



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE LETRAS

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução

Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada

**ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO TEXTUAL NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO
DE UMA LÍNGUA PRÓXIMA**

**Brasília
2007**

Valdeberto Pereira de Sousa

**ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO TEXTUAL NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO
DE UMA LÍNGUA PRÓXIMA**

**Dissertação apresentada à banca
examinadora da Universidade de Brasília –
UnB, como exigência parcial para obtenção do
título de mestre em lingüística aplicada.**

**Prof. Orientador: Prof. Dr. Enrique Huelva
Unternbaümen**

Brasília 2007

TERMO DE APROVAÇÃO

Valdeberto Pereira de Sousa

Prof. Dr. Enrique Huelva Unternbaümen – Presidente

Prof. Dr. Bernardo Kipnis – Externo

Profa Dra. Maria Luiza Ortiz Alvarez – Interna

Prof. Dr. Gilberto Antunes Chauvet – Suplente

AGRADECIMENTOS

“Dá-me, pois, agora sabedoria e conhecimento, para que eu possa sair e entrar perante este povo; pois quem poderá julgar este teu povo, que é tão grande?” (Bíblia Sagrada, 2 Cr. Versículo 10).

Quero agradecer primeiramente a Deus, autor e consumidor da minha fé. Posso dizer que a minha força vem do Senhor, pois, quando estive fraco Ele me sustentou com sua destra.

A minha esposa e a meus filhos, força motriz de meus esforços.

A meus professores no curso de mestrado e àqueles que desde a graduação já me motivavam para que continuasse os estudos, e de uma forma muito especial ao meu orientador pela paciência e disponibilidade para ajudar.

A meu amigo, Prof. Jorge Pol, pelas conversas de corredores que me foram muito esclarecedoras.

DEDICATÓRIA

“De modo que, tendo diferentes dons segundo a graça que nos foi dada, se é profecia, seja ela segundo a medida da fé; se é ministério, seja em ministrar; se é ensinar, haja dedicação ao ensino;” (Bíblia Sagrada, Romanos, Cap. 12 vers. 06 e 07)

Dedico esta obra a meus alunos, pois, se cheguei até aqui é porque sou professor, e sendo professor preocupo-me em aprender cada vez mais para que assim possa contribuir de forma cada vez mais efetiva e eficaz com a construção do conhecimento de outros.

SUMÁRIO

Resumo	09
Resumen	10
Capítulo I Panorama da pesquisa	
1.1. Introdução.....	11
1.2. Problema.....	13
1.3. Hipótese.....	14
1.4. Justificativa.....	14
1.5. Objetivos.....	15
1.5.1 Objetivos gerais.....	15
1.5.2 Objetivos específicos.....	16
1.6. Procedimento Metodológico.....	16
1.7. Coleta de dados.....	18
Capítulo II – Fundamentação teórica	
2.1. Proximidade lingüística.....	21
2.1.1 Breve comentário sobre análise contrastiva.....	21
2.1.2 Hipótese de análise contrastiva.....	22
2.1.3 Interferência e transferência da língua materna.....	23
2.1.4 Uma taxonomia de contraste e similaridade entre línguas.....	27
2.1.5 Similaridade Obrigatória.....	28
2.1.6 Similaridade de caráter tipológico.....	30
2.1.7 Diferenças tipológicas.....	31
2.1.8 Similaridade não-tipológica acidental.....	32
2.1.9 Diferença não-tipológica sistemática.....	33
2.1.10 Diferenças acidentais.....	34
2.2 Aprendizagem de línguas estrangeiras e línguas próximas.....	37

2.2.1 O ensino de línguas.....	37
2.2.2 Aprendizagem como forma de co-participação social.....	39
2.2.3 A aprendizagem como construção do conhecimento compartilhado.....	40
2.2.4 Interação e construção da aprendizagem.....	40
2.2.5 Aprendizagem de línguas próximas.....	41
2.3 Psicotipologia.....	45
2.3.1 A influência da psicotipologia na aprendizagem de línguas.....	45
2.4 Compreensão leitora.....	49
2.4.1 Fatores que influenciam a compreensão leitora.....	50
2.4.1.a Gêneros do discurso.....	51
2.4.1.b Variáveis.....	52
2.4.2. O leitor.....	52
2.4.3. Processos.....	53
2.4.4 Processamento da linguagem.....	53
2.4.5 Três causas de falta de compreensão.....	55
2.4.6 Teoria do "schema".....	56
2.5 Estratégias de aprendizagem.....	57
2.5.1 Competência e desempenho.....	58
2.5.2 Aquisição e aprendizagem.....	60
2.5.3 Leitura e escrita da língua estrangeira.....	62
2.5.4 A origem dos estudos sobre estratégias de aprendizagem.....	63
2.5.5 Definindo o termo estratégia.....	63
2.5.6 Principais características das estratégias de aprendizagem.....	65
2.5.7 Estrat. específicas de aprendizagem de línguas próximas e estratégias de leitura.....	68
 Capítulo III – Análise dos dados	
3.1 O IEAL.....	80

3.2 estratégias.....	82
3.2.1 estratégia "a"	82
3.2.2 estratégia "b": uso de processos mentais.....	84
3.2.3 estratégia "c": estratégia de compensação.....	85
3.2.4 estratégia "d": papel ativo do aluno.....	86
3.2.5 estratégia "e": resolvendo os próprios problemas.....	87
3.2.6 estratégia "f": relacionando-se com os demais.....	87
3.3 Análise dos dados obtidos em sala de aula.....	88
3.3.1 participante "d"	88
3.3.2 participante "h"	93
3.3.3 participante "j"	96
3.3.4 participante "s"	102
3.3.5 participante "t"	106
3.4 Análise dos dados obtidos por meio da dinâmica "finklound"	112
3.4.1 participante "t"	112
3.4.2 participante "j"	114
3.4.3 participante "h"	116
3.4.4 participante "s"	117
3.4.5 participante "d"	118
A triangulação dos dados.....	120
Considerações finais.....	123
Referências bibliográficas.....	125
Apêndice I.....	131
Apêndice II.....	143
Apêndice III.....	148

RESUMO

Nesta pesquisa, buscou-se identificar as estratégias usadas pelos aprendizes no processo de aquisição / aprendizagem de uma língua estrangeira próxima para a compreensão textual e conseqüentemente as que mais se destacam. Para tanto, fez-se uma revisão das teorias de ensino e aprendizagem de línguas, as que explicam e exemplificam o termo “*proximidade lingüística*”, as que buscam esclarecer os fatores que influenciam a compreensão leitora e por fim aquelas que identificam as estratégias de aprendizagem. Estas últimas foram a base para a análise dos dados desse trabalho, obtidos por meio de gravações e observações de aula e também por entrevistas. Explica-se aqui porque a língua objeto desse trabalho, a espanhola, é considerada próxima da língua materna dos aprendizes que formam o *corpus* dessa pesquisa, a portuguesa. Dentre algumas constatações importantes, nota-se que além da proximidade tipológica, há também uma proximidade psicotipológica que varia de aprendiz para aprendiz, de acordo com seu conhecimento de mundo e do conhecimento de outros idiomas que por ventura já os domine, e mais ainda, a psicotipologia geralmente é percebida pelo próprio aprendiz. Outro ponto que se pode destacar como surpresa é o fato de que a concepção no tocante ao uso de estratégias nem sempre condiz com a realidade, ou seja, conscientemente o aprendiz pensa de uma forma, más na prática ocorre postura diferente. Como exemplo pode-se citar a resposta dos alunos com relação ao uso de estratégias de memória. Segundo os próprios alunos, esse tipo de procedimento seria um dos mais usados, porém, notou-se com a análise dos dados que não é assim. Entende-se que o verdadeiro motivo de a resposta dos aprendizes caminhar nessa direção é porque como são iniciantes na aprendizagem do espanhol, a grande experiência de aprendizagem de LE seja com o inglês, língua que apesar de ter alguns pontos convergentes com o português, não é considerada tão próxima do português quanto o é o espanhol. Espera-se que este estudo sirva como apoio a professores que desejem alcançar de forma cada vez mais eficiente o seu público e, dessa forma, contribuir de maneira mais eficaz com a construção do conhecimento de si e de outros.

RESUMEN

En esta pesquisa, se buscó identificar las estrategias usadas por los alumnos en el proceso de adquisición / aprendizaje de una lengua extranjera próxima para la comprensión textual y consecuentemente las que más se destacan. Para eso, se hizo un repaso de las teorías de enseñanza y aprendizaje de lenguas, las que explican y ejemplifican el término “proximidad lingüística”, las que buscan aclarar los factores que influyen la comprensión lectora y por fin aquellas que identifican las estrategias de aprendizaje. Éstas últimas fueron la base para el análisis de los datos de ese trabajo, obtenidos por medio de grabaciones y observaciones de clases y también por entrevistas. Se explica aquí porque se considera la lengua objeto de ese trabajo, la española, próxima de la lengua materna de los aprendices que forman el *corpus* de esa investigación, la portuguesa. De entre algunas constataciones importantes, se nota que además de la proximidad tipológica, hay también una proximidad psicotipológica que varía de alumno para alumno, de acuerdo con su conocimiento de mundo y del conocimiento de otros idiomas que acaso ya los detenga, y más aún, la psicotipología generalmente se la percibe el propio aprendiz. Otro punto que se puede destacar como sorpresa es el hecho de que la concepción con relación al uso de estrategias ni siempre corresponde con la realidad, o sea, conscientemente el alumno piensa de una forma, pero en la práctica ocurre postura diferente. Como ejemplo se puede decir la respuesta de los alumnos con relación al uso de estrategias de memoria. Según los propios alumnos, ese tipo de procedimiento sería uno de los más usados, sin embargo, se nota en los análisis de los datos que no es así. Se entiende que el verdadero motivo de que la respuesta de los alumnos camine en ese rumbo es porque como son iniciantes en el aprendizaje de español, la gran experiencia de aprendizaje de LE sea con el inglés, lengua que a pesar de tener algunos puntos convergentes con el portugués, no se la considera tan cerca del portugués como lo es el español. Se espera que este estudio sirva como apoyo a profesores que deseen alcanzar de forma cada vez más eficiente a su público y, de esa manera, contribuir de modo más eficaz con la construcción del conocimiento de sí y de otros.

CAPÍTULO I

PANORAMA DA PESQUISA

1.1 Introdução

A realidade lingüística brasileira tende a mudar nas próximas décadas e com ela o foco na Língua Alvo no ensino oficial brasileiro. Tendo em vista as mudanças mais recentes, onde o espanhol passa a ser uma língua estrangeira obrigatoriamente oferecida na rede de ensino médio do Brasil, e as relações sul-americanas incrementadas, pode-se prever que a necessidade de professores/ instrutores graduados em língua espanhola tende a crescer vertiginosamente, e com ela as oportunidades.

As escolas que atualmente ensinam o espanhol como LE poderiam ter um aproveitamento maior que o inglês, pois, no caso do Espanhol como Língua Estrangeira, tanto professor quanto aluno começa desde as primeiras aulas usando a língua alvo. O professor (si bem preparado) usando o código na sua totalidade: leitura, escrita e oralidade, e os alunos de forma parcial ou passiva, mais voltados para a leitura e a compreensão oral.

É nesse cenário que entra a contribuição mais específica desse trabalho, já que o mesmo se dedica a pesquisar e acrescentar algo a mais ao tema que trata de estratégias de compreensão textual no processo de aquisição, no caso do espanhol. O primeiro contato que tem o aluno aprendiz com a língua, numa perspectiva de aprendizagem formal, da-se através da audição e da leitura, já que, como está supracitado, o professor usa ou pode usar o código alvo (E/LE) desde o primeiro encontro. Isso leva o aluno a desenvolver estratégias pessoais de compreensão cujo resultado, se trabalhadas pelo professor, poderá ser mais satisfatório para ambos os sujeitos diretamente implicados no processo de ensino aprendizagem, ou seja, professor e aluno.

Escolas, professores e alunos estão ávidos por programas que levem a um aproveitamento melhor da aprendizagem de língua estrangeira. O momento é de gastar menos tempo nas atividades, já que assim pode-se desenvolver várias outras, de forma sucessiva ou simultânea. As relações pessoais se dão com mais frequência não só entre pessoas pertencentes a uma mesma comunidade, senão também entre pessoas de outras

nacionalidades. A Internet, por exemplo, une pessoas de vários continentes. Esta ferramenta de comunicação torna-se a cada dia mais popular e necessário. O trânsito de pessoas de outras nacionalidades dentro do país é intenso, pois, o turismo é uma grande fonte de receita para os Estados. Talvez esses sejam alguns motivos que justifiquem a grande demanda para se aprender uma língua estrangeira, sobretudo aqui no Brasil, país que é caracterizado por um monolingüismo oriundo de sua formação.

O inglês é língua preferida já há algum tempo, porém essa realidade vem mudando no Brasil. Impulsionado por atitudes governistas ou por perspectivas profissionais para os jovens, que vêm no domínio de uma língua estrangeira boas chances. Assim o interesse dos brasileiros pela aprendizagem do Espanhol, em todos os níveis da educação, tem aumentado. Professores e autores de livros desta língua estão empenhados na busca do melhor método para alcançar melhores resultados. O conhecimento de como se dá a aprendizagem para o aluno, ou seja, a compreensão de processos e estratégias cognitivas que possibilitam uma maior assimilação do novo código lingüístico é fator primordial para a elaboração de materiais que visam o ensino desse código.

É provável que a adoção de uma metodologia mais adequada e efetiva, baseada na necessidade prática do brasileiro de aprender o Espanhol e nas particularidades que diferenciam a aprendizagem de E/LE de outros códigos lingüísticos, leve-nos a obter melhores resultados dos que até hoje foram obtidos nos colégios e universidades do país. O que se nota, na maioria dos casos, é que alguns professores ou instituições, que se propõem a ensinar E/LE para brasileiros, baseiam-se em metodologias de ensino voltadas para o ensino de outras línguas, limitando inclusive a autonomia dos discentes no processo. Esse aspecto, que não poucas vezes leva à frustração e à evasão, ocorre, na maioria dos casos, talvez por falta de metodologias voltadas especificamente para o ensino de E/LE. Por isso acreditamos que esse trabalho tem muito a contribuir, não porque se propõe a descrever metodologias, mas porque procura identificar e descrever aqui as estratégias mais significativas na compreensão de E/LE por luso falantes, em um processo de aprendizagem de uma língua próxima.

Ler e escrever em espanhol pode parecer fácil, devido à grande similitude fonética e à representação gráfica de ambos os idiomas, tendo em vista que uma grande porcentagem de palavras do Espanhol e do Português se escreve quase igual e se pronuncia de maneira semelhante, a tal ponto que os falantes de ambos os idiomas, em muitos casos,

afirmam que não é necessário estudá-los em institutos, escolas ou colégios, gastando dinheiro, quando na prática os hispânico-falantes compreendem regularmente os falantes de Português e vice-versa. Igual acontece com a leitura. Entretanto, essa concepção pode até valer para uma experiência informal de comunicação, mas quando se chega ao uso formal do idioma, as deficiências aparecem. E será em um ambiente formal que o aprendiz será exposto a um contexto real do uso da língua alvo (o aluno não se encontra em uma perspectiva de imersão).

Outro ponto em questão é a proximidade. No presente trabalho, parte-se do pressuposto de que espanhol e português são línguas próximas, e que essa proximidade favorece sim à aprendizagem em um nível básico ou inicial, já que o aprendiz pode usar estratégias de compreensão já descritas ou desenvolve novas estratégias para compreender o insumo (input) no código alvo, aproveitando-se da semelhança entre os códigos. Porém, essa proximidade tem que ser trabalhada e as estratégias bem definidas para que se evite uma fossilização futura e cause vícios de comunicação difíceis de mudar.

Por dedução e seguindo o contexto podemos compreender quase totalmente um texto familiar, o jornal do dia, o artigo de uma revista, o anúncio de um produto, as orientações do trânsito ou um bilhete qualquer. Em alguns casos, ajudados brevemente por um dicionário, ou por discretas perguntas a qualquer falante. São estratégias válidas para utilizar o Espanhol ou o Português, mas também podem gerar confusão ou complicação.

1.2 Problema

Se o idioma no homem é sinônimo de comunicação com seus semelhantes; torna-se indispensável a assimilação e o uso desses idiomas entre todos os participantes de uma sociedade. A pergunta, consciente ou inconsciente, é: Qual é a melhor e mais efetiva maneira de ensinar o Espanhol aos alunos brasileiros? Sem a menor pretensão de querer responder a essa pergunta de maneira absoluta, de modo geral pode-se dizer que o conhecimento de estratégias usadas por aprendizes de espanhol, brasileiros, para compreender o novo código (LE) é um grande passo na busca por um melhor aproveitamento no ensino e na aprendizagem de LE. Devido a essa conclusão surge a seguinte indagação: “*Quais ou que tipos de estratégias de compreensão leitora usam os alunos para compreenderem um texto?*”.

A percepção e análise das estratégias usadas pelos alunos brasileiros na aprendizagem do espanhol é fator importante no processo de ensino - aprendizagem, pois, pode contribuir com o trabalho dos professores que se dedicam a esse ofício, e mais, pode contribuir com caminhos a serem seguidos por autores de livros voltados para o ensino de E/LE. A maior dificuldade para se estudar ou compreender esses fenômenos, as estratégias, é a escassez de material voltado para essa área, ou seja, estudos realizados sobre o ensino – aprendizagem de línguas próximas, especificamente o espanhol e o português. Não existem trabalhos que tenham como escopo as estratégias de compreensão de ensino – aprendizagem de E/LE.

1.3 Hipótese

Parte-se do princípio de que quanto mais próxima a língua, maior será o número de estratégias de compreensão utilizadas pelo aluno e maior será o grau de compreensão. Um dos objetivos do presente trabalho será investigar se essa proximidade lingüística repercute em uso maior e mais eficiente de estratégias de compreensão leitora.

1.4 Justificativa

Há pouco mais de 10 anos, o Brasil vive um fenômeno lingüístico cada vez mais crescente: a aprendizagem do Espanhol como língua estrangeira. Tanto nas universidades como nos colégios e em outros centros educativos, há quase uma efervescência entre os estudantes por aprender este idioma e uma preocupação constante dos professores, por ensiná-lo da melhor forma possível.

Essa inquietude tem sido promovida e incentivada pela instituição do Mercosul, Mercado Comum formado inicialmente pelo Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, e pela Venezuela recentemente. É possível que em breve, outros países de América do Sul, atualmente interessados, formem parte desse bloco de países preocupados pela sua integração para alcançar melhores metas na sua trajetória histórica e nas suas realizações práticas.

Neste contexto, em que aproximadamente 250 milhões de habitantes desses países, têm começado com êxito e bom entendimento a unir os seus esforços buscando melhores relações comerciais, políticas, aduaneiras, culturais, esportivas, educacionais, etc.,

há um fator fundamental que permite esse entendimento e essa integração: os idiomas Espanhol e Português.

No Brasil já foi aprovada a lei que torna o ensino da língua espanhola obrigatório nas escolas de ensino médio (Lei 11.161 de agosto de 2005), contribuindo assim para aquela dita efervescência hispânica. Conseqüentemente, torna-se indispensável a busca por formas de ensino mais eficientes, que viabilizem o ensino de língua estrangeira e que diminuam a evasão das salas de aula. Evasão esta que, na maioria das vezes, é causada por falta de domínio do código, causando um aumento no filtro afetivo e conseqüentemente causando frustração e levando o aprendiz a não dar seqüência aos estudos, interrompendo o processo de aprendizagem, cuja maior perda será sentida em tempos futuros.

A compreensão e o conhecimento de estratégias de aprendizes brasileiros que têm sucesso na aprendizagem de E/LE pode levar a um melhor aproveitamento do ensino e da aprendizagem formal, já que essas normas, atitudes ou procedimentos podem ser descritas, possibilitando aos discentes e professores desfrutarem dessa descrição para direcionarem suas decisões no processo de aquisição desse código lingüístico (E/LE).

Este trabalho se propõe a investigar os padrões de compreensão leitora de aprendizes brasileiros que buscam aprender a língua espanhola. Tais padrões fazem parte do conjunto de estratégias que usa o aprendiz de E/LE, por tanto, essas estratégias de compreensão são fundamentais no processo, pois, possibilitam um maior entendimento do insumo lingüístico, o *input*, sem o qual o aprendiz não conseguiria emitir o *output*. Descrever esses padrões ou estratégias torna-se importante para que outros dêem seqüência aos estudos e assim possam cada vez mais contribuir para que cada vez mais tenhamos menos evasão e maior eficiência no ensino de E/LE.

1.5 Objetivos

1.5.1 Geral

Identificar e descrever as estratégias de compreensão leitora usadas por aprendizes no processo formal de ensino – aprendizagem de espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), no contexto da pesquisa.

1.5.2 Específicos

- Verificar grau de eficiência (ou aproveitamento) no uso de estratégias de compreensão leitora, se comparadas com o típico de línguas não – próximas.
- Detectar que tipo e qual estratégia foram usadas em determinada compreensão leitora.
- Identificar se diferentes aprendizes usam a mesma estratégia para a compreensão de um mesmo corte textual.
- Derivar conseqüências para o ensino.

1.6 Procedimento metodológico

Pesquisar significa, de forma bem simples, procurar respostas para indagações propostas. Minayo (1993), vendo por um prisma mais filosófico, considera a pesquisa como a “atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados”.

Demo (1996) insere a pesquisa como atividade cotidiana considerando-a como uma atitude, um “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”. Para Gil (1999, p.42), a pesquisa tem um caráter pragmático, é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Para Cavalcante (1986), a pesquisa em lingüística aplicada consiste em: *“identificar um problema na prática, estabelecer caminhos teóricos (geralmente interdisciplinares), coletar registros e identificá-los, e voltar ao problema identificado com implicações e/ou sugestões de encaminhamento”*. E aqui, no objeto de estudo, se difere da lingüística teórica, pois, esta parte de uma teoria e aquela parte de um fenômeno lingüístico na prática.

De acordo com Gil (1999) a pesquisa, em sua natureza, pode ser:

- Pesquisa Básica: objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais.
- Pesquisa Aplicada: objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais.

Ainda, segundo o mesmo autor, **a pesquisa** do ponto de vista da forma de abordagem do problema, pode ser:

- Pesquisa Quantitativa: considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão, etc.).
- Pesquisa Qualitativa: considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números, como, em grande parte, ocorre com as pesquisas em lingüística aplicada. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

O presente trabalho, sob uma perspectiva de natureza e da forma de abordagem do problema, se classifica como uma pesquisa aplicada e qualitativa e de base empírica, cujo foco é as estratégias que usa o aprendiz no processo de ensino/ aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. Cavalcante (1991) identifica dentro da pesquisa de base

empírica a pesquisa interventiva e a observacional que pode ser realizada via pesquisa etnográfica. Porém, reconhecemos que os tipos de pesquisa apresentados nas diversas classificações não são estanques. Uma mesma pesquisa pode estar, ao mesmo tempo, enquadrada em várias classificações, desde que obedeça aos requisitos inerentes a cada tipo.

Esta pesquisa, como já foi dito, é do tipo qualitativo, na qual são realizadas análises descritivas e interpretativas, sem a preocupação primeira de expor dados estatísticos. Entretanto, alguns dados quantitativos serão apresentados, o que, segundo Johnstone (1989), não configura o caráter quantitativo da pesquisa.

A abordagem utilizada é o estudo de caso (EC). Para Numam (1996), o EC pode ser definido como uma descrição e uma análise holística e intensiva de uma única entidade, fenômeno ou unidade social, e requer a operação racional de múltiplas fontes de dados. No caso dessa pesquisa, a unidade particular de análise é um conjunto de cinco alunos de língua espanhola do quarto semestre (nível básico B4) do curso de espanhol de um centro de línguas – CIL – em Brasília.

1.7 Coleta de dados

O desenvolvimento do aprendiz pode ser observado de várias formas, por estudos longitudinais (diacrônica), ou seja, o estudo ininterrupto de fenômenos lingüísticos em determinado período, ou transversais (sincrônica), isto é, obtendo *fleches* de determinado fenômeno lingüístico (no caso da lingüística aplicada) para estudo (Tarrone, 1980). Nesse caso, a observação foi de caráter *transversal* e usufruiu de várias atividades durante o período de observação, como por exemplo:

- a) Questionário – Aplicou-se o questionário (apêndice II) adaptado de Oxford (1990, p. 282), tentando adequá-lo à realidade dos alunos pesquisados. Nessa adaptação o questionário foi traduzido para o português e, como já foi dito, adaptado a um contexto de aprendizagem de Língua Espanhola como língua alvo. Usou-se esse tipo de coleta de dados para que se pudesse observar os tipos de estratégias conscientes e inconscientes que subjazem ao processo de aprendizagem.

- b) Entrevistas – Conversas informais (o aprendiz não sabia que a conversa estava sendo gravada) e formais (o aprendiz sabia que a conversa estava sendo gravada) com os alunos, buscando identificar quais e que tipos de estratégias usavam os alunos entrevistados. Usaram-se dois tipos de entrevistas: uma direcionada, com perguntas diretas e outra com a efetiva compreensão de texto escrito. A intenção nesse último procedimento foi observar como o aluno reage diante do desafio de compreender um texto usando, por exemplo, o contexto.
- c) Gravação de aula – foram gravadas quatro aulas durante o período de pesquisa e analisadas as participações voluntárias dos discentes no ambiente de imersão proporcionado pelo professor / instrutor.
- d) O local: A pesquisa deu-se em um centro de língua (CIL – Centro Inter-escolar de Língua do DF).
- e) A duração: O acompanhamento foi por volta de dois meses, tempo dedicado à gravação das quatro aulas e das entrevistas.
- f) A população foi formada por um grupo de cinco jovens, com idade relativamente homogênea. Todos já haviam terminado o ensino médio.
- g) O IEAL – O inventário de estratégias para aprendizagem de línguas – IEAL (*Strategy Inventory for Language Learning – SILL*, doravante IEAL) versão para falantes de outras línguas aprendendo inglês como LE, foi traduzido e adaptado de Oxford (1990, p. 293 – 300).

De acordo com Oxford (1993, p. 255), o inventário foi originalmente desenvolvido para o projeto *Language Skill Change Project* (Projeto de estudo da habilidade em mudança da língua), o qual, periodicamente, verifica a quantidade de mudanças ocorridas em habilidades na língua após os aprendizes de língua estrangeira terem terminado o treinamento. O estudo para o qual esse inventário foi primeiramente desenvolvido tem o patrocínio do *Defense Language Intitute Foreign Language Center* (Instituto de Defesa da Língua, Centro de Língua Estrangeira), localizado na cidade de Monterrey, Califórnia, EUA e pelo *Army Rsearch Institute for the Behavioral and Social Sciences* (Instituto de pesquisa do

Exército para as Ciências Comportamental e Social), localizado na cidade de Alexandria, Virgínia, EUA.

Segundo a autora, versões do inventário têm sido utilizadas com grupos de estudos de línguas estrangeiras em escolas de ensino médio, universidades e centros de línguas estrangeiras em vários países e também Pelo *Peace Corps*, nas Filipinas. O IEAL já foi traduzido para várias línguas, inclusive para o chinês, japonês e espanhol. A autora afirma ainda que alguns itens foram adaptados ao original nas primeiras pesquisas de estratégias listadas por O'Malley & Chamot (1990) e Rubin (1975)

O IEAL é composto de quatro partes diferentes, que são:

1. A primeira parte do formulário contém instruções de como responder as perguntas, divididas em seis partes diferentes, cada uma referente a um tipo de estratégia de aprendizagem;
2. A segunda parte do formulário Worksheet, consta de uma folha de respostas com espaços em branco onde o aluno deve anotar as respostas 1, 2, 3, 4 ou 5, de acordo com a frequência de uso da estratégia;
 1. Nunca ou quase nunca é verdade quanto a mim.
 2. Geralmente não é verdade quanto a mim.
 3. De algum modo é verdade quanto a mim.
 4. Geralmente é verdade quanto a mim.
 5. Sempre ou quase sempre é verdade quanto a mim.

Ainda na segunda parte, há uma seção para se calcular a frequência do uso de cada estratégia.

A terceira parte do formulário, chamada “perfil dos resultados do IEAL”, traça o perfil dos resultados no IEAL e contém explicação do que cada estratégia estava abordando com as perguntas feitas em cada uma delas. Oxford (1990, p. 277) recomenda não entregar esse formulário para os alunos juntamente com os dois primeiros, para evitar alguma indução ou influência nos resultados. Nessa pesquisa, essa recomendação foi seguida a risca.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo discorrer-se-á sobre as teorias que tratam de proximidade lingüística, a aprendizagem de línguas estrangeiras e de línguas próximas, a psicotipologia, a compreensão leitora e por último as estratégias de aprendizagem.

2.1 Proximidade Lingüística

A lingüística contrastiva é um ramo da Lingüística Geral que se ocupa de estabelecer semelhanças e diferenças entre a língua materna e uma língua estrangeira. Seu propósito é encontrar as estruturas que facilitam ou dificultam a aprendizagem de uma língua. Para os pesquisadores da área, chegando a precisar ou estabelecer estas dificuldades ou semelhanças, será muito mais fácil para o aluno e para o professor o processo de aprender e ensinar uma língua estrangeira. É importante deixar claro os maiores estudos estão voltados para uma proximidade tipológica entre as línguas.

Sem, por hora, querer entrar no mérito do êxito ou fracasso dos anseios de teóricos da área supra citada, esta seção busca apresentar uma visão de proximidade lingüística, lançando mão de teorias comportamentais e mecanicistas de aprendizagem de língua que procuravam descrever as línguas de acordo com sua forma e estrutura e, portanto, identificando aquelas que eram mais próximas umas das outras.

Em seguida, apresentar-se-ão justificativas que vão em contra a declaração de que o uso da LM pelo aprendiz é de todo negativo, ou seja, tem-se a interlíngua como algo positivo no processo. E por último uma taxonomia entre o português, o espanhol e o inglês para demonstrar a proximidade tipológica entre as línguas, buscando o par mais próximo.

2.1.1 Breve comentário sobre a análise contrastiva

Historicamente, a lingüística contrastiva aplicada ao ensino das línguas estrangeiras, teve seu início logo depois da II Guerra Mundial, e atingiu seu auge nos anos 70.

A abordagem contrastiva consiste em procurar e encontrar os pontos semelhantes e os diferentes ao comparar a língua materna com a língua estrangeira que se estuda, a fim de dar ênfases a estes pontos positivos ou negativos e permitir uma melhor assimilação por parte do estudante. Ao mesmo tempo, o professor deve dirigir sua atenção a esses aspectos e os abordar de diferentes perspectivas, tais como: oferecer frases simples e familiares para a prática oral, repetição de palavras e pequenas frases para a prática fonética, diferenciar palavras que se parecem ou diferem na sua forma e significado, compreender palavras e frases que apresentam escrita parecida, mas significado diferente, etc.

Essa primeira parte é uma tarefa teórica, estruturalista ou taxonômica, na qual o pesquisador ou o professor estabelece essas semelhanças e diferenças no seu gabinete de estudos ou no seu laboratório. Posteriormente, aplicará na prática, dentro de uma abordagem áudio-lingual, durante o processo ensino/aprendizagem.

Foram iniciadores desse método Robert Lado (1957) e K. Fries (1945) nos Estados Unidos, chegando a ter muito êxito e muitos seguidores. De acordo com esses teóricos, a comparação entre as duas línguas, língua materna (LM) e língua estrangeira (LE), permite prever acertos e erros na aprendizagem de uma língua.

2.1.2 Hipótese da Análise Contrastiva

Nos anos 50, a teorização sobre a transferência se associa à hipótese da AC (Análise Contrastiva), segundo a qual a transferência tem um papel onipresente dentro da aprendizagem de línguas, chegando-se a sugerir que o que se aprende e como se aprende depende em última instância da influência da L1, fazendo-se eco da teoria condutivista, a qual postula que ao aprender uma L2 o indivíduo tende a transferir as formas e significados da L1 e que as dificuldades ou facilidades de aprender uma língua são consequência direta das diferenças e/ou semelhanças que existam entre a L1 e a L2. Se existir semelhanças, o aprendiz poderá transferir as estruturas lingüísticas e padrões culturais de sua L1 ao interagir com falantes nativos da L2, ou seja, se deduz que a aparição da transferência é devido a fatores externos ao aprendiz e que esta transferência será maior ou menor de acordo com a proximidade entre a L1 e a L2 ou LA. A Hipótese da análise contrastiva se fundamenta na crença de que a aprendizagem de uma língua é a formação de um hábito (behaviorismo psicológico)

Essa linha de pensamento descrevia os fenômenos lingüísticos através do binômio estímulo – resposta (E-R), em que se apóia o estruturalismo norte-americano de L. Bloomfield. A idéia está intimamente ligada ao conceito de distância interlingüística (tipologia): a distância que media entre a língua nativa (L1) e a língua meta (L2). Afirma-se, portanto que quanto maior seja a distância, maior será a dificuldade na aprendizagem e menor será também a possibilidade de interferência. Negava-se e/ou limitava-se ao mínimo qualquer possível influência da L1 na interiorização do novo sistema lingüístico.

Para justificar o uso de uma interlíngua construída pelo aprendiz durante o processo de aprendizagem, destacam-se entre os representantes Newmark & Raibel (1968). Segundo estes autores o aprendiz recorre a L1 quando seus recursos da L2 não lhe permitem levar adiante seus propósitos comunicativos (aqui a transferência seria uma estratégia de uso da língua). O uso dessa estratégia será inversamente proporcional ao domínio do novo código lingüístico. Defende-se, então a hipótese {Corder (1967) Selinker (1972), Nemser (1971)} que o aprendiz cria seu próprio sistema lingüístico {Dialeto Idiosincrásico (S.P. Corder 1971a), Sistema Aproximativo (W. Nemser, 1971), Interlíngua (Selinker 1969, 1972)} mediante processos similares e idênticos (Hipótese da Construção criativa, Sharwood & Smith, 1994). Não cabia continuar acreditando numa aprendizagem lingüística em termos de aquisição de hábitos.

2.1.3 Interferência e Transferência da Língua Materna

Até os anos 60 se pensava que as dificuldades encontradas pelos aprendizes de uma L2 eram oriundas de sua LM, ou seja, se houvesse diferenças entre a L1 e a L2, a L1 interferiria negativamente na L2. Esse processo recebeu o nome de transferência lingüística. Primeiro, teve uma visão behaviorista, segundo a qual se acreditava que os hábitos da L1 eram transferidos para a L2. A transferência podia ser positiva (formas similares ocorrem nas duas línguas), ou negativa, também conhecida como interferência (uma forma da L1 é usada para suprir uma forma da L2), esta última circunstância leva ao erro.

Os lingüistas têm estudado, entre tantos outros, o fenômeno de Interferência e de Transferência da língua materna com amplitude por ser um fenômeno muito comum e importante dentro da abordagem contrastiva no ensino de uma língua estrangeira. Consiste no fato de que o estudante, de maneira mais ou menos inconsciente ou voluntária, recorre ao uso de palavras ou estruturas de sua língua materna como forma de suprir as

deficiências no idioma que aprende, ou transferem o significado delas ao conteúdo das palavras ou textos que estuda no outro idioma.

Paulino Vandresen (1974:77) afirma que a Transferência, é uma tendência do aluno a substituir traços fonológicos, morfológicos ou sintáticos da língua estrangeira por traços da língua materna. A transferência manifesta-se como desvios na língua estrangeira estudada pela influência da Língua Materna do aluno. O autor explica esse fenômeno, referindo-se ao Espanhol da seguinte maneira: “O Espanhol possui um sistema de cinco vogais orais e o Português possui sete, além de vogais ou seqüências nasais”. Dessa forma, seria uma forma de transferência o fato de um aprendiz luso falante, aprendiz de espanhol, pronunciar as vogais “e” e “o” de palavras espanholas como “*café*” e “*canto*” da mesma maneira que pronuncia em sua LM as mesmas vogais contidas nas palavras portuguesas “vovó” e “Tomé”.

“Em acertos por semelhança”. Nessas frases e em muitas outras, o estudante brasileiro não terá maiores dificuldades, tanto na compreensão dos seus conteúdos como na pronúncia e na leitura; mas sim terá pequenas dificuldades na escrita.

a. La puerta está abierta. (Espanhol)

A porta está aberta. (Português)

b. El profesor está alegre. (Espanhol)

O professor está alegre. (Português)

c. La ciudad es bonita. (Espanhol)

A cidade é bonita. (Português)

d. El presidente viajó a Cuba. (Espanhol)

O presidente viajou para Cuba (Português)

O professor, então, terá a oportunidade de dirigir a sua atenção a estes pontos fáceis ou de alguma dificuldade para explicar aos seus alunos e fazê-los tomar consciência deles, a fim de que sejam considerados por eles, quando do uso do idioma que aprendem.

Vandresen (1974: 84) continua explicando que o aluno brasileiro não precisa aprender nenhuma vogal nova ao estudar Espanhol. O sistema do Português contém as cinco do Espanhol. Mas o aluno Espanhol, ao aprender o Português, terá que aprender a fazer distinções que não existem no seu sistema vocálico. Caso semelhante acontecerá com as vogais e ditongos nasais que serão substituídos por vogais orais ou seqüências VC (vogal\consoante). O falante de Espanhol, pelo menos num estágio inicial, não percebe as diferenças entre /e/ e /E/ ou entre /o/ e /O/ e substitui as vogais abertas do Português pelas fechadas do Espanhol. Ele “transfere” sua experiência, seus hábitos de pronúncia do Espanhol para o Português.

Dificuldades e prováveis erros:

- a. Las personas caminan por las veredas y los carros, por la calzada.
(Espanhol)

As pessoas caminham pelas calçadas e os carros pelas estradas. (Português)

- b. La avenida Batel es ancha y bien larga. (Espanhol)

A Avenida Batel é larga e muito longa. (Português)

- c. El profesor está en el aula número 8 (Espanhol)

O professor está na sala número 8. (Português).

Em todos esses casos e em vários outros, o aluno brasileiro ou hispano falante terá erros de compreensão, certamente. No primeiro caso (a), a palavra que induz ao erro é “calzada”. Essa palavra significa em Espanhol, a parte da rua ou avenida por onde trafegam os carros/ e denomina-se “acera” ou “vereda”, a parte da rua ou avenida por onde transitam as pessoas ou pedestres.

No segundo exemplo, as palavras “ancha” e “larga” significam o contrário em Português. “Ancha” é a medida da rua ou avenida entre um lado e o outro, e “larga” significa o número de quadras que têm a rua ou avenida. No terceiro exemplo, a palavra que ocasiona confusão para o estudante é a palavra “aula”. Esta palavra significa em Espanhol, o recinto, a sala de aula; enquanto que em Português significa matéria ou assunto do qual o professor trata no seu horário de aula.

Nesses casos, o professor terá a grande oportunidade de esclarecer essas dificuldades de compreensão do aluno, a fim de evitar confusões ou maus entendidos. Será motivo, então para apresentar ao estudante uma lista de heterosemânticos, ou palavras que em Espanhol têm um significado e em Português têm outro diferente; utilizará exemplos variados a fim de que o aluno fique convencido dessas sérias diferenças de ambos os idiomas.

Caso semelhante acontece com os heterogênicos e os heterotônicos. Por outro lado, tendo por base essas facilidades e dificuldades de ambos os idiomas, o professor terá a oportunidade de elaborar listas de palavras, frases, diálogos, gravações, CD-ROM e demais materiais adequados a fim de facilitar sua prática docente e a aprendizagem dos seus alunos.

Na abordagem contrastiva, aplicada ao ensino de línguas, intervém a Psicologia da Aprendizagem e o behaviorismo, oferecendo-se ao aluno situações concretas do idioma que aprende referidos à fonética, à sintaxe e à analogia para que ele os assimile, aplique-os ou os repita no uso prático do idioma que aprende.

Esse fenômeno se produz freqüentemente entre os alunos de ambos os lados. As transferências e as interferências são constantes nas salas de aula e fora dela. Então o estudante recorre a ambos os idiomas para completar sua conversação, sua redação, sua dissertação ou o ditado que lhe faz o professor. Essa situação é muito marcante e palpável em nosso meio educativo de aprendizagem do Espanhol ou de Português, por força do Mercosul, que já é comum um termo que o representa: o Portunhol. Para Almeida Filho (1995), as línguas espanhola e portuguesa são o par de línguas românicas que mantem maior afinidade entre si.

Para aqueles que ensinam o Português para falantes de Espanhol as duas línguas são tidas como irmãs da mesma família lingüística – a das neolatinas. Ambas têm um tronco comum, o Latim, e uma história evolutiva paralela, a da popularização diaspórica do idioma latino clássico na península ibérica e de lá para as Américas, África e Ásia. Essa proximidade pela ascendência é um primeiro dado que nos permite concluir que algo no fundo (ou no passado) aproxima lingüisticamente falantes de Português e de Espanhol. De fato, dentre as línguas românicas o Português e o Espanhol são as que mantêm maior afinidade entre si. (Almeida filho, 1995)

Ulsh (1971, apud Almeida Filho, 1995) estabelece que mais de 85% do vocabulário Português tem cognato em Espanhol, reforçando assim a concepção de proximidade entre o idioma de Cervantes e o de Camões. Para Almeida filho (1995), a proximidade no plano escrito parece ser maior, devido ao caráter mais conservador, que em outras manifestações da língua. Almeida Filho (1995) destaca que para um aprendiz, cuja língua materna é o Espanhol, e que tem como língua meta o Português, a facilidade de aprendizagem será diretamente proporcional ao nível de letramento ou educação formal desse aprendiz. Pode-se observar também que o aluno inicial na aprendizagem de E/LE é um iniciante real quando se tem em conta as habilidades de produção oral e escrito da língua, porém é um falso iniciante quando se analisa a compreensão escrita e oral da língua meta.

2.1.4 Uma taxonomia de contraste e similaridade entre línguas

Ruth Berman (1978, apud Kato, 1988) em seu artigo intitulado “Contrastive analysis Revisited: Obligatory, Systematic and Incidental Differences Between Languages”, propõe que as línguas sejam contrastadas segundo os seguintes parâmetros:

- Obligatory similarities;
- Chance (non-genetic) similarities;
- Genetic differences;
- Systematic non-genetic differences;
- Idiosyncratic differences;

Berman (1978:129 apud Kato 1988)

Para Mary A. Kato (1988), não está tão clara a relação genética que Berman (1978) usa em seu artigo (opus cit.), pois, para Kato (1988) “*duas línguas podem estar geneticamente ligadas num passado remoto, mas distanciadas num passado próximo*”.

Kato (1988) sugere o termo “*tipológico*” para substituir o termo “genético” de Berman (1978). Segundo Kato, esse novo termo é independente da história da língua e também porque a descrição tipológica das línguas não deixa de constituir um tipo de análise contrastiva, diferindo desta por realizar uma descrição translingüística (“cross-linguistic”), e, portanto, abrangendo muitas línguas.

Valendo-se dos estudos realizados e do novo parâmetro proposto por Kato (1988), que será:

- Similaridades obrigatórias;
- Similaridades tipológicas;
- Similaridades (não tipológicas) acidentais;
- Diferenças tipológicas;
- Diferenças não tipológica;
- Diferenças acidentais;

Analisar-se-á três línguas, Inglês, espanhol e português para buscar uma maior ou menor proximidade lingüística entre as mesmas. As estruturas serão reconhecidas pelas letras I, E, P, (I = inglês, E = espanhol e P = português) destacando assim cada tipo diferente de estrutura. Quando as estruturas coincidirem, certamente as letras se repetirão formando pares entre si do tipo IE, IP, EI, EP, ou IEP. Ao final da análise contrastiva ver-se-á quais são as línguas mais próximas através da soma dos pares de letras que se repetiram e que se distanciam, achando então um percentual de exemplos que se identificam nas duas línguas.

2.1.5 Similaridade obrigatória

Similaridade obrigatória para Berman (1978) são aquelas que constituem os universais lingüísticos. Estes têm sido objetos de pesquisa da Lingüística teórica, que busca estabelecê-los para definir o que é língua natural e também para isolar os aspectos que não fazem parte do cabedal de estruturas lingüísticas aprendidas pelos iniciantes de LE, já que os

mesmos são estruturas independentes de estímulos externos porque são parte da constituição biológica do ser humano. Essa concepção reforça a teoria do inatismo chomskyniano. Tais universais, como se sabe, subdividem-se em substantivos e formais. Os primeiros constituem o universo de categoria de que cada língua faz uso para se organizar e articular (por exemplo, os traços distintivos), e os segundos constituem o universo de princípios e leis que as línguas naturais obedeceriam. Tais princípios têm sido estabelecidos sobre regras. Tomemos por exemplo (1) e (2),

- (1) (a) Ana fez a comida. (IEP)
(a) A comida foi feita por Ana. (IEP)
- (2) (b) Ana did the food. (IEP)
(b) The food was did by Ana. (IEP)
- (3) (c) Ana hizo la comida. (IEP)
(c) La comida fue hecha por Ana. (IEP).

As mudanças propostas aqui foram a de antepor, para a condição de sujeito, o sintagma nominal (SN) food (inglês), comida (port. E esp.) que inicialmente veio posposto ao verbo. Observemos agora as seguintes formas e as implicações ou mudanças proibidas em cada língua. As mudanças proibidas aparecerão em vermelho.

- (4) (a) Ana fez a comida e o suco (IEP)
(a) A comida e o suco foram feitos por Ana. (IEP)
(a) **A comida foi feita e o suco por Ana.**
- (5) (b) Ana did the food and the juice. (IEP)
(b) The food and the juice were did by Ana. (IEP)
(b) **The food was did and the juice by Ana.**
- (6) (c) Ana hizo la comida y el jugo. (IEP)
(c) La comida y el jugo fueron hechos por Ana. (IEP)
(c) **La comida fue hecha y el jugo por Ana.**

Pode-se observar que as sentenças impróprias do inglês, do português e do espanhol ocorreram com a antecipação de apenas um SN objeto, que estava em coordenação

com outro, formando juntos um SN mais inclusivo, superior numa árvore analítica (Kato, 1988). Foi violado aqui o princípio conhecido como a condição A sobre A.

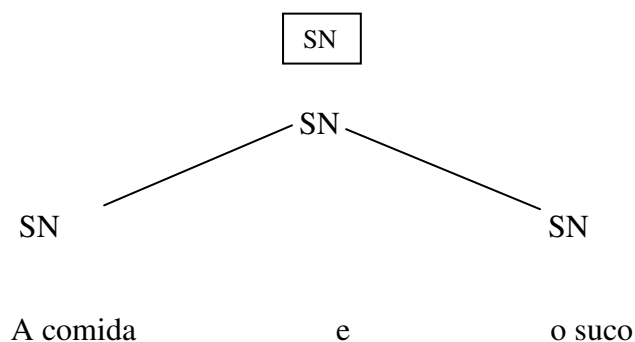


figura 1

Observa-se nos exemplos acima que nenhuma das três línguas aceita a terceira opção. Esse princípio universal estabelece que se uma regra se aplica a uma determinada categoria, ela deverá referir-se à categoria mais inclusiva.

Ditos fatos, por se tratar de estruturas inatas nos aprendizes que têm como língua materna uma dessas línguas aqui expostas e que a língua meta também é uma dessas tratadas nesses exemplos, não interessam para uma lingüística contrastiva com fins pedagógicos que uma vez obedecendo a princípio universal prescindem de ser ensinados (Kato, 1988).

2.1.6 Similaridade de caráter tipológico

Greenberg (1966) e Hawkins (1980), na busca de obter dados mais generalizantes, procuraram chegar a uma tipificação, de forma que a asserção de que uma dada língua pertence a um determinado tipo, definido essencialmente em termos da ordem canônica de suas categorias maiores, leva a predizer uma série de outras características que ocorrem com essa ordem canônica (Kato, 1988).

Seguindo os exemplos de Kato, tomamos para ilustração o tipo SVO (sujeito verbo objeto) e analisaremos o inglês, o português e o espanhol sob a ótica tipológica.

- 07 (a) O aluno lê o livro. (SVO) (IEP)
 08 (b) The student read the book (SVO) (IEP)
 09 (c) El alumno lee el libro. (SVO) (IEP)
 10 (a) A luz **da janela**. (Prep. + N) (IEP)
 11 (b) The light **of the window**. (Prep. + N) (IEP)
 12 (c) La luz **de la ventana**. (Prep. + N) (IEP)
 13 (a) Pode ter estado lendo (V + aux. + part. + ger.) (IEP)
 14 (b) Can have been reading. (V+aux+part+ger) (IEP)
 15 (c) Puede haber estado leyendo (V+aux+part.+ger) (IEP)

Em vista dessa similaridade tipológica sistemática entre as três línguas tratadas aqui, o falante do português, em seus primeiros anos de estudo do espanhol ou do inglês, pode fazer grande uso, e com êxito, das estratégias que ele aprendeu para falar sua própria língua. (Kato, 1988). Os sistemas lingüísticos que se afastam dessa estrutura tornam-se mais difíceis de serem adquiridos.

2.1.7 diferenças tipológicas

Nesse aspecto já podemos encontrar os primeiros aspectos que começam a distanciar o inglês do português e do espanhol. Apesar de já termos citado as três línguas do tipo SVO, o espanhol e o português são línguas do tipo (s)VO, ou seja, são línguas que não exigem o sujeito como constituinte obrigatório da sentença. Vejamos os exemplos seguintes:

- 16 (a) Ø parece que Ø vai chover. (EP)
 17 (b) It seems that it is going to rain. (I)
 18 (c) Ø parece que Ø va a llover. (EP)
 19 (a) Que Ø tens na mão? (EP)
 20 (b) What do you have in your hand (I)
 21 (c) ¿Qué Ø tienes en la mano? (EP)
 22 (a) Ø Foi confirmada a previsão. (EP)
 (a) A previsão foi confirmada (IEP)
 23 (b) Ø **was confirmed the prediction**.
 (b) The prediction was confirmed (IEP)
 24 (c) Fue confirmada la previsión (EP)
 (c) La previsión fue confirmada. (IEP)

Observa-se nesses exemplos que o português e o espanhol aceitam a construção de sujeito nulo. O português em intensidade menor no uso do sujeito \emptyset que o espanhol. No uso recorrente das línguas portuguesas e espanholas, nota-se que os falantes nativos de espanhol lançam mão com mais frequência da construção com sujeito nulo que os falantes de português. Não porque o português não aceite, mas por uma questão de estilística. Outro ponto a observar é que a hipótese do sujeito nulo não é uma característica apenas de línguas que se originaram em um mesmo tronco lingüístico. Citemos dois casos que reforçam esta afirmação. O francês, uma língua românica, cuja origem é a mesma do português e do espanhol não aceita a construção com sujeito nulo. Já o hebraico pode ser classificado como uma língua do tipo (S)VO (Berman, 1980).

Outro ponto ainda dentro de estruturas tipológicas é o fato de que as estruturas modificadoras à esquerda do N em inglês são bastante produtivas, ao contrário do português e do espanhol que sofrem restrições bem mais severas. O inglês permite que qualquer categoria gramatical apareça como pré-modificador, ao passo que no português e no espanhol apenas o adjetivo poderá aparecer antes do N, e ainda assim um número bastante limitado de adjetivos que podem ocorrer antes do N nesta análise se excluiu os determinantes por serem estes pronominais em ambos os tipos. Admite-se, portanto, apenas os modificadores nominais do tipo qualificativo e não delimitativo.

Categoria	Inglês (prenominal)	português (prenominal/posnominal)	Espanhol (prenominal/posnominal)
Adjetivo	25 nice day (IEP)	belo dia/dia belo (IEP)	bello dia/dia bello (IEP)
Nome	26 straw hat (I)	_____ chapéu de palha (EP)	_____ Sombrero de palla. (EP)
	27 Tom's house (I)	_____ Casa do Tom (EP)	_____ Casa de Tom (EP)
Verbo	28 Laughing soldiers (I)	_____ Soldados rindo (EP)	_____ Soldados reyéndose. (EP)
	29 murdered man (I)	_____ homem assassinado (EP)	_____ hombre asesinado (EP)
Advérbio	30 nearby shops (I)	_____ Lojas próximas (EP)	_____ tiendas cercanas (EP)
	31 today's news paper (I)	_____ jornal de hoje. (EP)	_____ periódico de hoy (EP)

2.1.8 Similaridade não-tipológica accidental

Como já se disse anteriormente. O português e o espanhol admitem modificação pré-nominal com adjetivos. No entanto, esse dado não quer dizer que tanto português quanto espanhol possuem SN de natureza mista (entre SOB e SVO) devido às restrições rígidas impostas à pré-modificação do N em português e espanhol. Dessa forma,

não só não é permitido que outras categorias apareçam como pré-modificadores como também, na própria classe dos adjetivos, é apenas um pequeno subconjunto que tem a distribuição pré-nominal. São os adjetivos de opinião subjetiva como *bom, interessante, fantástico, belo, etc.* vejamos os exemplos:

- 32 (a) Bom menino / fantástica história (IEP)
33 (b) Fantastic news / good boy (IEP)
34 (c) Bonita casa / bella historia (IEP)

Esta colocação de adjetivos já não é permitida com outros tipos de adjetivos:

- 35 (a) Redonda mesa / brasileira exportação
36 (b) Brazilian exportation (I)
37 (c) Españolas exportaciones

Conclui-se que a similaridade que o português e o espanhol têm com o inglês, nesse tipo de sintagma, é uma **similaridade não tipológica accidental**.

2.1.9 Diferenças não-tipológicas sistemáticas

Apesar de reconhecer que as línguas inglesa, portuguesa e espanhola são línguas preposicionais, como citado anteriormente, o inglês tem um comportamento sistemático das construções com preposições não aceito nas línguas portuguesa e espanhola. Analisaremos os exemplos de Jackendoff (1973, apud Kato, 1988), afirmando que os elementos tônicos como **in, away, up** em construções como as frases das seções 42 e 45, são intransitivas. E mais, nota-se que essas preposições mudam o sentido original do verbo usado (frase verb).

- 38 (a) Eu vou **para o Rio** de Janeiro (IEP)
39 (b) I go **to Rio** de Janeiro. (IEP)
40 (c) Yo voy **para Rio** de Janeiro. (IEP)
41 (a) Eu sigo. (EP)
42 (b) I **go on**. (I)
43 (c) Yo sigo. (EP)

- 44 (a) Eu desisto. (EP)
 45 (b) I **give up**. (I)
 46 (c) Yo desisto. (EP)
 47 (a) Ana, guarda o material. (EP)
 48 (b) Ana, **Put away** the material. (I)
 49 (c) Ana, guarda el material. (EP)

Outro ponto que se pode notar diferença do inglês em relação ao português e espanhol é a possibilidade de que no inglês o sintagma preposicional (SP) pode aparecer sem o sintagma nominal, como na seção 51 e 54.

- 50 (a) Eu estou **com raiva** do John, mas também sinto sua falta.
 (EP)
 51 (b) I'm hangry **with**, but also miss John. (i)
 52 (c) Yo tengo rabia **de John**, pero también lo hecho de menos.
 (EP)
 53 (a) Tiraram vantagem **de Bill**. (EP)
 54 (b) Bill was taken advantage **of**. (I)
 55 (c) Sacaron ventaja **de Bill**. (EP)

Nota-se que a preposição, no inglês, pode aparecer solta, num contexto intransitivo. Essa estrutura é um comportamento sistemático peculiar do inglês, não aceito pelo espanhol e pelo português. Este é um dos grandes obstáculos para o aprendiz de inglês, cuja língua materna seja o espanhol ou o português.

2.1.10 Diferenças acidentais

Nem todos os fenômenos lingüísticos de uma língua poderão ser explicados de uma forma sistemática e que por serem meramente idiossincráticos passam a constituir diferenças acidentais com relação às construções correspondentes noutra língua. Vejamos os seguintes exemplos:

- 56 (a) Eu gosto de banana. (P)
 57 (b) I like banana. (I)

58	(c) A mí me gusta plátano.	(E)
59	(a) Há informação.	(EP)
	(a) Há informações	(EP)
60	(b) There is information	(I)
	(b) There is information	(I)
61	(c) Hay información.	(EP)
	(c) Hay informaciones.	(EP)
62	(a) O pintor / a pintora / os pintores / as pintoras	(EP)
63	(b) The singer / the singers	(I)
64	(c) El pintor / la pintora / los pintores / las pintoras	(EP)
67	(a) O interessante.	(IP)
68	(b) The interesting.	(IP)
69	(c) Lo interesante.	(E)

O primeiro caso que aparece é a transitividade do verbo **gostar** (port), **like** (ing.) e **gustar** (esp.). Cada língua tem uma forma única de conjugar esse verbo. No português ele é transitivo indireto, no inglês transitivo direto e no espanhol é transitivo direto e indireto. A maior diferença é o sujeito para esse verbo. No português e no inglês o sujeito é o mesmo, ou seja, **Eu** (port.) e **I** (ing.) e no espanhol é **banana / plátano**, objeto indireto no português e objeto direto do inglês. O segundo caso é o tipo de palavras que não tem a forma plural como no caso da palavra **information** em inglês, que por sua vez tem a forma plural em português, **informações**, e em espanhol, **informaciones**. Vale ressaltar que a casos raros do espanhol cuja forma plural faz com que as palavras assumam outros significados, como exemplo: **esposa** (port. e esp.) que significa cônjuge, porém o plural em português segue com o mesmo significado **esposas** (port. Cônjuges/ esp. Algemas), já em espanhol o significado muda. O terceiro caso é a variação de gênero e número de artigos e gênero de substantivos. Em português e espanhol os artigos variam em gênero e número (**o, a, os, as**, português e **el, la, los, las**, esp.), o que não ocorre em inglês, que se usa apenas o artigo **The** para masculino / feminino / singular / plural. O quarto ponto citado aqui é a variação de gênero que ocorre com os substantivos comuns como **pintor / pintora** no português e no espanhol e que tal variação não ocorre no inglês **singer** (forma única para masculino e feminino). O quinto ponto que chama a atenção é o fato de ocorrer um mesmo uso no tipo de artigo para português e inglês e ocorrência diferente para o espanhol. Para substantivar adjetivos em inglês e português se uso o mesmo artigo que se usa antes de um substantivo (**o** cantor, **o** interessante / **the** singer, **the**

interesting). Porém, em espanhol usa-se um artigo específico quando se quer substantivar uma palavra que em sua origem não pertence à classe de substantivo (**el** cantor / **lo** interessante).

Os casos abordados aqui foram apenas ilustrativos, cujo ponto central foi o desejo de buscar identificar qual o par de línguas, dentre as três abordadas aqui, que se aproxima mais. Sabemos que n outras semelhanças e diferenças que reconhecemos ser um fator que merece mais aprofundamento em investigação para aclarar melhor a questão da proximidade lingüística, mas os resultados encontrados até aqui oferece dados possíveis de serem analisados, cuja análise possibilita um reconhecimento que as línguas portuguesa e espanhola formam o par de línguas mais próxima entre as três contrastadas. Tivemos 96 exemplos dos quais o par (EP), significando casos semelhantes em espanhol e português foram 34, o trio (IEP), significando estruturas semelhantes nas três línguas foram 33, o par (IP), significando estrutura semelhante em inglês e português foram 02. Casos específicos de cada língua foram (I) 18, (E) 2 e (P) 1. foram 06 exemplos de sentença falsa. Si subtrairmos do número total (96) os casos de sentença falsa (06), o saldo será de 90 exemplos. Então, temos o seguinte gráfico:

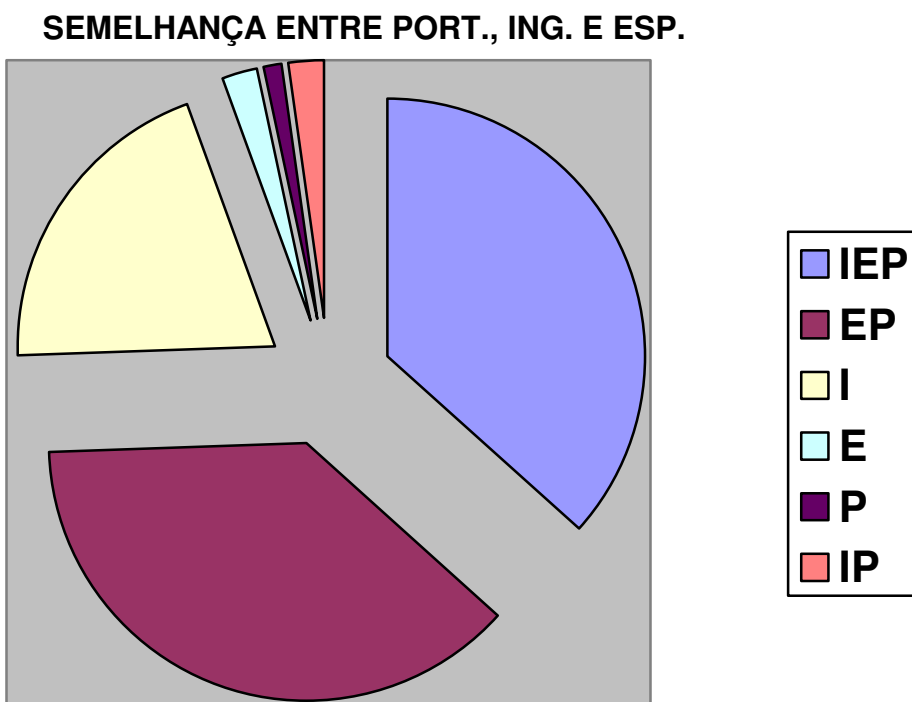


Gráfico 1

Somando a zona onde os casos são semelhantes entre as três línguas (IEP), a zona onde o português é semelhante ao espanhol (EP), a zona onde acontecem casos únicos do espanhol (E) e a zona onde ocorrem casos únicos do português (P) temos 70 exemplos. Desse total temos 67 casos ou 95,7% dos casos de semelhanças entre português e espanhol. Somando a zona de semelhança entre as três línguas (IEP), a zona onde o português é semelhante ao inglês (IP), a zona onde os casos únicos de inglês (I) e de português (P) temos 54 casos, onde 35 dos casos ou 64,81% são semelhanças entre o inglês e o português. Somando (IEP), (I), (E) e (IE) temos 53 casos, onde 33 dos casos ou 62,26% casos são semelhantes entre inglês e espanhol.

Segundo esses dados, nota-se que espanhol e português possuem uma semelhança maior que a encontrada nas relações português / inglês e inglês / espanhol, o que vem de encontro a argumentos citados anteriormente.

2.2 Aprendizagem de línguas estrangeiras e línguas próximas.

Esta seção apresenta a fundamentação teórica necessária dentro da Psicologia da Aprendizagem que dão sustentação ao processo de se aprender línguas estrangeiras, e a posteriori línguas próximas. Abordam-se grandes nomes desta área como Piaget, Vygostsky e Gardner que muito contribuíram para a evolução das metodologias que norteiam os estudos lingüísticos.

2.2.1 O ensino de línguas

O ensino de línguas por muito tempo foi desenvolvido para que pessoas pudessem ter um domínio instrumental da língua e que na maioria das vezes não proporcionava aos aprendizes conhecimento eficaz de outra língua, talvez porque a cultura sempre era renegada a um segundo plano. Não havia uma grande necessidade de comunicação efetiva entre os povos porque o fenômeno migratório possivelmente não era tão intenso.

Ensino e aprendizagem são atores que apresentam uma cena cujo palco é a linguagem. São processos que estão intimamente relacionados entre si. Eles se diferem na abordagem, mas ambos são processos bastante complexos, que envolve vários fatores, como: variáveis cognitivas, afetivas, econômicas, emocionais, etc. ambos os processos podem ser

considerados como fenômenos estáticos, monólogos, tradicionais ou dialógicos, ou seja, tangenciado pelo diálogo. E neste caso a comunicação tem um papel preponderante e essencial. Compartilho com esta última concepção, pois, considero que ensino, aprendizagem e construção do saber convergem para o foco do diálogo e, portanto, a comunicação é parte inerente a esses processos.

Os processos ou métodos de ensino / aprendizagem contribuem para que o professor possa orientar-se e refletir na própria construção do conhecimento e assim enriquecer sua concepção de ensino formada pela prática diária. Esta concepção é norteada pela experiência não só como professor, mas também como aluno de língua estrangeira. O mesmo ocorre com o aluno que também é influenciado por pressupostos de ensinar / aprender. O método a ser seguido pelo professor também possivelmente dependerá da visão de mundo que o mesmo tem, podendo assim seguir um método mais tradicional, estruturalistas ou enveredar pelo caminho da comunicação em suas aulas, mais aberto ao diálogo, concebendo a LA como fator de interação.

O conceito de método direciona para um conjunto sistemático de princípios ou práticas de ensino que se baseia em uma ou várias teorias de ensino / aprendizagem. Richards & Rodgers (1986) conceituam método citando vários níveis: abordagem, método, desenho, procedimentos. A abordagem se refere aos pressupostos teóricos da natureza da linguagem e da aprendizagem, que servem como ponto de partida para estabelecer práticas e princípios. Sobre a natureza da linguagem podemos citar três visões: estrutural, funcional e interacional.

A visão estrutural, focada no estruturalismo de Saussure com os conceitos de *langue e parole*, tem a língua como um sistema de elementos relacionados para decodificar sentido (Blonfield). Pode-se afirmar que até hoje muitos métodos de ensino têm bebido nessa fonte.

Diferentemente da visão estrutural, a visão funcional serve para expressar sentido. O conteúdo dos programas de ensino tem como base funções e noções da linguagem e a noção de contexto é muito importante. Para Halliday a língua é um sistema de escolhas contextualizado, contribuindo assim para essa noção de contexto lingüístico.

Já a visão interacional considera a língua como um meio de realização pessoal e social. Tem como objetivo maior na aprendizagem de língua a comunicação, por isso, o conteúdo do programa de ensino são os padrões interacionais. A pragmática e a análise conversacional forneceram os pressupostos teóricos para tal visão. A meu ver esse foi um dos pontos que separou a Linguística Teórica da Linguística Aplicada.

Segundo Richards & Rodgers (1986), na fase do desenho do método podemos considerar o seguinte: objetivos do método, critério de seleção e organização do conteúdo lingüístico do curso, atividades a serem desenvolvidas, papéis dos alunos e professores e funções dos materiais.

Os procedimentos são o último nível do programa. A grande dificuldade é a implementação do desenho do programa em sala de aula. Pode-se ter um desempenho satisfatório mas há falhas nos procedimentos. O professor pode não conseguir adaptar as ações pedagógicas ao que o método exige.

Veremos a seguir um breve relato dos principais métodos de ensino de línguas que tivemos na história contemporânea. Quais as principais teorias que nortearam esses métodos de ensino/ aprendizagem de língua estrangeira.

2.2.2 Aprendizagem Como Forma de Co-Participação Social

O processo de aprender pode ser considerado como uma forma de participação com alguém, em contextos de ação, entre pares na resolução de uma tarefa, em que a participação do aluno vai gradativamente tornando-se plena durante o desenvolvimento da aprendizagem. A interação media esse processo, ou outros meios simbólicos o fazem, como a utilização do computador.

É fundamental o papel mediador da linguagem na aprendizagem. Ela é percebida como ocorrendo no que Vigotsky denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal (Vigotsky, 1994), ou seja, espaço caracterizado pelas interações entre aprendizes e parceiros mais competentes, explorando o nível real em que o estudante está e o seu nível em potencial para aprender sob a orientação de um parceiro mais competente, que, evidentemente, pode ser o computador.

2.2.3 Aprendizagem Como Construção de Conhecimento Compartilhado

Esse processo de aprendizagem mediado pela interação deverá conduzir o aprendiz à construção da habilidade de ler inglês em conjunto com a máquina. Para que isso aconteça, o processo envolverá obstáculos e conquistas na compreensão, navegação pelo programa e o controle da interação entre o estudante e o computador até que o conhecimento seja compartilhado e o objetivo alcançado.

2.2.4 Interação e Construção da Aprendizagem

O que se costuma ver nos cursos de línguas e aprendizado em geral nas escolas brasileiras é uma interação assimétrica, isto é, numa posição desigual entre os participantes como o professor e o aluno na sala de aula. O que se vê é uma desigualdade imensa entre a fala do professor em relação a do aluno numa organização discursiva considerada típica: INICIAÇÃO, RESPOSTA E AVALIAÇÃO, ou seja, o professor faz perguntas sobre respostas que já sabe, para, a seguir, avaliar a resposta do aluno.

Esse jogo interacional não possibilita, muitas vezes, que o aluno construa os princípios subjacentes ao que está aprendendo para poder transferi-los para outros contextos de uso da linguagem. O que se pretende é conseguir dar ao aprendiz condição de ser o ator do processo, para que se constitua no sujeito da ação e possa construir seu próprio saber, desenvolvendo a habilidade de ler em espanhol e compreender o que leu de forma agradável e motivadora.

É importante salientar que o aprendiz precisa ter conhecimento de natureza metacognitiva em relação ao que está aprendendo e como. É evidente que quanto melhor for o controle que ele tem sobre o que está fazendo no ato de aprender, maior será o benefício em relação à aprendizagem. Também é de grande importância ficar claro o propósito da aprendizagem com que está envolvido.

Finalmente, não se pode esquecer que no ensino de língua estrangeira, os processos de natureza metacognitiva envolvem também a consciência lingüística, isto é, a consciência do conhecimento sistêmico, de mundo e da organização textual, que o usuário possui como a consciência crítica de como as pessoas usam esses conhecimentos na construção social dos significados.

2.2.5 Aprendizagem de Língua Próximas

Stephen Krashen, em sua hipótese “learning/acquisition”, define o processo de aprendizagem ou compreensão, “learning”, como capacidade de receber e acumular informações e transformá-las em conhecimento por meio de esforço intelectual e de capacidade de raciocínio lógico. Esta capacidade de compreensão é maior, tomando por base as idéias de Weinreich, em um ambiente de aprendizagem de língua espanhola como LE, já que o aprendiz pode usar em um momento inicial a estrutura de sua própria língua materna (L1) para assimilar enunciados e transformá-los em informação.

Para Vygotsky, segundo Shütz (Shütz, Ricardo. “Vygotsky & Language acquisition”), a partir do momento que a criança descobre que tudo tem um nome, cada novo objeto que surge representa um problema que a criança resolve atribuindo-lhe um nome. Quando lhe falta a palavra para nomear este novo objeto, a criança recorre ao adulto, construindo assim a compreensão do mundo que a cerca. “... *um problema deve surgir, que não possa ser solucionado a não ser que pela formação de um novo conceito*”. (Vygotsky, 1962:55).

De modo muito semelhante o adulto aprendiz de LE constitui a sua compreensão do que ouve de regras gramaticais e de vocabulário, ou seja, dos inputs que lhe são apresentados, mudando apenas a fonte de resolução de seus problemas. O adulto, graças a sua maturidade cognitiva, tem o poder de relacionar termos ou estruturas abstratas para constituir um novo código lingüístico. Enquanto a criança recorre aos pais ou a um dos familiares, ou a terceiros de sua confiança, o aprendiz de LE recorre à língua materna, a um dicionário, ao instrutor (professor), a gestos, os quais também fazem parte da interação lingüística, ou a outro aprendiz para solucionar seus problemas de aprendizagem.

A aprendizagem é a interpretação coerente, e, por conseguinte o ato de aprender, dos dados ou informações dados pelo mediador (professor). Tais dados ou informações podem ser ditos ou escritos, ou seja, a compreensão exigida ou induzida pode ser de dados ou informações lidos ou ouvidos (compreensão leitora e auditiva). Neste ponto, ressalto mais uma vez a vantagem do ensino de espanhol a brasileiro em comparação com

outras línguas devido à possibilidade de compreensão por parte dos alunos desde os primeiros níveis, pois, este grau de compreensão é um dos pontos que favorecem a aprendizagem, como explica Wenden y Rubin:

“... A informação nos chega através de nossos sentidos (receptores). Nesse momento prestamos atenção e identificamos itens selecionados de informação, que a continuação passam à memória a curto prazo, onde aplicar-se-lhes-emos uma série de informações. O produto resultante passará a armazenar-se na memória a longo prazo, de onde poderemos recuperá-los quando o necessitemos”. (Wenden y Rubin, 1987:6, apud Julia Miñano Lopea in: Estrategias de Lectura. **Tradução minha**).

Compartilho também com as idéias de Liceras (1996) para quem “é uma conclusão de senso comum que quem aprende uma segunda língua usa elementos ou estruturas de sua língua nativa para falar a segunda língua”(La adquisición de segundas línguas, p.1, Cap. 08).

Para Weinreich (1953) quanto maiores sejam as diferenças entre os sistemas, ou seja, quanto mais numerosos sejam as formas mutuamente excludentes e os modelos de cada língua, maior será o problema do aprendizado e a área potencial de interferência. (tradução minha)

“En **languages in contact**, Weinreich (1953) defiende que <<cuanto mayores sean las diferencias entre los sistemas, es decir, cuanto más numerosas sean las formas mutuamente excluyentes y los modelos de cada lengua, mayor será el problema del aprendizaje y el área potencial de interferencia>>” (La adquisición de segundas línguas, p.1, Cap. 08, op. Cit.)

Nesse aspecto se pode então postular inicialmente, com necessária comprovação a *posteriori* nesse trabalho, que para um aprendiz de espanhol iniciante cuja língua materna seja o português será mais fácil a compreensão do “input”, que para outro aprendiz iniciante de outra língua estrangeira cuja língua materna também seja o português, devido à proximidade de ambos os idiomas, espanhol e português.

Vejamos os seguintes exemplos de raciocínio para interpretação dos seguintes enunciados:

- “Yo soy brasileño”.

Quando o aprendiz luso-falante ouve esse enunciado, ele relaciona imediatamente com a estrutura lingüística já internalizada. Normalmente, em uma situação de ensino de língua espanhola inicial, quando o instrutor (professor) diz “Yo”, aponta para si, possibilitando ao aprendiz relacioná-lo com a palavra “Eu”, correspondente em sua língua materna. A palavra “soy” é automaticamente relacionada com a palavra “sou”, devido à semelhança dos dois termos. E, por conseguinte, a palavra “brasileño” também é relacionada com o termo “brasileiro”, também por semelhança. Resolve seu problema de aprendizagem *de per si*, sem recorrer a alguma fonte externa a seu próprio raciocínio.

Vejamos este outro exemplo de sentença. O instrutor (professor) diz:

“*Espere un rato, por favor*”.

Nessa outra situação, o aprendiz compreenderá quase todos os enunciados pelo mesmo método já supracitado, más terá um problema para compreender o termo “rato”. Trata-se de um falso cognato cujo significado na língua materna é um animal normalmente de baixíssima estima. Não tem sentido manter ou defender o mesmo significado na frase, pois, para manter o mesmo significado não teria sentido o enunciado da língua alvo. O aprendiz então se vê com um problema para a correta interpretação do enunciado. Para resolver este problema o aluno recorre a um dicionário, ao instrutor (professor), a gestos dos sujeitos envolvidos na interação lingüística ou a outro aprendiz.

Este *modus operandis de aprendizagem se assemelha* ao que Vygotsky chamou de “Zona de desenvolvimento próximo”, (Thought and Language, Cambridge, MA, 1985). Esta Zona de desenvolvimento próximo representa a diferença entre a capacidade do aprendiz de LE de resolver problemas por si próprio e a capacidade de resolvê-los com a ajuda de alguém. No primeiro enunciado citado o aluno não recorreu a esta *zona de desenvolvimento próxima*, más no segundo caso, em um dado momento da aprendizagem, o aluno precisou recorrer a esta *zona de desenvolvimento próxima* (ZDP a partir de aqui). Pode-

se estar em acordo com Schütz (Vygotsky & Language acquisition) que há então uma *zona de auto-suficiência* (ZAS a partir de aqui), onde o aprendiz não precisa recorrer a outras fontes para resolver seus problemas de aprendizagem. Os novos significados assim adquiridos constituirão a compreensão da língua alvo e possibilitarão a construção do novo código lingüístico.

Faz-se necessário destacar que há alunos que desenvolvem sua aprendizagem recorrendo mais a essa ZDP e assim se identificam mais com o que Douglas Brown chama de *aluno reflexivo* (- erros, - rápido) (Brown, 1994). Outros desenvolvem sua aprendizagem recorrendo mais a essa ZAS e assim se identificam com o que Brown chama de *aluno impulsivo* (+ rápido, + erros) (Brown, 1994). Geralmente estes são rotulados de *alunos hiperativos* e aqueles geralmente são denominados como pessoas de raciocínio lento, comedidos em excesso. Já o impulsivo é rápido na resolução de problemas, trabalha muito com a inferência, portanto, comete muito mais erros que o reflexivo. Sobretudo se o ambiente de aprendizagem for uma “*classroom*” de língua espanhola como E/LE, devido ao grande número de falsos cognatos. Já o aluno reflexivo cometerá menos erros na resolução de problemas, porém, demorará muito mais tempo em cada estágio da aprendizagem.

Os dois casos em excesso são perniciosos à aprendizagem, contudo são formas de aprendizagem desenvolvidas inconscientemente por alunos. De acordo com o perfil pessoal e social de cada um. Cabe aos instrutores (professores) buscar um meio termo nos dois casos, identificando, trabalhando e respeitando esses aspectos de aprendizagem dos aprendizes. Deve-se dizer que há outros tipos de perfis de aprendizagem como aqueles que estão, considerando uma linha reta, num ponto equidistante com relação aos dois tipos que vimos.

Na compreensão de novas estruturas de LE, a Repetição/Imitação já foi fartamente usado, principalmente nos métodos de ensino de língua estrangeira conhecidos como *método audiolingual* e *método gramática-tradução*. O foco do procedimento de professores cujo método utilizado era o *audiolingual* era a Repetição de estruturas pré-fabricadas e no método de *gramática tradução* se usava como eixo central a imitação. Atualmente ainda é utilizado, mas com menos intensidade. Talvez devido aos resquícios do *habitus* de compreender da fase de letramento enquanto educando na língua materna.

A Associação Comparativa de Conhecimento é, entre outros, um processo de compreender, resultante do estabelecimento de conexões entre dois ou mais conhecimentos, que o aprendiz compara, para adquirir um novo conhecimento, ou para estabelecer a validade de um conhecimento com que esteja tendo contato (João Bosco, op. cit.), como vimos nos exemplos anteriormente (pp 02 - 03).

Na Associação por Similaridade, na compreensão de vocabulário da língua alvo, o aprendiz pode associar dois termos. Por exemplo, se o instrutor (professor) introduz o insumo lingüístico “*after*” (depois), e o aprendiz desconhece o significado do termo, ele poderá relacioná-lo com “*afternoon*” (período depois do médio-dia) e chegar ao significado do termo, ou vice versa em relação aos termos. Já na Associação por Contraste o aprendiz poderá contrastar dois termos para chegar ao significado que lhe é exigido. Como exemplo podemos citar a apresentação ao aprendiz do termo: “*before*”. O aprendiz pode não se lembrar do significado desse insumo lingüístico, mas talvez se lembre que este termo se opõe ao termo “*after*”, pois, como são ambos os advérbios de tempo, pode ter sido trabalhado juntos, mas o aprendiz não se recorda a qual dos dois pode atribuir o significante **antes**. Nesse caso faz-se uso de dois esquemas, primeiro o aprendiz pode recorrer a Associação por Similaridade. Pode associar “*after*” com “*afternoon*” e chegar a um resultado e depois faz uso da Associação por Contraste para resolver o problema.

2.3 A psicotipologia

Nesta seção, vamos ver outro tipo de proximidade lingüística que pode haver entre dois ou mais idiomas desde uma perspectiva do aprendiz.

2.3.1 A influência da psicotipologia na aprendizagem de línguas

“Em qualquer tentativa de aprender uma nova língua, a distância lingüística é medida, no fim das contas, pelo olho do aprendiz”. (ODLIN, 1989: 142, apud Fernandes-Boëchat e Brito, 2006).

Baseado em idéias behavioristas, a partir de meados do século XVII, Lado (1957, apud Fernandes-Boëchat e Brito, 2006), assegura que a dificuldade lingüística é diretamente proporcional à diferença lingüística. As estruturas lingüísticas que forem semelhantes à língua materna serão aprendidas facilmente pelo aprendiz e as estruturas que se

distanciarem da língua materna serão, quanto mais distante, mais difíceis de serem aprendidas. Quando se aventa essa questão, pensa-se logo na questão tipológica das línguas, ou seja, leva-se em consideração a origem das línguas em questão, suas estruturas lingüísticas físicas (sintaxe) e o número de vocábulos sinonímicos existentes entre as mesmas (semântica). E nesse caso, da-se os idiomas Português e Espanhol como bons exemplos para ilustrar esse pensamento.

Tal afirmação já foi bastante criticada. Diversos autores lidaram com esse tema com o intuito de aclarar de maneira mais contundente o que realmente implicaria na dificuldade de aprendizagem de outras línguas. A partir de concepções da Análise Contrastiva (Lado, 1957), tentou-se ordenar as dificuldades no aprendizado de línguas e as possibilidades de interferência, tida como negativa, da língua materna do aprendiz. Contudo, para Fernandes-Boëchat e Brito (2006), apesar de se acreditar que essa análise permitiria, através da comparação entre as línguas, gerar hipóteses sobre os erros que seriam cometidos pelos aprendizes, ou desenvolver estratégias de ensino para que esses erros fossem evitados, ela mostrou-se incipiente em seus propósitos, já que nem todos os erros cometidos pelos aprendizes advêm da interferência da língua materna.

“Não é possível afirmar, de forma simplista, que o aprendizado de uma língua considerada distante será difícil e o de uma língua próxima será fácil. A fim de se determinar as possibilidades de influência, positiva ou negativa, é necessário considerar outros fatores além da origem de cada língua, bem como estar disposto a considerar graus relativos dessa influência em momentos diferentes do aprendizado”. Fernandes-Boëcha e Brito (2006).

Por outra parte, a co-existência de fatores diversos e sua inter-relação, referente ao que possibilitaria determinar o nível de dificuldade de aprendizagem de outra língua, auxiliam o aprendiz a perceber e desenvolver, intuitivamente, impressões próprias sobre a complexidade ou facilidades de aprendizagem de determinada língua, ou estabeleça comparações com outras línguas que já conheça. Um exemplo disso é quando o professor de Espanhol como LE expõe no quadro a palavra VACACIONES. Para aprendiz luso falante que não domina outras línguas será difícil chegar a um significado, mas para um aprendiz luso falante que conhece o inglês não será muito difícil, pois, o termo em inglês é VACATION (férias). Kellerman (1977), para nomear essa percepção que o aluno tem no processo de

aprendizagem, introduz o termo *psycotipology*, cujo significado em português adotado por Fernandes-Boëcha e Brito (2006) é *Psicotipologia*.

A muito tempo, autores lingüistas se dedicam às pesquisas para classificar as línguas, levando em conta características fonológicas, estruturais, lexicais, semânticas e culturais. SHIBATANI & BYNON (1999, apud Fernandes-Boëchat e Brito, 2006) citam os gramáticos alemães August Schleicher (proponente da árvore genealógica) e Friedrich Von Schegel como contribuintes para os estudos tipológicos formulando as questões relevantes que representam os dois mais freqüentes aspectos com que se têm ocupado os tipologistas de todos os tempos: (1) a classificação tipológica das línguas do mundo; e (2) a identificação das propriedades gramaticais correlativas que definem os tipos lingüísticos. Odlin (1989, apud Fernandes-Boëcha e Brito 2006) em sua publicação sobre a transferência lingüística, já faz uma dissociação entre distância lingüística e tipologia lingüística. Os dois conceitos se relacionam pela caracterização tipológica determinante do grau de distanciamento que duas línguas apresentam entre si. A distância entre as línguas é calculada quando são estabelecidas medidas através de cuidadosas comparações entre semelhanças estruturais. A compreensão de como a distância lingüística e cultural influencia o processo de aquisição e o resultado desse processo tornou-se um desafio para os lingüistas aplicados. A tipologia lingüística é comumente construída com base em fatos objetivos, sobre as diferenças e semelhanças estruturais entre as línguas. Mas além dos fatos objetivos existem outros, subjetivos, que determinam distâncias lingüísticas a partir da proximidade estrutural e cultural determinada pela mente humana. Essa proximidade percebida não corresponde, necessariamente, à distância real entre as línguas, mas sendo uma variável pode interferir significativamente no processo de aquisição / aprendizado (Fernandes-Boëcha e Brito, 2006).

O aprendiz tem sua própria percepção do processo de aquisição / aprendizagem de uma L2 ou LE e isso pode ser fator preponderante no processo. Essa percepção do aprendiz pode mudar todo o conceito de distância ou proximidade lingüística já pré-concebido. Um dos possíveis equívocos de Lado (Lado 1957) na Análise de Erros foi não considerar que os erros nem sempre são frutos de interferência lingüística, ou pelo menos não da língua materna.

A noção de *psicotipologia* foi desenvolvida a fim de esclarecer que essa percepção que o aprendiz tem da distância lingüística é um fator relevante na determinação do

que será transferido, e não a classificação dos lingüistas. Já a partir da escolha que o aprendiz faz da língua a ser aprendida há a influência determinante da psicotipologia lingüística, que se revela também nas teorias que tratam do filtro afetivo.

Kecskes (2002, apud Fernandes-Boëchat e Brito 2006) acredita que quando se trata de distância percebida, não é apenas a estrutura organizacional da L1 que tem papel decisivo, mas também a da L2. Ele assinala que os aprendizes também são sensíveis a outras diferenças, inclusive culturais. Para o autor, na mente do aprendiz as diferenças entre aspectos culturais, sociais e estruturais são inseparáveis, e elas têm, em conjunto, um efeito cumulativo sobre o processo de tomada de decisão pelo aprendiz. O autor acredita que o processo de aquisição / aprendizado é mais longo e mais difícil se as duas línguas são percebidas como distantes, tanto tipológica quanto culturalmente, e que os aprendizes se deixam conduzir por um dos princípios mais importante do aprendizado, de acordo com o qual a dificuldade de aprendizagem está ligada ao grau de semelhança que o objeto possui com algo já conhecido. Neste ponto se justifica dizer que a psicotipologia será influenciada também pelo grau de conhecimento lingüístico da língua materna que tem o aprendiz, ou com o tempo de estudo da língua estrangeira aprendida pelo aprendiz.

É inegável dizer que a proximidade lingüística contribui para uma melhor assimilação pelo aprendiz, ou seja, quando se aprende línguas próximas o resultado tende a ser mais eficaz. No entanto, o conceito de proximidade deve partir principalmente do aprendiz que, baseado em sua própria percepção de aquisição / aprendizado, vai dar uma maior ou menor resposta ao processo. Como exemplo, podemos pegar o tema desse trabalho que busca apontar alguns tipos de estratégias no ensino / aprendizagem de línguas próximas, considerando os idiomas espanhol e português. É aceito por um número grande de autores (Fernandes-Boëchat e Brito, 2006) que a semelhança existente entre os idiomas espanhol e português prejudica o processo de aquisição / aprendizado. Porém, esse conceito de proximidade lingüística é obtido em um primeiro momento apenas pela comparação estrutural, fonética e léxica entre as duas línguas. Quando se busca a opinião de efetivos aprendizes, normalmente há uma mudança de opinião. Talvez devido às dificuldades de aprendizagem. Outros chegam a afirmar erroneamente que quanto mais semelhante mais difícil de aprender. Odlin (1989, apud Fernandes-Boëchat e Brito, 2006) acredita que apesar do fato inegável de que algumas semelhanças acarretam grandes dificuldades no aprendizado, seria simplificar demais considerá-las a maior causa de quaisquer dificuldades. Se isso fosse

verdade, seria correto dizer que chineses aprenderiam melhor e mais rápido pronunciar o idioma espanhol que brasileiros, o que é considerado muito improvável.

Baseando-se nos resultados das pesquisas neurológicas desenvolvidas por Kim et. al. (1997, apud Fernandes-Boëchat & Brito, 2006), entende-se que as línguas subseqüentes à materna, adquiridas na idade adulta, são armazenadas no cérebro espacialmente separadas da língua materna. Poder-se-ia dizer, baseado nesse entendimento que a distância lingüística para um aprendiz bilíngüe que está aprendendo sua segunda língua estrangeira não seria percebida entre a língua alvo e a língua materna, e sim entre a língua alvo e a língua estrangeira precedente. Portanto, para um brasileiro bilíngüe cuja L2 seja o inglês, que está aprendendo o alemão, a distância lingüística percebida por ele será muito menor que para outro brasileiro bilíngüe, cuja L2 seja espanhol, que também está aprendendo o alemão.

O termo aqui introduzido, psicotipologia, vem aclarar melhor a questão da influência da semelhança lingüística no processo de aquisição / aprendizagem de LE ou de L2, acrescentando um aspecto cognitivo e atribuindo ao aprendiz uma maior participação ao processo. O que não quer dizer que não existam outros fatores que também influenciem esse mesmo processo. No entanto, algumas concepções podem ser repensadas, tais como: como quanto maior for a diferença lingüística, maior será a dificuldade para aprendê-la (Lado 1957), ou, quanto maior for a proximidade lingüística, menor será a dificuldade para aprendê-la. Cabe observar melhor tais fenômenos e buscar sua compreensão a fim de chegar a concepções que auxiliem o processo de ensino / aprendizagem, observando também um caráter subjetivo à concepção de proximidade lingüística.

2.4 Compreensão leitora

Nesta seção serão tratados alguns pontos pertinentes à compreensão leitora, os quais podem lançar luz sobre o processamento de textos escritos (*input*) e o uso de estratégias de compreensão leitora. Dentre os temas abordados nessa seção estão os fatores que influenciam a compreensão leitora, o processamento da linguagem leitora, e os diferentes tipos de conhecimentos que podem ser acessados durante a interpretação de um texto escrito. Dada a complexidade dos dois integrantes maiores envolvidos na compreensão, isto é, as informações contidas nos textos e os conhecimentos prévios dos leitores, esse trabalho limita-

se a alguns aspectos relacionados mais de perto ao papel do leitor. Estes aspectos fornecem o esquema seqüencial dos tópicos a serem abordados neste capítulo que começará por fatores que influenciam a compreensão leitora, destacando quatro pontos: gêneros de discurso, variáveis, leitor e processos e processamento da linguagem. Em seguida, comenta-se sobre três causas que podem influenciar na falta de compreensão de um texto escrito e, por último, explicar-se-á a teoria do “*eschema*”.

A compreensão de um texto é um processo interativo em que, segundo a perspectiva teórica da psicologia cognitiva, intervêm as variáveis que determinam a construção do significado do texto, e estas representam o papel do leitor e as demandas dos textos, a saber: 1º - os conhecimentos que o leitor detém sobre o mundo, sobre o tema específico, sobre os tipos textuais (como se comentou anteriormente), e 2º - os tipos de textos, a estrutura do próprio texto e o uso adequado e apropriado dos recursos textuais. Ao leitor cabe estabelecer as relações lógicas que subsistem ao texto na intersecção com os seus conhecimentos prévios.

Por outro lado, mas complementarmente, também entendemos que ao leitor ainda lhe cabe decifrar as múltiplas relações subjacentes ao texto e que lhe impõe um significado próprio, que somente será acessado e construído por aqueles que participarem de uma dada comunidade de falantes, ou seja, estiverem autorizados a fazê-lo.

Como já se comentou, o texto concreto apresenta-se para o leitor como algo a ser compreendido. Possui pontos críticos e ambíguos que o leitor deverá resolver durante a leitura. Como exemplo podemos citar que o sentido de coerência é dado pelo leitor ao fazer encontrar os significados do nível léxico, gramatical e semântico do texto. Dessa forma compreende-se porque alguns autores afirmam que a aprendizagem formal de uma língua estrangeira depende em parte do nível de letramento do aluno na LM.

2.4.1 fatores que influenciam a compreensão leitora.

Muitos autores concordam que há diversos fatores que influenciam a compreensão oral ou escrita (Almeida filho, 1995; Anderson & Lynch, 1988; Meurer, 1988; Rubin, 1994; entre outros) De maneira geral, esses fatores podem ser intrínsecos ou extrínsecos ao aprendiz, e o grau de influência dos mesmos varia com o nível de proficiência

na língua e o conhecimento de mundo que o aprendiz possua. Outros autores usam os termos “*top down*” ou “*knowledge-based*”, que se refere à percepção de mundo do aprendiz e “*botton up*” ou “*test-based*” para referir-se ao nível de conhecimento lingüístico do aluno aprendiz de língua estrangeira (Eysenck & Keane, 1994; Rubin, 1994; entre outros).

2.4.1 a Gêneros do discurso

Dada a agilidade e a habilidade lingüística que todos os falantes nativos têm, comunicar-se eficientemente parece, a princípio, algo fácil e simples a qualquer indivíduo, desde que o mesmo não sofra restrições físicas. No entanto durante esse processo realizado automaticamente, ou seja, sem uma real consciência do que subjaz à competência lingüística, não se questiona a seqüência de passos a percorrer para que se consiga realizar o complexo ato de comunicação por meio da língua.

Nesse sentido a comunicação seria extremamente difícil se, como diz Bakhtin (1997, p. 302), os indivíduos não dominassem os gêneros de discurso e tivessem de criá-los no processo de fala. As dificuldades da criação de um gênero a cada construção de enunciado de modo totalmente livre seriam sentidas na perda da agilidade do processo. Daí ser necessário admitir, com Bakhtin (1997), que a língua se realiza por meio de enunciados (orais ou escritos). Dadas as diferentes situações de uso, os enunciados vão sendo organizados, agrupados em tipos - de acordo com a finalidade - e ensinados de forma a levar o aprendiz a tomar conhecimento dos diferentes tipos e a usá-los de acordo com os objetivos que têm em mente (Pasquier e Dolz, 1996).

Os enunciados - organizados e agrupados - são usados em toda e qualquer atividade humana. Essas atividades se caracterizam por condições especiais de atuação e por objetivos específicos, e, sendo inúmeras, cada esfera de atividade desenvolve *tipos relativamente estáveis* de enunciados que passam a ser comumente associados a elas. Mesmo variando em termos de extensão, conteúdo e estrutura, os enunciados conservam características comuns, daí serem considerados tipos relativamente estáveis. Bakhtin (1997) chama de **gêneros de discurso** a esses *tipos estáveis de enunciados*. Vale ressaltar que o termo **gênero** normalmente é associado aos estudos literários, daí a tendência, nos estudos lingüísticos, para o uso da expressão **tipos de texto**, considerada mais neutra (Silva, 1995). Aceitando-se que um passo no processo de comunicação é a escolha do tipo de texto, o que fica por verificar é quais são e como podem ser classificados os **tipos de textos**.

2.4.1 b Variáveis

Nessa categoria encontramos duas variáveis que influenciam diretamente a compreensão do texto: a visual e a temporal. A primeira refere-se ao nível de percepção (rima, sílabas, palavras e segmentos de palavras, sílaba tônica, desenhos que possam fazer parte do texto, estrutura textual etc.). Meurer (1988) cita o seguinte texto para exemplificar a influência do visual:

Se os balões estourassem, não se ouviria o som, pois tudo ficaria muito distante do andar certo. Uma janela trancada também evitaria se ouvir, pois, a maioria dos edifícios tendem a ser bem isolados. Sendo que a operação toda depende de corrente elétrica contínua, uma interrupção no meio do fio, também, poderia causar problemas. É claro que o indivíduo poderia gritar, mas a voz humana não é suficientemente forte para se ouvir longe assim. Um problema adicional é que uma corda do instrumento poderia arrebentar. Nesse caso, não haveria acompanhamento para a mensagem. Torna-se claro que a melhor situação envolveria uma distância menor. Haveria, então, menos problemas possíveis. Com um contato face a face, o número de coisas que poderiam não dar certo seria mínimo.
(Bransford, 1979), apud Meurer (1988).

A experiência de Meurer (1988) demonstrou que, embora não há palavras desconhecidas para a grande maioria de leitores brasileiros, não foi possível uma interpretação coerente do texto. Porém, quando se associa o texto com a figura do anexo 1, a compreensão torna-se acessível inclusive para os que têm um nível lingüístico mais baixo.

A segunda refere-se ao tempo que o leitor tem para a leitura. Nesse caso, o autor poderá fazer uma leitura rápida (skim), buscando compreender apenas macros informações ou fazer uma leitura detalhada (scan), buscando compreender as macro e as micro estruturas do texto.

2.4.2 O leitor

As características do leitor, que podem afetar substancialmente a compreensão textual incluem o estado físico e psicológico, o conhecimento de mundo, contexto e pronúncia, o nível de proficiência na língua, deficiência de aprendizagem na L1, a

memória, o objetivo da aprendizagem ou da compreensão, os interesses e atitudes em relação ao tópico central do texto, a motivação, a atenção, a concentração, a atitude, o filtro afetivo (em relação à língua, ao país, à cultura dos falantes nativos, ao professor, às tarefas de compreensão textual, dentre outros), o nível de confiança, os hábitos de aprendizagem, habilidades de processamento e nível lingüístico (Almeida Filho, 1995; Rubin, 1994; Bakhtin, 1997; Meurer, 1988; Hilário Bohn, 1988; entre outros).

2.4.3 Processos

Para Rubin (1994), o processo diz respeito a como o receptor (ouvinte ou leitor) interpreta o insumo relacionado ao que ele sabe ou identifica que não sabe e o processo refere-se também a como o ouvinte usa diferentes tipos de sinais ou imagens para interpretar o que é lido. Percebe-se por experiências de ensino que nessa categoria os aprendizes ativam os seguintes processamentos durante as atividades de leitura: “top-down” ou “*knowledge-based*”, que para Meurer, (1988) é um processamento “*ascendente*” e “*botton up*” ou “*test-based*”, Meurer, (1988) chama de “*ascendente*”. Esses termos serão abordados mais especificamente na próxima seção.

Outra perspectiva, baseada na psicologia cognitiva, refere-se ao uso de estratégias⁷ de aprendizagem como as cognitivas, meta-cognitivas e sócio-afetivas como apoio do processamento e gerenciamento de informações (Oxford, 1990; O’Malley & Chamot, 1990).

2.4.4 Processamento da linguagem

O processo da linguagem, sob os olhares leigos, parece ser algo simples sem muita complexidade Eysenck & Keane (1994), mas na verdade há inúmeros processos de maior ou menor complexidade na compreensão da fala e do texto escrito. Identificar o *continuum* em que ocorrem esses processos não é tarefa fácil, pois, muitos desses processos ocorrem de forma simultânea e quando são sucessivos são muito rápido, com o intuito de possibilitar uma compreensão efetiva característica de um processamento lingüístico de um indivíduo adulto.

Tsui & Fullilove (1998: 432-3) comentam que, embora a compreensão do texto escrito e do texto oral envolva habilidades de decodificação distintas, a primeira visual e a segunda oral, alguns estudos têm demonstrado que as estratégias de processamento subjacentes a esses dois tipos de compreensão são bastante semelhantes. Em ambos os tipos de compreensão, ouvintes e leitores necessitam lançar mão de seus conhecimentos pré-existentes para interpretar o texto e criar expectativas sobre o que eles estão para ler ou ouvir. Esse tipo de processamento tem sido chamado de “*top-down*” ou “*knowledge-based*” (partindo dos conceitos mais abstratos para os mais concretos). Esse tipo de processamento, também chamado de processamento “descendente”, propõe que a leitura é um “processo de uso de expectativas e experiências com finalidade de reagir a um texto e construir compreensão”, Harris e Hodges (1981) apud Meurer (1988). No processamento “descendente” a compreensão é vista como impulsionada não pelo texto, mas, sim, pelo leitor. A compreensão dá-se do geral para o particular: começa na mente do leitor que, então, seleciona informação textual para confirmar expectativas e hipóteses sobre o texto. O processamento “descendente” surgiu inicialmente para opor-se ao processamento “ascendente” o qual postulava que, para compreender textos, o leitor parte do símbolo escrito (letra) e, seqüencialmente, atribui significados às palavras, frases, orações, parágrafos e textos completos, num movimento do particular para o geral e sem levar em conta seus conhecimentos e expectativas. Esse procedimento muito se acerca à estratégia conhecida como “*bottom-up*” ou “*text-based*”, segundo a qual, ouvintes e leitores também necessitam decodificar o insumo lingüístico, rápida e precisamente, e, diferente do processamento “ascendente”, confrontar o mesmo com suas expectativas para confirmar ou refutar interpretações não coerentes. A concepção de que nos processos de compreensão textual o leitor utiliza apenas os aspectos concretos e visuais do texto, como já foi citado aqui, não mais é aceita porque se sabe que o leitor lança mão inclusive de conhecimentos prévios inerentes à sua concepção de mundo e a conhecimento que o leitor tem do tópico central do texto. Vários autores compartilham da idéia de que esses processos (*top-down e bottom-up / ascendente e descendente*) são, muitas vezes, usados em combinação, inclusive de forma simultânea, sendo então nomeado como processamento paralelo (Eysenck & Keane, 1994; Rubin, 1994; Meurer, 1988).

Conforme Eysenck & Keane (1994) colocam, os processamentos envolvidos na compreensão de textos orais e escritos ocupam-se primeiramente em obter um significado, apesar das características gramaticais influenciarem no processo de compreensão. Eles

mencionam que em nível semântico é importante que a mensagem transmitida tenha relação com o conhecimento prévio do leitor, isto é, com o que já está armazenado na memória de longo prazo. Sobre esse tema Stanovitch (1980) estende a idéia da interação de processos propondo que a compreensão envolve um “processo interativo⁹ compensatório”. Meurer (1988) cita que a interdependência equilibrada entre a informação contida no texto e os conhecimentos prévios do leitor é a condição essencial para a compreensão da mensagem transmitida. Do contrário tudo seria novo e confuso, tornando a compreensão mais difícil. Para aclarar esta situação, tomemos como exemplo o seguinte texto: “...dados espectrofotométricos de infravermelho de agentes tensoativos purificados a partir de espumas coletadas em Pirapora do Bom Jesus”...revelam que o objeto estudado tem “alquilbenzonossulfonatos-lineares (LAS) que são biodegradáveis, e não tensoativos biorresistentes” (Castro e Macedo, 1986). Tal texto faz pouco ou nenhum sentido para a maioria dos especialistas em ciências humanas ou sociais porque sua interpretação depende de contribuição de informações disponíveis na mente do próprio leitor, Meurer (1988). Completando, esses autores mencionam que o processamento da linguagem desenvolve-se de forma serial e ordenada, iniciando com o significado de cada palavra, passando por considerações sobre a ordem das palavras e sintaxe, e resultando na absoluta compreensão de cada frase. Discorrendo sobre este ponto de vista, Numam (1999) a qualifica como linear e a situa dentro do processamento “*bottom-up*”.

Todavia, analisando o modelo interativo de processamento da linguagem, proposto por McClelland (1987), Eysenck & Keane (op. Cit.) salientam que não se pode dizer que a sintaxe de uma frase é processada antes ou após a obtenção do significado global da frase, senão simultaneamente. E ainda, a compreensão ocorre de maneira muito rápida e não espera o término de cada frase; já que, com o uso de diferentes tipos de conhecimento, inferências e de outros aspectos, aceleramos o processo da leitura.

2.4.5 Três causas de falta de compreensão

Segundo Meurer (1988), três causas básicas podem ser citadas como motivo para uma falta de compreensão: a primeira delas seria a de que a compreensão não se realizará se o leitor não possuir esquemas relativos ao conteúdo do texto. Nesse ponto citamos o texto de Castro e Macedo (1986) usado anteriormente. A segunda seria o fato de o leitor possuir esquemas pertinentes, mas, por alguma razão, não os ativa. Como exemplo podemos usar o texto de (Bransford, 1979), apud Meurer (1988), citado na seção **4.1.1.b**. E a terceira causa de

falta de compreensão seria quando o leitor, por alguma razão, forma uma representação mental do texto diferente daquela que o autor teve a intenção de transmitir. Neste caso, o leitor terá entendido ou interpretado mal o texto. Um exemplo seria quando o leitor confia exageradamente em seus próprios esquemas a ponto de desprender-se do texto e interpreta-lo de maneira tendenciosa.

Portanto, considera-se nesse trabalho que um texto para que ele seja verdadeiramente um acontecimento comunicativo, ele tem que respeitar (segundo Beaugrande & Dressler, 1997) sete normas de textualidade: a coesão e a coerência, as quais estão centradas no próprio texto; assim como a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a situacionalidade, noções estas centradas no usuário que explicam com maior amplitude o funcionamento da atividade comunicativa na que estão implicados tanto os produtores quanto os receptores de textos. E se como afirmam estes autores, um texto não satisfaz alguma dessas normas, então não pode se considerar que esse texto seja comunicativo.

2.4.6 Teoria do “*Schema*”

Como explica Rumelhart (1980), um esquema é uma estrutura abstrata que representa a maneira como o conhecimento e a experiência estão organizados em nossa mente. É um agrupamento estruturado de conceitos e, normalmente, envolve conhecimentos genéricos e pode ser utilizado para representar eventos, seqüência de eventos, preceitos, situações, relações e até mesmo objetos. Como exemplo tem-se o esquema que todos possuímos para QUEBRAR. Ao ativar tal esquema, imediatamente formar-se-á na mente do sujeito uma estrutura ou uma cadeia contendo pelo menos os seguintes componentes conceituais: “*quem quebra*”, “*o método para quebrar*” e “*mudança de inteiro para não-inteiro*” (Rumelhart e Ortony, 1977).

Para Meurer (1988), é através dessas representações que interpretamos a realidade à nossa volta. Durante o processo da compreensão de textos, por sua vez, os esquemas guiam não somente a interpretação, mas também as expectativas, inferências e a própria atenção dos leitores, e, dessa forma, ajudam a tornar o mundo mais previsível. Por isso, Numan (1999) coloca a teoria do “*schema*” como um suporte para a abordagem “*top-down*”, pois, se vale de experiências e conhecimentos adquiridos previamente para interpretar textos escritos e orais.

Concordando com Meurer (1988) e com Numan (1999), percebe-se a importância da disponibilidade e ativação de esquemas pertinentes a textos lidos que, caso o leitor não os possua, ou deixe de ativá-los, o texto terá pouca ou nenhuma chance de fazer sentido para aquele leitor (Adams e Collins, 1979, apud Meurer, 1988). Devido aos esquemas pré-existentes na mente do leitor, parece que há um certo “contrato” tácito entre autores e leitores, no qual se baseiam os primeiros para deixar que parte da mensagem transmitida fique por conta dos segundos. Dessa forma pode-se afirmar que os textos em si sempre são incompletos, carecendo de estratégias descendentes ou “*top-down*” para que seu significado seja completo para o leitor.

2.5 Estratégias de aprendizagem

O ato de compreender para Brown é na verdade *Estratégias de aprendizagem* (Brown, 1994), e está ligado ao *input* que o aprendiz recebe, como ele processa, armazena e retém as informações que recebe dos sujeitos implicados no processo de ensino / aprendizagem de uma língua estrangeira. Para Brown, a década de setenta foi um divisor de águas na percepção de formas de aprender e compreender ensinamentos diversos. Até então se imaginava que o método escolhido determinaria o sucesso ou o insucesso dos aprendizes de L2 ou LE, sem levar em conta as particularidades de cada indivíduo. Daí talvez a grande preocupação em definir um método de ensino que possibilitasse o melhor resultado possível no ensino de línguas. Alguns pesquisadores observaram que alguns aprendizes se saíam muito bem na compreensão de insumos lingüísticos da língua alvo independentemente do método usado, e essas comprovações mudaram ou começaram a mudar o foco das pesquisas.

O conceito, assim como a classificação de estratégias de aprendizagem foram submetidas a críticas, sugestões e atualizações, evoluindo rapidamente desde que surgiram. Dessa forma, nesta seção pretende-se demonstrar resumidamente como se deu a origem dos estudos sobre as estratégias de aprendizagem e a evolução das pesquisas nessa área. Apontar-se-á as características centrais dos estudos já realizados, as definições e diferenciação de termos básicos, as classificações mais aceitas e implicações teórico-cognitivas. Antes, porém, comentar-se-á sobre o ler e o escrever em língua estrangeira e buscar-se-á diferenciar os termos competência / desempenho e aprendizagem e aquisição. Em

seguida, discutir-se-á sobre as características das estratégias de aprendizagem e sua importância no ensino / aprendizagem de línguas estrangeiras. Ao final, buscar-se-á uma delimitação às estratégias de compreensão leitora, com enfoques em textos escritos usados como objetos de leitura em sala de aula de E/LE, onde serão expostas as taxonomias existentes na leitura da área. A partir daí, será proposta uma classificação das estratégias de aprendizagem que possivelmente os aprendizes de língua estrangeira lançarão mão no momento de compreenderem a mensagem escrita, as quais farão parte da análise dos dados dessa pesquisa.

2.5.1 Competência e desempenho

Há que salientar as diferentes concepções que tiveram os autores ao longo do tempo, a respeito desses dois temas. Para Chomsky (1965), em sua teoria do “*inatismo*”, competência foi definida como sendo a capacidade física mental inerente a todos os humanos, usada para processar informação em um estágio cognitivo. Significa conhecimento da língua, isto é, das suas estruturas e regras. Referia-se a fenômenos cerebrais, que eram inatos aos seres humanos. Já o desempenho era para Chomsky a capacidade que o indivíduo tem de comunicar-se. O uso real da língua em situações concretas, numa construção marcadamente dicotômica, sem qualquer preocupação com a função social da língua. Com estas idéias, confrontava-se com Saussure e seus estudos de *langue/parole*, para quem o homem era uma *tabula rasa*, ou seja, todo o conhecimento e capacidade lingüísticos seriam adquiridos com o meio a que fosse exposto.

Ainda que Chomsky critique a concepção saussuriana de língua como inventário sistemático de elementos depositados como um tesouro na mente das pessoas, é notório o fato, constatado por lingüistas como F.Gadet (1987), da dívida de Chomsky para com Saussure, ao conceber o par *competência / desempenho*. Gadet percebe entre este par e o par *língua / fala* saussuriano uma forte analogia, embora admita que os dois divirjam no caráter criador da linguagem. Saussure localiza a criação unicamente na fala, ao passo que Chomsky desdobra a criatividade em dois tipos, que classifica como o que muda as regras (faltas, lapsos, criações agramaticais), localizado no desempenho, e o que é governado pelas regras (criações de formas novas), pertencente à competência da língua.

O certo é que pelo formalismo do método e pela obstinada rejeição do sentido o gerativismo se inscreve na tradição do estruturalismo, dando-lhe continuidade e novo alento, no final dos anos 60. Ao procurar um sistema formal que explique a totalidade dos enunciados, Chomsky apóia-se na noção de natureza humana, aliando os universais lingüísticos ao inatismo e operando um profundo corte com os contrastes culturais e sociais.

Antropólogo de formação, Hymes (1979) foi o primeiro a incorporar a dimensão social ao conceito de *competência*. Ao acrescentar *comunicativo* ao termo *competência*, demonstrou claramente estar preocupado com o uso da língua. Assim, para Hymes, não é bastante que o indivíduo saiba e use a fonologia, a sintaxe e o léxico da língua para caracterizá-lo como competente em termos comunicativos. É preciso que, além disso, esse indivíduo saiba e use as regras do discurso específico da comunidade na qual se insere. O indivíduo demonstra possuir *competência* se sabe quando falar, quando não falar, e a quem falar, com quem, onde e de que maneira. Deve-se a Hymes (1978) igualmente, a ampliação do conceito de *competência* para incluir a idéia de “capacidade para usar”, unindo desta forma as noções de *competência* e *desempenho* que estavam bem distintas na dicotomia proposta por Chomsky em 1965. A partir de Hymes, e aparentemente inspirados por ele, vários autores enfrentaram a difícil tarefa de conceituar *competência comunicativa*.

Neves (1996:73), preocupada em examinar o desenvolvimento da *competência comunicativa* na LE para que o aprendiz seja capaz de exercer a função de tradutor e intérprete, lembra que tanto Halliday (1973) quanto Widdowson (1978) deram contribuições importantes para o desenvolvimento do conceito de *competência comunicativa*. Halliday adiciona a noção de funções da linguagem, preocupado que estava com o contexto da situação. Já Widdowson (*op. cit.*) faz a distinção entre regras gramaticais (“usage”) e uso (“use”), chamando a atenção para o fato de que tanto regras gramaticais (“usage”) quanto habilidade de comunicação (“use”) têm que estar em constante associação para que se desenvolvam as habilidades de interpretação subjacentes.

Um outro ponto a complicar a compreensão do conceito de *competência comunicativa* foi a confusão que se estabeleceu com a noção de *proficiência*. Stern (1987: 344), em contexto de ensino/aprendizagem de línguas, identifica *competência* com *proficiência* ao assinalar que “entre diferentes aprendizes, em diferentes estágios de aprendizagem de L2/LE, a competência ou proficiência vai do zero à “proficiência do nativo”.

Para ele, *competência* é um conceito dinâmico e não estático, no que difere de alguns autores que acompanharam Chomsky, mantendo a dicotomia clássica entre *competência* e *desempenho*.

Nesse trabalho nos propomos a analisar esta competência / desempenho dos alunos através de suas compreensões da escrita, sem perder de vista que essa dicotomia na verdade não se opõe e sim se complementam. Será uma das formas de avaliar o papel da proximidade na aprendizagem / aquisição da língua espanhola. Como diz Widdowson, competência / desempenho têm que andar juntas para que possa haver a construção do conhecimento.

2.5.2 Aquisição e aprendizagem

Krashen (1982), em uma teoria conhecida como *teoria do monitor*, distingue dois tipos de construção do conhecimento:

- Aprendizagem – É a representação consciente do conhecimento gramatical que resulta do ensino formal da língua e que não leva necessariamente à aquisição. Serve como um guia para usar o sistema adquirido.
- Aquisição – É o processo básico que permite alcançar o domínio da língua em uma perspectiva de imersão. Refere-se ao desenvolvimento inconsciente do sistema da língua objeto como consequência de usar a língua para comunicar-se.

Rubin e Stern (1975) descreveram “bons aprendizes de língua” em termos de características pessoais, estilos e estratégias. Rubin resumiu para 14 categorias ou qualidades que o aprendiz deveria ter para ser considerado um bom aprendiz de língua:

1. Acham seu próprio caminho, tomando conta do seu aprendizado;
2. Organizam informações sobre a língua;
3. São criativos, desenvolvem uma “percepção” sobre a língua por meio da experiência com sua gramática **materna internalizada** e palavras **de seu léxico materno**; (grifo meu).

4. “Cavam” oportunidades para praticar a língua dentro e fora de sala de aula;
5. Aprendem a viver com incertezas e sem frustrações, e continuam a falar ou a ouvir sem entender cada palavra;
6. Usa processos mnemônicos e outras estratégias de memorização para lembrar o que foi aprendido;
7. Faz com que os erros “trabalhem” para ele e não contra ele;
8. Usam conhecimento lingüístico, inclusive conhecimento da sua L1, para aprender uma L2 **ou LE**; (grifo meu).
9. Usa pistas contextuais para ajudá-lo na compreensão;
10. Aprende a fazer conjecturas inteligentes sobre a língua;
11. Aprende pedaços da língua e hábitos formalizados para ajudá-lo a desempenhar a língua “além de sua competência”;
12. Aprende certos truques para ajudar manter a conversação;
13. Aprendem certas estratégias de produção para preencher as lacunas na sua própria competência;
14. Aprende diferentes estilos de fala e escrita e aprende a variar sua língua de acordo com a formalidade da situação.

O que faltou a essa lista de Rubin foi um embasamento teórico. Pesquisas que comprovassem o que acabara de relatar. Em uma análise superficial nota-se que o autor não estava totalmente equivocado, sobretudo hoje que já temos algumas pesquisas que atestam em parte alguns itens dessa lista.

Pode-se dizer que em uma perspectiva de imersão (quando o aprendiz convive diariamente com falantes cuja língua materna é a língua alvo), o aprendiz chegue ao domínio oral de forma mais rápida que se estivesse aprendendo em uma perspectiva de aprendizagem (quando se tem contato com a língua alvo somente em um ambiente formal de aprendizagem, escola), devido, entre outros fatores, ao tempo de exposição à LA. Porém, normas e regras, em muitos casos, não se aprendem nesse tipo de situação. Os tópicos 2 e 14, da lista de Rubin e Stern (1975 – op. cit.), estariam comprometidos.

Não se pode aventar a hipótese de que o aprendiz use apenas estas formas de compreensão quando se dispõe a aprender uma L2 ou LE. Em contato com os novos insumos, com o contexto que se dá esta nova ou simultânea aprendizagem e/ou aquisição,

com os sujeitos implicados no processo, como aspectos culturais e sociais inerentes à LA, o aprendiz pode usar esses processos de compreensão ou combiná-los com outras formas para constituir inclusive novas formas de compreensão. Portanto, claro está que o processo de compreensão não é estanque, mas sim dinâmico e é construído e aprimorado ao longo da vida do aprendiz / profissional.

2.5.3 Leitura e Escrita da Língua Estrangeira

Estes são dois aspectos sumamente importantes na aprendizagem de uma língua estrangeira, nesse caso, o Espanhol.

Ler e escrever em Espanhol é relativamente fácil, devido à grande similitude fonética e representação gráfica de ambos os idiomas, pois uma grande porcentagem de palavras do Espanhol e do Português se escrevem quase igual e se pronunciam de maneira semelhante. A tal ponto que os falantes de ambos os idiomas, em muitos casos afirmam, que não é necessário estudá-los em institutos, escolas ou colégios, gastando dinheiro, quando na prática, os hispano-falantes compreendemos regularmente aos falantes de Português e vice-versa. Igual acontece com a leitura.

A leitura e a escritura são duas ações muito esperadas pelos alunos, pois todos querem entender o quanto antes os textos em espanhol, e quase de imediato querem colocar à prova sua habilidade para escrever pequenos textos, escolhidos pelo professor ou sugeridos por ele, com base no vocabulário aprendido, na representação falada de frases padrão ou por intermédio de expressões familiares e do dia-a-dia.

O mesmo acontece quando se solicita aos alunos que escrevam uma breve descrição da sala de aula, do edifício do colégio ou da sua própria residência, oferecendo modelo prévio. Ocorrem erros evidentemente, e é por intermédio deles que o professor dosificará sua atuação para que de forma lenta e metódica, ensine a leitura e finalmente a escritura.

2.5.4 A origem dos estudos sobre estratégias de aprendizagem e sua evolução

Há muito tempo busca-se identificar os processos de como se aprende uma língua estrangeira. Porém, apenas a partir dos anos 80, as estratégias de aprendizagem, as quais sempre existiram, foram objeto de estudo de pesquisadores. E esses estudos surgiram, segundo O'Malley & Chamot (1993), com o intuito de caracterizar os bons aprendizes. Desde então, observou-se que eles usam estratégias durante o processo de aprendizagem / aquisição de línguas, e que essas poderiam ser classificadas.

Aarom Carton, citado por Moura (1992), foi quem realizou, em 1966, o primeiro estudo oficial sobre estratégias que podem auxiliar na aquisição de uma segunda língua. Já as primeiras tentativas de se observar aprendizes e de identificar as estratégias por eles usadas, datam de 1975 por Rubin e Stern (op. Cit.) e 1978 por Naiman et. Al (apud O'Malley & Chamot, 1990). A partir daí então, outros pesquisadores, além desses mencionados, deram continuidade à investigação e classificação das estratégias de aprendizagem de línguas (O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990; Vandergrift, 1996; entre outros). E ainda recentemente, observam-se novos estudos relacionados às estratégias de aprendizagem em programas de Linguística Aplicada (Borges, 2001) Estudos Lingüísticos (Magalhães, 1997) e em áreas afins como a Educação e a Pedagogia (Costa, 2001).

2.5.5 Definindo o termo “Estratégia”

O estudo das estratégias apareceu a partir do interesse geral de psicólogos, profissionais da área de didática e alunos, de investigar a maneira de aprender a aprender. No âmbito do ensino aprendizagem de línguas estrangeiras, as estratégias foram definidas como sendo o comportamento de aprendizagem da língua, realmente utilizado pelos aprendizes a fim de aprender e regular a aprendizagem. O trabalho sobre as estratégias de aprendizagem é um excelente meio de criar um espaço no qual os aprendizes possam expressar de maneira sistemática suas idéias e suas práticas de aprendizagem. Esse espaço privilegiado e uma atmosfera serena e favorável ao ensino parecem essenciais no desarmamento de muitos problemas de ordem afetiva que podem entravar a aprendizagem da língua. Elas são maneiras interessantes para dar lugar à fala dos aprendizes, sobre sua vivência, sua experiência, suas dúvidas, seus medos e sua ansiedade, assim sobre seus questionamentos. Isso significa que através do desenvolvimento de uma percepção metalingüística e metacognitiva, pode-se

também promover uma percepção meta-afetiva, construindo resistências e aplicando transferência (Rubin; Thompson, 1982; Chamot; O'Malley, 1984; Cohen, 1987).

À primeira vista parece tratar-se de um conceito estabilizado, de sentido consensual e único, de tal modo que, na maior parte das vezes, entende-se ser escusada a sua definição. Contudo, um pouco de atenção ao sentido em que a palavra é usada permite, desde logo, perceber que não existe qualquer uniformidade, podendo o mesmo termo referir-se a situações muito diversas. Procura-se, aqui, fazer um levantamento, certamente não exaustivo nem o único possível, da diversidade das definições do conceito de estratégia.

Há uma questão inicial que trata da definição do termo “*estratégia*” a qual deve ser mencionada. Na literatura do ensino / aprendizagem de línguas estrangeiras encontram-se diferentes termos usados para definir estratégias, como: estilos, habilidades, métodos, processos, táticas, entre outros. Porém, a esses termos também lhes são atribuídos outros significados, podendo gerar confusão e / ou incoerência quanto a seu uso. Vários autores têm comentado sobre a falta de consenso geral quando se trata de definir esse vocábulo (Brown, 1993; Ellis, 1994; entre outros).

Com o propósito de aclarar alguns termos, Brown (1993) comenta que *processo* é o conceito mais amplo dentre os mencionados, e justifica dizendo que todos os seres humanos são envolvidos em determinados processos universais. O termo *estilo*, ainda para esse autor, está relacionado às tendências e preferências individuais, caracterizadas dentro de um padrão de pensamento e de sentimento, e que fazem diferenciar cada indivíduo do outro. E *estratégias* são métodos específicos de abordar um problema ou tarefa, modos de operação (*modus operandis*) para alcançar um fim particular, planos feitos para controlar e manipular certas informações. Brown ainda complementa dizendo que elas são intra-individuais, variam de momento a momento, e dependendo da circunstância podemos usar uma ou várias delas para solucionar problemas apresentados ou postos pelo insumo (*input*) e pela produção (*output*).

Faerch e Kasper (1980) apud Ellis (1985) distinguem claramente processo de estratégias da seguinte forma: *estratégias* são planos para controlar a ordem na qual uma seqüência de operações deve ser desempenhada, e *processo* é um conjunto de operações envolvidas tanto no desenvolvimento de um plano quanto na sua realização.

Oxford (1990) faz uma distinção entre estratégias e táticas através da etimologia dessas palavras, onde *estratégia*, que se origina no grego, significa a arte da guerra, ou de comandar um exército, e *táticas* são ferramentas utilizadas para se alcançar o sucesso das estratégias. Segundo a autora, essas duas palavras possuem características similares envolvendo planejamento e manipulação consciente com a intenção de atingir um objetivo. O termo *estratégia*, sem o sentido de competitividade e agressividade, foi recentemente transplantado para a educação, e recebeu um novo significado transformando-se em *estratégia de aprendizagem*. Oxford (op.cit) então expande a definição do termo da seguinte maneira: “... estratégias de aprendizagem são ações específicas tomadas pelo aprendiz para tornar a aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais agradável, mais auto-dirigidas, mais efetiva e mais transferível para novas situações.” Após alguns anos, essa pesquisadora redefiniu a sua definição de estratégias para: “estratégias de aprendizagem são ações específicas, comportamentos, passos ou técnicas que os estudantes usam para melhorar o seu progresso na compreensão, internalização e uso da segunda língua” (Oxford, 1994).

Uma forma de perceber melhor o que são estratégias de aprendizagem é estudando-as melhor, percebendo as suas características em relação ao ensino / aprendizagem de línguas como veremos a seguir.

2.5.6 Principais Características das Estratégias de Aprendizagem

Alguns pesquisadores têm atribuído características às estratégias de aprendizagem / aquisição de línguas, e nota-se um consenso geral sobre as mesmas. Abaixo, relataremos, porém, algumas posições divergentes que há entre esses autores.

Oxford (1990) realça a contribuição do uso das estratégias de aprendizagem para o alcance da competência comunicativa, afirmando que as estratégias são importantes passos dados pelos aprendizes para melhorarem a sua própria aprendizagem, pois, orientam rumo a um envolvimento ativo, auto-direcionado, o qual é fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa. A autora relaciona as seguintes características:

1. *Contribuem para o objetivo principal, a competência comunicativa.*
2. *Permitem aos aprendizes tornarem-se mais auto-direcionados.*

3. *Expandem o papel dos professores.*
4. *São orientadas para a solução dos problemas.*
5. *São ações específicas realizadas pelos aprendizes.*
6. *Envolvem muitos aspectos dos aprendizes.*
7. *Sustentam a aprendizagem tanto direta quanto indiretamente.*
8. *Não são sempre observáveis.*
9. *São freqüentemente conscientes.*
10. *Podem ser ensinadas.*
11. *São flexíveis.*
12. *São influenciadas por uma variedade de fatores.*

Ellis (1994) cita algumas características, já mencionadas por Oxford (1990), que vale a pena reforçá-las, como a variação do uso das estratégias de acordo com o tipo de tarefa que desenvolve o aprendiz, estilos de aprendizagem, motivação e atitudes pessoais. Ambos os pesquisadores comentam sobre a contribuição direta e indireta das estratégias para a aprendizagem de línguas. Esclarecendo melhor esse ponto, as estratégias contribuem diretamente para a aprendizagem e envolvem o processamento mental da linguagem, ao ajudar a reter e lembrar novas informações (usando as estratégias de memórias), a entender e produzir linguagem (usando estratégias cognitivas), etc., e contribuem indiretamente, por exemplo, ao auxiliar na coordenação da aprendizagem (usando as estratégias metacognitivas). Ao regular as emoções (usando as estratégias afetivas), e ao levar o aprendiz a aprender com outros (usando as estratégias sociais). Devido a isso, segundo vários estudiosos, pode-se afirmar que as estratégias de aprendizagem não são exclusivas das funções cognitivas, elas incluem funções metacognitivas como planejamento, avaliação e programação da aprendizagem, bem como funções sócio-afetivas, sendo todas igualmente importantes no processo de aprendizagem, pois, apóiam umas as outras.

Vale ressaltar ainda a existência de outros dois pontos controversos, entre outros autores, quanto à natureza das estratégias de aprendizagem. Primeiro o de tentar qualificar as estratégias como atividades mentais e / ou comportamentais, e segundo como ações conscientes e / ou subconscientes.

Com relação à classificação das estratégias, Ellis (1994) afirma que algumas estratégias ocorrem em nível mental e outras são comportamentais, sendo as últimas mais facilmente observáveis. Com relação à controvérsia de as estratégias serem usadas de forma

consciente ou subconsciente, O'Malley & Chamot (1990) fundamentam seu posicionamento por meio da teoria do processo mental proposto por Anderson (1980), o qual sugere que a aprendizagem de habilidades ocorre em três níveis: o cognitivo, o associativo e o automático (*autonomus*). Para tais autores, as estratégias começam como o conhecimento declarativo¹³, o qual pode tornar-se processualizado através da prática, passando pelos três níveis mencionados. No nível cognitivo, onde o aprendiz se envolve em uma atividade consciente vinda do conhecimento declarativo, a sua aplicação ainda é automática. No nível associativo, o aprendiz realiza conexões entre vários elementos, tenta colocar o conhecimento em prática, erros são cometidos e eliminados. No terceiro nível, os procedimentos se tornam cada vez mais automáticos e rápidos. O'Malley & Chamot (op.cit) colocam que no último nível é mais difícil de perceber o uso de estratégias e que, se a aplicação da estratégia se tornar processualizada e ocorrer de forma automática, o aprendiz pode não estar consciente do uso de estratégias que faz.

As concepções de Anderson (1980) levaram O'Malley & Chamot (1990: 85) a ter duas visões sobre as estratégias. A primeira afirma que as estratégias só ocorrem no nível cognitivo inicial quando elas são conscientes; deixando de ser estratégias quando são empregadas automaticamente. A segunda visão concebe que as estratégias ocorrem nos três níveis do processo mental. A priori, são parte do conhecimento declarativo, tornando-se depois parte do conhecimento processual. Para Ellis (1994: 532), as estratégias “*são ações conscientes ou pelo menos potencialmente conscientes que os aprendizes empregam intencionalmente*”. Oxford (1990), concordando com O'Malley & Chamot (op.cit), afirma que depois de certa prática e uso das estratégias de aprendizagem, elas podem tornar-se automáticas. A autora ainda ressalta que, apesar de alguns autores afirmarem que as estratégias são sempre usadas de forma consciente, algumas estratégias usadas de forma apropriada ou não, são empregadas de forma instintiva, sem avaliar e criticar.

Encerrando esta parte, avaliando as características de estratégias de aprendizagem, pode-se notar que sua compreensão leva a um aproveitamento substancial nos procedimentos de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira, representando assim um grande catalisador para a aprendizagem de LE. A seguir, ver-se-ão as classificações das estratégias de aprendizagem abordadas no âmbito do ensino e da aprendizagem de LE, focando ao final as estratégias de compreensão leitora.

2.5.7 Estratégias específicas de aprendizagens de línguas próximas e estratégias de leitura.

Com o objetivo de chegar a um modelo de análise de dados para conclusões dessa pesquisa, far-se-á um breve comentário sobre os primeiros estudos voltados para a classificação das estratégias de aprendizagem geral até as de aprendizagem de línguas. Ao final, buscar-se-á focar e delimitar as estratégias aplicáveis à compreensão leitora.

Já houve várias tentativas de classificação das estratégias relacionadas à aprendizagem em geral e à aprendizagem de línguas (Oxford, 1990). Pode-se inferir que vários conflitos surgiram com o avanço dos estudos voltados para essa área. À medida que os estudos iam aprofundando-se, novas propostas de classificação iam surgindo. Como exemplo disso, pode-se recorrer à literatura educacional e encontrar diferentes tipos de classificação de estratégias de aprendizagem, como as que descrevemos abaixo.

Danserau, Collins, Macdonald, Holley, Garland, Diekhoff e Evans, apud Costa (2000), classificaram-nas em estratégias primárias e de apoio. As primárias abrangem atividades que envolvem o material, e as de apoio ajudam na manutenção de um equilíbrio interno relacionado à concentração, ao monitoramento e à avaliação da aprendizagem.

Weinstein e Meyer (1985) identificaram cinco tipos de estratégias, posteriormente organizadas e classificadas por Brophy e Good (1986), sendo elas: as estratégias afetivas, de ensaio, de organização, de monitoramento e de elaboração.

Zimmerman e Martinez Pons (1986) identificaram 14 tipos de estratégias: auto-avaliação, organização e transformação, auto-monitoramento, estabelecimento de metas e planejamento, busca e registro de informação, organização do ambiente, ensaiar e memorizar, rever notas, buscar ajuda e rever.

Garner e Alexander (1989) dividiram-nas em cognitivas e metacognitivas: aquelas referem-se à relação do processo cognitivo, e estas referem-se ao controle e monitoramento do mesmo (Boruchovitch, 1993).

Dessa forma nota-se uma evolução teórica entre as primeiras classificações e as últimas já mais direcionadas para as áreas específicas do conhecimento. Desse ponto em diante, apresentam-se exemplos de taxonomias voltadas para a aprendizagem / aquisição de línguas estrangeiras.

Ellis (1994: 530) apresenta uma distinção que usualmente é feita ao classificar as estratégias, dividindo-as em três grupos: Estratégias de Aprendizagem,

Estratégias de Produção e Estratégias de comunicação. Segundo a autora, o primeiro grupo tem seu eixo na aprendizagem / aquisição de línguas. Ao usar esse grupo de estratégia faz-se uma tentativa de desenvolver a competência lingüística e sociolingüística na língua em estudo. Os dois últimos grupos são centrados no uso da linguagem. As estratégias de comunicação procuram lidar com problemas que surgem ao se interagir na língua em estudo, e as de produção são decorrentes da intenção de usar o sistema lingüístico eficiente com o mínimo de esforço. Para Tarrone (1980) apud Ellis (1994: 530), quando se trata da intenção do aprendiz, é difícil perceber claramente se ele foi motivado a usar uma estratégia devido ao desejo de falar ou de usar a língua.

Para Brown (1993: 118) as estratégias de aprendizagem estão relacionadas ao insumo (*input*), ou seja, à recuperação das mensagens recebidas de outros, à memória, ao armazenamento e processamento da informação. As estratégias de comunicação, por sua vez, estão relacionadas aos mecanismos verbais e não verbais para a comunicação produtiva da informação.

Quando se trata especificamente de ensino / aprendizagem de línguas, também se tenta classificar as estratégias. Para O'Malley & Chamot (1990) as primeiras classificações apresentadas por Naiman et al. (1978) e Rubin (1981) possuem diferenças marcantes e mais, não são baseadas em uma teoria de aquisição de uma L2 ou em teorias cognitivas como as mais recentes. Como exemplo temos a classificação de Naiman (1978) que inclui cinco categorias amplas (*abordagem ativa de tarefa; noção da língua como um sistema; consciência da língua como um meio de comunicação e interação; gerenciamento de demandas afetivas; monitoramento do desempenho da L2*) e um número de categorias secundárias de estratégias de aprendizagem. Rubin (op cit.) inclui em sua classificação um grupo de estratégias que afeta diretamente a aprendizagem, e outro que contribui indiretamente com a aprendizagem.

Dentre as classificações das estratégias de aprendizagem mais aceitas e mais atualizadas estão a de O'Malley & Chamot (1990) e a de Oxford (1993). Para Brown (1993), a taxonomia de O'Malley et al. (1990) é bastante parecida à de Oxford (1990), cujo aspecto convergente entre as duas é a amplitude e a praticidade. Porém, O'Malley & Chamot (op cit) salientam que discordam em parte da taxonomia de Oxford (1990) por considerar que a autora

tenta agregar todas as estratégias classificadas anteriormente a sua taxonomia, originando uma lista extensa e não se encaixando bem em uma teoria cognitiva. Além disso, O'Malley & Chamot (op cit) ainda identificam uma falha da autora ao não priorizar o que as estratégias têm de mais importante para a aprendizagem e gerar subcategorias que parecem coincidir. No entanto, Brown (1994) e Ellis (1995) reconhecem que Oxford (op cit.) talvez tenha a classificação mais abrangente até o momento, contando com sessenta e quatro delas.

Como resposta a muitos autores que criticavam a falta de embasamento teórico cognitivo nas pesquisas sobre estratégias de aprendizagem nas décadas de 70 e 80, O'Malley & Chamot (1990) apresentaram uma teoria cognitiva como base dos estudos sobre as estratégias de aprendizagem marcando um grande avanço nessa área de estudo. O'Malley & Chamot buscam introduzir as estratégias de aprendizagens dentro de um modelo de teoria lingüística, situando-as preferivelmente dentro dos modelos de aprendizagem de psicologia cognitiva (Anderson, 1980) e no modelo CALLA (*Cognitive Academic Language Learning Approach*) de O'Malley (1988) citado por O'Malley & Chamot (1990).

A teoria usada por O'Malley & Chamot (1990) foi baseada numa visão cognitiva do processamento da informação do pensamento e da ação humana. Há dois princípios implícitos nessa teoria: a) O comportamento pode ser mais bem explicado através da concepção de como os indivíduos pensam e interpretam suas experiências, e b) o modo pelo qual os indivíduos pensam e raciocinam tem a ver com a maneira pela qual os computadores processam a informação (Shuell, 1989; apud O'Malley & Chamot, 1990). Para essa teoria, os indivíduos processam a informação, e os pensamentos relacionados a essa atividade cognitiva são tidos como processos mentais. Portanto, *as estratégias de aprendizagem são meios especiais de processar a informação, os quais realçam a compreensão, a aprendizagem ou a retenção da informação* (O'Malley & Chamot, 1990:1). Sob essa ótica, compreende-se que a linguagem é uma habilidade cognitiva complexa, que pode ser descrita dentro do contexto da teoria cognitiva.

O'Malley & Chamot (1990) classificam 23 tipos de estratégias de aprendizagem divididas em três grupos maiores:

- ❖ Sete estratégias **metacognitivas**, as quais envolvem um planejamento e um pensar sobre o processo de aprendizagem, o monitoramento da produção e compreensão

e a avaliação de aprendizagem depois de feita uma atividade.

- ❖ Quatorze **cognitivas** ligadas diretamente à língua em estudo, envolvendo um trabalho com o material de aprendizagem. Essas afetam diretamente a aprendizagem / aquisição de uma língua.
- ❖ Duas **sócio-afetivas**, envolvendo atividades de mediação social, auto ajuda e ajuda ao outro enquanto aprendiz de uma língua.

Magalhães (1997) e Vandergrift (1996) concordam com a classificação de O'Malley & Chamot (1990) que dividem as estratégias de aprendizagem em três grupos. A seguir, apresentar-se-ão as taxonomias de O'Malley & Chamot (op cit.) e Oxford. Como a delimitação das estratégias de aprendizagem aqui apresentadas brindam a compreensão leitora, abordar-se-á apenas aquelas que se aplicam aos aspectos que envolvem esse tipo de compreensão.

QUADRO 1 – Estratégias de compreensão citadas por O' Malley & Chamot

Estratégias metacognitivas

Organização antecipada	Prever a linguagem necessária para uma tarefa oral ou escrita
Planejamento organizacional	Planejar as partes, seqüência, idéias principais ou funções da linguagem expressa oralmente ou por escrito.
Atenção direcionada	Decidir antecipadamente, prestar atenção ao conteúdo geral de uma tarefa e a ignorar distrativos irrelevantes, mantendo a atenção durante a execução da tarefa.
Atenção seletiva	Decidir antecipadamente, prestar atenção a aspectos do insumo lingüístico ou a detalhes situacionais que ajudam no desempenho de uma tarefa.
Autogerenciamento	Compreender e buscar condições que ajudem na realização de uma tarefa com sucesso, controlando o desempenho lingüístico para maximizar o uso do que já se sabe.

Automonitoração	Checar, verificar, corrigir a compreensão ou o desempenho durante uma atividade lingüística. (Sub-tipos: monitoramento da compreensão oral, do estilo, das estratégias em uso, do plano em ação).
Identificação de problemas	Explicitamente, identificar o ponto central que necessita de resolução em uma tarefa de problemas ou identificar o aspecto de uma tarefa que impede uma execução bem sucedida.
Auto-avaliação	Checar os resultados do desempenho lingüísticos a partir de medidas internas sobre integridade e precisão, verificando o repertório lingüístico, o uso de estratégias, ou a habilidade para se executar uma tarefa (Sub-tipos: avaliação do desempenho, da habilidade, do uso de estratégias).

Estratégias cognitivas

Recursos	Usar material de referência, tais como: dicionário, livros-texto e trabalhos anteriores.
Agrupamento	Colocar em ordem, classificar ou nomear/rotular material usado em uma tarefa lingüística.
Tomar nota	Anotar palavras-chave ou conceitos de modo abreviado, gráfico ou com número para ajudar na execução de uma tarefa.
Dedução / indução	Aplicar conscientemente regras próprias ou aprendidas para compreender a língua alvo.
Elaboração	Relacionar as novas informações com o conhecimento prévio, relacionar as suas diferentes partes de novas informações entre si, fazer associações pessoais com as novas informações apresentadas. (Tipos: pessoal, de mundo, acadêmica, entre as partes, de questionamentos, criativa, de imagens).
Sumário	Fazer um sumário mental ou por escrito de informações obtidas através da compreensão oral.
Tradução	Traduzir idéias de uma língua para outra de forma relativamente literal.

Transferência	Usar o conhecimento de uma língua, adquirido previamente, para facilitar uma tarefa.
Inferência	Usar informações disponíveis para adivinhar o significado ou o uso de itens não familiares associados à tarefa, para prever resultados ou para preencher as lacunas de informação que não estão presentes.
Imagens	Usar imagens visuais (mentais ou reais) para compreender e lembrar as novas informações ou para fazer a representação mental de um problema.

Estratégias sócio-afetivas

Pedir esclarecimento	Pedir explicações, verificações, paráfrase ou exemplos sobre o material, a tarefa; fazer perguntas a si mesmo.
Cooperação	Trabalhar junto com colegas para resolver um problema, trocar informações, checar uma tarefa ou ter “ <i>feedback</i> ” sobre o desempenho oral ou escrito.
Falar consigo mesmo	Reduzir a ansiedade usando técnicas mentais que aumentam a auto-estima.
Auto-reforço	Promover motivação pessoal através de recompensas para si próprio quando uma atividade de aprendizagem de língua foi executada com sucesso.

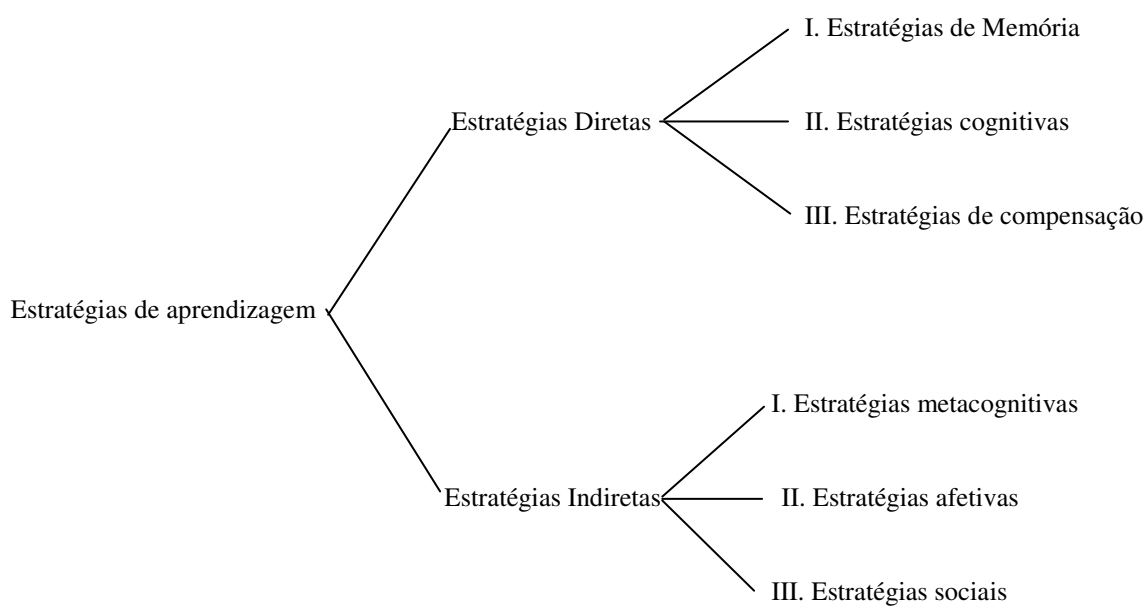
FONTE:
O'Malley & Chamot, 1990, p. 137-9.

A seguir, apresentar-se-á a divisão de estratégias de aprendizagem feita por Oxford (1990), cuja classificação está centrada em dois grandes grupos: as *diretas* (envolvem diretamente a língua em estudo e requerem um processamento mental da linguagem), e as *indiretas* (dão suporte indireto para a aprendizagem através de planejamento, avaliação,

controle de ansiedade e outros meios); e, a partir desses dois grupos, seguem subgrupos, resultando em um total de sessenta e quatro estratégias. Abaixo, segue uma figura com a representação geral da taxonomia descrita por Oxford (op cit.) e, logo após, um quadro com as estratégias e definições voltadas para a compreensão leitora.

Nesse trabalho, por concordar com uma maior clareza neste modo de apresentação das estratégias de aprendizagem, utilizar-se-á a divisão acima mencionada, ou seja, trabalhar-se-á com as estratégias, dividindo-as nos dois grupos acima descritos.

FIGURA 1 – Diagrama do Sistema de Estratégias: visão geral



FONTE: Oxford, R., 1990, p. 16

QUADRO 2 – Estratégias de Compreensão Leitora Citadas por Oxford

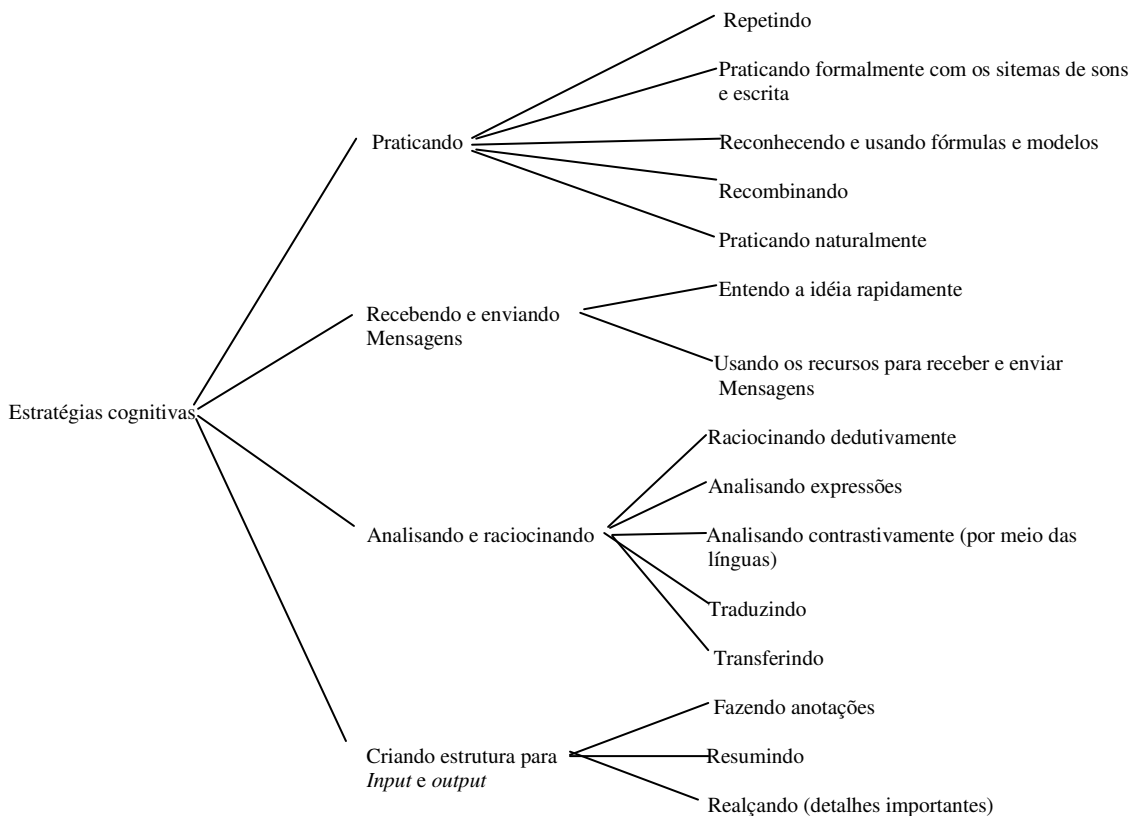
1. Estratégias diretas

Grupo 1. Memória

- | | |
|---------------------------------|--|
| A. Criação de elos mentais | <ol style="list-style-type: none">1. Agrupar: sinônimos ou campo semântico.2. Associar / elaborar: relacionar informação da língua nova com conceitos já existentes na memória.3. Colocar palavras novas em um contexto. Ex.: colocar frases de uma conversação ou estória em ordem para lembrá-la. Envolve associação, elaboração onde a nova informação é ligada a um contexto. (não é o mesmo que inferência – estratégia de compreensão). |
| B. Aplicação de imagens e sons. | <ol style="list-style-type: none">1. Usar imagens: gravuras, desenhos, representação mental de letras de uma palavra.2. Usar mapa semântico: ligar figura com palavras ou conceitos. É um meio de contextualizar uma palavra, ou um conceito, através de um trabalho de rede (com linhas e setas, e outros).3. Usar palavras-chave: elos auditivos, ou seja, associa palavras novas através do uso de ligações auditivas ou visuais. Ex. Minnesota-mini soda.4. Representação de sons na memória. Ex.: usar rimas para lembrar. |
| C. Revisão efetiva | <ol style="list-style-type: none">1. revisão estruturada (acontece em intervalos de tempo, no início mais aproximado e depois mais distante). |
| D. Emprego de ação. | <ol style="list-style-type: none">1. Uso de sensação ou resposta física. Desempenhar a expressão fisicamente (Ex. caminhe rapidamente) ou relaciona-la com sensação física (Ex.: frio).2. Uso de técnicas mecânicas. Ex.: colocar palavras em seções separadas de um caderno de aprendizagem de línguas. |

Grupo 2. Cognitivas

FIGURA 2. Diagrama das estratégias cognitivas. Fonte: Oxford (1990, p. 44)



QUADRO 3 – Estratégias cognitivas Citadas por Oxford

A. Praticar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Repetir (ouvir algo, imitar, falar, fazer algo repetidamente). 2. Praticar formalmente os sons e o sistema escrito. 3. Reconhecer e usar fórmulas, paradigmas e expressões formulaicas. 4. Praticar de forma natural.
B. Receber e enviar mensagens	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender a idéia rapidamente: achar a idéia principal (<i>skimming</i>) e achar detalhes (<i>scanning</i>). 2. Usar recursos para captar e enviar mensagens através de meio impresso: gramática, dicionário, glossário, etc.
C. Analisar e raciocinar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Raciocinar dedutivamente (aplicação de regras). 2. Analisar expressões (dividir em partes) 3. Analisar contrastivamente (comparar sons, vocabulário, etc.). 4. Traduzir. 5. Verter (transferir): usar palavras, conceitos, estruturas da L1 para entender e produzir expressões na língua-alvo.
D. Criar estrutura para "input" e "output"	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tomar notas. 2. Fazer resumos. 3. Focar a atenção (<i>highlighting</i>), sublinhar, marcar, colocar asteriscos.

Grupo 3. Compensação

- A. Adivinhar de forma inteligente
1. Usar pistas lingüísticas (palavras-chave, sufixos, prefixos, ordem de palavras, cognatos)
 2. Usar outras pistas: estrutura do texto, conhecimento de mundo, conhecimento dos participantes do texto e outros.

2. Estratégias Indiretas

Grupo 1. Metacognitivas

- A. Centrar a aprendizagem
1. Aprender e relacionar com material já conhecido.
 2. Prestar atenção.
 3. Retardar a produção oral (ou escrita) para focar na audição (ou leitura) (período silencioso)
- B. Planejar a aprendizagem
1. Fazer descobertas sobre a aprendizagem de línguas.
 2. Organizar: espaço físico, horário, caderno de aprendizagem de línguas.
 3. Estabelecer metas e objetivos. Ex.: meta = corresponder no final do ano com alguém no exterior; objetivo: ler um livro.
 4. Identificar o propósito de uma atividade, ou seja, ouvir, falar, ler, compreender.
 5. Planejar uma tarefa.
 6. Procurar oportunidades para praticar.
- C. Avaliar a aprendizagem
1. Automonitoração (identificar os erros)
 2. Auto-avaliação (avaliar o próprio progresso).

Grupo 2. Afetivas

- A. Diminuir a ansiedade
1. Relaxar progressivamente, respirar fundo, meditar (através da imagem).
 2. Usar música.
 3. Rir: assistir a uma comédia, ouvir / ler piadas.
- B. Encorajar-se
1. Fazer afirmações positivas (que tal no diário?). Ex.: "I'm reading faster". Everybody makes mistakes. I can learn from mine".
 2. Correr risco de forma inteligente.
 3. Gratificar-se.
- C. Medir a temperatura emocional
1. Ouvir seu corpo (estou feliz? estou tenso (a)?).
 2. Usar listas (*check lists*) para auto-avaliação.
 3. Escrever um diário (data, lição do livro, atividades principais, como foi meu desempenho, quais foram minhas dificuldades).
 4. Discutir seus sentimentos com alguém (que ou quais dificuldades ainda tenho?).

Grupo 3. Sociais

- A. Fazer perguntas
1. Pedir esclarecimentos.
- B. Cooperar com outros
1. Cooperação entre pares.
 2. Cooperação com falantes proficientes.
- C. Solidarizar-se com os outros
1. Desenvolver compreensão cultural (tentar entender a cultura do outro)
 2. Conscientizar-se a respeito dos sentimentos e dos pensamentos dos outros.

Ellis (1995), dando ênfase apenas às estratégias cognitivas que Oxford (op cit.) chama de “estratégias diretas”, afirma que o aprendiz de LE tem dois tipos de conhecimento: o declarativo e o procedural. O primeiro descreve o conhecimento de como aprender, ou seja, consiste na internalização das regras e memorização de blocos de linguagem da LE. O segundo representa o conhecimento de regras e fórmulas, o que consiste nas estratégias e procedimentos adotados pelo aprendiz para processar a LE. Ellis (1995) ainda faz uma classificação das estratégias e afirma que elas não são especiais somente para os aprendizes de LE, já que os aprendizes de LM também as utilizam. O que diferirá o aprendiz de LE do aprendiz de LM será a frequência com que as estratégias são usadas.

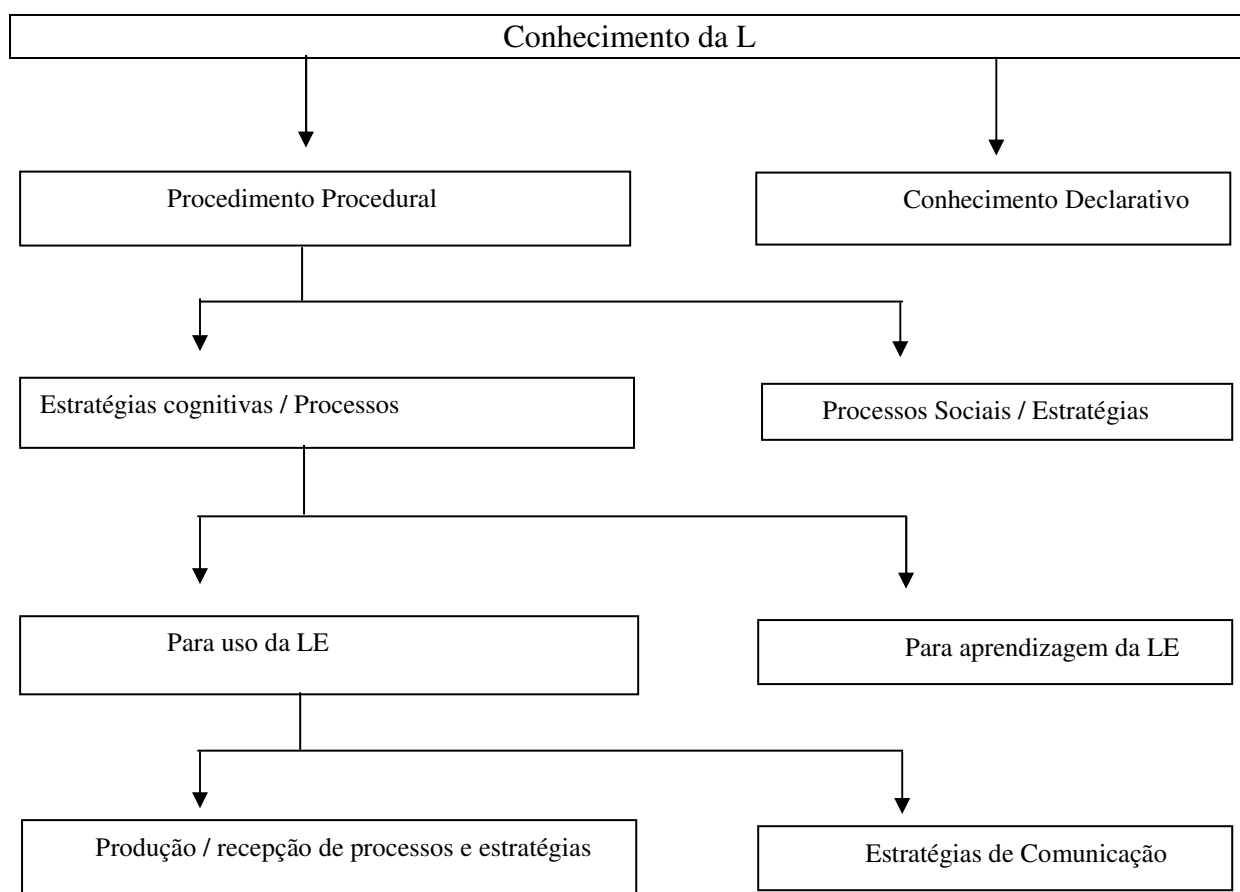


FIGURA 03 – Fonte Ellis (1995, p. 165) Diagrama de tipos de conhecimento em LE.

Tendo situado as estratégias sob o conhecimento procedural, Ellis reconhece que teve que usar uma metalinguagem para descrever esse tipo de fenômeno mental, apesar de ser a metalinguagem, freqüentemente, confusa e vaga. Esse autor afirma que há um consenso entre os pesquisadores com relação ao uso de termos como “*processo*”, “*estratégia*” e “*princípio*”. Segundo o autor, Faerch e Kasper (1980) fazem uma clara distinção entre *estratégias* e *processos*, já que vêm as estratégias como planos para controlar a ordem em que a seqüência das operações deve ser atuadas e os processos como as operações que interferem na realização do plano.

Com a apresentação da fundamentação teórica, passamos a comentar a análise de dados.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, os dados colhidos foram analisados em sessões distintas e destinados a descrever e analisar cada um dos casos estudados. Buscou-se responder às indagações: “*Quais e que tipos de estratégias de compreensão leitora usam os alunos para compreenderem um texto?*”, “*A proximidade lingüística repercute em uso maior e mais eficiente de estratégias de compreensão leitora?*”, “*Diferentes aprendizes usam a mesma estratégia para a compreensão de um mesmo corte textual?*”.

Com o intuito de salvaguardar as informações pessoais dos participantes dessa pesquisa, os mesmos foram identificados aqui por códigos (letras) D, H, J, S, e T.

Em um primeiro momento foi feito uma análise do perfil dos alunos com relação às estratégias de aprendizagem utilizadas por eles. Obtiveram-se os dados através da aplicação do IEAL. Logo após foi feito uma análise dos dados obtidos em sala de aula, através de gravação. Buscou-se identificar os tipos de estratégias efetivamente usadas em situação real de aprendizagem de língua. E por último, analisaram-se os dados colhidos através de gravação individual onde os alunos tinham um texto real, extraído de um material autêntico, cujo propósito foi fazer com que os alunos lessem o texto que estava em espanhol fazendo uma tradução para o português em voz alta. No final, foi feito a triangulação dos dados.

3.1 O inventário de Estratégias para Aprendizagem de Línguas – IEAL

Aplicou-se o Inventário de Estratégias para aprendizagem de Línguas como pré-teste com o objetivo de se obter um primeiro perfil dos alunos, identificar quais e que tipos de estratégias eram conscientemente usadas pelos alunos e se efetivamente eles as usavam. Com as respostas obtidas com o IEAL, construiu-se um gráfico para cada um dos participantes. Analisaram-se, então, os gráficos com o propósito de avaliar a ocorrência do uso das estratégias mencionadas no inventário. Para isso, estabeleceram-se os seguintes critérios:

OC = Código da frequência

A frequência possui cinco escalas distintas:

SS = Superior (A estratégia é sempre utilizada)

MS = Médio Superior (A estratégia é usualmente utilizada)

MM = Médio (A estratégia às vezes é utilizada)

MI = Médio Inferior (Geralmente a estratégia não é utilizada)

SO = Sem ocorrência (Nunca ou quase nunca é utilizada)

F = Frequência

É utilizada para saber a frequência que o aluno utiliza as estratégias de A a F

M = Média

A média varia de 1,0 a 5,0, de acordo com as opções de respostas que aparecem no IEAL A correspondência de valor da média com a ocorrência será: de 1,0 a 1,5, MI de 1,6 a 2,5, MM de 2,6 a 3,5, MS de 3,6 a 4,5 e SS de 4,6 a 5,0. Neste trabalho foram usados os símbolos <> para explicitar que os números que aparecem antes e depois dos sinais pertencem ao intervalo. Por exemplo, 1,0 <> 1,5 significa que a média vai de 1,0 a 1,5. Como exemplo, cita-se o quadro abaixo:

OC	F	M
SS	SEMPRE É UTILIZADA	4,6 <> 5,0
MS	É USUALMENTE UTILIZADA	3,6 <> 4,5
MM	ÀS VEZES É UTILIZADA	2,6 <> 3,5
MI	GERALMENTE NÃO É UTILIZADA	1,6 <> 2,5
SO	NUNCA OU QUASE NUNCA É UTILIZADA	1,0 <> 1,5

FIGURA 4 - Diagrama de ocorrência de uso das estratégias. NOTA: Confeccionada pelo autor, baseada nas respostas dos alunos às indagações do IEAL.

3.2 Estratégias

Nesta seção vamos discorrer sobre os seis tipos de estratégias relacionadas por Oxford (1990)

3.2.1 Estratégia A

As perguntas contidas nestas estratégias, de acordo com Oxford (1990), estão inseridas nas estratégias de memória, que, por sua vez, estão dentro das estratégias diretas (figura 1).

As estratégias de memória podem ajudar o aprendiz a obter mais êxito na aprendizagem de novas palavras, sobretudo na compreensão de novo significado para os falsos cognatos.

Segundo Oxford (1990) as estratégias de memória frequentemente envolvem agrupamentos de itens de diferentes tipos, tais como: agrupar palavras, associar novos conceitos com outros já existentes na memória, ligar figuras com novos conceitos, usar imagens para representar mentalmente conceitos ou palavras, usar palavras chave como elos auditivos, fazer revisão de conteúdo visto, desempenhar um conceito fisicamente, uso de

técnicas mecânicas como elaborar um glossário no caderno ou colocar palavras em sessões separadas de um caderno de aprendizagem de línguas etc.

Nessa investigação, as informações obtidos com o IEAL revelaram os seguintes dados contidos no quadro abaixo:

ESTRATÉGIA A			
ALUNO	OC	F	M
D	MI	GERALMENTE NÃO É UTILIZADA	1,6 <> 2,5
H	MS	É USUALMENTE UTILIZADA	3,6 <> 4,5
J	MM	ÀS VEZES É UTILIZADA	2,6 <> 3,5
S	MS	É USUALMENTE UTILIZADA	3,6 <> 4,5
T	MM	ÀS VEZES É UTILIZADA	2,6 <> 3,5

FIGURA 5 - Diagrama de ocorrência de uso das estratégias. NOTA: Confeccionada pelo autor, baseada nas respostas dos alunos às indagações do IEAL.

Pode-se perceber que nem todos os participantes usam a mesma estratégia de memória para a mesma aprendizagem. No entanto, os dados são em parte surpreendentes, pois, Oxford (1990) e outros autores afirmam que os aprendizes raramente utilizam essas estratégias de aprendizagem, diferentemente do que se pode confirmar através dos dados acima apontados. Dos cinco participantes, quatro afirmaram que sempre ou às vezes fazem uso de figuras para lembrar-se de palavras novas em espanhol. Um outro fator pode corroborar a concepção de proximidade lingüística. Quatro dos cinco participantes afirmaram que sempre ou às vezes associam novas palavras de espanhol a outras que já conhecem. Importante salientar que esse conhecimento prévio não é necessariamente oriundo da língua materna, pode ser conhecimento derivado do domínio de outra LE.

3.2.2 Estratégia B: Uso de processos mentais.

As estratégias contidas nessa categoria fazem parte das estratégias cognitivas, que, por sua vez, pertencem às estratégias diretas, de acordo com a classificação de Oxford (1990).

Essas estratégias têm um papel importantíssimo na aprendizagem de línguas, e segundo O' Malley (1985) são sempre usadas por alunos. Oxford (1990) afirma que elas se dividem em quatro grupos e que tais estratégias envolvem atividades como: ouvir e repetir palavras ou frases, reconhecer e usar fórmulas, paradigmas e expressões formulaicas, fazer leituras do tipo *skimming* e *scanning*, pesquisar em dicionários, glossário, raciocinar dedutivamente (aplicação de regras), fazer traduções, usar palavras ou conceitos na L1 para entender e produzir expressões na língua alvo, etc.

Os participantes apresentaram o seguinte perfil:

ESTRATÉGIA B			
ALUNO	OC	F	M
D	MM	ÀS VEZES É UTILIZADA	2,6 <> 3,5
H	MM	ÀS VEZES É UTILIZADA	2,6 <> 3,5
J	MS	É USUALMENTE UTILIZADA	3,6 <> 4,5
S	MM	ÀS VEZES É UTILIZADA	2,6 <> 3,5
T	MM	ÀS VEZES É UTILIZADA	2,6 <> 3,5

FIGURA 6 - Diagrama de ocorrência de uso das estratégias. NOTA: Confeccionada pelo autor, baseada nas respostas dos alunos às indagações do IEAL.

Quase todos responderam que às vezes usam estratégias cognitivas. É importante notar esses dados porque estes tipos de estratégias normalmente determinam até o ritmo de aprendizagem. Por exemplo, todos foram unânimes em dizer que usam um caderno em sala para fazer anotações. Outro dado importante é que se fôssemos tomar o item de número 22 do IEAL, onde diz: “*eu transfiro meu conhecimento da minha língua nativa para facilitar novos conhecimentos em espanhol*”, a média seria MS, ou seja, no caso desses alunos que formam o *corpus* desse trabalho, todos em maior ou em menor grau lançam mão de

estruturas lingüísticas do português para compreenderem melhor certas estruturas do espanhol.

3.2.3 Estratégia C: Estratégias de Compensação.

As perguntas formuladas no IEAL que formam o grupo de estratégias de compensação fazem parte das estratégias diretas (figura 1). Segundo Oxford (1990), essas estratégias não são usadas apenas por aprendizes de LE, mas também por nativos falantes da língua alvo, com o intuito de deduzir o significado de uma palavra em um determinado contexto. É importante frisar que em um contexto de aprendizagem de línguas próximas espera-se uma alta ocorrência desses tipos de estratégias, devido ao elevado número de cognatos semelhantes entre as duas línguas, como é o caso desse estudo.

Como exemplo de atividades que brindam esses tipos de estratégias, Oxford (1990) cita o uso de pistas lingüísticas como palavras-chave, sufixos, prefixos, ordem de palavras, cognatos, estrutura do texto, conhecimento de mundo, conhecimento dos participantes do texto entre outros. O perfil dos aprendizes nessa estratégia se encontra na figura a seguir:

ESTRATÉGIA C			
ALUNO	OC	F	M
D	MI	GERALMENTE NÃO É UTILIZADA	1,6 < 2,5
H	MM	ÀS VEZES É UTILIZADA	2,6 < 3,5
J	MM	ÀS VEZES É UTILIZADA	2,6 < 3,5
S	MM	ÀS VEZES É UTILIZADA	2,6 < 3,5
T	MM	ÀS VEZES É UTILIZADA	2,6 < 3,5

FIGURA 7 - Diagrama de ocorrência de uso das estratégias. NOTA: Confeccionada pelo autor, baseada nas respostas dos alunos às indagações do IEAL.

O resultado aqui demonstrado é intrigante. Como já foi dito, esperava-se aqui uma média de SS para todos os participantes. Isso nos faz pensar sobre as teorias de proximidade lingüística e indagar-nos algo como: será que a proximidade lingüística entre o

português e o espanhol, por exemplo, é a mesma para professores e alunos? O resultado demonstrado aqui seria o mesmo se as línguas em questão fossem o Inglês e o português? O conceito de proximidade entre duas línguas deve partir dos professores e teóricos ou dos aprendizes? São indagações que com certeza merecem a atenção de outros pesquisadores.

3.2.4 Estratégia D: Papel ativo do aluno.

Essas estratégias estão contidas no grupo de estratégias metacognitivas que, por sua vez, estão inseridas nas estratégias indiretas de aprendizagem citadas por Oxford (figura 1). Essas estratégias são aplicadas na avaliação da aprendizagem e permitem supervisionar, regular, monitorar o processo de aprendizagem do aluno por ele mesmo. Além disso, o aluno pode planejar a aprendizagem estipulando metas a serem alcançadas, planejando viagens com o propósito de ter contato com a língua alvo, por exemplo. O perfil dos participantes dessa pesquisa está exposto na figura de número 8 abaixo:

ESTRATÉGIA D			
ALUNO	OC	F	M
D	MS	É USUALMENTE UTILIZADA	3,6 <> 4,5
H	MM	ÀS VEZES É UTILIZADA	2,6 <> 3,5
J	MS	É USUALMENTE UTILIZADA	3,6 <> 4,5
S	MI	GERALMENTE NÃO É UTILIZADA	1,6 <> 2,5
T	MI	GERALMENTE NÃO É UTILIZADA	1,6 <> 2,5

FIGURA 8 - Diagrama de ocorrência de uso das estratégias. NOTA: Confeccionada pelo autor, baseada nas respostas dos alunos às indagações do IEAL.

Pode-se notar, através dos dados acima que os alunos D, H e J percebem de forma mais eficaz a responsabilidade que recai sobre o próprio aluno com relação ao processo de aprendizagem. Ditos alunos apresentarão possivelmente uma maior participação em sala de aula e maior responsabilidade na execução das tarefas de casa.

3.2.5 Estratégia E: Resolvendo os próprios problemas.

Essas estratégias estão inseridas nas estratégias afetivas que também estão inseridas nas estratégias indiretas, segundo Oxford (figura 1).

Segundo Oxford (1990), as estratégias afetivas ajudam os aprendizes a controlar a ansiedade, encorajar-se, medir a temperatura emocional, etc. Veremos na figura abaixo o perfil dos participantes nesse tipo de estratégia.

ESTRATÉGIA E			
ALUNO	OC	F	M
D	MI	GERALMENTE NÃO É UTILIZADA	1,6 <> 2,5
H	MM	ÀS VEZES É UTILIZADA	2,6 <> 3,5
J	MS	É USUALMENTE UTILIZADA	3,6 <> 4,5
S	MM	ÀS VEZES É UTILIZADA	2,6 <> 3,5
T	SO	NUNCA OU QUASE NUNCA É UTILIZADA	1,0 <> 1,5

FIGURA 9 - Diagrama de ocorrência de uso das estratégias. NOTA: Confeccionada pelo autor, baseada nas respostas dos alunos às indagações do IEAL.

Como podemos notar, nesse tipo de estratégia, os alunos foram bastante heterogêneos em suas respostas. Talvez, um motivo para isso seja porque poucos sabiam que, por exemplo, o fato de escrever sobre os próprios sentimentos fosse um tipo de estratégia.

3.2.6 Estratégia F: Relacionando-se com os demais.

As estratégias contidas no grupo F do IEAL estão inseridas, segundo Oxford (figura 1), nas estratégias sociais, que, por sua vez, estão inseridas nas estratégias indiretas, segundo a classificação de Oxford (1990).

Pode-se esperar que nessa análise apareça talvez a maior média, pois, os alunos desenvolvem naturalmente algumas delas em sala, tais como: pedir esclarecimento ao professor ou a colegas, cooperar com os demais, solidarizar-se com os outros, etc. O perfil dos participantes nesses tipos de estratégias está na figura 10 abaixo.

ESTRATÉGIA F			
ALUNO	OC	F	M
D	MS	É USUALMENTE UTILIZADA	3,6 <> 4,5
H	MM	ÀS VEZES É UTILIZADA	2,6 <> 3,5
J	SS	SEMPRE É UTILIZADA	4,6 <> 5,0
S	MS	É USUALMENTE UTILIZADA	3,6 <> 4,5
T	MM	ÀS VEZES É UTILIZADA	2,6 <> 3,5

FIGURA 10 - Diagrama de ocorrência de uso das estratégias. NOTA: Confeccionada pelo autor, baseada nas respostas dos alunos às indagações do IEAL.

Esses tipos de estratégias foram os que tiveram a maior média de ocorrência entre os participantes da pesquisa. Um dos motivos é que a interação entre professor e aluno e entre aluno e aluno faz parte desse tipo de estratégia, já que o aprendiz sempre está em busca de conhecimento e para isso busca o professor ou outro colega.

3.3 Análise dos dados obtidos em sala de aula

Nesta seção, faremos a análise dos dados. As falas foram numeradas em ordem crescente. As letras maiúsculas, logo após o número, referem-se ao participante que a profere. Estes dados estão contidos no apêndice I.

3.3.1 Participante “D”

O participante “D”, durante as observações, utilizou as seguintes estratégias de aprendizagem:

DIRETAS:

De Memória:

Basicamente, todos os alunos usavam pelo menos uma das atividades que, segundo Oxford (1990), denota o uso de estratégia de memória. Sempre que o professor explicava o significado de uma palavra nova, todos fazem anotações em seus livros, como se fizessem uma lista de vocabulário. Outro exemplo seria focar, como todos faziam, a atenção na explicação do professor, sublinhando termos. Outro uso de estratégia de memória está explícito no exemplo:

(1)

84 P – *Ahí en la segunda hoja, segunda línea. ¿Se dice hacia o hacía?*

86 D – *Hacia.*

(2)

96 P – *Es hacia. Para ser “hacía”, ¿falta qué?*

97 D – *Tilde.*

Segundo Oxford (1990), o fato de o aluno relacionar informação da língua nova com conceitos já existentes na memória é outro exemplo de estratégia de memória, como faz o participante “D” no exemplo acima. Para identificar a pronuncia correta como pede o professor, o participante recorre a regras de acentuação já antes explicada pelo professor e então dá a resposta correta, baseado nessas regras de acentuação já internalizadas na memória.

Em outro exemplo como o que se segue há novamente o uso de estratégia de memória quando o participante introduz uma palavra nova em um novo contexto.

(3)

327 D – *De norte **hacia** oeste... oeste, norte*

A palavra destacada, “hacia”, é um termo novo aprendido na aula anterior.

O fato de o aprendiz associar o significado de um novo termo através do uso de ligações visuais, como ocorre no exemplo abaixo, segundo Oxford (1990), também denota o uso de estratégia de memória:

(4)

354 P – *Uno está volcado (gesto), está volcado.*

360 D – *Embocado.*

O participante usou o gesto do professor para identificar o significado do termo.

Cognitiva

No grupo A-1 das estratégias cognitivas, Oxford (1990) diz que a repetição é uma forma de estratégia cognitiva e isso ocorre nos exemplos:

(5)

322 P – *Almacén*

323 D – *Almacén*

(6)

428 P - *¿De avión o en avión?*

429 D – *En avión.*

Oxford (1993), em sua classificação das estratégias cognitivas, coloca no item C-1 que o fato do aprendiz raciocinar dedutivamente também caracteriza o uso de estratégia de memória. No exemplo abaixo o participante D lança mão dessa estratégia:

(7)

100/102 P – *Entonces es hacia. ¿Qué significa hacia? - “Vamos hacia el sur”.*

103/105 D - *¿Até? - Para.*

Nas duas respostas, o participante D tentou, de forma dedutiva, chegar a um significado. A forma verbal “vamos” contribui com esse tipo de dedução, já que na LM do participante as palavras que mais se utilizam após o uso da forma verbal “vamos” é “até” e “para”, e seria perfeitamente cabível o uso de um desses dois termos nesse contexto da LM, ou seja, o processo dedutivo seria: *Se na minha LM, depois de “vamos” usamos frequentemente “para” ou “até”, então na língua alvo (já que se trata de uma língua próxima) também é usado “para” ou “até” após vamos.*

No grupo C-3, Oxford (1993) coloca também como uma característica de estratégia cognitiva o fato de o aprendiz analisar contrastivamente, comparando entre outros o vocabulário, como vimos no exemplo que se segue:

(8)

461/467 P – *¿No sabes qué es bucear?* - *¿Y tú, D?*

468 D - *Dormir.*

O participante D arrisca dizer que o significado para “bucear” é dormir. Esse palpite não foi tão aleatório como pode parecer. Na LM do participante há o vocábulo “bocejar”, cujo significado é abrir a boca, normalmente quando se está com sono, ou seja, de forma comparativa e associativa o participante chega a este palpite.

De compensação

Oxford (1990) defende que a prática de adivinhar de forma inteligente, usando pistas lingüísticas como palavras-chave, sufixos, prefixos, cognatos ou outras pistas tais como conhecimento de mundo, estrutura do texto, etc., caracteriza o uso de estratégia de compensação. Entende-se por compensação a forma de o aluno suprir algum tipo de necessidade para entender um texto ou seu contexto, ou até para produzir sua argumentação falada ou escrita na LA. Vejamos os exemplos abaixo:

(9)

50 P – *Tras, ¿qué es decir tras?*

56 D – **Trais**

(10)

154/158 P – *¿Qué es borde?* – *Eso, exactamente, al borde. Aquí está la carretera, el borde es ese aquí (gesto)*

159 D – **Acostamento.**

...

(11)

426 P – *¿Durante todo el año? Tú eres la única que saca tres meses de vacaciones al año. Ok, muy bien. Ahh... normalmente D, ¿cómo viajas a... este sitio en donde has dicho?*

427 D – *As veces voy **de** avión de avión.*

No primeiro exemplo, o participante apenas associa o cognato “tras” com o verbo trazer da língua materna porque conhece a forma verbal “traz”. No segundo exemplo, o participante usa sua estratégia baseando-se nos gestos do professor, associando-os com o cognato “acostamento” de sua LM. Já no terceiro exemplo, o participante supre a sua necessidade lançando mão da estrutura lingüística de sua LM, cuja construção na língua alvo segue semelhante à construção na LM.

ESTRATÉGIAS INDIRETAS

Afetiva

As estratégias afetivas, segundo Oxford (1993), contribuem para medir a temperatura emocional quando o aluno tem a oportunidade de falar sobre suas preferências, entre outros. No exemplo abaixo, como em pouquíssimas vezes, vemos o participante expressando sua opinião sobre algo explicitado pelo professor.

(12)

246 P - *¿...Les parece interesante ese tipo de turismo?*

248 D – *A mí no me gusta.*

sociais

Para Oxford (1990), fazer perguntas, cooperar com outros ou solidarizar-se com os demais são tipos de estratégias sociais que os alunos usam para favorecer a aprendizagem de si e dos demais, como se pode ver nos exemplos abaixo:

No exemplo abaixo, o participante se encoraja a fazer uma pergunta para tirar sua dúvida (não entendeu de que palavra se tratava ou não percebeu sua localização) e que pode ser também a dúvida de outros:

(13)

43 D - *¿Cuál... cuál es la palabra?*

(14)

49 D - *¿Qué?*

(15)

83 D - ¿Dónde está hacia?

(16)

115 D – No. (respondendo a uma pergunta do Professor dirigida a todos)

(17)

283 D - ¿Uno o dos?

(18)

286 D - ¿qué número?

(19)

290 D – ¿é aquí mesmo?

(20)

356 D - ¿O qué es?

(21)

358 D - ¿Qué es?

(22)

439 D - ¿Por qué?

(23)

441 D – ¿Por qué dice...?

(24)

443 D - ¿Por qué?

(25)

476 D - ¿Cómo es mesmo la palabra?

3.3.2 Participante “H”

O participante “H”, durante as observações, utilizou as seguintes estratégias de aprendizagem:

ESTRATÉGIAS DIRETAS

Cognitiva

Segundo Oxford (1990), o ato de praticar através da repetição, imitando, falando, ou fazendo algo repetidamente caracteriza uma estratégia de aprendizagem que está inserida no grupo de estratégias cognitivas. No exemplo que se segue, o participante repete a informação dada por outro aluno, sabendo que é uma das maneiras de fixar a informação.

(26)

451 J – A mi me gusta.

452 H – A mí me gusta jugar al fútbol.

No exemplo abaixo, o participante usa os dados que estão armazenados em sua memória como recurso.

(27)

419 H – Casi **uno** mes.

O recurso aqui usado para enviar mensagem (output) foi a própria memória, e isso, segundo Oxford (1990) caracteriza um tipo de estratégia que também está inserida nas estratégias cognitivas.

De Compensação

Vejamos o exemplo abaixo:

(28)

449 H – Que yo gosto de...

Para Oxford, o fato de o aprendiz adivinhar de forma inteligente, nesse caso usando a estrutura do verbo “Gostar” do português para completar o seu raciocínio na língua alvo, caracteriza uma estratégia que está inserida no grupo das estratégias de compensação. O aprendiz também usa essa estratégia como forma de compensar alguma deficiência de conhecimento necessário para o momento.

ESTRATÉGIAS INDIRECTAS

Metacognitiva

O uso de estratégias metacognitivas é caracterizado de diversas formas, e uma delas, segundo Oxford (1990), é a prática de retardar a produção oral, como no exemplo abaixo.

(29)

444 P – No, es por la rebaja de las empresas y esto siempre está pasando, ¿no es? Y en los meses de temporada, ahí es más difícil. H, ¿tú guardas buenos recuerdos de tus últimas vacaciones?

(30)

445 H – No comprendí.

446 P - ¿Guardas buenos recuerdos?

447 H – Sí.

Quando o participante diz: “No comprendí”, o professor não repete toda a pergunta e mesmo assim o participante responde como se houvesse ouvido toda a pergunta. Essa estratégia é usada não só para ganhar tempo na produção do output, mas também na compreensão do *input*.

Social

As ocorrências de estratégias sociais observadas na análise dos dados do participante “H” foram as seguintes:

(31)

292 H – Aquí en el final...

(32)

339 H – Profe, ¿qué es las afueras?

(33)

457 P – Bucear, ¿te gusta bucear?

458 H – ¿Qué es ...?

No primeiro exemplo, o participante está auxiliando outro participante a localizar uma informação no livro didático. No segundo e no terceiro exemplos o participante pede esclarecimento que será útil a ele e aos demais.

3.3.3 Participante “J”

O participante “J”, durante as observações, utilizou as seguintes estratégias de aprendizagem:

ESTRATÉGIAS DIRETAS

Memória

Quando o aprendiz consegue elaborar informação associando ou relacionando informação da língua alvo com conceitos já existentes na memória, de acordo com Oxford, caracteriza-se um tipo de estratégia que está inserida no grupo das estratégias de memória. Vejamos os exemplos abaixo:

(34)

50 P – “Tras”, ¿qué es tras?

60 J – Cuando... cuando...

66 P – Tras visitar, mira, tras... eh... tras terminar la clase, nos fuimos a nuestra casa.

68 J – Ao terminar... quando terminar...

(35)

100 P – Entonces es Hacia, ¿qué significa hacia?

101 J – até?

(36)

81 P – Adverbio de tiempo. Ok, ah... y la palabra “hacia”, ¿cuál es la pronuncia, hacia o hacía?

93 J – Hacia.

(37)

249 P – Sí, ¿cómo has viajado al interior?

250 J – **Depiende** mucho.

(38)

257 P – ¿En Salvador? ¿Cerca de Salvador?

258 J – **Dientro.**

(39)

384 P – ¿Dónde está la gasolinera?

385 J – Ahhhh... **pierto.**

No primeiro exemplo, O participante está relacionando o significado da palavra “trás” com o significado das palavras “ao” e “quando” da LM, pois, ambos são advérbios de tempo que na LM podem ser usadas antes do verbo “visitar”, cujo significado é o mesmo nas duas línguas. O mesmo acontece no segundo exemplo, quando o participante usa o vocábulo “até” da LM para entender a informação.

No terceiro exemplo, para identificar a pronuncia correta como pede o professor, o participante recorre a regras de acentuação já antes explicada pelo professor e então dá a resposta correta, baseado nessas regras de acentuação já internalizadas na memória.

Nos outros três exemplos o participante faz uma generalização, usando a ditongação que é comum em muitas palavras da língua alvo. Mas só faz isso porque já conhece muitos casos de palavras que ditongam na língua alvo e não ditongam na LM.

Aceita-se a explicação de Oxford (1990) quanto à questão da associação / elaboração, para a criação de elos de memórias, porém, percebe-se que o fenômeno da generalização, que também é um tipo de estratégia de memória, não é citado pela Autora.

Para Oxford (1990), lançar mão de figuras ou desenhos é um meio de contextualizar uma palavra através de um trabalho de rede. Vejamos os exemplos abaixo:

(40)

122 P – Ok, por la carretera, y ahí está el nombre de la carretera como, ¿y en Brasil, cómo es?

123 J – BR.

(41)

124 P – ... nos encontramos a la altura..., ¿qué quiere decir eso?

125 J – Cruzamento.

Nos dois exemplos o participante “J” faz uso de imagem para identificar o significado da palavra. Ainda que no primeiro exemplo a imagem seja apenas no campo mental e no segundo o participante está diante da figura que tem um “cruzamento” desenhado na página do livro que estão vendo.

Cognitiva

Para Oxford (1990), o aprendiz ao repetir algo que ouve, ou imitar, fazer algo repetidamente, está fazendo uso de um tipo de estratégia que está inserida no grupo de estratégias cognitivas. Vejamos os exemplos abaixo:

(42)

261 P – Me gustó Pelourinho.

262 J – Me gustó Pelourinho, pero...

(43)

265 P – No me pareció.

266 J – No me pareció nada interesante...

(44)

281 J – Pues... pues... é... Yo **también no**.

No primeiro caso o participante usa de forma equivocada o verbo “Gostar” na língua alvo. O professor percebe e então pronuncia de forma correta o verbo, logo o aluno repete a forma correta. No segundo caso, o professor percebe que o aluno está com dúvida quanto à palavra a ser usado, pois, começa a pronunciar devagar um vocábulo, devido a falta de certeza de que seja realmente aquela forma, como se estivesse pedindo ajuda ao professor. O professor então percebe e pronuncia a expressão correta e então o participante da seqüência à construção repetindo a forma correta. No último exemplo, o participante aplica regras e conceitos já aprendidos na língua alvo por desconhecer a regra exigida nesse caso, o termo “tampoco”.

Nos exemplos a seguir vamos ver uma estratégia diferente. O aprendiz simplesmente usa vocábulos estranhos à língua alvo.

(45)

206 J – Es bien en la “roça” de Minas Gerais.

(46)

256 J – ¡No! Es uno... es... ¡ahn! Fica en el Salvador.

(47)

329 J – Pero, ¿ellos no están vindo a Granada?

Oxford (1990) afirma que o fato de o aprendiz usar palavras, conceitos, estruturas da L1 para entender e produzir expressões na língua alvo caracteriza um tipo de estratégia que está inserida no grupo de estratégias cognitivas. Nos exemplos acima, o participante usa os vocábulos “roça”, “vindo” e “fica”, estranhos à língua alvo, para completar a argumentação na.

Compensação

Nos exemplo a seguir, o participante tenta compreender o significado de termos da língua alvo usando para isso o que Oxford (1990) chama de *adivinhar de forma inteligente*. Vejamos:

(48)

170 P – ¿Qué tipo de casa es pampanera?

171 J – Eh..., ¿balneário?

(49)

182 J – Carretera pequeña que sale de una principal.

(50)

427 J – A veces voy de avión.

No primeiro exemplo, o participante usa a palavra-chave separando a palavra pampa–neira, retendo a palavra pampa, cujo significado nos remete a uma região bucólica, no sul do país. O participante relaciona o conceito de casa com campo, chegando ao conceito de balneário, ou seja, a sugestão do participante de forma nenhuma foi aleatória. No segundo exemplo, o participante usa a pista (sugestão) lingüística dada pelo livro para eleger

a melhor resposta. Já no terceiro exemplo, o participante usa a pista lingüística de sua LM e introduz a preposição “de”, como o faria na LM.

ESTRATÉGIAS INDIRETAS

Metacognitiva

Algumas estratégias são usadas conscientemente, após uma reflexão com o fim de aplicar normas lingüísticas aprendidas. Vejamos os exemplos a seguir:

(51)

252 J – Porque... bien... entonces... eh... cuando... cuan... yo... **yo gusté** cuando yo fui a... a... ¿cómo es el nombre de aquella... aquella... ciudad que está en Bahía?... eh... pequeña...

(52)

260 J – Pelourinho, **yo gusté** de Pelourinho.

Nos dois exemplos o participante, ao produzir o *input*, aplica regras aprendidas. Apesar de equivocadas, as regras aprendidas seguem uma norma convencional. O aluno conjuga o verbo no pretérito indefinido como se conjugaria outros verbos. Para outros verbos, a norma aplicada estaria correta. Porém, para o vocábulo em questão, o procedimento deveria ser outro, pois, o verbo gostar tem a sua particularidade.

(53)

237 J – Debe... ah... el río debe desaguar...

A estratégia usada aqui é a que Oxford (1990) define como o ato de retardar a produção oral (ou escrita) para focar na audição (ou leitura), chamado de período silencioso.

Afetiva

Para Oxford (1990), quando o aprendiz corre risco de forma inteligente, contribui para seu aprendizado. Vejamos os exemplos abaixo.

(54)

15 P - ¡Ok! Aaa... ¿qué sería ahí quizás?

16 J – Tal vez.

(55)

154 P – Borde, ¿qué es la palabra borde”, en portugués?

155 J – É borda em português (risos)

Nos dois casos, o aprendiz decide correr o risco, buscando um acerto e este acerto lhe motivará cada vez mais. É uma forma de baixar o filtro afetivo, não só do participante más também de outros que estejam no mesmo processo.

Social

Uma postura importante no processo de aprendizagem é a que Oxford (1990) define como estratégias sociais que incluem o fato de o aprendiz pedir esclarecimentos, cooperar com outros aprendizes, cooperar com falantes proficientes, solidarizar-se com outros, etc. Vejamos os exemplos a seguir:

(56)

12 J – ¿Lengua en uso?

(57)

190 J – ¿Alguien tiene el libro colorido? (risos)

(58)

247 J - ¿En la ciudad pequeña?

(59)

299 J – ¿Qué él dice que está tres metros a la derecha?

Em todos os exemplos acima, o aprendiz pede esclarecimentos que servirão não só para ele, mas também para os demais.

(60)

195 J – Aquí, óh! (auxiliando a um amigo)

(61)

288 J – En la hoja tiene. (auxiliando a um amigo)

(62)

375 J – Es que aquí no se puede ver... (comentando uma sugestão de outro participante)

(63)

451 J – A mí me gusta (auxiliando a um amigo)

Nos exemplos acima, nota-se uma boa colaboração com os pares, exemplificando ou auxiliando na busca de dados.

3.3.4 Participante “S”

O participante “S”, durante as observações, utilizou as seguintes estratégias de aprendizagem:

ESTRATÉGIAS DIRETAS

Memória

Como já foi dito anteriormente, Oxford (1990), ao definir as estratégias de memória, cita aquela que o aprendiz usa para criar os elos mentais através da associação de informações da língua nova com conceitos já existentes na memória. Vejamos os exemplos abaixo:

(64)

134 P – ... en vez de decir “*tomamos la dirección... tomamos la dirección de Lanjaron...*”, se podría decir que... partimos...

137 S – Hacia.

(65)

81 P – Adverbio de tiempo. Ok, ah... y la palabra “hacia”, ¿cuál es la pronuncia, hacia o hacía?

89 S – Hacia.

(66)

168 P – ... además, Granada nos es un pueblo.

169 S – Una ciudad.

(67)

417 S – **Depiende**, en media de quince días.

No primeiro exemplo, o participante demonstra que agrupou o termo no campo semântico, dando a esse o mesmo significado daquele que o professor lhe passou, no segundo exemplo o participante recorre a normas de acentuação já internalizadas por ele para produzir o *input*. No terceiro, o participante recorre a conceito já formado em sua memória que define o que uma cidade e o que é um povoado, podendo mentalmente visualizar a diferença entre os dois. No quarto exemplo o participante faz uma generalização de estereótipos, pois, em muitos casos as palavras em espanhol sofrem uma ditongação que não ocorre em português.

Para Oxford (1990), o fato de o aprendiz relacionar figuras com palavras ou conceitos, ou simplesmente para compreender uma informação também é um tipo de estratégias de aprendizagem que está inserida no grupo de estratégias de memória. Vejamos o exemplo a seguir.

(68)

318 P – La persona que está contando, ¿está en qué coche?

319 S – Blanco.

O participante, nesse exemplo, usa um desenho que está gravado no livro didático para emitir sua resposta mediante a indagação do professor.

Cognitiva

As estratégias cognitivas ocorrem no campo mental. São fenômenos tão rápidos e tão complexos que nem mesmo o aprendiz se dá conta de que está usando tais tipos de estratégias. Segundo Oxford (1990), quando o aprendiz repete sentenças, pratica formalmente os sons e o sistema escrito ou quando reconhece e usa fórmulas, paradigmas e expressões formulaicas, entre outras está usando estratégias cognitivas para catalisar a aprendizagem. Vejamos os exemplos a seguir.

(69)

473 P – No, ¿y tú, S?

474 S – Tampoco.

Observa-se que o aluno aqui, ao emitir sua resposta demonstra que reconhece a expressão *tampoco* da língua alvo, e a aplica corretamente. Chama a atenção

porque a expressão quase não foi usada pelos participantes nos dois períodos observados, mas está na memória do participante, disponível para ele a qualquer momento.

(70)

301 P – ¿Llama desde dónde?

302/303 S – La carretera Nacional. – 323

No tópico acima, há um exemplo de estratégia definida por Oxford (1990) como o ato de apreender a idéia rapidamente, achando a informação principal (*skimming*) e achando detalhes (*scanning*). O professor pergunta um detalhe que faz parte da informação geral do texto e o participante responde de imediato.

Compensação

Para Oxford (1990), o aprendiz usa as estratégias de compensação para adivinhar de forma inteligente o significado de algumas palavras desconhecidas contidas no *output*, usando para isso pistas lingüísticas como palavras-chave, sufixos, prefixos, cognatos ou outras pistas que lhe pareçam conveniente. Vejamos o exemplo a seguir:

(71)

50 P – Tras, ¿qué es decir tras?

51 S – ¿Vien? ...

52 P – ¿Cómo?

53 S – Dice que ven.

Aqui o participante emite a resposta **Vien** porque relaciona a palavra “tras” com o vocábulo TRAZ da língua materna, e para trazer a pessoa precisa VIR.

(72)

183 P – Eso. ¿Ascender?

184 S – Subir.

Nesse exemplo, o participante usa a pista que lhe dá o livro, pois, nesse momento o professor está resolvendo um exercício que o participante relaciona o novo vocábulo com uma informação que já é mais conhecida do participante.

(73)

20 P – ¿Ya la conocía?, y los demás, ¿ya conocíais esta palabra?

21 S – No.

22 P – ¿No?, pero... identificaste también como tal vez...

23 S – Sí

24 P – ¿Cómo?

25 S – Por las frases.

Nesse exemplo, o participante usa aquilo que Oxford (1990) define como sendo a estratégia de usar pistas não lingüística, tais como estrutura do texto, conhecimento de mundo, etc. o próprio participante afirma que chegou ao significado pela estrutura do texto.

ESTRATÉGIAS INDIRETAS

Metacognitiva

Ao contrário das estratégias cognitivas, as estratégias metacognitivas já são mais conscientes pelo aprendiz. São atitudes que ele sabe que contribuirão com a construção do conhecimento. Oxford (1990) cita algumas atitudes que caracterizam as estratégias de aprendizagem tais como centrar a aprendizagem, planejar a aprendizagem e avaliar a aprendizagem. Vejamos o exemplo a seguir:

(74)

240 P – ...Y tú, S, ¿has conocido un pueblito así pequeño?

241 S – Pirenópolis.

Nesse exemplo o participante centra a aprendizagem, ao ponto de relacionar algo já conhecido (definição de povoado e cidade e as diferenças que há entre ambos) com uma informação nova.

Social

As estratégias sociais são aquelas que quando usadas ajudam não somente ao participante como também àqueles que estão inseridos no mesmo processo. Oxford (1990) as define como o ato de fazer perguntas, cooperar com outros e solidarizar-se com os demais. É o que ocorre nos exemplos a seguir.

(75)

287 S – ¿Tiene que marcar?

(76)

355 S – ¿Qué es “volcado”?

460 S – Yo no sé.

3.3.5 Participante “T”

O participante “T”, durante as observações, utilizou as seguintes estratégias de aprendizagem:

ESTRATÉGIAS DIRETAS

Memoria

Como já se viu, as estratégias de memória podem ter várias características quanto a seu uso. Vejamos os exemplos a seguir:

(77)

50 P – Tras, ¿qué es decir tras?

65 T – tras

67 T – Al.

(78)

134 P – ...En vez de decir “tomamos la dirección... tomamos la dirección de Lanjarón”, se podría decir que... partimos...

137 T – hacia.

138 P – Hacia Lanjarón.

Nos dois exemplos, o participante usa informações contidas na memória para produzir o *output* após a compreensão do *input*. No primeiro exemplo, o participante relaciona o termo “trás” da língua alvo com o vocábulo “Traz” da LM, atribuindo ao vocábulo da língua alvo o mesmo significado do vocábulo da LM. No segundo exemplo, o participante busca em sua memória um sinônimo para “partir em direção a”, chegando ao vocábulo “hacia” que já havia sido passado pelo professor.

Outra característica do uso de estratégia de memória é quando o participante usa um mapa semântico para relacionar imagem com palavra ou conceito. Veja-se os exemplos a seguir.

(79)

124 P – ... A unos 43 km nos encontramos a la altura..., ¿qué quiere decir eso?

127 T – Cruzamento.

(80)

481 P – Bucear es... (gestos)

482 T – Ah... nadar.

Nos dois exemplos, o participante usa imagens para expressar o seu conhecimento acerca dos termos. No primeiro exemplo o participante usa uma figura estampada na página do livro, e no segundo, ele aproveita os gestos feitos pelo professor para chegar a uma compreensão do termo.

Cognitivas

Segundo Oxford (1990), quando o aprendiz recorre a regras, fórmulas ou paradigmas e expressões formulaicas e efetivamente as usa para produzir o *output*, está usando um tipo de estratégia que está contida nas estratégias cognitivas. Vejam-se os exemplos abaixo:

(81)

15 P – ¡Ok! Aha... ¿qué sería ahí, “quizás”?

17 T – Tal vez.

18 P – ¿Tal vez? Eso es. Esta palabra, ¿ya la habíais buscado o identificasteis por la semejanza con el portugués?

19 T – Ya la conocía.

(82)

75 P – Ese “tras”, ¿a qué clase gramatical pertenece esa palabra?... “tras visitar”.

77 P – ...es un... ad... ver...

78 Alunos – bio.

79 P – De...

80 T – Tiempo.

(83)

142 P – Ok, “a cuatro quilómetros se encuentra Lanjarón (lendo o texto) que se consume embotellada en toda España. ¿Qué es eso?

143 T – É... é..., engarrafada.

(84)

420 P – Casi un mes. ¿Y tú, T?

421 T – Cuando es final del año, yo paso dos meses.

422 P – ¿Dos meses? No trabajas, ¿no? (rizos)

423 T – Cuando es en el medio paso un mes.

424 P – Un mes. Tres meses de verano por año, de vacaciones, no te cansas, ¿no?

425 T – No.

Nos quatro exemplos citados, o participante recorre a fórmulas, paradigmas e expressões formulaicas para emitir as respostas ao professor. São normas, regras e estruturas que já estão gravados na memória, possibilitando um raciocínio na psique, com o fim de produzir um diálogo dentro dos padrões da LA. É uma forma de praticar o que já está aprendido.

A seguir, ver-se-ão exemplos de estratégia de leitura que possibilita ao participante a apreensão da idéia principal do texto e também detalhes contidos na informação.

(85)

164 P – ...¿qué pueblo está cerca de la venta de las angustias?

167 T – Lanjarón.

(86)

170 P – ...¿qué tipo de casa es una pampanera?

172 T – Las casas de piedra.

(87)

175 P – ...¿cuál es el mayor peligro de la carretera GR 421?

176 T – Los barrancos profundos.

Nos exemplos o professor faz indagações acerca de detalhes da informação para identificar se o participante colocou sua atenção nos detalhes no momento da leitura (*scanning*) e, pelas respostas do participante pode-se notar que realmente o fez.

No exemplo a seguir, o participante raciocina dedutivamente para conseguir chegar ao significado do vocábulo. Para isso, o participante busca em todos os registros na memória uma estrutura semelhante a que lhe é exposto, chegando à conclusão que expressa no exemplo a seguir.

(88)

100 P – ...¿Qué significa hacia?

111 T - ¿Por?

No exemplo a seguir, o participante usa a tradução do termo para emitir sua resposta.

(89)

144 P – Es eso, porque botella, ¿qué es botella?

145 T – Uma garrafa.

Outra característica, segundo Oxford (1990), que indica o uso de estratégia cognitiva é quando o participante usa palavras, conceitos ou estruturas da L1 para entender e produzir expressões na LA. Vejam-se os exemplos a seguir.

(90)

227 P – Playas. ¿De agua dulce o...?

228 T – Es... ¿cómo se dice?... es... no es muy **salgada**.

(91)

326 P – Entonces, ¿ellos están yendo de dónde hacia dónde?

335 T – No, es granada, **fica** para el norte.

(92)

361 P – Eso es. (volta a passar a gravação), ¡ok!, ¿en qué coche está la persona que está hablando? Ella dice antes de llegar al...

364 T – Está en el coche **perto** de la gasolinera... este aquí (aponta no mapa).

Nos três exemplos o participante usa palavras da LM para completar seu raciocínio na língua alvo.

Compensação

Por meio de estratégias de compensação, o participante tenta compreender a informação emitida na língua alvo para suprir carências de conhecimento, tentando “adivinhar de forma inteligente”. Para isso usa pistas lingüísticas como sufixos, prefixos, ordem de palavras, cognatos ou outras que não necessariamente lingüísticas como estrutura do texto, conhecimento de mundo, conhecimento dos participantes, etc. veja-se os exemplos a seguir.

(93)

84 P – ...¿se dice hacia o hacía?

87 T – Hacia.

...

150 P – “Entonces, llegamos a Orgiva, el primero de los pueblos Apujaraños” (lendo o texto) “el pueblo se alla a más de 1.000 metros de altitud”, ¿qué es hallar?

151 T – ¿Localiza?

(94)

463 P – ...T, si alguien te da R\$ 50,00 para que digas qué es “bucear”, ¿qué dirías tú?

464/466 T – Namorar. – Ficar.

(95)

211 P – Y la ciudad, ¿te acuerdas el nombre de ella?

216 T - ...Ilha de Marajó.

Nos três primeiros exemplos, o participante tenta adivinhar o significado dos vocábulos que lhe são propostos. No primeiro, o participante relaciona o vocábulo com

algo que já conhece, como o pretérito imperfeito de indicativo do verbo “hacer” (hacía). No segundo o participante usa estrutura do texto para chegar a um significado, por exemplo, “*a 1.000 metros de altitud*”. Já no terceiro exemplo, o participante relaciona a palavra “bucear” com uma palavra chula da LM, emitindo a resposta acima. No quarto exemplo, o participante usa seu conhecimento de mundo para emitir a resposta exigida pelo professor.

Metacognitiva

As estratégias metacognitivas, como já foi dito, são usadas de forma mais consciente pelos aprendizes, pois, tem-se em conta que elas auxiliam na aprendizagem. Veja-se o exemplo a seguir.

(96)

2 T – Sí, se pasó... cori... cori...

3 P – Corrigió...

Aqui o participante retarda o comentário, buscando um auxílio do professor ou de outro participante. O próprio professor o auxilia, pronunciando a palavra que o participante necessita.

Social

As estratégias sociais, como já se disse, são aquelas que quando usadas ajudam não somente ao participante como também àqueles que estão inseridos no mesmo processo. Oxford (1990) as define como o ato de fazer perguntas, cooperar com outros e solidarizar-se com os demais. É o que ocorre nos exemplos a seguir.

(97)

32 P – ¿hay alguna palabra desconocida ahí (texto) en esta primera parte que hemos leído?

33 T – Comarcas.

(98)

280 T – Yo no comprendí qué es para hacer.

(99)

325 T – ¿Almacén?

3.4 Análise dos dados obtidos por meio da dinâmica “thinkloud”

3.4.1 ANÁLISE: participante “T”

Uso de estratégias cognitivas pelo participante “T”.

Como já se viu nesse trabalho, o fato de o participante fazer uma leitura observando a idéia central do texto (skimming) e alguns detalhes (scanning) que lhe auxiliarão na compreensão do mesmo, caracteriza um tipo de estratégia de aprendizagem que está inserida no grupo das cognitivas. Vejam-se os exemplos a seguir:

(100)

35 T – Acho que é desligado. Então acho que o presidente... é alguma coisa que ele tá saindo do partido?...

35 T – Há, ele tá se desligando de algum projeto que diz respeito à reforma do Estado da Cataluña.

O participante atribui o significado “desligar-se” ao vocábulo “descolgarse” e ainda compreende que o sujeito de que trata a informação está desligando-se do partido ou de algum projeto político. Tal procedimento não foi aleatório, o participante chegou a esse entendimento devido também a seu conhecimento de mundo.

Uso de estratégias de compensação pelo participante.

Quando faltam informações no consciente do aprendiz, ele passa então a usar estratégias de compensação, e essas estratégias são caracterizadas por Oxford (1990) como o fato de o aprendiz adivinhar de forma inteligente, usando pistas lingüísticas como sufixos, prefixos, ordem de palavras, cognatos, ou pistas não lingüísticas, tais como estrutura do texto, conhecimento de mundo, conhecimento dos participantes, etc. veja-se os exemplos a seguir:

(101)

7 T – Zapatero es un... como se fuese un, ¿engraxate?

(102)

11 T – El presidente seguirá adelante con las reformas territoriales “pese” a la actitud del PP. ... ele vai buscar fazer algumas reformas nos territórios da Espanha *visando uma melhor atitude do partido, PP.* (As acusações que pesam contram ele).

(103)

17 T – Será que é **desligar**? Humm!

(104)

9 T – Zapatero afronta el reto de la España plural. *O presidente **luta** com o resto do país...*

No primeiro exemplo citado, o participante identifica o vocábulo “Zapatero” como *Sapateiro* na LM, e este vocábulo o remete àquele que manipula sapatos, por exemplo, um *engraxate*, sem dar-se conta de que no texto da língua alvo, o vocábulo é um sobrenome familiar. Já no segundo exemplo, o raciocínio do participante é mais complexo. Ele relaciona o vocábulo “*pese*” com o verbo *pesar* da LM, cujo contexto aplicado seria algo como no exemplo que se segue: “*As denuncias que pesam contra ele*”, ou seja, as denúncias que têm importância. No terceiro exemplo, o participante identifica um prefixo, “dês”, facilitando-lhe a atribuição de compreensão ao vocábulo. E no quarto exemplo, o participante identifica na área da memória o vocábulo “*afrontar*” da LM, e conseqüentemente é remetido ao vocábulo *lutar*, identificando assim o significado para ele do vocábulo pesquisado na memória.

Uso de estratégias cognitivas pelo participante.

O exemplo a seguir é interessante citar, porque demonstra como os aprendizes têm dificuldades de receber o *output* e tentar processá-lo diretamente na Área de Influência Externa (AIE – será explicado mais adiante) quando ainda não dominam com facilidade o trânsito entre as áreas mentais imbricadas no processo de aprendizagem de línguas.

(105)

11 T – ... O Ministro da indústria, junto, juntamente com o primeiro secretário do PSC, é... comentaram na quinta feira passada, uma... eles... eles deram uma entrevista junta com o presidente do gabinete... junto com o presidente...

TEXTO – *El ministro de Industria y primer secretario del PSC, José Montilla, comentó el jueves pasado, tras entrevistarse en la Moncloa con el Presidente del Gobierno, José Luis Rodríguez Zapatero, que éste tiene la gobernabilidad asegurada...*”

O participante, ao tentar traduzir diretamente o texto, deixou de entender inclusive aquilo que já é bastante conhecido, como a conjunção “Y”. a pesar de o

verbo no texto na língua alvo estar no singular, o participante traduziu-o no plural. Enquanto o texto fala da mesma pessoa no primeiro período, o participante cita duas.

3.4.2 ANÁLISE: Participante “J”

*MEMÓRIA

Como já se viu nesse trabalho, criação de elos mentais por meio de agrupamento de significados por sinônimos ou campo semântico, também caracteriza uma estratégia que está contida no grupo de estratégias de memória. Veja-se o exemplo a seguir.

(106)

24 P – Vc tava buscando aqui atrás alguma coisa, que vc tava buscando?

25 J – A palavra que eu usei antes... eu tava analisando o contexto da palavra que eu usei antes pra ver se encaixava na mesma frase.

26 P – Certo, vc não lembrava automaticamente o significado que vc usou pra essa palavra?

27 J – Não.

O participante ainda não tem um domínio sobre o significado do vocábulo “trás” da língua alvo, pois, conseguiu chegar a um significado satisfatório em momento anterior porque o vocábulo que a sucedeu é um vocábulo conhecido por ele, entrevistarse, o que não acontece nesse último caso. O participante não consegue relacionar o vocábulo “*descolgarse*” com algum significado, por isso a necessidade de voltar à experiência anterior como forma de criar um elo com o campo semântico.

* COGNITIVA

As estratégias cognitivas podem ser caracterizadas de várias formas, entre elas o procedimento de raciocinar dedutivamente, aplicando regras e conceitos já internalizados. Veja-se o exemplo a seguir.

(107)

18 P – Então pra vc, a “hasta el final” seria “desde o final”?

19 J – An ham, até o final.

22 P – Por quê? Vc conhece essa palavra?

23 J – Sim, “hasta” nos já estudamos.

No exemplo visto, o participante aplica conscientemente um conceito já aprendido em sala de aula, ou seja, reconhece aqui um conceito ou significado para o vocábulo em questão.

* COMPENSAÇÃO

Como já se viu nesse trabalho, o uso de estratégia de compensação é caracterizada pelo procedimento de adivinhar de forma inteligente, não aleatória, usando para isso alguma pista lingüística como palavras-chave, sufixos, prefixos, ordem de palavras, cognatos, etc., ou ainda pistas não lingüísticas, tais como: estrutura do texto, conhecimento de mundo, conhecimento dos participantes do texto e outros. Vejam-se os exemplos a seguir.

(108)

3 J – Zapatero enfrenta o reto da Espanha plural, Madrid...

(109)

4 P – Que vc acha que poderia ser reto?

7 J – O fato... a notícia... afronta o decreto... não sei.

(110)

10 P – Porque vc traduziu “pese” por diante?

11 J – Porque é o que mais parece se enquadrar com a frase.

(111)

16 P – Porque vc traduziu aqui (tras) por depois?

17 J – Porque é o que parecia se enquadrar, né, na frase.

(112)

36 P – Porque que vc diz que é discordar?

37 J – Porque é o que parece na frase e pelo... pelo... pelo título do texto também parece que... que... ele... ele... como ele enfrenta uma decisão, ele que parece que ele discorda então de algum assunto.

No primeiro exemplo, para que não houvesse uma interrupção na comunicação, o participante usa a mesma palavra, “reto”, pois, a mesma também existe na LM. No segundo exemplo, o participante atribui os significados “fato”, “notícia” e “decreto” para o vocábulo “*reto*” da língua alvo, não de forma aleatória, mas pelo fato de identificar o vocábulo “*afrenta*” como sendo do verbo “enfrentar”, e também embasado no seu conhecimento de mundo, pois, já identificou o teor principal do texto, a política. Nos outros exemplo que se seguem, o participante usa a própria estrutura do texto para identificar o significado para os termos que ainda não os tem sedimentado na memória.

3.4.3 ANÁLISE: Participante “H”

COGNITIVA

Veja-se a seguir, outro exemplo de estratégia caracterizada pela análise e raciocínio dedutivo com aplicação de regras.

(113)

7 H – Governa... **governamento**, né? Assegurado... até o final de sua legislatura

Aqui o participante identifica o vocábulo “*governabilidad*”, da língua alvo, como um substantivo formado por derivação sufixal e aplica a mesma regra para a compreensão e tradução do termo, criando na LM o termo governo acrescido do sufixo –mento, formador de substantivo como asfalto – asfaltamento.

Outra característica de estratégia que está contida nas estratégias cognitivas é o uso de palavras, conceitos ou estruturas da L1 ou LM para entender e produzir expressões na língua alvo. Veja-se o exemplo a seguir.

(114)

1 H – Zapatero **aponta** o... O primeiro secretário do P... PSC, José Montilla, comentou com os **jovens** passado...

Aqui o participante usa o vocábulo “aponta” para compreender o vocábulo “*afrenta*” e usa o termo “jovens” para compreender o vocábulo “*jueves*”. Nos dois casos o participante faz uso de palavras da LM para suprir sua necessidade de compreensão e conseguir emitir o *output* com a tradução do período.

COMPENSAÇÃO

No exemplo a seguir o participante tenta adivinhar de forma inteligente.

(115)

7 H –... é... **colocando**... colocando suas propostas apresentadas, é... é... e isso aí?

O participante usa a estrutura “colocando... colocando suas propostas” para construir um *output* satisfatório, porém o faz baseado na percepção do tema central do texto (*skimming*) e no seu conhecimento de mundo.

3.4.4 ANÁLISE: Participante “S”

COGNITIVA

Como já foi dito nesse trabalho, o procedimento de analisar e raciocinar dedutivamente, aplicando regras, analisando expressões, contrastando ou comparando palavras, sons, vocabulários, fazendo traduções ou usando palavras, conceitos ou estruturas da L1 para entender e produzir expressões na língua alvo caracteriza um tipo de estratégia que está contida nas estratégias cognitivas. Vejam-se os exemplos a seguir:

(116)

9 S –... que tengo a globali... a **governamentação** assegurada até o final da legisla...

(117)

8 P – Qué es “**trás entrevistarse**”.

9 S – Tras... debe ser que ele **entrevistou**...

(118)

1 S – Zapatero apronta...

2 P – Ah, então para vc “afronta” é **apronta**?

3 S – Se parece com o português.

(119)

7 S – ... Em Madrid, o Ministro da indústria e secretario do PSC, José Montilla, comentou que os **jovens**, comentou a..

O participante, no primeiro exemplo, para produzir o *output*, identifica o vocábulo “*governabilidad*” como um substantivo formado por derivação sufixal e, portanto, tenta aplicar a mesma regra ao vocábulo primário “governo”. porém o sufixo usado, “-ação”, pode sim ser usado na formação de outro substantivo como no caso de avaliar = avaliação, más não nesse caso. No segundo exemplo, o participante comparou o vocábulo “tras entrevistarse” com um tempo composto existente na língua alvo (*pretérito perfecto compuesto*), e no terceiro e quarto exemplos, o participante usa palavras na da LM (“apronta” e “jovens”) para compreender e produzir a frase (*output*).

3.4.5 ANÁLISE: Participante “D”

COGNITIVA

Como já foi dito nesse trabalho, o procedimento de analisar e raciocinar dedutivamente, aplicando regras, analisando expressões, contrastando ou comparando palavras, sons, vocabulários, fazendo traduções ou usando palavras, conceitos ou estruturas da L1 para entender e produzir expressões na língua alvo caracteriza um tipo de estratégia que está contida nas estratégias cognitivas. Vejam-se os exemplos a seguir:

(120)

15 D – Qua... é, terça passa... é quarta passada... terça... quinta, quinta passada... é... **trás entrevistarse**... passada, **trás entrevistarse** en La Moncloa...

16 P – Que que se disse trás?

17 D – Eu não sei quem **tinha entrevistado**... que há... não sei, que **havia entrevistado sido entrevistado** em La Moncloa com o presidente do governo José Luiz Rodrigues Zapatero, que est... que este tinha governabilidade...

(121)

3 D – O Zapatero afronta... **afronta, de afrontar**, o...

(122)

9 D – O ministro da... de Industria e, e primer secretario... e primero secretário do PSC, José Montilla, comentou em... em **junho, julho** passado é...

No primeiro exemplo, o participante compara a estrutura “tras entrevistarse” com um tempo verbal da língua alvo, atribuindo a esse vocábulo o significado “**tinha entrevistado**”, “**havia entrevistado**” e “**havia sido entrevistado** “. No segundo exemplo, o participante transfere o conceito “afrontar”, registrado no espaço da memória reservado à LM, ao novo vocábulo, construindo assim o seu cabedal de informação da língua alvo. Já no terceiro exemplo, o participante transfere o significado “junho” em um primeiro momento e “julho” em um segundo momento ao vocábulo “*jueves*” da língua alvo.

COMPENSAÇÃO

Como já se disse nesse trabalho, adivinhar de forma inteligente, usando pistas lingüísticas o não lingüísticas, caracteriza as estratégias de compensação. Veja-se o exemplo a seguir:

(123)

7 D – *Pese...* não, não sei. Luis é.. é... Madrid, é, Madrid. **O ministério** da indústria...

8 P – O Ministério?

Na verdade o trocadilho de ministro por ministério possa ter sido mais uma questão de ansiedade na leitura que outra coisa, mas também podemos ver que o participante só usa o vocábulo “ministério” porque segue a pista lingüística que tem no texto, no caso a palavra Ministro.

OS TRÊS MOMENTOS – A TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

Se observarmos os dados referentes a cada participante nos três momentos da coleta de dados, com o questionário, com as gravações das aulas e com as entrevistas individuais, vamos notar que entre o primeiro momento e os outros há uma diferença significativa.

Primeiro que, segundo os dados obtidos pelo IEAL, a frequência da ocorrência das estratégias é distribuída de forma basicamente igual, ou seja, em suas declarações os participantes disseram que usam estratégias diretas e indiretas, salvo raríssimas exceções, com a mesma intensidade. Vejamos o gráfico a seguir:

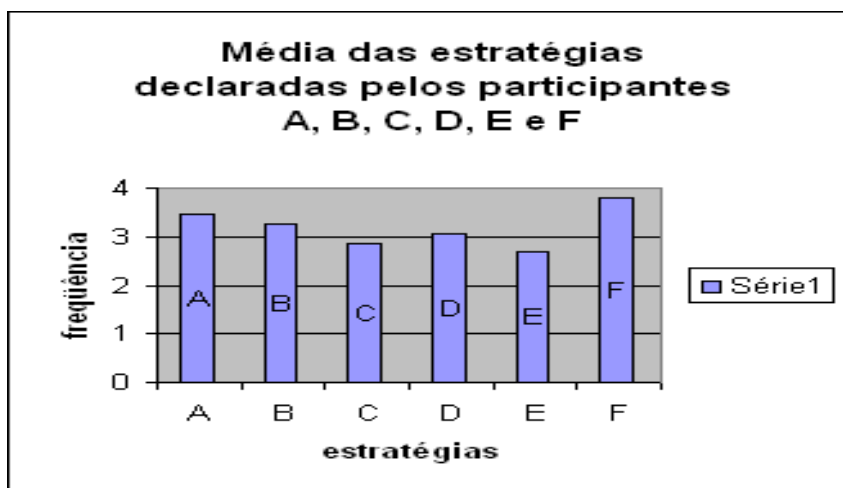


FIGURA 11 - Gráfico de ocorrência de uso das estratégias.
NOTA: Confeccionada pelo autor, baseada nas respostas dos alunos às indagações do IEAL.

Agora vejamos o gráfico referente às estratégias usadas pelos participantes, identificadas na análise dos dados coletados em sala de aula, por meio de gravações e que estão transcritas neste trabalho.

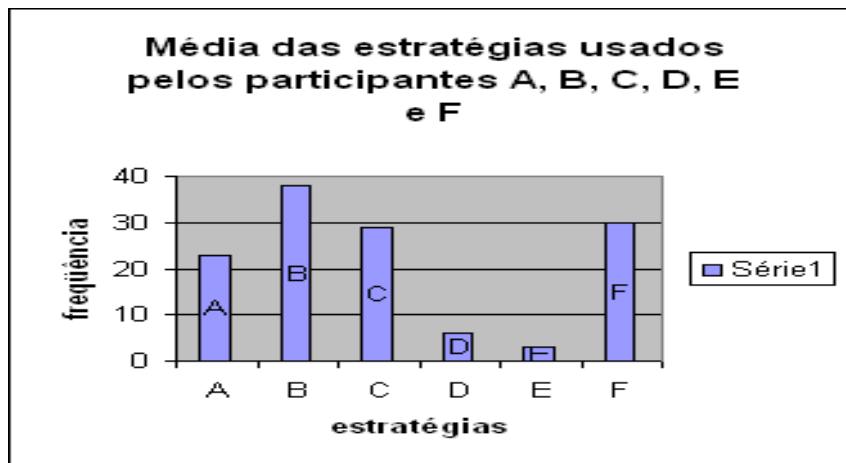


FIGURA 12-- Gráfico de ocorrência de uso das estratégias.
NOTA: Confeccionada pelo autor, baseada na coleta de dados deste trabalho.

Pode-se notar que as informações não coincidem com as declarações dos participantes obtidas com o IEAL. As declarações dos participantes com relação às estratégias de memória (A) talvez seja devido à experiência com outra língua, como o inglês, cujo foco principal talvez tenha sido o de memorizar conceitos e significados. Na análise dos dados detectou-se que esse tipo de estratégia não é, juntamente com a estratégia social, a mais usada. As estratégias cognitivas se destacaram mais, demonstrando que a proximidade tipológica e até a proximidade psicotipológica entre a LM (português) e a língua alvo (espanhol) têm influenciado a maneira de aprender dos participantes.

As estratégias tipo B, classificadas por Oxford (1990), englobam atitudes como ouvir e repetir palavras ou frases, reconhecer e usar fórmulas, paradigmas e expressões formulaicas, fazer leituras do tipo *skimming* e *scanning*, pesquisar em dicionários, glossário, raciocinar dedutivamente (aplicação de regras), fazer traduções, usar palavras ou conceitos na L1 para entender e produzir expressões na língua alvo, etc., e a proximidade entre as línguas favorece a esse tipo de atitude.

Devido a um auto índice de uso desse tipo de estratégias, notamos que algumas ocorrências cerebrais explicam esse fenômeno. Talvez o cérebro não armazene informações lingüísticas em locais mentais distintos e sim de forma que as informações lingüísticas fiquem armazenadas em forma de esfera e que o núcleo dessa esfera é sempre composto por informações da língua alvo e que a parte mais externa da esfera, no momento da aprendizagem de outra língua, é sempre composta por informações da LM, porém essa constatação carece de um estudo específico e aprofundado.

O fato de as estratégias metacognitivas e afetivas aparecerem com muito menos intensidade do que foi informado pelos participantes, pode ser explicado pela constatação de que somente um estudo mais aprofundado, levando em conta não somente a sala de aula, poderia refletir com mais exatidão o uso ou não dessas estratégias, pois, as mesmas nem sempre são observadas em sala de aula, ou nem sempre os professores têm tempo ou preparo para desenvolvê-las.

Apesar de notar que alguns participantes da pesquisa usaram o mesmo procedimento mental para entender ou buscar um significado para um determinado enunciado, não se pode afirmar que os aprendizes usam as mesmas estratégias para compreenderem o mesmo *input*. O uso de estratégias e conseqüentemente o número de estratégias que o aprendiz vai usar para compreender um corte lingüístico está relacionado com o grau de conhecimento da língua materna e de outras línguas estrangeiras que o aprendiz por ventura tenha.

Outro ponto que deve ficar claro é que o aprendiz não usa apenas um tipo de estratégia para memorizar ou aprender e compreender determinado conteúdo lingüístico. Neste trabalho, para cada resposta dada pelo participante, frisou-se apenas um tipo de estratégia, más apenas a que ocorreu com mais evidência, o que não quer dizer que outros tipos não foram usados.

O uso de estratégias de compensação reflete a declaração dos participantes. Coincidência ou não, todos foram unânimes em afirmar que acham a língua muito próxima de sua LM. Observamos neste trabalho que a disposição para adivinhar de forma inteligente, segundo classificação de Oxford (1990), é altíssima, e atribuímos a alta ocorrência desse tipo de estratégia de compensação à facilidade que o aprendiz tem para arriscar, pois, o número de cognatos semelhantes entre o Português e o Espanhol é altíssimo. Porém, há que se ressaltar que nem sempre esse tipo de estratégia resolve o problema do aprendiz, podendo inclusive prejudicar o processo de aprendizagem, se não trabalhada de forma eficaz.

Outra constatação nesse trabalho é que o índice de uso de estratégias cognitivas superou inclusive o índice afirmado pelos participantes dessa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho surgiu da curiosidade, enquanto professor, de saber qual ou quais estratégias os alunos usariam com maior ou menor intensidade no processo de aprendizagem formal de uma língua próxima (próxima desde uma perspectiva tipológica). Nesse caminho, buscou-se rever de forma sucinta as teorias que explicam e exemplificam a proximidade lingüística, as que tratam especificamente de aprendizagem de línguas (métodos), as que tratam de processos e fatores que influenciam a compreensão leitora e finalmente as que tratam de estratégias de aprendizagem. Esta última foi o grande foco de análise dos dados colhidos para identificar as estratégias usadas pelos alunos durante o período de observação das aulas que ocorreu no transcurso de 04 aulas. A observação se deu em uma escola oficial do Distrito Federal, onde se ensina especificamente línguas estrangeiras. As aulas nessa escola têm duração de 01h20min cada. Como já foi dito anteriormente, esta pesquisa é do tipo qualitativa, e para a análise dos dados deste trabalho adotaram-se procedimentos de análises descritivas e interpretativas, e apesar de esta pesquisa conter alguns dados estatísticos e quantitativos, aqui se afirma que esta não foi uma preocupação primeira.

Uma das principais conclusões dessa pesquisa foi identificar as estratégias B (estratégias cognitivas) e C (estratégias de compensação) como as mais usadas no conjunto de estratégias usadas pelos alunos no processo de compreensão leitora em uma perspectiva de aprendizagem formal de uma língua próxima. Para a aprendizagem de espanhol por aprendizes luso-falantes, segundo o que se percebeu com a análise dos dados obtidos, não há a necessidade extrema de memorizar palavras e significados da língua alvo. Na maioria dos casos a compreensão se dá mais por meio de aplicação de regras já internalizadas, fazer deduções (generalizações), recorrer à L1 para compreender e produzir expressões na língua alvo. Outro ponto alto das observações é a constatação de que a segunda estratégia mais usada é a estratégia de compensação, ou seja, o aluno tem uma facilidade para arriscar e essa facilidade não deve ser rechaçada e sim trabalhada para que não venha a contribuir com a fossilização de erros.

Tais constatações podem contribuir com professores preocupados em alcançar de melhor forma seus objetivos no ensino de uma Língua Estrangeira próxima à de seus alunos desde o planejamento das aulas até a efetiva execução desse planejamento, pois, ditos alunos não precisarão, por exemplo, deter-se em memorização de listas de palavras ou de fazer repetições cansativas de estruturas lingüísticas sem contexto. O professor poderá, de

forma mais eficaz, proporcionar a seus alunos um ambiente de imersão, não só através de material didático, senão também por meio do uso efetivo do idioma, usando-o na comunicação oral com a qual interagem os respectivos sujeitos do processo, aluno-professor ou aluno-aluno. Por outro lado, os aprendizes também responderão de forma mais satisfatória ao estímulo, já que o professor lhes proporcionará cada vez mais condições para que os mesmos possam desenvolver-se de maneira eficiente em seus objetivos, aprender uma segunda língua. Essa resposta pode ser consciente (se o professor encontra tempo para explicar-lhes sobre as estratégias que devem ser melhor aproveitadas no processo) ou inconsciente (apenas oferecendo as condições necessárias para o uso das estratégias cognitivas e de compensação).

Obviamente que a busca não termina aqui. Percebe-se que faltou tempo e espaço para a busca de no mínimo mais um ponto, o de identificar tarefas e materiais didáticos que venham a proporcionar um uso mais efetivo das estratégias cognitivas e de compensação na compreensão leitora do processo de ensino e aprendizagem do espanhol como E/LE por brasileiros. Outros poderão, a partir deste estudo, dar seqüência a esse projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA Fº, J. C. **Português para Estrangeiros/Interface com o Espanhol**. Campinas: Pontes, 1995.
- _____. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Vol. 1 No. 1, 2001.
- ANDRE, M. E. D. A.; LUDKE, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ANDERSON, A.; LYNCH, T. **Investigating Listening in your class**. Oxford: Oxford University Press, 1988.
- BAKTHIN, M.. **Os Gêneros do Discurso**, 1953. In: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: M. Fontes, p. 275-326, 1992.
- BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. U. **Intruduction To Text Lingüistics**. Londres: Longman, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Estrangeira**. Brasília: s. ed., 1998.
- BOHN, I. & VANDRESEN, P. (org.). **Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988.
- BOHN, Hilário Inácio. **Avaliação de Materiais**. In: BOHN, H., VANDRESEN, P.(org). *Tópicos de Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.
- BORGES, T. M. M. **Ensinando a ler sem silabar. Alternativas metodológicas**. São Paulo: Papirus. (2001)
- BORGES, H. A. **A Influência de Estratégias Afetivas no Processo de Ensino/Aprendizagem de línguas**. Brasília, 2001. 170 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada – Ensino/Aprendizagem em LE e L2) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília.
- BORUCHOVITCH, E. A. **A Psicologia Cognitiva e a Metacognição: Novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro**. Tecnologia Educacional, 1993.
- BROWN, H. D. **Principles of Language Learning**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1993
- _____. **Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy**. Upper Saddle River, N. J.: Prentice Hall, 1994
- CAVALCANTE, M. C. **A Propósito de Lingüística Aplicada**. *Trabalhos de Lingüística aplicada*, nº 7: 12 – 5, 1986.

- CAVALCANTE, M. C.; MOITA LOPES, L. P. **Implementação de pesquisa na sala de aula de Línguas no Contexto Brasileiro.** *Trabalhos de Lingüística aplicada*, nº 17: 133 – 44, 1991
- CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**, Cambridge (Mass), MIT Press, 1965
- CHOMSKY, N. *Topics in the Theory of Generative Grammar*. Cambridge (Mass), MIT Press (1966).
- COHEN, A. D. **Strategies in Learning and Using a Second Language**. New York: Longman, 1998
- CORDER, S. P. **The Significance of Learners Errors**, IRAL 5, 1967.
- _____. **Introducing Applied Linguistics, Harmondsworth**: Penguin Education (Trad. Al español Introducción a la Lingüística Aplicada, Limusa, México, 1992)
- COSTA, E. R. da. **As Estratégias de aprendizagem e a Ansiedade do Aluno do Ensino Fundamental**. Campinas, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp.
- DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. Autores Associados, Campinas, 1996.
- ELLIS, R. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University press, 1985
- _____. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- EYSENCK, M. W.; KEANE, M. T. **Psicologia cognitiva: Um Manual Introdutório**, Tradução: Wagner Gesser e Maria Helena Fenalti Gesser. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FERNANDES-BOËCHAT, M. H.; BRITO, K. S. **A psico-tipologia e suas implicações no aprendizado de línguas estrangeiras**. Revista Horizontes de Lingüística Aplicada. Universidade de Brasília. Brasília, 2006
- GADET, Françoise. Saussure: **une science de la langue**. Paris : Presses Universitaires de France, 1987.
- GARNER, R.; ALEXANDER, P. **Metacognition: Answered and Unanswered Questions**. *Educational Psychology*, v. 24, n. 2, p. 143-158, 1989.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIMENEZ, T. N.; FURTOSO, V. B. **Alguns Apontamentos Iniciais** in: Formação de professores de português para falantes de outras línguas, 2002

- GREENBERG, J. H. (1966) **Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of meaningful elements**, in J. Greenberg (org) **Universals of Language**, Cambridge, Mass, MII Press, 73-119.
- HALLIDAY, M. A. K. **Exploration and the Function of Language**. Londres, Arnold, 1973.
- HAWKINS, J. A. (1980) On **Implicational and Distributional Universals of Word Order**, in *Jl. Of Linguistics*, vol. 16, 2, 193-236.
- HYMES, D. H **on Communicative Competence**, Philadelphia, University Pennsylvania Press. 1971
- _____. **Acerca de la Competencia Comunicativa**. En Llobera, M. 1996, *Competencia Comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa, 1996.
- JOHNSTONE, P. H. **La evaluación de la comprensión lectora (un enfoque cognitivo)**, Madrid, Visor, 1989.
- KATO, M. A. **Uma Taxonomia de Similaridades e Contrastes entre Línguas**, In *Tópicos de Lingüística Aplicada: O Ensino de Línguas Estrangeiras*. UFSC. 1988.
- KRASHEN, S. **Theory versus Praticce in Language Training**. In: BLAIR, R. W. **Innovative Approaches to Language Teaching**. Cambridge: Newbury House Publishers, 1982.
- LADO, R. **Linguistics across Culture, Ann Arbol**. University of Michigan Press (Traducción al español *Lenguas y Culturas*, Madrid, Paraninfo) 1957.
- LICERAS, J.M. **La Adquisición de las Lenguas Segundas y la Gramática Universal**. Madrid: Síntesis, 1996
- LITTLEWOOD, W. **Communicative Language Teaching: An Introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981
- MAGALHÃES, G. de S. **Estratégias de Compreensão Oral Usadas por Alunos de Inglês como Língua Estrangeira: Descrição e Classificação**. Belo Horizonte, 1997. 198f. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Lingüísticos) – FALE/UFMG.
- MARCOS MARÍN, F. y SÁNCHEZ LOBATO, J **Lingüística aplicada**, Madrid, Síntesis. 1991.
- MEURER, J. L. **Compreensão de linguagem Escrita: Aspecto do Papel do Leitor**. Em Bohn, H. I. (org) *Tópicos de Lingüística Aplicada: O Ensino de Línguas Estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

- MIÑANO LÓPEZ, J. **Estrategias de Lectura: Propuestas Prácticas para el Aula de E/LE.** Carabela, 2000.
- MOURA, E. V. X. **Estratégias de Aprendizagem de LE entre Alunos de Diferentes Níveis de Rendimento e de Proficiência.** Assis, 1992. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, 1992.
- NAIMAN, N. et al. **The Good Language Learner.** Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1978.
- NEMSER, W. **Approximative system of Foreign Language Learners.** Cambridge, 1971
- NEVES, M. S. **Os Mitos de Abordagens Tradicionais e Estruturais Ainda Interferem na Prática em Sala de Aula.** In V. L. M. PAIVA (Org.). *Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências.* Campinas: Pontes, 1997.
- NUMAM, D. **Second Language Teaching & Learning.** Boston: Heinle & Heinle, 1999.
- _____. **Learner Strategy Training in the Classroom: an Action Research Study.** *Tesol Journal*, v. 6, n. 1, p. 35-41, 1996.
- O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U.; STEWNER-MANZANARES, G. KUPPER, L.; RUSSO, R. **Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students.** *Language learning*, v. 35, n.1, p.21-46. 1985
- O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. **Learning Strategies in Second Language Acquisition.** New York: Cambridge University Press, 1990.
- O'Malley & Chamot (1993)
- OXFORD, R. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know.** Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.
- _____. **Research on second Language Learning Strategies.** *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 13, p. 175-187, 1993.
- _____. **Language Learning Strategies: an Update.** Washington: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, 1994.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language teaching: A Description and analysis.** New York: Cambridge University Press, 1986.
- RUBIN, J. **What de Good learner Can Teach us.** *Tesol Quartely*, New York, v. 9, p. 41-51, March, 1975.
- _____. **Study of Cognitive Processes in Second Language Learning.** *Applied Linguistics*, Oxford, 11, p.117-31, 1981.
- _____. **A Review of Second Language Listening Comprehension Research.** *The modern Language Journal*, Lawrence, v.78, n.2, p. 199-221, summer 1994.

- RUBIN, J.; THOMPSON, I. **How To Be a More Successful Language Learner**. Boston: Heinle & Heinle Publishers Inc., 1982.
- RUMELHART, D. E. **Schemata: The Building blocks of Cognition**, in J. T. Guthrie, ed. *Comprehension and Teaching: Research Review*. IRAL, 1981.
- SCHÜTZ, R. **Vygotsky and Language Acquisition**. Revisado, dezembro, 31, 2003, de [http:](http://)
- SELINKER, L. **Interlanguage**. Em Richards, J. C. *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. Londres: Longman, 1972.
- STERN, H. H. **Fundamental Concepts in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- _____. **What Can We Learn From the Good Language Learner?** *Canadian Modern Language Review*, 1975.
- TARRONE, E. **Conscious Communication Strategies in Interlanguage: A progress Report**, in Brown, H.: Yorio, C. & Crymes, R., 1977.
- _____. **Communication Strategies, Foreigner Talk and Repair in Interlanguage, Language Learning**, Arnold, London, 1980.
- TAROUCO, Liane Margarida Rockenback. *Aulas 1 a 14*. Disponível na Internet: URL: penta2.ufrgs.br/edu/edu3375/e3375991.htm, 1999. Acesso em 14/05/06.
- TSUI, A. B. M.; FULLILOVE, J. **Bottom-up or Top-down Processing as a Discriminator of L2 Listening Performance**, *Applied Linguistics*, Oxford, n.4, v. 19, p. 432-451, 1998
- VANDERGRIFT, L. **The Listening Comprehension Strategies of Core French High School Students**. *The Canadian Modern Language Review*, Toronto, v.52/2, January, 1996.
- VANDRESEM, Paulino. **Linguística Contrastiva e Ensino de Línguas Estrangeiras**. *Revista Brasileira de Linguística*, 1974.
- VIGOTSKI, L. S. **Thought and Language**, Press and Wiley, New York, Original de 1934 (Traduzido al Español Pensamiento y lenguaje, con comentarios críticos de J. Piaget) 1962.
- VYGOTSKY, L. S. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1994.
- WEINREICH, U. **Language in Contact, the Linguistics Circle of New York**. (Traducción al español, *Lenguas en Contacto*, Editorial de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1974) 1953

WIDDOWSON, H. G. **Teaching Language as Communication**. Oxford: Oxford, University press, 1978.

WILKINS, D. **Notional-Functional Syllabuses**. Oxford. Oxford University Press, 1976.

ZIMMERMAN, B. J. & Martinez – Pons, M: **Development of a structure interview for assessing student use of self-regulated learning strategies**. American Educational Research, 23, 614-623. (1986)

APENDICE I

Transcrição das aulas observadas

Transcrição 01

1. P – ¡Buenas noches! Vamos a empezar entonces nuestra clase. Página... ¿ya hemos corregido alguna cosa de la unidad?
2. T – Sí, se pasó... cori... cori...
3. P – Corrigió. ¿Hasta qué página se corrigió?... Página cuarenta y...
4. J – Página cuarenta y nueve
5. P – ¿Hasta...?
6. J – Cuarenta y nueve.
7. P – Cuarenta y nueve. ¡Vale! ¿toda?
8. J – Sí.
9. P – ¡Vale! Página cincuenta, entonces.
10. D – Sí.
11. P – Lengua en Uso (lectura)... Ok, lea, J, por favor.
12. J – ¿Lengua en Uso?
13. P – Sí.
14. J – Lee... página cincuenta.
i. Texto del libro
15. P – ¡Ok! Aaa... ¿qué sería ahí “quizás”?
16. J – Tal vez.
17. T – Tal vez.
18. P – ¿Tal vez? Eso es. Esta palabra, ¿ya la habíais buscado o identificasteis por la semejanza con el portugués?
19. T – Ya la conocía
20. P – ¿Ya la conocía? Y los demás, ¿ya conocíais esta palabra?
21. S – No.
22. P – ¿No?, pero... identificaste también como tal vez...
23. S – Sí.
24. P – ¿Cómo?
25. S – Por las frases
26. P – ¿Y por la semejanza?
27. S – Sí.
28. P – ¿Hay una palabra semejante a esa en portugués, S?
29. S – No.
30. P – ¿No?
31. D – Pero...
32. P – Hay la misma palabra “quizá”, que es “quizás” y “tal vez”. Ok, ¿hay alguna palabra desconocida ahí (texto) en esta primera parte que hemos leído?
33. T – Comarcas.
34. P – Comarcas... comarcas... ¿alguien sabe qué es comarca?
35. Alumnos – No.
36. P – (lê parte do texto onde se encontra a palavra comarcas) Aquí en Brasil, también tenemos la palabra comarca.
37. D – Sí.
38. P – ¿Qué quiere decir?
39. J – Yo nunca oí esta palabra.

40. P – *Comarca es como se fuera un municipio. Es una... una región. Mira, hay varios ¿no?, ahí en esa... en esa... cuestión, en ese mapa, ¿no?. Él habla de Agujara, ¿no es? ¿dónde está eso? ¿ya habéis hallado?*
41. S – *No...*
42. P – *¿Dónde está?*
43. D – *¿Cuál... cuál es la palabra?*
44. P – *Ah, ésta, agujara... creo que no aparece en el mapa. No aparece, ¿no? Ah no... OK, hay muchas comarcas ahí, ¿no?, como Papaneira... ok, sigue la lectura, S.*
45. S – *(continua a leitura)*
46. P – *Ok, sigue T.*
47. T – *(segue a leitura)*
48. P – *Ok, ¿comprendimos todo el texto? Primero, “tras visitar la Alambra”, ¿qué es eso?*
49. D – *¿Qué?*
50. P – *“Tras”, ¿qué es decir tras?*
51. S – *¿Vien?*
52. P – *¿Cómo?*
53. S – *Dice que “ven”.*
54. T – *Venga.*
55. P – *(gesto de negativo com a cabeça)*
56. D – *Trais.*
57. P – *Ah... no. No es el verbo traer. No tiene nada que ver.*
58. T – *¿Cuanto?*
59. P – *Mira el contexto (repete a frase)*
60. J – *Cuando... cuando.*
61. P – *¿Cuando? Cuando visitar...*
62. D – *Al... al*
63. P – *¿Cómo?*
64. D – *Al visitar.*
65. T – *tras.*
66. P – *Tras visitar, mira, tras... eh... tras terminar la clase, nos fuimos a nuestra casa.*
67. T – *Al.*
68. J – *Ao terminar. Quando terminar.*
69. P – *Más o menos. Lo correcto es “después”, ¿ok?*
70. J – *An...*
71. P – *(repete a frase novamente) ¿Son acciones simultáneas o sucesivas?*
72. T – *Sucesivas.*
73. P – *¿Sucesivas? Ok, una después otra.*
74. D – *Sí.*
75. P – *Ese “tras”, ¿a qué clase gramatical pertenece esa palabra?... “tras visitar”.*
76. J – *¿Pretérito?*
77. P – *!No! , es un ad... ver...*
78. Alunos: *Bio.*
79. P – *De...*
80. T – *Tiempo.*
81. P – *Adverbio de tiempo. Ok, ah... y la palabra “hacia”, ¿cuál es la pronuncia, hacia o hacía?*
82. J – *Hacia.*
83. D – *¿Dónde está hacia?*
84. P – *Aquí en la segunda hoja, segunda línea. ¿Se dice hacia o hacía?*
85. Alunos – *hacia.*

86. *D – hacia.*
87. *T – Hacía.*
88. *P – ¿Hacía?, ¿y tú?*
89. *S – Hacia.*
90. *P – Hacia, ¿y tú?*
91. *H – Hacía.*
92. *P – ¿Hacía?, ¿y tú?*
93. *J – Hacia.*
94. *P – ¿Hacia?, ¿y tu, D?*
95. *D – También. Hacia.*
96. *P – Es hacia. Para ser “hacia”, ¿falta qué?*
97. *D – Tilde.*
98. *P – Falta la tilde, porque sería un hiato acentuado, ¿ok?, ¿ya vimos eso?*
99. *Alunos – Sí.*
100. *P – Entonces es hacia. ¿Qué significa “hacia”?*
101. *J – ¿Até?*
102. *P – ¡No! Ahí es “hasta”, hasta... Hacia, ¿qué significa: “Vamos hacia el sur”?, gente...*
103. *D – ¿Até?*
104. *P – Vamos hacia el sur.*
105. *D – Para.*
106. *P – ¿Para?*
107. *D – Si. Vamos para o sul.*
108. *P – No, para, cuidado que el verbo “ir” con la preposición “para” quiere decir que tú vas definitivamente, entonces “para y “a”, depende...*
109. *D – Hun...*
110. *P – Hacia, fuimos hacia el sur.*
111. *T – ¿Por?*
112. *P – Rumbo, hacia indica rumbo, dirección. Fuimos en dirección al sur, ¿ok? Y hacía, ¿qué es hacía?*
113. *Alunos – Fazia.*
114. *P – Eso, pretérito imperfecto del verbo hacer, ¿ok? No tiene nada que ver con hacia, el verbo tiene tilde y la preposición no, ¿ok? ... por la carretera (lendo trecho do texto), todos saben qué es carretera, ¿no?*
115. *D – No.*
116. *P – ¿No?*
117. *Alunos – Sí,*
118. *P – Espera, entonces no digas, carretera, ¿quién no sabe? ¿tú?*
119. *D – Yo.*
120. *P – No sabe, iban por la carretera... ¿Cómo se va a algún lugar? Se... por una, cuando se está em coche, se va por una carretera. ¿Cómo tú llegas de Brasilia a Goiania?, ¿a través de qué, cuando estás en coche?*
121. *D – Nada. (risos)*
122. *P – Ok, por la carretera, y ahí está el nombre de la carretera como, ¿y en Brasil, cómo es?*
123. *J – BR.*
124. *P – BR 163, ¿ok? Muy bien, eh... entonces... carretera. A unos 43 Km nos encontramos a la altura..., ¿qué quiere decir eso?*
125. *J – Cruzamento.*
126. *P – ¿Un?*

127. T – Cruzamiento.
128. P – Un cruce. Ok, un cruce. Muy bien, ah... un cruce a la altura de una gasolinera y cafetería. ¿Sabemos qué significan esos dos?
129. Alunos – Sí.
130. P – “La venta de las angustias” (trecho do texto). ¿Qué es eso?
131. J – El nombre de la gasolinera.
132. P – ¿ de la gasolinera?
133. S – Sí.
134. P - ¿Sí? ¿venta de las angustias...? ¿o de la cafetería? Creo que más de la cafetería. Ok, en ese cruce tomamos la dirección de Lanjarón a nuestra izquierda. En vez de decir, tomamos la dirección... tomamos la dirección de Lanjarón, se podría decir que... partimos...
135. S – Hasta...
136. P – La palabra que tacharon anteriormente.
137. T – Hacia.
138. P – Hacia Lanjarón. Partimos hacia Lanjarón, ¿ok? A nuestra izquierda..., esta es la A-348, es una carretera más estrecha que la N-323 y con más curvas, pero bastante segura, aunque... ¿qué significa aunque?
139. Alunos – Ainda que.
140. P – Ainda que. ¡Ok! Cuidado, eh... “aunque con mucho tráfico” (lendo o texto). Tráfico, sabéis que es, ¿no?
141. Alunos – Sí.
142. P – Ok, “A cuatro kilómetros se encuentra Lanjarón” (lendo o texto) que se consume embotellada en toda España. ¿Qué es eso?
143. T – É... é..., engarrafada.
144. P – Es eso, porque botella, ¿qué es?
145. T – Uma garrafa.
146. P – Garrafa, y embotellada es...
147. Alunos – Engarrafada.
148. P – Muy bien, eh... continuemos... “siempre en dirección este” (lendo o texto), sabemos qué es este, ¿no?
149. Alunos – Sí.
150. P – “Entonces, llegamos a Orgiva, el primero de los pueblos Apujaraños” (lendo o texto) “El pueblo se alla a más de 1.000 metros de altitud”. ¿qué es allar?
151. T – ¿Localiza?
152. P – Localizar. Es...(lectura) ver los barrancos al borde de la carretera. ¿Qué son los barrancos al borde?
153. D – Las vías.
154. P – Borde, ¿qué es la palabra borde? ¿Qué es “borda” en portugués?
155. J – É borda em português. (risos)
156. T – Na borda.
157. J – Aquí está a pista e aquí está a borda (gestos).
158. P – Eso, exactamente, al borde. Aquí está la carretera, el borde es éste aquí (gestos), y hay un barranco.
159. D – Acostamento..., ¿é?
160. P – No, borde es exactamente la orilla de la pista. “a beirada da pista, na beirada da pista você tem o barranco”, ¿ok?, acostamento é “arcen”. Ok. La carretera (lendo o texto). Ok. Ah... ¿cómo es la carretera A-348?
161. Alunos – Buena porque es poco peligrosa.

162. *P – Buena, ¿porque es...?*
163. *Alunos – Poca peligrosa.*
164. *P – Poco peligrosa... poco peligrosa, ok, un... B, ¿qué pueblo está cerca de la venta de las angustias?*
165. *S e D – Granada.*
166. *P – ¿Granada?*
167. *T – Lanjarón.*
168. *P – Lanjarón, porque em el cruce, ellos tomaron la dirección de Lanjarón, ¿qué es...?, además granada no es un pueblo.*
169. *S – Una ciudad.*
170. *P – Es una ciudad. ¿Qué tipo de casa es una pampanera?*
171. *J – Eh..., ¿balneario?*
172. *T – Las casas de piedra.*
173. *P - ¡Las casas de piedra!*
174. *J – El balneario, ¿no?*
175. *P – No. El tipo son lãs casas de piedra. ¿Cuál es el mayor peligro de la carretera GR 421?*
176. *T – Los barrancos profundos.*
177. *P – Los barrancos profundos. Las palabras de la columna de la izquierda han aparecido en el texto, ¿cuáles son las equivalentes en la columna de la derecha? Relaciona, ¿partimos...?*
178. *J – A la altura de.*
179. *P – ¿A la altura de...?*
180. *J – A llegar a.*
181. *P – Al llegar a. ¿desvío?*
182. *J – Carretera pequeña que sale de una principal.*
183. *P – Eso. ¿Ascender?*
184. *S – Subir.*
185. *P - ¿Continuar?*
186. *Alunos – Seguir.*
187. *P - ¿Tejado?*
188. *Alunos – Parte superior de la casa.*
189. *P – Eso es. Mira, ahí está la foto, Lanjarón, Alpujaras al fondo. Mira esa primera foto. ¿Dónde está alpujaras?*
190. *J – ¿Alguien tiene el libro colorido? (risos)*
191. *P - ¿No, no estás mirándola?*
192. *S – No, nada.*
193. *J – No, caraca, que diferente essa foto!*
194. *P – Son esos, hay una pequeñita ciudad con pocas casas, al fondo, ¿estás mirando ahí?*
195. *J – Aquí, hó!*
196. *S – Sí.*
197. *P – Una pequeñita... sólo un pueblo, un pueblo pequeño, ¿tú ya has conocido...? ¿alguien aquí ya ha conocido un pueblo así? ¿pequeñito, en el interior, cuando estaba viajando?*
198. *D – Sí, yo, “Ilha de Itaparica”*
199. *P - ¿cómo?*
200. *D – Ilha de Itaparica.*
201. *P – Ilha de Itaparica, ¿es un pueblo pequeñito?*
202. *J – Yo conozco...*

203. P – ¿Qué ciudad?
204. J – Ah... cómo se llama... eh... campo... no... ah... esqueci. Es...
205. P – ¿Campo Mourao?
206. J – Es bien en la “roça” de Minas Gerais.
207. P – Ah... en la parte...
208. J – A izquierda de la ciudad, que es... ¿cómo é que é? Campo... no sé o que campo (gesto que expressa dificuldade)
209. P – ¡Vale!
210. J – No me acuerdo.
211. P – ¿Y la ciudad? ¿te acuerdas el nombre de ella?
212. T – Joanes.
213. P – ¿ahn (indagação)?
214. T – Joanes.
215. P – ¿Joanes? ¿Es el nombre de la banda? ¿del cantante?
216. T – No, disculpa, es... Ilha de Marajó.
217. P – Ah.. ¿es? ¿hay esa... pequeña ciudad... un pueblo? ¿Isla de Marajó?
218. T – Sí.
219. P – Interesante. ¿Qué...?, disculpe, ¿en qué Estado está esa Isla?
220. T – Pará.
221. P – ¿Pará? ¿tú eres de ahí? ¿tú eres de Pará?
222. T – No, yo nací aquí, pero viví un tiempo allá.
223. P – ¿Tú tienes familia allá aún? ¿es un lugar bonito para conocer?
224. T – ¡Es!
225. P – ¿Qué tiene de tan atractivo?
226. T – Playa.
227. P – Playas. ¿De agua dulce o...?
228. T – Es... ¿cómo se dice? Es... no es muy *salgada*.
229. P – Es mezclada.
230. T – Es.
231. P – ¿Por qué?
232. T – Ai meu Deus do Céu.
233. P – ¿Por qué?
234. T – No sé.
235. P – ¿Está cerca del mar y de agua dulce?
236. T – No sé.
237. J – Debe... ah... el río debe desaguar...
238. P – ¿humm?
239. J O río debe desaguar em...
240. P – Eso es, estaría ahí el mar, y el mar entra un poquito..., ¿Tal vez? Isla de Marajó. Ok. ¿Y tú, S? ¿has conocido un pueblito así pequeño?
241. S – Pirenópolis.
242. P – Es. Pirenópolis. Si, y... bueno... creo que Pirenópolis es mayor que este, ¿no?
243. D – Cocalzinho.
244. P – ¿Cocalito?
245. D – Cocal... Cocalzinho.
246. P – ¡Anhan! Cocalzinho. Carretera es calle típica, ¿no?, de la ciudad. Ok, ¿les parece interesante ese tipo de turismo?
247. J – ¿En la ciudad pequeña?
248. D – A mí no me gusta.

249. P – Sí, como has viajado al interior...
250. J – Depiende mucho.
251. P – ¿Depende de qué?
252. J – Porque... bien... entonces... eh... cuando... cuan... yo... **yo gusté**
cuando yo fui a... a... ¿cómo es el nombre de aquella... aquella... ciudad que está en Bahía? ... eh... pequeña...
253. P – ¿Pequeña?
254. J – Es, un...
255. D – Feira de Santana...
256. J - ¡No! Es uno... es... ¡ahn! **Fica** en el Salva... **fica** en el Salvador.
257. P - ¿En el Salvador? ¿Cerca de Salvador?
258. J – Dientro.
259. P – ¿Dentro de Salvador? ¿Pelourinho?
260. J – Pelourinho. Yo gusté de Pelourinho.
261. P – Me gustó Pelourinho.
262. J – Me gustó Pelourinho, pero cuando fui a florian... Pirenópolis, no me gustó.
263. P – ¿No te gustó? ¿Por qué?
264. J – Porque eu no ach... no...
265. P – No me pareció...
266. J – No me pareció nada interesante. Es diferente.
267. P – Es una ciudad muy vieja, y unas calles así con unas...
268. S – Templos antiguos.
269. P – Un Hunn...
270. S – Todos en una avenida...
271. P – Pero... Pelourinho también es muy antiguo, sólo que es colorido, ¿no?
272. J – Sí, es la arquitectura barroca.
273. P – Muy bien. (Toca o sinal do fim da aula), entonces hasta la próxima clase, niños.
274. Alunos – Tchau, Profe.
275. P – Adiós.
276. Transcrição 02
277. P – Buenas noches, chicos.
278. Alunos – Buenas noche.
279. P – Nosotros vamos a escuchar una grabación Escuchen. (nesse momento o professor passa um cd).
280. T – Yo no comprendí qué es para hacer.
281. J – Pues... pues... é... Yo también no.
282. P – J, tú vas a oír aquí... ah... (O professor explica aos alunos como vão fazer a tarefa)
283. D – ¿Uno o dos?
284. P – ah..., en el mapa, marca el punto dónde estaba Julia, en el dibujo, en el momento del accidente.
285. H – No da para ver aquí.
286. D – ¿Qué número...?
287. S – ¿Tiene que marcar?
288. J – En la hoja tiene...

289. *P – Creo que está... creo que es el mapa aquí, oh... en el mapa marca el punto que estaba Julia y Arturo en el momento del accidente.*
290. *D – è aquí mesmo?*
291. *P – No, es aquí en el mapa.*
292. *H – Aquí en el final...*
293. *P – Hunn...Hunnn, escuchad, vosotros tenéis el mapa ahí, en el libro, ¿no?*
294. *J – ¡Profe! ¡profe! (O professor passa a gravação) Hunn... y e...*
295. *T – No confío en mí.*
296. *P – ¿No comprendiste?*
297. *J – Tres... es... traje... três... tres metros... ah...*
298. *P – ¡Hunn! Bueno, vamos a oír una vez más, entonces.*
299. *J – ¿qué el dice que está tres metros a la derecha?*
300. *H – ¿Y qué él...? (gravação)*
301. *P – ¿Llama desde dónde?*
302. *S – La Carretera Nacional.*
303. *P – La Nacional*
304. *S – 323*
305. *P – 323, eh..., es el nombre de esa carretera. Y el sentido ahí, ¿ellos están yendo ahí en que sentido?*
306. *Alunos – Sentido de...*
307. *P – Sí, pero norte, sur, leste, este. ¿qué?*
308. *Alunos – Norte.*
309. *P – Sí, ¿se van de dónde hacia dónde?*
310. *D – De Granada a...*
311. *P – No, eh... de sentido norte, sur, leste, este.*
312. *J – Sur, norte.*
313. *P – ¿Del sur para el norte?*
314. *S – De norte para el sur.*
315. *P – ¿Está, estaaaaá... está mirando ahí en el mapa?*
316. *Alunos – Sí.*
317. *T – Está yendo para el...*
318. *P – La persona que está contando, ¿está en qué coche?*
319. *S – Blanco.*
320. *P – ¿Coche blanco? ¿está hunn... qué está contando? No sé. Mirad, estos personajes están dentro del coche que sufrió el...*
321. *D – ¡No, no!, están aquí óh, en esa... en ese coche en frente de la...*
322. *P – Almacén.*
323. *D – Almacén.*
324. *P – Almacén, en frente del almacén, ¿es eso?*
325. *T – ¿Almacén?*
326. *P – Entonces, esllos están yendo de dónde hacia dónde?*
327. *D – De norte hacia oeste... oeste, norte.*
328. *P – No, están yendo de norte hacia el sur.*
329. *J – Pero, ¿ellos no están vindo a Granada?*
330. *D – Están aquí (apontando no mapa).*
331. *P – El sentido, aquí no tienes nada.*
332. *D – Profe...*
333. *P – Norte, sur...*

334. *J – Si, ellos están vindo a Granada, están indo para el norte, ¡no!, para el...*
335. *T – No, es que Granada fica para el norte.*
336. *P – ¿Cómo? Si el coche... ¿ellos están aquí o están aquí? (apontando no mapa)*
337. *J – Están aquí, óh, indo. (risos)*
338. *P – Espera ahí, están yendo de norte para el sur. Muy bien, ellos están a las afueras de la ciudad...*
339. *H – Profe, ¿qué es las afueras?*
340. *P – A las afueras es como si fuera en la periferia... en la periferia de la ciudad.*
341. *Alunos - ¡Ahhh!*
342. *T – Brasilia está dentro...*
343. *P – Dentro de la ciudad. ¿Qué ciudad está más en la periferia? Gama está más en la periferia, Sobradinho está más en la periferia, están en las afueras, ¿ok? Muy bien, entonces... no dice que están viniendo o yendo a granada, dice que están en las afueras. (o Profesor passa mais uma vez a gravação)*
344. *P - ¿Cómo están los coches? ¿dónde están los coches?*
345. *Alunos – En el medio de la carretera.*
346. *P – ¿Cómo están los coches? ... Están averiados, pero, ¿cómo...? Ella ha dicho cómo está uno de ellos, ¿cómo está?*
347. *S – Ehhh... no me acuerdo. (nesse momento o P repete a gravação)*
348. *P – ¿Hay heridos?*
349. *Alunos – No se sabe.*
350. *P – No se sabe, ahora escuche lo que va a decir la mujer... (gravação) ¿dónde están?*
351. *Alunos – En el medio de la carretera.*
352. *P – En el medio de la carretera. (volta a gravação) ¿Uno está...?*
353. *Alunos – Volcado*
354. *P – Volcado. Uno está volcado, uno está volcado.*
355. *S – ¿Qué es volcado?*
356. *D - ¿O qué es?*
357. *P – ¿No saben qué es volcado?*
358. *D – ¿Qué es?*
359. *P – Uno está volcado (gesto), está volcado.*
360. *D – Embolcado.*
361. *P – Eso es. (volta a passar a gravação), ¡ok!, ¿en qué coche está la persona que está hablando? Ella dice antes de llegar al...*
362. *D – Cruce...*
363. *P – Cruce.*
364. *T – Está en el coche perto de la gasolinera... este aquí. (aponta no mapa)*
365. *P – ¿Ese aquí? (gestos) ¿Entonces está yendo para Granada?*
366. *T – Sí.*
367. *P – Vamos a ver... (volta a gravação) ¿Qué preguntó el hombre?*
368. *S – Ahh...*
369. *P – Si él ha visto...*
370. *D – El accidente.*
371. *P – El accidente, ¿por qué la información...?*
372. *D – Le ayudaría mucho.*

373. P – Es, entonces escuchen ahora...(volta a passar a gravação) ¿en qué coche estaban esas personas?
374. T – En ese aquí (gestos) tres.
375. J – Es que aquí no se puede ver...
376. P – Ese coche rojo que está aquí.
377. Alunos – Risos.
378. P – Se puede mirar, ¿no?
379. Alunos – No.
380. P – Es un coche, ¿Ellos están yendo o volviendo de Granada?
381. T – Volviendo.
382. P – Volviendo de Granada.
383. T – Yes.
384. P – (volta a gravação) Ok, ¿dónde está la gasolinera?
385. J – Ahhhh... pierto.
386. P – Mira... mira la furgoneta. ¿La gasolinera está a la derecha o a la izquierda?
387. Alunos – A la izquierda.
388. P – Mira la furgoneta.
389. Alunos – Sí, sí, derecha.
390. P – Derecha... derecha...
391. T – Derecha.
392. P – La furgoneta está aquí, la gasolinera está a la...
393. T – Derecha.
394. P – Derecha. Marque el punto donde está Julia y Arturo en el momento del accidente.
395. J – Sí.
396. P – Uno. Pero hay cuatro coches. Hace falta terminar eso de aquí. “Antes de leer”. Tú, D. (resolviendo ejercicios)
397. D – Natal.
398. P – ¿Natal?, Tu, J.
399. J – Depende del humor de mi padre.
400. P – ¿Ah sí? Normalmente.
401. J – Playa.
402. P – ¿Playa? Tú, T.
403. T – Belém.
404. P – Tú, S.
405. S – Playa.
406. P – Tú, H.
407. H – No viajé.
408. P – ¿Y los anteriores?
409. H – Yo fui para Minas.
410. P – Fuiste a Minas.
411. H – Sí.
412. P – ¡Vale! ¿João Molevade?
413. H – No, Paracatú.
414. P – Ah, conozco bien Paracatú. Trabajé en la Coopervap. ¡Ok!, entonces, eh... eh... eh... normalmente, S, cuando viajas, ¿viajas con toda la familia?
415. S – Sí.
416. P – ¿Sí? ¿Cuánto tiempo sueles pasar allá? Soler es “costumar”, ¿cuánto tiempo sueles pasar allá?

417. *S – Depiende, en media de quince días.*
418. *P – Quince días. Tú has dicho DEPIENDE, no es así, es DEPENDE, ¿ok? ¿Y tú, H, cuántos días más o menos?*
419. *H – Casi uno mes.*
420. *P – Casi un mes. ¿Y tú, T?*
421. *T – Cuando es final del año, yo paso dos meses.*
422. *P – ¿Dos meses? No trabajas, ¿no? (risos)*
423. *T – Cuando es en el medio paso un mes.*
424. *P – Un mes. Tres meses de verano por año, de vacaciones, no te cansas, ¿no?*
425. *T – No.*
426. *P – ¿Durante todo el año? Tú eres la única que saca tres meses de vacaciones al año. Ok, muy bien. Ahh... normalmente D, ¿cómo viajas a... este sitio en donde has dicho?*
427. *D – As veces voy de avión. De avión.*
428. *P - ¿De avión o en avión?*
429. *D – En avión.*
430. *P – En avión, ¡vale! Y tú, J?*
431. *J – En coche.*
432. *P – En coche. ¿Y tú, T?*
433. *T – En avión o en aut... atobús.*
434. *P – Autobús.*
435. *T – Autobús.*
436. *P - ¿Y tú, S?*
437. *S – Coche.*
438. *P – En coche, ¡ok!, ahora viajar en coche en un viaje más largo, está... está cada vez más barato, ¿no?*
439. *D - ¿Por qué?*
440. *P – ¿Por qué? Porque el billete de... de avión... ahora, el último feriado fui a natal por R\$ 247,00 y un real para volver. Doscientos cuarenta y ocho.*
441. *D - ¿Por qué dice...?*
442. *P – Han...*
443. *D – ¿Por qué?*
444. *P – No, es por la rebaja de las empresas y esto siempre está pasando, ¿no es? Y en los meses de temporada, ahí es más difícil. H, tú guardas buenos recuerdos de tus últimas vacaciones?*
445. *H – No comprendí.*
446. *P - ¿Guardas buenos recuerdos?*
447. *H – Sí.*
448. *P – ¿Qué podrías decir para nosotros?*
449. *H – Que yo gosto de...*
450. *P – Esto es, mira, a esta estura del campeonato no se puede decir que “yo gosto”*
451. *J – A mí me gusta.*
452. *H – A mí me gusta jugar al fútbol.*
453. *P – ¿Jugar al fútbol?*
454. *H – Sí.*
455. *P – Besar.*
456. *H – Claro.*
457. *P – Bucear. ¿te gusta bucear?*

458. H – *¿Qué es...?*
459. P – S, *¿Te gusta bucear?*
460. S – *Yo no sé.*
461. P – *¿No sabes qué es bucear?*
462. S – *No.*
463. P – *¿No?, T, si alguien te da R\$ 50,00 para que digas que es bucear, ¿qué dirías tú?*
464. T – *Namorar.*
465. P – *¿Cómo?*
466. T – *Ficar.*
467. P – *Ficar, ¿y tú, D?*
468. D – *Dormir.*
469. P – *Dormir (risos)... ¿y tú, J?*
470. J – *No sé.*
471. P – *¿Ni idea?, ¿no dirías nada, por R\$ 50,00 no arriesgarías nada?*
472. J – *No.*
473. P – *No. ¿Y tú, S?*
474. S – *Tampoco.*
475. P – *Nada, no arriesgarías nada por R\$50,00.*
476. D – *¿Cómo es mesmo la palabra?*
477. P – *Bucear, bucear, buceo.*
478. D – *Yo acho*
479. P – *¿No te pasa nada?*
480. D – *No.*
481. P – *Bucear es... (gestos)*
482. T – *Ah... nadar.*
483. P – *(gesto) bajo el agua, tal vez tú ya hayas buceado un poco en la isla que vas, hay los ah... ¿cómo se dice? Los corales.*
484. T – *No sé.*
485. P – *¿no?*
486. T – *Yo, nunca buceé.*
487. P – *Ah... nunca buceaste, ¿buceaste?*
488. T – *No.*
489. P – *Y en el sitio adónde vas, ¿no conociste ningún... ningún sitio? (toca o sinal para o término da aula) Buenos, chicos, continuaremos en la próxima clase. Hagan todos los ejercicios de la unidad 04. hasta la próxima clase.*
- Alunos – Tchou, prof.*

APENDICE II

Transcrição dos dados obtidos por meio da dinâmica “*thinkloud*”

7.4.1 Participante “T”

Transcrição 02

1. 7.4.1 participante “T”
2. P – T, vas a decir lo que comprende de ese texto:
3. T – Zapatero afronta el reto de la España plural.
4. P – Después...
5. T – No sé que es Zapatero...
6. P – Lo que no sepa, imagina lo que sería... por la semejanza de las palabras...
7. T – Zapatero es un... como se fuese un, ¿engraxate?
8. P – Un rato,
9. P e T – (lectura do P e T) Zapatero afronta el reto de la España plural.
10. P – Entonces, una persona que está pronta para hacer alguna cosa.
11. T – Hi, profe. Zapatero afronta el reto de la España plural. O presidente luta com o resto do país... el presidente seguirá adelante con las reformas territoriales pese a la actitud del PP. É... ele buscará, é alguma... ele vai buscar fazer algumas reformas nos territórios da Espana visando uma melhor atitude do partido, PP. É o Ministro, o Ministro da industria, junto, juntamente com o primeiro secretário do PSC, é.. comentaram na quinta feira passada, uma... eles... eles deram uma entrevista junta com o presidente do gabinete... junto com o presidente que tem a... o governo assegurado com o final da legislatura. Pese... pés... ¿pese é passo?
12. P – Que que sê acha?
13. T – Acho que é.
14. P – Pelo contexto.
15. T – No, tal vez pela semelhança. Descolgarse eu não sei que es.
16. P – mas que que se acha.
17. T – Será que é desligar? Humm?
18. P – Porque vc falou que é desligar? Porque, não!, não to dizendo que ta errado não! Sabe, seu raciocínio é por aí, porque tem uma palavra ai que é um prefixo, Né? Tem um prefixo...
19. T – Tem, des-
20. P – Dês-, né? E o que que, tirando dê- o que que sobra?
21. T – Colgarse.
22. P – Isso, e... tem um outro na frente, não tem?
23. T – Trás?
24. P – Não, na frente... na frente da mesma palavra... o “se”, não é?
25. T – descol... descol...
26. P – Tira ... esse.. esse que está antes e o que está depois, como é que fica?
27. T – Colgarse.
28. P – Colgar.
29. T – Colgar.
30. P – ¿Que es colgar?

31. T – Colgar... no sé. No me recuerdo pero creo que ya he visto. É..., então ache que o...
32. P – E é desligar vc falou...
33. T – ahn?
34. P – Vc falou que acha que é desligar?
35. T – Acho que é desligado. Então, acho que o presidente... é alguma coisa que ele ta saindo do partido? Ai, nome complicado eu acho... sobre a reforma do Estado de Cataluña... há, ele tá se desligando de algum projeto que diz respeito a reforma do Estado de Cataluña.
36. P – Certo.

7.4.2 participante “J”

Transcrição 03

1. J – Madrid, primeiro ministro da industria e primeiro secretário do PSC...
2. P – Começa pelo título.
3. J – Zapatero enfrenta... Zapatero enfrenta o reto da Espana plural, Madrid.
4. P – Que que vc acho que poderia a ser “reto”?
5. J – Num faço nem idéia.
6. P – O texto ta falando da Espanha plural.
7. J – O fato... a notícia... afronta o decreto... não sei.
8. P – Segue.
9. J – Ta, Madrid, o primeiro ministro da indústria... a ta, O Presidente seguirá adiante com as reformas territoriais... diante da atitude do PP.
10. P – Porque vc traduziu “pese” por diante?
11. J – Porque é o que mais parece se enquadrar com a frase.
12. P – Segue.
13. J – Ta, Madrid, o Primeiro secretário da Industria e primeiro secretário do PSC, José Montilla, comentou em... quinta passada... passada... com entrevi... a entrevi... no me acuerdo.
14. P – Trás entrevistarse, que seria?
15. J – Ao em... ah... ao entrevistar... depois de entrevistar... depois de entrevistar em La Moncloa com o Presidente do Governo.
16. P – Porque vc traduziu aqui por “depois”? vc já conhecia essa palavra... vc já conhece?
17. J – Porque é o que parecia se enquadrar, né, na frase. Com o Presidente do Governo José Luiz Rodrigues Zapatero. Que este tem a governabilidade assegurada desde o final da legislatura.
18. P – Então pra vc, a “Hasta el final” seria “desde o final”,
19. J – An han, até o final.
20. P – Até?
21. J – Até o final. Tá. Até o final da legislatura.
22. P – Pq até, vc conhece a palavra?
23. J – Sim, hasta nos já estudamos e hasta seria até. Diante... diante... diante as reservas que... que... é... o ERC, RC há apresentado, tem apresentado, apresentou, enfim... depois...
24. P – Vc tava buscando aqui atrás alguma coisa, que que vc tava buscando?
25. J – A palavra que eu usei antes... eu tava analisando o contexto da palavra que’u usei antes pra ver se encaixava na mesma frase.
26. P – Certo, vc não lembrava automaticamente o significado que vc usou pra essa palavra?

27. J – Não.
28. P – Então vc teve que voltar ao contexto pra ver se vc lembrava dessa palavra?
29. J – Exatamente, pra ver se servia pra mesma frase.
30. P – Tá. E serve?
31. J – Vou ver agora. Depois de... de.... ai, meu Deus...
32. P – ¿Descolgarse, que es eso?
33. J – Depois de... ai, Deus, me vem a cabeça, mas eu não lembro... depois de discordar do pacto político sobre...
34. P – Discordar?
35. J – É o que parece... discordar do pacto político sobre a reforma do estatuto de Cataluña.
36. P – Porque que vc diz que é discordar?
37. J – Porque é o que parece na frase e pelo... pelo... pelo título do texto também parece que... que... ele... ele... como ele enfrenta uma decisão, ele que parece que ele discorda então de algum assunto
38. P – Gracias.

7.4.3 Participante “H”

Transcrição 04

1. H – Zapatero aponta o...num sei, Zapatero, Presidente, Né? Espanha... num sei. O presidente seguirá adiante com as reformas territoriais, com a... com a atitude do PPP? PP? O Ministro da industria e o primeiro secretário do P... PSC, José Montilla, comentou com os jovens passado...
2. P – Comentou com os jovens?
3. H – Háa, em... em julio do ano passado “tras’... é... fazendo uma entrevista em... em.. na Moncloa, que é o nome da cidade, com o Presidente do Governo, José Luiz Rodrigues Zapatero, que... que tem uma...
4. P – Que este tem...
5. H – Uma governa... um governo asegurado, né?
6. P – Governo ou governabilidade?
7. H – Governa... governo, né? Assegurado... até o final de sua legislatura... é... colocando... colocando suas propostas apresentadas, é... é... e isso aí?
8. P – Colocando o que?
9. H – Reservas... apresentadas... acho que é... é... trazendo a política sobre a reforma do estatuto da Cataluña...

7.4.4 participante “S”

Transcrição 05

1. S – Zapatero apronta...
2. P – Ah, então para vc “afronta” é apronta?
3. S – Se parece com o português.
4. P – Português mesmo...
5. S – El recto de la España plural...
6. P – Em português.
7. S – O reto da Espanha plural. O presidente irá adiante com... as reformas territoriais y... com a atitude do PP. Ahí. Em Madrid, o Ministro da indústria e secretario do PSC, José Montilla, comentou que os jovens, comentou a.. semana é... terça, na terça passada... que foi entrevistado....
8. P – Qué es “trás entrevistarse”.
9. S – Tras... debe ser que ele entrevistou... a... La Moncloa, que é o presidente também do governo, José Luiz Rodrigues Zapatero, que tengo a globali... a governamentação assegurada até o final da legisla... legislatura. E tem suas reservas...
10. P – *Pese a las reservas, ¿qué es?*
11. S – Parece que as reservas... parece que as reservas que haviam apresentado ao ERC, transcorreu com impacto político sobre a reforma do estatuto de Cataluña.
12. P – Gracias.

7.4.5 Participante “D”

Transcrição 06

1. D – Zapatero afronta é... o...
2. P – Pode falar em português, ta?
3. D – O Zapatero afronta... afronta, de afrontar, o... o reto da Espanha plural, o presidente seguirá adiante com as re... com as reformas territoriais, é... des.. é... dessa... desse, não sei, a... a atitude do PP.
4. P – O que poderia ser “pese”?
5. D – È, partido... não...
6. P – No es una sigla, ¿no?, não é uma sigla.
7. D – *Pese*... não, não sei. Luis é.. é... Madrid, é, Madrid. O ministério da industria...
8. P – O Ministério?
9. D – O ministro da... de Industria e, e primer secretario... e primero secretário do PSC, José Montilla, comentou em... em junho, julho passado é...
10. P – Puede ser Julho?
11. D – Não, é pue... puede...
12. P – Lunes, martes, miércoles,...
13. D – Então...
14. P – ... jueves, viernes, sábado, domingo...
15. D – Qua... é, terça passa... é quarta passada... terça... quinta, quinta passada... é... trás entrevistarse... passada, trás entrevistarse em La Moncloa...
16. P – Que que se disse trás?
17. D – Eu não sei quem tinha entrevistado... que há... não sei, que havia entrevistado sido entrevistado em La Moncloa com o presidente do governo José Luiz Rodrigues Zapatero, que est... que este tinha governabilidade...
18. P – Tinha ou tem?

19. D – Tem... tem a governabilidade asseg... assegurada até o final da sua legislatura. È... *pese a la reserva... pese* eu não sei o que... a reserva que há... que há presen... que há presentado é... ERC, trás descol... descolgarse... não sei que é isso não, descolgarse...
20. P – que seria descolgarse, pelo... pelo contexto, que que vc poderia...
21. D – Que há presentado... é... descolgarse... descolgarse... não sei, do pacto político sobre a reforma do estatuto da Catalunha.
22. P Muchas gracias.

APENDICE III

O IEAL

Inventário de Estratégia de Aprendizagem de Línguas – IEAL. Versado para falantes do português brasileiro aprendendo espanhol

A afirmação é:

- 1 – Nunca ou quase nunca verdadeiro para mim.
- 2 – Geralmente não é verdadeiro para mim.
- 3 – Geralmente verdadeiro para mim.
- 4 – Às vezes verdadeiro para mim.
- 5 – Sempre ou quase sempre verdadeiro para mim.

NUNCA OU QUASE NUNCA VERDADEIRO PARA MIM significa que A afirmação é muito raramente verdadeira para mim.

GERALMENTE NÃO É VERDADEIRA PARA MIM significa que a afirmação é verdadeira menos que a metade das vezes.

GERALMENTE VERDADEIRA PARA MIM significa que é verdadeira mais que a metade das vezes.

ÀS VEZES VERDADEIRA PARA MIM significa que a afirmação é verdadeira

Para você mais ou menos metade das vezes.

SEMPRE OU QUASE SEMPRE VERDADEIRA PARA MIM significa que a afirmação é verdadeira quase sempre para você.

Responda em relação ao quão bem a afirmação descreve você. Não responda como você acha que DEVERIA, ou o que OS OUTROS acham. **Não há nenhuma resposta certa ou errada para essas afirmações.**

Coloque suas respostas na folha à parte. Por favor, não marque os itens. Responda o mais rapidamente possível, sem se descuidado. Geralmente são necessários de 30 a 40 minutos para responder o formulário. Se você tiver alguma pergunta, diga ao professor imediatamente.

Estratégia A

- 1 – Eu associo novas palavras em espanhol com outras que eu já conheço.
- 2 – Eu uso novas palavras em espanhol em uma frase para lembrar-me delas.
- 3 – Eu associo o som de uma palavra nova em espanhol com uma imagem ou figura da palavra para ajudar-me a lembrá-la.

- 4 – Eu me lembro de uma palavra nova em espanhol fazendo uma figura mental de uma situação em que a palavra possa ser usada.
- 5 – Eu freqüentemente reviso minhas aulas de espanhol.
- 6 – Eu me lembro de palavras ou expressões novas em espanhol ao lembrar-me de sua localização na página, no quadro ou no caderno.
- 7 – Eu represento fisicamente uma palavra ou expressão nova em espanhol.
- 8 – Eu uso figuras para lembrar-me de palavras novas em espanhol.

Estratégia B

- 9 – Eu uso um caderno para tomar notas em espanhol.
- 10 – Eu digo palavras novas em espanhol várias vezes.
- 11 – Eu leio por prazer em espanhol.
- 12 – Eu assisto programas de televisão ou filmes em espanhol.
- 13 – Eu começo conversas em espanhol em casa, no trabalho ou em minha sala de aula.
- 14 – Eu tento falar como pessoas nativas da língua espanhola.
- 15 – Eu pratico palavras novas em espanhol em casa.
- 16 – Eu leio uma passagem varias vezes em espanhol.
- 17 – Eu tento analisar palavras ou expressões novas em espanhol, dividindo-as em partes para entendê-las corretamente.
- 18 – Eu traduzo palavra por palavra.
- 19 – Eu tento não traduzir palavra por palavra.
- 20 – Eu faço resumos das informações que eu ouço ou leio em espanhol.
- 21 – Eu procuro palavras na minha língua nativa que sejam semelhantes às novas palavras em espanhol.
- 22 – Eu transfiro meu conhecimento da minha língua materna para facilitar novos conhecimentos em espanhol.

Estratégia C

- 23 – Para entender palavras desconhecidas em espanhol, eu adivinho.
- 24 – Quando eu não sei uma palavra durante uma conversa em espanhol, eu faço gestos.
- 25 – Quando eu leio uma passagem em espanhol, eu não uso um dicionário espanhol-português.
- 26 – Eu invento palavras se eu não conheço as que são corretas em espanhol.
- 27 – Quando eu estou conversando em espanhol e não sei uma palavra, eu peço ajuda.

Estratégia D

- 28 – Eu presto atenção quando meu professor ou outra pessoa está falando em espanhol.

- 29 – Eu tento descobrir como ser um melhor aprendiz de espanhol.
- 30 – Eu organizo meus horários para que eu tenha tempo suficiente para estudar espanhol.
- 31 – Eu coloco metas para melhorar minhas habilidades em espanhol.
- 32 – Eu tento usar espanhol de todas as formas possíveis.
- 33 – Eu falo sobre meu progresso ao aprender espanhol.
- 34 – Eu procuro pessoas com quem eu possa falar em espanhol.
- 35 – Eu percebo meus erros em espanhol e os corrijo sozinho.
- 36 – Eu falo com meu professor de espanhol sobre meus problemas ao aprender espanhol.

Estratégia E

- 37 – Eu escrevo sobre meus sentimentos em um diário de aprendizado de línguas.
- 38 – Eu tento relaxar sempre que eu tenho medo de usar espanhol.
- 39 – Eu me encorajo a falar espanhol mesmo quando eu tenho medo de cometer erros.
- 40 – Eu me dou um prêmio quando eu tenho um bom desempenho em espanhol.
- 41 – Eu falo com meu professor de espanhol ou com outras pessoas sobre como eu me sinto quando estou aprendendo espanhol.
- 42 – Eu uso uma lista todos os dias, ou cada poucos dias, para analisar meus sentimentos e atitudes com relação ao aprendizado da língua.
- 43 – Eu relaxo quando meu professor de espanhol conta piadas na sala.

Estratégia F

- 44 – Se eu não entendo alguma coisa em espanhol, eu peço a meu professor ou a outras pessoas para falar mais devagar ou repetir.
- 45 – Eu peço a meu professor de espanhol ou a outras pessoas que falam espanhol para corrigir-me quando eu falo.
- 46 – Eu faço perguntas em espanhol mesmo se estou falando com um colega.
- 47 – Eu pratico espanhol com outros alunos.
- 48 – Eu tento aprender sobre a cultura de quem fala espanhol como língua nativa.
- 49 – Eu observo os sinais físicos e a fala de meu professor de espanhol para que esteja mais consciente do humor e pensamentos de meu professor.
- 50 – Eu gosto de trabalhar com outros estudantes de espanhol.

Questionário de IEAL

- 1 – Os espaços (.....) são numerados para cada item no IEAL.
- 2 – Escreva sua resposta para cada item (isto é, escreva 1, 2, 3, 4 ou 5) em cada um dos espaços.
- 3 – Some cada coluna. Coloque o resultado na linha marcada SOMA.
- 4 – Divida o número na coluna SOMA para obter a média de cada coluna. Arredonde esta média para o múltiplo de dez mais próximo.
- 5 – Descubra sua média geral. Para fazer isto, adicione todas as SOMAS das diferentes partes do IEAL. Depois divida por 50.
- 6 – Quando você houver terminado, seu professor lhe dará o perfil dos resultados. Copie suas médias (para cada parte e para o IEAL completo) da folha para o perfil.

Estratégia A	Estratégia B	Estratégia C	Estratégia D
1. ----	9. -----	24. -----	29. -----
2. ----	10. -----	25. -----	30. -----
3. ----	11. -----	26. -----	31. -----
4. ----	12. -----	27. -----	32. -----
5. ----	13. -----	28. -----	33. -----
6. ----	14. -----		34. -----
7. -----	15. -----		35. -----
8. -----	16. -----		36. -----
	17. -----		37. -----
	18. -----		
	19. -----		
	20. -----		
	21. -----		
	22.		
	23. -----		

Estratégia E

- 38. -----
- 39. -----
- 40. -----
- 41. -----
- 42. -----
- 43. -----
- 44. -----

Estratégia F

- 45. -----
- 46. -----
- 47. -----
- 48. -----
- 49. -----
- 50. -----

IEAL completo

- Soma da parte A --

- Soma da parte B --

- Soma da parte C --

- Soma da parte D --

- Soma da parte E --

- Soma da parte F --

Soma da estratégia
 $A / 8 = \text{-----}$

Soma da estratégia
 $B / 14 = \text{-----}$

Soma da estratégia
 $C / 5 = \text{-----}$

Soma da estratégia
 $D / 9 = \text{-----}$

Soma da estratégia
 $E / 7 = \text{-----}$

Soma da estratégia
 $F / 7 = \text{-----}$