

A IMPLICAÇÃO DO ALUNO EM SUAS PRODUÇÕES NA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Leci Borges Barbisan
Departamento de Letras
Estrangeiras ILA - PUCRS

INTRODUÇÃO

A noção de interlíngua é essencial em qualquer estudo referente à aprendizagem de uma língua estrangeira. SELINKER (1974: 31-54) define a interlíngua como sendo um sistema lingüístico específico que não é o sistema da língua materna, nem o sistema da língua estrangeira que está sendo aprendida.

Uma outra noção interessa também particularmente o estudo da aprendizagem de uma língua estrangeira. É a da utilização que o aluno faz de sua interlíngua para comunicar-se. Essa utilização da interlíngua será denominada aqui atividade interlingüística.

No presente trabalho gostaríamos de analisar uma das características da atividade interlingüística: a implicação do aluno em suas produções na aprendizagem de uma língua estrangeira em sala de aula. Utilizaremos o termo implicação para designar o envolvimento do aluno, seu comprometimento com sua atividade interlingüística.

Este estudo, que analisará tarefas de alunos, encontra justificativa na necessidade de verificar o que o aluno realmente produz, quando aprende uma língua estrangeira em sala de aula. A avaliação do que é realmente produzido só nos parece possível na medida em que estudamos a relação entre o que o professor solicita e espera do aluno e o modo como o aluno responde à solicitação do professor, na situação de comunicação específica, que é a da sala de aula.

Para tanto, procederemos do seguinte modo: inicialmente tentaremos definir o que entendemos por enunciação didática, por tarefa, por interlíngua e por atividade interlingüística, a

seguir, com base nos aspectos teóricos, levantaremos a hipótese de trabalho, e, a partir de um corpus, constituído de 100 tarefas, estudaremos o que o aluno deve fazer, isto é, o que o professor solicita dele, e o que ele faz. A análise do corpus deverá fornecer-nos elementos para a verificação da hipótese levantada quanto à implicação do aluno em tarefas realizadas em situação escolar.

1. QUADRO TEÓRICO

1.1 A enunciação didática

Para o estudo da comunicação em sala de aula, vamos nos basear em alguns aspectos do esquema da comunicação proposto por KERBRAT-ORECCHIONI (1980:11-20), modelo que é uma reformulação do esquema de JAKOBSON (1963:214).

Os dois participantes da comunicação, o emissor e o receptor, são, em sala de aula, o aluno e o professor. O aluno, no estudo que nos propomos realizar, é o emissor de suas produções, mas seu papel de receptor da comunicação do professor não deve ser esquecido. O professor, por seu lado, é emissor, quando solicita tarefas, e receptor real ou virtual das respostas às solicitações que ele faz ao aluno.

As competências lingüística e paralingüística do emissor e do receptor compõem o modelo de KERBRAT-ORECCHIONI. A competência lingüística é a soma de todas as possibilidades do sujeito de produzir e de interpretar. A competência paralingüística é a mimo-gestualidade. Nosso trabalho ficará limitado ao estudo da competência lingüística do aluno.

O emissor e o receptor têm também, segundo KERBRAT-ORECCHIONI, uma competência cultural, isto é, um saber sobre o mundo, e uma competência ideológica, que é seu sistema de avaliação do mundo referencial. Veremos nestas duas competências o modo de entender e de exprimir o "universo referencial" específico de cada língua, fato que é observável nas produções do aluno, no qual se confrontam duas línguas. Encontraremos aí também algumas formas de implicação do aluno em suas produções, formas que são provavelmente a transferência de sua competência ideológica para a língua estrangeira. Até mesmo na situação de comunicação restrita que é a da sala de aula, as competências cultural e ideológica do professor, em seu papel de emissor, podem ser notadas quando ele elabora certas tarefas, principalmente nas que mais limitam sua liberdade.

Além das determinações psicológicas e psicanalíticas, que também definem emissor e receptor, é preciso acrescentar restrições relativas à escolha no estoque lingüístico, sintático e lexical, feita no momento da emissão da mensagem. Essas restrições, que constituem o "universo referencial", compreendem dois fatores:

1. os dados situacionais que são a natureza do emissor e do receptor, o canal de transmissão oral e escrita, a organização do espaço. Estes dados dizem respeito às imagens ou representações que o emissor-aluno faz dele próprio e do receptor;

2. as restrições temáticas (por exemplo, um discurso que trata da linguagem) e as restrições retóricas ou de "gênero" (enunciados narrativos, descritivos, discurso didático) que são observadas nas produções dos alunos.

Ainda segundo KERBRAT-ORECCHIONI (1980:22), na fase da emissão, vários níveis de enunciação podem se superpor. Na recepção é preciso distinguir o receptor a quem o emissor dirige a mensagem e o receptor que não participa do discurso. O professor, emissor no momento da solicitação das produções, pode tornar-se participante ou não-participante das produções do aluno.

O canal é o suporte da mensagem. A natureza do canal pode determinar as escolhas lingüísticas e a natureza da mensagem (KERBRAT-ORECCHIONI, 1980:27) nas produções.

Justificamos a escolha do modelo de KERBRAT-ORECCHIONI pelo fato de que ele define o sujeito como origem da comunicação. Assim sendo, o processo comunicativo remete a mensagem ao sujeito que se torna, deste modo, o centro da mensagem. Na análise que faremos, o emissor-aluno será o centro da mensagem.

Essa perspectiva é a da teoria da enunciação, definida por BENVENISTE (1974:80) como sendo o funcionamento da língua num ato individual de utilização. DUBOIS (1969:100-110) vê na enunciação o aparecimento do sujeito no enunciado, ou a relação que o emissor mantém pelo texto com o receptor, ou com seu enunciado.

Em sala de aula, conforme TREVISE (1980), há uma translação de enunciação, ou duas enunciações superpostas. Há como uma simulação de situação, quando o aluno deve representar um papel, tornar-se uma personagem. Ele deve passar

dos dados situacionais, que são os dele, que são o seu "eu-aqui-agora" (BENVENISTE, 1974:84) a dados situacionais que lhe são propostos ou mais ou menos impostos. Esta simulação implica que não há enunciador presente no enunciado, apenas um falante. Trata-se, então, não de um ato de enunciação simples, mas de um embricamento de atos enunciativos, de uma translação de enunciação.

1.2 As tarefas

BOEKAERTS (1981:124) define tarefa como sendo "atividades de aprendizagem que levam o aluno a produções". Para FRAUENFELDER e PORQUIER (1980:64), tarefa é "uma atividade lingüística orientada por uma ordem, a partir de um suporte, em condições especificadas pelo contexto". A ordem diz ao aluno o que ele tem de fazer. O suporte pode ser lingüístico ou não-lingüístico, imagens, por exemplo. O contexto determina as condições nas quais a atividade deve se desenvolver: contexto de interação lugar, participante, tempo concedido, etc. Esses dados compreendem o professor, o aluno, as atividades solicitadas ao aluno, a situação de enunciação da tarefa.

Na situação de comunicação didática, a solicitação da tarefa está no nível da interação entre o professor, emissor que solicita a tarefa e se torna falante efetivo e o receptor real ou virtual, e o aluno, receptor que deve cumprir a tarefa e tornar-se falante real. A resposta à tarefa seria a resposta do aluno a uma solicitação do professor. O aluno, por causa de sua situação de aluno, deve aceitar as condições impostas pela ordem, pelo suporte e pelo contexto. Ele deve renunciar ao seu "eu-aqui-ago-a" e se adaptar à situação de enunciação que lhe é proposta. Ele deverá condicionar-se à dupla enunciação de que fala TREVISE (1980), e é assim que deverá produzir.

Ao solicitar uma tarefa, como dizem F. e D. FRANÇOIS (1978:12), o professor tem uma certa expectativa, ele espera determinadas respostas do aluno. Seria necessário acrescentar o fato de que as tarefas que o professor solicita, são às vezes claras, inteligíveis, outras vezes menos claras, ambíguas.

Estas observações nos fazem refletir na complexidade das atividades que cabem ao aluno fazer. A primeira atividade seria talvez a interpretação das solicitações da tarefa, a tentativa para descobrir que tipo de "investimento" é exigido do aluno. O "investimento" (FRANÇOIS, F. e D.: 1978:11) fica definido como o tipo de linguagem que o aluno se propõe usar para cumprir uma tarefa. Isto faz crer que, sob as solicitações

da tarefa, há, implícitas, outras atividades que o aluno deve fazer, atividades tanto a nível lingüístico quanto cognitivo. Chamaremos de atividades cognitivas "os processos internos não observáveis diretamente, mas cuja existência e características podem ser inferidas a partir de observações" (GAUNAC'H, 1982:7). É preciso então que se estude não apenas o que o aluno faz, mas também de que modo ele o faz, de que estratégias se serve, por exemplo.

É necessário que se analise ainda, nos processos internos das produções, o que o aluno pensou fazer. Como isso se situa num nível dificilmente observável, seu estudo terá de ser feito pela solicitação de "dados de intuição" do aluno, perguntando-lhe o que ele pensou fazer no momento de sua produção (CORDER, 1980:31). Essa técnica, como se sabe, tem valor discutível, razão pela qual ela será utilizada aqui com bastante precaução.

A seguir, cabe verificar o que o aluno faz efetivamente, o que corresponde aos dados observáveis em suas produções: não só a interlíngua, isto é, o aspecto gramatical de seus enunciados, mas também sua atividade interlingüística, quer dizer, o uso que o aluno faz de sua interlíngua em diferentes situações de comunicação.

Tal estudo envolve vários parâmetros lingüísticos e extra-lingüísticos, o que o torna complexo.

As condições propostas pela tarefa definem a situação de enunciação na qual deve se desenvolver a comunicação. Essa situação de comunicação é específica a cada tarefa, envolve mais ou menos o aluno como participante da comunicação e explicita mais ou menos precisamente o tempo e o lugar dessa comunicação. É o caso da segunda enunciação que se superpõe à do aluno, e que é uma situação de simulação, de representação de um papel. A situação de enunciação é variável de uma tarefa para outra. Entretanto, nem todas as tarefas propõem simulações. O grau de participação do aluno na tarefa pode aproximar-se de zero nas atividades de manipulação de formas e enunciados, do tipo exercício estrutural. As tarefas de expressão exigem mais conhecimentos "sociolingüísticos", como dizer FRAUENFELDER e PORQUIER (1980:68). Mas, dependendo do tipo de formulação da tarefa, parece que, mesmo uma atividade de manipulação de formas e de enunciados, pode exigir que o aluno se coloque numa certa situação de comunicação. Esta hipótese precisa ser confirmada pela análise das produções.

Só três aspectos ou "variáveis" da interlíngua e da atividade interlingüística serão estudados aqui:

1. as atividades solicitadas implícita ou explicitamente pela ordem e/ou suporte. São as atividades que o aluno deve realizar para cumprir a tarefa;

2. a situação de enunciação na qual o aluno deve se colocar para produzir. A situação de enunciação é definida ou pela ordem, ou pelo suporte, que explicitam os lugares do emissor-receptor, do receptor-professor e das coordenadas espaço-temporais.

3. as condições de produção, explicitadas ou não, pela ordem: o tempo concedido para a realização da tarefa, o lugar onde a atividade interlingüística acontece, o tempo para a preparação da tarefa, a possibilidade, ou não, de consultar pessoas ou livros, a presença, ou não, do professor no momento da produção, o fato de a produção ser oral ou escrita, etc.

1.3 A interlíngua e a atividade interlingüística

GALISSON (1980:32) diz que a interlíngua "recobre todas as etapas que permite a um aluno passar do estado inicial de língua estrangeira, próximo de sua língua materna, a um estado final da língua estrangeira, vizinho da língua de um falante nativo".

A atividade interlingüística — expressão usada por TREVISE (1979:44-52) — é a utilização que o aluno faz de sua interlíngua no processo real da comunicação.

PY (1980:75), RATTUNDE (1980:47) e outros lingüistas interpretam a interlíngua como um sistema formado por um mosaico de microssistemas. Um microssistema (GENTILHOMME, 1979:1) é um sistema relativamente pequeno, dotado de uma finalidade externa. Na interlíngua, um microssistema corresponderia a um conjunto de conhecimentos do aluno, relativos a um problema lingüístico.

Para RATTUNDE (1980:47), os microssistemas na interlíngua são isolados, mal-integrados, e propiciam não só o aparecimento de generalizações de conhecimentos já adquiridos como também interferências da língua materna e de outras línguas que o aluno conheça. A transferência e a interferência são vistos como manifestações da permeabilidade da interlíngua a microssistemas da língua materna.

Quando se pensa em interlíngua, torna-se necessário falar também na noção de erro. CORDER (1980:13) vê o erro como parte do processo normal de aprendizagem. O erro é considerado como "um procedimento utilizado pelo aluno para aprender".

Como o presente estudo se interessa ao mesmo tempo pela interlíngua e pela atividade interlingüística, adotaremos aqui as noções de "uso" e de "emprego" propostas por WIDDOWSON (1981). Erros de uso serão aqueles que dizem respeito à gramática, ao sistema da língua. Os erros de emprego são os relativos à atualização do uso, ao comportamento comunicativo significativo, isto é, de acordo com KASPER (1979:395), os erros de adaptação ao contexto lingüístico (ao que o interlocutor disse anteriormente, à distribuição tema-remata, ao tipo de texto), à intenção do falante, aos parâmetros situacionais extralingüísticos (relação entre emissor e receptor, distância entre os interlocutores, canal de comunicação, etc.).

Tanto no estudo da interlíngua quanto no da atividade interlingüística, é preciso verificar de que modo o aluno utiliza seu sistema gramatical internalizado e estudar de que estratégias ele se serve. Segundo BAUTIER e HEBRARD (1980:70) e MEISEL (1980:50), a partir dos dados lingüísticos que lhe são fornecidos pelo meioambiente e pelo professor, o aluno formula hipóteses sobre o funcionamento da língua e testa-as em atos de comunicação, ou em relação a outros enunciados. Os mecanismos subjacentes a estas hipóteses e a estas produções lingüísticas são as estratégias de aprendizagem. Estas atividades levam à transferência da língua materna para a língua estrangeira, à generalização, etc.

Mas o termo "estratégia" remete também aos usos que o aluno faz de sua interlíngua em situações de comunicação. São as estratégias de comunicação, utilizadas para resolver problemas de comunicação, originárias do fato de que o aluno está sempre frente a dificuldades devidas à diferença entre suas necessidades de comunicação e as possibilidades de sua interlíngua (GAONAC'H-, 1982-7). Em sala de aula, às estratégias de aprendizagem e de comunicação virão acrescentar-se estratégias escolares. Estas têm por objetivo diminuir dificuldades, respeitar ordens e obter, deste modo, melhor resultado face às imposições da situação escolar.

O estudo da interlíngua e da atividade interlingüística nos leva a centralizar nosso estudo no aluno. Queremos dizer com isso, como escrevem BAUTIER e HEBRARD, que a aprendizagem de uma língua estrangeira deve ser interpretada como

"um processo criativo cujo motor é o aluno". Quer dizer que, formulando hipóteses, utilizando estratégias, comunicando-se por meio de sua interlíngua, o aluno torna-se sujeito inteligente e criador, ele se coloca no centro da linguagem.

Gostaríamos de verificar, na análise da produção de alunos, em que medida estes se envolvem realmente em sua atividade interlingüística. Em outras palavras, gostaríamos de saber em que medida as variáveis: atividades solicitadas, situações de enunciação e condições de produção favorecem ou inibem a implicação do aluno em sua atividade interlingüística.

Parece possível observar, nas produções do aluno, traços que denunciariam sua implicação. São as unidades "subjettivas", "traços lingüísticos da presença do emissor em seu enunciado" (KERBRAT-ORECCHIONI, 1980:31). É o que BENVENISTE (1974) chama de "subjettividade na linguagem". Esses traços de subjettividade seriam os pronomes pessoais, os verbos, os marcadores espaciais, as modalidades, os termos de avaliação, etc.

Nós postulamos não somente que a implicação do aluno em suas produções pode tomar outras formas que não são traços de subjettividade que aparecem nos enunciados, mas também que estes sinais têm apenas um valor relativo de implicação do aluno.

Um outro aspecto que diz respeito ao estudo da interlíngua e da atividade interlingüística é o problema do método de trabalho, a solicitação de dados de intuição.

Os dados de intuição fornecidos pelo aluno pressupõem uma certa reflexão metalingüística de sua parte sobre a interlíngua.

PY (1980:38) vê dois planos na aprendizagem lingüística: o objetivo e o subjettivo. O plano subjettivo é o da "consciência que o aluno tem do que ele faz ou pensa fazer". O plano objetivo é "o conjunto das produções ou comportamentos efetivos ou virtuais do aluno, na medida em que podem ser descritos em termos gramaticais ou psicológicos" (PY, 1980: 39-40).

PY julga que há uma interpenetração parcial dos planos objetivo e subjettivo porque há relação entre "o que o aluno faz e o que ele pensa fazer". Haveria uma continuidade: de um lado, uma concordância entre objetividade e subjettividade, e de outro, conflito. Há concordância quando o aluno é consciente do que faz, há conflito quando ele faz o contrário do

que pensa fazer. Entre os dois extremos haveria concordância parcial: o aluno não faz exatamente o que ele pensa fazer.

A subjettividade é a atividade metalingüística do aluno. Seria possível ter-se acesso a essa atividade por meio da solicitação de dados de intuição no plano gramatical (CORDER, 1980:31).

Acreditamos que a subjettividade exista também na atividade interlingüística, isto é, na utilização que o aluno faz de sua interlíngua numa situação de comunicação. A solicitação de dados de intuição poderia também levar ao conhecimento dos mecanismos subjacentes à atividade interlingüística.

A atividade metalingüística, continua PY (1980:40), depende da consciência que o aluno tem do que ele faz ou acredita fazer. É preciso distinguir entre "consciência" e "explicitação". A "explicitação" é o resultado de um esforço de reflexão e comporta uma faculdade autocrítica que não existe na "consciência".

Nós nos perguntamos até que ponto é possível distinguir "consciência" de "explicitação", nos dados de intuição fornecidos pelos nossos alunos. Perguntamo-nos até que ponto, em situação escolar, as explicitações metalingüísticas que recebemos de nossos alunos correspondem de fato à consciência que eles têm de sua interlíngua e de sua atividade interlingüística, ou são apenas explicações forjadas para satisfazer à nossa solicitação, ou são até mesmo estratégias para atenuar seus "erros". Examinando os dados de intuição que recebemos, acreditamos que os casos em que o aluno "sabe realmente o que faz" (PY, 1980:40) são pouco freqüentes.

2. A HIPÓTESE DE TRABALHO

Com base nos dados teóricos que acabamos de propor sobre a enunciação didática, as tarefas, a interlíngua e a atividade interlingüística, levantamos a hipótese de que a interlíngua e a atividade interlingüística, em situação escolar, variam em função das atividades, da situação de enunciação e das condições de produção propostas ao aluno pelas solicitações das tarefas.

Sendo esse tema muito amplo, abordaremos, dentro dos limites destas páginas, apenas o aspecto da implicação do aluno em suas produções. A hipótese que tentaremos verificar pode ser enunciada nos seguintes termos:

— As atividades, as situações de enunciação e as condições de produção fazem aparecer diferentes graus de implicação do aluno em suas produções.

3. O QUE O ALUNO DEVE FAZER

3.1 O corpus

A hipótese acima levantada será verificada pela análise de um corpus constituído de oito tarefas diferentes (duas delas com duas partes), feitas por dez alunos de 18 a 25 anos, com o mesmo passado escolar quanto à aprendizagem da língua francesa. No momento em que lhes foram pedidas as produções, os alunos estavam num nível elementar de estudo do francês. Seus conhecimentos correspondiam às nove primeiras lições do método "De Vive Voix", método complementado por textos e exercícios escritos.

Todos os alunos eram brasileiros e tinham como língua materna a língua portuguesa falada no Brasil. Seus conhecimentos de outras línguas compreendiam o inglês em níveis avançado, médio e elementar, o espanhol, o italiano, e o alemão em nível elementar.

3.2 As solicitações para a realização das tarefas

Tentaremos agora fazer uma análise daquilo que o professor solicitou ao aluno para que este realizasse as tarefas.

A tarefa 1 consistiu num diálogo em francês que devia ser completado com o artigo indefinido plural, os partitivos afirmativos e negativos, o pronome pessoal "en" com um e dois verbos, seguido, às vezes, de uma expressão de quantidade. Além disso, o aluno devia também organizar três diálogos escritos, imitando a estruturação sintática do modelo, a partir de dados fornecidos pelo professor.

Para cumprir a tarefa 1, o aluno devia realizar as seguintes atividades:

- entender a ordem;
- entender a situação de enunciação em cada diálogo;
- entender os enunciados e as partes de enunciados do diálogo-modelo a ser completado;
- perceber o aspecto interativo entre as perguntas e as respostas;
- empregar os verbos e os substantivos propostos pela chave;

- imitar a estruturação sintática do diálogo-modelo;
- adaptar os enunciados do diálogo-modelo às diferentes situações de enunciação e às chaves dos três diálogos seguintes;
- identificar que determinante ou que anafórico convinhem no contexto do enunciado.

Quanto à situação de enunciação, o aluno devia tornar-se alternativamente emissor e receptor em cada diálogo. Mas ele não tinha o direito de compor enunciados próprios, de introduzir sua enunciação pessoal. Os enunciados que os interlocutores deviam pronunciar já estavam formulados pelo professor. É o aluno falando pela boca do professor. Portanto, embora tenha havido uma certa preocupação com a situação de enunciação, esta tarefa foi essencialmente metalingüística.

O aluno teve 25 minutos para realizar sua tarefa em aula, com a presença do professor, sem possibilidade de consulta.

A tarefa 2, com seis situações diferentes, teve como conteúdo a passagem do discurso direto ao discurso indireto.

A situação de enunciação do aluno era a de emissor-relator. Ele devia tornar-se ora um emissor, ora outro em cada situação proposta. As respostas do aluno dependiam aqui principalmente da situação de enunciação extralingüística. O aluno não tinha nenhuma possibilidade de produzir seus próprios enunciados.

As atividades que o aluno devia desenvolver eram tão relacionadas com a situação de enunciação em que ele foi colocado que se tornou praticamente impossível distingui-las. O aluno devia:

- entender a situação de enunciação: interlocutores, coordenadas espaço-temporais;
- memorizar os detalhes da primeira situação de enunciação, ou se reportar a ela freqüentemente;
- decodificar o enunciado do interlocutor, inscrito no discurso direto;
- integrar um enunciado inscrito numa situação de enunciação à situação de enunciação de outro enunciado;
- não introduzir sua enunciação pessoal.

Uma atividade não era, entretanto, diretamente ligada à situação de enunciação:

— integrar o discurso direto no contexto sintático do discurso indireto.

A tarefa 3 teve como tema a descrição de Mireille, personagem do método "De Vive Voix". Na primeira parte, eram pedidos dados de identificação do personagem. Na segunda parte, o aluno deveria dar sua impressão sobre as atitudes e a personalidade de Mireille.

Na primeira parte, o aluno teve as seguintes atividades a cumprir:

- lembrar-se do que diz o Método sobre Mireille em nove lições;
- fazer uma descrição escrita do personagem;
- organizar um texto descritivo, encadeando subtemas e temas.

Com relação à situação de enunciação, na primeira parte, o emissor era o próprio aluno no seu papel de aluno, e o receptor era alguém que não conhecia o Método. O receptor pareceu duplo, ou ambíguo, porque, por trás desse alguém vago, impreciso, estava o próprio professor, que solicitou a tarefa. O receptor proposto, que não conhecia o Método, pareceu ser apenas um pretexto para uma simulação de comunicação, o receptor virtual continuando a ser o professor.

De acordo com a situação de enunciação, o aluno devia, na primeira parte da tarefa 3:

— ser fiel, em sua descrição, ao que dizia "De Vive Voix" sobre a personagem em questão, sem acrescentar sua subjetividade.

Na segunda parte, o aluno estava em posição de alguém que dizia o que pensava sobre uma personagem. Mas, ao dar sua opinião, ele devia estabelecer uma relação entre as atitudes e a personalidade de Mireille.

A tarefa 4 consistiu na redação de um diálogo entre duas personagens que não estavam de acordo quanto a um passeio, um querendo ir ao cinema e outro a uma discoteca.

Nessa tarefa, o aluno devia:

- redigir um diálogo entre dois interlocutores;
- exprimir o desacordo entre dois interlocutores.

Para colocar-se na situação de enunciação que lhe foi proposta, o aluno teve de:

- colocar-se no lugar ora de um ora de outro dos dois interlocutores que lhes foram designados;
- definir a relação de força entre os dois interlocutores;
- criar uma argumentação, visando a convencer.

Embora o assunto da mensagem tenha sido definido na ordem do exercício, ele era vago. O aluno teve a possibilidade de exprimir sua enunciação pessoal.

A tarefa 5 foi uma versão para o francês de um pequeno texto em português.

O aluno devia fazer as atividades seguintes:

- decodificar a mensagem do texto em língua materna;
- codificar, na sua interlíngua, a mensagem desse texto;
- implicitamente, confrontar duas línguas: a língua-fonte e a língua-alvo, passando por sua interlíngua;
- fazer uma atividade significativa e metalingüística.

Quanto à situação de enunciação, o aluno foi colocado, nesta tarefa, na situação de emissor-aluno em situação escolar, na qual ele devia mostrar seus conhecimentos ao receptor-professor. O aluno devia entender, aceitar o texto-fonte sem interferir.

A tarefa 6 consistiu numa redação escrita, com assunto livre. Coube ao aluno:

- escolher um assunto;
- redigir um texto sobre o assunto escolhido;
- implicitamente, escolher um tipo de discurso: narração, descrição, etc.

A expressão da individualidade do aluno era desejada. Ele era "livre" para escolher o assunto que lhe agradasse, mas obrigado a fazê-lo e a redigir. Não havia interlocutor definido pela tarefa. O professor era um receptor virtual da mensagem do aluno.

Quanto às condições de produção, as tarefas 1, 2, 3, 4, 5 e 6, todas elas escritas, foram cumpridas em sala de aula, na presença do professor que não permitiu consulta nem preparação anterior. Foram concedidos 25 minutos para a realização de cada uma.

A tarefa 7 era uma produção oral com assunto livre. O aluno devia:

- escolher um assunto;
- desenvolver oralmente o assunto, sob forma de monólogo;
- organizar suas idéias de modo coerente.

Relativamente à situação de enunciação, o aluno era ele mesmo, "livre" para se exprimir oralmente sobre o que quisesse. O receptor da mensagem não era indicado pela tarefa, mas não se pode esquecer o receptor virtual, que solicitou o trabalho, o professor.

A tarefa 8 consistiu numa produção oral a partir de uma seqüência de 17 imagens, desconhecidas do aluno, que descreviam uma exposição de pinturas. Havia duas partes: a primeira era uma descrição das imagens; na segunda parte, era solicitada a opinião do aluno sobre as imagens e sobre a tarefa.

Na primeira parte era necessário:

- observar e decodificar as imagens;
- descrever oralmente as imagens, sob forma de monólogo;
- exprimir-se, encadeando idéias.

O aluno devia falar em 3ª pessoa, e não introduzir sua enunciação pessoal no assunto que estava descrevendo. O receptor virtual era o professor.

Na segunda parte o aluno devia:

- exprimir-se oralmente em forma de monólogo;
- organizar suas idéias.

A enunciação pessoal do aluno era o próprio assunto da tarefa, sempre em forma de monólogo, tendo o professor como receptor.

As condições de produção das tarefas 7 e 8, orais, foram as seguintes: 5 minutos para a preparação da produção e 6 minutos para exprimir-se. Durante sua produção ele não podia ler nem escrever. Também não podia apagar, nem mudar nada em suas gravações. Os trabalhos foram gravados no laboratório de línguas, todos ao mesmo tempo, cada aluno em sua cabine, sob a vigilância do professor.

Em síntese, nas oito tarefas, os alunos deviam realizar as seguintes atividades:

- organizar idéias: tarefas 3, 6, 7, 8;
- confrontar: situações (tarefa 2), códigos (tarefa 5);
- escolher um assunto: tarefas 6 e 7;
- desenvolver um tipo de discurso: descrição (tarefas 3 e 8, primeira parte), diálogo (tarefa 4), monólogo escrito (narração ou descrição) (tarefa 6), monólogo oral (narração ou descrição) (tarefas 7 e 8);
- completar enunciados (tarefas 1 e 2);
- imitar a estruturação sintática de enunciados (tarefa 1).

Quanto à situação de enunciação, é necessário que sejam observados três aspectos pertinentes para nosso trabalho: o assunto da tarefa, o lugar que deviam ocupar o emissor e o receptor na produção, o lugar do aluno na produção.

Relativamente ao assunto, verificamos que ele era:

- inteiramente desenvolvido pelo professor (tarefas 1, 2 e 5);
- desenvolvido em detalhes pelos suportes, não pelo professor. É o caso das tarefas 3, cujo assunto era definido por "De Vive Voix", e 8, na qual o assunto era desenvolvido pelas imagens;
- proposto pelo professor, mas de um modo muito geral cabia ao aluno desenvolver o assunto (tarefa 4);
- escolhido pelo aluno que tinha a "liberdade" de fazê-lo, de acordo com suas preferências pessoais: tarefas 6 e 7.

No que diz respeito ao emissor e ao receptor das produções, em todas as tarefas, produzidas em sala de aula, havia um receptor virtual, o professor.

Quando o aluno devia desempenhar um papel, o receptor podia ser designado, tendo ele um valor mais ou menos real: tarefas 1, 2, 3, 4.

Em algumas tarefas, o aluno devia ser ele próprio em sala de aula. O receptor era o professor (tarefas 5, 6, 7 e 8).

O aluno, em sua atividade interlingüística nas diferentes tarefas, devia:

- ser ele mesmo face ao receptor-professor. Ele devia mostrar o que sabia (tarefas 5, 8 e 3, primeira parte);

— ser ele mesmo e exprimir sua individualidade (tarefas 6, 7, 3 segunda parte e 8 segunda parte);

— representar um papel (tarefas 1, 2 e 4). Na tarefa 1, embora devendo tomar o lugar ora de um ora de outro interlocutor, o aluno teve sua atenção voltada mais para o contexto lingüístico ou para a interação pergunta-resposta. Na tarefa 2, o fato de representar um papel ganhou uma importância maior porque a atividade interlingüística estava diretamente ligada a isso. Representar um papel era ainda mais funcional na tarefa 4;

Em outros termos pode-se dizer que:

— a enunciação do "eu-aluno" não era desejável nas tarefas 5, 1 e 2;

— "eu-aluno" e enunciador dos enunciados não coincidiam nas tarefas 4, 3 primeira parte e 8 primeira parte;

— "eu-aluno" podia ser o enunciador de seus próprios enunciados nas tarefas 6, 7 e nas segundas partes de 3 e 8.

Quanto à possibilidade que o aluno tinha de criar ele próprio seus enunciados, as tarefas poderiam ser agrupadas do seguinte modo:

— nenhuma possibilidade de criar seus próprios enunciados: tarefas 1 e 2;

— alguma possibilidade, limitada pelo suporte: tarefa 5;

— possibilidade de criar seus enunciados limitada pelo assunto proposto em detalhes, sem poder inventar nada: tarefas 3 e 8;

— possibilidade de criar seus enunciados limitada pelo assunto proposto, mas com o direito de inventar: tarefa 4;

— possibilidade de criar seus enunciados e de inventar, sem nenhum comprometimento, a não ser o de dever produzir: tarefas 6 e 7.

Há dois grupos de tarefas, quanto às condições de produção:

— as que foram solicitadas em aula sob o controle do professor, sem possibilidade de consulta: tarefas 1, 2, 3, 4, 5 e 6 (escritas);

— as que foram solicitadas no laboratório de línguas, gravadas sob o controle do professor. O tempo de produção exigido foi de 6 minutos, com 5 minutos de preparação anterior, sem permissão de consulta: tarefas 7 e 8.

4. O QUE O ALUNO FEZ

Tendo assim observado a diversidade de parâmetros que correspondem às solicitações feitas do que o aluno devia fazer, tentaremos estudar agora o resultado dessas solicitações, o que o aluno fez. Vamos analisar, pois, a relação que postulamos, na hipótese inicial, entre as atividades, a situação de enunciação, as condições de produção propostas, e as produções. Essa relação será estudada aqui tão-somente do ponto de vista da implicação do aluno em suas produções.

O presente trabalho não tem valor quantitativo. Vamos verificar quais são os traços de implicação do aluno em suas atividades interlingüísticas, nas diversas tarefas, independentemente do número de ocorrências desses traços. Não é impossível supor que outros traços possam aparecer, se examinarmos as produções de um número maior de alunos.

As características da interlíngua e da atividade interlingüística serão definidas tomando-se como ponto de referências as respostas que o professor esperava do aluno em cada tarefa.

A implicação do aluno em suas produções manifestou-se nas respostas a algumas das atividades que lhe foram solicitadas na tarefa 1. Assim, embora os dados das chaves devessem ser utilizados na elaboração dos enunciados, houve alguns casos em que esses elementos foram substituídos arbitrariamente por outros, criados pelos alunos.

O "futur proche", constituído de dois verbos, foi muitas vezes substituído pelo presente, o que causou dificuldade na interação pergunta-resposta, já que a pergunta no diálogo-modelo foi formulada pelo professor no "futur proche" e a elaboração dos dados de intuição, alguns alunos disseram ter empregado o presente porque "era mais fácil de usar o pronome "en" com um só verbo". Poderíamos pensar que houve, neste caso, o uso de uma estratégia escolar em situação de sala de aula, na qual os "erros" são punidos.

Mas a atividade que fez aparecer mais freqüentemente a implicação do aluno foi a de imitar a estruturação sintática do diálogo-modelo. Foram encontradas ocorrências em que o aluno exprimiu a mesma idéia, mas simplificou o enunciado proposto, encurtando-o. Seria o caso de se pensar que houve novamente a preocupação de evitar certas dificuldades que o emprego do "futur proche" e de "en" acarretavam. Ao mesmo

tempo, percebeu-se, neste tipo de produção do aluno, uma atitude que se situa mais a nível de significado do que de metalinguagem.

Ainda quanto à atividade de imitar a estruturação sintática do modelo, foram observadas ocorrências de desenvolvimento, por iniciativa pessoal do aluno, de enunciados que apareciam abreviados no modelo. O contrário também se verificou: a supressão de palavras que não eram indispensáveis no enunciado. Houve ainda a repetição de substantivos como estratégia para evitar o uso do pronome "en".

A necessidade de imitar a estruturação sintática do modelo fez aparecer ainda o caso do aluno que declarou ter dificuldade de acomodar-se ao tipo de formulação do exercício que impõe muitas restrições. Esse aluno exprimiu na sua interlíngua, sem fazer "erros", a idéia desejada pelo professor, utilizando a situação, as personagens e as chaves que lhe foram propostas.

A situação de enunciação da tarefa 1 queria que o aluno escrevesse enunciados, colocando-se alternativamente no lugar do emissor e do receptor mas sem poder expressar-se livremente. A restrição à liberdade de expressão, como acabamos de ver, não impediu que aparecesse a implicação do aluno em suas produções.

As condições de produção parecem ter sido causa de implicação do aluno. A tarefa 1 foi produzida em aula, situação de comunicação que talvez tenha provocado estratégias para evitar "erros".

A conclusão a que se poderia chegar, após o exame das produções da tarefa 1, exercício estrutural que não concede nenhuma liberdade ao aluno, é que ele chega, muitas vezes, a exprimir-se na sua interlíngua, apesar de todas as restrições que lhe impõe o professor. O aluno adapta a tarefa, utilizando estratégias para diminuir a distância entre a situação-problema, que é a solicitação do professor, e sua interlíngua.

Parece-nos, por outro lado, que há dois tipos de adaptação, ou de reformulação da tarefa: um é o resultado da necessidade de não mostrar falta de conhecimentos, o outro evidencia a incapacidade psicológica do aluno de submeter-se às imposições do professor. O emprego de estratégias não será explicável apenas pela falta de conhecimentos. É preciso considerar também o indivíduo: dentre os alunos que não têm conhecimentos há os que se servem de estratégias e os que não as utilizam.

Na tarefa 2, verificou-se que, na atividade de integrar o discurso direto ao contexto sintático do discurso indireto, o aluno introduziu sua enunciação pessoal, ao suprimir a subordinação de todas as orações do discurso direto ao verbo que introduz o discurso indireto, no caso, o verbo "dizer". As orações não subordinadas apresentavam a mensagem como originária do aluno e não como discurso relatado. Este modo de estruturar os enunciados encontra outro tipo de explicação no caso do aluno que empregou em suas produções quase que exclusivamente orações justapostas, como estratégia de facilitação, ou para evitar erros. Este aluno empregou seu "estimulo" também no discurso indireto, recusando-se a escrever orações subordinadas, e implicando-se, assim, em sua produção.

A situação de relator na qual foi colocado o aluno estaria na origem de sua implicação na medida em que ele, às vezes, suprimiu arbitrariamente parte da mensagem, tornando-se deste modo "infel" a esta mensagem.

A necessidade de se situar na comunicação imposta pela tarefa, para poder produzir, levou algumas vezes a uma interpretação pessoal, envolvendo a subjetividade do aluno. A causa deste tipo de implicação estaria na formulação ambígua ou pouco explícita de uma situação de enunciação, ou no desvio de interpretação de uma situação, desta vez bem formulada.

A implicação aparece nas produções também quando o aluno utilizou, para introduzir o discurso indireto, outro verbo que não os mais usuais, como "dizer", "perguntar". O emprego de "querer", em vez desses verbos, demonstrou um certo grau de interpretação e de implicação do aluno.

O acréscimo arbitrário de algumas palavras como "porque", "pois" alterou por vezes o conteúdo da mensagem a ser relatada e evidenciou a parte do aluno em sua produção.

Na primeira parte da tarefa 3, a atividade do aluno consistia em descrever um tema (Mireille), expansão-definição constituída por uma nomenclatura de subtemas. A variação na escolha de subtemas feita pelo aluno, o encadeamento desses subtemas, o modo como foi vista a personagem mostraram a parte do aluno em sua produção.

Quanto à situação de enunciação na qual ele era colocado, o aluno devia ser fiel ao que dizia "De Vive Voix" sobre a personagem. Algumas informações inventadas foram vistas, denunciando a implicação do aluno.

Há ainda traços de subjetividade no uso de alguns adjetivos e verbos apreciativos, de advérbios, dos pronomes "je" e "nous".

A segunda parte da tarefa 3 queria que o aluno, ao contrário da primeira parte, desse sua opinião sobre Mireille. Como "De Vive Voix" não julga seu personagem, o que se leu nas produções foi o resultado das inferências pessoais nas quais a implicação do aluno tinha seu papel.

O aumento, previsível aliás, do número de traços de subjetividade, como adjetivos e verbos apreciativos, advérbios e pronomes, indicaria uma distância menor entre o aluno e seu enunciado.

Era ainda solicitado ao aluno que estabelecesse uma relação entre as atitudes e a personalidade de Mireille, para justificar os julgamentos sobre a personagem. Percebeu-se uma argumentação e implicação variáveis, em coerência e em grau, de um aluno para outro.

Na tarefa 4, foi a situação de enunciação que mais obrigou o aluno a implicar-se em sua produção. A necessidade de se colocar no lugar ora de uma ora de outra personagem levou a uma grande variabilidade de argumentação. Cada aluno criou ainda uma relação de forças entre as personagens, estreitamente relacionada com a argumentação.

Certos traços de subjetividade mostram que o aluno assumiu sua enunciação: verbos modais e apreciativos, os pronomes "je" e "nous", advérbios.

A organização da macroestrutura de alguns diálogos fez aparecer a implicação do aluno na ausência de avaliação final, na presença ou ausência de explicitação da situação de enunciação.

A atividade de codificar em interlíngua, na tarefa 5, a mensagem de um texto em língua-materna foi causa da implicação do aluno em alguns momentos: na lateração da estruturação sintática dos enunciados, no acréscimo de palavras, enunciados e idéias que não existiam no texto-fonte, na mudança na ordem dos elementos do enunciado, na escolha de certas palavras, nas alterações de sentido.

A atividade de codificação do texto-fonte acarretou, em certos casos, uma defasagem entre a necessidade de expressão de certas estruturas e idéias e o estudo em que se en-

contrava a interlíngua no momento da produção. O aluno procurou contornar esta defasagem pelo emprego de perífrases, de sinônimos, de omissões, de alterações a nível lexical, sintático, de idéias, e que resultaram em estratégias que denunciaram a implicação do aluno em sua produção. Nessas estratégias, verificou-se uma adaptação da interlíngua à tarefa.

Na tarefa 6, da redação escrita com assunto livre, houve traços de subjetividade. Um estudo quantitativo desses traços não seria suficiente para definir a implicação do aluno. Parece haver outro aspecto a considerar: o valor desses traços. Para precisar esse valor foi necessário estudar os temas escolhidos pelos alunos, os subtemas e seu encadeamento.

Embora os temas preferidos tenham se referido à vida pessoal do aluno, esses assuntos coincidiam, quase sempre, com os de "De Vive Voix". Esse fato poderia ser atribuído ao nível de conhecimentos ainda elementar do aluno, mas faz crer, ao mesmo tempo, que o valor dos traços de subjetividade não seja muito alto.

Na organização dos subtemas, foram encontrados frequentemente subtemas repetidos, pouco desenvolvidos, pouco relacionados entre eles, com excesso de informações que escapavam ao tema. As informações desse tipo nos fazem levantar a hipótese de que o aluno se serviu de uma estratégia escolar: a de prolongar o trabalho com assunto conhecido, para evitar erros e produzir um efeito positivo sobre o professor. No interior das seqüências, houve contradições, invenções incoerentes, devidas talvez ao nível elementar da interlíngua do aluno, que não tinha os recursos suficientes para expressar certas idéias.

O que se pode dizer com relação à implicação do aluno na tarefa 6 é que, mesmo se em todas as produções há traços de subjetividade, esta varia muito de um aluno para outro, de acordo com as estratégias empregadas, com a maior ou menor semelhança dos temas com os de "De Vive Voix", com a maior ou menor organização das idéias, com o nível da interlíngua.

Para se poder defender a hipótese levantada quanto à importância do encadeamento dos subtemas na definição da implicação, seria necessário verificar se o aluno não organiza do mesmo modo suas idéias em sua língua-materna, hipótese de difícil verificação, considerando-se a diferença de conhecimentos entre a língua-materna e a interlíngua.

A situação de enunciação na qual o aluno foi colocado quer que ele construa seus enunciados e se implique em suas

produções. Isso acontece em vários graus, em diferentes aspectos da tarefa. O receptor da mensagem, o professor, intervéem indiretamente. O aluno não se dirige nunca a ele, mas se serve de estratégias, visando a produzir um certo efeito de nível metalingüístico sobre o professor. Então este, que é leitor das produções, representa um papel inibidor da implicação do aluno, na medida em que as estratégias que o aluno usa bloqueiam sua implicação, sua autenticidade na enunciação.

Na tarefa 7, a atividade solicitada ao aluno de escolher ele próprio um assunto provocou uma estratégia visando a fazer durar a produção o tempo exigido de 6 minutos. Ao escolher o tema de sua vida pessoal, o aluno fez mais um exercício metalingüístico de transposição das lições de "De Vive Voix" do que uma atividade de comunicação real. Em consequência, a implicação do aluno pareceu não atingir um nível elevado. Mas um tema não previsto pelo professor fez elevar a implicação: a atividade de metacomunicação pela qual o aluno se expressou sobre sua própria comunicação, fazendo observações sobre ela, pedindo desculpas e protestando.

O aspecto referencial dos fatos narrados, aspecto relativo ao grau de verdade que há nesses fatos, fez crer que, em alguns momentos, o aluno inventava o que dizia. Mas houve produções em que ele se posicionou face ao assunto abordado, o que faria pensar num nível mais alto de implicação. Sabe-se, porém, que a motivação que levou o aluno a se expressar ficou exterior a ele. Ela lhe foi imposta pela situação escolar que lhe deu "liberdade" para escolher um assunto, mas obrigou-o a se exprimir.

Houve, nas produções, traços de subjetividade que tomaram um valor relativo de implicação, se considerarmos os subtemas tomados a "De Vive Voix", a textos, a exercícios, a aulas de Cultura Francesa.

Também nesta tarefa, desculpas, protestos contra o tempo longo de produção, curto de preparação, contra o fato de ter de falar fizeram aumentar o nível de implicação. As condições de produção tornaram a tarefa tão artificial, as exigências da tarefa se afastaram tanto das condições normais de produção que, paradoxalmente, provocaram uma motivação interior que levou o aluno a se expressar de modo autêntico. Ele tomou uma certa distância em relação à sua comunicação e fez comentários, escapando às imposições da tarefa e se exprimindo por sua própria iniciativa, sem que ninguém lhe dissesse para fazê-lo. Foi nesses enunciados que "eu" tomou seu verdadeiro valor, que "eu" e o enunciador coincidiram e que a implicação

real existiu em situação escolar. Houve aí de fato comunicação dirigida a um receptor real, o professor.

Foi difícil separar as respostas do aluno às três variáveis em estudo, nesta tarefa. Assim, por exemplo, as condições de produção (tarefa oral, com duração de 6 minutos, gravadas, com preparação de 5 minutos) desencadearam a resposta a um aspecto da situação de enunciação: a implicação do aluno em sua produção.

Na primeira parte da tarefa 8, a atividade de decodificar as imagens provocou o emprego de estratégia pelo aluno que deixou de descrever detalhes para evitar erros. Em algumas produções verificou-se, ainda, quanto a esse aspecto, que o aluno interpreta a seu modo o que viu, implicando-se então em sua produção. Em outros momentos, ainda, verificou-se a decodificação errada da imagem, ou a invenção de detalhes não expressos pela imagem, ou a expressão do ponto de vista pessoal do aluno.

Traços de subjetividade, embora não desejáveis, apareceram em quase todas as produções. Entretanto, podemos nos perguntar se o emprego de "beaucoup" e de "très", por exemplo, foi realmente devido à necessidade de exprimir uma idéia, ou ao hábito de usar freqüentemente esses advérbios. Há ainda o fato de que o uso de "beaucoup", e de certos adjetivos que, à primeira vista, poderiam ser vistos como traços de subjetividade, na realidade eram necessários para expressar o conteúdo das imagens, podendo dificilmente ser atribuídos à implicação do aluno em sua descrição.

Certos índices de oralidade denunciaram a implicação do aluno em sua produção: o sorriso, alguns tipos de entonação enfática, etc.

Como, na primeira parte da tarefa 8, o assunto era exterior ao enunciador, isto é, o aluno estava em posição de expectador frente ao tema expresso pelas imagens, a motivação de sua implicação nas produções não parece imposta, mas vir dele próprio.

Quanto à organização das idéias, embora a seqüência das imagens orientasse a descrição, houve casos em que o aluno, depois de ter descrito todas as imagens, retornou à primeira, como estratégia (esclarecida na solicitação de dados de intuição) para fazer com que a produção durasse os 6 minutos exigidos.

A diferença entre a necessidade imposta pelas imagens de usar um certo léxico e a falta de conhecimentos levou à estratégia de usar palavras do tipo "homem", "senhor", "pessoa", para designar o "guarda", o "pintor", o "operário", o "visitante". Essa dificuldade de designação acarretou uma dificuldade de decodificação que só o conhecimento da imagem pelo receptor conseguiu resolver.

Outro tipo de implicação apareceu, apesar de o aluno não dever introduzir sua enunciação pessoal em sua produção. Esse tipo de implicação foi observado no caso do aluno que se colocou no papel das personagens, criou diálogos entre elas, e usou o discurso indireto.

Na segunda parte da tarefa 8, a implicação que era solicitada ao aluno surgiu sob a forma de comentários pessoais sobre o assunto e de dificuldades para cumprir a tarefa. Percebeu-se que o aluno fez uma metacomunicação, ao se expressar sobre sua própria comunicação. Mas, ao contrário do que aconteceu na tarefa 7, na qual o aluno falou, por iniciativa própria, sobre sua produção, aqui ele foi convidado a falar. A motivação era então, na tarefa 8, exterior ao aluno.

Na organização dos subtemas desenvolvendo os temas escolhidos, foram encontradas idéias justapostas, repetidas, desorganizadas, inacabadas. As condições de produção, que exigiam um trabalho oral, diante de um gravador, com tempo limitado e amplo, com pouca preparação, talvez expliquem esse traço da implicação do aluno, embora não se possa negar que o nível elementar da interlíngua também deve poder explicar esse fato.

Traços de subjetividade apareceram nos enunciados: o pronome "eu", verbos de opinião, adjetivos indicando avaliação e apreciação, advérbios de intensidade. Existiram, porém, outros fatores: entonação enfática, contradição nas afirmações, uso de estratégias escolares para prolongar a produção, para causar efeito favorável sobre o professor, idéias feitas sobre arte, autocrítica, crítica às exigências da tarefa. Pode-se crer na existência de graus de implicação do aluno nos traços observados.

5. A VERIFICAÇÃO DA HIPÓTESE

Para verificar a hipótese levantada, que diz que as atividades solicitadas, a situação de enunciação e as condições de produção fariam surgir a implicação do aluno em suas produções, pensaremos aqui inicialmente na relação que pode existir

entre as variáveis das tarefas e a implicação do aluno. A seguir, tentaremos distinguir diferentes tipos de implicação. Finalmente definiremos que traços da atividade interlingüística ou que possíveis fatores exteriores poderiam explicar diferentes graus de implicação.

Vimos que se três variáveis que estudamos nas tarefas poderiam produzir implicação. Vamos lembrar alguns casos, a título de exemplo. Na tarefa 1, a atividade solicitada de imitar a estruturação sintática do diálogo-modelo provocou o aparecimento de táticas. Na primeira parte da tarefa 3, a atividade de descrever uma personagem conheciam, na qual nada deveria ser acrescentado à definição que era feita por "De Vive Voix", a implicação revelou-se de diferentes formas, em vários momentos. Do mesmo modo, na tarefa 5, a atividade de codificar um texto em interlíngua originou várias táticas. A atividade de descrever imagens, na primeira parte da tarefa 8, teve como resposta diferentes tipos de implicação.

As situações de enunciação nas quais devia colocar-se o aluno, que eram variáveis de uma tarefa para outra, deixaram traços de implicação em vários níveis nas produções.

Quanto às condições de produção, nas tarefas escritas, foi principalmente a situação de sala de aula que mais provocou o uso de estratégias. Nas tarefas orais, foi o tempo concedido à preparação e à produção que mais contribuíram para a implicação.

Encontramos oito tempos de implicação do aluno em suas produções. A terminologia que criamos talvez não seja sempre a melhor, mas ela nos ajudará a distinguir os diferentes tipos de implicação.

1. Chamaremos de "iniciativa" a intervenção pessoal do aluno a nível de enunciado, relacionada com a formulação da tarefa. É o caso dos acréscimos (tarefas 1, 2 e 5), do desenvolvimento de um enunciado abreviado (tarefa 5), das mudanças nas chaves (tarefa 1), da supressão de parte da mensagem (tarefa 2).

Este tipo de intervenção do aluno em suas produções só foi observado nas tarefas 1, 2 e 5, ou seja, aquelas que apresentam um certo grau de limitação à autonomia do aluno. Essas "iniciativas" foram constatadas justamente porque foi possível comparar a produção do aluno com uma porção ideal, esperada pelo professor.

2. Outro aspecto da atividade interlingüística que mostra que o aluno intervém em seu trabalho é o da "criatividade", relacionado com as idéias enunciadas. Ela só aparece nas tarefas nas quais é consentido ao aluno elaborar seus enunciados. Trata-se das tarefas 3, 4, 6, 7 e 8.

Na tarefa 6, escrita, quase todos os temas desenvolvidos são os mesmos de "De Vive Voix" e de textos lidos em aula. Na tarefa 7, oral, o número de temas tirados de "De Vive Voix" aumentou. A implicação dos alunos na escolha dos temas foi fraca, talvez porque o estado ainda elementar da interlíngua tivesse interferido.

Em certos momentos da tarefa 7, e na segunda parte da tarefa 8, alguns alunos pararam de falar do assunto que tinham escolhido e fizeram comentários sobre suas produções. Acreditamos que tenha havido um grau maior de implicação nestes assuntos metacomunicativos.

Quanto ao encadeamento dos subtemas, nas tarefas 3, 7 e 8, parece que duas características predominaram: a passagem pouco rigorosa de um subtema para outro, e a retomada do mesmo subtema em diferentes momentos de produção. As hipóteses levantadas para explicar este fato (encadeamento semelhante na língua-materna, nível da interlíngua, repetição obrigatória do que diz "De Vive Voix", estratégia para fazer durar a produção) levariam a crer que o grau de implicação é baixo.

3. A "veracidade" é o aspecto referencial ligado à realidade, no nível das idéias, e tem relação com a invenção. Esta característica da atividade interlingüística aparece nas tarefas 3, 6, 7 e 8 segunda parte.

Nas tarefas 6 e 8, por exemplo, o que é dito corresponde à realidade. Entretanto, vários alunos falam de suas vidas, nas tarefas 6 e 7, mas certos detalhes apresentados pelos mesmos alunos nas duas tarefas não coincidem e fazem pensar que provavelmente esses alunos inventam o que contam. Na verdade, eles não falam deles próprios. Eles transpõem para suas vidas subtemas de "De Vive Voix".

Outro aspecto de invenção pode ser encontrado nas tarefas 7 e 8, nas quais alguns alunos criam uma história ou uma paisagem para prolongar suas produções. É uma iniciativa que parte do aluno, o que supõe uma certa implicação.

Há invenção também na tarefa 4, na criação de uma argumentação e de uma relação de forças entre as duas perso-

nagens. Essa invenção foi solicitada pela tarefa, portanto, motivação exterior ao aluno e um grau de implicação menos elevado.

Na segunda parte da tarefa 8, há contradições na expressão de opinião sobre imagens, o que faz duvidar da veracidade do que é afirmado.

Há ainda informações inventadas e falsas sobre a personagem descrita na tarefa 3. Como a fidelidade ao que diz "De Vive Voix" era implicitamente solicitada pela tarefa, cremos que houve aí um certo grau de implicação.

4. Há "interpretação pessoal" do aluno no seu modo de entender uma situação de enunciação ou um suporte das tarefas.

Na tarefa 2, a situação de enunciação não era sempre suficientemente bem explicitada, o que resultou por vezes numa "interpretação pessoal" do aluno.

O suporte, na tarefa 3, era o que dizia "De Vive Voix" sobre uma personagem. Este suporte tornou-se o próprio assunto da tarefa. Na segunda parte era solicitado ao aluno que dissesse o que ele pensava da personagem, e foi aí que encontramos, algumas vezes, "interpretação pessoal".

Quanto à primeira parte da tarefa 8, as imagens prestaram-se freqüentemente a interpretações pessoais.

5. Falaremos de "opinião pessoal" quando o aluno diz o que pensa de um tema ou subtema que ele mesmo propôs, ou de um tema que lhe foi proposto. É o que se verifica nas tarefas 6, 7, e 8.

Na primeira parte da tarefa 8, por exemplo, há freqüentemente a "opinião pessoal" do aluno sobre as imagens que ele descreve.

O que chamamos de "opinião pessoal" do aluno aparece às vezes muito próximo da "interpretação pessoal", porque freqüentemente o aluno escolhe como temas de suas produções o que leu em certos textos, temas que se tornam, com isso, exteriores ao próprio aluno.

6. A "tomada de posição" será aqui o aspecto argumentativo da produção. Esse tipo de implicação ocorre na segunda parte da tarefa 3, na qual o professor solicitava ao aluno que

desse sua opinião sobre as atitudes e a personalidade da personagem.

Na tarefa 4, o aluno devia argumentar. Nas produções, os argumentos variaram de um aluno para outro, indo do raciocínio sobre vantagens e inconvenientes do cinema, passando por preferências pessoais mais ou menos incisivas, chegando ao uso de táticas para convencer e até à agressão.

Houve tentativas de argumentação, na tarefa 7, nas observações feitas sobre a tarefa e nas desculpas às produções. Também na segunda parte da tarefa 8, alguns alunos tomaram posição frente à tarefa ao exprimir suas dificuldades para cumpri-la.

7. O uso de "estratégias" seria um modo que o aluno encontrou para intervir mais ou menos conscientemente em suas produções. As estratégias parecem estar relacionadas com a situação de enunciação escolar e existiram em todas as tarefas.

Houve estratégias de facilitação e táticas para evitar erros na tarefa 1: as que visavam a evitar de mostrar falta de conhecimentos, como nas omissões, nas perífrases, nos sinônimos (tarefa 5), na omissão da descrição de certas imagens (tarefa 8).

Quanto a seus conhecimentos ainda limitados, usando estratégias, na tarefa 1, o aluno conseguiu adaptar a tarefa ao nível de sua interlíngua, e, na tarefa 5, adaptar sua interlíngua à tarefa.

Foram encontradas também estratégias para prolongar as produções, ou porque o aluno sabia que o professor esperava dele um trabalho longo (tarefas 3 e 6), ou porque o tempo de produção lhe era imposto (tarefas 7 e 8).

Na segunda parte da tarefa 8, observou-se o uso de uma tática para causar efeito favorável sobre o professor. Em princípio, outras estratégias, como a de evitar erros, a de não mostrar falta de conhecimentos também visaram talvez a produzir efeito favorável no professor.

8. A "subjetividade" consistiu nos traços a nível de enunciado, que mostravam a implicação do aluno: certos pronomes, adjetivos, verbos, advérbios.

Na tarefa 3, por exemplo, houve poucos traços, na primeira parte, mas na segunda parte, como a opinião do aluno tornou-

se o próprio assunto da tarefa, os traços de subjetividade foram mais freqüentes.

Os traços de subjetividade, na tarefa 4, estão relacionados com a argumentação e com a relação de forças estabelecida entre os interlocutores.

Na tarefa 6, como o aluno escolheu freqüentemente assuntos relacionados com sua vida pessoal, os traços de subjetividade foram numerosos.

As observações e as desculpas que apareceram na tarefa 7 provocaram um número elevado de traços de subjetividade.

A intervenção do aluno não era desejada na primeira parte da tarefa 8. Houve poucos traços de subjetividade. Na segunda parte, porém, o aluno emitiu livremente sua opinião pessoal, e a subjetividade se fez notar.

Após este exame dos tipos de implicação que apareceram nas produções, tentaremos verificar a hipótese levantada, segundo a qual haveria diferentes graus de implicação do aluno em suas produções.

Parece-nos que, mesmo que vários traços sejam observáveis nos enunciados, outros fatores deveriam ser levados em consideração na determinação dos graus de implicação.

Um dos fatores seria a "motivação", isto é, seria necessário verificar se a interpretação pessoal, a opinião pessoal, etc., por meio das quais o aluno manifestou sua implicação nas produções, provieram de sua iniciativa, e então o aluno interviria em seu trabalho sem que nada nem ninguém exigisse, ou se, ao contrário, tratou-se de uma sollicitação da tarefa. Percebemos assim graus de implicação diferentes, por exemplo, na interpretação pessoal ou na opinião do aluno na primeira parte das tarefas 3 e 8, na qual sua intervenção não era desejada, e na segunda parte dessas mesmas tarefas, nas quais a implicação lhe foi imposta. Do mesmo modo, a invenção e a argumentação atingiram um grau bastante elevado de implicação nas tarefas que não as previam, como, por exemplo, na 6, na 7 e na primeira parte da tarefa 8.

Quando o aluno escolheu como assunto de sua produção temas de "De Vive Voix" ou de textos, fatores outros que sua motivação intervieram e ele repetiu uma situação escolar na qual transposições desse tipo são correntes. O grau de implicação seria então menos elevado.

Por outro lado, se o assunto da produção tornou-se observações ou desculpas, o grau de implicação nos pareceu bastante alto e se aproximou bem mais das situações reais de produção. O aluno tomou distância, julgou as condições que lhe foram impostas pela tarefa, ou se desculpou do que ele considerou uma má produção, e o fez espontaneamente, levado por uma motivação interior. Nesse momento, ele não estava mais no contexto escolar, ele saiu desse contexto e o julgou.

Podemos nos perguntar ainda sobre o grau de implicação que existiu na repetição de idéias prontas, de clichês.

Quando o aluno usou mais ou menos conscientemente estratégias com o objetivo de evitar erros, de esconder sua falta de conhecimento, de facilitar seu trabalho, de provocar um efeito favorável no professor, sua implicação foi menos elevada, ele teria feito um trabalho mais metalingüístico.

Quanto aos traços de "subjetividade", a nível de enunciação, que podiam fazer crer que, quanto mais eles foram freqüentes mais o aluno intervinha no que ele dizia e escrevia, acreditamos que o valor desses índices variou em função da interferência dos fatores citados. Esses traços de "subjetividade" não poderiam ser avaliados independentemente de tais fatores.

Em vista do que acabamos de analisar, parece-nos que a hipótese que levantamos poderia ser confirmada. Ela nos permite pensar que, em contexto escolar, esta implicação, mesmo se pouco freqüente, pode existir.

CONCLUSÃO

Evidentemente este trabalho comporta várias limitações. Por exemplo, só foram estudados alguns aspectos das tarefas: as atividades solicitadas aos alunos, as situações de enunciação e as condições de produção. Ainda assim não acreditamos ter esgotado a análise das diferentes facetas que essas três variáveis podem apresentar. Além disso, outras variáveis deveriam ser estudadas.

Outra limitação estaria no corpus, constituído de tarefas que restringem a liberdade do aluno, de tarefas "livres", orais, escritas. Seria, entretanto, preciso aumentar o número de tarefas e variá-las, incluindo principalmente outras de caráter pragmático-lingüístico em vista de um estudo mais aprofundado da implicação do aluno em sua atividade interlingüística.

Foram estudadas produções de apenas 10 alunos. Este número deveria ser aumentado.

Outra limitação está na solicitação dos dados de intuição. Não desconhecemos as imperfeições que esse tipo de solicitação apresenta habitualmente, nem as reservas que podem ser feitas sobre as respostas dos alunos. Neste estudo, os dados de intuição nem sempre nos ajudaram, porque muitas vezes nos fizeram duvidar da validade dos dados recebidos.

Este trabalho teve como única ambição a de refletir sobre um aspecto da atividade interlingüística: o da implicação do aluno em suas produções, em contexto escolar. Para tanto, tentaremos estudar a relação entre o que o professor solicita ao aluno e o que o aluno fez a partir das solicitações do professor, isto é, suas produções. A análise que acabamos de fazer nos leva a pensar que a estratégia didática de fazer com que o aluno, na aprendizagem de uma língua estrangeira, represente um papel, semelhante ao que ele poderia um dia representar na vida real, nem sempre conduz a uma atividade interlingüística autêntica. Ela nos mostra também que uma situação de enunciação totalmente artificial e forçada pode permitir, por vezes, uma produção com alto nível de implicação. Ela nos faz perceber, ainda, até que ponto a situação de enunciação escolar, na qual a língua estrangeira é o próprio alvo da aprendizagem, em muitos casos, inibe a implicação do aluno em sua atividade interlingüística e até que ponto ela a favorece. Parece-nos que o professor de línguas estrangeiras precisa tomar consciência desses fatos para entender melhor o que acontece nas produções que ele solicita aos seus alunos em sala de aula.

OBRAS CITADAS:

1. BAUTIER-CASTAING, E. e HEBERARD, J. "Apprendre une langue étrangère ou continuer à apprendre à parler en apprenant une langue seconde? Une réponse psycholinguistique", in GALISSON, R. *Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E.* Paris, CLE International, 1980.
2. BENVENISTE, E. *Problèmes de linguistique générale*, tomo 2. Paris, Gallimard, 1974.
3. BOEKAERTS, M. "Une grille de sélection des méthodes d'enseignement et des activités d'apprentissage". *Champs Éducatifs* n° 3. Paris, Université de Paris VIII, pp. 110-130.
3. CORDER, S. P. "La sollicitation de données d'interlangue". *Langages* n° 57. Paris, Larousse, mars 1980, pp. 29-33.
4. DUBOIS, J. "Énoncé et Énonciation". *Langages* n° 13. Paris, Didier, mars 1969, pp. 100-110.
5. FRANÇOIS, F. e D. "Tâches/investissement, contenus et conduites linguistiques". *Bref* n° 14. Paris, Larousse, septembre 1978, pp. 5-22.

6. FRAUENFELDER, U. e PORQUIER, R. "Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant". *Langages* n° 57. Paris, Larousse, mars 1980, pp. 61-72.
 7. GALISSON, R. *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues*. Paris, CLE International, 1980.
 8. GAONAC'H, D. Contribution de la psychologie cognitive à l'analyse des processus d'acquisition d'une langue étrangère. Datilografado: versão modificada de intervenções feitas nas Sextas Jornadas Pedagógicas pelo ensino do francês da Espanha (Barcelona, abril 1982) e no Quatro Encontro franco-espanhol (Bordeaux) julho 1982.
 9. GENTILHOMME, Y. "Microsystèmes linguistiques et langagiers". *Travaux du centre de recherches sémiologiques*. Cahier 34. Université de Neuchâtel, 1979, pp. 1-39.
 10. JAKOBSON, R. *Essais de linguistique générale*. Tomo I. Paris, Minuit, 1963.
 11. KASPER, G. "Error in speech act realization and use of gambits". *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 35, n° 3, mars 1979, pp. 395-406.
 12. KERBRAT-URECCHIONI, C. *L'énonciation, de la subjectivité dans le langage*. Paris, Armand Colin, 1980.
 13. MEISEL, J. M. "Etapas et itinéraires d'acquisition d'une langue seconde." *Champs Educatifs*, n° 1. Paris, Université de Paris VIII, 1980, pp. 48-58.
 14. PY, B. "Quelques réflexions sur la notion d'interlangue". *Tranel* n° 1. Université de Neuchâtel, décembre 1980, pp. 31-54.
 15. PY, B. "Hétérogénéité et transgression dans le fonctionnement de l'interlangue". *Snerages*, n° special automne 1980. Université de Paris VIII, pp. 74-78.
 16. RATTUNDE, E. "Stabilité vs instabilité des connaissances intermédiaires" *Enerages*, n° spécial automne 1980. Paris, Université de Paris VIII, pp. 46-53.
- SELINKER, L. "Interlanguage" in RICHARDS, J. C. éditeur: *Error analysis*. London, Longman, 1974, pp. 31-54.
- TREVISE, A. "Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones". *Enerages*. Paris, Université de Paris VIII, n° spécial automne 1979, pp. 44-52.
- WIDDOWSON, H. G. *Une approche communicative de L'enseignement des langues*. Paris, Hatier-CREDIF, 1981.