma pode vir a influenciar o processo comunicativo. Entender como se processa o ambiente dentro de uma sala de aula pode ser crucial para um melhor entendimento da estrutura da comunicação nesse ambiente.

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO EM LE

JOHNSON (1995) por exemplo, em uma monografia sobre padrões de comunicação em salas de aula de língua estrangeira, apresenta a hipótese de que a estrutura social para uma determinada sala de aula pode influenciar a maneira como a comunicação será organizada e ao longo do tempo conduzida pelos participantes. Esses padrões (*patterns of classroom communication*) são provenientes das experiências vivenciadas em sala de aula tanto pelo professor quanto pelos estudantes. A união dessas experiências determinará o relaxamento ou não das relações sociais existentes dentro da sala de aula. Um exemplo claro dessa hipótese é que se a professora não oferecesse oportunidade aos (às) estudantes para entrar no processo comunicativo, é provável que eles (as) não se sentissem à vontade em virtude desse padrão imposto em sala de aula. Uma consequência direta poderia ser o não aparecimento de EC ou talvez um número elevado de estratégias de redução formal e funcional. Nos extratos, pelo contrário, o que se nota é um grande interesse por parte da professora de que os (as) estudantes tomem parte no processo comunicativo permitindo que eles (as) interajam não só com ela, como também com outros (as) estudantes. Dando chance aos (às) participantes, através de uma atmosfera de cooperação, significa criar oportunidades para que os (as) próprios (as) estudantes usem os seus conhecimentos de língua estrangeira (declarativo e procedimental) para a sua aprendizagem. Em face da atitude da professora em relação aos (às) seus (suas) estudantes é que se nota um grande número de estratégias de comunicação, que são emergentes de problemas comunicativos ou representam uma manipulação do material lingüístico, conforme alguns comentários anteriores.

A segunda questão levantada nessa pesquisa está relacionada com a interação, ou seja, em qual proporção a interação influencia o uso das estratégias de comunicação. Os pensamentos esboçados acima concernentes à primeira questão vêm de certa forma respaldar as conclusões da segunda pergunta. Sem a interação em sala de aula, não haveria a possibilidade de que o (a) estudante ou a professora produzissem estratégias de comunicação. Uma restrição, porém, é necessária dentro desse contexto. Faz-se referência aqui à ligação existente entre a interação e aprendizagem. A interação em si foi considerada por alguns pesquisadores como fator determinante para a aprendizagem em língua estrangeira (*the interaction hypothesis* cf. LONG, 1980; SELIGER, 1977; GASS/VARONIS, 1994; HENRICI, 1995). Sem dúvida, a interação é um fator fundamental na sala de aula, todavia não é o único que influencia a

CASSIO RODRIGUES

aprendizagem. ELLIS (1990), por exemplo, defende a posição de que existe uma tendência maior de que um *input* compreensível venha facilitar a aprendizagem ao invés de determinar por completo esse processo. Partindo-se do pressuposto de que a maioria desses estudos foram realizados com base em dados provenientes de estudos localizados e não longitudinais, parece plausível aceitar a posição de ELLIS (ibid.). Em alusão às estratégias de comunicação, a restrição aplica-se ao fato de que não *necessariamente* a interação em sala de aula contribuirá para aprendizagem da língua estrangeira. São adotadas aqui as idéias de FAERCH/KASPER (1983b) sobre estratégias de comunicação e aprendizagem. Seria talvez prematuro afirmar que as estratégias de comunicação que ocorrem dentro da sala de aula contribuam efetivamente para a aprendizagem de línguas estrangeiras. O que se propõe é que as EC proporcionam uma maior ou menor potencial para aprendizagem que está relacionado com o tipo de comportamento adotado pelo indivíduo: evitamento ou realização. Dessa forma, a interação é crucial para o desenvolvimento das EC e, ainda dentro dessa perspectiva, deve ser interpretada como uma mola propulsora para a produção das estratégias. Na seção seguinte, são apresentadas algumas sugestões para outras pesquisas sobre estratégias de comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um aspecto importante que deve ser salientado aqui diz respeito à relação contexto e produção de estratégias de investigação. O contexto estabelecido dentro da sala de aula apresentou-se de uma maneira diferente de uma pesquisa experimental, onde normalmente há um rígido controle de variáveis. De acordo com essa perspectiva então, é que se torna necessário outras pesquisas dentro da sala de aula que não enfoquem somente o quesito EC, mas também outros tipos de comportamento. Defende-se a tese de que a análise específica do que *realmente* ocorre dentro da sala é muito mais produtiva do que especulações, sem dados provenientes da sala de aula, a respeito desses processos. Nos exemplos das transcrições, a atitude da professora em oferecer oportunidades para que os estudantes se expressassem em língua estrangeira foi fundamental para a produção das EC. Esse tipo de atitude faz parte do contexto de sala de aula e parece ser crucial para a promoção de um cli-

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO EM LE

ma de participação entre professores e estudantes, que teve nesse estudo um resultado positivo do ponto de vista da produção das estratégias de comunicação. Um melhor conhecimento de diversos contextos existentes em salas de aula de língua estrangeira poderia oferecer ao futuro professor a possibilidade de deparar-se com situações reais de ensino para que ele possa aperfeiçoar sua própria opinião a respeito de um determinado evento da sala de aula. Parece interessante chamar ainda a atenção para a importância de se investigar outros pares lingüísticos de forma que seja feito um mapeamento do comportamento estratégico dentro da sala de aula. Interessante ainda seria que as investigações adotassem uma perspectiva longitudinal. Somente com estudos similares seria possível prever até que ponto as estratégias de comunicação contribuem para a aprendizagem da língua estrangeira. Novas contribuições para a pesquisa em EC (cf. KASPER/ KELLERMAN, 1997) prometem aquecer o debate entre os (as) pesquisador(as)es. Espera-se que os conhecimentos expressos neste ensaio contribuam neste sentido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLWRIGHT, D. Classroom-centered research on language teaching and learning : A brief historical overview. *Tesol Quarterly*, v.17, n.2, p. 191-204, 1983.
- BIALYSTOK, E. Some factors in the selection and implementation of communication strategies. In: Faerch, C./Kasper, G. (Eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, 1983, p. 100-118.
- BIALYSTOK, E. *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second-Language Use*. Oxford: Basil Blackwell, 1990.
- BONGAERTS, T./POULISSE, N. Communication strategies in L1 and L2 : Same or different ? *Applied Linguistics*, v.10, n.03, p. 253-268, 1989.
- CANALE, M./SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v.01, n.01, p.1-47, 1980.
- CLARK, H. H./CLARK, E. V. *Psychology and Language*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977.

CASSIO RODRIGUES

- DANN, H-D. Subjective Theories : A new approach to psychological research and educational practice. In: SEMIN, G.R./GERGEN, K.J. (Eds.). *Everyday Understanding : Social and scientific implications*. London: Sage, 1990, p. 227-243.
- DÖRNEY, Z. On the teachability of communication strategies. *Tesol Quarterly*, v.29, p. 55-85, 1995.
- DÖRNEY, Z./THURRELL, S. Strategic Competence and how to teach it. *ELT Journal*, v.45, p. 16-23, 1991
- DÖRNEY, Z./SCOTT, M.L. Communication Strategies : An empirical analysis with retrospection. In: TURLEY, J.S./LUSBY, K. (Eds.) *Selected papers from the proceedings of the 21st Annual Symposium of the Deseret Language and Linguistics Society*. Provo: Brigham University, 1995, p. 155-168.
- DÖRNEY, Z./SCOTT, M.L. Communication Strategies in a Second Language : Definitions and Taxonomies. *Language Learning*, v.47, p. 173-210, 1997.
- ELLIS, R. *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Basil Blackwell, 1990.
- FAERCH, C. Strategies in production and reception - some empirical evidence. In : DAVIES, A et al. (Eds.). *Interlanguage. Proceedings of the Seminar in Honour of Pit Corder*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1984, p. 49-70.
- FAERCH, C./KASPER, G. Plans and strategies in foreign language communication. In: FAERCH, C./KASPER, G. (Eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, 1983, p. 20-60, (=1983b).
- FAERCH, C./KASPER, G. (Eds.) *Studies in Second Language Acquisition. Foreign Language under classroom conditions: a special issue*, v.07, n.02, 1985.
- GAIES, S.J. The investigation of language classroom processes. *Tesol Quarterly*, v.17, n.02, p. 205-217, 1983
- GASS, S. M./VARONIS, E. M. Input, interaction, and second language production. *Studies in second language acquisition*, v.16, n.03, p. 282-302, 1994.
- HENRICI, G. *Spracherwerb durch Interaktion ?*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 1995.
- JOHNSON, K.E. *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO EM LE

- KASPER, G. Lernersprache und prozedurales Wissen. In: GOETHE INSTITUT MÜNCHEN. (Ed.) *Unterrichtspraxis und theoretische Fundierung in Deutsch als Fremdsprache*. München: Goethe Institut, 1984, p. 133-148.
- KASPER, G./KELLERMAN, E. (Eds.). *Communication Strategies : Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London: Longman, 1997.
- KELLERMAN, E. Compensatory strategies in second language research : A Critique, a Revision, and some (Non-) Implications for the classroom. In: PHILLIPSON, R. et al. (Eds) *Foreign/second language pedagogy research*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters, 1991, p. 142-161.
- KLEPPIN, K./KÖNIGS, F.G. *Der Korrektur auf der Spur - Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern*. Bochum: Brockmeyer, 1991.
- KRAUSE, F. Subjective Theories of Teachers : Reconstruction through stimulated Recall Interview and graphic Representation of Teacher Thinking. In: BEN-PERETZ, M. et al. (Eds.). *Advances of Research on Teacher Thinking*. Lisse: Swets, 1986, p. 159-171.
- KRINGS, H. P. *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*. Tübingen: Narr, 1986.
- LONG, M.H. Inside the "Black Box" : Methodological issues in classroom research on language learning. *Language Learning*, v.30, n.01, p. 01-42, 1980.
- LÖRSCHER, W. *Translation performance, Translation process, and Translation strategies. A Psycholinguistic Investigation*. Tübingen: Narr, 1991.
- PARIBAKHT, T. Strategic Competence and Language Proficiency. *Applied Linguistics*, v.6, p. 132-145, 1985.
- POULISSE, N. Problems and solutions in the classification of CS-use. *Second Language Research*, n.03, p. 141-153, 1987.
- POULISSE, N. *The use of compensatory strategies by dutch learners of English*. Enschede: Sneldruk, 1990.
- POULISSE, N. A Theoretical Account of Lexical Communication Strategies. In: SCHREUDER, R./WELTENS, B. (Eds.) *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam: John Benjamins, 1993, p. 157-189.

CASSIO RODRIGUES

- RAUPACH, M. Analysis and evaluation of communication strategies.
In: FAERCH, C./KASPER, G. (Eds.). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, 1983, p. 199-209.
- RODRIGUES, C. *Estratégias de comunicação. A perspectiva da sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Pós-graduação em Lingüística. Universidade Federal de Santa Catarina, 1997.
- SAVIGNON, S. J. *Communicative Competence : Theory and Classroom practice*. Massachusetts: Addison Wesley, 1983.
- SELIGER, H. W.. Does practice make perfect ? A study of interaction patterns and L2 competence. *Language Learning*, v.27, n.02, p. 263-278, 1977.
- SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, v.10, n.03, 209-231, 1972
- TARONE, E. Some thoughts on the notion of communication strategies. *Tesol Quarterly* v.15, n.03, p. 285-295, 1981.
- THEMEN NEU 03. Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache*. München: Max Hueber Verlag, 1994.
- VÁRADI, T. *Strategies of target language learner communication : message adjustment*. Artigo apresentado na sexta conferência do projeto lingüístico anglo-românico em Timisoara, 1973.
- WOLFF, D. Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht. *Die Neueren Sprachen*, v.89, n.06, p. 610-625, 1990.