



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

JOSÉ TÁRSIO MENEZES PINHEIRO

**ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO NA INTERLÍNGUA DE APRENDIZES
DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

FORTALEZA

2015

JOSÉ TÁRSIO MENEZES PINHEIRO

**ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO NA INTERLÍNGUA DE APRENDIZES
DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Linguística.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Célia Clementino Moura

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- P72e Pinheiro, José Társo Menezes.
Estratégias de comunicação na interlíngua de aprendizes de inglês como língua estrangeira / José Társo Menezes Pinheiro. – 2015.
348 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2015.
Área de Concentração: Linguística.
Orientação: Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura.
- 1.Língua inglesa – Estudo e ensino(Superior) – Falantes de português. 2.Língua materna.
3.Interlíngua(Aprendizagem de línguas). 4.Comunicação escrita. 4.Aprendizagem. I.Título.

JOSÉ TÁRSIO MENEZES PINHEIRO

**ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO NA INTERLÍNGUA DE APRENDIZES
DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Linguística.

Aprovada em: 24/03/2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ana Célia Clementino Moura (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Maria Fabíola Vasconcelos Lopes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Rosemeire Selma Monteiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Juliana Reichert Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Prof.^a Dr.^a Antônia Dilamar Araújo
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

AGRADECIMENTOS

A Ana Célia, pela sua dedicação, paciência e cumplicidade em todos os momentos em que andamos sobre as águas das incertezas, navegamos contra os ventos e as procelas. Minha gratidão a você pela paciência, pela ternura e pela inquebrantável confiança e presença de espírito que me encorajaram a seguir em frente. Ó capitã, minha capitã, muito obrigado por ter me acolhido e por ter encorajado este marujo nessa travessia de quatro anos e tantos mares.

A Vlândia Cabral Borges, pelo maremoto de questionamentos que provocou durante o exame de qualificação, ajudando-me a regular minha bússola, a encontrar o Norte.

A Fabíola Vasconcelos Lopes pelas cartas de navegação que desenhou sobre meu projeto por ocasião do exame de qualificação, abrindo-me outros horizontes.

Ao professor Wallacy Freire Severiano e à colega professora Adriana da Silva Araújo, pelo desprendimento e demonstração de amizade ao cederem o espaço e o tempo solicitados por ocasião das sessões de coleta de dados – esses peixes que foram se multiplicando antes mesmo de cruzarmos a linha do horizonte.

Aos alunos do Curso de Letras/Língua Inglesa da FAFIDAM que colaboraram como participantes da pesquisa com entusiasmo e dedicação.

À FUNCAP pelo apoio dedicado à minha pesquisa desde maio de 2011.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

A minha esposa, Mazé Pinheiro, minha amada e inseparável companheira de tantas navegações e tantas travessias, sempre me apoiando e me incentivando nos momentos mais difíceis, acalmando minhas tempestades internas, suportando, em silêncio e com resiliência, meus momentos de isolamento e de fuga para a ilha que se formou ao meu redor durante esses anos.

Ao meu filho, Avner, pela abnegação e compreensão demonstradas de forma carinhosa, ao longo desses anos de ausência nessa minha ilha “cheia de distâncias”.

A minha mãe, a quem devo minha vida, este livro que não chega nunca à edição final. Obrigado, mamãe, pelo apoio emocional e moral para a realização deste trabalho.

A Max, meu gato... Sim, meu gato de estimação, única companhia nos momentos de solidão intelectual.

A minha irmã Socorro Pinheiro, meu porto seguro longe de casa. Muito bom, minha irmã, ter uma segunda casa, apesar de estar distante dos cata-ventos de Parapuã, ilha para onde meu barco sempre volta.

RESUMO

Esta tese tem como objetivo principal investigar e descrever o uso das Estratégias de Comunicação em textos produzidos em sala de aula por alunos universitários brasileiros aprendizes de Inglês como língua estrangeira. Com base nos resultados do teste de proficiência em Língua Inglesa versão Pre-TOEFL – seção 2, e nas respostas ao questionário de autorrelato, desenvolvido a partir das versões do questionário LCP de Seliger (1977) e de Freed *et al.* (2004), foi delineado o perfil dos participantes em relação ao nível de proficiência e ao Contexto de Aprendizagem. Os dados referentes às Estratégias de Comunicação foram levantados a partir de três seções de produção escrita em língua inglesa. Para fins de análise, adotamos os seguintes procedimentos: 1) examinamos que relação existe entre os níveis de proficiência dos participantes e a utilização dos diferentes tipos de Estratégias de Comunicação; 2) investigamos de que forma o nível de proficiência influencia a frequência de utilização das Estratégias de Comunicação pelos participantes; 3) analisamos a influência exercida pelo Contexto de Aprendizagem no uso dos diferentes tipos de Estratégias de Comunicação, bem como na frequência com que são utilizados. Tomamos o quadro teórico-metodológico das Estratégias de Comunicação em segunda língua dentro de uma perspectiva psicolinguística (FAERCH; KASPER, 1980, 1983, 1984, 1986, 1987) em diálogo com os estudos voltados para o Contexto de Aprendizagem (DEKEYSER, 1991; LAFFORD, 1995; WOOD 2001; TOWELL 2002, 2012; LAFFORD, 2004, 2006; SEGALOWITZ; FREED, 2008; SERRANO *et al.*, 2011) como referenciais para a análise dos dados. Ademais, amparamo-nos na metodologia introspectiva (RAPAUCH, 1983; ERICSSON; SIMON, 1984; GASS; MACKEY, 2000), a fim de investigar os processos subjacentes ao uso das Estratégias de Comunicação em questão. Verificamos uma relação entre os tipos de Estratégias de Comunicação e a frequência de uso destas tanto com o nível de proficiência quanto com o Contexto de Aprendizagem. Concluímos que ambos os grupos desta pesquisa demonstraram uma dependência muito acentuada em relação à língua materna, como forma de compensar seus recursos limitados na língua inglesa. Os problemas primários,

de ordem lexical ou gramatical, encontrados pelos nossos participantes fizeram com que eles adotassem um comportamento estratégico diante dessas limitações de natureza comunicativa. A baixa frequência das estratégias baseadas na interlíngua parece estar relacionada ao foco desses mecanismos estratégicos e ao próprio nível de proficiência e ao nível de competência comunicativa dos participantes na língua inglesa. Os dados revelaram ainda que no grupo mais proficiente o contexto de aprendizagem foi mais determinante tanto sobre o uso das estratégias baseadas na língua materna quanto sobre o uso das estratégias baseadas na interlíngua.

Palavras-chave: Estratégias de comunicação; nível de proficiência; contexto de aprendizagem.

ABSTRACT

The purpose of this thesis is to investigate and describe the use of Communication Strategies in texts written by university-level Brazilian English learners as a foreign language in the classroom. Based on the results of the proficiency test Pre-TOEFL – section 2, and on the answers to the self-report questionnaire, adapted from Seliger's LCP questionnaire (1977) and Freed *et al.* (2004) extended version, we draw the participants' profile in relation to the Learning Context. All data relating to Communication Strategies were collected by means of three sessions of English writing. The study thus investigated 1) the relation between proficiency level and the use of different types of Communication Strategies; 2) the way proficiency level impacts on the frequency of Communication Strategies use by the participants; 3) the influence of Learning Context on the use of Communication Strategies, and their use frequency. We adopted the theoretical-methodological framework of Communication Strategies in L2 within a psycholinguistic perspective (FAERCH; KASPER, 1980, 1983, 1984, 1986, 1987) in dialogue with the studies focusing the Learning Context (DEKEYSER, 1991; LAFFORD, 1995; WOOD 2001; TOWELL 2002, 2012; LAFFORD, 2004, 2006; SEGALOWITZ; FREED, 2008; SERRANO *et al.*, 2011) as theoretical background to analyze our research data. Furthermore, in order to elicit the data, the research employed the Introspective Method (RAPAUCH, 1983; ERICSSON; SIMON, 1984; GASS; MACKEY, 2000), to investigate the processes underlying the use of Communication Strategies. We found a narrow relation between the types of Communication Strategies and the frequency in which they are used, both in the proficiency level and in the Learning Context. We have come to the conclusion that both groups proved to rely on the mother tongue as a way to make up for their limited resources in English. Lexical and grammatical difficulties on the part of the participants were responsible for their strategic behavior within their communicative limitations. The low frequency of strategies based on the interlanguage appears to be related to the use of these strategic mechanisms as well as to the proficiency level of the participants. The data also

revealed the learning context was more determining, regardless the category of communication strategy, on the most proficient group.

Keywords: Communication strategies; proficiency level; Learning Context.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Taxonomia proposta por Paribakht.....	45
Quadro 2: Taxonomia proposta por Faerch e Kasper	61
Quadro 3: Taxonomia proposta por Poulisse	71

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Planejamento e execução do comportamento intelectual	52
Figura 2: Variáveis na fase de planejamento	54
Figura 3: O contexto de aprendizagem na aquisição de segunda língua via instrução.....	79
Figura 4: Modelo que relaciona o aprendiz, os conteúdos e o contexto num evento de aprendizagem.....	80
Figura 5: Os quatro quadrantes da aprendizagem	84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Resultados relativos à pergunta 1 do LCP.....	110
Gráfico 2: Resultados relativos à pergunta 2 do LCP.....	110
Gráfico 3: Resultados relativos à pergunta 3 do LCP.....	111
Gráfico 4: Resultados relativos à pergunta 4 do LCP.....	112
Gráfico 5: Resultados relativos à pergunta 5 do LCP.....	113
Gráfico 6: Resultados relativos à pergunta 6 do LCP.....	114
Gráfico 7: Resultados relativos à pergunta 7 do LCP.....	115
Gráfico 8: Resultados relativos à pergunta 8 do LCP.....	116
Gráfico 9: Resultados relativos à pergunta 9 do LCP.....	117
Gráfico 10: Resultados relativos à pergunta 10 do LCP.....	118
Gráfico 11: Resultados relativos à pergunta 11 do LCP.....	119
Gráfico 12: Resultados relativos à pergunta 12 do LCP.....	120
Gráfico 13: Resultados relativos à pergunta 13 do LCP.....	121
Gráfico 14: Resultados relativos à pergunta 14 do LCP.....	122
Gráfico 15: Resultados relativos à pergunta 15 do LCP.....	123
Gráfico 16: Resultados relativos à pergunta 16 do LCP.....	124
Gráfico 17: Pontuação dos membros do Grupo A no LCP.....	127
Gráfico 18: Pontuação dos membros do Grupo B no LCP.....	127
Gráfico 19: Média de pontos por participante obtidos no LCP.....	128
Gráfico 20: Nível de Proficiência x ECLM.....	185
Gráfico 21: Nível de Proficiência x ECIL.....	186
Gráfico 22: PPCA X ECLM.....	187
Gráfico 23: PPCA x ECIL.....	188
Gráfico 24: Nível de Proficiência x ECLM.....	189
Gráfico 25: Nível de proficiência x ECIL.....	189
Gráfico 26: PPCA x ECLM.....	190
Gráfico 27: PPCA x ECIL.....	191

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número total de estratégias empregadas pelos Grupos A e B na execução da Tarefa 1	131
Tabela 2: Frequência de uso individual das estratégias na realização da Tarefa 1 – Grupo A ($n = 09$).....	132
Tabela 3: Frequência de uso individual das estratégias na realização da Tarefa 1 – Grupo B ($n = 14$).....	133
Tabela 4: Frequência de uso das estratégias baseadas pelos grupos A e B na LM na realização da Tarefa 1	135
Tabela 5: Frequência de uso individual das estratégias baseadas na LM pelos grupos A e B na realização da Tarefa 1	136
Tabela 6: Frequência de uso das estratégias baseadas na IL pelos grupos A e B na realização da Tarefa 1	142
Tabela 7: Frequência de uso individual das estratégias baseadas na IL pelos grupos A e B na realização da Tarefa 1	143
Tabela 8: Número total de estratégias empregadas pelos Grupos A e B na execução da Tarefa 2.....	147
Tabela 9: Frequência de uso individual das estratégias na realização da Tarefa 2 – Grupo A ($n = 09$).....	148
Tabela 10: Frequência de uso individual das estratégias na realização da Tarefa 2 – Grupo B ($n = 14$)	149
Tabela 11: Número total de estratégias empregadas pelos Grupos A e B na execução da Tarefa 2.....	150
Tabela 12: Frequência de uso individual das estratégias baseadas na LM pelos grupos A e B na realização da Tarefa 2	152
Tabela 13: Frequência de uso das estratégias baseadas na IL pelos grupos A e B na realização da Tarefa 2	156
Tabela 14: Frequência de uso individual das estratégias baseadas na IL pelos grupos A e B na realização da Tarefa 2	157
Tabela 15: Número total de estratégias empregadas pelos Grupos A e B na execução da Tarefa 3.....	160
Tabela 16: Frequência de uso individual das estratégias na realização da Tarefa 3 – Grupo A ($n = 09$)	161

Tabela 17: Frequência de uso individual das estratégias na realização da Tarefa 3 – Grupo B ($n = 14$)	162
Tabela 18: Número total de estratégias empregadas pelos Grupos A e B na execução da Tarefa 3.....	163
Tabela 19: Frequência de uso individual das estratégias baseadas na LM pelos grupos A e B na realização da Tarefa 3	164
Tabela 20: Frequência de uso das estratégias baseadas na IL pelos grupos A e B na realização da Tarefa 3	169
Tabela 21: Frequência de uso individual das estratégias baseadas na IL pelos grupos A e B na realização da Tarefa 3	170
Tabela 22: Número total de estratégias de comunicação empregadas pelos Grupos A e B na execução das três tarefas com média de uso por participante	174
Tabela 23: Número total de estratégias baseadas na LM empregadas pelos Grupos A e B na execução das três tarefas.....	175
Tabela 24: Frequência de uso da tradução literal em relação ao total de EC pelos Grupos A e B na execução das três tarefas	176
Tabela 25: Frequência de uso do empréstimo em relação ao total de EC pelos Grupos A e B na execução das três tarefas.....	177
Tabela 26: Frequência de uso do AM em relação ao total de EC pelos Grupos A e B na execução das três tarefas.....	177
Tabela 27: Número total de estratégias baseadas na IL empregadas pelos Grupos A e B na execução das três tarefas.....	178
Tabela 28: Frequência de uso da generalização em relação ao total de EC pelos Grupos A e B na execução das três tarefas	179
Tabela 29: Frequência de uso da paráfrase em relação ao total de EC pelos Grupos A e B na execução das três tarefas.....	180
Tabela 30: Frequência de uso da paráfrase em relação ao total de EC pelos Grupos A e B na execução das três tarefas.....	181

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AH	Estudo da língua em casa
AM	Ajuste morfológico
CDP	Cunhagem de palavra
EC	Estratégias de comunicação
ECIL	Estratégia de Comunicação baseada na Interlíngua
ECLM	Estratégia de Comunicação baseada na Língua Materna
EMP	Empréstimo
GEN	Generalização
I/LE	Inglês como Língua Estrangeira
IL	Interlíngua
IM	Programas de Imersão Doméstica Intensivos
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LI	Língua inglesa
LAL	Língua-alvo
LCP	Perfil de Contato com a Língua
LE	Língua estrangeira
LM	Língua materna
MSP	Mecanismos de solução de problemas
NPLI	Nível de Proficiência na Língua Inglesa
PAR	Paráfrase
PPCA	Perfil dos Participantes em relação ao Contexto de Aprendizagem
SA	Estudo da língua no exterior
TL	Tradução literal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
1.1 Motivações da pesquisa e algumas questões epistemológicas ...	23
1.2 Objetivos do estudo	25
1.2.1 Objetivo geral	26
1.2.2 Objetivos específicos	27
1.3 Justificativa	27
1.4 Organização do trabalho	28
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	31
2.1 Origens do termo Estratégias de Comunicação	31
2.2 Competência estratégica	33
2.3 Definição das Estratégias de Comunicação	38
2.4 Identificação e classificação das Estratégias de Comunicação de acordo com as abordagens teóricas	40
2.4.1 A perspectiva interacional	40
2.4.1.1 Tarone e a função sociointerativa das estratégias de comunicação	42
2.4.1.2 Paribakht – a competência estratégica em quatro abordagens	44
2.4.2 A perspectiva psicolinguística	46
2.4.2.1 Bialystok – as estratégias de comunicação como parte do processamento da linguagem	47
2.4.2.2 Faerch e Kasper e os processos psicolinguísticos subjacentes às estratégias de comunicação	51
2.4.2.2.1 Estratégias de redução	55
2.4.2.2.2 Estratégias de realização	58
2.4.2.3 A visão estendida das estratégias de comunicação de Dörnyei e Scott	62
2.4.3 A perspectiva psicológica	66
2.4.3.1 A taxonomia do grupo de Nijmegen	66
2.5 A taxonomia tripartite de Poulisse	69
2.6 Identificação das Estratégias de Comunicação	71
2.7 Contextos de aprendizagem	74
2.7.1 O contexto na perspectiva da linguística sistêmico-funcional	75
2.7.2 O contexto como uma interface sociocognitiva	76

2.7.3	<i>O contexto segundo a Análise do Discurso Francesa</i>	76
2.7.4	<i>O contexto de aprendizagem na aquisição de segunda língua</i>	77
2.7.5	<i>O contexto de aprendizagem dentro do evento de aprendizagem</i>	80
2.7.6	<i>O contexto numa perspectiva construtivista</i>	82
2.8	O papel da motivação na aprendizagem de uma LE	84
2.9	Pesquisa empírica sobre as Estratégias de Comunicação e alguns fatores relacionados ao seu uso	86
2.9.1	<i>Pesquisa empírica sobre as Estratégias de Comunicação relacionada ao nível de proficiência do aprendiz</i>	87
2.9.2	<i>Pesquisa empírica sobre as Estratégias de Comunicação relacionada ao contexto de aprendizagem</i>	89
3	METODOLOGIA	94
3.1	Desenho do estudo	94
3.2	Seleção dos participantes	95
3.2.1	<i>Participantes</i>	95
3.2.2	<i>Organização dos participantes em grupos</i>	96
3.2.3	<i>Identificação dos participantes por meio de códigos alfanuméricos</i>	97
3.3	Instrumentos de pesquisa	98
3.3.1	<i>PRE-TOEFL ITP Seção 2</i>	98
3.3.2	<i>Perfil de Contato com a Língua</i>	98
3.3.3	<i>Tarefas de elicitação de dados</i>	100
3.4	Procedimentos	103
3.4.1	<i>Transcrição dos dados</i>	103
3.4.2	<i>Procedimentos de identificação dos erros</i>	104
3.4.3	<i>Procedimento de identificação das EC</i>	104
3.4.3.1	<i>Identificação dos erros e das EC por uma terceira pessoa</i>	105
3.4.3.2	<i>O uso dos comentários retrospectivos</i>	105
3.4.4	<i>Análise de dados</i>	106
3.4.4.1	<i>Procedimentos adotados na análise dos dados</i>	106
3.4.4.2	<i>Teste do Coeficiente de Determinação (R^2)</i>	107
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: PERFIL DOS PARTICIPANTES EM RELAÇÃO AO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM	109
4.1	Perguntas e respostas obtidas junto aos participantes da pesquisa	109
4.1.1	<i>Pergunta 1: Você estudou inglês no Ensino Fundamental I?</i>	109

4.1.2 Pergunta 2: <i>Você estudou inglês no Ensino Fundamental II?</i>	110
4.1.3 Pergunta 3: <i>Você estudou inglês no Ensino Médio?</i>	111
4.1.4 Pergunta 4: <i>Você estudou inglês no Ensino Superior?</i>	112
4.1.5 Pergunta 5: <i>Você estudou inglês em algum curso extracurricular?</i> 112	
4.1.6 Pergunta 6: <i>Aproximadamente quanto tempo você passa falando inglês fora da sala de aula?</i>	113
4.1.7 Pergunta 7: <i>Como você avalia seu nível de fluência no inglês agora?</i>	114
4.1.8 Pergunta 8: <i>Quando você tem uma atividade de inglês para casa, o que você faz?</i>	115
4.1.9 Pergunta 9: <i>Durante as aulas de inglês você: a) Costuma se distrair com outro assunto; b) Tem que se esforçar para escutar a lição; Escuta o tempo todo, mesmo que não seja sua vez de participar; d) Escuta quando é sua vez, mas faz outras coisas quando não é sua vez.</i>	116
4.1.10 Pergunta 10: <i>Você assiste a programas de TV em inglês?</i>	117
4.1.11 Pergunta 11: <i>Se você puder escolher entre escutar um programa de rádio em português ou em inglês, você: a) Prefere escutar em inglês; b) Às vezes escuta programas em inglês, às vezes em português; b) Não escutaria programas em inglês.</i>	119
4.1.12 Pergunta 12: <i>Quando tempo você passa lendo textos em inglês fora da sala de aula?</i>	120
4.1.13 Pergunta 13: <i>Quando tempo você passa lendo e-mails ou páginas na Internet em inglês?</i>	121
4.1.14 Pergunta 14: <i>Quando tempo você passa escutando canções em inglês?</i>	122
4.1.15 Pergunta 15: <i>Quanto tempo você passa escrevendo notas pessoais ou cartas em inglês?</i>	122
4.1.16 Pergunta 16: <i>Quanto tempo você passa escrevendo e-mail ou participando de conversas em salas de bate-papo em inglês?</i>	123
4.2 Delineamento do perfil dos participantes em relação ao contexto curricular	124
4.3 Delineamento do perfil dos participantes em relação aos contextos extracurricular e individual	125
4.4 Delineamento do perfil dos participantes em relação ao contexto de aprendizagem	126
4.5 Resumo dos resultados	128

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: USO DAS ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO	130
5.1 Tarefa 1 – My hometown	131
5.1.1 <i>O uso das Estratégias de Comunicação</i>	131
5.1.2 <i>Uso das estratégias baseadas na LM</i>	134
5.1.2.1 <i>Uso da Tradução literal</i>	136
5.1.2.2 <i>Uso do Empréstimo</i>	138
5.1.2.3 <i>Uso do Ajuste morfológico</i>	140
5.1.3 <i>Uso das estratégias baseadas na IL</i>	141
5.1.3.1 <i>Uso da Generalização</i>	143
5.1.3.2 <i>Uso da Paráfrase</i>	145
5.1.3.3 <i>Uso da Cunhagem de palavra</i>	145
5.2 Tarefa 2 – My entertainment.....	146
5.2.1 <i>O uso das Estratégias de Comunicação</i>	147
5.2.2 <i>Uso das estratégias baseadas na LM</i>	149
5.2.2.1 <i>Uso da Tradução literal</i>	151
5.2.2.2 <i>Uso do Empréstimo</i>	153
5.2.2.3 <i>Uso do Ajuste morfológico</i>	155
5.2.3 <i>Uso das estratégias baseadas na IL</i>	156
5.2.3.1 <i>Uso da Generalização</i>	157
5.2.3.2 <i>Uso da Paráfrase</i>	159
5.2.3.3 <i>Uso da Cunhagem de palavra</i>	159
5.3 Tarefa 3 – How I have learned English	160
5.3.1 <i>O uso das Estratégias de Comunicação</i>	160
5.3.2 <i>Uso das estratégias baseadas na LM</i>	163
5.3.2.1 <i>Uso da Tradução literal</i>	165
5.3.2.2 <i>Uso do Empréstimo</i>	167
5.3.2.3 <i>Uso do ajuste morfológico</i>	168
5.3.3 <i>Uso das estratégias baseadas na IL</i>	169
5.3.3.1 <i>Uso da generalização</i>	171
5.3.3.2 <i>Uso da paráfrase</i>	172
5.2.3.3 <i>Uso da Cunhagem de palavra</i>	173
5.3 Padrões de uso das EC de acordo com a tarefa.....	173

5.3.1	Uso das estratégias baseadas na LM	175
5.3.1.1	Uso da tradução literal	175
5.3.1.2	Uso do Empréstimo	176
5.3.1.3	Uso do ajuste morfológico	177
5.3.2	Uso das estratégias baseadas na IL.....	178
5.3.2.1	Uso da generalização	179
5.3.2.2	Uso da paráfrase	180
5.3.2.3	Uso da cunhagem de palavra	181
5.4	Síntese dos resultados.....	181
5.4.1	Uso das Estratégias de Comunicação baseadas na Língua Materna	181
5.4.1.1	Uso da tradução literal	182
5.4.1.2	Uso do empréstimo.....	182
5.4.1.3	Uso do ajuste morfológico	182
5.4.2	Uso das Estratégias de Comunicação baseadas na Interlíngua.....	182
5.4.2.1	Uso da generalização	182
5.4.2.2	Uso da paráfrase	183
5.4.2.3	Uso da cunhagem de palavra	183
5.5	Recapitulação dos resultados referentes ao uso das EC.....	183
5.6	Interação entre as variáveis NPLI x EC e PPCA x EC.	184
5.6.1	Aplicação do teste do Coeficiente de Determinação com as variáveis NPLI e ECLM.....	185
5.6.2	Aplicação do teste do Coeficiente de Determinação com as variáveis NPLI e ECIL.....	186
5.6.3	Aplicação do teste do Coeficiente de Determinação com as variáveis PPCA e ECLM.....	186
5.6.4	Aplicação do teste do Coeficiente de Determinação com as variáveis PPCA e ECIL.....	187
5.7	Apresentação das médias dos resultados dos testes do Coeficiente de Determinação.....	188
5.7.1	Média do resultado dos testes do Coeficiente de Determinação envolvendo o NPLI e as ECLM.....	188
5.7.2	Média do resultado dos testes do Coeficiente de Determinação envolvendo o NPLI e as ECIL.....	189

5.7.3 Média do resultado dos testes do Coeficiente de Determinação envolvendo o PPCA e as ECLM.....	190
5.7.4 Média do resultado dos testes do Coeficiente de Determinação envolvendo o PPCA e as ECIL.....	190
5.8 Resumo dos resultados do cruzamento das variáveis NPLI e PPCA com as variáveis ECLM e ECIL.....	191
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	193
6.1 <i>Resumo dos resultados: Objetivo geral</i>	193
6.2 <i>Questões de pesquisa: De que maneira diferentes variáveis afetam o uso das EC pelos participantes?</i>	194
<i>Que relação existe entre os níveis de proficiência dos aprendizes e a utilização dos diferentes tipos de EC?</i>	194
<i>De que forma o nível de proficiência influencia a frequência com que os aprendizes utilizam as EC?</i>	196
<i>Qual o impacto do contexto de aprendizagem sobre o uso que os aprendizes fazem das EC, levando em consideração a frequência com que são empregadas?</i>	196
6.3 Limitações do estudo.....	197
6.4 Implicações para o ensino e aprendizagem de LE.....	198
6.5 Sugestões para futuras pesquisas.....	200
REFERÊNCIAS.....	203
APÊNDICE A – ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO EMPREGADAS PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	223
APÊNDICE B – PERGUNTAS E RESPOSTAS DE ALGUNS PARTICIPANTES ACERCA DO USO DE PALAVRAS E EXPRESSÕES....	260
APÊNDICE C – COMUNICADO AOS PARTICIPANTES.....	268
APÊNDICE D – FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE.....	270
APÊNDICE E – TESTE DE PROFICIÊNCIA PRE-TOEFL SEÇÃO 2.....	271
Pre-TOEFL® Test Section 2 — Structure and Written Expression.....	271
Structure.....	271
Practice Questions.....	271
Written Expression.....	272
Practice Questions.....	272
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PERFIL DE CONTATO COM A LÍNGUA (LCP).....	274

APÊNDICE G – TEXTOS PRODUZIDOS PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	277
--	------------

1 INTRODUÇÃO

1.1 Motivações da pesquisa e algumas questões epistemológicas

É notável, no domínio da Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras, o crescimento do interesse pelo fenômeno das estratégias de comunicação (doravante EC) enquanto mecanismos que ajudam os aprendizes de uma segunda língua (doravante L2¹) ou de uma língua estrangeira (doravante LE) a tentar transmitir sua mensagem por meio dos recursos linguísticos disponíveis. Desde a origem do termo 'estratégias de comunicação', com os estudos de Selinker (1972) sobre a Interlíngua (doravante IL), até seu desenvolvimento através dos estudos realizados por Tarone (1977) e Faerch e Kasper (1983) sobre a aprendizagem de L2, as EC têm sido vistas como mecanismos vitais não só para o uso, mas também para a aprendizagem de línguas.

O presente estudo teve como ponto de partida a própria experiência do pesquisador tanto como aprendiz quanto como professor de Inglês como LE (doravante I/LE), dentro de um contexto de aprendizado de LE, no qual os problemas comunicativos enfrentados pelos aprendizes na língua-alvo (doravante LAL) são agravados pelas dificuldades de aprimoramento de suas habilidades orais e escritas, comprometendo, desse modo, o desenvolvimento das habilidades receptivas e produtivas na LAL. Nesse contexto de aprendizagem da LI, outro problema que se mostra frequente é o fato de os professores terem de dar conta das quatro habilidades (ler, ouvir, falar e escrever) na sala de aula de LE, dificultando ainda mais o desenvolvimento das habilidades comunicativas necessárias para que o aprendiz possa atender às demandas impostas pelas situações comunicativas dentro e fora da sala de aula.

¹ Neste trabalho optamos pelos termos 'língua materna' (LM), 'língua estrangeira' (LE) e 'língua-alvo' (LAL). As denominações 'primeira língua' (L1) e 'segunda língua' (L2) foram mantidas, seguindo a terminologia dos textos originais.

Dentro dessa perspectiva comunicativa, o desenvolvimento da competência estratégica constitui um aspecto relevante a ser pesquisado e desenvolvido na área do ensino e da aprendizagem de LE, destacando-se o papel das EC na tentativa de superação dos problemas comunicativos enfrentados pelo aprendiz de LE.

As dificuldades enfrentadas por aprendizes de LE têm sido amplamente investigadas na área das EC. De acordo com os resultados de várias pesquisas, os aprendizes de LE precisam de mais tempo para processar e expressar suas informações do que os aprendizes de LM. Tais dificuldades são acentuadas pela falta de recursos na LAL por parte do aprendiz, bem como pelo contexto situacional e pelo contexto de aprendizagem, dentre outros fatores. Apesar dessas limitações, esses aprendizes tentam se comunicar numa LE ampliando seus recursos linguísticos por meio do uso de mecanismos de compensação, conhecidos como EC.

A motivação fundamental para a realização deste estudo foi obter uma percepção de como os participantes são capazes de se comunicar na LI por meio das EC, levando em consideração dois fatores que podem afetar o uso estratégico da LAL: o nível de proficiência e o contexto de aprendizagem. Acreditamos que o presente estudo pode ajudar a lançar luz sobre muitas dificuldades que os aprendizes de L/LE encontram numa situação comunicativa na LAL, bem como sobre as diversas maneiras pelas quais esses aprendizes usam seu próprio repertório linguístico na tentativa de produzir significados. Acreditamos ainda que os resultados desta pesquisa poderão trazer uma contribuição valiosa não só para os estudos sobre a comunicação em LE, como também para o ensino e a aprendizagem de LE.

Em face da complexidade inerente aos estudos na área da comunicação em L2 e LE, diversas definições e tipologias de EC têm sido propostas, levando em consideração questões de problematidade e consciência no uso estratégico da LAL. Em outras palavras, ao enfrentarem dificuldades numa situação comunicativa, muitos aprendizes têm consciência de que a situação é problemática e tentam, de forma consciente, solucionar esses problemas comunicativos.

A pesquisa na área das EC tem sido orientada por três perspectivas teóricas: a perspectiva interacional, a perspectiva psicolinguística e a perspectiva psicológica. A primeira está relacionada ao desempenho dos aprendizes e sua cooperação na solução dos problemas comunicativos. A segunda trata as EC como um processo cognitivo e leva em consideração os processos internos do aprendiz para a identificação desses mecanismos. Apesar de ser semelhante ao conceito da perspectiva psicolinguística, o aspecto psicológico da terceira perspectiva enfatiza mais o processamento cognitivo humano na produção do discurso.

O presente estudo adota como referencial teórico o contributo de Faerch & Kasper (1980, 1983, 1984, 1986, 1987), não deixando de considerar os trabalhos desenvolvidos por Tarone (1977, 1980), Paribahkt (1985), Bialystok (1990), dentre outros, os quais podem contribuir de forma significativa para esta pesquisa. A razão para a escolha da categorização de Faerch & Kasper (1983) está no fato de os autores adotarem uma perspectiva psicolinguística, segundo a qual o aprendiz é capaz de resolver seus problemas comunicativos por meio das EC, sem a participação do interlocutor. Além disso, recorreremos à elicitación dos comentários retrospectivos dos participantes, com vistas a esclarecer quaisquer dúvidas e explorar os processos subjacentes ao uso das EC.

1.2 Objetivos do estudo

Nesta subseção, apresentaremos o foco deste estudo e a lacuna que esta pesquisa busca preencher.

Conforme mencionamos anteriormente, desde os anos 1970 muitas pesquisas têm sido feitas no âmbito das EC. Determinados fatores relacionados ao uso dessas estratégias têm sido analisados, a exemplo dos níveis de proficiência dos aprendizes na LAL (BIALYSTOK; FRÖHLICH, 1980; HAASTRUP; PHILLIPSON, 1983; PARIBAKHT, 1984; CHEN, 1990; LISKIN-GASPARRO, 1996; SAFONT JORDÁ, 2001; FERNÁNDEZ DOBAO, 2002; RABABAH; SEEDHOUSE, 2004; TAJEDDIN; ALEMI, 2010; MALDONADO, 2012). Outro fator determinante para o uso das EC que tem sido objeto de

estudo é o contexto de aprendizagem (DEKEYSER, 1991; LAFFORD, 1995; TOWELL *et al.*, 1996; FREED 1995b; 1995c, 1998; YAGER 1998; WOOD 2001; TOWELL 2002, 2012; FREED *et al.*, 2004; LAFFORD, 2004, 2006; SEGALOWITZ; FREED, 2004; JUAN-GARAU; PÉREZ-VIDAL, 2007; FREED, 2008; SERRANO *et al.*, 2011).

A maioria das pesquisas indica que os aprendizes menos proficientes, devido à escassez de recursos linguísticos na LAL, enfrentam mais problemas para se comunicar e, como resultado, precisam usar as EC, enquanto os aprendizes mais proficientes tendem a usar menos as EC com menor frequência. Tal vantagem dos aprendizes mais proficientes se deve ao fato de seu conhecimento mais avançado da LAL lhes proporcionar mais recursos necessários à transmissão de sua mensagem em relação aos aprendizes menos proficientes. Outra conclusão a que a maioria das pesquisas chegou diz respeito à influência do nível de proficiência dos aprendizes na escolha de certos tipos de EC em detrimento de outros.

Todas as evidências fornecidas pelos estudos anteriores sugerem que há uma necessidade de se investigar algumas questões referentes à pesquisa na área de EC, em especial no que tange à ocorrência desse fenômeno na IL escrita de aprendizes de I/LE, considerando as seguintes variáveis como fatores determinantes: a diferença de nível de proficiência na LAL e o contexto de aprendizagem.

1.2.1 Objetivo geral

Apesar do grande número de pesquisas realizadas acerca do uso das EC, até o momento nenhum estudo na área das EC levou em consideração, de forma transversal, o contexto de aprendizagem e o nível de proficiência de aprendizes de I/LE como possíveis fatores determinantes do emprego das EC.

O objetivo do presente estudo é obter uma descrição detalhada do uso que um grupo de aprendizes de I/LE faz das EC, levando em consideração alguns fatores sugeridos pela literatura como sendo determinantes para o

emprego das EC, nomeadamente o ‘nível de proficiência’ e ‘contexto de aprendizagem’.

1.2.2 Objetivos específicos

Visando a preencher a lacuna metodológica mencionada acima, no primeiro parágrafo da subseção 1.2.1, o presente estudo lida com os seguintes objetivos específicos. O primeiro visa a identificar de que forma a diferença de proficiência entre os dois grupos de participantes (mais proficientes e menos proficientes) pode influenciar a escolha dos tipos de EC. O segundo busca analisar de que forma a diferença de proficiência entre os dois grupos interfere na frequência de uso das diferentes EC. O terceiro e último consiste em identificar de que forma o contexto de aprendizagem influencia o uso das EC pelos participantes, tanto no que diz respeito às categorias e subcategorias empregadas, quanto no que diz respeito à frequência com que estas ocorrem. Para atingir os objetivos traçados, iniciamos nosso percurso com a orientação das seguintes questões de pesquisa:

- Que relação existe entre os níveis de proficiência dos aprendizes e a utilização dos diferentes tipos de EC?
- De que forma o nível de proficiência influencia a frequência com que os aprendizes utilizam as EC?
- Qual o impacto do contexto de aprendizagem sobre o uso que os aprendizes fazem das EC, levando em consideração a frequência com que são empregadas?

1.3 Justificativa

Esta pesquisa se justifica, a princípio, pela contribuição que trará para os estudos na área das EC, notadamente pelo fato de levar em

consideração um aspecto até então não investigado pelas pesquisas anteriores: o contexto de aprendizagem como fator determinante na escolha e na frequência de uso das EC. Dessa forma, esta pesquisa proporcionará mais fundamentos práticos para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem de I/LE.

Outro aspecto desta pesquisa digno de consideração é a relevância de se analisar a IL de aprendizes de I/LE dentro de uma visão tolerante dos erros, segundo a qual esses 'erros', dentro do processo de aprendizagem de L2, constituem elementos característicos do próprio sistema da IL escrita e do comportamento estratégico desses aprendizes, além de fazerem parte da própria gramática da IL.

Acreditamos que esta pesquisa dará sua contribuição aos estudos relacionados à produção textual em LI por estrangeiros, na medida em que lança luz sobre uma questão tão pertinente e significativa para o processo de ensino-aprendizagem da LI: o uso das EC como elemento constitutivo da competência comunicativa de aprendizes de LI. Além disso, esta pesquisa dará sua parcela de contribuição para a área de formação de professores de LE, tendo em vista a possibilidade de fomentar a discussão acerca de formas mais eficazes de explorar a produção escrita em sala de aula de LE.

Em última instância, justificamos este estudo em termos que vão além do estritamente acadêmico: uma vontade genuína de conhecer melhor as nuances da IL escrita de aprendizes de I/LE, de investigar os artifícios linguísticos que têm aguçado a nossa curiosidade de professor e pesquisador ao longo da nossa vida acadêmica, mantendo um contato muito próximo com esses participantes, compreendendo suas limitações, compartilhando com eles um conhecimento e um aprendizado.

1.4 Organização do trabalho

Esta tese está organizada em seis capítulos. O primeiro capítulo traz uma introdução ao tema, apresentando as motivações da pesquisa e algumas questões de cunho epistemológico, bem como as perspectivas teóricas que embasam os estudos voltados para as EC. Além do mais, nesse primeiro

capítulo encontra-se a justificativa da pesquisa, seguida das contribuições que proporcionará para os estudos na área de aquisição de L2 e LE, mais especificamente no que tange às EC. Por fim, é apresentada a estruturação do trabalho e sua divisão em capítulos.

O segundo capítulo descreve de forma detalhada o embasamento teórico e a pesquisa realizada na área das EC, definindo os principais conceitos e fazendo uma explanação das perspectivas teóricas subjacentes às abordagens e às taxonomias propostas pelos autores considerados canônicos para a literatura que trata das EC no âmbito da aquisição de L2 e LE. São discutidas também algumas questões metodológicas referentes às EC e aos contextos de aprendizagem. Em seguida, é apresentada uma revisão das evidências de alguns estudos empíricos realizados no âmbito das duas variáveis a serem examinadas neste estudo, a saber: proficiência linguística e contextos de aprendizagem.

O terceiro capítulo traz informações acerca dos participantes do estudo, dos instrumentos de pesquisa e dos procedimentos adotados na elicitação dos dados, no recrutamento dos participantes, na reunião destes em dois grupos, na identificação dos erros e das EC, e na elicitação dos comentários retrospectivos, bem como para a transcrição e codificação dos dados. O capítulo apresenta ainda o quadro analítico usado para a identificação das EC, a saber: a taxonomia proposta por Faerch e Kasper (1983). São apresentadas ainda as convenções usadas na transcrição dos dados. Por fim, é feita uma descrição da metodologia usada na análise dos dados, abrangendo os testes estatísticos usados para a validação dos resultados e para o delineamento do 'Perfil dos participantes da pesquisa em relação ao contexto de aprendizagem' (doravante PPCA).

O quarto capítulo apresenta os resultados da aplicação do Questionário referente ao Perfil de Contato com a Língua (doravante LCP), cujo objetivo é traçar o PPCA. O referido questionário enfoca aspectos relevantes para o delineamento do perfil dos participantes da pesquisa, tais como escolaridade, atividades extracurriculares, meios de exposição à LI, bem como o grau de interesse pelas atividades dentro e fora da sala de aula diretamente relacionadas à aprendizagem da LAL.

O quinto capítulo se ocupa da análise e da discussão dos dados, apresentando os resultados em resposta às questões de pesquisa deste estudo. Em primeiro lugar, foi feito um levantamento minucioso do uso das EC pelos participantes, levando em conta aspectos quantitativos e qualitativos. Em segundo lugar, foram examinadas duas variáveis independentes, a saber: o nível de proficiência na Língua Inglesa (doravante NPLI) e o PPCA, com a finalidade de determinar os efeitos desses dois fatores sobre o uso estratégico da LAL pelos participantes, nomeadamente os tipos de EC usados e a frequência com que as EC foram empregadas. Os resultados obtidos foram examinados do nível mais geral para o nível mais detalhado de análise, sendo que cada categoria e subcategoria de EC foi considerada dentro do quadro analítico do estudo. No decorrer do capítulo, foi feita a triangulação dos dados relativos às duas variáveis independentes (NPLI e PPCA) com os dados oriundos da variável dependente (tipos de EC usados e frequência de uso).

O sexto e último capítulo apresenta os objetivos da pesquisa e faz um resumo dos resultados deste estudo. Além do mais, com base nos resultados obtidos no quarto capítulo, é feita uma análise da interação das variáveis previamente analisadas na condição de fatores determinantes do uso das EC pelos participantes. Por fim, são propostas algumas sugestões e encaminhamentos para futuras pesquisas.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo faremos uma introdução ao principal assunto deste estudo: as Estratégias de Comunicação. Além do mais, abordaremos os fatores que compõem o objetivo principal da nossa investigação: o nível de proficiência linguística e o contexto de aprendizagem dos aprendizes de I/LE em relação às EC empregadas pelos participantes desta pesquisa ao realizarem tarefas de produção escrita em LI. Na discussão que se segue, apresentaremos uma visão geral das EC em termos de origens do conceito, definições, quadros teóricos subjacentes e tipologias.

2.1 Origens do termo Estratégias de Comunicação

O termo Estratégias de Comunicação teve sua origem no trabalho desenvolvido por Selinker (1972), intitulado 'Interlíngua', no qual o autor discute a aprendizagem de L2 sob uma perspectiva psicolinguística. Nesse trabalho, o autor definiu a Interlíngua como sendo “um sistema linguístico à parte baseado no *output* observável que resulta da tentativa de um aprendiz de produzir uma norma da LAL”² (SELINKER, 1972, p. 214, todas as traduções são de nossa autoria). Partindo do pressuposto de que a aprendizagem de L2 deve levar em conta a análise de estruturas superficiais das frases da IL a fim de “estudar os processos psicolinguísticos subjacentes a esse comportamento da IL”³ (SELINKER, 1972, p. 214), Selinker sugere que a aprendizagem de L2 é constituída de cinco processos.

² [...] a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a TL norm.

³ [...] to study the psycholinguistic processes underlying this IL behavior.

O primeiro processo diz respeito à transferência de regras da língua materna (doravante LM) para a LAL. O segundo refere-se ao trabalho feito pelo professor dentro de sala de aula. O terceiro processo consiste no uso de estratégias de aprendizagem de L2. O quarto processo diz respeito às EC que o aprendiz usa na interação com falantes nativos. O quinto processo de aquisição de L2 consiste na supergeneralização de material linguístico da LAL, quando o aprendiz formula suas próprias hipóteses e busca soluções para seus desafios nos seus conhecimentos já adquiridos.

A partir da década de 1970, os estudos de IL tinham como objetivo examinar diferentes tipos de discurso de aprendizes em relação aos diferentes estágios da aprendizagem de L2, bem como dos processos envolvidos nesse âmbito, dentre eles o processo de comunicação (FAERCH; KASPER, 1983). Os primeiros estudos a propor definições e tipologias para as EC foram reunidos no trabalho de Faerch e Kasper (1983), tendo como único foco a produção da fala no nível da IL. Com o advento das metodologias voltadas para o ensino comunicativo de línguas, na década de 1980, os estudos das EC receberam uma ajuda significativa por parte das pesquisas realizadas na sala de aula de LE. O estudo das EC ganhou força notadamente quando Canale e Swain (1980) incorporaram esses mecanismos ao quadro teórico da 'competência estratégica', apresentada por eles como uma categoria adicional às categorias já existentes (competência gramatical e competência sociolinguística).

Desde a publicação do segundo volume dedicado às EC por Kasper e Kellerman (1997), o interesse pelo assunto tem ganhado relevo. Dentre os fatores relacionados ao uso das EC que têm sido alvo de investigação, destacam-se as influências exercidas pelos seguintes fatores: nível de proficiência linguística na LAL; contextos das línguas nativas; tipos de tarefas empregados na elicitación dos dados; contexto de aprendizagem, dentre outros.⁴

⁴ Alguns desses fatores serão posteriormente discutidos na seção 2.9.

A fim de oferecer uma visão mais abrangente acerca da origem do conceito das EC, analisaremos a seguir o componente 'competência estratégica'.

2.2 Competência estratégica

Um dos primeiros esforços para incluir as EC dentro de um arcabouço mais amplo foi empreendido por Canale e Swain (1980 *apud* ELLIS, 1985, p. 184), os quais propuseram uma teoria da competência comunicativa, acrescida de alguns critérios para uma abordagem comunicativa ao ensino de L2, à qual eles adicionaram um componente novo, a 'competência estratégica', a qual deve ser vista como a habilidade para se lidar com uma situação comunicativa autêntica, mantendo aberto o canal comunicativo.

O interesse de Canale e Swain (1980) para desenvolverem essa teoria teve como base o fato de que diferentes aspectos da produção oral de aprendizes de L2 não haviam sido levados em consideração até então dentro das competências que se espera que um aprendiz possua, a exemplo de "como lidar com *false starts*, hesitação, e outros fatores do desempenho, como evitar formas gramaticais ainda não dominadas completamente..."⁵ (CANALE; SWAIN, 1980, p. 25). A competência estratégica, segundo os autores, "será constituída de comunicação verbal e não-verbal, que pode entrar em ação para compensar interrupções na comunicação devido às variáveis no desempenho ou à competência insuficiente"⁶ (CANALE; SWAIN, 1980, p. 30).

Com base nas evidências de suas próprias pesquisas empíricas, Paribakht (1985) também demonstrou interesse pelo estudo da competência estratégica. A pesquisadora, assim como Yule e Tarone (1990), buscou aprofundar a relação existente entre a competência estratégica e as competências linguísticas.

⁵ [...] how to deal with false starts, hesitations, and other performance factors, how to avoid grammatical forms that have not been mastered fully [...]

⁶ [...] will be made up of verbal and non-verbal strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence.

O principal objeto de estudo de Paribakht (1985) foi a maneira pela qual o nível de proficiência dos aprendizes de L2 afetava o uso que estes faziam das EC, tendo suas conclusões confirmado com sucesso tal relação. A autora constatou que todos os participantes pareciam ter essa habilidade estratégica, porém sem haver nenhuma relação aparente entre essa competência e o seu nível de proficiência na L2, levando-a a concluir que o conhecimento que esses aprendizes tinham da L2 os ajudou a escolher uma determinada EC, por exemplo, mais relacionada à sua L1 ou à L2, de acordo com o estágio de sua IL. No entanto, todos os indivíduos compartilhavam dessa competência estratégica. Segundo a autora, a competência estratégica “parece, contudo, ter um status diferente das demais competências”, podendo ser “transferida para a aprendizagem da L2 e para as situações comunicativas sem causar interferência”, além de depender de outras “competências e outras áreas do conhecimento, tais como contextual, de mundo e paralinguístico”⁷ (PARIBAKHT, 1985 p. 142). A definição de ‘competência estratégica’ proposta por Paribakht (1985) envolve tanto as estratégias de aprendizagem quanto as de comunicação. A competência estratégica é vista por ela como “a capacidade do aprendiz de experimentar diferentes meios de resolver qualquer problema relacionado à linguagem, tanto na aprendizagem quanto na comunicação”⁸ (PARIBAKHT, 1985, p.142), sendo as estratégias de aprendizagem usadas para expandir a competência do falante e as EC para explorá-la.

Na visão de Paribakht (1985), os falantes são possuidores dessa habilidade estratégica, a qual tende a crescer à medida que aumenta a experiência linguística de cada indivíduo. A maneira como os aprendizes usam essa competência, seja em relação aos tipos de EC, seja em relação à frequência com que as utilizam, pode variar em função de seu nível de proficiência. Portanto, nas palavras da autora, “o comportamento do aprendiz,

⁷ [...] appears, however, to have a different status from the other language competencies (...) it is transferable to L2 learning and communication situations without causing interference (...) its implementation depends upon the availability of other competencies in the target language and other knowledge areas such as contextual, world, and paralinguistic.

⁸ [...] the learner's ability to try out different means for solving any language-related problems, whether in learning or in communication.

em termos de uso de estratégias, parece ser transicional e dinâmico”⁹ (PARIBAKHT, 1985, p.141).

Yule e Tarone (1990), tomando como ponto de partida o trabalho de Canale e Swain (1980), oferecem uma visão diferenciada e complementar ao seu construto teórico, desafiando-os e dialogando com eles por meio de seu próprio trabalho. O trabalho de Yule e Tarone (1990) teve como objetivo verificar a proposta de Harley e Swain (1984), que defendiam o “domínio das EC a fim de aumentar a eficácia da comunicação...”¹⁰ (YULE e TARONE, 1990, p. 179). Yule e Tarone (1990) partiram do pressuposto de que falantes nativos competentes também adotam um comportamento estratégico ao fazerem uso das EC. Para tanto, Yule e Tarone (1990) investiram no desenho de uma metodologia que verificasse a competência estratégica tanto de falantes não-nativos quanto de falantes nativos, com vistas a viabilizar um estudo comparativo dos desempenhos desses dois tipos de falantes. Nas palavras dos autores, “a competência estratégica deve se referir a uma habilidade de se selecionar um meio eficaz de realizar um ato comunicativo, tornando possível ao ouvinte/leitor identificar os referentes pretendidos”¹¹ (YULE e TARONE, 1990, p. 181).

Yule e Tarone (1990) chegaram à conclusão de que, independentemente do nível de proficiência dos aprendizes em outras áreas da linguagem, essa habilidade estratégica proporcionava aos indivíduos uma ajuda adicional para que eles transmitissem a mensagem que tinham em mente. Por terem limitado o escopo de seu estudo aos referentes lexicais, os autores decidiram restringir sua proposta de definição de competência estratégica à identificação desses tipos de referentes.

Dörnyei e Thurrel (1991) também acolheram a ideia de que a competência estratégica é uma habilidade comum tanto no âmbito da L1 quanto no âmbito da L2. Na opinião dos autores, as interrupções comunicativas ocorrem e devem ser superadas tanto na L1 quanto na L2. No entanto, os

⁹ [...] learner behaviour in terms of strategy use seems, therefore, to be transitional and dynamic.

¹⁰ [...] mastery of communication strategies to enhance the effectiveness of communication...'

¹¹ [...] strategic competence should refer to 'an ability to select an effective means of performing a communicative act that enables the listener/reader to identify the intended referents'

autores observam que o uso da competência estratégica é mais importante para os aprendizes de L2 (DÖRNYEI; THURREL, 1991, p. 17). O interesse de Dörnyei e Thurrel (1991) voltou-se para os benefícios de se ensinar as EC. Em seu estudo, eles defendem o desenvolvimento da competência estratégica dentro da sala de aula de LE, argumentando que essa habilidade pode ser ensinada separadamente, independentemente do nível de proficiência dos aprendizes em outras áreas da linguagem. Por se tratar de uma competência, ela pode ser ativada sempre que os aprendizes precisarem comunicar algo que esteja além de seu conhecimento linguístico.

Bachman e Palmer (1996) também contribuíram para a elaboração do conceito de competência estratégica, redefinindo uma proposta anterior feita por Bachman (1990). Em sua nova proposta os autores conceberam a competência estratégica como sendo um conjunto de componentes metacognitivos, ou estratégias, que podem ser considerados como processos executivos de ordem superior que oferecem uma função de gerenciamento cognitivo no uso da linguagem, bem como em outras atividades cognitivas (BACHMAN; PALMER, 1996, p. 70). Para Bachman e Palmer, as estratégias metacognitivas são processos que possibilitam que os usuários da LAL se engajem na definição de objetivos, na avaliação e no planejamento.

Os conceitos essenciais da proposta de Bachman e Palmer (1996) se alinham com as sugestões de Paribakht (1985), anteriormente mencionadas e levam em consideração o fato de que os usuários da língua recorrem à competência estratégica num sentido mais amplo, envolvendo não só os processos subjacentes à execução de uma atividade cognitiva, mas de forma mais específica a capacidade de refletir sobre o próprio desempenho em qualquer evento comunicativo.

Skehan (1998) propôs uma perspectiva mais desenvolvida e mais detalhada da competência estratégica, criticando inclusive as propostas de Canale e Swain (1980), de Bachman (1990) e de Bachman e Palmer (1996). O autor aponta inclusive a pouca abrangência do quadro de Canale e Swain, considerando-o “um tanto limitado, dando ênfase apenas para o papel

compensatório das estratégias”¹² (SKEHAN, p. 159), uma crítica compartilhada por Cohen (1998) e Yule e Tarone (1990). Skehan (1998), no entanto, reconhece que a abordagem de Bachman trouxe avanços significativos e mudanças para a noção de competência comunicativa e para os seus componentes. Segundo Skehan (1998), a partir dos estudos de Bachman, a competência estratégica assumiu um papel “central em relação a toda a comunicação”¹³ (SKEHAN, 1998, p. 161), funcionando como um elemento de conexão entre a mensagem pretendida pelo aprendiz (e pelo usuário da L1) e as demais competências, bem como seu conhecimento prévio e o contexto situacional. Para Skehan (1998), o aspecto mais relevante da abordagem de Bachman foi “redefinir a relação entre competência e desempenho”¹⁴ (SKEHAN, 1998, p. 161).

Após estudar detalhadamente e analisar as abordagens de Canale e Swain (1980), de Bachman (1990) e de Bachman e Palmer (1996), Skehan (1998) faz reflexões sobre os diferentes processos fundamentais à competência estratégica, analisando todos os fatores capazes de influenciar cada estágio do uso da língua, a exemplo das fases de planejamento e de execução. Sua análise se baseia na relação desses processos com a pesquisa e com testes realizados com base em tarefas. Skehan sugere um construto mais amplo para a competência estratégica, a saber, o da habilidade para o uso, que segundo ele consiste em “mediar as competências subjacentes e o desempenho real”¹⁵ (SKEHAN, 1998, p. 168).

Por fim, Cohen (1998) também endereçou críticas à abordagem de Canale e Swain (1980), mais especificamente à condição compensatória por eles atribuída à competência estratégica. Por outro lado, reconhece que Bachman e Palmer (1996) ampliaram o conceito desse componente ao considerarem os processos metacognitivos na realização de atividades cognitivas, tais como a comunicação em L2. Na concepção de Cohen (1998), a competência estratégica deve envolver não só estratégias metacognitivas “para

¹² [...] rather limited, only emphasising the compensatory role of strategies.

¹³ [...] central to all communication

¹⁴ [...] redefining the relationship between competence and performance’

¹⁵ [...] to mediate between underlying competences and actual performance.

determinar a linguagem necessária para realizar a tarefa”, mas também estratégias cognitivas “para escolher as estruturas linguísticas adequadas”, e estratégias para planejar “a realização da tarefa e estratégias de avaliação após a tarefa”¹⁶ (COHEN, 1998, p. 14).

2.3 Definição das Estratégias de Comunicação

Desde a proposta inicial da noção de IL feita por Selinker (1972), muitos estudos passaram a ter como foco a maneira pela qual os aprendizes tentam se comunicar por meio das EC. Várias definições de EC foram propostas por diversos pesquisadores. Um dos estudos pioneiros a apresentar uma definição para essas estratégias foi o de Váradi (1973), no qual ele definiu as EC como “uma tentativa consciente de comunicar o pensamento do aprendiz quando as estruturas da IL são inadequadas para expressar esse pensamento”¹⁷ (TARONE, 1977, p. 195). Em 1977, com base na conceitualização de Váradi, Tarone afirma que “as estratégias de comunicação conscientes são usadas por um indivíduo para superar a crise que ocorre quando as estruturas linguísticas são inadequadas para expressar o pensamento do indivíduo”¹⁸ (TARONE, 1977, p. 195). A noção de ‘consciência’, presente na definição de Váradi (1973) é complementada pela noção de ‘problematicidade’, nessa segunda definição de Tarone (1977). Até hoje, a maioria das definições de EC encontradas na literatura tem focalizado os conceitos de ‘orientação ao problema’ e de ‘consciência’, adotando dois tipos principais de abordagem: a linguística e a psicológica. Na descrição de Corder (1978), as EC eram vistas como “uma técnica sistemática empregada por um falante para expressar seu significado quando confrontado por alguma dificuldade”¹⁹ (CORDER, 1978, p. 16). Mais tarde, enfatizando o aspecto

¹⁶ [...] for determining the language needed to perform the task (...) for selecting appropriate language structures’, strategies for planning ‘how to accomplish the task’ and ‘post-task assessment strategies’

¹⁷ [...] a conscious attempt to communicate the learner’s thought when the interlanguage structures are inadequate to convey that thought.

¹⁸ [...] conscious communication strategies are used by an individual to overcome the crisis which occurs when language structures are inadequate to convey the individual’s thought’

¹⁹ [...] a systematic technique employed by a speaker to express his meaning when faced with some difficulty.

interativo, Tarone (1981) define as EC como uma tentativa mútua de dois interlocutores com o intuito de aceitar de forma consensual um significado em situações em que as estruturas ou palavras necessárias não parecem ser compartilhadas (TARONE, 1981, p. 288).

Valorizando tanto o aspecto produtivo quanto o receptivo da comunicação, Tarone, Cohen e Dumas (1983) esclarecem que o uso das EC é uma “tentativa sistemática por parte do aprendiz de expressar ou decodificar significado na LAL, em situações em que as regras sistemáticas adequadas da LAL não tenham sido encontradas”²⁰ (TARONE, COHEN e DUMAS, 1983, p. 5).

A exemplo de Corder (1978), outros pesquisadores definiram as EC como técnicas ou dispositivos. Segundo Stern (1983), as EC seriam “técnicas para se lidar com dificuldades ao se comunicar em L2 imperfeitamente conhecida”²¹ (STERN, 1983, p. 411). Ogane (1998) propôs que as EC eram “uma técnica usada para resolver problemas em se atingir um objetivo comunicativo”²² (OGANE, 1998, p. 6). Adotando um ponto de vista semelhante, Brown (2000) afirmou que as “EC são pertinentes ao emprego de mecanismos verbais e não-verbais para a comunicação produtiva de informação”²³ (BROWN, 2000, p. 127). Oxford (1992) definiu as EC como dispositivos de gerenciamento de comunicação que proporcionam alternativas aos aprendizes para lidar com as interrupções na conversação e suplementar seus recursos linguísticos de modo a lhes assegurar um melhor desempenho na comunicação face a face, mesmo em condições de baixa proficiência na LAL. Dörnyei e Thurrell (1992) argumentaram que as EC são “uma habilidade de conversação que pode acionar uma resposta imediata na interação espontânea e on-line num contexto social”²⁴ (DÖRNYEI e THURRELL, 1992, p. 10).

²⁰ [...] a systematic attempt by the learner to express or decode meaning in the target language, in situations where the appropriate systematic target language rules have not been formed.

²¹ [...] techniques of coping with difficulties in communicating in an imperfectly known second language.

²² [...] as a technique that is used to solve problems in reaching a communicative goal.

²³ [...] CSs pertain to the employment of verbal or nonverbal mechanisms for the productive communication of information.

²⁴ [...] a conversation skill which can trigger immediate response in the spontaneous and on-line interaction in a social context.

Por fim, Rababah (2002) sugere que as EC são um recurso usado pelo aprendiz para conseguir transmitir sua mensagem e compensar sua competência linguística limitada, acrescentando um componente novo: as influências exercidas pelo cansaço, pela distração ou pelo descuido.

As definições acima apresentadas seguem diferentes perspectivas, não havendo até hoje entre os pesquisadores um consenso quanto à natureza das EC ou quanto à intencionalidade ou não-intencionalidade por parte do aprendiz na aplicação das EC. Como resultado dessas questões, houve um grande investimento no âmbito da Linguística Aplicada no estudo da natureza e dos componentes das EC, tendo como base três diferentes abordagens ou perspectivas, a saber: perspectiva interacional, perspectiva psicolinguística e perspectiva psicológica, como veremos a seguir.

2.4 Identificação e classificação das Estratégias de Comunicação de acordo com as abordagens teóricas

O estudo das EC tem se pautado em três abordagens teóricas: a abordagem interacional, seguida por Tarone (1977, 1981), Yule e Tarone (1997), Paribakht (1984), entre outros; a abordagem psicolinguística, adotada, por exemplo, por Færch e Kasper (1983), Bialystok (1990), Poulisse (1993), Dörnyei e Kormos (1998); e a abordagem psicológica, proposta pelo grupo de Nijmegen (BONGAERTS E POULISSE, 1989; BONGAERTS, KELLERMAN E BENTAGLE, 1987; KELLERMAN, 1991; KELLERMAN, BONGAERTS E POULISSE, 1987; POULISSE, 1987; POULISSE E SCHILS, 1989; POULISSE, BONGAERTS E KELLERMAN, 1987)

Nas três subseções a seguir as três abordagens teóricas acima mencionadas são revistas, levando em consideração as definições, os critérios e as taxonomias utilizadas na conceitualização e identificação das EC propostas pelos pesquisadores de cada abordagem teórica.

2.4.1 A perspectiva interacional

Tarone (1981) propõe uma reformulação da definição de Váradi (1973), argumentando que é difícil, se não impossível, afirmar se determinada

estratégia ocorre conscientemente ou inconscientemente. Para ela, a questão do nível de consciência ou inconsciência para fins de definição das EC é irrelevante. Tarone (1981) acrescenta uma função interacional às EC, argumentando que “a língua não é um objeto que é usado, mas sim uma parte da comunicação – um organismo vivo – criado tanto pelo falante quanto pelo interlocutor”²⁵ (TARONE, 1981, p. 287)

A perspectiva proposta por Tarone (1981) se baseia, portanto, na interatividade entre os interlocutores, durante o processo comunicativo, de forma cooperativa, com vistas a tornar os pensamentos compreensíveis para ambas as partes. Caso alguma lacuna impeça a compreensão por uma das partes, os interlocutores usarão as EC como mecanismos de negociação do significado, a fim de expressar sua mensagem com sucesso. Acerca da interatividade cooperativa entre os interlocutores, Tarone (1981) propõe seus próprios critérios de caracterização de uma EC em acréscimo à sua proposta de tipologia das EC, conforme apresentado a seguir:

1. Um falante deseja expressar um significado X para um ouvinte.
2. O falante acredita que a estrutura linguística ou sociolinguística desejada para expressar o significado X está indisponível ou não é compartilhada pelo ouvinte.
3. O falante escolhe entre:
 - a) evitar – não tentar comunicar o significado X; ou
 - b) tentar meios alternativos para comunicar o significado X. O falante desiste de experimentar alternativas quando lhe parece claro que o significado é compartilhado.²⁶ (TARONE, 1981, p.288).

Para Tarone (1981), as EC são utilizadas tanto por falantes nativos quanto por não-nativos. Segundo a autora, no que concerne ao uso das EC, a diferença entre um falante nativo e um aprendiz de LE está no fato de que “nas

²⁵ [...] language is not an object which is used but a part of communication-a living organism created by both speaker and hearer.

²⁶ (1) a speaker desires to communicate meaning x to a listener;
 (2) the speaker believes the linguistic or sociolinguistic structure desired to communicate meaning x is unavailable, or is not shared with the listener; thus
 (3) the speaker chooses to
 (a) avoid-not attempt to communicate meaning x-or
 (b) attempt alternate means to communicate meaning x. The speaker stops trying alternatives when it seems clear to the speaker that there is shared meaning.

interações na língua nativa podemos suspeitar que tais estratégias de comunicação são usadas primordialmente com itens lexicais, ou talvez para clarificar referentes de pronomes, enquanto na IL elas podem ocorrer com estrutura sintáticas, morfológicas ou mesmo fonológicas”²⁷. (TARONE, 1981, p. 289). Rababah (2002) também sustenta a ideia de que falantes nativos e não-nativos utilizam as EC quando se veem diante de dificuldades. No entanto, de acordo com suas investigações, os falantes não-nativos parecem usar as EC com mais frequência, devido à insuficiência do seu sistema da LAL. Diferenças à parte, pode-se concluir que as EC são um recurso comum a nativos e não-nativos na negociação do significado.

Apresentamos a seguir dois dos principais autores da perspectiva interacional, Tarone e Paribakht, juntamente com seus postulados e propostas de classificação das EC.

2.4.1.1 Tarone e a função sociointerativa das estratégias de comunicação

Tarone, Cohen e Dumas (1983) dão às EC uma definição mais ampla, que se aplica tanto aos aspectos produtivos quanto aos receptivos do uso da língua. Tarone e co-autores (1983) sublinham que certas ‘estratégias de interlíngua’ diretamente ligadas à produção também podem se aplicar à compreensão da linguagem. Por exemplo, um aprendiz pode generalizar o significado de uma palavra que ele ouve num determinado contexto, transferindo-o para a mesma palavra usada posteriormente num outro contexto.

Após investigarem a maneira pela qual sujeitos de diferentes vivências linguísticas tentavam resolver seus problemas comunicativos, Tarone, Cohen e Dumas (1983) desenvolveram sua taxonomia, a qual inclui EC relacionadas aos seguintes aspectos: fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais. São propostas as seguintes categorias de EC: transferência da língua nativa; supergeneralização; padrões pré-fabricados; epêntese; evitação.

²⁷ [...] in native language interactions we may suspect that such communication strategies are used primarily with lexical items, or perhaps to clarify referents for pronouns, whereas in interlanguage they may occur with syntactic, morphological, or even phonological structures.

Adotando um ponto de vista interacional, Tarone (1980, p. 288) extrapola sua primeira definição de EC, classificando as EC como uma tentativa recíproca por parte de dois sujeitos interactantes de chegarem a um acordo sobre um significado em situações nas quais as estruturas dos significados necessárias não são compartilhadas. Ao valorizar a negociação do significado entre os interlocutores, a autora desloca a ênfase para o contexto de situação. Na compreensão de Tarone (1980), a linguagem subsiste dentro de contextos interacionais, nos quais a comunicação se dá por meio da troca de informações e da negociação do significado entre os sujeitos interactantes.

Posteriormente, Tarone (1981) apresenta uma taxonomia bem menos elaborada e sem a pretensão, nas palavras da autora, de querer ser uma categorização que venha a abranger todas as EC existentes. Segundo Tarone, essa categorização visa apenas a ajudar a chegarmos a uma clarificação da noção de EC e a uma definição do termo (TARONE, 1981, p. 286).

Em sua taxonomia simplificada, Tarone (1981) divide as estratégias em três categorias: paráfrase, empréstimo e evitação.

A taxonomia proposta por Tarone (1981) chama a atenção pela clareza e simplicidade com que as EC foram categorizadas. Esse modelo teve um papel muito importante na compreensão das EC, tendo servido como base para vários estudos sistemáticos da linguagem do aprendiz de L2.

Apesar dos méritos e da relevância da tipologia desenvolvida por Tarone (1981) para a pesquisa no âmbito das EC, sua taxonomia se concentra exclusivamente em estratégias diretamente relacionadas a contextos interacionais. Além do mais, a taxonomia de Tarone (1981) tem algumas limitações.

Em primeiro lugar, a taxonomia não é suficientemente confiável, já que “os critérios para se atribuir uma categoria estratégica específica a um enunciado são vagos, às vezes arbitrários, às vezes irrelevantes”²⁸ (BIALYSTOK, 1990, p. 75). Em segundo lugar, o princípio da interação de Tarone torna sua classificação inaplicável a outros tipos de eventos

²⁸ [...] the criteria for assigning an utterance [...] to a specific strategic category are sometimes vague, sometimes arbitrary and sometimes irrelevant.

comunicativos, tais como os monólogos ou outras situações nas quais o falante/escritor decide solucionar seus problemas sem recorrer à assistência do interlocutor. Em terceiro lugar, sua classificação parece ser uma lista de algumas formas de comunicação interativa.

A própria autora admite que “a lista de EC não pretende ser uma categorização final para todas as EC existentes; ela foi criada simplesmente para nos ajudar a chegar tanto a uma classificação quanto a uma definição da noção da estratégia de comunicação”²⁹ (TARONE, 1981, p. 286).

2.4.1.2 Paribakht – a competência estratégica em quatro abordagens

Paribakht (1985) propôs quatro abordagens para resolver os problemas comunicativos: abordagem linguística, abordagem contextual, abordagem conceitual e mímica. Essas quatro abordagens se distinguem umas das outras na relação com os diferentes tipos de conhecimento que são incorporados a essas estratégias.

De acordo com Paribakht, a abordagem linguística explora as características semânticas do item-alvo e reflete a análise formal que o aprendiz faz do significado. Paribakht divide a abordagem linguística em três categorias: (1) contiguidade semântica; (2) circunlocução; (3) pistas metalinguísticas.

O quadro 1 apresenta de forma resumida a taxonomia proposta por Paribakht (1985), na qual as estratégias foram categorizadas com base nos aspectos em comum reunidos em cada categoria e finalmente classificadas em quatro abordagens de comunicação tendo como base o tipo de conhecimento utilizado pelos falantes em suas realizações:

²⁹ [...] the list of CSs is not intended to be a final categorization of all existent CSs; it is simply provided to help us arrive at both a classification and a definition of the notion of communication strategy.

Quadro 1: Taxonomia proposta por Paribakht

I Abordagem linguística			
A. Contiguidade semântica 1.Superordenação 2.Comparação a. Comparação positiva i. Analogia ii. Sinonímia b. Comparação negativa i. Contraste e aposição ii. Antonímia	B. Circunlocução 1.Descrição física a. Tamanho b. Formato c. Cor d. Material 2. Características constituintes a. Características b. Características elaboradas 3. Propriedade de locação 4. Propriedade histórica 5. Outras características 6. Descrição funcional		C. Pistas metalinguísticas
II Abordagem contextual			
A. Contexto linguístico	B. Uso de expressões idiomáticas e provérbios da língua-alvo	C. Transliteração	D. Transferência idiomática
III Abordagem conceitual			
A. Demonstração	B. Exemplificação	C. Metonímia	
Mímica			
A. Substituir o output verbal	B. Acompanhar o output verbal		

Fonte: O autor com base em Paribakht (1985)

Conforme demonstrado no quadro 1, as quatro abordagens se caracterizam pela sua relação com diferentes tipos de conhecimento, os quais são incorporados às estratégias propostas. Refletindo sobre as quatro abordagens apresentadas em sua categorização, Paribakht (1986), afirma que a abordagem linguística explora os traços semânticos dos itens da LAL e reflete a análise que o aprendiz faz dos significados. A abordagem contextual explora o conhecimento contextual do aprendiz. Ou seja, fornece informação contextual sobre o item da LAL ao invés dos seus traços semânticos. A abordagem conceitual tem como foco o conhecimento de mundo do falante, bem como as situações particulares de uso da LAL. Segundo a autora, esse conhecimento de mundo pode ser determinado ou influenciado pelo *background* social e/ou cultural do falante. Quanto à mímica, trata-se dos gestos não-verbais usados pelo falante para se comunicar de forma significativa (PARIBAKHT, 1986, p. 63-66).

2.4.2 A perspectiva psicolinguística

Outra forma de classificar as EC é proposta pela abordagem psicolinguística, denominada por Bialystok (1983) 'abordagem cognitiva'. A abordagem psicolinguística não leva em consideração a interação entre os interlocutores e tem como foco principal os processos psicolinguísticos subjacentes ao uso das EC. Dentro dessa linha teórica, os estudos partem do pressuposto de que a análise das EC deve levar em consideração os processos cognitivos responsáveis pela sua produção. Os estudiosos dessa escola defendem a existência de um modelo de produção da fala, o qual consiste em duas fases: planejamento e execução (FAERCH; KASPER, 1983). No primeiro momento o falante estabelece um plano para verbalizar seus pensamentos com base no contexto; no segundo momento, ele implementa esse plano verbal. Outra contribuição trazida pela abordagem psicolinguística é o conceito de 'competência estratégica', vista por Faerch e Kasper (1983) como parte integrante da competência comunicativa.

Faerch e Kasper (1983) estabelecem dois critérios essenciais para as EC: orientação ao problema e consciência. O primeiro critério remete ao fato de que as EC são empregadas como uma solução para os problemas comunicativos dos falantes. O segundo critério indica que os falantes têm consciência dos problemas comunicativos. A consciência é considerada um critério secundário, já que deriva da noção de solução de problemas. Um terceiro critério aceito, o da 'intencionalidade' (BIALYSTOK, 1983; FAERCH; KASPER, 1983), diz respeito ao fato de que os interlocutores pensam num plano intencionalmente e, como tal, tentam solucionar os problemas comunicativos escolhendo as EC.

Considerando que esses três critérios não bastavam para justificar a existência e o funcionamento das EC, posteriormente Bialystok (1990) afirmou que as EC são governadas pelo mecanismo cognitivo do processamento da linguagem (BIALYSTOK, 1990, p. 116) e que tal processamento envolveria duas categorias: análise do conhecimento linguístico e o controle do processamento linguístico.

A análise do conhecimento linguístico representaria o processo psicolinguístico da conversão de estruturas implícitas (mentais) em símbolos explícitos e organizados. A segunda categoria, o controle do processamento linguístico, seria “a capacidade de controlar a atenção para a informação relevante e adequada e de integrar essas formas em tempo real”³⁰ (BIALYSTOK, 1990, p. 125), dando mais ênfase, portanto, à fluência e à automaticidade no momento da produção do discurso.

2.4.2.1 Bialystok – as estratégias de comunicação como parte do processamento da linguagem

Bialystok (1983, p. 100) sublinha a falta de consenso, na literatura sobre as EC, não só em torno dos termos ‘estratégias’ e ‘processos’, mas também quando se tratava dos tipos de estratégias (de aprendizagem, de comunicação, de IL).

Para Bialystok (1983) é fundamental desvincular ‘estratégia’ de ‘processo’, bem como ‘estratégia de aprendizagem’ de ‘estratégia de comunicação’. Mesmo assim a classificação *a priori* das estratégias de acordo com esses critérios podem obscurecer uma consideração simples e pragmática, qual seja: numa determinada situação, o que os aprendizes farão para se comunicar? Especificamente, qual estratégia os aprendizes vão escolher e qual a eficácia dela para atingir o objetivo desejado? De acordo com a autora, é importante observar o comportamento das várias estratégias em situações particulares, independentemente de sua designação teórica, com a finalidade de se verificar seu efeito comunicativo. Assim pode-se afirmar que qualquer estratégia pode operar potencialmente tanto como estratégia de aprendizagem quanto como estratégia de comunicação. A implementação de uma estratégia traz uma contribuição bastante positiva tanto para a aprendizagem quanto para a comunicação.

Quanto à questão de quem usa qual estratégia, quando e com que efeito, Bialystok (1990, p. 109-110), após estudos, chegou à conclusão de que

³⁰ [...] the ability to control attention to relevant and appropriate information and to integrate those forms in real time.

os aprendizes mais avançados tendem a empregar, de forma consistente, mais estratégias baseadas na L2 do que os aprendizes menos proficientes. A pesquisadora concluiu ainda que o nível de proficiência, apesar de ser determinante na escolha dos aprendizes, não foi capaz de predizer essa escolha. Segundo Bialystok (1990), a escolha da estratégia seria, em parte, determinada por particularidades dos conceitos da LAL ao serem comunicados pelo aprendiz. Além do mais, as EC pareceram ser mais eficazes para os aprendizes com maior controle sobre a LAL.

A taxonomia desenvolvida por Bialystok (1983) se baseia principalmente na de Tarone (1977), à qual a pesquisadora deu uma reorganização conceitual, como observa a própria autora:

A base de nossa taxonomia é uma consideração da fonte da informação sobre a qual a estratégia se baseia. Por esse motivo, foi proposta uma tricotomia: a informação incorporada ao esforço estratégico pode derivar (a) da língua materna do aprendiz, ou de qualquer outra língua que não a língua-alvo; (b) da própria língua-alvo, ou (c) de informação não-linguística ou contextual em função da situação³¹ (BIALYSTOK, 1983, p. 105)

Bialystok (1983) se refere a essas distinções como estratégias baseadas na L1, estratégias baseadas na L2 e estratégias não-linguísticas. Todavia ela não conduziu nenhum exame sistemático desta última categoria.

Usando o rótulo 'estratégias baseadas na L1', Bialystok (1983) lista: (1) mudança de língua, significando a inserção de uma palavra ou expressão de qualquer língua, menos da LAL; (2) estrangeirização de itens lexicais da LM, significando a criação de palavras não-existentes ou inadequadas à LAL por meio da aplicação da morfologia e/ou da fonologia da LAL a itens lexicais da LM; (3) transliteração, a qual segundo a autora "reflete o uso do léxico e da estrutura da L2 com a finalidade de criar uma tradução (geralmente inexistente)

³¹ The basis of our taxonomy is a consideration of the source of the information on which the strategy is based. To this end, a trichotomy was proposed: the information incorporated into the strategic effort may be derived from (a) the learner's source, or any language other than the target language, (b) the target language itself, or (c) non-linguistic or contextual information given with the situation.

de um item ou locução da L1, tal como ‘*place de feu*’ para ‘fireplace’, do inglês, ou ‘*piece de temps*’ para ‘timepiece’”³² (BIALYSTOK, 1983, p. 106).

Sob a denominação ‘estratégias baseadas na L2’ são listadas as seguintes estratégias: (1) contiguidade semântica; (2) descrição; e (3) cunhagem de palavra. A contiguidade semântica ocorre quando se emprega um item lexical que divide traços semânticos com o item correspondente na LAL, a exemplo de *chaise* (cadeira) ou *table* (mesa), usados para substituir *tabouret* (tamborete).

De acordo com a Bialystok, a descrição possui três subclassificações, que indicam a informação que foi incorporada à descrição, a saber: (a) propriedades físicas gerais, (b) traços específicos e (c) características interacionais/funcionais. As propriedades físicas gerais se referem ao conceito e ao formato universal, tal como ‘é redondo’, bem como à locação dentro do espaço. Por exemplo, ‘é algo que se pendura na parede’. Os traços distintivos específicos normalmente são marcados pela superfície que a estrutura possui. Na ausência do termo específico, por exemplo, a palavra ‘mesa’, o aprendiz substitui-o pela frase ‘tem quatro pernas’. As descrições interacionais/funcionais indicam as funções de um objeto e as ações que podem ser realizadas com ele.

A cunhagem de palavra consiste na criação de um item lexical selecionando-se um traço conceitual do item da LAL e o incorporando ao sistema morfológico da LAL.

Para Bialystok, “as estratégias de comunicação são um evento inegável de uso da linguagem. Sua existência é um aspecto documentado e confiável da comunicação, e o seu papel na comunicação em segunda língua parece particularmente saliente”³³ (BIALYSTOK, 1990, p. 116).

A visão de Bialystok (1990) está voltada para o comportamento cognitivo do aprendiz, ou seja, para aquilo que envolve o estudo dos

³² [...] reflects the use of L2 lexicon and structure to create a (usually non-existent) literal translation of na L1 item or phrase, such as *place de feu* for English ‘fireplace’ or *pièce de temps* for ‘timepiece’.

³³ Communication strategies are an undeniable event of language use. Their existence is a reliably documented aspect of communication, and their role in second-language communication seems particularly salient.

componentes do processamento da linguagem, diferenciando-se substancialmente da visão linguística, cujo interesse está no produto final, ou seja, naquilo que pode ser facilmente observado. Na explicação da própria autora, sua abordagem está relacionada a

[...] um esquema destinado a explicar o processamento numa primeira e numa segunda língua. A alegação central do esquema é a de que a proficiência linguística não é um fenômeno cognitivo unitário, mas emerge do domínio de dois componentes de processamento subjacentes. (...) Os dois componentes de processamento (...) são o conhecimento linguístico e o controle do processamento linguístico.³⁴ (BIALYSTOK, 1990, p. 117-118).

Dentro de sua visão cognitivista, Bialystok (1990, p. 7) considera que cada solução de problema comunicativo envolve uma estratégia. Para ela, os problemas seriam solucionados de duas maneiras: algoritmicamente ou heurísticamente. A escolha entre esses dois métodos seria estratégica. Considerando a pluralidade de ‘caminhos’ para se chegar a uma solução, a escolha entre essas múltiplas alternativas pode ser considerada estratégica (BIALYSTOK, 1990, p. 8).

Bialystok (1990) sugere três critérios relevantes para a seleção de uma estratégia de comunicação: (1) consciência do problema, ou seja, a habilidade dos aprendizes de distinguirem problemas relacionados ao processamento, na LE, de formas linguísticas errôneas que podem, às vezes, ser utilizadas conscientemente; (2) intenção, a qual consiste no uso sistemático de uma estratégia de comunicação sem uma decisão consciente por parte do falante (a exemplo do uso de pausas lexicalizadas: eh, hum, ah), e (3) consciência do uso estratégico da língua, referindo-se à escolha das EC não pelo seu produto final, mas pelo fato de elas propiciarem um entendimento mútuo entre falante e interlocutor (BIALYSTOK, 1990, p. 185). Conforme evidenciado por Bialystok, para selecionar uma estratégia de comunicação de um repertório de estratégias e desconsiderar as demais opções, o aprendiz deve estar consciente de todas as possibilidades disponíveis, a fim de

³⁴ [...] a framework for explaining language processing in a first and second language emerges from the mastery of the two underlying processing components. (...) The two processing components (...) are called linguistic knowledge and control of linguistic processing.

encontrar a solução de acordo com as propriedades do problema comunicativo em questão.

2.4.2.2 Faerch e Kasper e os processos psicolinguísticos subjacentes às estratégias de comunicação

Para Faerch e Kasper a perspectiva interacional proposta por Tarone (1980) não é uma condição indispensável para que as EC sejam empregadas pelo aprendiz. Os autores argumentam que em algumas circunstâncias o aprendiz de L2 pode optar por resolver seus problemas comunicativos sem a ajuda do interlocutor. As EC são vistas pelos autores como “planos potencialmente conscientes para resolver aquilo que se apresenta para o indivíduo como um problema em atingir uma determinada meta comunicativa”³⁵ (FAERCH; KASPER, 1983, p. 36).

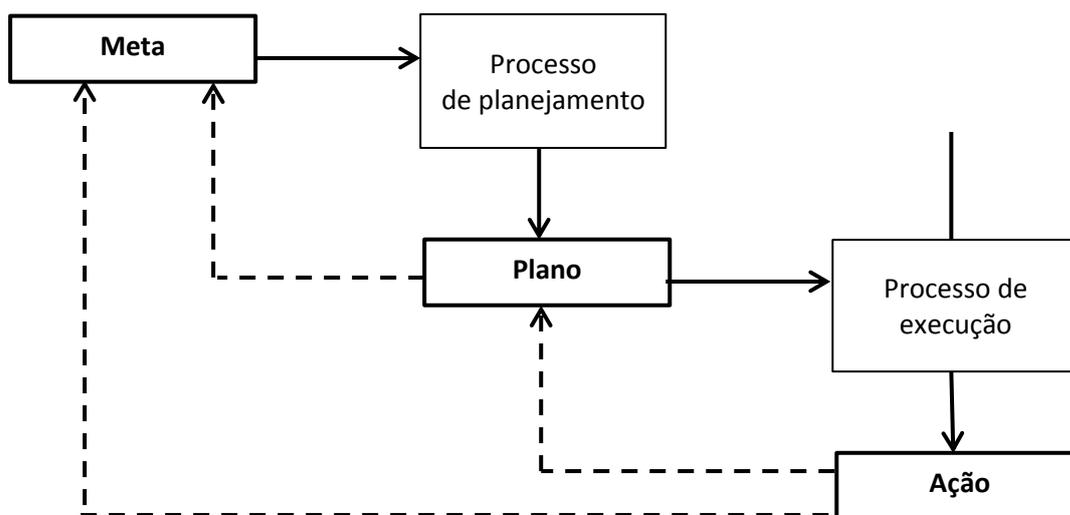
A taxonomia proposta por Faerch e Kasper (1983) para a classificação das EC leva em consideração não só o resultado final do uso das EC (resultado visível), mas também os processos psicolinguísticos subjacentes ao uso das mesmas. Para fins de descrição das EC, Faerch e Kasper tomaram como ponto de partida um modelo simplificado dos princípios que estão por trás do comportamento intelectual relacionado à meta. Os autores tomaram emprestada a noção *comportamento intelectual* de Leontiev (1975, p. 153), que a usa em dicotomia com *comportamento reflexivo*. O comportamento reflexivo se refere a uma conexão fixa entre um estímulo e uma resposta reflexiva, a qual é determinada geneticamente ou adquirida. No caso do comportamento intelectual, em vez da existência dessa conexão fixa, o indivíduo tem que escolher (mais ou menos conscientemente) entre várias respostas alternativas a um estímulo dado para a construção de ‘modelos do futuro’ com base nos ‘modelos do passado e do presente’.

Faerch e Kasper (1983) conferem ao termo *comportamento intelectual* um sentido mais amplo, abrangendo todas as ações psíquicas e comportamentais observáveis que envolvam processos cognitivos. O modelo

³⁵ [...] potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communication goal.

simplificado proposto por Faerch e Kasper (1983) se divide em duas fases: uma *fase de planejamento*, compreendendo 'meta', 'processo de planejamento', e 'plano', e uma *fase de execução*, compreendendo 'plano', 'processo de execução' e 'ação'. A Figura 1 ilustra o modelo simplificado de Faerch e Kasper (1983).

Figura 1: Planejamento e execução do comportamento intelectual



Fonte: Faerch e Kasper (1983, p. 22)

Em cada uma dessas fases e em cada um dos seus componentes, acontece o *feedback*, ou monitoramento, responsável pela correção imediata de 'erros' no planejamento ou na execução. A meta da fase de planejamento é desenvolver um plano, cuja execução resultará numa ação que, por sua vez, levará à meta acional. Segundo Faerch e Kasper, para que o plano atinja sua meta, é necessário que o indivíduo construa ou escolha um plano tomando como base uma análise de uma determinada situação e os recursos disponíveis com relação à meta comunicativa.

De acordo com Faerch e Kasper (1983, p. 24), os objetivos comunicativos estão relacionados à atividade de se engajar em eventos comunicativos. Segundo os autores, a natureza desses objetivos é constituída de três elementos: o acional, o modal e o proposicional. O elemento acional está relacionado aos atos de fala. O elemento modal, com a relação de papel desempenhado pelos interlocutores. O elemento proposicional está associado

ao conteúdo do evento comunicativo. Faerch e Kasper (1983) caracterizam o evento comunicativo dentro de uma estrutura hierárquica na qual os objetivos se dividem em duas categorias: *objetivo global* e *objetivo local*. O *objetivo global* (o qual pode consistir em vários objetivos globais) compreende o evento como um todo, bem como uma série de *objetivos locais*, que surgem como parte da execução do(s) objetivo(s) global(is). Essa estrutura hierárquica é de grande relevância para a discussão que Faerch e Kasper (1983) desenvolvem acerca das EC e do modelo de produção da fala, como veremos a seguir.

Segundo o modelo geral de produção de fala de Faerch e Kasper (1983), na *fase de planejamento* o usuário seleciona as regras e os itens lexicais que ele julga mais adequados para a construção de um plano. A execução desse plano resultará num comportamento verbal que supostamente satisfará o objetivo original. Faerch e Kasper (1983) sublinham que, na comunicação em L1, os processos de planejamento normalmente ocorrem de forma subconsciente e automática, fato que, segundo os autores, “pode explicar a ocorrência de transferência da L1 em comunicações realizadas por meio de uma L2 insuficientemente automatizada”³⁶ (FAERCH; KASPER, 1983, p. 25). O produto final do processo de planejamento é um plano que será a linha mestra da fase de execução. A *fase de execução*, por sua vez, é constituída de processos neurológicos e psicológicos, os quais culminam na articulação dos órgãos da fala, na escrita, no uso dos gestos e dos sinais.

Diante de determinadas situações, ainda na fase de planejamento, o indivíduo precisa avaliar as condições situacionais com a finalidade de selecionar o plano mais adequado. Em situações específicas, o indivíduo pode adotar um comportamento de evitação ou então se engajar em diferentes tipos de situações comunicativas.

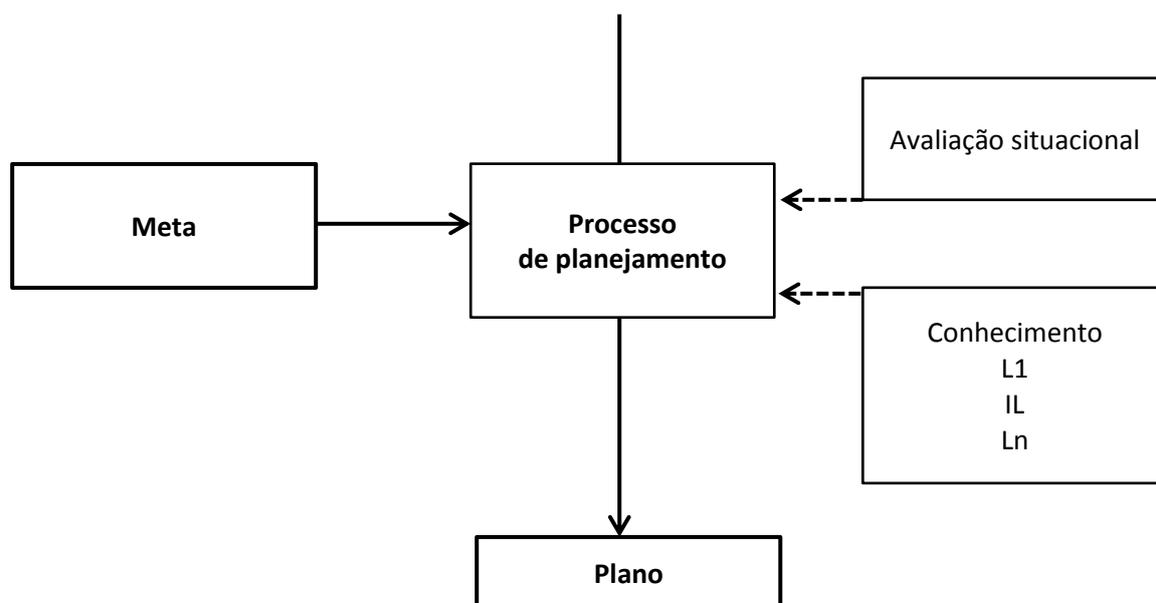
A necessidade de uso, bem como a escolha que o indivíduo faz das situações comunicativas, estão intrinsecamente relacionadas à questão da avaliação situacional. Caso o aprendiz venha a evitar determinadas situações comunicativas, por considerá-las problemáticas, os estágios subsequentes do modelo de comunicação serão bloqueados. Para Faerch e Kasper (1983), a

³⁶ [...] may explain the occurrence of transfer from L1 in communication performed by means of an insufficiently automatized L2.

comunicação interlingual pressupõe claramente a existência de alguma atividade comunicativa. Ou seja, o usuário da IL tem uma meta comunicativa relativa à situação comunicativa na qual ele se engaja. Dependendo da avaliação da situação comunicativa, a meta pode ser reduzida, se comparada à meta que o usuário da IL normalmente teria numa situação comunicativa semelhante, caso estivesse usando sua LM.

O processo de planejamento, cujo objetivo é desenvolver um plano que pode controlar a fase de execução, é sensível a três variáveis: a meta comunicativa, os recursos comunicativos disponíveis ao indivíduo, e a avaliação da situação comunicativa, conforme ilustra a figura 2:

Figura 2: Variáveis na fase de planejamento



Fonte: Faerch e Kasper (1983, p. 27)

Após avaliar a situação comunicativa, o indivíduo constrói sua hipótese sobre quais partes do seu conhecimento linguístico seriam compartilhadas pelo seu interlocutor. Tal procedimento é indispensável para estabelecer os recursos comunicativos reais referentes a uma determinada situação comunicativa, em oposição aos recursos *potenciais* do usuário. Segundo Faerch e Kasper (1983), essa formulação de hipótese sobre os

recursos reais disponíveis ao usuário não implica que ele venha a produzir frases que sejam controladas pelos planos baseados nesses recursos reais.

Assim como no monitoramento da produção oral da IL, o aprendiz controla seu desempenho com base nos itens e regras que fazem parte do seu conhecimento consciente. No planejamento isso se processa mais ou menos de forma consciente, dependendo do grau do conhecimento linguístico explícito que o indivíduo tem da LAL (FAERCH; KASPER, 1983).

Faerch e Kasper (1983) estabelecem inicialmente uma categorização ampla das EC com base em dois padrões de comportamento que o aprendiz pode adotar ao se deparar com problemas comunicativos na LAL. Para tentar resolver tais problemas, o aprendiz pode mudar sua meta comunicativa, ou seja, adotar um *comportamento de evitação* ou então adotar um *comportamento de realização*, lidando, neste caso, com o problema de forma direta e desenvolvendo um plano alternativo. Com base nesses dois tipos de abordagem para a solução de problemas, Faerch e Kasper propõem uma distinção entre dois importantes tipos de estratégias: as *estratégias de redução*, determinadas pelo comportamento de evitação, e as *estratégias de realização*, regidas pelo comportamento de realização.

2.4.2.2.1 Estratégias de redução

Faerch e Kasper (1983) dividem as estratégias de redução em duas subcategorias: redução formal e redução funcional. A *redução formal* (verificável em todos os níveis linguísticos) ocorre quando o aprendiz de LE, a fim de evitar a produção de frases não-fluentes ou incorretas – devido ao uso de regras ou itens insuficientemente automatizados ou hipotéticos –, decide se comunicar por meio de um sistema reduzido, fazendo uso de regras estáveis e de itens gramaticais que tenham sido automatizados. Semelhante procedimento pode ser verificado no discurso de um falante nativo, que ocasionalmente precisa lançar mão de uma versão simplificada do sistema da LM, a fim de corresponder aos recursos receptivos do interlocutor, que, nesse caso, pode ser uma criança, um estrangeiro, um aprendiz de uma L2 ou mesmo um falante nativo menos letrado. A diferença entre a redução formal causada pela evitação de erro e a redução formal com a finalidade de facilitar a

comunicação é que no primeiro caso o resultado é aquilo que o aprendiz considera linguagem correta, enquanto no segundo caso o aprendiz pode formular frases que ele sabe que não são corretas, mas tem consciência de que são adequadas do ponto de vista comunicativo.

Conforme mencionado anteriormente, todas as áreas do sistema da IL são suscetíveis à redução formal. Tendo em vista que, no nível fonológico, a maior parte dos itens é indispensável para uma comunicação eficaz, o aprendiz pode simplesmente se comunicar por meio de um sistema fonológico reduzido. Nos casos em que um determinado fonema esteja restrito a palavras específicas, esse fonema em particular não pode ser evitado por meio da redução funcional, mas tão-somente por meio de estratégias de realização, fornecendo uma alternativa ao item da IL que está sendo evitado. Por exemplo, é impossível para um aprendiz de inglês reduzir o fonema /ð/ evitando por completo lexemas que contenham /ð/. A redução formal, no caso do fonema /ð/ só é possível caso o aprendiz adote outras maneiras de realizar o fonema, seja generalizando o uso do /d/ ou tomando emprestado um fone da L1.

No nível morfológico, a situação é semelhante à do nível fonológico, na medida em que os morfemas gramaticais são normalmente obrigatórios em determinados contextos linguísticos, os quais, por sua vez, ocorrem na maioria das situações comunicativas. A redução de um item morfológico frequentemente tem de ser compensada pela aplicação de várias estratégias de realização, substituindo-se o item morfológico evitado por itens sintáticos ou lexicais. Exemplo disso é o caso de alguns aprendizes de francês que, tendo evitado o uso da oração subordinada contendo o modo subjuntivo, optaram por empregar um complemento verbal no infinitivo: *il faut aller* ao invés de *il faut que j'aille* (HAMAYAN; TUCKER, 1979 *apud* FAERCH; KASPER, 1983, p. 42).

A redução formal no nível sintático assemelha-se àquela que ocorre no nível morfológico, na medida em que há uma distinção entre aquilo que os aprendizes entendem como estruturas obrigatórias e estruturas opcionais. A redução daquilo que o aprendiz julga ser uma estrutura obrigatória necessariamente resultará em redução funcional ou num desempenho supostamente errôneo. Por outro lado, a redução de regras assumidamente opcionais pode ser realizada pela simples não-aplicação das regras em

questão. É o caso, por exemplo, da regra do passivo em inglês, cujo emprego os aprendizes podem evitar, elaborando, para tanto, suas frases de acordo com as regras que regem as estruturas das frases ativas. Faerch e Kasper (1983, p. 42) assinalam que as reduções formais desse tipo são de difícil identificação, já que o resultado final da estratégia frequentemente é uma frase bem formada e adequada ao contexto imediato.

No nível lexical a redução formal pode ocorrer tanto por meio das estratégias de redução (e.g. evitação de tópico) quanto por meio das estratégias de realização, a exemplo da paráfrase e do empréstimo. Entre as razões apontadas por Faerch e Kasper (1983) para que os aprendizes tentem reduzir seu sistema lexical, uma é a dificuldade que eles podem encontrar em pronunciar certos lexemas. Outros motivos para a redução lexical podem ser encontrados fora do sistema da IL, como, por exemplo, quando os aprendizes evitam o uso de palavras para as quais não existe tradução ou equivalência na LM.

A redução funcional ocorre quando os aprendizes enfrentam problemas na fase de planejamento (devido à insuficiência de recursos linguísticos) ou na fase de execução (devido a problemas de recuperação), e ainda se seu comportamento, na situação vigente, for de evitação e não de realização. Ao adotar uma estratégia de redução funcional, o aprendiz reduz sua meta comunicativa a fim de evitar o problema comunicativo. A redução funcional pode assumir o caráter de 'redução global', afetando as metas globais, ou ainda pode ficar restrita a uma ou mais metas locais ('redução local'). A redução funcional pode afetar qualquer um dos três elementos da meta comunicativa (acional, modal e proposicional). Ao enfrentar dificuldades na realização de um determinado ato discursivo, o aprendiz tenta evitá-lo. Nesse caso, os aprendizes podem enfrentar dificuldades na realização de um determinado ato discursivo ou na tentativa de conferir polidez ou formalidade a suas proposições (modalidade). A redução funcional do elemento proposicional envolve estratégias, tais como 'fuga de tópico', 'abandono de mensagem' e 'substituição de significado' (ou 'evitação semântica'). A *fuga de tópico* consiste em evitar a formulação de metas comunicativas, quando o falante percebe que seus recursos linguísticos são insuficientes para cumprir o propósito

comunicativo. Essa estratégia é usada na fase de planejamento. O *abandono de mensagem* ocorre quando o aprendiz interrompe a frase, em face de uma dificuldade com uma forma ou regra da LAL. Na *substituição de significado* (durante a fase de planejamento), o aprendiz, confrontado por um problema de planejamento ou de recuperação, opera dentro do conteúdo proposicional pretendido e preserva o tópico, referindo-se a ele por meio de uma expressão mais genérica. O resultado da *substituição de significado* é uma vaguidão semântica.

Quanto à identificação das estratégias de redução, estas não são facilmente detectáveis, como sublinha Vieira (1995), ao afirmar que

Não se pode ter certeza se uma determinada estrutura linguística está sendo evitada ou simplesmente não está disponível, nem mesmo se o tópico expresso é exatamente o pretendido ou apenas uma aproximação devida aos meios de expressão insuficientes. O abandono da mensagem parece ser, pelo menos no discurso falado, a única estratégia de redução passível de identificação sem se recorrer à introspecção do falante.³⁷ (VIEIRA, 1995, p. 3).

2.4.2.2 Estratégias de realização

Ao usar uma estratégia de realização, o aprendiz tenta transmitir sua mensagem expandindo seus recursos comunicativos, ao invés de reduzir sua meta comunicativa.

As estratégias de realização, classificadas por Faerch e Kasper (1983) de acordo com os recursos empregados pelo aprendiz, se dividem em quatro grupos: (1) estratégias baseadas na L1, (2) estratégias baseadas na IL, (3) estratégias cooperativas, e (4) estratégias não-linguísticas.

As estratégias baseadas na L1 se subdividem em quatro categorias: (a) mudança de código, (b) transferência interlingual, (c) transferência inter-/intra-lingual, (d) estratégias baseadas na IL.

Ocorre *mudança de código* quando uma palavra ou locução da LM é incorporada à LAL sem qualquer modificação (e.g.: 'My *telefone* number is...').

³⁷ One cannot be sure whether a certain linguistic structure is being avoided or is simply not available nor whether the topic expressed is exactly the intended one or just an approximation due to insufficient means of expression. Message abandonment seems to be, at least in spoken discourse, the only reduction strategy detectable without resorting to the speaker's introspection.

Enquanto na mudança de código, o aprendiz ignora o sistema da IL, a *transferência interlingual* é o resultado da tentativa do aprendiz de combinar características da IL e da LM. A transferência interlingual subdivide-se em duas categorias: (a) ajuste fonológico e morfológico e (b) tradução literal. Exemplos de ajuste morfológico são as sentenças a seguir, extraídas da produção escrita de um dos participantes desta pesquisa: Ex.1: I work in a *particuly* school; Ex.2: My mother is *religiose*. A estratégia ajuste morfológico é também conhecida como estrangeirização (ICKENROTH 1975, *apud* FAERCH; KASPER, op. cit., p. 47). A tradução literal consiste em ajustar o sistema da IL, em nível lexical, traduzindo locuções ou expressões idiomáticas literalmente da LM para a LAL. Exemplos de tradução literal são as sentenças a seguir, identificadas na produção escrita de nossos participantes: Ex.1: I'm a Young of 20 years old; Ex.2: I like of to go the church and the cinema.

A estratégia de transferência inter-/intra lingual acontece especialmente quando o aprendiz considera a LAL formalmente semelhante à LM. Como resultado do uso dessa estratégia, tem-se uma generalização de uma regra da IL influenciada, ao mesmo tempo, pelas propriedades das estruturas correspondentes da LM. Faerch e Kasper (1983) citam um caso de generalização, por parte de aprendizes dinamarqueses de inglês, do sufixo regular *-ed* para verbos irregulares, tendo como base a maneira como os verbos são distribuídos em dinamarquês entre as classes declináveis regular e irregular (e.g., Dinamarquês *sømme – sømmede* (passado), Inglês *swim – swimmmed*).

As estratégias baseadas IL consistem na utilização do próprio sistema da IL, por parte do aprendiz, na tentativa de superar problemas de comunicação. As estratégias baseadas IL se dividem em quatro categorias: (1) generalização; (2) paráfrase; (3) cunhagem de palavra; (4) reestruturação. Na generalização, o aprendiz tenta resolver problemas na fase de planejamento preenchendo lacunas em seus planos com itens da IL em contextos aos quais estes não se aplicam. O trecho a seguir, transcrito de uma sentença produzida por um de nossos participantes, exemplifica esse tipo de estratégia: “I don't must...”. A *generalização* se diferencia da estratégia *substituição de significado* (estratégia de redução funcional) pelo fato de o aprendiz, na generalização,

não mudar sua meta comunicativa. O aprendiz supõe que o item generalizado pode expressar o significado pretendido, na situação ou no contexto em questão.

Na paráfrase, o aprendiz tenta resolver um problema na fase de planejamento preenchendo a lacuna no seu plano com uma construção alternativa e aceitável na LAL de acordo com o sistema de sua IL. A paráfrase pode ocorrer na forma de descrições ou circunlóquios, nos quais o aprendiz focaliza propriedades ou funções do referente pretendido (FAERCH; KASPER, 1983).

Como sugere o próprio termo, a cunhagem de palavra consiste na construção criativa de uma nova palavra, com a finalidade de comunicar um conceito desejado pelo aprendiz. A título de exemplo, transcrevemos um exemplo extraído do *corpus* de nossa pesquisa (“The *urban city* presents dance’s clubs...”), no qual o aprendiz pretende se referir à zona urbana de seu município.

A reestruturação, verificável apenas na fala, ocorre sempre que o aprendiz percebe que não é capaz de completar um plano local ao qual ele deu início e, portanto, desenvolve um plano local alternativo que lhe permita transmitir a mensagem que ele tem em mente sem a necessidade de recorrer à redução. Para ilustrar a estratégia da reestruturação, transcrevemos este exemplo, citado por Albrechsten, Heriksen e Faerch (1980 *apud* FAERCH; KASPER, 1983, p. 50), no qual o aprendiz, desconhecendo a palavra *daughter*, reestruturando seu enunciado: “...my parentes has... I have er... four elder sisters...”.

As estratégias cooperativas, como sugere o próprio termo, consistem na tentativa mútua de dois interlocutores de chegarem a um acordo em torno de um determinado significado quando as estruturas necessárias parecem não ser compartilhadas. No entanto, Faerch e Kasper (1983) observam que, apesar de os problemas na interação serem necessariamente compartilhados e resolvidos por um esforço conjunto, esses problemas têm origem em cada um dos interactantes, cabendo a cada um deles a decisão de tentar uma solução individual. Nesse caso, o indivíduo pode, por exemplo,

lançar mão de uma estratégia de realização ou então sinalizar o problema para seu interlocutor a fim de encontrar uma solução compartilhada.

Dentre as estratégias não-linguísticas, usadas com frequência pelos aprendizes na comunicação face a face, encontram-se a mímica, os gestos e a imitação de sons. Segundo Faerch e Kasper (1983), às vezes as estratégias não-linguísticas são o único recurso para tentar resolver um problema comunicativo.

O quadro 2 apresenta, de forma resumida, a categorização das EC proposta por Faerch e Kasper:

Quadro 2: Taxonomia proposta por Faerch e Kasper

<p>Estratégias de redução formal</p> <p>O aprendiz se comunica por meio de um sistema reduzido a fim de evitar frases não-fluentes ou incorretas.</p>	<p>Subtipos</p> <p><i>Fonológico</i></p> <p><i>Morfológico</i></p> <p><i>Sintático</i></p> <p><i>Lexical</i></p>
<p>Estratégias de redução funcional</p> <p>O aprendiz reduz sua meta comunicativa a fim de evitar problemas</p>	<p>Subtipos</p> <p><i>Redução acional</i></p> <p><i>Redução modal</i></p> <p><i>Redução do conteúdo proposicional:</i></p> <p>Evitação de tópico</p>
<p>Estratégias de redução funcional</p> <p>O aprendiz reduz sua meta comunicativa a fim de evitar problemas</p>	<p>Subtipos</p> <p><i>Redução do conteúdo proposicional:</i></p> <p>Abandono de mensagem</p> <p>Substituição de significado</p>
<p>Estratégias de realização</p> <p>O aprendiz tenta resolver problemas comunicativos expandindo seus recursos comunicativos</p>	<p>Subtipos</p> <p><i>Estratégias compensatórias:</i></p> <p>(a) mudança de código</p> <p>(b) transferência interlingual</p> <p>Subtipos</p> <p>(c) transferência inter-/intralingual</p> <p>(d) estratégias baseadas na IL</p> <p><i>(i) generalização</i></p> <p><i>(ii) paráfrase</i></p> <p><i>(iii) cunhagem de palavra</i></p> <p><i>(iv) reestruturação</i></p> <p>(e) estratégias cooperativas</p> <p>(f) estratégias não-linguísticas</p>

Fonte: O autor com base em Faerch e Kasper, 1983.

Posteriormente, Faerch e Kasper (1984) assinalam que a tipologia por eles proposta não deve ser considerada puramente psicolinguística, tendo em vista que

[...] os usuários de uma língua podem decidir empregar estratégias não linguísticas, tais como gestos e mímica, categorizados mais adequadamente como estratégias comportamentais; ou então eles podem recorrer a estratégias cooperativas que envolvam o interlocutor na atividade de solução de problemas. ³⁸ (FAERCH; KASPER, 1984, p. 46).

Ao fazerem tal afirmação, os autores reconhecem que, em certas ocasiões, a interação é imprescindível na solução de problemas comunicativos. Faerch e Kasper (1984) argumentam que a abordagem interacional e a abordagem psicolinguística podem se completar. Nas palavras dos autores, “as EC, definidas em termos interacionais, formam um subconjunto daquilo que consideramos estratégias tendo como base a definição psicolinguística”. ³⁹ (FAERCH; KASPER, 1984, p. 59).

2.4.2.3 A visão estendida das estratégias de comunicação de Dörnyei e Scott

Apesar de adotar uma abordagem voltada para o produto final e de seguir os princípios básicos para a classificação das EC de Várdi (1973), de Tarone (1977) e de Faerch e Kasper (1983), a tipologia de EC proposta por Dörnyei e Scott (1995) trouxe uma inovação para os estudos da frente tradicional. Na tentativa de integrar diversas linhas de pesquisa anteriores, Dörnyei e Scott (1995) decidiram estender o escopo das EC, com a finalidade de dar conta de toda tentativa de enfrentar os problemas relacionados à LAL, dos quais o aprendiz tem consciência durante o curso da comunicação. O objetivo da proposta de conceitualização de Dörnyei e Scott (1995) era contemplar todos os tipos de mecanismos de solução de problemas discutidos

³⁸ [...] language users may decide to employ non-linguistic strategies such as gesture and mime, more adequately categorised as behavioural strategies; or they may resort to cooperative strategies involving the interlocutor in the problem-solving activity.

³⁹ [...] CSs defined in interactional terms form a subset of what we consider strategies on the basis of the psycholinguistic definition.

anteriormente na literatura de L2. Na opinião dos pesquisadores, as EC eram as unidades-chave para se fazer uma descrição geral do gerenciamento de problemas na comunicação em L2.

A taxonomia proposta por Dörnyei e Scott (1995) inclui três tipos de estratégias: 1) estratégias de evitação ou de redução; 2) estratégias de realização ou compensatórias; 3) estratégias de *stalling* ou ganho de tempo. O primeiro tipo inclui estratégias de alternância, redução e abandono de mensagem. O segundo tipo envolve planos alternativos para compensar deficiências linguísticas, visando à realização do objetivo comunicativo. O terceiro tipo de estratégias representa uma proposta de expansão da definição de EC e é funcionalmente diferente das outras estratégias. As estratégias de *stalling* ou de ganho de tempo não resultam de deficiências no conhecimento linguístico da LAL e têm como objetivo ganhar tempo para pensar, bem como manter o canal de comunicação aberto. Também denominadas 'estratégias indiretas', essas estratégias incluem elementos usados para preencher as pausas, a exemplo dos dispositivos de hesitação. De acordo com Dörnyei e Scott (1997), esses elementos são importantes estratégias já que contribuem para atingir o objetivo comunicativo, possibilitando um entendimento mútuo. Outra contribuição de Dörnyei e Scott (1997) foi a inserção das 'estratégias indiretas', referentes a modificações na interação e a ajustes, tais como confirmações, comprovações ou pedido de clarificação, tão frequentes no processo de negociação do significado promovido, segundo Kasper e Kellerman (1997), por meio de uma empresa conjunta entre ambos os falantes, na qual cada um controla quanto do input original deve ser modificado para que seja compreendido.

As estratégias de evitação se subdividem em vários tipos, tais como evitação fonológica, evitação sintática ou lexical e evitação de tópico. As estratégias de realização, também denominadas estratégias compensatórias, se subdividem em onze tipos de estratégias, dentre elas circunlóquio, cunhagem de palavra, padrões pré-fabricados, apelo à ajuda e estratégias de *stalling* ou de ganho de tempo (DÖRNYEI, 1995, apud BROWN 2000, p.128).

Em sua taxonomia Dörnyei (1998) faz uso do modelo de produção de fala de Levelt (1989), tomando como base a premissa de que as EC são

utilizadas sempre que os falantes encontram dificuldade em acessar os itens lexicais indispensáveis à elaboração da mensagem pretendida. Ao incorporar aspectos da produção da fala ao modelo de Levelt (1989), Dörnyei (1998) foi capaz de delinear um esquema abrangente dos mecanismos de solução de problemas no uso de L2 que abrangesse as quatro áreas de problema, a saber: déficit de recursos, pressão do tempo de processamento, deficiências no próprio output, deficiências no desempenho do interlocutor.

A primeira área de problema, denominada *deficit de recursos*, está associada a três processos de solução de problemas no planejamento e na codificação da mensagem pré-verbal. Os *mecanismos de solução de problemas lexicais* lidam com a frequente incapacidade de se recuperar o lema adequado na L2 que corresponda aos conceitos especificados no plano pré-verbal. Os *mecanismos de solução de problemas gramaticais* lidam com o conhecimento insuficiente da forma gramatical e da estrutura argumentativa do lema, bem como das regras de ordenamento das palavras da L2 (KEMPEN; HOENKAMP, 1987; LEVELT, 1989). Os mecanismos de solução de problemas fonológicos e articulatórios ajudam a superar as dificuldades nas fases de codificação e articulação fonológica oriundos da falta de conhecimento fonológico de uma palavra ou discurso articulado.

A segunda área de problema, denominada *pressão do tempo de processamento*, está relacionada ao fato de que o processamento da fala em L2 requer mais recursos atencionais e tempo de processamento do que o processamento da fala na LM. Para ganhar tempo e dedicar mais atenção ao processamento, os falantes de L2 podem recorrer a diversos mecanismos de *stalling*, tanto durante o planejamento da mensagem quanto durante o plano pré-verbal.

A terceira área de problema, denominada *deficiência percebida no próprio output de linguagem*, se situa após a transmissão da mensagem. Consiste no processo de automonitoramento da fala e tem como resultado a *autocorreção de iniciativa própria* ou *autoreparação*.

A *deficiência percebida no desempenho do interlocutor* representa a quarta área de problema e envolve os mecanismos de negociação do significado.

A classificação proposta por Dörnyei e Scott (1998) para os dispositivos de solução de problemas tem como base os processos psicolinguísticos subjacentes aos mesmos.

De acordo com Dörnyei e Kormos (1998), ao se adotar uma abordagem psicolinguística, pode-se obter como resultado um conjunto de metáforas e uma nova terminologia, bem como um novo esquema analítico que enriquecerá a análise da IL e o estudo das EC. Além do mais, dentro dessa linha de pesquisa, os estudos do gerenciamento de problemas com a L2 podem ter uma importância especial tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista prático. Em primeiro lugar, o estudo dos mecanismos de solução de problemas pode trazer informações elucidativas sobre os processos psicolinguísticos subjacentes ao planejamento da mensagem, à transferência, à construção de palavras e ao monitoramento em particular. Em segundo lugar, o estudo do gerenciamento de problemas com a L2 pode ter implicações muito importantes. A compreensão de como os falantes de L2 conseguem lidar com frequentes problemas de comunicação pode ajudar na elaboração de atividades e de materiais de ensino, visando a aumentar de forma efetiva a fluência, as habilidades de enfrentamento e a confiança comunicativa do aprendiz de L2. Além do mais, ter consciência da natureza dos problemas de processamento em L2, bem como dos mecanismos de enfrentamento, pode fazer com que os professores de LE compreendam melhor as dificuldades idiossincráticas de seus alunos, dando a estes a possibilidade de receberem de seus professores uma ajuda mais eficaz em sala de aula.

Em relação às taxonomias anteriores, a principal diferença da proposta de Dörnyei e Kormos (1998) está no fato de oferecer um número bem mais extensivo de EC, com a divisão destas em categorias que têm como base os tipos de problemas que um aprendiz pode enfrentar durante a comunicação. A título de exemplo, tomemos a categoria 'déficit de recursos', a qual se subdivide em mecanismos de solução de problemas nos seguintes níveis: lexical, gramatical e fonológico. Por meio de uma taxonomia mais abrangente que as anteriores, os pesquisadores têm a possibilidade de ajustar as categorias de EC aos problemas resultantes da falta de conhecimento do aprendiz na LAL. Além do mais, apesar de esta última tipologia seguir uma

abordagem psicolinguística, ela representa um avanço em relação à taxonomia apresentada anteriormente por Dörnyei e Scott (1995, 1997), dando conta das EC relacionadas aos problemas enfrentados em situações de interação. Daí por que a taxonomia de Dörnyei e Kormos (1998) oferece, de forma mais abrangente, uma classificação dos diferentes mecanismos de solução de problemas empregados pelo aprendiz durante a interação.

2.4.3 A perspectiva psicológica

A terceira e última abordagem ao estudo das EC foi proposta por um grupo de pesquisadores da universidade de Nijmegen (BONGAERTS, KELLERMAN E BENTAGLE, 1987; KELLERMAN, BONGAERTS E POULISSE, 1987; POULISSE, BONGAERTS E KELLERMAN, 1987; POULISSE, 1987; BONGAERTS E POULISSE, 1989; POULISSE E SCHILS, 1989; KELLERMAN, 1991). O conceito da abordagem psicológica se diferencia daquele apresentado pela abordagem psicolinguística na medida em que enfatiza o processo cognitivo humano na produção da fala.

2.4.3.1 A taxonomia do grupo de Nijmegen

Na segunda metade dos anos 1980, o grupo de Nijmegen, como ficou conhecido, criticou as tipologias de EC existentes, alegando que elas eram meramente descritivas e orientadas ao produto, além de ignorarem o fato de algumas estratégias estarem diretamente relacionadas ao processamento cognitivo. O grupo de Nijmegen apontou dois grandes déficits nas taxonomias de EC orientadas ao produto. Em primeiro lugar, uma falha em distinguir o processo do produto linguístico. Em segundo lugar, a incapacidade de considerar as restrições linguísticas e não-linguísticas que influenciam a escolha de uma determinada EC.

Em face das limitações das taxonomias de EC, o grupo de Nijmegen desenvolveu sua taxonomia com base no processo e sob o ponto de vista psicológico, partindo do pressuposto de que é essencial identificar os processos cognitivos subjacentes à escolha das EC, bem como levar em conta

os fatores envolvidos nessa escolha. Após realizar um dos estudos mais abrangentes no âmbito das EC, o grupo de Nijmegen propôs uma taxonomia baseada em três critérios fundamentais: *plausibilidade psicológica*, *parcimônia*, e *generalizabilidade*. Segundo o critério da *plausibilidade psicológica*, as estratégias incluídas nessa taxonomia são compatíveis com o processamento cognitivo e com o comportamento voltado para a solução de problemas. A *parcimônia* se refere à preferência do grupo de Nijmegen por uma taxonomia com poucos tipos de estratégias, sem nenhum prejuízo em termos de consistência com os dados. O terceiro critério, *generalizabilidade*, envolve o fato de que uma taxonomia deve ser generalizável e, portanto, aplicável independentemente dos tipos de tarefa, dos itens, das línguas e dos aprendizes. Em outras palavras, nenhuma EC deveria ser associada unicamente a certos tipos de tarefas ou a certos itens.

A taxonomia do grupo de Nijmegen dá ênfase às diferenças entre a LM do aprendiz e a LAL, bem como à comparação entre a LAL do aprendiz e a língua dos falantes nativos.

Dando continuidade ao seu projeto de pesquisa, o grupo de Nijmegen (BONGAERTS; POULISSE, 1989; POULISSE; SCHILS, 1989) continuou realizando estudos empíricos, dessa vez comparando as diferentes utilizações de EC na L1 e na L2 sob a ótica dos processos psicológicos (RUSSEL, 1993; LITTLEMORE, 2001). Os resultados indicaram uma semelhança do uso das EC tanto na L1 quanto na L2 dos participantes. Posteriormente, o grupo de Nijmegen reformulou sua primeira versão de taxonomia, tomando como base o modelo de produção da fala de Levelt (1989). A nova versão passou a diferenciar estratégias conceituais de estratégias linguísticas. As estratégias conceituais “manipulam o conhecimento do indivíduo acerca das propriedades do conceito. (...) As estratégias de código manipulam o conhecimento do usuário acerca da forma da palavra por meio da construção de etiquetas *ad hoc* para os referentes...”⁴⁰ (KELLERMAN; BIALYSTOK, 1997, p. 34). Por exemplo, ao tentar compensar uma deficiência linguística explorando seu conhecimento conceitual ou adotando um plano

⁴⁰ [...] manipulate the individual's knowledge of properties of the concept itself. (...) Code strategies manipulate the user's knowledge of word form by the construction of *ad hoc* labels for referents.

estratégico, o aprendiz estará aplicando estratégias conceituais. Por outro lado, ao lançar mão de seu conhecimento linguístico, utilizando referentes relacionados ao conceito pretendido, o aprendiz estará empregando estratégias linguísticas.

Em sua nova versão, o grupo de Nijmegen propõe uma taxonomia que se baseia em um sistema binário dividido em duas categorias: *estratégia conceitual* e *estratégia linguística*. Segundo Poulisse (1987), na estratégia conceitual “o falante analisa o conceito decompondo-o em traços criteriais” ⁴¹ (POULISSE, 1987, p. 146).

A estratégia conceitual se subdivide em duas abordagens: *analítica* e *holística*. Na abordagem analítica, o falante se refere ao conceito listando traços criteriais ainda que parcialmente. Poulisse (1987) ilustra a abordagem analítica com o seguinte exemplo:

S: ja, it's **green** and uh, **you** usually uh, **eat it with uh potatoes**

I: mm

S: erm

I: that is a **vegetable**?

S: yes, uh ja erm, **Popeye uh eats** it uh

I: <rindo> oh ja

S: erm

I: já, I know what you mean now, spinach ja

S: oh ja, spinach ja (spinach)

Na abordagem holística, o falante se refere ao conceito pretendido usando uma palavra relacionada a um determinado conceito. Segundo Poulisse (1987), “o conceito relacionado pode ser superordenado ou subordinado ao referente pretendido” ⁴² (POULISSE, 1987, p. 146). Por exemplo, ‘vegetables’ ao invés de ‘pears’ ou ‘hammer’ ao invés de ‘tool’, mas pode também ser do mesmo nível hierárquico. Por exemplo, ‘table’ ao invés de ‘desk’”. É possível ainda a combinação das estratégias analíticas e holísticas, como neste exemplo: ‘*large shoes*’ significando ‘*boots*’, ou ainda neste exemplo fornecido por Poulisse (1987):

⁴¹ [...] the speaker analyses the concept by decomposing it into its criterial features.

⁴² [...] The related concept can be superordinate or subordinate to the intended referent.

Ex.1: **big** uh big uh, **cars**, they're not uh really cars but **big** and **high** cars (trucks)

As estratégias linguísticas, por sua vez, envolvem a manipulação do conhecimento linguístico do falante. Subdividem-se em dois tipos: *criatividade morfológica*, que é o uso de regras da LAL por derivação morfológica a fim de criar aquilo que o falante presume ser um item lexical compreensível na LAL, e a *estratégia de transferência*, que consiste em o falante explorar as similaridades entre a LM e a LAL. As palavras ou locuções eventualmente transferidas da LM podem vir a ser ajustadas à LAL. Como consequência, o uso da estratégia de transferência pode resultar em palavras já existentes na LAL. Para o grupo de Nijmegen, nem todos os enunciados são essencialmente conceituais ou linguísticos, já que podem resultar de uma combinação das duas estratégias.

Essa última versão da perspectiva psicolinguística, apresentada por Bongaert e Poullisse (1989), faz uma distinção entre as estratégias conceituais e as estratégias linguísticas. Se o falante, por acaso, tenta compensar suas limitações linguísticas explorando seu conhecimento conceitual ou ainda elaborando um plano estratégico, tal procedimento é visto pelos autores como aplicação de estratégias conceituais.

Anos depois, outra classificação das EC foi proposta por Poullisse (1993). Assim como as taxonomias de Bialystok (1990) e do Grupo de Nijmegen (BONGAERTS, KELLERMAN E BENTAGLE, 1987; KELLERMAN, BONGAERTS E POULLISSE, 1987; POULLISSE, BONGAERTS E KELLERMAN, 1987; POULLISSE, 1987; BONGAERTS E POULLISSE, 1989; POULLISSE E SCHILS, 1989; KELLERMAN, 1991), seu trabalho traz como contribuição para os estudos na área das EC sua própria visão da 'plausibilidade psicológica', cuja influência pode ser percebida na própria organização dessa nova tipologia.

2.5 A taxonomia tripartite de Poullisse

Nesta seção apresentamos os conceitos de Poullisse (1993) acerca das EC e sua defesa de um modelo de comunicação oral essencial para explicar o comportamento estratégico dos aprendizes de LE.

Poulisse (1993) surge como uma voz dissidente, criticando e desafiando não só a taxonomia de Bialystok, mas também a taxonomia proposta pelo próprio grupo de Nijmegen, do qual ela fez parte. Para ela faltava clareza a essas taxonomias no que diz respeito aos processos psicológicos que embasam o uso das EC. A principal crítica de Poulisse (1993) está no fato de que as categorizações de Bialystok e do grupo de Nijmegen não levam em conta a distinção entre o uso estratégico e o uso não-estratégico da língua, além de não levar suficientemente em consideração os processos envolvidos na produção da fala.

Na visão de Poulisse (1993), as EC têm a finalidade de superar problemas resultantes de um conhecimento inadequado da LAL. Poulisse (1993) defende que um modelo de comunicação oral é essencial para se entender o comportamento estratégico dos aprendizes de LE. Sua taxonomia tem como base uma adaptação do modelo de produção da fala de Levelt (1989) e sugere que a utilização das EC ocorre quando os falantes de LE sentem dificuldade de acessar os itens lexicais necessários para a elaboração da mensagem. Nesse caso, os falantes têm três opções: (1) adotar a estratégia abandono de mensagem, (2) apelar para a ajuda do seu interlocutor ou (3) utilizar as estratégias de compensação.

Assim como a taxonomia do grupo de Nijmegen, a tipologia de Poulisse (1993) estabelece uma distinção entre os níveis conceitual e linguístico da produção da linguagem. Poulisse (1990, *apud* BOU-FRANCH, 1994) considera que o estudo das EC é pertinente ao estudo geral da comunicação. Em sua definição de EC, ela afirma que as EC são processos que operam por meio de representações conceituais e linguísticas, as quais são adotadas pelos usuários da língua “na criação de meios alternativos de expressão quando as deficiências linguísticas os impedem de comunicar os significados pretendidos por eles na forma preferida” ⁴³ (POULISSE, 1990, *apud* BOU-FRANCH, 1994, p.4).

⁴³ [...]in the creation of alternative means of expression when linguistic shortcomings make it impossible for them to communicate their intended meanings in the preferred manner.

Ao invés de uma classificação binária, Poulisse (1993) propõe uma taxonomia tripartite, com as seguintes categorias: conforme podemos ver no quadro 3:

Quadro 3: Taxonomia proposta por Poulisse

<p>1. SUBSTITUIÇÃO: substituição de um item lexical por outro, seja um item da L1 ou da L2. Por exemplo, o uso da palavra da língua inglesa '<i>animal</i>' ao invés de '<i>rabbit</i>', ou da palavra da língua portuguesa '<i>casa</i>' em vez da palavra inglesa '<i>house</i>'.</p>
<p>2. SUBSTITUIÇÃO MAIS: substituições que requerem adaptação fonológica e/ou morfológica antes de serem articuladas (por exemplo, a estrangeirização, a criatividade morfológica. Por exemplo, a criação do verbo '<i>ironize</i>' com base no substantivo '<i>iron</i>'.</p>
<p>3. RECONCEITUALIZAÇÃO: uma mudança na mensagem pré-verbal que envolve mais do que uma simples sequência de palavras. Por exemplo, paráfrases, tais como '<i>it's green and you eat it with potatoes</i>' ao invés de '<i>spinach</i>'.</p>

Fonte: Poulisse (1990)

A principal crítica de Poulisse (1990) às tipologias de EC, até então apresentadas por Bialystok e pelo Grupo de Nijmegen, apontava para o fato de elas “não levarem suficientemente em conta os processos envolvidos na produção da fala, conforme delineado pela adaptação para L2 do modelo de processamento da L1, Levelt (1989), bastante conhecido” ⁴⁴ (DÖRNYEI; KORMOS, 1998, p. 201).

2.6 Identificação das Estratégias de Comunicação

No que concerne à identificação das EC, Faerch e Kasper (1983) sugerem que o pesquisador deve se concentrar nos aspectos específicos do desempenho, com a finalidade de identificar se o processo de planejamento e de execução por trás desse desempenho é de natureza estratégica. Para tanto, os autores sugerem a identificação dos seguintes aspectos: (1) variáveis temporais, tais como a taxa de articulação, pausas, falas pausadas e repetições; (2) autorreparações, tais como falsos começos, novos começos; e

⁴⁴ [...] did not sufficiently take into account the processes involved in speech production, as outlined by the L2 adaptation of Levelt's (1989) well-known model of L1 processing.

(3) deslizes de fala, tais como lapsos e erros de fala (FAERCH; KASPER, 1983, p. 213).

Adotando uma visão interacional, Haastrup e Phillipson (1983) sugerem que “essas interrupções frequentemente são explicitamente assinaladas pelo falante e seguidas de reparo, clarificação ou esforços semelhantes compartilhados em função da negociação de uma compreensão mútua” ⁴⁵ (HAASTRUP; PHILLIPSON, 1983 p. 143). Assim, os problemas comunicativos na fase de execução serão identificados por meio de hesitações ou de sinais não-verbais anteriores ao uso das EC. Esses marcadores no discurso são identificáveis na oralidade e sinalizam de forma explícita as interrupções na fala dos aprendizes de LE. Para Wagner e Firth (1997) essas rupturas (ou ‘marcadores de interrupção, como eles denominam) servem para que o falante ou o interlocutor mostrem que estão tendo um problema comunicativo ou, nas palavras dos autores, para “sinalizar um problema que está por vir na codificação do discurso, indicando, portanto, que uma EC é iminente” ⁴⁶ (WAGNER; FIRTH, 1997, p. 325).

Outra ferramenta metodológica de grande utilidade em pesquisas com EC tem sido a introspecção, ou seja, os comentários introspectivos do aprendiz. As primeiras tentativas de utilização dessa ferramenta foram feitas por Kellerman (1974) e Tarone (1977). De acordo com Rapauch (1983) “uma interpretação satisfatória desses indicadores frequentemente requer comentários introspectivos feitos pelo aprendiz sobre seu próprio desempenho” ⁴⁷ (RAPAUCH, 1983, p. 199).

Kasper e Kellerman (1997) sugerem que, na identificação das EC, os pesquisadores devem confiar em duas fontes de evidências: os marcadores de interrupção no discurso acima mencionados (Cf. WAGNER; FIRTH, 1997, p. 325) e os comentários retrospectivos.

Os comentários retrospectivos fazem parte dos métodos de introspecção, tão comuns à filosofia e à psicologia. Segundo Gass e Mackey

⁴⁵ [...] these disruptions are often explicitly signalled by one of the speakers and followed by repair, clarification or similar shared efforts to negotiation towards mutual comprehension.

⁴⁶ [...] flagging an upcoming problem in discourse encoding, thereby signalling that a CS is imminent.

⁴⁷ [...] a satisfactory interpretation of those indicators often requires some introspective comments made by the learner on his own performance.

(2000), ao se afastar do behaviorismo em direção ao cognitivismo, a linguística acabou incorporando esses métodos à sua metodologia central de investigação. No dizer dos autores, a introspecção “pressupõe que uma pessoa pode observar o que acontece em sua consciência da mesma forma que pode observar eventos no mundo externo”⁴⁸ (GASS; MACKEY, 2000, p. 3). A metodologia introspectiva apresenta um caráter sistemático, guiado pelo pesquisador, e inclui uma subcategoria de introspecção: o ‘relato verbal’, o qual pode ser conduzido simultaneamente ou de forma retrospectiva. O último método retrospectivo, denominado por Gass e Mackey (2000) ‘lembrança estimulada’, é usado “para explorar o pensamento, os processos e as estratégias dos aprendizes, solicitando-lhes que reflitam sobre seus pensamentos depois de terem realizado uma atividade pré-determinada”⁴⁹ (GASS; MACKEY, 2000, p. 37).

A metodologia introspectiva se divide em três subtipos: lembrança consecutiva, recuperada logo após a realização de uma atividade; lembrança tardia, recuperada pouco tempo depois da realização da atividade, e a lembrança não-recente, recuperada muito tempo após a realização da atividade.

Na avaliação de Ericsson e Simon (1984), os dados retrospectivos podem ser considerados uma fonte confiável de informação, nas seguintes condições:

- 1) Os dados devem ser coletados imediatamente após a realização da tarefa;
- 2) Os participantes devem receber informação contextual para ativar suas lembranças;
- 3) Todas as informações solicitadas devem ser diretamente recuperáveis (a fim de que os participantes não sejam induzidos a inventar respostas);
- 4) A informação solicitada deve se referir a problemas específicos;

⁴⁸ [...] assumes that a person can observe what takes place in consciousness in much the same way as one can observe events in the external world.

⁴⁹ [...] to explore learners' thought, processes and strategies by asking learners to reflect on their thoughts after they have carried out a predetermined activity.

- 5) Nenhuma pergunta direcionada deve ser feita, a fim de minimizar a parcialidade do pesquisador;
- 6) Os participantes não devem saber que farão comentários retrospectivos até o fim da realização da tarefa, para que a realização da tarefa não seja afetada⁵⁰ (ERICSSON; SIMON, 1984, *apud* FAERCH e KASPER, 1987, p. 217).

A identificação de procedimentos ambíguos, bem como a eliminação de dúvidas quanto ao uso de EC, é enfatizada por Dörnyei e Scott (1995), os quais corroboram com a posição de Ericsson e Simon (1984) em relação à necessidade de imediatismo na coleta desses comentários junto aos participantes, apesar de ser uma tarefa de difícil realização, tendo em vista que a essa altura o entrevistador ainda não foi capaz de analisar as transcrições. Somente após um exame meticuloso do texto, é possível identificar as áreas de problemas sutis e formular as melhores perguntas. (ERICSSON; SIMON, 1984, p. 159).

Com base nas evidências empíricas e teóricas acima relatadas, esta pesquisa levará em conta os marcadores ou sinais acima mencionados, bem como a metodologia de lembrança consecutiva estimulada como forma de confirmar e identificar o uso das EC pelos informantes.

2.7 Contextos de aprendizagem

Segundo o dicionário Webster's, contexto é a situação como um todo, o *background* ou o ambiente relevante para um determinado evento (1972, p. 307). De acordo com Halliday e Hasan (1989) a noção de contexto predominante na linguística funcional recebeu forte influência do trabalho do antropólogo Bronislaw Malinowski (*apud* Firth, 1957), que apresentou o

⁵⁰ 1) data should be collected immediately after the task has been performed,
 2) subjects should be provided with contextual information to activate their memories,
 3) all the information asked for must be directly retrievable (so that subjects are not induced to generate responses),
 4) the information asked for should relate to specific problems,
 5) no leading questions should be asked, to minimise 'researcher bias',
 6) subjects should not be informed that they will be asked for retrospective comments until after task performance so as not to affect performance on the task.

primeiro conceito amplo de contexto de situação e estabeleceu a importância de dois aspectos: (1) as descrições das características espaço-temporais das situações de uso da língua e (2) o conhecimento sobre as relações entre os participantes e sobre o caráter habitual e ritualizado da história cultural das situações. Mais tarde esses dois aspectos se tornariam conhecidos como ‘contexto da situação’ e ‘contexto cultural’. Posteriormente, Hymes (1962) incorporou às teorias linguísticas o conceito de contexto para além da ideia de um ambiente imediatamente gramatical, propondo a inclusão de outros elementos que também descrevessem o contexto de situação, tais como a forma e o conteúdo da mensagem, o cenário, os participantes, o efeito da comunicação, o meio, o gênero e as normas de interação.

2.7.1 O contexto na perspectiva da linguística sistêmico-funcional

Dentro da perspectiva sistêmico-funcional, todo texto se desenvolve por meio da justaposição de dois contextos: o contexto cultural e o contexto de situação (HALLIDAY; HASAN, 1989). O contexto cultural permite que um dado texto tenha, dentro de uma determinada cultura, um conjunto de significados potenciais, dentre os quais cada usuário da língua pode fazer suas escolhas, as quais, conjuntamente, serão responsáveis pela construção de novos significados dentro daquela cultura. Além de estar imerso num contexto cultural, mais amplo e genérico, todo texto também está inserido num contexto de situação, mais específico (HALLIDAY; HASAN, 1989).

Corroborando os postulados de Halliday e Hasan (1989), Butt *et al.* (1995), afirmam que “Às vezes o contexto cultural é descrito como a soma de todos os significados possíveis numa determinada cultura. (...) Dentro do contexto cultural, os usuários da língua se expressam em muitos contextos ou situações mais específicos. Cada um desses contextos ou situações se situa num contexto interno, que os linguistas funcionais chamam de contexto de situação. A combinação de contexto cultural e contexto de situação resulta em diferenças e semelhanças entre uma mensagem e outra”⁵¹ (BUTT *et al.*, 1995,

⁵¹ The context of culture is sometimes described as the sum of all the meanings it is possible to mean in that particular culture. (...) Within the context of culture, speakers and writers use language in many more specific contexts or situations. Each of these is an inner context, which

p. 3). Segundo Butt *et al* (1995, p. 4), o contexto de situação engloba todos os acontecimentos do mundo exterior ao texto e é decisivo para a existência do texto. Esses acontecimentos do mundo exterior podem ser identificados nas características extralinguísticas do texto. Eles ganham vida nas palavras e nas estruturas gramaticais que falantes e escritores usam, de forma consciente ou inconsciente, para construir diferentes tipos de textos. Essas mesmas palavras e estruturas são usadas pelos ouvintes e leitores para interpretar os significados.

2.7.2 O contexto como uma interface sociocognitiva

Segundo van Dijk (2001), as experiências comunicativas não são condicionadas apenas pelas características do aqui-e-agora das interações discursivas ou pelas estruturas macrosociais que regulam esses eventos comunicativos. Van Dijk propõe uma dimensão cognitiva à noção de contexto, ao afirmar que as representações mentais de cada participante desempenham o papel de uma interface sociocognitiva no processamento do discurso e nas expressões verbais. Dentro dessa perspectiva, a noção de contexto inclui, para além dos elementos situacionais e socioculturais, as representações subjetivas e os eventos ou situações na memória episódica do participante. O contexto é examinado por van Dijk (2001) com base no cenário onde se dão as interações, nos participantes e seus papéis, nas funções sociais do discurso, nos objetivos da comunicação e no conhecimento relevante para a produção e interpretação do discurso.

2.7.3 O contexto segundo a Análise do Discurso Francesa

Na perspectiva da vertente da análise do discurso proposta por Orlandi (1983) e Pêcheux (2001), as referências à noção de contexto se encontram nas discussões das condições da produção do discurso (ORLANDI, 1983). Essas condições incluem elementos históricos, sociais e ideológicos que

functional linguists call the CONTEXT OF SITUATION. The combination of context of culture and context of situation results in the differences and similarities between one piece of language and another.

constituem a situação da enunciação e dos aspectos de exterioridade. Para Pêcheux e Orlandi, texto e contexto não se separam, embora os autores admitam a ideia do contexto extralinguístico. Por outro lado, na vertente proposta por Maingueneau (2008), as referências à noção de contexto vão além do ambiente físico e das circunstâncias em torno dos enunciados. A noção de contexto inclui tanto as declarações verbais imediatamente anteriores aos enunciados quanto o conhecimento compartilhado dos participantes do evento comunicativo. O contexto desempenha um papel fundamental na análise dos significados e na solução de ambiguidades no âmbito do texto (MAINGUENEAU, 2008).

2.7.4 O contexto de aprendizagem na aquisição de segunda língua

Na literatura de aquisição de L2, vários termos são usados para se referir aos aspectos sociais ou contextuais capazes de interferir na aquisição de L2, tais como *contexto*, *ambiente*, *situação*, *meio social*, *cenário*, *localidade*, *cena*, *arena* (BARKHUIZEN, 2004). A maior parte dos estudos com foco nos aspectos contextuais da aquisição de L2, ao invés de definir explicitamente o termo *contexto*, tem operacionalizado diretamente em termos de conceitos no nível macro. Um dos resultados dessas operacionalizações é a dicotomia ‘contexto natural’/‘contexto educacional’. Segundo Ellis (2008), num contexto natural “a L2 é usada normalmente para propósitos comunicativos diários” ⁵² (ELLIS, 2008, p. 973). Por outro lado, em contextos educacionais o aprendizado de L2 acontece em instituições de ensino, tais como escolas, universidades ou em ambientes que oferecem a mediação por computador (ELLIS, 2008). Em comparação com os contextos educacionais, os contextos de aprendizagem natural oferecem *input* mais variado aos aprendizes de L2 (ELLIS, 2003; TANAKA, 2003; LAFFORD, 2004; SEGALOWITZ; FREED, 2004).

Nos contextos de aprendizagem natural a ênfase do aprendizado recai sobre a funcionalidade e sobre a significância social, sem a necessidade da atenção consciente às formas linguísticas ou às regras metalinguísticas, ao

⁵² [...] the L2 is used for everyday communication purposes.

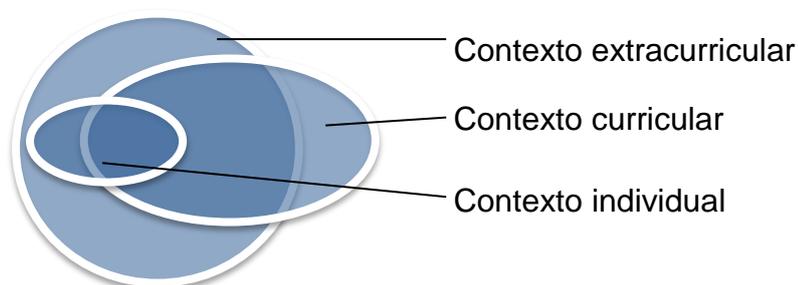
passo que, nos contextos educacionais, os aprendizes, engajados em um processo de aprendizagem formal, dirigem sua atenção às regras e aos princípios da língua, a qual é vista como uma matéria e não como um meio de interação (ELLIS, 2008).

No âmbito dos contextos educacionais, com frequência faz-se uma distinção entre 'contextos de L2' e 'contextos de LE' com relação ao uso da LAL. Nos contextos de LE a LAL se restringe à sala de aula e é tratada como um objeto de estudo formal.

Nos contextos de L2, a LAL assume um papel proeminente no contexto fora da escola ou da sala de aula, constituindo um fator complementar ao processo de aprendizagem formal promovido pela sala de aula. Outra distinção frequente em relação aos contextos educacionais, no âmbito da pesquisa da aquisição de L2, diz respeito aos contextos de 'estudo da língua no exterior' (doravante SA) e ao 'estudo da língua em casa' (doravante AH) (FREED, 1995b; COLLENTINE; FREED, 2004). Assim como ocorre com os contextos LE/L2, a diferença desses dois últimos tipos de contextos está no papel e nas funções exercidos pela LAL. Os contextos SA são contextos de L2, na medida em que a L2 é de grande relevância e dominante no ambiente fora da sala de aula. Os contextos AH são tipicamente contextos de LE, onde a LAL é tratada principalmente (ou exclusivamente) como um objeto de estudo.

Não obstante a natureza dicotômica dos tipos de contexto aqui apresentados (natural/educacional, L2/LE, SA/AH), há muitos casos em que os contextos de aprendizagem de línguas combinam, por exemplo, aspectos naturalísticos e formais de aprendizagem, podendo a variação intrínseca a cada um desses contextos extrapolar as diferenças existentes entre eles (BLOCK, 2003; ELLIS, 2008). Em termos práticos, podemos afirmar que o 'contexto de aprendizagem', enquanto objeto de estudo, deve ser tomado como um conceito com várias camadas e, ao mesmo tempo, multidimensional. Housen *et al.* (2011) propõem um esquema taxonômico de contexto de aprendizagem no qual se sobrepõem e se entrecruzam três níveis contextuais distintos, conforme demonstra a figura 3:

Figura 3: O contexto de aprendizagem na aquisição de segunda língua via instrução



Fonte: Housen *et al.*(2011)

O primeiro e maior nível, denominado 'contexto extracurricular', abrange as condições sociolinguísticas, demográficas, culturais e institucionais tanto dentro quanto fora da escola. O contexto extracurricular divide-se em dois subníveis: o nível escolar e o nível da comunidade fora da escola. No nível escolar, o contexto de aprendizagem envolve, por exemplo, as oportunidades de exposição à LAL em contatos informais do aprendiz com seus pares ou em atividades extracurriculares. No nível da comunidade, o contexto de aprendizagem envolve, em contextos SA, o contato com a língua, com a cultura, bem como as atitudes e outros aspectos da sociedade responsáveis pelas oportunidades de exposição extramuros à L2.

O segundo nível, contexto curricular, é o da sala de aula de línguas. De forma genérica, trata-se do contexto educacional ou curricular e compreende as práticas de ensino nas aulas de línguas em termos de métodos e atividades didáticas com implicações tanto para alunos quanto para professores e suas relações, bem como para o foco de atenção do aprendiz e para as oportunidades de input e output criadas na sala de aula de línguas. Housen *et al.* (2011) apontam outra distinção no nível curricular: as aulas língua-sujeito e as aulas língua-conteúdo, sendo que nestas últimas a LAL funciona como um meio para a instrução e para a comunicação.

O terceiro nível (contexto individual) é o contexto de aprendizagem individual. Esse nível envolve aspectos do aprendiz, tais como suas necessidades individuais, orientações, preferências, habilidades, conhecimento, traços de personalidade, suas redes sociais, bem como suas

práticas discursivo-interacionais, trazendo todos esses aspectos implicações para os mecanismos cognitivos de aprendizagem do aprendiz (a exemplo do foco de sua atenção) e ainda para as oportunidades de *input* e *output* disponíveis para o aprendiz da LAL.

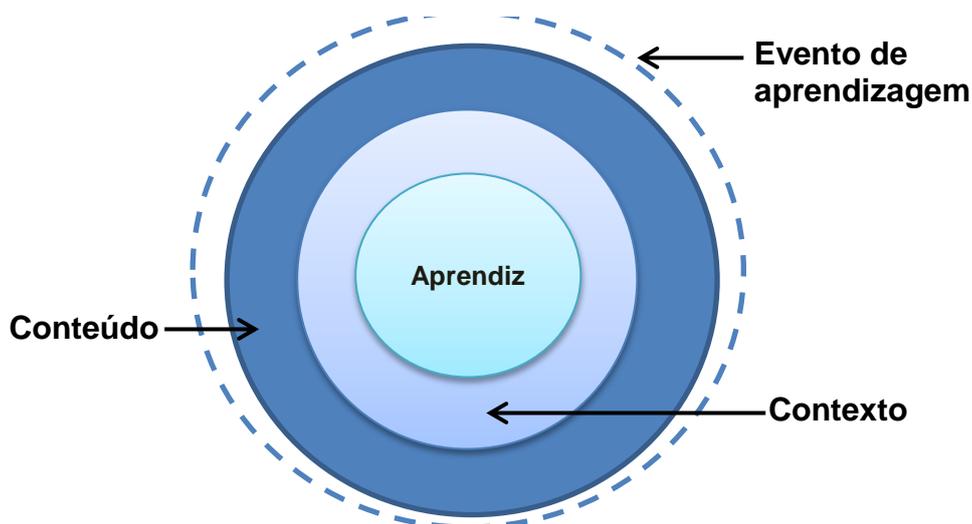
A variação contextual pode ser estudada em diferentes níveis do contexto de aprendizagem. Em cada um desses níveis é possível identificar fatores que, supostamente, afetam o processo de aprendizagem as condições em que eles ocorrem, bem como seus resultados em termos do nível de proficiência do aprendiz na LAL.

2.7.5 O contexto de aprendizagem dentro do evento de aprendizagem

Segundo Figueiredo e Afonso (2005), o contexto de aprendizagem consiste num conjunto de circunstâncias relevantes para o aprendiz construir o seu conhecimento (FIGUEIREDO; AFONSO, 2005).

Os autores propõem um modelo simplificado (figura 4) que relaciona o aprendiz ao conteúdo e ao contexto num evento de aprendizagem.

Figura 4: Modelo que relaciona o aprendiz, os conteúdos e o contexto num evento de aprendizagem.



Fonte: O autor com base em Figueiredo e Afonso, 2005, p. 5

O modelo proposto por Figueiredo e Afonso (2005) postula três definições exploratórias:

- Um evento é uma situação na qual um indivíduo aprende.
- O conteúdo é a informação estruturada e codificada, como, por exemplo, textos, materiais de multimídia, as palavras do professor ou quaisquer outros meios.
- O contexto é o conjunto de circunstâncias relevantes para que o aprendiz construa seu conhecimento.

Nesse modelo simplificado, a ação do professor é vista em parte como conteúdo e em parte como contexto, e a infraestrutura tecnológica, se houver, será vista como parte do contexto. Vale ressaltar que um evento de aprendizagem pode variar em duração e intensidade, além de ser intencional ou não-intencional. Um curso, uma palestra, o *insight* súbito provocado por um incidente fortuito, serão considerados eventos de aprendizagem. O indivíduo pode aprender na ausência do conteúdo apenas por meio da interação com o contexto, tal como ocorre a maior parte do tempo e de maneira informal, fora da escola. Nesse pequeno mundo representado pela Figura 2, o aprendiz se dedica a atividades que envolvem o conteúdo e o contexto. Esse 'pequeno mundo' normalmente é habitado por outros atores, tais como colegas ou parceiros, no momento em que ocorre o evento de aprendizagem numa sala de aula ou numa comunidade (FIGUEIREDO; AFONSO, 2005).

Na opinião de Figueiredo e Afonso (2005, p. 4), a aprendizagem deverá focalizar principalmente os contextos, proporcionando a criação de ambientes sociais ricos em interação, cultura e atividade. Segundo os autores, a importância dos conteúdos deve ser vista dissociada da visão mecanicista tradicional da aprendizagem, segundo a qual a transmissão de conteúdos prevalece, na maioria das vezes de modo descontextualizado. Ainda segundo os autores, a existência do contexto se dá por meio das múltiplas interações entre aprendizes e atividades. A presença do contexto só é perceptível através das suas interações com o aprendiz. Devido à rede de interações existente entre os atores, o contexto está em constante mudança. Desse modo, o contexto depende diretamente das atividades desenvolvidas pelo aprendiz, sendo que essas atividades não ocorrem no contexto, já que fazem parte do contexto.

Tendo em vista que o contexto é um conjunto de circunstâncias que são relevantes num evento de aprendizagem, uma sala de aula, por exemplo, é um contexto de aprendizagem. Um *site* que oferece cursos de línguas on-line também é um contexto de aprendizagem. Dentro desse quadro conceptual, qualquer estratégia de ensino-aprendizagem corresponde a um contexto de aprendizagem.

A percepção do contexto de aprendizagem e sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem dependem do paradigma filosófico adotado. No presente trabalho, para fins de definição de contexto de aprendizagem, será adotado o paradigma construtivista.

2.7.6 O contexto numa perspectiva construtivista

O contexto é visto por Figueiredo e Afonso (2005, p. 11) sob duas perspectivas praticamente opostas: a positivista e a construtivista. No paradigma positivista, os contextos são mais simples e mais mecanicistas. Na perspectiva construtivista, os contextos são socialmente mais complexos.

Dentro do paradigma positivista, o contexto é visto como ocorrendo num mundo realista. Ou seja, ele é externo e visivelmente independente do aprendiz e das atividades nas quais ele está engajado. Nesse sentido, o contexto é entendido como o ambiente onde as atividades ocorrem. Para o positivismo, o contexto também é delimitado, no sentido de que é possível reconhecermos onde ele começa e onde ele termina. Por exemplo, a escola onde a sala de aula está situada, a comunidade onde se localiza a escola, o país ou mesmo o continente podem ser vistos como camadas sucessivas do contexto que circundam as atividades do aprendiz.

Considerando o paradigma construtivista, o contexto não pode ser localizado e delimitado. De acordo com a hipótese fenomenológica, o contexto só pode ser apreendido através de suas interações com o aprendiz. Essas interações, por sua vez, organizam o contexto, o qual é percebido pelo aprendiz na mesma medida em que as interações organizam a experiência do aprendiz. Ou seja, até certo ponto o contexto subsiste nas interações. Em outras palavras, o contexto é aquilo que o aprendiz sente como sendo sua experiência de contexto de aprendizagem. A título de ilustração, poderíamos

dizer que, numa sala de aula, o contexto, na visão do aprendiz, pode ser a sala com suas carteiras, quadro branco, etc., seus colegas, o professor e as regras que determinam como as atividades didáticas devem ser conduzidas, tudo isso sendo visto como elementos externos e circundantes em relação às atividades do aprendiz.

Para o construtivismo, a noção de contexto como ambiente não faz sentido. Na visão de mundo construtivista, o contexto não é uma entidade estável. Muda constantemente graças a uma rede de interações que ocorrem sob a influência de outros atores no contexto, e essa mudança é o resultado das interações que mantemos com ele. A maneira como nós percebemos o contexto em sua mutabilidade é a maneira pela qual ele nos ajuda a construir nossa experiência de aprendizagem. Por conseguinte, o contexto depende das atividades do aprendiz. Essas atividades não ocorrem dentro do contexto: são parte do contexto.

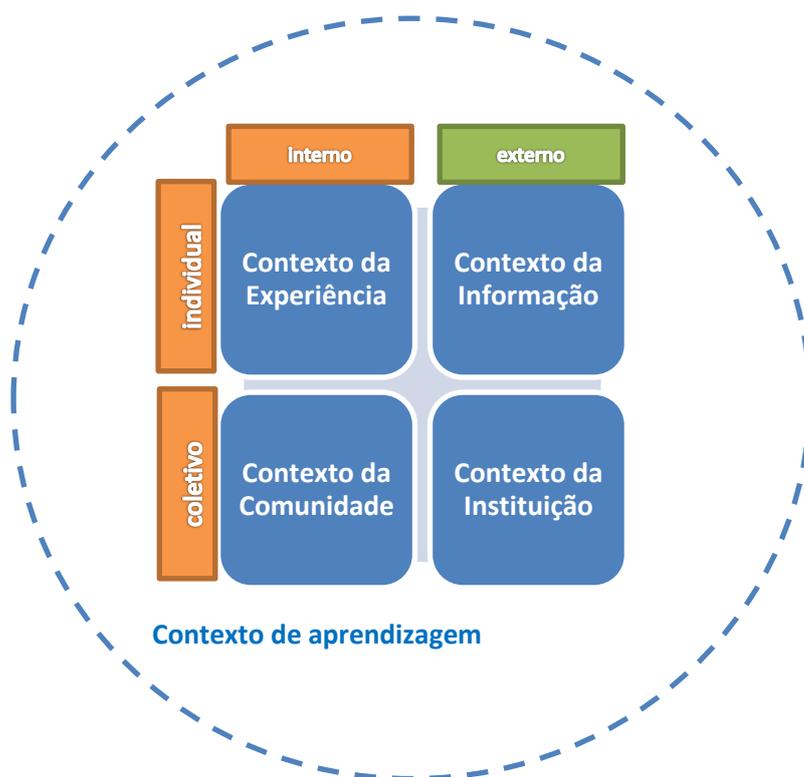
Duchastel e Molz (2005) destacam quatro tipos de contexto em qualquer evento de aprendizagem:

- *Contexto da experiência*: baseado nas experiências, nos conhecimentos e nas competências dos aprendizes, nas suas motivações e atitudes diante da aprendizagem, bem como nos seus interesses e objetivos pessoais.
- *Contexto da informação*: a informação disponível ou acessível durante o evento de aprendizagem. A informação contextualizada se traduz em conhecimento, ou seja, cria um contexto que atribui significado à informação.
- *Contexto da instituição*: está relacionado ao sistema socioeconômico e às relações de poder entre alunos e professores. Do ponto de vista do professor, esse tipo de contexto dificilmente é alterado ou influenciado, tendo em vista que seu planejamento é cuidadoso e sistemático.
- *Contexto da comunidade*: nesse contexto são levados em conta os aspectos tecnológicos, tais como recursos didáticos, paradidáticos e tecnológicos, bem como o acesso aos ambientes de aprendizagem

virtuais, possibilitando a criação e o fortalecimento das comunidades virtuais.

O contexto de aprendizagem é o resultado da união desses quatro tipos de contexto, tal como representada no esquema da figura 5.

Figura 5: Os quatro quadrantes da aprendizagem



Fonte: O autor com base em Duchastel e Molz, 2005, p. 28.

2.8 O papel da motivação na aprendizagem de uma LE

Dentre os fatores que compõem o ‘contexto da experiência’ (DUCHASTEL; MOLZ, 2005), destacamos as motivações e as atitudes do aprendiz diante da aprendizagem. Algumas perguntas do questionário LCP, usado na coleta de dados desta pesquisa, têm como finalidade avaliar a motivação e as atitudes do participante em relação à LI. Trataremos, a seguir, da motivação e de sua relevância como fator determinante no processo de aquisição e aprendizagem de uma LE.

A motivação desempenha um papel significativo no alcance da proficiência linguística e da competência comunicativa dentro do processo de aprendizagem tanto de L2 quanto de LE (GARDNER; LAMBERT, 1972; DÖRNYEI, 2001). De acordo com Pandey (2005), “a motivação, definida como o ímpeto de criar e sustentar as intenções e os atos de busca dos objetivos, é importante porque determina a extensão do envolvimento ativo e a atitude do aprendiz para com a aprendizagem”⁵³ (PANDEY, 2005, p. 79).

Gardner e Lambert (1972) sugerem que a motivação é um fator decisivo na aquisição bem-sucedida de uma L2. O termo *motivação* ganhou força com Gardner (1985), para quem a motivação é “a combinação do esforço mais de esforço e desejo de atingir o objetivo de aprender a língua, acrescido de atitudes favoráveis em relação ao aprendizado da língua”⁵⁴ (GARDNER, 1985, p. 10).

Considerados pesquisadores pioneiros no campo da aprendizagem de L2 e da motivação, em suas investigações Gardner e Lambert (1972) propuseram dois fatores motivacionais: a *motivação integrativa* e a *motivação instrumental*. No âmbito da aquisição de L2, a motivação instrumental se refere à motivação daqueles que querem aprender uma L2 ou uma LE para fins educacionais ou para se prepararem para disputar um espaço no mercado de trabalho (GARDNER; LAMBERT, 1972). Por outro lado, a *motivação integrativa* consiste no desejo por parte do aprendiz de interagir culturalmente com falantes da LAL e de se integrar à comunidade a que eles pertencem como se fosse um membro do país da LAL (SHIRBAGI, 2010).

Em suas primeiras investigações, Gardner e Lambert (1972) constataram que a motivação integrativa é mais importante que a motivação instrumental para o sucesso do aprendizado de uma L2. Posteriormente, Shirbagi (2010) destaca o papel da motivação integrativa no aprendizado de uma L2, considerada pelo pesquisador como sendo mais importante que a motivação instrumental. A motivação instrumental ainda é considerada um

⁵³ [...] motivation, defined as the impetus to create and sustain intentions and goal-seeking acts, is important because it determines the extent of the learner's active involvement and attitude toward learning.

⁵⁴ [...] the combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favourable attitudes toward learning the language.

elemento importante. Mas a motivação integrativa está constantemente associada ao sucesso da competência comunicativa numa L2 (SHIRBAGI, 2010). Essa crença é confirmada pela afirmação feita por Gardner (1985) de que “Um aprendiz integrativamente motivado tende a ter um desejo mais forte de aprender a língua, a ter mais atitudes positivas em relação à situação de aprendizagem e a investir mais esforços no aprendizado da língua” ⁵⁵. (GARDNER, 1985, p. 11).

Independentemente do contexto de aprendizagem, é aconselhável que os aprendizes tenham consciência da importância do processo de aquisição (ou aprendizagem) de uma L2 ou de uma LE. Shirbagi (2010) sublinha a importância da força motivacional por parte dos aprendizes, a qual, segundo o pesquisador, será responsável mais tarde pelo desenvolvimento da motivação integrativa e da motivação instrumental. Shirbagi (2010) afirma que o professor pode ser visto como um componente de grande importância para o desenvolvimento da motivação integrativa e instrumental, na medida em que cria oportunidades que promovam essas motivações. Na opinião do autor, isso só se torna possível a partir do momento em que o professor é capaz de compreender as habilidades de aprendizagem dos seus alunos (SHIRBAGI, 2010).

2.9 Pesquisa empírica sobre as Estratégias de Comunicação e alguns fatores relacionados ao seu uso

Há muito tempo, no campo das pesquisas voltadas para as EC, alguns estudos têm-se dedicado a examinar os fatores que possam estar relacionados à escolha das EC. Entre as variáveis estudadas, a literatura menciona: o nível de proficiência do aprendiz, a influência da LM do aprendiz em relação à LAL, o contexto de aprendizagem, os tipos de tarefa usados para fins de elicitación de dados, o tipo de interlocutor, os aspectos relacionados à personalidade e à motivação do aprendiz.

⁵⁵ An integratively oriented learner would likely have a stronger desire to learn the language, have more positive attitudes towards the learning situation, and be more likely to expend more effort in learning the language.

Discorreremos a seguir sobre dois desses fatores, por se tratarem das variáveis independentes desta pesquisa, a saber: o nível de proficiência e o contexto de aprendizagem.

2.9.1 Pesquisa empírica sobre as Estratégias de Comunicação relacionada ao nível de proficiência do aprendiz

Dentre os fatores que afetam a escolha das EC, um dos mais estudados tem sido o nível de proficiência do aprendiz na LAL. Um estudo realizado por Bialystok e Frölich (1980) investigou as condições de escolha de certas EC levando em consideração a capacidade de inferência do aprendiz, o nível de proficiência na LAL e os aspectos da situação comunicativa proposta pela tarefa. Nesse estudo, Bialystok e Frölich (1980) constataram que a capacidade de inferência do aprendiz determina a escolha e o uso das estratégias uma vez que a proficiência tenha atingido um nível suficiente de competência. Hyde (1982) constatou que aprendizes com baixo nível de proficiência usaram as EC com mais frequência que os aprendizes mais proficientes por encontrarem mais problemas comunicativos em função de suas limitações de domínio da LAL. Paribakht (1984), após estudar a relação entre o nível de proficiência e os tipos e a proporção de EC adotadas, bem como a razão de sucesso e eficácia no uso das EC, chegou às seguintes conclusões: o uso das EC e o nível de proficiência na LAL estão relacionados; o uso das EC é dinâmico; e as diferentes realizações das habilidades comunicativas dos falantes afetam de modo cumulativo o sucesso em expressar significados. Paribakht (1985) investigou novamente a relação entre o nível de proficiência e suas escolhas de EC, desta vez contando com um grupo de falantes nativos. As EC foram divididas em quatro abordagens: linguística, contextual, conceptual e mímica. Os resultados mostraram que os falantes nativos e os alunos de nível avançado usaram relativamente e com mais frequência a abordagem linguística, enquanto os alunos com baixa proficiência usaram relativamente e com mais frequência a abordagem conceitual. Os grupos não demonstraram nenhuma diferença significativa no uso da abordagem contextual. Poulisse e Schils (1989) conduziram um estudo sobre a influência dos fatores relacionados à tarefa e à proficiência sobre o uso das EC. Nesse

estudo, Poulisse e Schils (1989) constataram que os participantes mais proficientes usaram menos estratégias compensatórias do que os menos proficientes, enquanto o tipo de estratégia compensatória escolhido pelos participantes não tinha nenhuma relação com seu nível de proficiência. Após investigar a relação entre a competência estratégica de aprendizes de L2 e sua proficiência na LAL, Chen (1990) constatou que a frequência das EC empregadas pelos participantes e a frequência relativa com que esses selecionaram tipos de EC variavam de acordo com seus níveis de proficiência. Os resultados mostraram ainda que os aprendizes com alta proficiência foram mais eficientes no uso das EC.

Liskin-Gasparro (1996) analisou o uso de EC, em particular o circunlóquio, por parte de aprendizes com níveis de proficiência oral intermediário-alto e avançado. Todos os exemplos de EC foram analisados com a finalidade de descobrir quais estratégias eram favorecidas pelos falantes de cada nível de proficiência. Os resultados indicaram que os aprendizes de nível avançado, mais do que os de nível intermediário-alto, recorreram às estratégias baseadas na L2, entre elas o circunlóquio. Rababah e Seedhouse (2004) estudaram a relação entre os fatores proficiência/tipo de tarefa e a capacidade dos aprendizes de transmitirem mensagens compreensíveis para seus ouvintes. Os resultados indicaram que a transmissão de mensagens compreensíveis varia de acordo com o nível de proficiência do aprendiz e com o tipo de tarefa. Fernández Dobao (2002) investigou o efeito de diferentes níveis de proficiência sobre o uso das EC, chegando à conclusão de que o uso das EC foi claramente influenciado pelo nível de proficiência na LAL, tanto em relação à frequência quanto em termos da escolha de tipos específicos de EC. Tajeddin e Alemi (2010) investigaram a preferência de aprendizes com alto e com baixo nível de proficiência por estratégias de compensação. Não foi identificada nenhuma variação significativa no uso total de estratégias em função do nível de proficiência. Maldonado (2012) investigou o uso estratégico da LAL sob a influência de três variáveis: o nível de proficiência, o tipo de tarefa e o tipo de dupla. Os resultados indicaram um uso maior de EC nos níveis pré-intermediários, revelando uma preocupação por parte dos aprendizes com nível mais baixo em resolver problemas relacionados ao léxico. Os aprendizes com

nível mais alto demonstraram-se mais focados nos problemas relacionados à gramática, bem como em aspectos mais complexos da LAL.

Apesar de adotarem diferentes quadros analíticos e desenhos metodológicos, os estudos aqui relatados apresentaram resultados semelhantes e proporcionaram suporte para a hipótese de que, tanto em termos de frequência quanto de escolha, existe uma correlação entre o uso das EC e o grau de proficiência. Uma contradição a essa hipótese foi encontrada durante o final dos anos 1980. Trata-se de um estudo considerado o mais ambicioso e mais abrangente no âmbito das EC, realizado por um grupo de pesquisadores, denominado projeto Nijmegen. A pesquisa contou com mais de 4.000 exemplos de EC produzidos por um total de quarenta e cinco holandeses aprendizes de inglês com três diferentes níveis de proficiência. Os resultados sugeriram que o fator proficiência teve uma influência ligeiramente limitada na escolha de determinados tipos de EC. O impacto da proficiência foi suplantado por outros fatores, a exemplo da natureza da tarefa comunicativa usada para elicitá-los (POULISSE; SCHILS, 1989; POULISSE, 1990; POULISSE *et al.*, 1990). Convém, no entanto, levar em consideração que os pesquisadores do projeto Nijmegen adotaram uma abordagem psicolinguística ao estudo das EC. Em outras palavras, o foco da pesquisa foi apenas um subgrupo das EC conhecido como as *estratégias compensatórias*, as quais foram classificadas seguindo uma taxonomia que enfatizava a plausibilidade e parcimônia psicológica, dispensando pouca atenção às diferenças de *output*. Apesar do impressionante volume de dados quantitativos, não foi realizada nenhuma análise qualitativa sobre a questão da influência da proficiência sobre o uso das EC.

2.9.2 Pesquisa empírica sobre as Estratégias de Comunicação relacionada ao contexto de aprendizagem

Com relação ao contexto de aprendizagem, a distinção entre contextos de aprendizagem de LE e de L2 foi uma das primeiras dicotomias a serem estabelecidas na literatura pertinente (NAYAR, 1997). A diferença entre esses dois tipos de contexto consiste principalmente na proeminência da LAL. O aprendizado de uma LE acontece em contextos em que a LAL não é a língua

oficial ou não goza de proeminência no meio social. O aprendizado de L2, por sua vez, ocorre num ambiente em que a LAL é a língua oficial. Outro paradigma encontrado em pesquisas recentes de grande relevância são os efeitos de programas de estudo no exterior (doravante SA), sendo estes comparados a contextos de estudo 'em casa', (doravante AH) (FREED 1995b; 1995c, 1998; YAGER 1998; FREED *et al.*, 2004; JUAN-GARAU; LAFFORD, 2004, 2006; SEGALOWITZ; FREED, 2004; PÉREZ-VIDAL, 2007; SERRANO *et al.*, 2011).

DeKeyser (1991) estudou o uso das EC na produção oral de aprendizes estudando em dois tipos de contexto de aprendizagem: contexto AH (cinco participantes) e contexto SA (sete participantes). Os resultados revelaram que o tipo de tarefa (entrevista x descrição de figuras) influenciou o uso relativo de certos tipos de EC para ambos os grupos. O Grupo SA usou mais a circunlocução do que o grupo AH nas descrições de figuras. Por outro lado, o grupo AH usou mais estratégias baseadas na L1 do que o grupo SA nas entrevistas. DeKeyser (1991) fez o primeiro estudo comparativo sistemático do uso das EC dentro de dois contextos de aprendizagem do espanhol como L2 (AH e SA). Todavia, seus achados são limitados pelo pequeno número de participantes.

Lafford (1995) comparou sistematicamente o uso das EC por parte de estudantes em dois tipos de contexto de aprendizagem: AH versus SA. Os dados da pesquisadora provêm de uma atividade de simulação (*role play*) por estudante durante uma Entrevista de Proficiência Oral (OPI) no final do quarto semestre de estudos realizada com três grupos: o primeiro com treze participantes no contexto AH; o segundo com dois grupos no nível principiante no final do semestre, inscritos em programas SA. Quinze dos participantes residiam na Espanha e treze, no México. Apesar de os resultados mostrarem evidências de que o grupo AH usou um repertório maior de EC que os dois grupos SA, os três grupos usaram a estratégia de auto-reparo (*self-repair*) mais do que qualquer outra estratégia. Como nenhum pré-teste foi realizado com os participantes desse estudo, as diferenças no uso das EC por parte dos grupos (AH e SA) não podem ser atribuídas, sem reservas, ao efeito do contexto de aprendizagem.

Após investigar o impacto desses diferentes contextos de aprendizagem sobre os resultados obtidos, Freed (2008) descobriu que SA proporciona densidade lexical e habilidades pragmáticas ao aprendiz, enquanto os aprendizes no contexto AH se mostraram iguais ou superiores aos aprendizes no contexto SA nos quesitos acurácia linguística e desenvolvimento sintático. Em contrapartida, no que concerne à fluência oral, os aprendizes no contexto SA são beneficiados pela experiência de viverem no exterior, principalmente quando se trata de velocidade de fala e fluência. Freed (1995b) identificou uma taxa de fala mais alta e menos pausas e silêncios em aprendizes em ambientes SA, comparados a aprendizes em ambientes AH. Segalowitz e Freed (2004) relataram um efeito significativo e positivo do contexto SA sobre a taxa de fala e a duração de sequências de fala fluentes. Freed *et al.* (2004) chegaram a conclusões semelhantes, apesar de seu estudo comparativo ter levado em consideração três tipos de contexto de aprendizagem, a saber, SA, AH e Programas de Imersão Doméstica Intensivos (doravante IM), tendo o grupo de aprendizes em ambiente IM demonstrado resultados melhores que o grupo de aprendizes em ambiente SA. Os pesquisadores atribuíram esses resultados à maior quantidade de *output* extracurricular e de oportunidades de interação por parte dos aprendizes em ambientes IM em comparação com aprendizes em contextos AH e SA. Towell *et al.* (1996) também identificaram vantagens, em termos de duração de sequências de fala, de aprendizes de francês, em contexto SA, comparados com aprendizes de francês em contexto AH. Posteriormente, Towell (2002) identificou diferenças adicionais na taxa de fala e no tempo gasto durante as pausas. Lafford (2004) examinou o efeito do contexto de aprendizagem sobre a frequência e sobre os tipos de EC usadas por aprendizes de espanhol como L2 em dois ambientes distintos: AH e SA. Os resultados indicaram que ambos os grupos reduziram consideravelmente sua dependência no uso de EC com o passar do tempo e o grupo SA utilizou significativamente menos EC que o grupo AH, ao passo que o grupo AH preferiu utilizar EC baseadas na LAL.

Com base nos estudos sobre contexto de aprendizagem e fluência aqui revistos, pode-se afirmar que as diferenças de proeminência da LM e da LAL podem influenciar de forma significativa a produção fluente na LAL, assim

como o aumento da exposição do aprendiz ao *input* compreensível e a oportunidades de produção de *output* e de interação (TOWELL 2002, 2012; WOOD 2001).

Levando em consideração os aspectos relatados no decorrer do capítulo, retomamos, a seguir, por uma questão de conveniência, as questões de pesquisa apresentadas no Capítulo I:

1. Que relação existe entre os níveis de proficiência dos aprendizes e a utilização dos diferentes tipos de EC?
2. De que forma o nível de proficiência influencia a frequência com que os aprendizes utilizam as EC?
3. Qual o impacto do contexto de aprendizagem sobre o uso que os aprendizes fazem das EC, levando em consideração a frequência com que são empregadas?

Tendo em vista os pressupostos teóricos relativos às EC e ao contexto de aprendizagem, revisitados ao longo deste capítulo, e considerando os objetivos da nossa pesquisa, o propósito do presente estudo torna-se ainda mais claro. Não obstante as perspectivas teóricas relativas ao uso das EC terem sido amplamente investigadas, este trabalho busca trazer para esse campo de estudo sua contribuição: a ampliação das evidências empíricas em relação ao uso das EC, tendo como variáveis o NPLI e o PPCA. Para tanto, examinamos o uso das EC por aprendizes de I/LE, tendo como ponto de partida as questões de pesquisa levantadas no Capítulo I e aqui retomadas. Buscamos, além do mais, preencher uma lacuna nos estudos das EC: o uso desses mecanismos por aprendizes de I/LE dentro de um contexto de aprendizagem característico da realidade vivida pelos brasileiros que estudam I/LE.

Neste capítulo, traçamos um panorama do desenvolvimento das pesquisas na área das EC a partir do artigo seminal de Selinker (1972) sobre IL, no qual o termo 'estratégias' foi citado pela primeira vez. O exame das principais taxonomias, usadas pelos pesquisadores ao longo de suas investigações dentro do fenômeno das EC, foi fundamental para a escolha da taxonomia de Faerch e Kasper (1983), a qual servirá de base para a

classificação das EC elicitadas por meio das tarefas desenvolvidas pelos participantes do presente estudo. Delineamos também um panorama das pesquisas que adotaram como variáveis o nível de proficiência e do contexto de aprendizagem dos aprendizes de I/LE e sua influência no uso das EC.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa visa a identificar os tipos de EC e a frequência com que estas são empregadas por aprendizes de I/LE, quando confrontados com dificuldades linguísticas na LAL, levando em consideração duas variáveis: os diferentes níveis de proficiência na LI e o contexto de aprendizagem. Nesta seção, os participantes do estudo, os instrumentos de pesquisa e os instrumentos usados na elicitación dos dados, bem como os procedimentos para análise dos dados são descritos.

A fim de obtermos uma descrição detalhada do uso das EC pelos participantes desta pesquisa, adotamos o método quantitativo, possibilitando a apresentação de dados estatísticos (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991), baseados nos resultados obtidos a partir das três atividades de produção escrita em LI. O método quantitativo também foi utilizado para que pudéssemos descobrir até que ponto o uso das EC pode ser explicado pelos dois fatores considerados nesta pesquisa, a saber, o nível de proficiência e o contexto de aprendizagem (respectivamente NPLI e PPCA, conforme convençamos nomear ao longo da tese).

Com a finalidade de apresentar descrições cuidadosas e detalhadas (MACKEY; GASS, 2005), a identificação das ECLM e das ECIL seguiu o método qualitativo, possibilitando uma análise do uso estratégico da LI, contando, sempre que necessário, com os comentários retrospectivos dos participantes acerca do seu próprio desempenho, como forma de dirimir possíveis dúvidas (RAPAUCH, 1983).

3.1 Desenho do estudo

Conforme dissemos no Capítulo 1, este estudo pretende verificar a maneira pela qual o NPLI e o PPCA influenciam a escolha dos tipos de EC por parte de aprendizes de I/LE, bem como a frequência com que essas estratégias são utilizadas. Serão examinados os efeitos que o nível de proficiência e o contexto de aprendizagem exercem sobre o uso que os aprendizes fazem das EC. Além do mais, analisaremos a influência da interação dessas duas variáveis sobre o uso desses mecanismos. Para tanto,

desenhamos um estudo de natureza descritiva, qualitativa, quantitativa e transversal, visando à identificação dos efeitos dessas variáveis sobre a comunicação estratégica dos aprendizes. Tomando como referencial os métodos de pesquisa utilizados nos diversos estudos nesta área, apresentaremos de forma detalhada os passos seguidos para a realização da coleta de dados. Farão parte deste capítulo as informações relativas aos participantes que aceitaram voluntariamente participar desta pesquisa, os instrumentos utilizados na elicitação dos dados e os procedimentos adotados subsequentemente na coleta e análise dos dados.

3.2 Seleção dos participantes

A seleção de alunos voluntários se deu inicialmente por meio de contato com a coordenação do curso de Letras com Habilitação em Língua Inglesa, da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM, unidade de ensino superior integrada à Universidade Estadual do Ceará. Visitamos várias salas de aula do referido curso com a finalidade de expor o propósito do nosso estudo. Na ocasião, todos foram informados de que, em caso de aceitação do convite, seus nomes seriam substituídos por códigos alfanuméricos, visando a preservar sua identidade (Ver Apêndice C).

Aos alunos que se mostraram interessados em participar da nossa pesquisa solicitamos o preenchimento de uma ficha informativa a fim de obter alguns dados pessoais: nome completo, endereço eletrônico, telefone celular (Ver Apêndice D). Todos os voluntários assinaram um formulário de consentimento em participar da pesquisa. Em seguida combinamos com os alunos voluntários, via e-mail, um primeiro encontro, com a finalidade de aplicarmos um teste de proficiência na LI.

Antes de darmos início à coleta de dados, submetemos nosso projeto de pesquisa à apreciação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), o qual foi registrado sob o nº 456381.

3.2.1 Participantes

Vinte e três alunos foram reunidos voluntariamente para participar da pesquisa. A aplicação das tarefas de elicitação de dados e dos demais

instrumentais da pesquisa foi conduzida em três fases. A primeira fase ocorreu durante o segundo semestre letivo de 2012 (entre os meses de agosto e novembro); a segunda fase, durante o primeiro semestre letivo de 2013 (entre os meses de março e junho); a terceira fase, durante o segundo semestre de 2013 (entre os meses de agosto e novembro). O curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa, da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, vinculada à Universidade Estadual do Ceará, está organizado em dez semestres letivos.

Entre os meses de agosto e novembro de 2012, onze alunos participaram da pesquisa. Desses onze participantes, estavam matriculados: no Semestre IV (01); no Semestre V (01); no Semestre VI (01); no Semestre VII (01); no Semestre III (05); no Semestre X (02). A idade desses onze participantes, quando de sua participação na pesquisa, variava entre 19 e 37 anos.

Entre os meses de março e junho de 2013, a pesquisa contou com a participação de cinco alunos. Desse total, um era do Semestre VI e quatro, do Semestre IX. A idade desses participantes, quando de sua participação na pesquisa, variava entre 19 e 37 anos.

Entre os meses de agosto e novembro de 2013, participaram da pesquisa sete alunos. Desses sete participantes, um cursava o Semestre II; quatro, o VII, e dois estavam no Semestre VIII. A idade desses participantes, durante o período em que participaram da pesquisa, variava entre 20 e 25 anos.

3.2.2 Organização dos participantes em grupos

À medida que o teste de proficiência PRE-TOEFL ITP Seção 2 (Ver subseção 3.3.1) ia sendo aplicado, os participantes iam sendo classificados de acordo com o resultado obtido no teste de proficiência, resultando na formação de dois grupos distintos: Grupo A, formado pelos participantes mais proficientes, e Grupo B, formado pelos participantes menos proficientes. Após a aplicação do teste de proficiência com todos os participantes, o Grupo A totalizou 9 participantes e o Grupo B totalizou 14 participantes.

Para a reunião dos 23 participantes em dois grupos (mais proficientes e menos proficientes), adotamos os mesmos critérios de pontuação utilizados na avaliação da eficiência previstos no estatuto e regimento geral da Universidade Estadual do Ceará. Desse modo, os participantes que obtiveram um percentual inferior a 70% de acerto do teste de proficiência foram selecionados para o grupo menos proficiente (Grupo B). Os participantes que obtiveram um percentual igual ou superior 70% de acerto do teste de proficiência foram selecionados para o grupo mais proficiente (Grupo A).

3.2.3 Identificação dos participantes por meio de códigos alfanuméricos

Na identificação dos participantes, as duas primeiras letras se referem ao grupo a que pertencem (Grupo A e Grupo B). Assim, os participantes do Grupo A têm sua codificação iniciada por GA, enquanto na identificação dos membros do Grupo B, foram usadas as letras GB. Em segundo lugar, adotou-se a identificação do gênero do participante, sendo a letra F identificadora de feminino; M, de masculino. Em terceiro lugar, vem a identificação do participante seguindo a ordem alfabética na listagem dos nomes próprios completos dos participantes de cada grupo. Desse modo, o código alfanumérico GAF02 representa um participante do Grupo A do gênero feminino cujo nome próprio completo ocupa o segundo lugar de acordo com a ordem alfabética adotada na listagem dos participantes.

Para fins de identificação dos excertos transcritos das produções escritas, por ocasião das análises quantitativas e qualitativas dos dados, foram acrescentados aos códigos de identificação dos participantes dois códigos. Primeiramente, o código identificador da tarefa de produção escrita. Por exemplo, T01 se refere à Tarefa 1. Por último, foi acrescentada uma letra maiúscula do alfabeto, seguindo a ordem alfabética, para indicar a ordem de ocorrência do excerto em questão. Desse modo, o código GAF02T01E representa o quinto excerto transcrito da primeira tarefa de produção escrita do participante GAF02, anteriormente mencionado.

No Capítulo 5, os códigos alfanuméricos de identificação dos participantes receberão um complemento alfanumérico após uma barra diagonal (/), cuja finalidade é indicar a pontuação obtida por cada participante

no questionário de avaliação do Perfil de Contato com a Língua – LCP, ou seja, o nível do PPCA. A título de exemplo, o participante GAM04 passará a ser identificado como GAM04/P33.

3.3 Instrumentos de pesquisa

Três instrumentos foram utilizados para coletar dados referentes aos participantes desta pesquisa: 1) o teste de proficiência PRE-TOEFL ITP Seção 2; 2) o questionário Perfil de Contato com a Língua (LCP) e 3) as tarefas de elicitación de dados, que consistiram em três seções de produção escrita em LI.

3.3.1 PRE-TOEFL ITP Seção 2

O primeiro instrumento desta pesquisa foi o PRE-TOEFL ITP Seção 2, uma versão simplificada do teste TOEFL, desenvolvida para avaliar o conhecimento da LI por alunos universitários e de programas de ensino de inglês. A escolha desta versão simplificada do teste TOEFL baseou-se numa recomendação da banca do exame de qualificação.

O teste PRE-TOEFL ITP Seção 2, utilizado nesta pesquisa, é composto por dez questões de múltipla escolha e tem como finalidade avaliar os conhecimentos da estrutura e da expressão escrita do participante, medindo o reconhecimento de determinados pontos estruturais e gramaticais em inglês padrão escrito, em contextos de uso do I/LE.

As questões de 1 a 5 do PRE-TOEFL ITP Seção 2 visam a avaliar o conhecimento do participante em relação à estrutura da LI. As questões de 6 a 10 têm como finalidade avaliar o conhecimento do participante em relação à expressão escrita na LI (Ver Apêndice E para mais detalhes). Os participantes dispuseram de dez minutos para resolver o teste.

A aplicação do teste PRE-TOEFL ITP Seção 2 teve como objetivo identificar os participantes em dois grupos distintos: participantes menos proficientes e participantes mais proficientes.

3.3.2 Perfil de Contato com a Língua

O segundo instrumento aplicado nesta pesquisa foi o questionário LCP, o qual consiste em uma entrevista estruturada com perguntas fechadas com a finalidade de fazer um levantamento das experiências do participante com uma LE. A versão do LCP utilizada neste estudo, contendo dezesseis perguntas, resultou de uma adaptação de duas versões do LCP. A primeira, de autoria de Seliger (1977), é uma versão revisada de um questionário desenvolvido por Seliger e Gingras (1976). Trata-se de um questionário de autorrelato, cuja aplicação é feita pelo próprio pesquisador. A segunda versão do LCP é uma versão ampliada, de autoria de Freed *et al.* (2004). Trata-se de um questionário de autorrelato mais abrangente, no qual são solicitadas a aprendizes que tenham participado de programas de intercâmbio informações acerca de suas experiências de contato com a LAL, dentro e fora da sala de aula, durante o período de vigência do intercâmbio.

O resultado final dessa adaptação foi um questionário com dezesseis perguntas objetivas de múltipla escolha. As sete primeiras perguntas foram transcritas e traduzidas da versão LCP de Seliger (1977). A oitava pergunta foi traduzida a partir de uma das questões da versão de LCP de Freed, Dewey, Segalowitz e Halter (2004). Nas sete primeiras perguntas, os participantes são questionados sobre os seguintes aspectos: sua educação formal na LI, desde o Ensino Fundamental I até o Ensino Superior; o tempo de contato com a LI fora da sala de aula; auto-avaliação do nível de fluência na LI; o grau de envolvimento e interesse pelas atividades didáticas desenvolvidas na sala de aula e em casa; frequência de contato com programas de rádio e TV, transmitidos na LI. A oitava e nona perguntas versam sobre o grau de envolvimento do aprendiz com atividades didáticas dentro e fora da sala de aula. Da décima à décima sexta, as questões abordam a frequência com que o aprendiz desenvolve determinadas atividades de contato com a LI fora da sala de aula, tais como: ler textos, e-mail e páginas na Internet, assistir a filmes (legendados ou não-legendados), escutar canções, escrever notas pessoais, cartas, e-mails, ou participar de conversas em sala de bate-papo.

Na versão de LCP utilizada nesta pesquisa, com exceção da primeira, todas as perguntas quantificam a motivação e o grau de contato do aprendiz com a LI, ou seja, suas oportunidades de prática da LAL dentro e fora

da sala de aula. Os resultados obtidos por meio das respostas ao questionário LCP representam apenas medidas aproximadas dos aspectos abordados no referido questionário (Para mais detalhes, ver Apêndice F).

O principal propósito deste questionário foi traçar um perfil dos participantes da pesquisa em relação ao seu contato com a LI, levando em consideração os três níveis do contexto de aprendizagem: o contexto curricular, o contexto extracurricular e o contexto individual (Ver seção 2.7.4 do Capítulo 2).

3.3.3 Tarefas de eliciação de dados

Uma das formas de se obter dados dos participantes de uma pesquisa voltada para o uso das EC numa LE é a gravação em audiovisual (ou somente em áudio) das sessões de comunicação dos participantes na LAL. Esse tipo de abordagem, no entanto, pode acarretar alguns problemas para o pesquisador. Em primeiro lugar, as sessões de comunicação oral entre os participantes podem resultar em diálogos abordando diversos tópicos de maneira genérica e sem uma relação entre si. Além do mais, esse tipo de tarefa pode exigir muito tempo e não proporcionar ao pesquisador os resultados desejados. É recomendável, portanto, haver certo controle por parte do pesquisador sobre aquilo que os participantes vão produzir. Segundo Tarone (1988), se pretendemos buscar um comportamento comunicativo o mais próximo do normal que possibilite a comparação do desempenho de diferentes falantes/escritores, então devemos controlar o tópico da atividade comunicativa. Para tanto, os tópicos das tarefas propostas aos participantes de uma pesquisa devem ser ao mesmo tempo limitados e altamente controlados (TARONE, 1988).

Pelas razões acima apresentadas, julgamos conveniente que os instrumentos de eliciação de dados fossem desenvolvidos com base em tópicos com a finalidade de coletar dados comparáveis. Na terminologia de Aquisição de Segunda Língua, esse tipo de instrumento de coleta de dados é conhecido como 'técnicas de eliciação' ou dispositivos de eliciação. De acordo com Nunan, a eliciação de dados

[...] é provavelmente o método usado com mais frequência na pesquisa com a linguagem. Em termos de intervenção e controle, a elicitación se situa mais ou menos entre o experimento formal e a observação naturalística. Enquanto a maioria dos pesquisadores tem consciência das ameaças que esses dispositivos de elicitación representam para a validade de sua pesquisa, esses dispositivos são o único meio prático por meio dos quais dados relevantes podem ser coletados. (NUNAN, 1992, p. 156).⁵⁶

A fim de obter um alto nível da validade e confiabilidade durante a aplicação das técnicas de elicitación de dados, é necessário garantir que os enunciados dos participantes não se restrinjam a uma única tarefa de produção escrita. Daí por que decidimos coletar os dados em três seções de produção textual. Desse modo, foi possível coletar amostras do desempenho dos participantes em três situações comunicativas.

Conforme sugere Ridley (1991), ao se referir à metodologia usada em seu estudo de caso, “os dados úteis podem ser elicitados na forma de diferentes tarefas e tipos de texto, como forma de se verificar se cada participante usou os mesmos níveis de transferência de uma tarefa para outra” (RIDLEY, 1991, p. 46).⁵⁷

Os instrumentos usados na elicitación dos dados foram três tarefas de produção de texto em LI baseada em tópico. O uso da metodologia baseada em tarefas encontra respaldo no grande número de estudos realizados nesta área, os quais, tendo como foco o I/LE e a elicitación de EC lexicais, estabeleceram as maneiras mais eficazes para elicitatar dados dessa natureza. A justificativa para a aplicação dessas três tarefas reside no fato de que os dados a serem elicitados deveriam demonstrar o uso estratégico da LI.

As três tarefas de produção de texto selecionadas para a elicitación dos dados desta pesquisa correspondem, conforme a classificação de Ellis (2003), ao formato de tarefa aberta (sem perguntas, abertas ou fechadas). O tipo de tarefa aplicado na coleta dos dados foi a produção de texto no gênero

⁵⁶ “[...] is probably the single most frequently used method in language research In terms of intervention and control, elicitation resides somewhere between the formal experiment and naturalistic observation While most researchers are aware of the threats to the validity of their research posed by the use of elicitation devices, in many instances, these devices are the only practical means whereby relevant data can be collected”

⁵⁷ “[...] useful data could have been elicited in the form of different tasks and text types to see whether each subject used the same levels of transfer from task to task.

carta pessoal, seguindo o tipo textual narrativo/descrito e dissertativo. Todos os textos foram escritos à mão em folha pautada. Não foi dada aos informantes a permissão para consultar o dicionário bilíngue ou para qualquer tipo de contato com os seus pares. Não foi permitido aos participantes qualquer tipo de interação com o pesquisador durante a seção de produção escrita ou mesmo consulta sobre vocabulário. Tal procedimento foi adotado a fim de evitar que os participantes viessem a fazer uso de algumas EC em detrimento de outras.

Todas as seções de produção foram conduzidas pelo pesquisador e ocorreram na própria sala de aula no período correspondente a um semestre acadêmico da Universidade Estadual do Ceará. Antes de cada seção, os participantes foram incentivados a levar em conta a possibilidade de alguns textos virem a ser selecionados para publicação em ambiente virtual, destinado a turistas estrangeiros interessados em participar da Copa do Mundo de 2014. Cada seção de produção foi precedida de uma discussão sobre o tópico a ser abordado na tarefa. As três atividades consistiram de um tópico apresentado em forma de proposta de redação. A decisão de se utilizar tarefas narrativas baseadas em tópicos nas tarefas de elicitación dos dados ao invés de narrativas baseadas em figuras baseou-se na constatação de Robinson (2001) de que as narrativas baseadas em tópicos demandam menos atenção, em comparação com as narrativas baseadas em figuras, liberando, conseqüentemente, recursos de memória que podem ser aproveitados em outros aspectos da tarefa. Convém frisar que a escolha das propostas de redação das três tarefas levou em conta o aspecto da familiarização dos participantes com os tópicos, os quais foram selecionados em conformidade com as temáticas abordadas pelo material didático trabalhado nas disciplinas voltadas para o desenvolvimento das habilidades na LI. Desse modo evitamos tópicos menos familiares aos participantes, haja vista que estes demandariam mais esforço cognitivo (ELLIS, 2003).

As seções de produção de texto tiveram a duração de 90 minutos. Na primeira seção de produção de texto pedimos aos participantes que escrevessem sobre sua cidade natal, dando informações importantes, tais como localização, população aproximada, pontos turísticos, atividades econômicas, oportunidades de emprego, instituições de ensino, etc. O tópico

da segunda seção instruiu os participantes a escreverem sobre as opções de entretenimento de sua cidade e seus passatempos favoritos. Na terceira seção de produção textual, os participantes receberam a proposta de fazerem um relato sobre como se deu o aprendizado da LI em suas vidas, desde seu primeiro contato até os dias atuais.

Por fim, justificamos a escolha das tarefas de produção escrita com base em tópicos por considerarmos que elas dariam aos participantes a oportunidade de desenvolver uma tarefa com mais naturalidade, possibilitando-lhes enfrentar diferentes tipos de problemas comunicativos, semelhantes aos que enfrentariam numa situação real de produção escrita em LI. Levamos ainda em consideração a possibilidade de enriquecermos nossa pesquisa com os diferentes dados provenientes da execução dessas tarefas.

3.4 Procedimentos

Tendo em vista que os instrumentos de coleta de dados foram apresentados, descritos e detalhados individualmente tanto quanto à natureza quanto à execução das atividades de elicitación de dados, detalharemos a seguir os procedimentos que foram adotados durante a transcrição dos dados, durante a identificação dos erros e das EC, durante a coleta dos comentários retrospectivos junto aos participantes da pesquisa, bem como os procedimentos adotados para fins de análise dos dados coletados por meio da aplicação das tarefas de produção de texto e do questionário LCP.

3.4.1 *Transcrição dos dados*

A transcrição dos dados provenientes das três tarefas de produção de texto foi realizada logo após cada seção de coleta de dados. Quanto às palavras grafadas de forma ilegível ou duvidosa, os participantes-autores foram procurados logo após o trabalho de digitalização. Fizemos uma consulta aos participantes com o objetivo de dirimir quaisquer dúvidas de natureza ortográfica.

Todo o trabalho de digitalização dos textos foi conduzido pelo próprio pesquisador. Antes de cada seção de digitalização de textos, tivemos o

cuidado de desativar a opção de 'Autocorreção' do verificador ortográfico do Word, de modo a garantir que os textos digitalizados permanecessem fiéis às versões originais manuscritas.

Após a digitalização dos textos produzidos em cada seção de coleta de dados, foi realizado pelo próprio pesquisador um trabalho de revisão, que consistiu na impressão dos textos digitalizados e leitura destes, tendo como referencial os textos originais manuscritos.

3.4.2 Procedimentos de identificação dos erros

Ao realizar a análise formal dos dados, procedemos inicialmente à identificação dos erros que resultaram de desvios da norma culta padrão da LI. Conforme detalhado anteriormente (Seção 1.3), os erros são fenômenos característicos do processo de aprendizagem de uma LE e se configuram como elementos constitutivos do próprio sistema da IL oral ou escrita.

Uma vez identificados, os erros foram submetidos a uma classificação e divisão seguindo duas categorias consagradas: os erros relacionados à competência linguística dos participantes e os erros resultantes do uso das EC.

3.4.3 Procedimento de identificação das EC

Num estágio preliminar, a análise dos dados envolveu a identificação das EC usadas pelos participantes da pesquisa por meio da aplicação do quadro analítico proposto por Faerch e Kasper (1983). A razão para a escolha desse quadro analítico se deveu à perspectiva psicolinguística adotada pelos autores, segundo a qual o aprendiz de uma LE é capaz de solucionar os problemas comunicativos que encontra por meio do uso das EC sem precisar recorrer à ajuda do interlocutor. Ou seja, o quadro analítico escolhido tem a vantagem de não só apresentar as EC dentro de uma perspectiva psicolinguística, como também os mecanismos relacionados a problemas linguísticos que não envolvam a participação do interlocutor.

A identificação e classificação das EC seguiu o quadro analítico proposto por Faerch e Kasper (1983). Uma vez identificadas e classificadas, procedemos a codificação das EC. Divididas em duas categorias, ECLM e ECLI, as EC receberam a seguinte codificação: 1) ECLM: a) Tradução literal = TL; b) Empréstimo = EMP; c) Ajuste morfológico = AM. 2) ECLI: a) Generalização = GEN; b) Paráfrase = PAR; c) Cunhagem de palavra = CDP.

3.4.3.1 Identificação dos erros e das EC por uma terceira pessoa

O mesmo procedimento de identificação dos erros, segundo as duas categorias acima descritas, bem como a identificação e classificação das EC conforme o quadro analítico proposto por Faerch e Kasper (1983), foi conduzido por uma professora de nível superior com mestrado em Letras pela Universidade Federal do Ceará, com vistas a evitar o envolvimento do pesquisador nesse trabalho de identificação, conforme atesta a declaração de prestação de serviços devidamente assinada pela referida professora (Ver declaração inclusa no CD-ROM em anexo à contracapa desta tese). As mesmas siglas foram adotadas pela professora quando da codificação dos dados.

3.4.3.2 O uso dos comentários retrospectivos

O trabalho de identificação e categorização foi baseado na divisão dos dados em duas categorias: dados apoiados na própria evidência e dados não apoiados na evidência. Em alguns momentos a identificação e categorização os dados mostraram-se um tanto complexas. Em termos práticos, algumas EC puderam ser facilmente identificadas e categorizadas somente por meio do exame dos enunciados produzidos pelos participantes. Alguns casos, entretanto, exigiram a consulta aos participantes como forma de garantir a confirmação da natureza de determinadas ocorrências, cuja identificação e categorização não se mostraram possíveis somente pela evidência. Para tanto, recorreremos aos comentários retrospectivos, os quais foram elicitados por meio de perguntas abertas, com a finalidade de elucidar a

natureza do episódio em análise, de modo a determinar se este teria resultado de uma falha na competência linguística do participante ou se seria uma EC. A produção dos relatos retrospectivos deu-se dentro de um intervalo entre três e sete dias após cada atividade de produção escrita.

3.4.4. Análise de dados

A fim de atingir os objetivos do presente estudo, os dados oriundos das atividades de produção escrita em LI foram analisados tanto sob uma perspectiva quantitativa quanto qualitativa. A análise quantitativa teve como objetivo (a) determinar os tipos de EC usadas pelos participantes da pesquisa, bem como a frequência de uso; e (b) estabelecer a relação entre as variáveis independentes NPLI e PPCA e as categorias e tipos de EC usadas pelos participantes, bem como a frequência com que eles as empregaram em suas produções textuais. A análise qualitativa teve como objetivo explorar a maneira pela qual os participantes usaram as EC no nível lexical. Para tanto, levamos em consideração diversas categorias gramaticais, tais como substantivos, pronomes, preposições, verbos, locuções nominais e adverbiais, etc. Os excertos submetidos à análise qualitativa vieram seguidos de um comentário retrospectivo do participante, visando a evitar qualquer dúvida quanto à natureza do fenômeno em análise. Todas as EC identificadas no *corpus* são apresentadas sob a forma de excertos e organizados de acordo com cada categoria e subcategoria de EC no Apêndice B. Quanto às perguntas feitas aos participantes e aos seus comentários retrospectivos, estes dados são apresentados no Apêndice C.

3.4.4.1 Procedimentos adotados na análise dos dados

Os procedimentos adotados no tratamento dos dados desta pesquisa foram os seguintes:

- 1) Estabelecimento de uma distribuição de frequência com o objetivo de produzir gráficos ou tabelas a partir dos quais os resultados podem ser deduzidos.
- 2) Levantamento dos padrões de uso das EC (ECLM e ECIL) de acordo com cada tarefa, com indicação da frequência relativa do uso de cada categoria de EC e tipo de estratégia.
- 3) Aplicação do Teste do Coeficiente de Determinação com vistas a determinar a interação entre as variáveis NPLI x ECLM, NPLI x ECIL; PPCA x ECLM e PPCA x ECIL. Os resultados desses testes foram apresentados de forma descritiva e consolidados em gráficos autoexplicativos.
- 4) Apresentação das médias dos resultados dos testes do Coeficiente de Determinação das variáveis independentes sobre as variáveis dependentes de forma descritiva e sob a forma de gráficos autoexplicativos.
- 5) Apresentação de resumo dos resultados do cruzamento das variáveis independentes NPLI e PPCA x variáveis dependentes ECLM e ECIL.

3.4.4.2 Teste do Coeficiente de Determinação (R^2)

Com vistas a se estabelecer o grau de determinação das variáveis independentes (NPLI e PPCA), foi aplicado o Teste do Coeficiente de Determinação (R^2), com base na função CORREL da planilha Microsoft EXCEL.

O Coeficiente de determinação, também conhecido como Quadrado do coeficiente de correlação de Pearson, ou simplesmente R^2 , é uma medida da proporção de variação total de uma variável dependente (Y), a qual é explicada pela variação da variável independente (X). O R^2 varia entre 0 e 1, indicando, em porcentagem, até que ponto o modelo consegue explicar os valores observados.

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os métodos específicos escolhidos para investigar e analisar o *corpus* da pesquisa, bem como discorreremos sobre o desenho proposto para o presente estudo.

Os dados elicitados nas tarefas de produção de texto serão analisados usando os métodos descritos, e os resultados da análise dos dados serão relatados nos capítulos 4 e 5 a seguir.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: PERFIL DOS PARTICIPANTES EM RELAÇÃO AO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM

Neste capítulo são apresentados e analisados os dados resultantes da aplicação do Questionário LCP, cujo objetivo é traçar o PPCA. O referido questionário aborda aspectos relativos à escolaridade dos participantes, às atividades extracurriculares, aos meios de exposição à LAL, ao tempo de exposição e às formas de contato com a LAL, bem como grau de interesse pelas atividades curriculares e extracurriculares relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da LI.

Ao longo deste capítulo, os participantes serão identificados levando-se em conta o grupo a que pertencem (GA = Grupo A; GB = Grupo B); o gênero (M = masculino; F = feminino) e a ordem alfabética em que seus nomes foram listados quando do recrutamento (01, 02, 03, 04, 05, e assim por diante).

4.1 Perguntas e respostas obtidas junto aos participantes da pesquisa

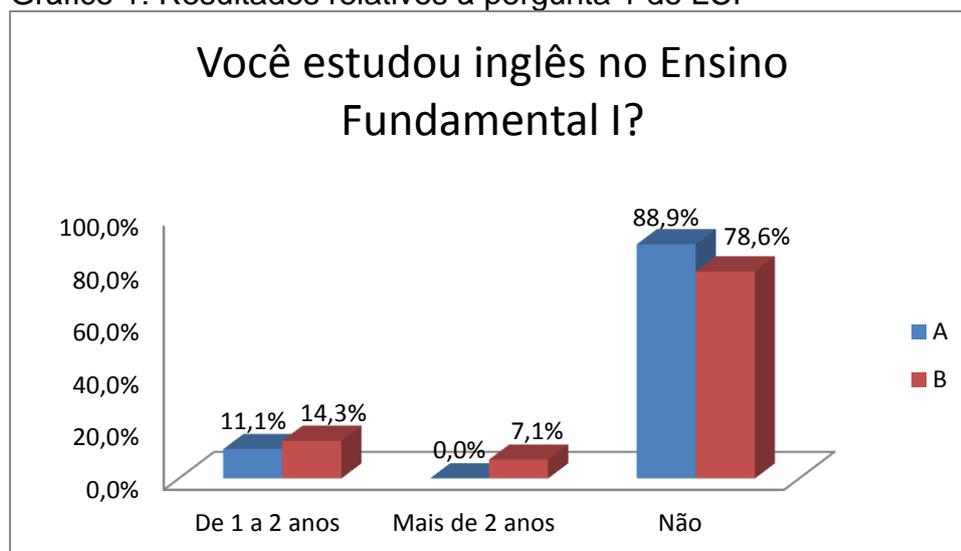
Nos itens de 4.1.1 a 4.1.16 encontram-se as dezesseis perguntas do questionário LCP e as respostas dos participantes de cada grupo, as quais são apresentadas por meio de gráficos autoexplicativos, seguidos de um breve relato contendo observações que julgamos pertinentes para a pesquisa.

4.1.1 Pergunta 1: *Você estudou inglês no Ensino Fundamental I?*

Em resposta à primeira pergunta do questionário LCP, a maioria dos participantes de ambos os grupos afirmou não ter estudado a LI no Ensino Fundamental I. O Grupo A (mais proficiente) é superado pelo Grupo B (menos proficiente) nas três opções oferecidas pela primeira questão, como demonstra o gráfico 1.

De todos os participantes do Grupo A, apenas um (GAM05) respondeu afirmativamente, indicando ter estudado a LI de um a dois anos no Ensino Fundamental I. Os demais participantes do Grupo A (88,89% do grupo) indicaram não ter tido nenhum contato com a LI nessa etapa da vida escolar.

Gráfico 1: Resultados relativos à pergunta 1 do LCP



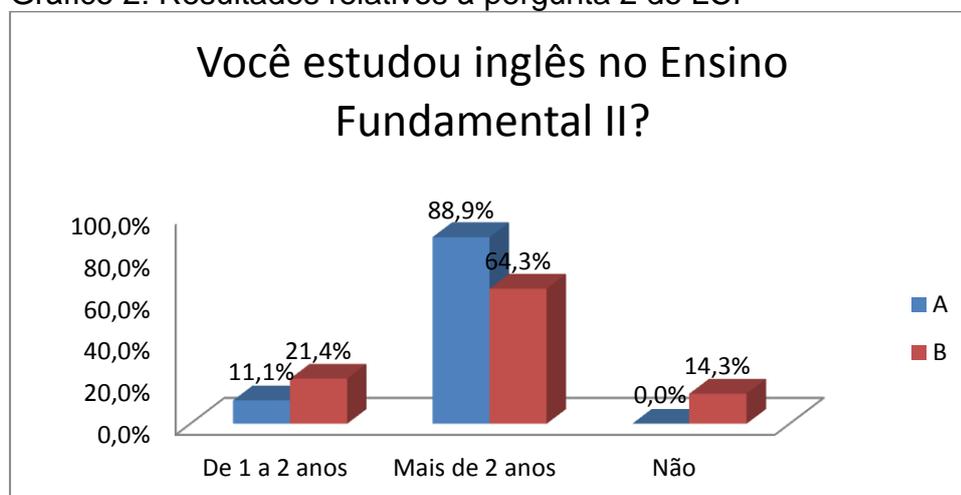
Fonte: O autor

No Grupo B, de um total de 14 participantes, dois afirmaram ter estudado de um a dois anos. Um dos participantes afirmou ter estudado mais de dois anos. 78,57% dos participantes do Grupo B informaram não ter estudado a LI no Ensino Fundamental I.

4.1.2 Pergunta 2: *Você estudou inglês no Ensino Fundamental II?*

Com relação à segunda questão, o Grupo A (mais proficiente) teve mais contato com a LI no Ensino Fundamental II.

Gráfico 2: Resultados relativos à pergunta 2 do LCP



Fonte: O autor

Nenhum dos participantes do Grupo A respondeu negativamente à segunda pergunta. O participante GAM01 respondeu ter estudado a LI por um período entre um e dois anos. Os demais participantes indicaram ter estudado a LI por mais de dois anos, conforme podemos verificar nos números apresentados pelo gráfico 2:

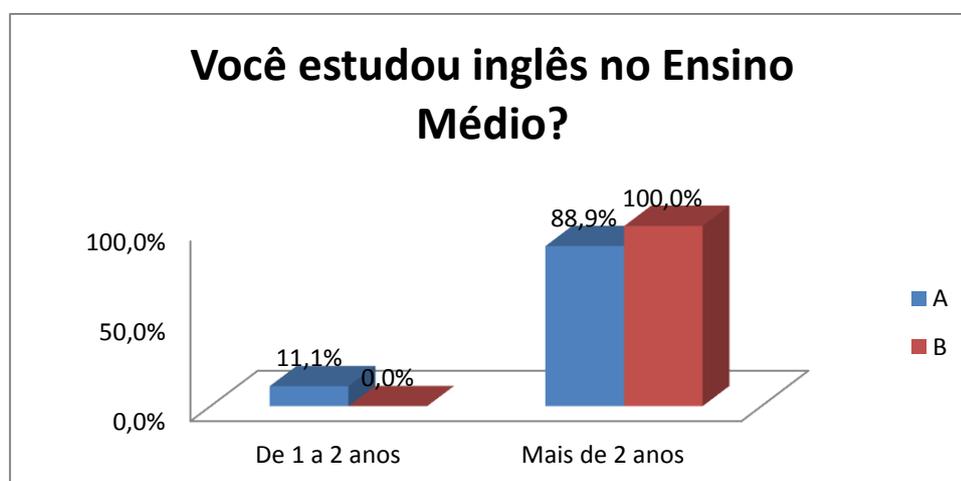
No Grupo B, dois participantes responderam não ter tido nenhum contato com a LI no Ensino Fundamental II, representando 14,3% do total de membros do grupo. Três membros do Grupo B (21,4%) responderam que tiveram contato com a LI por um período entre um e dois anos, e nove informaram que tiveram contato com a LI no Ensino Fundamental por mais de dois anos.

4.1.3 Pergunta 3: Você estudou inglês no Ensino Médio?

Ao responderem à terceira pergunta, oito dos nove participantes do Grupo A informaram terem estudado a LI no Ensino Médio por mais de dois anos. Um participante (GAM01) informou ter estudado a LI no Ensino Médio por um período de um a dois anos. Todos os participantes do Grupo B informaram que estudaram a LI no Ensino Médio.

Em relação ao contato dos dois grupos com a LI no Ensino Médio, o Grupo B (menos proficiente) apresenta uma pequena vantagem, como comprova o gráfico 3:

Gráfico 3: Resultados relativos à pergunta 3 do LCP



Fonte: O autor

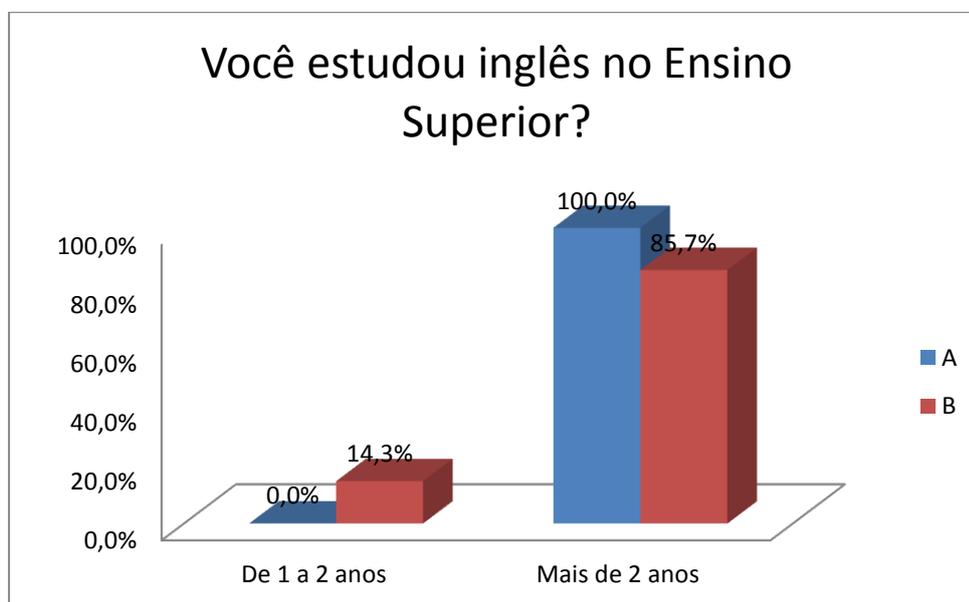
4.1.4 Pergunta 4: *Você estudou inglês no Ensino Superior?*

A quarta pergunta teve como objetivo identificar o tempo aproximado de contato com a LI no Ensino Superior. Foram dadas três opções de resposta: (1) menos de um ano; (2) entre um e dois anos, e (3) mais de dois anos. Todos os participantes do Grupo A indicaram que já haviam estudado a LI no Ensino Superior pelo período de dois anos.

Dos 14 membros do Grupo B, dois (14,3%) informaram ter estudado a LI no Ensino Superior por um período de um a dois anos. A maioria dos membros do Grupo B (85,7%) respondeu ter estudado a LI no Ensino Superior durante mais de dois anos.

Em termos de tempo contato com a LI no Ensino Superior, o Grupo A (mais proficiente) apresenta uma pequena vantagem sobre o Grupo B (menos proficiente). Como podemos observar no gráfico 4, os resultados relativos à experiência com a LI no Ensino Superior são condizentes com a diferença do NPLI dos Grupos A e B.

Gráfico 4: Resultados relativos à pergunta 4 do LCP

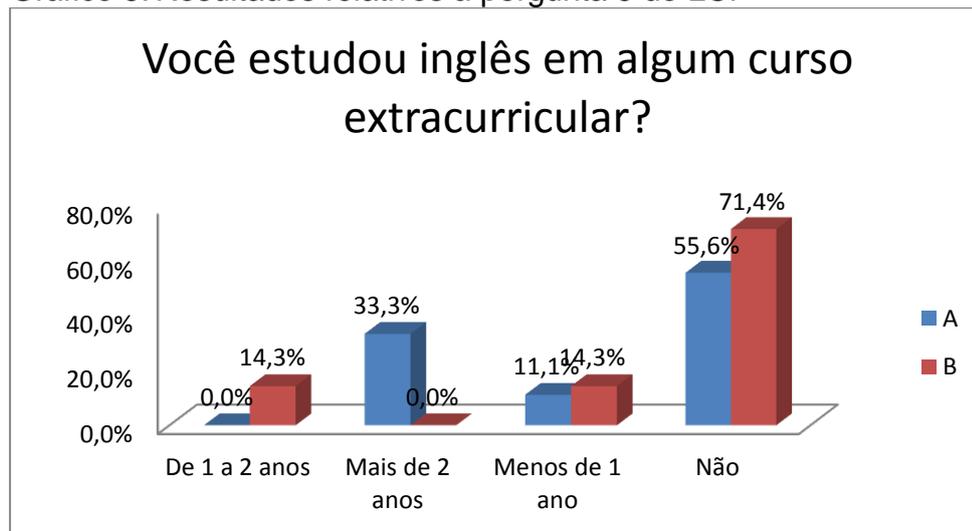


Fonte: O autor

4.1.5 Pergunta 5: *Você estudou inglês em algum curso extracurricular?*

Dos nove membros do Grupo A, cinco participantes (55,6%) informaram não ter tido nenhum contato extracurricular com a LI. No Grupo B, o percentual de participantes que afirmaram não ter tido nenhum contato extracurricular com a LI foi de 71,43% (referente a dez participantes), conforme demonstra o gráfico 5:

Gráfico 5: Resultados relativos à pergunta 5 do LCP



Fonte: O autor

No Grupo A, um dos participantes informou que estudou por menos de um ano. O restante do grupo (três participantes) informou ter vivenciado essa experiência por mais de dois anos.

No Grupo B, dois participantes informaram ter estudado de um a dois anos. Dois responderam que estudaram a LI em curso extracurricular por um período inferior a um ano.

Conforme ilustra o gráfico 5, o Grupo A (mais proficiente) apresenta uma vantagem significativa sobre o Grupo B (menos proficiente) em termos de experiência extracurricular com a LI. Essa vantagem está em consonância com a diferença entre os dois grupos em termos de proficiência na LI.

4.1.6 Pergunta 6: Aproximadamente quanto tempo você passa falando inglês fora da sala de aula?

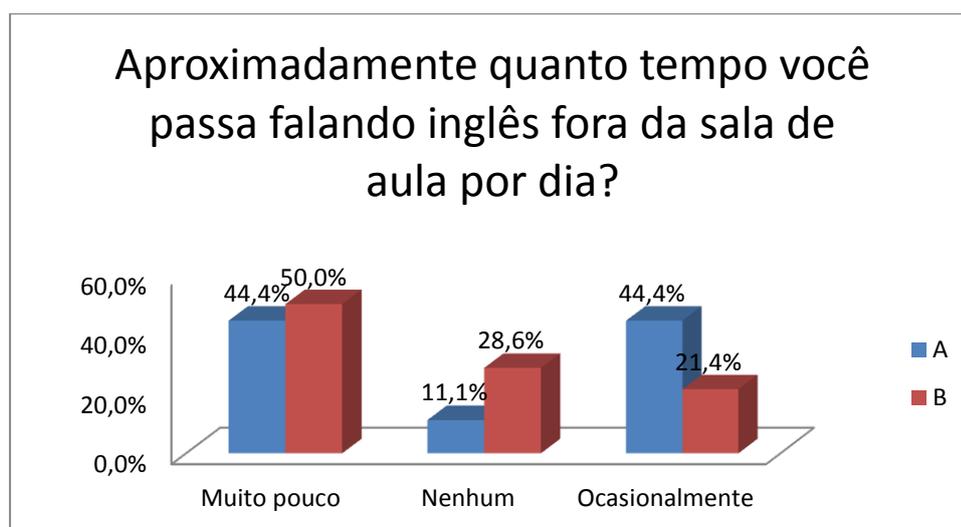
De todos os participantes do Grupo A, apenas um (GAM06) deu uma resposta negativa à sexta pergunta. Quatro participantes afirmaram passar

muito pouco tempo falando a LI fora da sala de aula. A outra metade informou que usa a LI para a comunicação oral fora da sala de aula ocasionalmente.

No Grupo B, quatro participantes responderam que não dedicavam nenhum tempo à conversação em LI fora da sala de aula. Sete participantes informaram que dedicavam muito pouco tempo. Três afirmaram passar a maior parte do tempo falando a LI fora da sala de aula.

Conforme demonstram os percentuais do gráfico 6, grande parte dos participantes desta pesquisa dedica muito pouco tempo ao uso comunicativo da LI fora da sala de aula, sendo que o Grupo B (50%) supera o Grupo A (44,4%). Entretanto, observa-se que no Grupo A o mesmo percentual de participantes (44,4%) respondeu que se dedica ocasionalmente à conversação na LI fora da sala de aula.

Gráfico 6: Resultados relativos à pergunta 6 do LCP



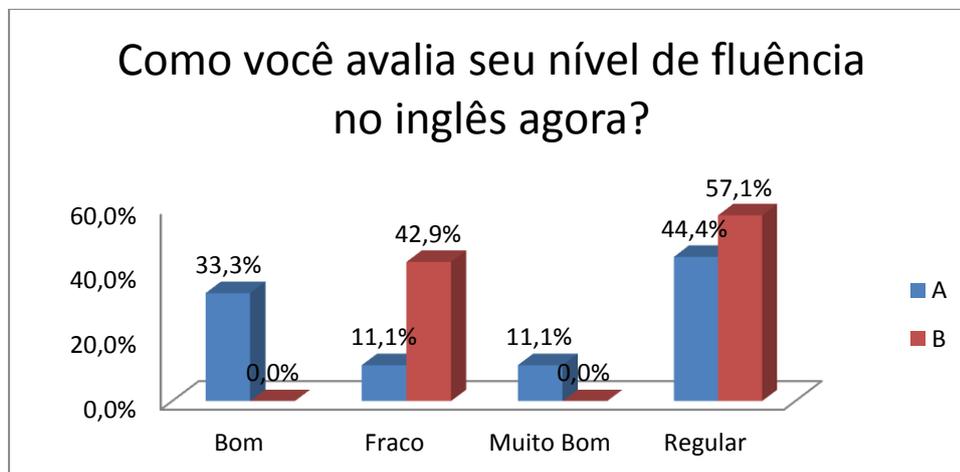
Fonte: O autor

Com base nos percentuais apresentados no gráfico 6, percebe-se que o Grupo A (mais proficiente) demonstra um interesse maior, em relação ao Grupo B (menos proficiente) em pôr em prática seus conhecimentos da LI por meio da interação com seus pares.

4.1.7 Pergunta 7: Como você avalia seu nível de fluência no inglês agora?

Em resposta à sétima pergunta, foram obtidos os seguintes resultados ilustrados no gráfico 7:

Gráfico 7: Resultados relativos à pergunta 7 do LCP



Fonte: O autor

No Grupo A, um dos participantes considerou seu nível de fluência fraco; quatro participantes julgaram-no regular; três participantes consideraram-no bom e um participante o considerou muito bom.

Dos quatorze participantes do Grupo B, seis avaliaram seu nível de fluência como fraco e oito o consideraram regular.

Conforme demonstrado no gráfico 7, a grande maioria dos participantes avalia seu nível de fluência na LI como regular.

Esses resultados estão em perfeita harmonia com a diferença de NPLI dos dois grupos de participantes desta pesquisa.

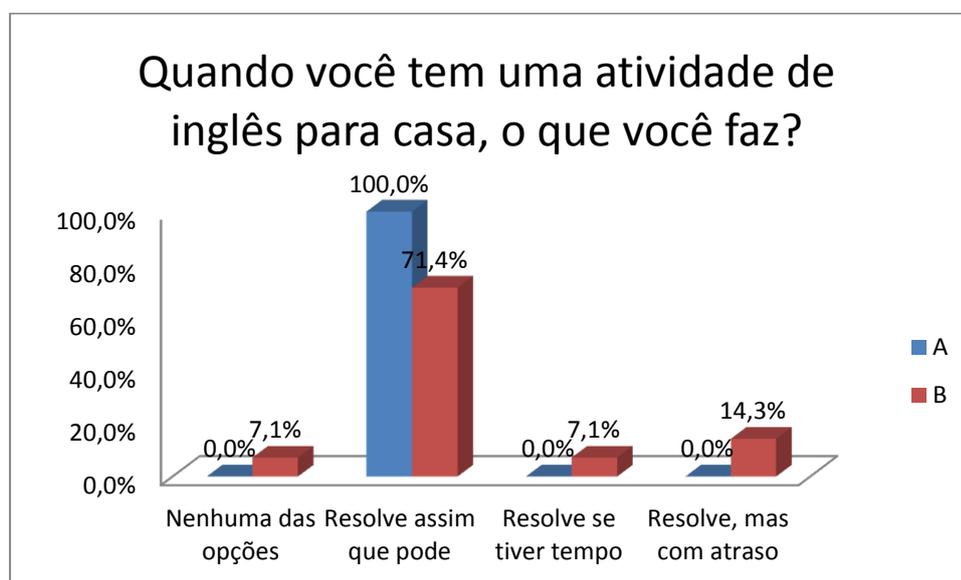
4.1.8 Pergunta 8: Quando você tem uma atividade de inglês para casa, o que você faz?

A oitava questão tem como finalidade avaliar o grau de envolvimento e interesse dos participantes com as atividades didáticas ou paradidáticas a serem desenvolvidas em casa. Foram oferecidas as seguintes opções de resposta: 1) Resolve assim que pode; 2) Resolve se tiver tempo; 3) Resolve no último momento possível; 4) Resolve, mas com atraso; 5) Nenhuma das opções.

Em resposta à oitava pergunta, 100% dos participantes do Grupo A informaram que resolvem as atividades designadas para casa assim que podem (opção 1). No Grupo B, as respostas à oitava questão ficaram divididas entre as quatro opções oferecidas, conforme demonstra o gráfico 8:

É interessante observar que 14,3% dos participantes do Grupo B demonstraram desinteresse em resolver as atividades didáticas e paradidáticas, resolvendo-as com atraso. A opção 3 (Resolve se tiver tempo) obteve 7,1% das respostas do Grupo B, demonstrando também certo desinteresse e comprometimento com o aprendizado da LAL.

Gráfico 8: Resultados relativos à pergunta 8 do LCP



Fonte: O autor

Com base nos resultados ilustrados no gráfico 8, podemos afirmar que o Grupo A demonstrou um grau de envolvimento e de interesse superior ao do Grupo B em relação às atividades didáticas e paradidáticas designadas para casa.

4.1.9 Pergunta 9: Durante as aulas de inglês você: a) *Costuma se distrair com outro assunto;* b) *Tem que se esforçar para escutar a lição;* c) *Escuta o tempo todo, mesmo que não seja sua vez de participar;* d) *Escuta quando é sua vez, mas faz outras coisas quando não é sua vez.*

A nona questão tem como finalidade avaliar o grau de interesse dos participantes, de envolvimento e a facilidade de acompanhar as atividades didáticas de LI durante as aulas.

Oito dos nove participantes do Grupo A informaram que escutam a lição o tempo todo, mesmo que não seja sua vez de participar. Apenas um membro do Grupo A afirmou ter necessitado se esforçar para escutar a lição.

No Grupo B, dos quatorze membros, seis informaram que escutam a lição o tempo todo, mesmo que não seja sua vez de participar. Seis membros desse mesmo grupo asseguram ter que se esforçar para escutar a lição. Dois responderam que costumam se distrair com outro assunto.

Gráfico 9: Resultados relativos à pergunta 9 do LCP



Fonte: O autor

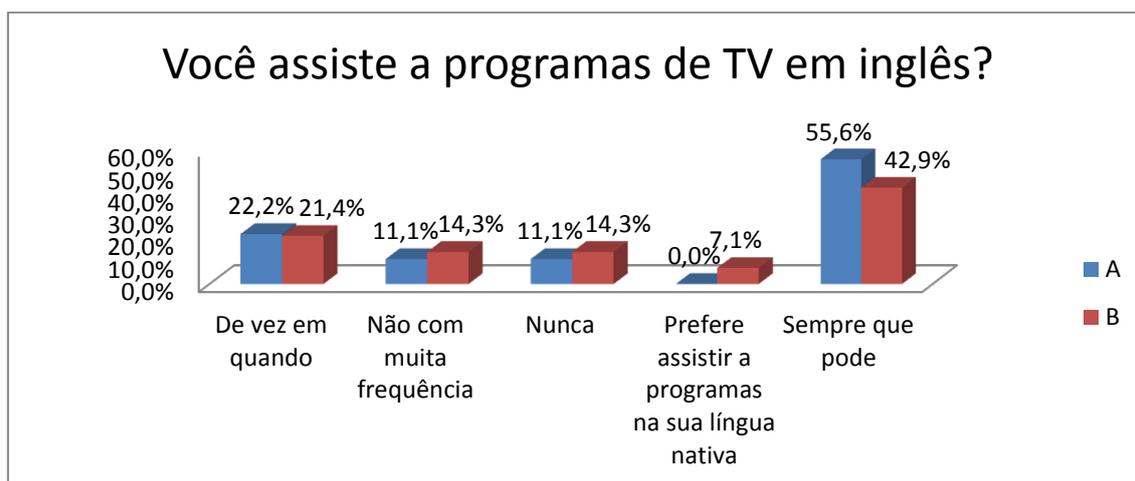
De acordo com os números apresentados no gráfico 9, podemos depreender que os participantes do Grupo A demonstraram um grau significativamente maior que os do Grupo B em relação ao interesse, ao envolvimento e à facilidade de acompanhar as atividades didáticas de LI em sala de aula.

4.1.10 Pergunta 10: Você assiste a programas de TV em inglês?

No Grupo A, apenas um participante respondeu nunca assistir a programas de TV transmitidos na LI. Cinco participantes informaram que assistem a programas de TV na LI sempre que podem. Dois informaram que assistem de vez em quando, e um participante afirmou que assiste, mas não com muita frequência.

No Grupo B, seis participantes informaram que assistem a programas de TV na LI sempre que podem. Três informaram que assistem de vez em quando. Dois responderam que não assistem com muita frequência. Um participante prefere assistir a programas na sua LM. Dois participantes informaram que nunca assistem a programas de TV transmitidos na LI.

Gráfico 10: Resultados relativos à pergunta 10 do LCP



Fonte: O autor

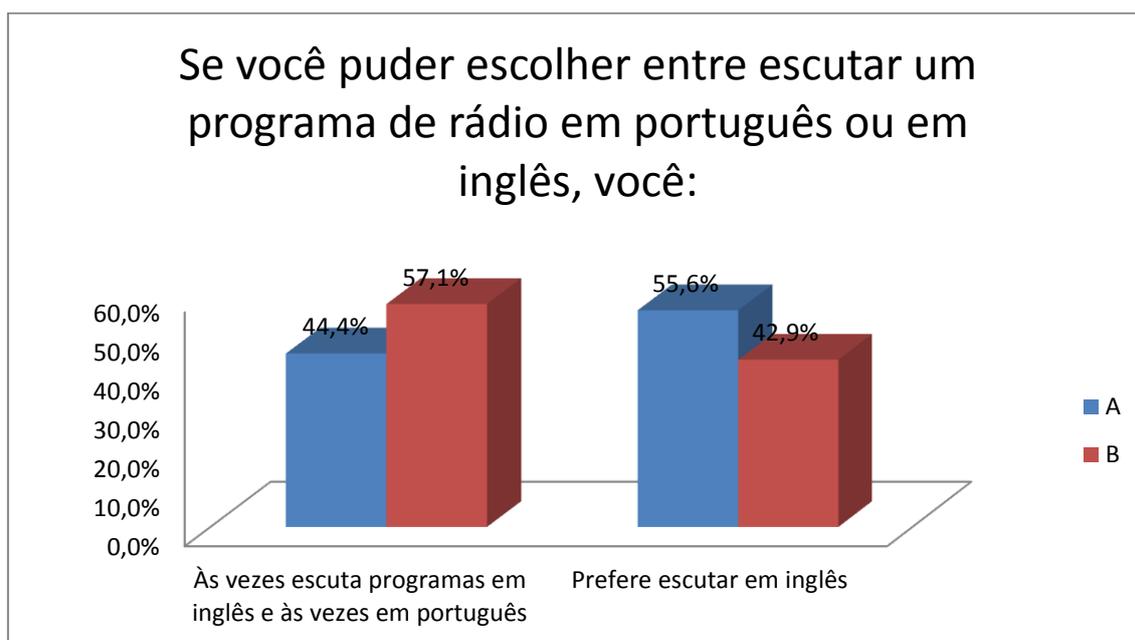
No que diz respeito ao interesse em assistir a programas de TV transmitidos na LI, podemos constatar, conforme ilustra o gráfico 10, que não há uma diferença significativa entre os dois grupos. A exceção fica por conta das seguintes opções: opção 1 (Sempre que pode) com 55,6% para o Grupo A e 42,9% para o Grupo B; e opção 4 (Prefere assistir a programas na sua língua nativa), com 0% para o Grupo A e 7,1% para o Grupo B. Os resultados referentes às opções 1 e 4 revelam uma pequena diferença em favor do Grupo A em termos de interesse em assistir a programas de TV na LAL.

4.1.11 Pergunta 11: Se você puder escolher entre escutar um programa de rádio em português ou em inglês, você: a) Prefere escutar em inglês; b) Às vezes escuta programas em inglês, às vezes em português; b) Não escutaria programas em inglês.

Ao responderem à décima primeira pergunta, cinco dos nove participantes do Grupo A disseram que preferem acompanhar transmissões de rádio na LI. Quatro informaram que às vezes escutam programas transmitidos na LI e outras vezes em português.

No Grupo B, oito dos quatorze participantes às vezes escutam programas transmitidos na LI e outras vezes em português. Seis participantes preferem escutar programas de rádio transmitidos na LI.

Gráfico 11: Resultados relativos à pergunta 11 do LCP



Fonte: O autor

Ao responder “Às vezes escuta programas em inglês e às vezes em português”, o Grupo B superou em 28,6% o Grupo A. Por outro lado, na resposta “Prefere escutar em inglês”, o Grupo A superou o Grupo B com uma diferença de 12,7%.

Analisando os resultados apresentados no gráfico 11, chegamos à conclusão de que o Grupo A demonstra mais motivação que o Grupo B para escutar programas radiofônicos transmitidos na LI.

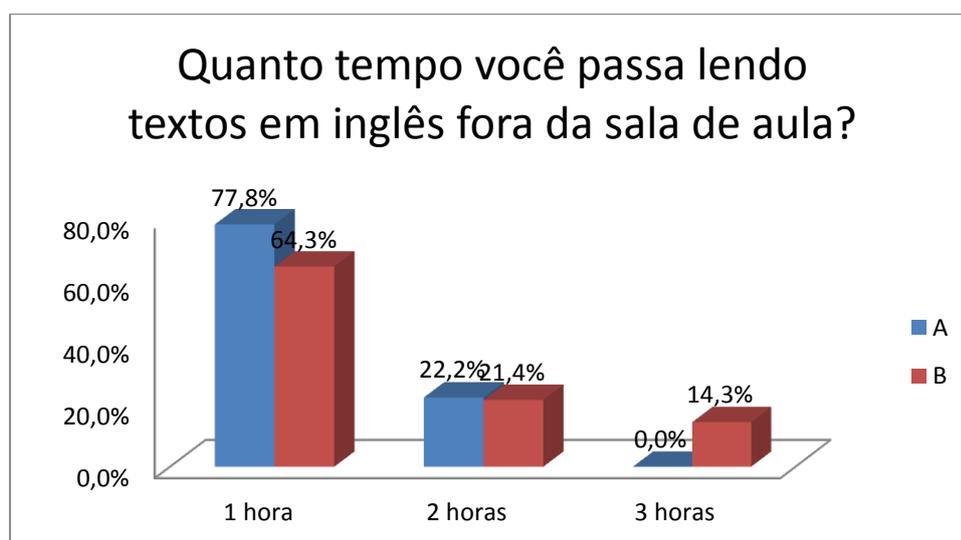
Nas questões de 12 a 16, os participantes foram interrogados sobre quantas horas passam desenvolvendo determinadas atividades extracurriculares relacionadas à LI por dia. Para todas essas questões foram dadas três opções: (1) uma hora, (2) duas horas e (3) três horas.

4.1.12 Pergunta 12: Quando tempo você passa lendo textos em inglês fora da sala de aula?

Sete dos nove participantes do Grupo A informaram passar uma hora por dia lendo textos em LI. Dois afirmaram passar duas por dia na prática da leitura em LI.

Nove participantes no Grupo B afirmaram passar uma hora por dia lendo textos em LI. Três responderam que passam duas horas por dia, e dois responderam que passam três horas se dedicando à leitura de textos escritos na LI.

Gráfico 12: Resultados relativos à pergunta 12 do LCP



Fonte: O autor

Levando em consideração às três respostas fornecidas pelos participantes, e aplicando o cálculo da média aritmética dos resultados, temos

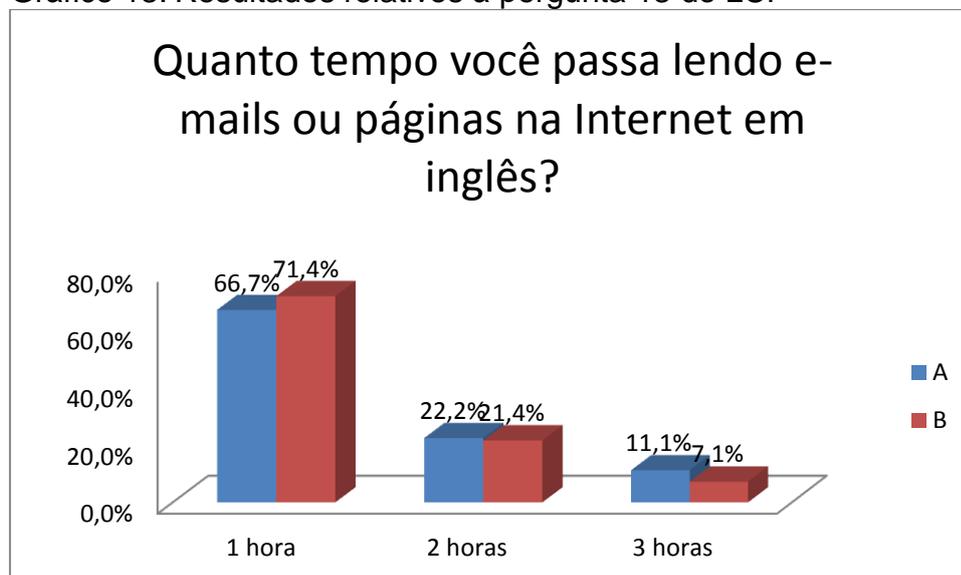
o seguinte resultado: o Grupo A passa 73,32 minutos e o Grupo B passa 90 minutos por dia lendo textos na LI fora da sala de aula.

4.1.13 Pergunta 13: Quando tempo você passa lendo e-mails ou páginas na Internet em inglês?

Um participante do Grupo A respondeu que passa três horas desenvolvendo esse tipo de atividade. Dois afirmaram passar duas horas. Seis informaram que passam apenas uma hora por dia na leitura de e-mails ou de páginas da Internet em LI.

No Grupo B, um participante informou que dedica três horas à leitura de e-mails ou de páginas na Internet, em LI. Três participantes dedicam duas horas a esse tipo de atividade. A grande maioria (dez participantes) informou que passa apenas uma hora por dia lendo e-mails ou páginas na Internet em LI.

Gráfico 13: Resultados relativos à pergunta 13 do LCP



Fonte: O autor

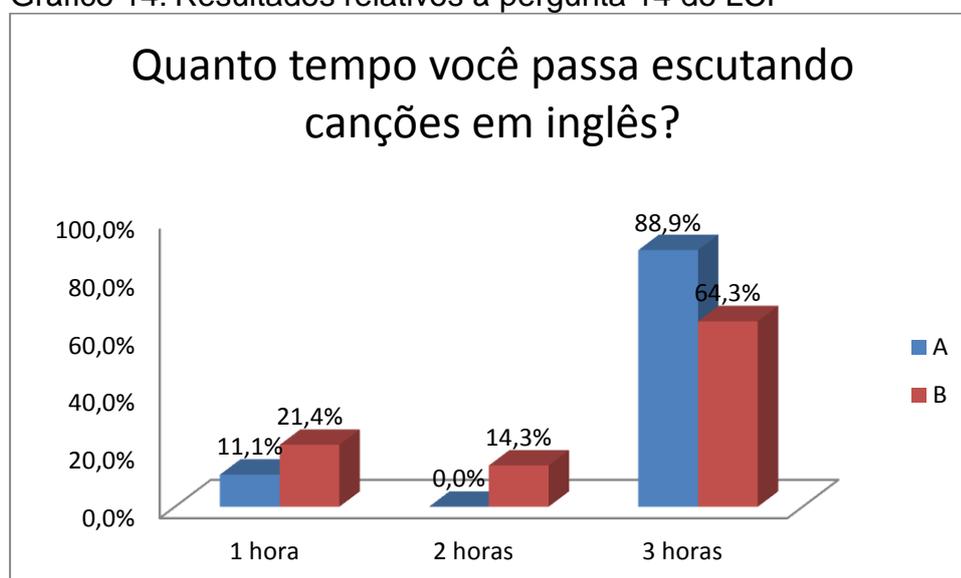
Após aplicar o cálculo da média aritmética dos resultados apresentados no gráfico 13, obtivemos o seguinte resultado: os membros do Grupo A apresentaram uma pequena vantagem sobre os do Grupo B. O Grupo A passa 86,64 minutos lendo e-mails ou páginas na Internet em LI, enquanto o Grupo B passa 81,3 minutos.

4.1.14 Pergunta 14: Quando tempo você passa escutando canções em inglês?

Um participante do Grupo A informou passar apenas uma hora por dia acompanhando canções na LI. Oito participantes desse grupo passam três horas por dia escutando canções em LI.

No Grupo B, três participantes responderam que passam uma hora por dia escutando canções em LI. Dois participantes passam duas horas, e a grande maioria (nove participantes) passa três horas por dia praticando seu LI com o auxílio da música.

Gráfico 14: Resultados relativos à pergunta 14 do LCP



Fonte: O autor

Estabelecida a média aritmética dos resultados expressos no gráfico 14, chegamos à constatação de que o Grupo A passa 166,68 minutos enquanto o Grupo B dedica 145,74 minutos à audição de canções em LI.

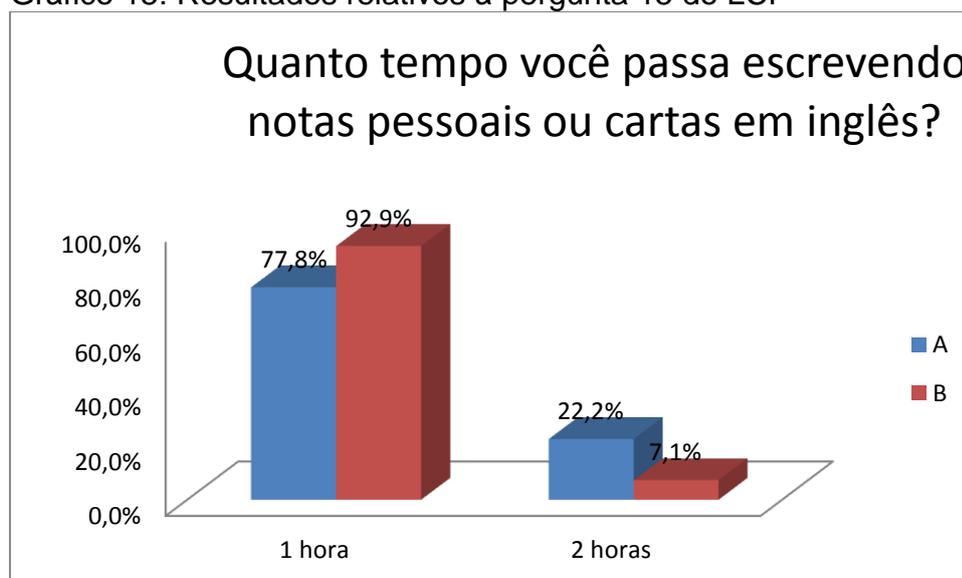
4.1.15 Pergunta 15: Quanto tempo você passa escrevendo notas pessoais ou cartas em inglês?

Na questão de número quinze os participantes foram indagados sobre quantas horas passam escrevendo notas pessoais ou cartas na LI. No Grupo A, dois participantes informaram que passam duas horas por dia

desenvolvendo esse tipo de atividade extracurricular, enquanto 77,78% do grupo (sete participantes) afirmaram passar apenas uma hora por dia escrevendo notas pessoais ou cartas na LI.

Treze participantes do Grupo B informaram que passam uma hora escrevendo notas pessoais ou cartas na LI. Um participante afirmou que dedica duas horas por dia a essa atividade paradidática.

Gráfico 15: Resultados relativos à pergunta 15 do LCP



Fonte: O autor

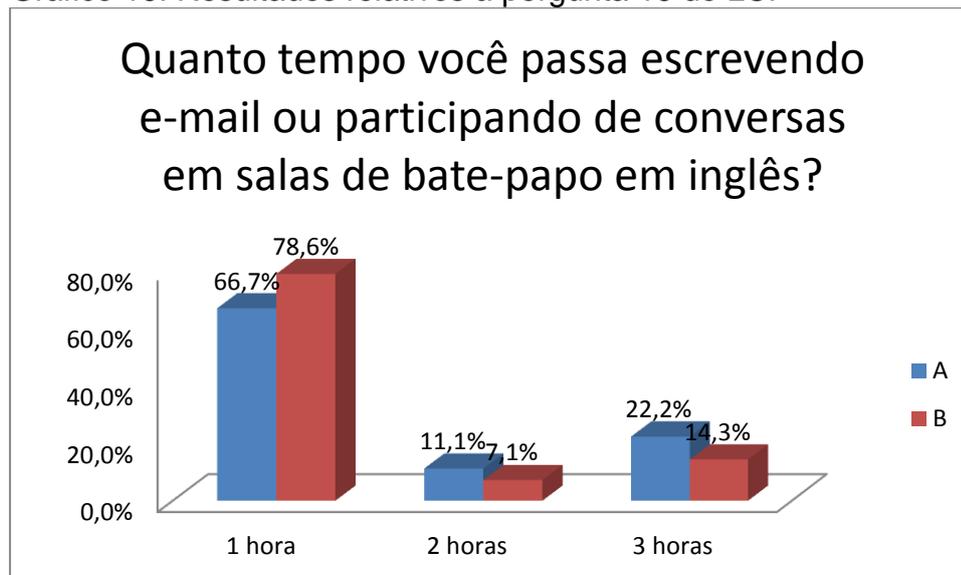
Aplicando cálculos de média aritmética aos dados do gráfico 15, obtivemos o seguinte resultado: o Grupo A passa 73,32 minutos, enquanto o Grupo B passa 64,26 minutos escrevendo notas pessoais ou cartas na LI.

4.1.16 Pergunta 16: Quanto tempo você passa escrevendo e-mail ou participando de conversas em salas de bate-papo em inglês?

A última pergunta feita aos participantes foi: “Quanto tempo você passa escrevendo e-mail ou participando de conversas em salas de bate-papo em inglês?”. Dois participantes do Grupo A informaram que passam três horas por dia praticando a LI nessas duas modalidades de escrita digital (off-line e online). Um participante afirmou passar duas horas, e seis responderam que passam apenas uma hora nesse tipo de atividade extracurricular.

No Grupo B, a grande maioria (onze participantes) respondeu que passa uma hora escrevendo e-mail ou participando de salas de bate-papo na LI. Um participante dedica diariamente duas horas a essa atividade, e dois informaram que dedicam três horas diárias à redação de e-mails ou à salas de bate-papo na LI.

Gráfico 16: Resultados relativos à pergunta 16 do LCP



Fonte: O autor

Constatamos, com base nos dados do gráfico 16, que o Grupo A passa 93,3 minutos, enquanto o Grupo B passa 81,42 minutos escrevendo e-mail ou participando de conversas em salas de bate-papo na LI.

4.2 Delineamento do perfil dos participantes em relação ao contexto curricular

Com base nas respostas dos participantes ao questionário LCP, podemos chegar às seguintes conclusões. No que diz respeito ao contato dos participantes com a LI por meio de instrução formal, fazemos as observações que se seguem:

- (1) no Ensino Fundamental I, a experiência com a LI foi irrelevante.
- (2) No Ensino Fundamental II, o contato com a LI foi relevante, tendo em vista que a grande maioria dos participantes estudou a LI por mais de dois anos.

(3) No Ensino Médio, ambos os grupos estudaram a LI por mais de dois anos. É digna de nota a diferença percentual entre os dois grupos: Grupo A (88,9%) e Grupo B (100%), no tocante ao período de dois anos de estudo da LI no Ensino Médio (ver gráfico 3).

(4) No que diz respeito ao tempo de contato com a língua no Ensino Superior, os resultados estão em consonância com o NPLI dos grupos. 100% dos membros do Grupo A (mais proficiente) responderam que haviam estudado mais de dois anos, enquanto no Grupo B (menos proficiente) o percentual foi de 85,7%.

(5) Quanto ao estudo da LI em curso extracurricular, as respostas obtidas foram condizentes com a diferença do NPLI dos grupos (ver gráfico 5).

Com base nos percentuais referentes às respostas dadas às cinco primeiras perguntas, o Grupo A demonstrou ter tido mais oportunidades de contato e aprendizado da LI, o que, a nosso ver, constitui num fator determinante para a maior proficiência do Grupo A.

4.3 Delineamento do perfil dos participantes em relação aos contextos extracurricular e individual

No que concerne ao contexto individual em particular, podemos afirmar com base nos resultados do questionário LCP que o Grupo A demonstrou mais interesse e motivação pelas atividades didáticas desenvolvidas tanto dentro da sala de aula (ver gráfico 9) quanto fora dela (ver gráfico 8).

No tocante às atividades extracurriculares focalizadas pelo questionário LCP, os resultados revelam que o Grupo A é mais motivado que o Grupo B. Dentre as atividades receptivas pelas quais o Grupo A demonstrou mais interesse que o Grupo B, estão: (1) o acompanhamento de programas de TV transmitidos na LI (ver gráfico 10); (2) a preferência por programas de rádio transmitidos na LI (ver gráfico 11); (3) a leitura de e-mails ou de páginas na LI na Internet (ver gráfico 13), e (4) a audição de canções na LI (ver gráfico 14).

Dentre as atividades receptivas elencadas pelo questionário LCP, a única atividade em que o Grupo B levou vantagem sobre o Grupo A foi a leitura de textos na LI fora da sala de aula (ver gráfico 12).

Quanto às atividades extracurriculares de natureza produtiva, o Grupo A demonstrou mais interesse em sua execução que o Grupo B. São elas: (1) o uso da LI para fins comunicativos fora da sala de aula (ver gráfico 6), (2) o uso da LI para a escrita de notas pessoais ou cartas na LI (gráfico 15), e (3) o uso da LI para escrever e-mails ou para participar de conversas em salas de bate-papo (gráfico 16).

Com base nos dados analisados nesta seção, podemos afirmar que existe uma vantagem significativa do Grupo A sobre o Grupo B quanto ao contexto individual, mais especificamente no que diz respeito à motivação integrativa e à atitude de seus participantes diante das atividades didáticas e paradidáticas relacionadas à aprendizagem da LI.

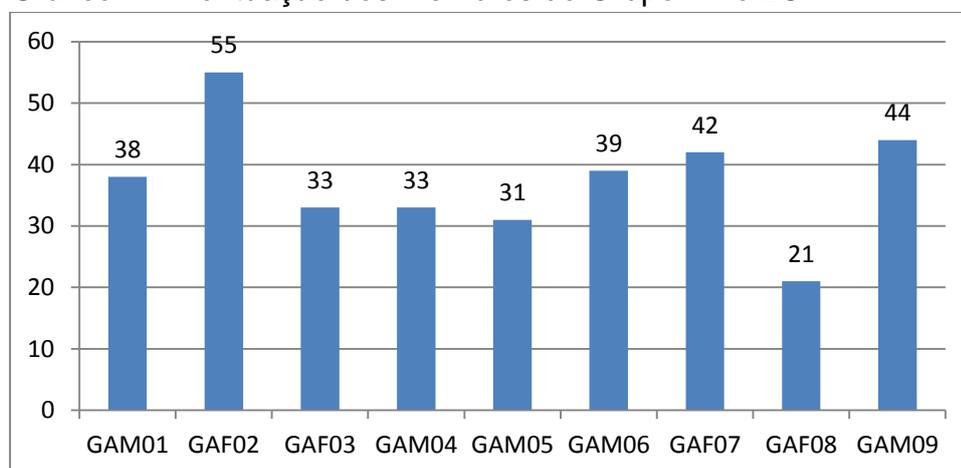
4.4 Delineamento do perfil dos participantes em relação ao contexto de aprendizagem

Para fins de delineamento do PPCA, levaremos em conta as perguntas de 6 a 16, cujas respostas recebem a mesma pontuação da versão original e da versão ampliada do LCP (SELIGER, 1977; FREED *et al.* 2004). A não inclusão das cinco primeiras perguntas, para fins de computação dos escores, se deve ao fato de suas respostas não receberem pontuação. Conforme detalhado no capítulo 3 (Seção 3.3.2), as perguntas de 6 a 16 abrangem aspectos relevantes para o delineamento do PPCA, tais como: tempo de contato com tempo de contato com a LI fora da sala de aula; auto-avaliação do nível de fluência na LI; o grau de envolvimento e interesse pelas atividades didáticas desenvolvidas na sala de aula e em casa; frequência de contato com programas de rádio e TV transmitidos na LI; frequência com que desenvolve determinadas atividades de contato com a LI fora da sala de aula, tais como ler textos na LI, ler e-mails e páginas na Internet na LI, assistir a filmes com áudio na LI (legendados ou não-legendados), escutar canções, escrever notas pessoais, cartas, e-mails na LI, e ainda participar de conversas em sala de bate-papo na LI.

O delineamento do PPCA será feito levando em consideração os resultados de cada grupo. Para tanto, será levada em conta a soma dos pontos referentes às respostas às perguntas de 6 a 16.

O gráfico 17 apresenta a pontuação obtida pelos membros do Grupo A no LCP:

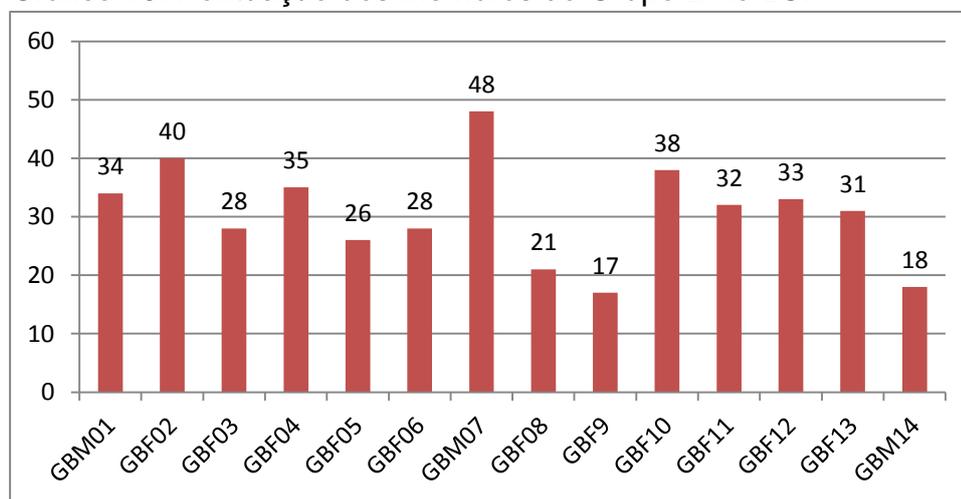
Gráfico 17: Pontuação dos membros do Grupo A no LCP



Fonte: O autor

O desempenho de cada um dos membros do Grupo A, ao responderem ao questionário LCP, pode ser visualizado no gráfico 18:

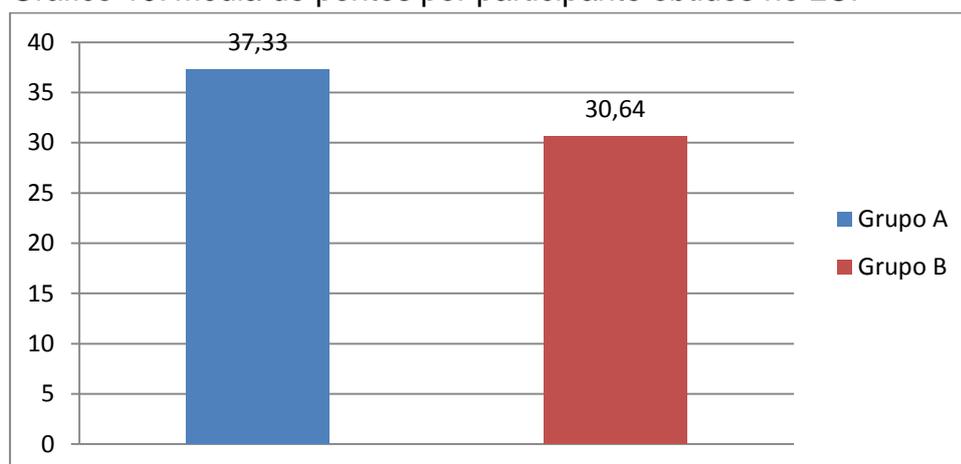
Gráfico 18: Pontuação dos membros do Grupo B no LCP



Fonte: O autor

O desempenho de ambos os grupos é apresentado de forma resumida na média de pontos obtidos, conforme ilustra o gráfico 22:

Gráfico 19: Média de pontos por participante obtidos no LCP



Fonte: o autor

4.5 Resumo dos resultados

Com base nos resultados obtidos a partir das respostas ao questionário LCP, podemos chegar às seguintes conclusões quanto ao delineamento do PPCA:

- 1) Em relação ao contexto curricular, o Grupo A foi favorecido por mais oportunidades de contato e aprendizado da LI do que o Grupo B, resultado condizente com a diferença de nível proficiência dos dois grupos (ver gráficos 1, 2, 3, e 4).
- 2) No que diz respeito ao contexto extracurricular e individual, o Grupo A também se sobressai em relação ao Grupo B, demonstrando mais interesse e motivação pelas atividades curriculares e extracurriculares, tanto de natureza receptiva quanto produtiva (ver gráficos 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16). A exceção é a leitura de textos em LI fora da sala de aula, na qual o Grupo A é suplantado pelo Grupo B (gráfico 15).
- 3) Quanto ao PPCA (cujo delineamento inclui as perguntas de 6 a 16), o desempenho do Grupo A (mais proficiente) apresentou uma diferença significativa (de 21,83%) em relação ao do Grupo B (menos proficiente).

Elaboramos ao longo deste capítulo o delineamento do perfil dos participantes deste estudo tendo como pano de fundo o contexto de aprendizagem em que estiveram inseridos desde o Ensino Fundamental I até o Ensino Superior, bem como o contato de cada um desses participantes com a LI ao longo dessa trajetória.

No capítulo seguinte, analisaremos e discutiremos o uso das EC por nossos participantes, tendo como fatores determinantes o PPCA e o NPLI.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: USO DAS ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO

Este capítulo apresenta a análise dos dados obtidos nas três atividades de coleta de dados. Os dados foram resumidos e sintetizados com a finalidade de se chegar aos resultados e às conclusões da pesquisa. Cada uma das tarefas de elicitación é analisada separadamente em três seções. As seções estão assim distribuídas:

- 1) Análise da Tarefa 1: My hometown
- 2) Análise da Tarefa 2: My entertainment
- 3) Análise da Tarefa 3: How I have learned English
- 4) Padrões de uso das EC de acordo com cada tarefa.

Em cada uma das três primeiras seções, os dados são analisados e sintetizados da seguinte maneira:

- 1) Uso das EC
- 2) Uso das estratégias baseadas na LM (doravante ECLM)
- 3) Uso das estratégias baseadas na IL (doravante ECIL)

Em cada uma dessas três subseções, os dados são apresentados e analisados levando-se em conta o uso das diferentes categorias e tipos de EC, tendo como fatores determinantes a diferença de proficiência na LAL e o PPCA.

Numa quarta seção, encontra-se um resumo dos padrões de uso das EC de acordo com cada tarefa, bem como os fatores que determinam o uso das EC, estes também apresentados de forma resumida.

Além disso, são apresentados os resultados de testes estatísticos com vistas a estabelecer a correlação entre o PPCA e o uso das EC.

Os códigos alfanuméricos usados na identificação dos participantes desta pesquisa receberão um complemento referente à indicação do PPCA de cada participante. Essa identificação virá após uma barra diagonal (/) seguida da letra P (perfil) e da pontuação obtida por cada participante no questionário de avaliação do perfil de contato com a língua – LCP (Ex. GAM04/P33).

Consideramos oportuno, neste momento, lembrar a diferença de PPCA dos grupos A e B. Em termos quantitativos, o perfil do Grupo A (mais proficiente) é representado por uma média de 37,33 pontos no questionário LCP, ao passo que o perfil do Grupo B (menos proficiente) é representado por uma média de 30,64 pontos no referido questionário.

5.1 Tarefa 1 – My hometown

O tópico proposto na primeira seção de produção de texto pediu aos participantes que escrevessem sobre sua cidade natal, dando informações importantes, tais como localização, população aproximada, pontos turísticos, atividades econômicas, oportunidades de emprego, instituições de ensino, etc.

5.1.1 O uso das Estratégias de Comunicação

Conforme podemos verificar na Tabela 1, ao realizar a Tarefa 1, o Grupo A empregou 69 EC, enquanto o Grupo B empregou 107 estratégias.

Tabela 1: Número total de estratégias empregadas pelos Grupos A e B na execução da Tarefa 1

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO	GRUPO A (n=09)	GRUPO B (n=14)
<u>Estratégias baseadas na LM</u>		
Tradução literal	44 (63,77%)	67 (61,47%)
Empréstimo	13 (18,84%)	15 (14,02%)
Ajuste morfológico	07 (10,14%)	22 (20,56%)
Total	64 (92,75%)	104 (97,20%)
<u>Estratégias baseadas na IL</u>		
Generalização	04 (5,8%)	02 (1,87%)
Paráfrase	0 (0%)	0 (0%)
Cunhagem de palavra	01 (1,45%)	01 (0,93%)
Total	05 (7,25%)	03 (2,8%)
TOTAL DE EC EMPREGADAS	69	107

Fonte: O autor

Tendo em vista que existem 9 participantes no primeiro grupo e 14 participantes no segundo, tem-se uma média de 7,67 estratégias por participante no Grupo A e uma média de 7,64 por participante no Grupo B.

Ambos os grupos utilizam aproximadamente a mesma quantidade média de EC. O participante que usou mais EC vem do grupo B (participante GBF12/P33 usou um total de 20 EC). Os participantes que usaram a menor quantidade de EC foram o participante GBF03/P28, do Grupo B, e o participante GAF07/P42, do Grupo A, ambos com apenas 1 EC.

O Grupo B utilizou mais ECLM (97,2%) do que o Grupo A (92,75%). Para contornar as dificuldades com a LAL, o Grupo B, considerado o grupo menos proficiente, recorreu mais à LM ao realizar a Tarefa 1. Em termos percentuais, a diferença entre os dois grupos não é significativa (4,8%). Quanto ao uso das ECIL, o percentual de uso dessas estratégias pelo Grupo A corresponde a 7,25% do total de EC usadas. No Grupo B o percentual de ECIL é de 2,8% do total de EC utilizadas. Isso implica que os participantes do Grupo A recorreram muito mais às ECIL do que os participantes do Grupo B, com uma diferença bastante significativa em termos percentuais (158,93%).

Essa diferença percentual acentuada no uso das ECIL é compatível com a distinção de NPLI entre os dois grupos, haja vista que os aprendizes mais proficientes tendem a recorrer com mais frequência ao seu conhecimento da LAL do que os aprendizes menos proficientes, conforme apontam os estudos de Bialystok e Frölich (1980); Bialystok (1983); Paribakht (1985); Liskin-Gasparro (1996); Fernandes Dobao (2002).

Na Tabela 2 encontram-se os resultados referentes ao uso das ECLM e das ECIL por parte dos participantes do Grupo A. Em seguida analisaremos esses dados, com destaque para alguns resultados.

Tabela 2: Frequência de uso individual das estratégias na realização da Tarefa 1 – Grupo A ($n = 09$)

PARTICIPANTE	LM	IL	TOTAL
GAM01	10	0	10
GAF02	15	4	19
GAF03	5	0	5
GAM04	9	1	10
GAM05	3	0	3
GAM06	6	0	6

Fonte: O autor

(Continua)

PARTICIPANTE	LM	IL	TOTAL
GAF07	1	0	1
GAF08	2	0	2
GAM09	13	1	13

Fonte: O autor

Com base na Tabela 2, fica evidente que todos os participantes do Grupo A demonstraram uma dependência maior nas ECLM do que nas ECIL. Em alguns casos essa diferença é bastante acentuada, a exemplo dos participantes GAM01/P38 e GAM09/P44. O primeiro empregou 10 ECLM e nenhuma ECIL. O segundo empregou 13 ECLM e apenas 1 ECIL. Não foi identificado nenhum caso de ECIL por parte dos participantes GAM01/P38, GAF03/P33, GAM05/P31, GAM06/P39, GAF07/P42 e GAF08/P21. Quatro dos nove participantes do Grupo A empregou um número relativamente pequeno de ECLM (participantes GAF03/P33, GAM05/P31, GAF07/P42 e GAF08/P21). Em contrapartida, os participantes do Grupo A utilizaram um número insignificante de ECIL. Metade desses participantes não utilizou nenhuma ECIL; na outra metade houve o emprego de apenas 1 ECIL por participante. O participante GAF02/P55 foi responsável pela maior utilização de ECIL: 4 ocorrências de um total de 19 EC por ele empregadas.

Partindo do pressuposto de que os aprendizes mais proficientes tendem a recorrer ao seu conhecimento da L2, conforme sinalizam os estudos de Bialystok e Frölich (1983), dentre outros, pode-se afirmar que esse resultado não é compatível com o NPLI dos participantes do Grupo A.

A Tabela 3 apresenta os resultados obtidos para as categorias ECLM e ECIL junto aos participantes do Grupo B. Alguns resultados serão destacados na análise dos dados da Tabela 3.

Tabela 3: Frequência de uso individual das estratégias na realização da Tarefa 1 – Grupo B ($n = 14$)

PARTICIPANTE	LM	IL	TOTAL
GBM01	11	0	11
GBF02	8	1	9

Fonte: O autor

(Continua)

PARTICIPANTE	LM	IL	TOTAL
GBF03	1	0	1
GBF04	5	0	5
GBF05	5	0	5
GBF06	3	0	3
GBM07	6	0	6
GBF08	4	0	4
GBF09	16	2	18
GBF10	8	0	8
GBF11	3	0	3
GBF12	20	0	20
GBM13	9	0	9
GBF14	5	0	5

Fonte: O autor

Analisando a Tabela 3, pode-se observar que a ocorrência de ECLM, por parte dos participantes do Grupo B, foi muito mais significativa que a de ECIL. O participante GBM01/P34, por exemplo, empregou 11 ECLM e nenhuma ECIL. Semelhantemente, o participante GBF09/P17 utilizou 16 ECLM e apenas 2 ECIL. Doze de um total de quatorze participantes do Grupo B (85,71%) não fizeram uso de nenhuma ECIL. No Grupo A (mais proficiente), dos nove participantes, apenas dois recorreram às ECIL, representando 77,78% do Grupo B.

Os resultados acima confirmam a tendência de que os aprendizes de LE menos proficientes, ao enfrentarem problemas comunicativos, recorrem com mais frequência às ECLM do que às ECIL.

5.1.2 Uso das estratégias baseadas na LM

Nesta seção analisaremos o uso que os dois grupos fizeram das ECLM na realização da primeira tarefa de elicitación de dados. A análise será dividida em três subseções, correspondendo aos três tipos de ECLM, a saber: tradução literal (TL), empréstimo (EMP) e ajuste morfológico (AM).

Tabela 4: Frequência de uso das estratégias baseadas pelos grupos A e B na LM na realização da Tarefa 1

GRUPO A (n=09)	GRUPO B (n=14)
<u>Estratégias baseadas na LM</u>	
Tradução literal	44 (63,77%)
Empréstimo	67 (61,47%)
Ajuste morfológico	13 (18,84%)
	15 (14,02%)
	07 (10,14%)
	22 (20,56%)
Total	64 (92,75%)
	104 (97,2%)

Fonte: O autor

Como se pode observar na Tabela 4, tanto os participantes do Grupo A quanto os do Grupo B usam um percentual muito alto de ECLM ao realizarem a Tarefa 1. Dentro dessa categoria de EC, ambos os grupos usam a TL num índice muito elevado, não havendo uma diferença significativa entre os dois grupos. Curiosamente, o grupo mais proficiente (Grupo A) utilizou o EMP com uma frequência maior que o grupo menos proficiente (Grupo B). Por outro lado, o Grupo B utilizou o AM com uma frequência significativamente maior (20,56%) que o Grupo A (10,14%).

Podemos constatar, com base nos resultados acima, que os participantes do Grupo A demonstraram uma dependência em relação à LM incompatível com seu NPLI e com seu PPCA.

Com a finalidade de verificar o grau de determinação das duas variáveis independentes (1. NPLI e 2. PPCA) sobre a variável dependente (uso das EC), foi aplicado o teste do coeficiente de determinação (R^2). Os resultados obtidos junto aos grupos A e B na realização da Tarefa 1 são apresentados a seguir.

No teste realizado para se verificar o grau de determinação do NPLI sobre o uso das ECLM, o Grupo A apresentou o seguinte resultado: $R^2 = 0,38$. Ou seja, o uso de 38% das ECLM pelo Grupo A é determinado pelo NPLI.

No que diz respeito à influência do PPCA sobre o uso das ECLM, o resultado apresentado pelo Grupo A ($R^2 = 0,48$) indica que 48% das ECLM empregadas pelo grupo foram determinadas pelo PPCA.

Com o Grupo B, ao se aplicar o teste do coeficiente de determinação em relação ao NPLI, o resultado apresentado ($R^2 = 0,057$) revelou que 5,7%

das ECLM usadas foram determinadas pelo NPLI dos participantes do Grupo B.

Quanto ao impacto do PPCA dos participantes do Grupo B, o resultado do teste do coeficiente de determinação ($R^2 = 0,0000238144$), indica que 0,0024% das ECLM usadas pelo Grupo B são explicadas pelo PPCA.

Tabela 5: Frequência de uso individual das estratégias baseadas na LM pelos grupos A e B na realização da Tarefa 1

Grupo A (n = 09)				Grupo B (n = 14)			
Participante	TL	EMP	AM	Participante	TL	EMP	AM
GAM01	8	1	1	GBM01	6	5	0
GAF02	11	3	1	GBF02	6	0	2
GAF03	3	2	0	GBF03	1	0	0
GAM04	7	0	2	GBF04	4	1	0
GAM05	2	1	0	GBF05	2	2	1
GAM06	4	0	2	GBF06	3	0	0
GAF07	1	0	0	GBM07	3	0	3
GAF08	2	0	0	GBF08	3	0	1
GAM09	5	6	1	GBF09	9	3	3
				GBF10	6	0	2
				GBF11	3	0	0
				GBF12	13	4	4
				GBM13	5	0	4
				GBF14	3	0	2

TL = Tradução literal
 EMP = Empréstimo
 AM = Ajuste morfológico

Fonte: O autor

5.1.2.1 Uso da Tradução literal

A TL se refere ao ajuste do sistema da IL, em nível lexical, por meio da tradução de palavras de função ou de conteúdo, de locuções ou de expressões idiomáticas, palavra por palavra, da LM para a LAL (TARONE, 1977 *apud* FAERCH; KASPER, 1983, p. 47).

Como ficou demonstrado na Tabela 5, o Grupo A usa a TL bem mais que o EMP ou o AM. No Grupo A, a TL representa 63,77% do número total das ECLM empregadas. Apesar de três participantes (de um total de nove) terem

usado a TL em apenas duas ou menos ocasiões, pode-se afirmar que todos os participantes no Grupo A recorrem a essa estratégia em alguma circunstância, com um número considerável de participantes empregando-a com significativa frequência, a exemplo dos participantes GAM01/P38, GAF02/P55, GAM04/P33, GAM06/P39 e GAM09/P44. O participante GAF02/P55 é quem usa a TL com maior frequência, com 11 exemplos de TL de um total de 15 ECLM. Os participantes GAM05/P31 e GAF08/P21 usam a TL em apenas duas ocasiões cada, enquanto o participante GAF07/P42 só usa em uma ocasião.

No Grupo B, a TL também é a estratégia usada com mais frequência. Os dados indicam que o Grupo B, apesar de ser menos proficiente, chega a empregar a TL num percentual (61,47%) ligeiramente inferior ao do Grupo A (65,22%), em relação às demais EC, na realização da Tarefa 1. O exemplo de maior uso da TL ficou por conta do participante GBF12/P33, com 12 ocorrências. Com exceção dos participantes GBF03/P28 e GBF05/P26 e GBF08/P21, nenhum participante usa a TL em menos de três ocasiões.

Em sua grande maioria, os casos de TL identificados nesta pesquisa se referem às mais diversas categorias gramaticais, tais como substantivos, preposições, pronomes, verbos, locuções nominais, locuções adverbiais, etc., a exemplo de ‘city’ (ao invés de *town*), ‘of’ (ao invés de *from*), ‘to know’ (ao invés de *to visit*), ‘commercial centre’ (ao invés de *shopping mall*), ‘in my house’ (ao invés de *at home*). Os exemplos a seguir ilustram o uso da TL.

Exemplo 1: Tradução literal

GAF02T01J: Limoeiro is a nice **city**, come to visit us when you come to Brazil, come to know Pedrinhas’s Dum, Mesquita’s bar, the squares, and so many curious places.

Comentário retrospectivo GAF02/P55: “Não sei porque eu usei essa palavra. Acho que na hora pensei que city servia pra falar de Limoeiro.”

Exemplo 2: Tradução literal

GBF05T01B: Morada Nova known as earth divine spirit sant (terra do Divino Espírito Santo) is **Earth** the cowboy (terra do vaqueiro).

Comentário retrospectivo GBF05/P26: Confesso que só conhecia Earth pra dizer terra. Eu achava que era uma palavra só pra tudo.

No exemplo 1, o participante GAF02/P55, ao invés de empregar *town*, faz uso da palavra *city* para se referir à sua cidade natal. Temos aqui um caso de TL caracterizada pela não-distinção lexical, tendo em vista que o item lexical *cidade* admite duas traduções na LI, *town* e *city*, as quais têm conotações diferentes. O comentário retrospectivo do participante GAF02/P55 confirma a hipótese de TL caracterizada pela não-distinção lexical.

No exemplo 2, pode-se observar que o participante GBF05/P26, membro do grupo menos proficiente, ao invés de usar *land*, usa a palavra *Earth*, inadequada para o contexto. Assim como o exemplo anterior, o exemplo 2 configura-se como um caso de TL caracterizada pela não-distinção lexical, confirmado pelo comentário retrospectivo do participante GBF05/P26.

Os dados apresentados na Tabela 5 revelam que os participantes de ambos os grupos usaram a TL de forma bastante expressiva, durante a realização Tarefa 1. No grupo A, a média de uso da TL é de 4,78 ocorrências por participante. No Grupo B, a média de uso da TL é de 4,78 ocorrências por participante, igual à média do Grupo A.

5.1.2.2 Uso do Empréstimo

Termo cunhado por Corder (1978), denominado ‘mudança de código’ por Faerch e Kasper (1983), o EMP consiste na utilização de uma palavra ou de uma expressão da LM sem que esta sofra qualquer ajuste em sua morfologia.

Apesar de ter se mostrado bem menos frequente que a TL, o EMP atingiu uma frequência relativamente alta em ambos os grupos. No Grupo A, essa estratégia representa 18,84% do número total de ECLM utilizadas. De um total de nove participantes, cinco (55,55%) empregaram o EMP.

No Grupo B, o EMP representou 14,02% do número total de ECLM utilizadas. Esse resultado indica que, na realização da Tarefa 1, o grupo mais proficiente (Grupo A) recorreu às formas da LM com uma frequência (18,84%) superior àquela demonstrada pelo grupo menos proficiente. Dos quatorze participantes do Grupo B, nove não fizeram nenhum uso do EMP.

Transcrevemos a seguir dois exemplos de EMP identificados na produção da Tarefa 1.

Exemplo 3: Empréstimo

GAM05T01C: Limoeiro do Norte is really calm, the people are very friendly, there are many party in different styles and preferences, many squares and trees, so, although the climate (weather), this **interior** is very pleaseful, calm and cool.

Comentário retrospectivo GAM05/P31: Eu não sabia como dizer 'interior' em inglês. Aí como eu não sabia a palavra certa, usei mesmo uma palavra do português.

Exemplo 4: Empréstimo

GBF09T01K: Tradicional partys are composed for vaquejada, Padroeira's party and carnaval localized in the river.

Comentário retrospectivo GBF09/P17: Foi falta de conhecimento mesmo. Tenho bastante dificuldade de escrever em inglês e essa palavra eu não sabia como escrever.

No exemplo 3, GAM05/P31 empregou uma palavra da LM (*interior*). Tendo em vista que a palavra *interior*, tanto na língua portuguesa quanto na LI, tem a mesma grafia, decidimos interrogar o participante GAM05/P31 para nos certificarmos do uso ou não do EMP.

No exemplo 4, a palavra *tradicional* e a palavra correspondente na LI (*traditional*), por serem cognatas, são muito semelhantes no nível ortográfico. Interrogamos GBF09/P17 a fim de não pairar qualquer dúvida quanto à

natureza da EC usada. Seu comentário, bastante esclarecedor, comprova o uso do EMP.

Os resultados do uso do EMP não condizem com a diferença de nível de proficiência nem com o PPCA dos dois grupos. Em primeiro lugar, era de se supor que o Grupo A recorresse ao EMP com uma frequência bem menor que a apresentada (18,84%). Em segundo lugar, não era de se esperar que o Grupo A, sendo mais proficiente, viesse a recorrer ao EMP numa frequência superior à do Grupo B (14,02%). Na execução da Tarefa 1, ambos os grupos demonstraram uma dependência considerável da LM, confirmada pelos índices expressivos de utilização do EMP.

No Grupo A, a média de uso do EMP é de 1,44 ocorrência por participante. No Grupo B, a média de uso do EMP é de 1,07 ocorrência por participante.

5.1.2.3 Uso do Ajuste morfológico

O AM consiste na combinação, no nível morfológico, de traços de sua IL e da LM, ajustando uma palavra da LM à morfologia da LAL (FAERCH; KASPER, 1983, p. 46). O resultado é a criação de palavras não-existentes na LAL.

Das ECLM, o AM é a estratégia menos usada pelo Grupo A (10,14%). A frequência mais alta registrada é de duas ocorrências por indivíduo (participantes GAM04/P33 e GAM06/P39). 1/3 dos participantes do Grupo A fez uso do AM em uma ocasião, cada um. Os demais membros do Grupo A não registraram nenhuma ocorrência.

Os exemplos a seguir ilustram o uso do AM pelos dois grupos.

Exemplo 5: Ajuste morfológico

GAM04T01I: I live on a town where each **habitant** has somewhere to go out (...)

Comentário retrospectivo GAM04/P33: No momento da construção do texto eu confundi com a palavra na língua portuguesa.

Mas eu conhecia a palavra 'inhabitant'. Só que na hora esqueci completamente.

Exemplo 6: Ajuste morfológico

GBM07T01D: love to go out with my friends to good places for **exemple** Pub's Piratas, library, Caiçara Park and a amazing church in the main point.

Comentário retrospectivo GBM07/P48: Acredito que a semelhança com a palavra em português me levou a esse erro.

Os comentários retrospectivos de GAM04/P33 e GBM07/P48 evidenciam o comportamento estratégico subjacente ao emprego da estratégia de AM nos exemplos 5 e 6. GAM04/P33 alegou ter confundido o item-alvo com uma palavra da LM e não ter se lembrado, naquele momento, do termo *inhabitant*. Para preencher essa lacuna, GAM04/P33 tenta, com a supressão da vogal final, aproximar a palavra *habitante* do padrão ortográfico da LI. Semelhante procedimento foi adotado por GBM07/P48 ao trocar a vogal o da palavra exemplo pela vogal e. Em seu comentário retrospectivo, GBM07/P48 atribui a criação da palavra *exemple* à interferência da LM.

A diferença entre o Grupo A e o Grupo B, em relação ao uso do AM, é bastante significativa. Das ECLM utilizadas pelo Grupo B, o AM representa 20,56%, superando o percentual do EMP (14,02%). A frequência mais alta registrada no Grupo B (4 ocorrências por indivíduo) foi registrada pelos participantes GBF12/P33 e GBM13/P31. Cinco dos quatorze membros do Grupo B (35,71%) não recorreram ao AM em nenhuma circunstância.

A média de uso do AM, no Grupo A, é de 0,77 ocorrência por participante. A média de uso do AM registrada no Grupo B é de 1,57 ocorrência por participante.

5.1.3 Uso das estratégias baseadas na IL

Nesta seção analisaremos o uso das ECIL pelos dois grupos na realização da primeira Tarefa 1. A análise constará de três subseções, relativas aos três tipos de ECIL: generalização, paráfrase e cunhagem de palavra.

A frequência de uso das ECIL pelo Grupo A é surpreendentemente baixa: 7,25% do total de EC usadas. Esse resultado não parece apropriado. Levando em consideração que se trata do mais proficiente, o Grupo A deveria ter recorrido mais ao seu conhecimento da L2 ao enfrentarem dificuldades comunicativas na LAL.

Tabela 6: Frequência de uso das estratégias baseadas na IL pelos grupos A e B na realização da Tarefa 1

	GRUPO A (n=09)	GRUPO B (n=14)
<u>Estratégias baseadas na IL</u>		
Generalização	04 (5,8%)	02 (1,87%)
Paráfrase	0 (0%)	0 (0%)
Cunhagem de palavra	01 (1,45%)	01 (0,93%)
Total	05 (7,25%)	03 (2,8%)

Fonte: O autor

De acordo com a Tabela 6, verifica-se uma diferença significativa entre os dois grupos no percentual geral de uso das ECIL – 7,25% no caso do Grupo A e 2,8% no caso do Grupo B. Essa diferença torna-se mais evidente se levarmos em conta que no Grupo A (mais proficiente) a média de uso das ECIL é de 0,55 estratégia por participante, enquanto no Grupo B (menos proficiente) essa média é de 0,28 estratégia por participante. Essa diferença corresponde à distinção de NPLI entre os dois grupos e ao seu PPCA.

Para verificar o grau de determinação do NPLI sobre o uso das ECIL pelo Grupo A, foi aplicado o teste do coeficiente de determinação cujo resultado ($R^2 = 0,35$) indica que 35% do uso das ECIL foram determinados pelo NPLI dos participantes do Grupo A.

Com relação ao PPCA dos participantes do Grupo A, o resultado do teste do coeficiente de determinação ($R^2 = 0,52$) demonstra que 52% das ECIL utilizadas pelo Grupo A são devidos à influência do PPCA.

O resultado obtido junto ao Grupo B ($R^2 = 0,0019$) revelou uma influência ínfima (da ordem de 0,19%) do NPLI sobre o uso das ECIL. Quanto à

influência do PPCA dos participantes do Grupo B sobre o uso das ECIL, o resultado foi $R^2 = 0,08$. Ou seja, 8% do uso das ECIL foi determinado pelo PPCA.

A Tabela 7 apresenta a distribuição das ECIL entre os participantes dos dois grupos.

Tabela 7: Frequência de uso individual das estratégias baseadas na IL pelos grupos A e B na realização da Tarefa 1

GRUPO A (n = 09)			
PARTICIPANTE	GEN	PAR	CDP
GAM01	0	0	0
GAF02	3	0	1
GAF03	0	0	0
GAM04	1	0	0
GAM05	0	0	0
GAM06	0	0	0
GAF07	0	0	0
GAF08	0	0	0
GAM09	0	0	0
GRUPO B (n = 14)			
PARTICIPANTE	GEN	PAR	CDP
GBM01	0	0	0
GBF02	1	0	0
GBF03	0	0	0
GBF04	0	0	0
GBF05	0	0	0
GBF06	0	0	0
GBM07	0	0	0
GBF08	0	0	0
GBF09	1	0	1
GBF10	0	0	0
GBF11	0	0	0
GBF12	0	0	0
GBM13	0	0	0
GBF14	0	0	0

GEN = Generalização
PAR = Paráfrase
CDP = Cunhagem de palavra

Fonte: O autor

5.1.3.1 Uso da Generalização

A generalização consiste no uso extensivo de um determinado item lexical, expressão ou regra gramatical da LAL em contextos onde os referidos itens não se aplicam (FAERCH; KASPER, 1983, p. 47).

No Excerto a seguir (exemplo 7), verifica-se a aplicação da regra de formação do modo interrogativo dos verbos modais (a exemplo de *can*, *may*, *must* e *should*) e do verbo de ligação *to be*, a qual consiste na mudança da ordem 'sujeito + verbo para verbo + sujeito' (ex.: *You can / Can you?*). Chama-nos a atenção o comentário de GAM04/P33, no qual ele justificativa o uso da ordem inversa ('sujeito + verbo') como uma tentativa de evitar o erro.

Exemplo 7: Generalização

GAM04T01J: Lives he in Townsville?

Comentário retrospectivo GAM04/P33: Foi um equívoco na construção da frase. Achei que soaria mais correto. Provavelmente hoje eu não viesse a cometer esse tipo de erro.

No exemplo 8, o participante GBF09/P17 empregou o caso genitivo da LI, o qual consiste no acréscimo da terminação 's ao primeiro substantivo do grupo nominal, com a finalidade de estabelecer uma relação de posse. O resultado é a aplicação de uma regra gramatical num contexto em que essa construção é inadequada, já que a relação entre os dois substantivos do grupo nominal não é de posse, mas de atribuição de qualidade por parte do primeiro substantivo.

Conforme demonstra a Tabela 7, a generalização representa 5,8% de todas as categorias de EC usadas pelo Grupo A. Nesse grupo, apenas dois participantes fazem uso da generalização. Das quatro ocorrências de generalização identificadas no grupo, três (75%) se devem ao participante GAF02/P55 e uma ao participante GAM04/P33. A média de uso da generalização por parte do Grupo A é de 0,44 ocorrência por participante.

No Grupo B, a generalização representa 1,87% de todas as categorias de EC usadas pelo grupo. A média de uso da generalização pelo Grupo B é de 0,14 ocorrência por participante.

A diferença entre os dois grupos no tocante ao uso da generalização está em consonância com a diferença de NPLI entre os dois grupos, haja vista

que os aprendizes tendem a contar mais com seu conhecimento da LAL do que os aprendizes menos proficientes.

Exemplo 8: Generalização

GBF09T01Q: The urban city presents **dance's clubs** (...)

Comentário retrospectivo GBF09/P17: Quis dizer que a cidade tem muitos clubes de dança. Então eu acabei usando a lógica do inglês e escrevi dance's clubs.

5.1.3.2 Uso da Paráfrase

A paráfrase consiste na reformulação da mensagem dentro de uma construção alternativa e aceitável na LAL, em situações em que a forma ou a construção adequada é desconhecida ou ainda não estável na IL do aprendiz (TARONE, 1977).

Nenhuma ocorrência de paráfrase foi registrada, na realização da Tarefa 1, por parte dos dois grupos.

No que diz respeito ao Grupo A, esse resultado contradiz a tendência por parte de aprendizes mais proficientes de serem mais propensos a fazer uso do seu conhecimento da LAL, empregando as ECIL com uma frequência bem maior que os participantes menos proficientes, conforme evidenciaram os estudos de Bialystok e Frölich (1980) e de Bialystok (1983).

5.1.3.3 Uso da Cunhagem de palavra

A cunhagem de palavra é o resultado de uma construção criativa envolvendo um ou mais itens lexicais por meio da seleção e da incorporação de um traço conceitual do item-alvo ao sistema morfológico da LAL (FAERCH; KASPER, 1983).

No exemplo 9, GAF02/P55 cria a locução "*Language's Academy*", na tentativa de recuperar a informação da existência de uma Academia de Letras em sua cidade, conforme relatado em seu comentário.

Exemplo 9: Cunhagem de palavra

GAF02T01S: We have a “**Language’s Academy**”, what it is fantastic, because it is the only town that I know which has one.

Comentário retrospectivo GAF02/P55: Eu quis dizer que Limoeiro tem uma Academia de Letras.

No exemplo 10, o participante tenta transmitir a ideia de que sua cidade dispõe de algumas ‘faculdades particulares’. Não dispondo de uma expressão mais adequada para traduzir sua mensagem, GBF09/P17 recorre à locução “*faculties of private teachers*” na tentativa de resgatar um traço conceitual do item-alvo, conforme comprova seu comentário.

Exemplo 10: Cunhagem de palavra

GBF09T01R: The urban city presents dance’s clubs very much schools and any **faculties of private teachers**.

Comentário retrospectivo GBF09/P17: Quis dizer que a cidade apresenta muitas escolas e faculdades particulares.

A cunhagem de palavra é usada apenas pelo Grupo A (participante GAF02/P55). Nenhuma ocorrência foi identificada no Grupo B.

Ao contrário do que se registrou em relação à paráfrase, essa diferença, ainda que se mostre pouco significativa, é compatível com a diferença de NPLI entre os dois grupos.

5.2 Tarefa 2 – My entertainment

Na segunda seção de produção de texto, os participantes foram instruídos a escreverem sobre as opções de entretenimento oferecidas pela sua cidade, bem como seus passatempos favoritos.

5.2.1 O uso das Estratégias de Comunicação

Na realização da Tarefa 2, como podemos verificar na Tabela 8, o Grupo A emprega 43 EC, enquanto o Grupo B emprega um total de 77 estratégias. Isso representa uma média de 4,78 estratégias por participante no Grupo A e uma média de 5,5 estratégias por participante no Grupo B. Os participantes do Grupo B (menos proficiente) usaram mais estratégias que os do Grupo A (mais proficiente). Em termos percentuais, a diferença do Grupo B em relação ao Grupo A foi de 15,06%.

Tabela 8: Número total de estratégias empregadas pelos Grupos A e B na execução da Tarefa 2

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO	GRUPO A (n=09)	GRUPO B (n=14)
<u>Estratégias baseadas na LM</u>		
Tradução literal	41 (95,35%)	63 (81,82%)
Empréstimo	0 (0%)	02 (2,6%)
Ajuste morfológico	01 (2,32%)	07 (9,09%)
Total	42 (97,67%)	72 (93,51%)
<u>Estratégias baseadas na IL</u>		
Generalização	01 (2,32%)	05 (6,49%)
Paráfrase	0 (0%)	0 (0%)
Cunhagem de palavra	0 (0%)	0 (0%)
Total	01 (2,32%)	05 (6,49%)
TOTAL DE EC EMPREGADAS	43	77

Fonte: O autor

Percebe-se, com base na Tabela 8, que o Grupo A empregou mais ECLM (97,67%) do que o Grupo B (93,51%), durante a realização da Tarefa 2. Em termos percentuais, a diferença entre os dois grupos é pouco significativa (4,45%). No que diz respeito às ECIL, estas representam 2,32% do total de EC usadas pelo Grupo A e 6,49% do total de EC usadas pelo Grupo B. Isso implica que o grupo menos proficiente (Grupo B) recorreu muito mais às ECIL do que o grupo mais proficiente (Grupo A), atingindo uma diferença bastante significativa em termos percentuais (179,74%). Tanto os resultados referentes ao uso das ECLM quanto os resultados referentes ao uso das ECIL são incompatíveis com

a tendência por parte dos aprendizes mais proficientes de usarem mais ECIL, enquanto os participantes menos proficientes estão mais propensos a empregar mais ECLM. Esses resultados corroboram os estudos de Bialystok e Frölich (1980), Bialystok (1983), Bialystok (1990), os quais concluíram que os aprendizes mais proficientes tendem a empregar mais estratégias baseadas na L2 do que os aprendizes menos proficientes.

Conforme ilustra a Tabela 9, no Grupo A, o único participante a recorrer ao seu conhecimento da LAL é o participante GAM06/P39. Todos os participantes fazem uso apenas de ECLM. Os participantes GAM05/P31 e GAM06/P39 são os que mostram mais dependência na LM, cada um registrando nove ocorrências de ECLM.

Tabela 9: Frequência de uso individual das estratégias na realização da Tarefa 2 – Grupo A ($n = 09$)

PARTICIPANTE	LM	IL	TOTAL
GAM01	6	0	6
GAF02	4	0	4
GAF03	2	0	2
GAM04	5	0	5
GAM05	9	0	9
GAM06	9	1	10
GAF07	1	0	1
GAF08	4	0	4
GAM09	2	0	2

Fonte: O autor

Os demais participantes do Grupo A usam uma média individual de 3,43 ECLM. O participante GAF07/P42 usa o menor número de EC, com apenas uma ocorrência de ECLM. Em termos médios, o Grupo A usou 4,67 ECLM por participante e 0,11 ECIL por participante.

A Tabela 10 apresenta a frequência de uso individual das estratégias de realização por parte do Grupo B. Dois participantes não recorreram ao seu conhecimento da LM (participantes GBF03/P28 e GBF05/P26). Os participantes GBM01/P34 e GBF04/P35 usam o menor número de ECLM, com um total de três para cada, seguidos dos participantes GBF02/P40, GBF11/P32 e GBF12/P33, com um total de quatro ECLM para cada. O participante

GBF14/P18 registrou o maior número total de EC, sendo oito ECLM e quatro ECIL.

Tabela 10: Frequência de uso individual das estratégias na realização da Tarefa 2 – Grupo B ($n = 14$)

PARTICIPANTE	LM	IL	TOTAL
GBM01	3	0	3
GBF02	4	0	4
GBF03	0	0	0
GBF04	3	0	3
GBF05	0	0	0
GBF06	8	0	8
GBM07	5	0	5
GBF08	5	1	6
GBF09	7	0	7
GBF10	7	1	8
GBF11	4	0	4
GBF12	4	2	6
GBM13	9	2	11
GBF14	8	4	12

Fonte: O autor

Em média, o Grupo B usou 4,78 ECLM por participante. O número total de ocorrências de ECIL é pequeno, com uma média de 0,71 ECIL por participante. No que diz respeito ao uso das ECIL, a diferença entre os dois grupos é bastante significativa (45,45% a mais para o Grupo B), sobretudo se levarmos em conta que era de se esperar que o Grupo A (mais proficiente) recorresse à LAL com uma frequência maior que o Grupo B (menos proficiente).

5.2.2 Uso das estratégias baseadas na LM

Analisaremos, nesta seção, o uso das ECLM pelo Grupo A (mais proficiente) e pelo Grupo B (menos proficiente), por ocasião da segunda tarefa de elicitación de dados. A cada um dos três tipos de ECLM será dedicada uma subseção.

Na realização da Tarefa 2, os Grupos A e B recorreram às ECLM num índice mais elevado que o registrado na Tarefa 1, conforme podemos verificar na Tabela 11.

Tabela 11: Número total de estratégias empregadas pelos Grupos A e B na execução da Tarefa 2

	GRUPO A (n=09)	GRUPO B (n=14)
<u>Estratégias baseadas na LM</u>		
Tradução literal	41 (95,35%)	63 (81,82%)
Empréstimo	0 (0%)	02 (2,6%)
Ajuste morfológico	01 (2,32%)	07 (9,09%)
Total	42 (97,67%)	72 (93,51%)

Fonte: O autor

No Grupo A, a TL representa 95,35% de todas as categorias de EC usadas. No Grupo B, a TL corresponde a 81,82% de todas as EC utilizadas. Dentro da categoria das ECLM, a TL, no Grupo A, representa 97,62% das estratégias empregadas. No Grupo B, a TL representa 87,5% das ECLM utilizadas.

Em termos percentuais, a diferença entre os dois grupos é de 11,56%. Se levarmos em consideração que o Grupo A é mais proficiente que o Grupo B, poderíamos esperar que o grupo menos proficiente usasse a TL com mais frequência que o grupo mais proficiente. Contudo, esse resultado está em consonância com um estudo de Hyde (1982) que constatou que aprendizes com baixo NPLI usaram as EC com uma frequência superior aos aprendizes mais proficientes, em função de suas limitações na LAL.

O resultado apresentado pelo Grupo A no teste do Coeficiente de Determinação ($R^2 = 0,15$) indica que 15% do emprego das ECLM se devem ao NPLI dos participantes do Grupo A.

Por outro lado, o teste do Coeficiente de Determinação realizado para medir o grau de influência do PPCA dos membros do Grupo A sobre as ECLM teve como resultado $R^2 = 0,041$. Ou seja, 4,1% do uso das ECLM se devem ao PPCA.

O Grupo B apresentou um resultado próximo ao do Grupo A no que diz respeito à influência do NPLI sobre o uso das ECLM: $R^2 = 0,14$, indicando

que 14% das ECLM usadas são justificadas pelo NPLI dos participantes do Grupo B.

Quanto à variável independente PPCA, o Grupo B apresentou um resultado bastante diferente do Grupo A no teste do Coeficiente de Determinação ($R^2 = 0,26$), o qual indica que 26% do uso das ECLM são explicados pelo PPCA do Grupo B.

5.2.2.1 Uso da Tradução literal

Conforme ilustrado na Tabela 11, na execução da Tarefa 2, o Grupo A (mais proficiente) usa a TL em um grau mais elevado que o grupo menos proficiente – 95,35% do total de EC. No Grupo B (menos proficiente) o percentual de uso da TL é de 81,82% em relação ao total de EC. Em termos percentuais a diferença do Grupo A em relação ao Grupo B é 16,54%. No exemplo 11, GAM05/P31 traduz literalmente a frase “*não tem ninguém que não conheça*”, da qual destacamos o trecho “*who don’t know*”, cuja construção evidencia a interferência da estrutura sintática da LM, como comprova o depoimento de GAM05/P31 em seu comentário.

Exemplo 11: Tradução literal

GAM05T02I: Who know music, and I think don’t have **who don’t knows**, never leave it, for me music is life.

Comentário retrospectivo GAM05/P31: Eu quis dizer que não tem ninguém que não conheça música. Tentei dizer isso com as minhas palavras, do jeito que eu sabia dizer.

Neste outro exemplo, o participante GBF09/P17 tenta traduzir o nome de um programa de TV ao qual ele costumava assistir. O resultado dessa tentativa é uma sequência de palavras desprovida de sentido.

Exemplo 12: Tradução literal

GBF09T02E: Normally I like watch the program of television, **go to give valentine**, I think cool.

Comentário retrospectivo GBF09/P17: Eu queria dizer o nome de um programa de TV que eu assistia, chamado “Vai dar namoro”.

Na Tabela 12, verifica-se que a TL mostrou-se a estratégia preferida dentre as ECLM pelos dois grupos na execução da Tarefa 2.

Tabela 12: Frequência de uso individual das estratégias baseadas na LM pelos grupos A e B na realização da Tarefa 2

GRUPO A (N = 09)			
PARTICIPANTE	TL	EMP	AM
GAM01	5	0	1
GAF02	4	0	0
GAF03	2	0	0
GAM04	5	0	0
GAM05	9	0	0
GAM06	9	0	0
GAF07	1	0	0
GAF08	4	0	0
GAM09	2	0	0
GRUPO B (N = 14)			
PARTICIPANTE	TL	EMP	AM
GBM01	2	0	1
GBF02	4	0	0
GBF03	0	0	0
GBF04	3	0	0
GBF05	0	0	0
GBF06	8	0	0
GBM07	5	0	0
GBF08	5	0	1
GBF09	7	0	0
GBF10	7	0	0
GBF11	4	0	0
GBF12	4	0	0
GBM13	6	2	1
GBF14	8	0	4

TL = Tradução literal
EMP = Empréstimo
AM = Ajuste morfológico

Fonte: O autor

No Grupo A, os participantes GAM05/P31 e GAM06/P39 atingem a frequência mais alta no uso da TL (nove ocorrências cada um). Alguns participantes do Grupo A, no entanto, não empregaram a TL com frequência significativa. Os participantes GAF03/P33 e GAM09/P44 usam a TL em apenas

duas ocasiões cada um. A frequência mais baixa é registrada com o participante GAF07/P42, o qual usa a TL em apenas uma ocasião. O desempenho de GAF07/P42 é perfeitamente compreensível, se levarmos em conta seu PPCA. No grupo A, a média de uso da TL é de 4,55 ocorrências por participante.

No Grupo B, conforme indica a Tabela 12, o percentual de utilização da TL, na Tarefa 2, é inferior ao do grupo mais proficiente (81,82% do total de EC utilizadas). Com exceção do participante GBF03/P28, nenhum participante registra menos de duas ocorrências da TL. A maior frequência individual de uso da TL, no Grupo B, foi identificada nos participantes GBF06/P27 e GBF14/P18, cada um com 8 ocorrências. A média de uso da TL por parte do Grupo B é de 4,5 ocorrências por participante, praticamente a mesma média do Grupo A (4,55 ocorrências por participante).

Com base nos resultados acima, fazemos duas observações acerca do uso da TL na execução da Tarefa 2. Em primeiro lugar, fica evidente que os participantes do Grupo A (mais proficiente), apesar de sua maior experiência com a L2, ainda estão muito habituados à tradução palavra por palavra quando tentam se comunicar na LAL. Em segundo lugar, a frequência com que os dois grupos empregaram a TL (Grupo A: 95,35%, Grupo B: 81,82) entra em contradição com a hipótese sustentada por Paribakht (1985) de que os aprendizes mais proficientes tendem a contar mais com seu conhecimento da L2 do que os aprendizes menos proficientes.

Esse resultado contraditório, no entanto, é respaldado pelo estudo conduzido por Poulisse e Schils (1989) e por Tajeddin e Alemi (2010), que constataram que a escolha do tipo de EC não teve nenhuma relação com o NPLI dos participantes.

5.2.2.2 *Uso do Empréstimo*

O EMP foi a estratégia menos utilizada na realização da Tarefa 2. Nenhuma ocorrência foi identificada no Grupo A. No Grupo B, apenas um participante (GBM13/P31) recorreu ao EMP em duas ocasiões, representando 2,7% do total de EC empregadas pelo grupo.

Após identificarmos os dois casos de EMP no Grupo B, entrevistamos GBM13/P31 para nos certificarmos quanto à sua intenção no momento em que escreveu a palavra “*Portugues*”. Como podemos verificar no exemplo 13, a grafia da palavra em negrito lembra tanto o item-alvo *Portuguese* quanto a palavra *Português* da LM. Constatamos, com base em seu comentário retrospectivo, tratar-se de um caso de EMP.

Exemplo 13: Empréstimo

GBM13T02G: The book’s name is “Impressões digitais” in **Portugues**.

Comentário retrospectivo GBM13/P31: Na hora não sabia como dizer Português em inglês. O nome Portugues sem acento foi uma distração.

Outro caso semelhante foi o exemplo 14, em que GBM13/P31 usou a palavra ‘*videoclipe*’, cuja origem é inglesa, mas aparece em sua forma aportuguesada.

Exemplo 14: Empréstimo

GBM13T02H: I watch video of **videoclipes**, background, making of movies and music of video.

Comentário retrospectivo GBM13/P31: Escrevi videoclipes porque era como eu conhecia a palavra em português.

A média de uso do EMP, no Grupo B, é de 0,14 ocorrência por participante. Apesar de serem pouco significativos os dados referentes ao uso do EMP, a pequena diferença entre os dois grupos é compatível com a distinção de NPLI dos mesmos, já que é esperada dos aprendizes menos proficientes uma dependência da LM maior que a dos aprendizes mais proficientes⁵⁸.

⁵⁸ Cf. Bialystok e Frölich, 1980; Bialystok, 1983; Paribakht, 1985; Liskin-Gasparro, 1996; Fernandes Dobao, 2002.

5.2.2.3 Uso do Ajuste morfológico

Uma ocorrência de AM foi identificada no Grupo A. (participante GAM01/P38), representando 2,32% do total de EC empregadas pelo Grupo A. No Grupo B, foram identificadas sete ocorrências, correspondendo a 9,21% do total de estratégias usadas por esse grupo.

O participante GBF14/P18 empregou o AM em quatro ocasiões. No exemplo 15, GBF08/P21 tenta ‘maquiar’ a palavra *situação*, adotando, como confirma em seu comentário, uma das regras de formação de palavras da LAL, mais especificamente o acréscimo do sufixo *-ion*:

Exemplo 15: Ajuste morfológico

GBF08T02F: So, for all I love listen to music, in the bus, in house, in college, in all places, in all **situacions**.

Comentário retrospectivo GBF08/P21: Devo ter escrito a palavra assim porque achei que em inglês era mais ou menos desse jeito.

Artifício semelhante pode ser identificado no exemplo 16, no qual, ao invés de escrever *concert*, GBM13/P31 escreve *consert*, numa tentativa de se aproximar do padrão ortográfico da LAL. O comentário de GBM13/P31 torna evidente o desconhecimento da grafia correta da palavra *concerto*.

Exemplo 16: Ajuste morfológico

GBM13T02I: I would like to watch theatrical and **consert**.

Comentário retrospectivo GBM13/P31: Eu quis dizer concerto, música clássica. Pensei que escrevendo assim tava certo.

A média de uso do AM, no Grupo A é de 0,11 ocorrência por participante, enquanto no Grupo B, essa média é de 0,5 ocorrência por participante. Apesar de pouco significativa, a diferença entre os dois grupos em relação ao uso do AM corresponde à distinção dos níveis de proficiência dos

dois grupos, tendo em vista que os aprendizes menos proficientes tendem a recorrer à LM com mais frequência que os aprendizes mais proficientes ⁵⁹. Além do mais, essa diferença em favor do Grupo B no uso do AM é compatível com o PPCA.

5.2.3 Uso das estratégias baseadas na IL

Nesta seção analisaremos a utilização das estratégias ECIL pelos dois grupos durante a realização da Tarefa 2. A análise se dividirá em três subseções, relativas aos três tipos de ECIL: generalização, paráfrase e cunhagem de palavra.

Conforme podemos verificar na Tabela 13, o Grupo A usa bem menos as ECIL do que Grupo B. Esse resultado não parece condizente com a diferença do NPLI dos dois grupos.

Tabela 13: Frequência de uso das estratégias baseadas na IL pelos grupos A e B na realização da Tarefa 2

<u>Estratégias baseadas na IL</u>	<u>Grupo A (n =09)</u>	<u>Grupo B (n = 14)</u>
Generalização	01 (2,32%)	05 (6,49%)
Paráfrase	0 (0%)	0 (0%)
Cunhagem de palavra	0 (0%)	0 (0%)
Total	01 (2,32%)	04 (6,49%)

Fonte: O autor

Apesar de pouco expressivos, os números da Tabela 13 indicam que há uma vantagem considerável do Grupo B (6,49%) sobre o Grupo A (2,32%) no percentual geral de uso das ECIL. A média de uso das ECIL, no Grupo A, é de 0,11 ocorrência por participante, enquanto que no Grupo B a média é de 0,36 ocorrência por participante.

Com vistas a verificar o grau de determinação do NPLI sobre o uso das ECIL pelo Grupo A, foi aplicado o teste do Coeficiente de Determinação, cujo resultado ($R^2 = 0,2$) indica que 20% do uso das ECIL são justificados pelo NPLI dos participantes do Grupo A.

⁵⁹ Cf. Bialystok e Frölich, 1980; Bialystok, 1983; Paribakht, 1985; Liskin-Gasparro, 1996; Fernandes Dobao, 2002.

Com relação à variável independente PPCA do Grupo A, o resultado do teste do coeficiente de determinação ($R^2 = 0,0043$) demonstra que 0,43% das ECIL utilizadas pelo Grupo A são devidos à influência do PPCA.

Quanto ao Grupo B, no que diz respeito à variável independente PPCA, o resultado obtido ($R^2 = 0,17$) revelou que 17% do uso das ECIL foram determinados pelo NPLI dos participantes do Grupo B.

No que diz respeito à influência do PPCA, o resultado do teste do Coeficiente de Determinação junto ao Grupo B ($R^2 = 0,12$), demonstrou que 12% das ECIL usadas por esse grupo são explicados pelo PPCA.

5.2.3.1 Uso da Generalização

Conforme demonstra a Tabela 14, a generalização representa apenas 2,32% de todas as categorias de EC usadas pelo Grupo A. Nesse grupo, apenas um participante faz uso da generalização.

No Grupo B, a generalização representa 6,49% de todas as categorias de EC usadas pelo grupo. Dos quatorze participantes do Grupo B, apenas os participantes GBF10/P38, GBF12/P33 e GBM13/P31 usaram a estratégia de generalização.

Tabela 14: Frequência de uso individual das estratégias baseadas na IL pelos grupos A e B na realização da Tarefa 2

GRUPO A (N = 09)			
PARTICIPANTE	GEN	PAR	CDP
GAM01	0	0	0
GAF02	0	0	0
GAF03	0	0	0
GAM04	0	0	0
GAM05	0	0	0
GAM06	1	0	0
GAF07	0	0	0
GAF08	0	0	0
GAM09	0	0	0
GRUPO B (N = 14)			
PARTICIPANTE	GEN	PAR	CDP
GBM01	0	0	0
GBF02	0	0	0
GBF03	0	0	0

GEN = Generalização
PAR = Paráfrase
CDP = Cunhagem de palavra

Fonte: O autor

(Continua)

GRUPO B (N = 14)			
PARTICIPANTE	GEN	PAR	CDP
GBF04	0	0	0
GBF05	0	0	0
GBF06	0	0	0
GBM07	0	0	0
GBF08	0	0	0
GBF09	0	0	0
GBF10	1	0	0
GBF11	0	0	0
GBF12	2	0	0
GBM13	2	0	0
GBF14	0	0	0

GEN = Generalização
PAR = Paráfrase
CDP = Cunhagem de palavra

Fonte: O autor

Nos dois Excertos a seguir encontram-se duas ocorrências de generalização em que os participantes fazem uso de uma regra de forma extensiva. No exemplo 17, GAM06/P39 generaliza a forma verbal *used to + infinitivo*, a qual é invariável e é utilizada exclusivamente para expressar hábitos, isto é, ações que se repetiam regularmente no passado, equivalendo ao pretérito imperfeito do português. GAM06/P39 aplica a regra de forma inadequada, retirando do verbo semi-modal *used to* o sufixo de passado e usando para expressar uma ação corriqueira no presente.

Exemplo 17: Generalização

GAM06T02J: People in my hometown **use to** go out to eat something at a restaurant.

Comentário retrospectivo GAM06/P39: Quis dizer que eles têm o hábito de fazer determinadas coisas.

No Excerto a seguir (exemplo 18), GBF10/P38 generaliza a regra segundo a qual, numa locução verbal, o verbo principal recebe o sufixo –ing quando precedido de determinados verbos, a exemplo de *like* (e.g.: *I like watching old films on TV*).

Exemplo 18: Generalização

GBF10T02H: I like going at the movies theater **watching** good films in the week.

Comentário retrospectivo GBF10/P38: Eu escrevi no sentido de assistir, então o verbo *watching* estaria com o valor de infinitivo.

A média de uso da generalização por parte do Grupo A é de 0,11 ocorrência por participante, enquanto no Grupo B essa média é de 0,36 ocorrência por participante.

5.2.3.2 Uso da Paráfrase

Essa vantagem do Grupo B sobre o Grupo A no tocante ao uso das ECIL, aqui expressa tanto em termos percentuais quanto em termos médios, não é apropriada à diferença de NPLI entre os dois grupos. Poderíamos presumir que os participantes do grupo A (mais proficiente) viessem a contar mais com seu conhecimento da L2 do que os participantes do Grupo B (menos proficientes), conforme indicam os estudos de Bialystok e Frölich (1980), de Bialystok (1983), Paribakht (1985), Liskin-Gasparro (1996), Fernandez Dobao (2002), dentre outros.

Nenhum dos participantes dos dois grupos tenta contornar suas dificuldades linguísticas na L2 por meio da exemplificação ou descrição dos itens da LAL..

5.2.3.3 Uso da Cunhagem de palavra

Nenhuma ocorrência de cunhagem de palavra foi identificada nos dois grupos. Uma explicação aceitável para isso pode ser a natureza dessa estratégia, que consiste na criação criativa, por parte do aprendiz, de um neologismo por meio da combinação de dois ou mais itens do léxico, exigindo do aprendiz conhecimento das regras morfológicas e gramaticais da LAL. A título de ilustração, transcrevemos este exemplo de cunhagem de palavra, em que o aprendiz usou “airball” para se referir a “balloon” (VÁRADI, 1973).

5.3 Tarefa 3 – How I have learned English

Na terceira seção de produção textual, os participantes receberam a proposta de fazerem um relato sobre como se deu o aprendizado da LI em suas vidas, desde seu primeiro contato até os dias atuais, detalhando suas experiências com a LI dentro e fora da sala de aula.

5.3.1 O uso das Estratégias de Comunicação

Ao realizar a Tarefa 3, o Grupo A emprega 51 EC, enquanto o Grupo B emprega 71 estratégias. Isso representa uma média de 5,67 estratégias por participante no Grupo A e uma média de 5,07 estratégias por participante no Grupo B. A diferença entre os dois grupos no número médio de EC empregadas é de 11,83%.

A Tabela 15 indica que os dois grupos usam bem mais as ECLM do que as ECIL.

Tabela 15: Número total de estratégias empregadas pelos Grupos A e B na execução da Tarefa 3

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO	GRUPO A (n=09)	GRUPO B (n=14)
<u>Estratégias baseadas na LM</u>		
Tradução literal	44 (86,27%)	53 (74,64%)
Empréstimo	01 (1,96%)	01 (1,41%)
Ajuste morfológico	02 (3,92%)	10 (19,61%)
Total	47 (92,16%)	64 (90,14%)
<u>Estratégias baseadas na IL</u>		
Generalização	04 (7,84%)	06 (8,45%)
Paráfrase	0 (0%)	01 (1,41%)
Cunhagem de palavra	0 (0%)	0 (0%)
Total	04 (7,84%)	07 (9,86%)
TOTAL DE EC EMPREGADAS	51	71

Fonte: O autor

A diferença entre os dois grupos no uso das ECLM é pouco significativa. No Grupo A, 92,16% das EC usadas são ECLM. No Grupo B, a percentual de ECLM é de 90,14%.

Quanto ao uso das ECIL, os dois grupos usam proporções muito próximas: Grupo A: 7,84%; Grupo B: 9,86%. Em termos percentuais, a diferença do Grupo B sobre o Grupo A no uso das ECIL é de 25,76%, resultado que não parece apropriado, levando-se em consideração que os participantes do grupo A (mais proficiente) deveriam recorrer mais ao seu conhecimento da L2 do que os participantes do Grupo B (menos proficientes) ao tentarem contornar as dificuldades comunicativas na LAL, como sugere a maior parte dos estudos que relacionam proficiência na LAL e o uso das EC.

Conforme indicam os dados da Tabela 16, na realização da Tarefa 3, os participantes do Grupo A recorrem às ECLM numa frequência significativa.

Tabela 16: Frequência de uso individual das estratégias na realização da Tarefa 3 – Grupo A ($n = 09$)

PARTICIPANTE	LM	IL	TOTAL
GAM01	4	0	4
GAF02	3	1	4
GAF03	8	0	8
GAM04	9	2	11
GAM05	8	0	8
GAM06	2	1	3
GAF07	0	0	0
GAF08	5	0	5
GAM09	8	0	8

Fonte: O autor

A menor frequência de uso das ECLM fica por conta do participante GAM06/P39 (duas ocorrências). Os participantes GAF02/P55, GAM01/P38 e GAF08/P21 usam respectivamente três, quatro e cinco ECLM. Cada um dos participantes GAF03/P33, GAM05/P31 e GAM09/P44 usa oito ECLM. A maior frequência de uso das estratégias dessa categoria ficou por conta do participante GAM04/P33, que usa nove ECLM de um total de onze EC. O participante GAF07/P42 não usou nenhuma ECLM.

Um terço do Grupo A emprega ECIL (GAF02/P55 e GAM06/P39 com uma ocorrência, cada um, e GAM04/P33 com duas ocorrências). O Grupo A usou em média 5,22 ECLM por participante e 0,44 ECIL por participante.

Dois terços dos participantes não recorreram em nenhum momento às ECIL para tentar contornar problemas comunicativos. Por se tratar do grupo mais proficiente, esses resultados nos chamam a atenção, tendo em vista que os aprendizes mais proficientes normalmente recorrem aos seus conhecimentos da LAL, conforme indica a maior parte dos estudos ⁶⁰ voltados para a relação proficiência e uso das EC.

No Grupo B, todos os participantes empregam ECLM, sendo que o participante GBF12/P33 é responsável por onze ocorrências dessa categoria e os participantes GBF02/P40, GBF06/P27, GBM07/P48, e GBF09/P17 são responsáveis por sete ocorrências cada um, como podemos verificar na Tabela 17.

Tabela 17: Frequência de uso individual das estratégias na realização da Tarefa 3 – Grupo B ($n = 14$)

PARTICIPANTE	LM	IL	TOTAL
GBM01	1	0	1
GBF02	7	0	7
GBF03	2	0	2
GBF04	5	0	5
GBF05	1	0	1
GBF06	7	0	7
GBM07	7	2	9
GBF08	6	0	6
GBF09	7	0	7
GBF10	1	0	1
GBF11	2	0	2
GBF12	11	1	12
GBM13	2	3	5
GBF14	5	1	6

Fonte: O autor

Seis participantes do Grupo B usam pelo menos uma vez ECLM. Sete participantes recorrem à LM em pelo menos cinco ocasiões.

⁶⁰ Cf. Bialystok e Frölich (1980), Bialystok (1983); Paribakht (1985); Liskin-Gasparro (1996); Fernandes Dobao (2002).

Com relação às ECIL, quatro membros do Grupo B fazem uso do seu conhecimento da LAL. Os participantes GBF12/P33 e GBF14/P18 registram apenas uma ocorrência, cada um. O participante GBM07/P48 registra duas ocorrências, e o participante GBM13/P31, três ocorrências.

O Grupo B usou uma média de 4,57 ECLM e uma média de 0,5 ECIL por participante.

5.3.2 Uso das estratégias baseadas na LM

Nesta seção, analisaremos o uso das ECLM pelos dois grupos quando da execução da Tarefa 3. As três subseções a seguir correspondem aos três tipos de ECLM: TL, EMP e AM.

Ao realizarem a Tarefa 3, os Grupos A e B usaram as ECLM num índice inferior ao registrado na Tarefa 2. No Grupo A, a TL corresponde a 86,27% de todas as categorias de EC usadas. No Grupo B, a TL representa 74,64% de todas as EC utilizadas.

Tabela 18: Número total de estratégias empregadas pelos Grupos A e B na execução da Tarefa 3

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO	GRUPO A (n=09)	GRUPO B (n=14)
<u>Estratégias baseadas na LM</u>		
Tradução literal	44 (86,27%)	53 (74,64%)
Empréstimo	01 (1,96%)	01 (1,41%)
Ajuste morfológico	02 (3,92%)	10 (19,61%)
Total	47 (92,16%)	64 (90,14%)

Fonte: O autor

Ao contrário do que se poderia presumir, o Grupo A (mais proficiente) usa a TL com mais frequência que o Grupo B (menos proficiente). Esse resultado não está em consonância com a maior parte dos estudos voltados para a relação proficiência e uso das EC, os quais constatam que os aprendizes menos proficientes são mais propensos a utilizarem as ECLM ao tentarem solucionar problemas comunicativos na LAL.

Após ser submetido ao teste do Coeficiente de Determinação, Grupo A apresentou o seguinte resultado: $R^2 = 0,11$. Em termos percentuais, 11% do uso das ECLM seriam explicados pelo NPLI.

Em outro teste, desta vez tendo como variável independente o PPCA, o resultado apresentado pelo Grupo A ($R^2 = 0,18$) indicou que esta variável foi responsável por 18% das ECLM usadas pelos participantes desse grupo na Tarefa 3.

O Grupo B apresentou um resultado bastante semelhante ($R = 0,12$), demonstrando que 12% das ECLM usadas pelos membros desse grupo teriam sido determinadas pelo NPLI.

Tendo como variável independente o PCCA, o segundo teste do Coeficiente de Determinação feito com o Grupo B teve como resultado o coeficiente $R^2 = 0,0001$. Ou seja, apenas 0,01% do uso das ECLM teria sido influenciado pelo PPCA.

A Tabela 19 apresenta a frequência de uso das ECLM por participante.

Tabela 19: Frequência de uso individual das estratégias baseadas na LM pelos grupos A e B na realização da Tarefa 3

GRUPO A ($n = 09$)			
PARTICIPANTE	TL	EMP	AM
GAM01	4	0	0
GAF02	3	0	0
GAF03	7	0	1
GAM04	9	0	0
GAM05	8	0	0
GAM06	2	0	0
GAF07	0	0	0
GAF08	5	0	1
GAM09	7	1	0
GRUPO B ($n = 14$)			
PARTICIPANTE	TL	EMP	AM
GBM01	1	0	0
GBF02	6	0	1
GBF03	2	0	0
GBF04	4	0	1
GBF05	1	0	0
GBF06	6	0	1
GBM07	7	0	0
GBF08	6	0	0
GBF09	3	1	3

TL = Tradução literal
EMP = Empréstimo
AM = Ajuste morfológico

Fonte: O autor

(Continua)

GRUPO B (n = 14)			
PARTICIPANTE	TL	EMP	AM
GBF10	1	0	0
GBF11	2	0	0
GBF12	11	0	0
GBM13	2	0	0
GBF14	1	0	4

TL = Tradução literal
EMP = Empréstimo
AM = Ajuste morfológico

Fonte: O autor

Foi identificada apenas uma ocorrência de EMP em cada grupo, representando 1,96% no Grupo A e 1,41% no Grupo B, em relação a todas as categorias de EC usadas.

Quanto ao AM, no Grupo A foram identificadas duas ocorrências, correspondendo a 3,92% do total de EC empregadas. No Grupo B, foram identificadas dez ocorrências de AM, correspondendo a 19,61% do total de EC empregadas. No tocante ao uso do AM, a vantagem do Grupo A, em relação ao Grupo B, é bastante significativa e está em consonância com o pressuposto de que os aprendizes menos proficientes tendem a recorrer à LM com mais frequência que os aprendizes mais proficientes, conforme indica a maior parte das pesquisas que relacionam proficiência e uso das EC, a exemplo dos estudos de Bialystok e Frölich (1980), Bialystok (1983), Paribakht (1985), Liskin-Gasparro (1996) e Fernandes Dobao (2002).

5.3.2.1 Uso da Tradução literal

A TL corresponde a 74,64% do total de estratégias empregadas pelo Grupo B (ver Tabela 18). É de fácil percepção, como demonstram os exemplos desta subseção, a transferência de traços da LM para a LAL, cujo resultado é o uso de uma palavra ou estrutura inaceitável na LI. O uso percentual da TL pelo Grupo A também é muito significativo (86,27%), principalmente por se tratar do grupo de aprendizes mais proficientes. A diferença, em termos percentuais do Grupo A sobre o Grupo B, no uso da TL, é de 15,58%. Apesar de serem mais proficientes que o Grupo B, os participantes do Grupo A ainda se mostram dependentes da LM ao tentarem se expressar na L2.

Com exceção do participante GAF07/P42, todos os participantes do Grupo A recorrem à TL como estratégia comunicativa em alguma etapa na realização da Tarefa 3, com um dos participantes em particular (GAM04/P33) empregando-a em nove ocasiões.

A TL é a estratégia mais empregada por ambos os grupos. Devido às limitações de conhecimento da LAL, os participantes tendem a usar estratégias mais relacionadas à LM, tais como a TL. 44 das 51 ECLM usadas pelo Grupo A são TL. No Grupo B, foram identificados 53 casos de TL de um total de 64 ECLM, representando 74,64% de todas as categorias de EC empregadas (TABELA 18).

Uma das categorias gramaticais de difícil tradução do português para a LI é a preposição. No português, a preposição *de*, por exemplo, estabelece várias relações de significado entre as palavras, tais como: relação de assunto (falar de futebol); relação de causa (morrer de fome); relação de meio (viajar de avião); relação posse (livro de Luís), dentre outras. Na LI essas relações são estabelecidas por preposições específicas para cada acepção. Por exemplo, a relação de assunto é geralmente estabelecida pela preposição *about*, a relação de meio de transporte é estabelecida pela preposição *by*. A relação de posse pode ser estabelecida tanto pela preposição *of* quanto pelo acréscimo da terminação 's (ou simplesmente o apóstrofo, em alguns casos). Diante dessa variedade e especificidade das preposições da LI, o aprendiz, com frequência, acaba empregando de forma equivocada uma determinada preposição, como demonstra o exemplo 19, seguido do comentário esclarecedor de GAM06/P39.

Exemplo 19: Tradução literal

GAM06T03A: English was not just a subject **from** school, but something I liked to learn just for pleasure.

Comentário retrospectivo GAM06/P39: Acho que quis passar a ideia de posse e fiz equivocadamente usando a preposição 'from' para dizer 'da' ao invés de utilizar a expressão 'school subject'.

Neste outro Excerto (exemplo 20), temos um caso de TL caracterizado pela não-distinção lexical, no qual o advérbio de intensidade *very* é usado como advérbio de quantidade. Uma explicação plausível para este episódio pode ter sido o fato de, em português, a palavra ‘muito’ ter ao mesmo tempo a função de advérbio de intensidade e de advérbio de quantidade. Ao traduzir o termo ‘muito’ da LM para a LAL, GBF06/P37 não foi capaz de perceber essa nuance, como podemos constatar em seu comentário.

Exemplo 20: Tradução literal

GBF06T03A: I had **very** difficulties of learn English.

Comentário retrospectivo GBF06/P37: O sentido da palavra era ‘muitas’. Quis usar *very*. Pensei que fosse adequado.

Na realização da Tarefa 3, o uso da TL pelo Grupo A atingiu uma média 5 estratégias por participante, enquanto no Grupo B a média foi de 3,78 estratégias por participante. Assim como ocorreu nas tarefas 1 e 2, esse resultado é contrário ao que se poderia esperar dos grupos, considerando a diferença do NPLI entre os grupos A e B.

5.3.2.2 Uso do Empréstimo

Na execução da Tarefa 3, o EMP representa apenas 1,96% do número total de EC empregadas pelo Grupo A enquanto no Grupo B esse percentual é de 1,41%. Em cada grupo, apenas um participante recorre ao EMP. Em ambas as ocorrências, os participantes só usam o EMP em uma circunstância, como veremos no exemplo 21.

É interessante observar que GBF09/P17, ao incorporar à LAL um verbo da LM no modo infinitivo, mantém a partícula *to*, marcadora do infinitivo na LI.

Exemplo 21: Empréstimo

GBF09T03D: I know that the faculty don't learner english us, it is make to **desenvolver** how to learn best.

Comentário retrospectivo GBF09/P17: Escrevi ‘desenvolver’ em português porque não sabia como a escrever em inglês.

Apesar de pouco expressivos, em termos percentuais esses números indicam que no Grupo A o uso do EMP foi maior que no Grupo B. Por serem menos proficientes, os participantes do Grupo B deveriam recorrer mais às estratégias da LM que o Grupo A (mais proficiente).

5.3.2.3 Uso do ajuste morfológico

O AM representa 3,92% das EC usadas pelo Grupo A e 19,61% das EC usadas pelo Grupo B. No Grupo A, apenas os participantes GAF03/P33 e GAF08/P21 utilizam essa estratégia em uma ocasião cada um. No Grupo A, dois dos nove participantes recorrem ao AM. No Grupo B, cinco dos quatorze participantes do Grupo B recorrem à LM, por meio dessa estratégia, para superar dificuldades em transmitir sua mensagem na L2.

Os dois exemplos a seguir apresentam dois casos de AM, nos quais a aplicação de traços morfológicos da LAL ocorre no final da palavra. No exemplo 22, GAF03/P33 tenta descaracterizar a palavra *gramática* por meio da supressão de dois elementos ortográficos: o acento agudo e a vogal temática. O comentário de GAF03/P37 evidencia o uso do AM.

Exemplo 22: Ajuste morfológico

GAF03T03H: I don't like study **gramatic** (...)

Comentário retrospectivo GAF03/P33: Nunca vi a palavra que eu utilizei, acredito que deve ter sido pela semelhança com a língua nativa.

No exemplo 23, GBF09/P17 suprime a vogal temática do indicativo presente do verbo *motivar* (*motiva*), substituindo-a por uma vogal temática da LAL (–e), presente na formação de diversos verbos da LI, inclusive verbos de origem latina, tais como *examine*, *decide*, *imagine*, *derive* e *use*.

Exemplo 23: Ajuste morfológico

GBF09T03E: When I studied in the public school was children, the first teacher that I have was very good. She always **motive** because I was a student good.

Comentário retrospectivo GBF09/P17: Eu pretendia dizer que a professor sempre se sentia motivada em relação a mim.

Em termos proporcionais, o Grupo A usa o AM numa média de 0,22 ocorrência por participante, enquanto o Grupo B usa essa estratégia numa média de 0,71 estratégia por participante, diferença significativa e compatível com os resultados da maior parte dos estudos voltados para a relação entre proficiência e uso das EC⁶¹.

5.3.3 Uso das estratégias baseadas na IL

Em termos percentuais, o uso das ECIL representa para o Grupo A 7,84% do total de EC usadas na execução da Tarefa 3. No Grupo B esse percentual é de 9,86%, conforme apresenta a Tabela 20.

Tabela 20: Frequência de uso das estratégias baseadas na IL pelos grupos A e B na realização da Tarefa 3

<u>Estratégias baseadas na IL</u>	<u>Grupo A (n = 09)</u>	<u>Grupo B (n = 14)</u>
Generalização	04 (7,84%)	06 (8,45%)
Paráfrase	0 (0%)	01 (1,41%)
Cunhagem de palavra	0 (0%)	0 (0%)
Total	04 (7,84%)	07 (9,86%)
TOTAL DE EC EMPREGADAS	51	71

Fonte: O autor

A diferença do menos proficiente sobre o grupo mais proficiente é de 25,76%, resultado que contraria a constatação da maior parte dos estudos

⁶¹ Cf. Bialystok e Frölich, 1980, Bialystok, 1983; Paribakht, 1985; Liskin-Gasparro, 1996; Fernandes Dobao, 2002.

voltados para o uso das EC de que os aprendizes mais proficientes usam as ECIL com mais frequência superior à dos aprendizes menos proficientes.

No teste realizado para se averiguar o grau de determinação do NPLI sobre o uso das ECIL na realização da Tarefa 3, o Grupo A o resultado apresentado pelo Grupo A ($R^2 = 0,012$) apontou que o uso das ECIL foi determinado em 1,2% pelo NPLI do Grupo A na LI.

O resultado do segundo teste do Coeficiente de Determinação ($R^2 = 0,069$) indicou que 6,9% do uso das ECIL foram determinados pelo PPCA.

Com relação ao Grupo B, ao se aplicar o teste do coeficiente de determinação em relação ao NPLI, o resultado apresentado ($R^2 = 0$) revelou que o uso das ECIL não recebeu nenhuma influência (0%) do NPLI dos participantes desse grupo.

Quanto ao impacto do PPCA dos participantes do Grupo B, o resultado do teste do coeficiente de determinação foi $R^2 = 0,059$). Em termos percentuais, isso implica em dizer que 5,9% do uso das ECIL foram determinados pelo PPCA.

De acordo com a Tabela 21, o maior registro de ECIL empregadas por um indivíduo no Grupo A é de duas ocorrências, enquanto no Grupo B o maior registro é de três ocorrências.

Tabela 21: Frequência de uso individual das estratégias baseadas na IL pelos grupos A e B na realização da Tarefa 3

GRUPO A (N = 09)			
PARTICIPANTE	GEN	PAR	CDP
GAM01	0	0	0
GAF02	1	0	0
GAF03	0	0	0
GAM04	2	0	0
GAM05	0	0	0
GAM06	1	0	0
GAF07	0	0	0
GAF08	0	0	0
GAM09	0	0	0
GRUPO B (N = 14)			
PARTICIPANTE	GEN	PAR	CDP
GBM01	0	0	0

GEN = Generalização
PAR = Paráfrase
CDP = Cunhagem de palavra

Fonte: O autor

(Continua)

GRUPO B (N = 14)			
PARTICIPANTE	GEN	PAR	CDP
GBF02	0	0	0
GBF03	0	0	0
GBF04	0	0	0
GBF05	0	0	0
GBF06	0	0	0
GBM07	2	0	0
GBF08	0	0	0
GBF09	0	0	0
GBF10	0	0	0
GBF11	0	0	0
GBF12	0	1	0
GBM13	3	0	0
GBF14	1	0	0

GEN = Generalização
PAR = Paráfrase
CDP = Cunhagem de palavra

5.3.3.1 Uso da generalização

O Grupo B produz quatro exemplos de generalização (8,45% do total de EC), enquanto o Grupo A registra quatro ocorrências, representando 7,84% de todas as categorias de EC empregadas. A Tabela 21 ilustra uma dependência maior, por parte do Grupo B, da generalização como estratégica comunicativa, em relação ao Grupo A. De um total de nove participantes do Grupo A, 1/3 usa a generalização, tendo um dos participantes registrado duas ocorrências dessa estratégia.

No exemplo 24, GAF02/P55 usa de forma inadequada a partícula *to* numa locução verbal formada por um verbo modal seguido de um verbo principal, cuja formação correta seria *should take*.

Exemplo 24: Generalização

GAF02T03D: When I was 15, my English teacher at school told me I should **to** take the test to get into in College and I did.

Conforme relata em seu comentário, GAF02/P55 generalizou uma das regras do infinitivo na LI: a da anteposição da partícula *to* ao verbo.

Comentário retrospectivo GAF02/P55: Acho que foi por causa do costume de usar o ‘to’ pra fazer o infinitivo.

No exemplo 25, GBF14/P18 emprega o gerúndio do verbo *listen* após a preposição *to*, generalizando uma regra segundo a qual verbos precedidos de preposições tais como *in, at, of, on, by, about*, dentre outras, recebem o sufixo –ing do gerúndio (e.g.: *She is good at speaking English. You can improve your English by using the Internet. I’m tired of hearing excuses*). Convém ressaltar que a construção “*helped me learned to listening*”, na frase de GBF14/P18, não se enquadra nessa regra.

Exemplo 25: Generalização

GBF14T03F: I gave instruction for his and he help me learned to **listening** to music (...).

Comentário retrospectivo GBF14/P18: Usei ‘listening’ por conta da ação que estou fazendo e também porque depois de preposição a gente usa o gerúndio.

O comentário retrospectivo de GBF14/P18 é elucidativo quanto ao domínio de uma regra da LAL e ao mesmo tempo do desconhecimento das limitações dessa regra em função do contexto gramatical da frase transcrita no exemplo 25.

Em termos proporcionais, o Grupo A emprega a generalização numa média de 0,44 ocorrência por participante. Dos quatorze participantes do Grupo B, apenas três usam a generalização como estratégia para compensar suas dificuldades comunicativas na L2.

5.3.3.2 Uso da paráfrase

A pesquisa registra apenas um caso de paráfrase para ambos os grupos na realização da Tarefa 3. Apesar de pouco significativo, esse resultado fornece alguma evidência de que os aprendizes menos proficientes podem

recorrer à paráfrase quando enfrentam dificuldades de comunicação na L2, como ilustra o exemplo a 26, no qual GBF12/P33 tenta contornar um problema comunicativo preenchendo uma lacuna com uma construção alternativa de acordo com os recursos linguísticos disponíveis em sua IL:

Exemplo 26: Paráfrase

GBF12T03L: I like games and videogames that are a big help, and the most of **words of them** are in English.

Comentário retrospectivo GBF12/P33: Na verdade eu quis dizer que quando a gente está jogando no videogame, as instruções são quase sempre em inglês. Eu não me referi aos diálogos dos jogos. São as instruções, por exemplo, quando você passa de uma fase para outra, aí tem que ler as dicas em inglês.

Conforme elucidou em seu comentário retrospectivo, GBF12/P33 não conhecia, na LAL, um termo ou expressão que traduzisse a palavra *instruções* ou *dicas*.

5.2.3.3 Uso da Cunhagem de palavra

Na realização da Tarefa 3, nenhum dos participantes, quer do Grupo A, quer do Grupo B, fez qualquer tentativa de superar suas dificuldades linguísticas na LAL por meio da cunhagem de palavra, exemplificando ou descrevendo o item-alvo.

5.3 Padrões de uso das EC de acordo com a tarefa

Esta seção examina os padrões de uso das EC elicitadas pelas diferentes tarefas e investiga se os participantes usam os mesmos tipos de estratégias em proporções semelhantes independentemente do tipo de tarefa.

A Tabela 22 nos permite visualizar de forma sucinta os resultados referentes ao uso geral das EC pelos dois grupos.

Tabela 22: Número total de estratégias de comunicação empregadas pelos Grupos A e B na execução das três tarefas com média de uso por participante

	<u>Grupo A (n = 09)</u>		<u>Grupo B (n = 14)</u>	
	Número total de estratégias	Média de estratégias por participante	Número total de estratégias	Média de estratégias por participante
Tarefa 1	69	7,67	107	7,64
Tarefa 2	43	4,78	77	5,5
Tarefa 3	51	5,67	71	5,07

Fonte: O autor

Ao realizarem a Tarefa 1 – My hometown, os participantes de ambos os grupos empregam o maior número de EC em comparação com as demais tarefas. O Grupo A usa 69 estratégias, representando uma média de 7,67 ocorrências por participante, enquanto o Grupo B usa 107 estratégias, numa média de 7,64 ocorrências por participante. A diferença entre os dois grupos é, portanto, pouco significativa.

Na realização da Tarefa 2 – My entertainment –, em média, os dois grupos usam a menor quantidade de EC, 120 ao todo – 43, no caso do Grupo A, e 77, no caso do Grupo B. Nessa tarefa, o uso que os dois grupos fazem das EC resulta numa média bem menor que àquela atingida na primeira tarefa. O Grupo A atingiu uma média de 4,78 ocorrências por participantes, e o Grupo B, uma média de 5,5 ocorrências por participante, representando uma diferença pouco significativa entre os dois grupos.

Na Tarefa 3 – How I have learned English –, o Grupo A emprega 51 EC, representando uma média de 5,67 ocorrências por participante e o Grupo B usa 71 EC, atingindo uma média 5,07 ocorrências por participante. Assim como nas duas primeiras tarefas, a frequência com que o Grupo A empregou as estratégias resultou numa média de estratégias por participante muito próxima daquela atingida pelo Grupo B.

Neste estudo, o grupo mais proficiente usa aproximadamente a mesma proporção de EC que o grupo menos proficiente na elicitação das três tarefas. Numa média geral, levando-se em consideração as três tarefas, o Grupo A usa 18,11 EC por participante, enquanto o Grupo B usa 18,21 EC por participante.

5.3.1 Uso das estratégias baseadas na LM

Nesta seção examinaremos os padrões de uso das ECLM pelos dois grupos na realização das três tarefas de elicitación de dados. A seção se divide em três subseções, correspondendo aos três tipos de ECLM: TL, EMP e AM.

Tabela 23: Número total de estratégias baseadas na LM empregadas pelos Grupos A e B na execução das três tarefas

USO DAS ESTRATÉGIAS BASEADAS NA LM				
	Tradução literal	Empréstimo	Ajuste morfológico	Total
TAREFA 1				
Grupo A	44 (63,77%)	13 (18,84%)	7 (10,14%)	64 (92,75%)
Grupo B	67 (61,47%)	15 (14,02%)	22 (20,56%)	104 (97,2%)
TAREFA 2				
Grupo A	41 (95,35%)	0 (0%)	1 (2,32%)	42 (97,67%)
Grupo B	63 (81,82%)	2 (2,6%)	7 (9,09%)	72 (93,51%)
TAREFA 3				
Grupo A	44 (86,27%)	1 (1,96%)	2 (3,92%)	47 (92,16%)
Grupo B	53 (74,64%)	1 (1,41%)	10 (19,61%)	64 (90,14%)

Fonte: O autor

As ECLM são usadas com menor frequência pelo Grupo A na realização da Tarefa 1, representando 92,75% do total de EC usadas. No Grupo B a menor frequência com que as ECLM são usadas foi identificada na Tarefa 3, representando 90,14% de todas as categorias de EC empregadas. A maior frequência de uso de ECLM por parte do Grupo A se deu na Tarefa 2 (97,67%), enquanto no Grupo B o maior uso foi identificado na Tarefa 1 (97,2%).

5.3.1.1 Uso da tradução literal

Nesta subseção encontra-se um resumo dos padrões de uso da TL pelos dois grupos de acordo com cada tarefa de elicitación de dados.

Conforme indicam os números da Tabela 24, verifica-se que a TL é a ECLM usada com mais frequência pelos dois grupos nas três tarefas de elicitación de dados. A sessão de produção de texto em que se registrou o

maior emprego da TL pelo Grupo A foi a Tarefa 2, com uma frequência de uso de 95,35%. Com o Grupo B, o maior percentual de uso da TL foi registrado na Tarefa 2 (81,82%).

Tabela 24: Frequência de uso da tradução literal em relação ao total de EC pelos Grupos A e B na execução das três tarefas

USO DA TRADUÇÃO LITERAL (%)		
	Grupo A	Grupo B
TAREFA 1	63,77%	61,47%
TAREFA 2	95,35%	81,82%
TAREFA 3	86,27%	74,64%

Fonte: O autor

Estabelecendo uma média aritmética simples entre os dois grupos por tarefa, a maior frequência de uso da TL se deu na Tarefa 2 com uma média de 87,58%. A segunda maior frequência média ficou por conta da Tarefa 3, com uma média de 80,45%. A menor frequência média de uso da TL pelos dois grupos ocorreu na Tarefa 1, com um percentual médio de 62,62%.

Na realização das três tarefas, o Grupo A (mais proficiente) usa a TL com uma frequência maior que o Grupo B (menos proficiente). Em termos percentuais essa diferença é de 12,6%.

5.3.1.2 Uso do Empréstimo

Esta subseção apresenta os padrões de uso do EMP pelos dois grupos de acordo com cada tarefa de elicitación de dados.

Conforme indica a Tabela 25, a maior frequência de uso dessa estratégia nos dois grupos está na realização da Tarefa 1.

O uso do EMP na Tarefa 2 apresenta um diferença a menor em relação à Tarefa 1 bastante significativa para os dois grupos, sobretudo para o Grupo A, sem nenhuma ocorrência de EMP.

A Tarefa 3 também registra um índice muito baixo de ocorrência do EMP, com 1,96% para o Grupo A e 1,41% para o Grupo B.

Tabela 25: Frequência de uso do empréstimo em relação ao total de EC pelos Grupos A e B na execução das três tarefas

<u>USO DO EMPRÉSTIMO (%)</u>		
	<u>Grupo A</u>	<u>Grupo B</u>
TAREFA 1	18,84%	14,02%
TAREFA 2	0%	2,6%
TAREFA 3	1,96%	1,41%

Fonte: O autor

Com exceção da Tarefa 2, o Grupo A recorreu mais ao EMP o Grupo B, ao contrário do que se poderia presumir em função da diferença entre os dois grupos tanto quanto ao NPLI quanto ao PPCA.

Na realização das três tarefas, o Grupo A (mais proficiente) usa o EMP com uma frequência maior que o Grupo B (menos proficiente). Em termos percentuais essa diferença é de 15%.

5.3.1.3 Uso do ajuste morfológico

Os padrões de uso da estratégia de AM são apresentados nesta subseção de acordo com cada tarefa de elicitación de dados, com o desempenho de cada grupo, conforme ilustra a Tabela 26.

Tabela 26: Frequência de uso do AM em relação ao total de EC pelos Grupos A e B na execução das três tarefas

<u>USO DO AJUSTE MORFOLÓGICO (%)</u>		
	<u>Grupo A</u>	<u>Grupo B</u>
TAREFA 1	10,14%	20,56%
TAREFA 2	2,32%	9,09%
TAREFA 3	3,92%	19,61%

Fonte: O autor

Na Tarefa 1, os participantes do Grupo B usam o AM numa frequência muito maior em relação ao Grupo A. O AM representa 20,56% do total de EC usadas pelo Grupo B, enquanto o percentual para o Grupo A é de 10,14%.

Na Tarefa 2, o AM representa 9,09% do total de EC usadas pelo Grupo B, enquanto o do Grupo A registra apenas uma ocorrência de AM, representando 2,32% do total de EC usadas pelo grupo. Resultado semelhante se vê na Tabela 26 em relação à Tarefa 3, na qual o Grupo A recorre ao AM

em apenas duas ocasiões (3,92%), enquanto o Grupo B usa essa estratégia em dez ocasiões, representando 19,61% do total de EC empregadas por este grupo.

Na realização das três tarefas, o Grupo B (menos proficiente) usa o AM com uma frequência maior que o Grupo A (menos proficiente). Em termos percentuais essa diferença é de 200,73%.

5.3.2 *Uso das estratégias baseadas na IL*

Nesta seção serão examinados os padrões de uso das ECIL pelos dois grupos na realização das três tarefas de elicitación de dados. A seção será dividida em três subseções, correspondendo aos três tipos de ECIL: generalização, paráfrase e cunhagem de palavra.

Tabela 27: Número total de estratégias baseadas na IL empregadas pelos Grupos A e B na execução das três tarefas

USO DAS ESTRATÉGIAS BASEADAS NA IL				
	Generalização	Paráfrase	Cunhagem de palavra	Total
<u>TAREFA 1</u>				
Grupo A	04 (5,8%)	0 (0%)	01 (1,45%)	05 (7,25%)
Grupo B	02 (1,87%)	0 (0%)	01 (0,93%)	03 (2,8%)
<u>TAREFA 2</u>				
Grupo A	01 (2,32%)	0 (0%)	0 (0%)	01 (2,32%)
Grupo B	05 (6,49%)	0 (0%)	0 (0%)	03 (6,49%)
<u>TAREFA 3</u>				
Grupo A	4 (7,84%)	0 (0%)	0 (0%)	4 (7,84%)
Grupo B	6 (8,45%)	1 (1,41%)	0 (0%)	7 (9,86%)

Fonte: O autor

Conforme demonstrado pela Tabela 27, o maior percentual de uso das ECIL pelo Grupo A está na realização da Tarefa 3 (7,84%). No Grupo B o maior percentual de uso das ECIL pelo Grupo B foi identificado na Tarefa 3 (9,86%). Por outro lado, a menor quantidade de ECIL usadas pelo Grupo A ocorre na Tarefa 2 (2,32%), enquanto a menor quantidade de uso das ECIL por parte do Grupo B foi identificada na Tarefa 1 (2,8%).

Considerando a média de uso entre os dois grupos, verifica-se que as ECIL são usadas com maior frequência na Tarefa 3, representando, em termos médios, 8,85 do total de EC usadas pelos dois grupos. Na Tarefa 1, a frequência média de uso é de 5,02%. Na Tarefa 2 registra-se o menor percentual de uso das ECIL: 4,4%. Conforme observamos acima, essa variação de frequência parece ocorrer de forma aleatória. Tendo em vista que não levamos em consideração o tipo de tarefa como fator determinante do uso das EC, preferimos não emitir nenhum parecer a respeito desse aspecto.

5.3.2.1 Uso da generalização

Nesta subseção encontra-se um resumo dos padrões de uso da generalização pelos dois grupos de acordo com cada tarefa de elicitación de dados, resumidos na Tabela 28.

Tabela 28: Frequência de uso da generalização em relação ao total de EC pelos Grupos A e B na execução das três tarefas

<u>USO DA GENERALIZAÇÃO NAS TRÊS TAREFAS (%)</u>		
	<u>Grupo A</u>	<u>Grupo B</u>
TAREFA 1	5,8%	1,87%
TAREFA 2	2,32%	6,49%
TAREFA 3	7,84%	8,45%

Fonte: O autor

A generalização é a ECIL mais empregada por ambos os grupos em todas as tarefas de elicitación de dados. Independentemente da tarefa, a generalização é a ECIL preferida por todos os participantes. Tanto o Grupo A quanto o Grupo B atinge o índice mais alto de utilização da generalização na Tarefa 3. No Grupo A, a generalização representa 7,84% do total de EC, enquanto no Grupo B o uso dessa estratégia representa 8,45% de todas as EC usadas. Os menores índices de uso da generalização por ambos os grupos também foram identificados em tarefas diferentes. Na Tarefa 2, foi identificado o menor percentual de uso da generalização pelo Grupo A: 2,32% do total de EC, enquanto o Grupo B registrou seu menor percentual de uso da generalização na Tarefa 1, representando 1,87% de todas as categorias de EC usadas.

Na realização das três tarefas, o Grupo B (menos proficiente) usa a generalização com uma frequência maior que o Grupo A (mais proficiente). Em termos percentuais essa diferença é de 5,26%.

5.3.2.2 *Uso da paráfrase*

Nesta subseção são apresentados de forma resumida os padrões de uso da paráfrase pelos dois grupos, distribuídos por tarefa de elicitación de dados. O percentual de uso da paráfrase em relação ao total de EC pode ser visto na Tabela 29.

Tabela 29: Frequência de uso da paráfrase em relação ao total de EC pelos Grupos A e B na execução das três tarefas

USO DA PARÁFRASE NAS TRÊS TAREFAS (%)		
	Grupo A	Grupo B
TAREFA 1	0%	0%
TAREFA 2	0%	0%
TAREFA 3	0%	1,41%

Fonte: O autor

Dentre as ECIL, a paráfrase registra o menor percentual de uso pelos dois grupos. O Grupo A, considerado o grupo mais proficiente não usa a paráfrase em nenhuma das três tarefas.

Apesar de ser considerado o grupo menos proficiente, o Grupo B faz uso da paráfrase apenas na realização da Tarefa 3 representando 1,41% do total de EC empregadas. Curiosamente, em nenhuma das tarefas, o grupo mais proficiente recorre, como seria de se esperar, aos seus conhecimentos da LAL para contornar seus problemas comunicativos por meio da reformulação de sua mensagem de forma alternativa e aceitável na LAL. Esse resultado não está em consonância com a hipótese de que os aprendizes mais proficientes são mais propensos a recorrer ao seu conhecimento da LAL do que os aprendizes menos proficientes⁶².

⁶² Cf. Bialystok e Frölich, 1980, Bialystok, 1983; Paribakht, 1985; Liskin-Gasparro, 1996; Fernandes Dobao, 2002.

5.3.2.3 *Uso da cunhagem de palavra*

Apresentamos nesta subseção os padrões de uso da cunhagem pelos dois grupos de acordo com cada tarefa de elicitación de dados.

A cunhagem de palavra foi usada em duas circunstâncias na execução das três tarefas por parte dos dois grupos. As duas únicas ocorrências foram identificadas na realização, representando 1,45% do total de EC usadas pelo grupo A e 0,93% do total de LEC usadas pelo Grupo B, conforme podemos verificar na Tabela 30.

Tabela 30: Frequência de uso da paráfrase em relação ao total de EC pelos Grupos A e B na execução das três tarefas

USO DA CUNHAGEM DE PALAVRA NAS TRÊS TAREFAS (%)		
	Grupo A	Grupo B
TAREFA 1	1,45%	0,93%
TAREFA 2	0%	0%
TAREFA 3	0%	0%

Fonte: O autor

Apesar da diferença de NPLI dos dois grupos, o número de ocorrência de cunhagem de palavra é o mesmo (uma ocorrência para cada grupo).

5.4 Síntese dos resultados

Com base nos resultados obtidos a partir dos textos produzidos na execução das três tarefas, podemos chegar às seguintes conclusões quanto ao uso das categorias de EC (ECLM e ECIL), bem como quanto aos tipos de estratégias de cada categoria.

5.4.1 *Uso das Estratégias de Comunicação baseadas na Língua Materna*

Em termos percentuais, a frequência de uso das ECLM pelo Grupo A é de 94,19% em relação ao total de EC usadas, enquanto no Grupo B essa frequência é de 93,62%. O Grupo A atinge uma média de 5,67 ECLM por participante, enquanto no Grupo B essa proporção é de 5,71 por participante.

5.4.1.1 Uso da tradução literal

A TL foi a ECLM mais utilizada por ambos os grupos. No Grupo A, a TL representa 81,8% de todas as EC usadas, enquanto no Grupo B a TL atinge uma frequência média de 72,64% das EC usadas pelo grupo. A média de uso da TL pelo Grupo A é de 4,77 ocorrências por participante. No Grupo B, a média de uso da TL é de 4,36 ocorrências por participante. O Grupo A supera o Grupo B em 12,6% na frequência de uso da TL.

5.4.1.2 Uso do empréstimo

O EMP obteve, no Grupo A, uma frequência de uso da ordem de 6,93% do total de EC. No Grupo B, a frequência de uso do EMP foi de 6,01% do total de EC. No Grupo A, a média de uso do EMP foi de 0,52 ocorrência por participante, enquanto no Grupo B a média foi de 0,43 ocorrência por participante. A diferença da frequência de uso do EMP do Grupo A em relação ao Grupo B é de 15%.

5.4.1.3 Uso do ajuste morfológico

O AM, no Grupo A, representa 5,46% de todas as EC usadas, ao passo que no Grupo B a frequência de uso do AM responde é de 16,42% do total de EC usadas. A média de uso do AM no Grupo A é de 0,37 ocorrência por participante. No Grupo B, a média de uso do AM é de 0,93 ocorrência por participante. A diferença do Grupo B em relação ao Grupo A, no uso do AM, é de 200,73%.

5.4.2 Uso das Estratégias de Comunicação baseadas na Interlíngua

No Grupo A, a frequência de uso das ECIL correspondem a 5,8% do total de EC usadas pelo grupo. No Grupo B, essa frequência é de 6,38% de todas as EC usadas. O Grupo A usou em média 0,37 ECIL por participante, enquanto o Grupo B usou uma média de 0,31 ECIL por participante.

5.4.2.1 Uso da generalização

Das ECIL, a generalização foi a estratégia mais usada pelos dois grupos. No Grupo A, a generalização corresponde a 5,32% do total de EC usadas. No Grupo B, a frequência de uso da generalização é de 5,6% das EC empregas pelo grupo. No Grupo A, a média de uso da generalização é de 0,33 ocorrência por participante, enquanto no Grupo B, a média é de 0,31 ocorrência por participante.

5.4.2.2 *Uso da paráfrase*

Em ambos os grupos, a paráfrase corresponde a 0,47% de todas as EC usadas. Cada um dos grupos registrou apenas uma ocorrência de paráfrase.

5.4.2.3 *Uso da cunhagem de palavra*

Apenas uma ocorrência de cunhagem de palavra foi identificada em cada grupo. Tanto no Grupo A quanto no Grupo B, o uso da cunhagem de palavra corresponde a 0,47% do total de EC usadas pelos dois grupos.

5.5 *Recapitulação dos resultados referentes ao uso das EC*

Como ficou demonstrado nesta seção, o Grupo A e o Grupo B, apesar da diferença de NPLI, recorreram aos seus conhecimentos da LM numa frequência muito alta. O Grupo A (mais proficiente), ao contrário do que esperávamos, superou o Grupo B (menos proficiente), ainda que com uma diferença pouco significativa (ver subseção 5.4.1). Esse resultado é incompatível com a maior parte dos estudos que relacionam o uso das EC ao NPLI dos aprendizes de LE, a exemplo de Bialystok e Frölich, 1980; Bialystok, 1983; Paribakht, 1985; Liskin-Gasparro, 1996; Fernandes Dobao, 2002.

Ambos os grupos recorrem à TL com uma frequência muito alta. É digno de nota diferença em favor do Grupo A sobre o grupo B (ver subseção 5.4.1.1). Semelhantemente, o Grupo A usa o EMP com uma frequência ligeiramente superior à do Grupo B (ver subseção 5.4.1.2). Das ECLM, o AM foi a única estratégia que apresentou um resultado compatível os resultados da maioria dos estudos, os quais apontam uma tendência por parte dos

aprendizes menos proficientes de recorrerem à ECLM com mais frequência que os aprendizes mais proficientes ⁶³.

Com exceção do AM, a frequência de uso das demais ECLM (TL e EMP) não é compatível com o PPCA dos participantes do Grupo A.

Quanto às ECIL, a frequência de uso por parte do Grupo A (5,8%) é inferior à do Grupo B (6,38%). A maior frequência de uso das ECIL foi identificada na GEN, com um percentual muito próximo entre os dois grupos (ver subseção 5.4.2.1). Tanto a PAR quanto a CDP registraram apenas uma ocorrência por grupo (ver subseções 5.4.2.2 e 5.4.2.3).

Tomando como base a maior parte dos estudos voltados que relacionam as EC e o nível de proficiência na LAL (Bialystok e Frölich (1980); Bialystok (1983); Paribakht (1985); Liskin-Gasparro (1996); Fernandes Dobao (2002)), constatamos que os resultados referentes à frequência de uso das ECIL pelos dois grupos são discrepantes em relação à conclusão dos estudos supracitados segundo a qual os aprendizes mais proficientes são mais propensos a recorrer ao seus conhecimentos da LAL, usando as ECIL com mais frequência que os aprendizes menos proficientes. No entanto, lembramos que esse resultado é respaldado pelo estudo de Hyde (1982), o qual concluiu que os aprendizes menos proficientes, por encontrarem mais problemas comunicativos, usam as EC com mais frequência que os aprendizes mais proficientes.

5.6 Interação entre as variáveis NPLI x EC e PPCA x EC.

Com vistas a verificar o grau de determinação das variáveis independentes NPLI e PPCA sobre o uso das ECLM pelos dois grupos, aplicamos o teste do Coeficiente de Determinação (R^2).

Conforme detalhamos no Capítulo 3, os resultados do teste do Coeficiente de determinação (R^2) variam entre 0 e 1, indicando, em percentagem quanto a variável independente consegue explicar os valores observados na variável dependente. O valor do resultado do teste do

⁶³ Cf. Bialystok e Frölich, 1980; Bialystok, 1983; Paribakht, 1985; Liskin-Gasparro, 1996; Fernandes Dobao, 2002.

Coeficiente de Determinação indica a proporção de variação total das variáveis ECLM e ECIL, as quais são explicadas pelas variáveis independentes NPLI e PPCA.

A seguir trazemos um resumo dos resultados dos testes do Coeficiente de Determinação (R^2) realizados tendo como variáveis independentes o NPLI e o PPCA, e como variáveis dependentes as ECLM e as ECIL.

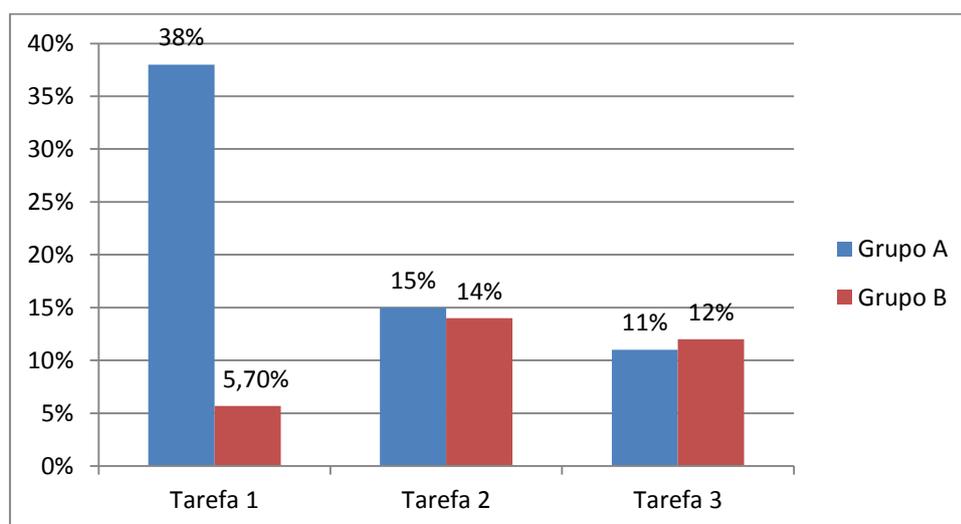
Com vistas a facilitar a compreensão dos resultados, optamos por apresentá-los em termos percentuais. Para tanto multiplicamos os resultados dos testes do Coeficiente de Determinação (R^2) por 100.

5.6.1 Aplicação do teste do Coeficiente de Determinação com as variáveis NPLI e ECLM

Vejamos inicialmente os resultados obtidos com o cruzamento das variáveis NPLI e ECLM.

Conforme podemos visualizar no Gráfico 20, o Grupo A apresentou os seguintes resultados: Tarefa 1: $R^2 = 38\%$; Tarefa 2: $R^2 = 15\%$; Tarefa 3: $R^2 = 11\%$. Os resultados do Grupo B foram os seguintes: Tarefa 1: $R^2 = 5,7\%$; Tarefa 2: $R^2 = 14\%$; Tarefa 3: $R^2 = 12\%$.

Gráfico 20: Nível de Proficiência x ECLM



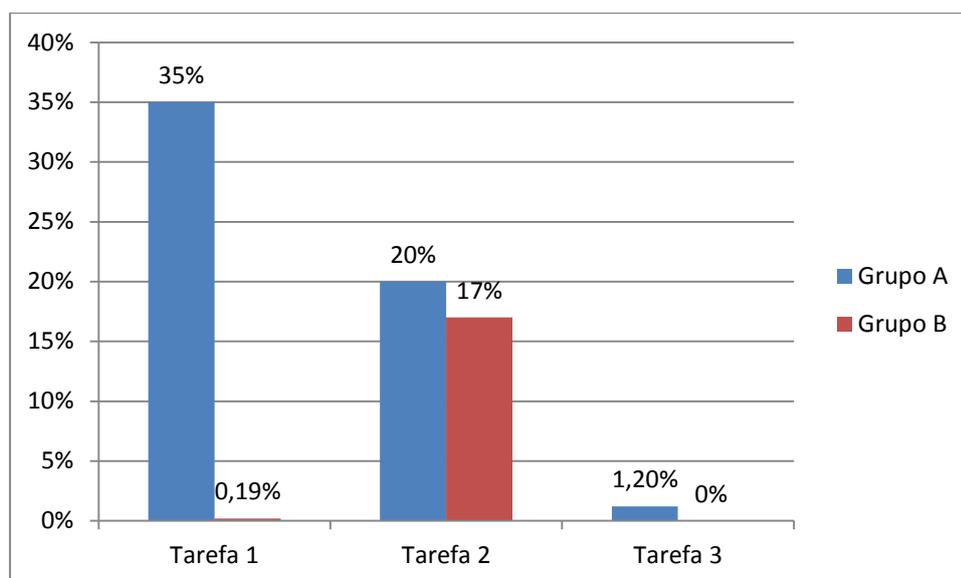
Fonte: O autor

5.6.2 Aplicação do teste do Coeficiente de Determinação com as variáveis NPLI e ECIL

Os resultados a seguir se referem aos testes do Coeficiente de Determinação realizados com base na variável independente NPLI e na variável dependente ECIL.

O Grupo A apresentou os seguintes resultados: Tarefa 1: $R^2 = 35\%$; Tarefa 2: $R^2 = 20\%$; Tarefa 3: $R^2 = 1,2\%$. Os resultados do Grupo B foram os seguintes: Tarefa 1: $R^2 = 0,19\%$; Tarefa 2: $R^2 = 17\%$; Tarefa 3: $R^2 = 0\%$. O Gráfico 21 nos permite visualizar melhor a diferença marcante entre os dois grupos.

Gráfico 21: Nível de Proficiência x ECIL



Fonte: O autor

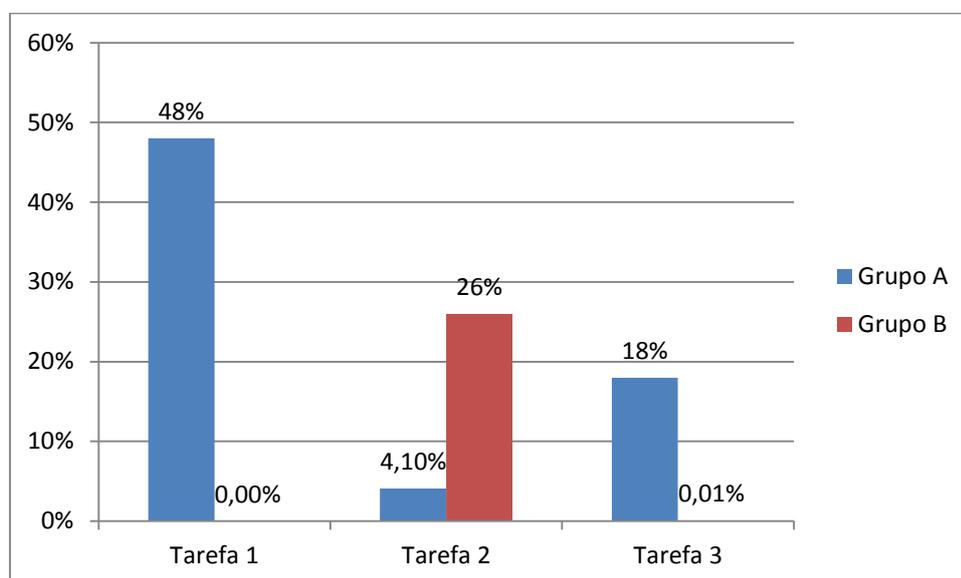
5.6.3 Aplicação do teste do Coeficiente de Determinação com as variáveis PCCA e ECLM

Nesta subseção, apresentamos os resultados dos testes do Coeficiente de Determinação realizados com base na variável independente PCCA e na variável dependente ECLM.

Conforme podemos visualizar no Gráfico 22, o Grupo A obteve os seguintes resultados nos testes do Coeficiente de Determinação: Tarefa 1: $R^2 =$

48%; Tarefa 2: $R^2 = 4,1\%$; Tarefa 3: $R^2 = 18\%$. O Grupo B apresentou os seguintes resultados: Tarefa 1: $R^2 = 0\%$; Tarefa 2: $R^2 = 26\%$; Tarefa 3: $R^2 = 0,01\%$.

Gráfico 22: PPCA X ECLM



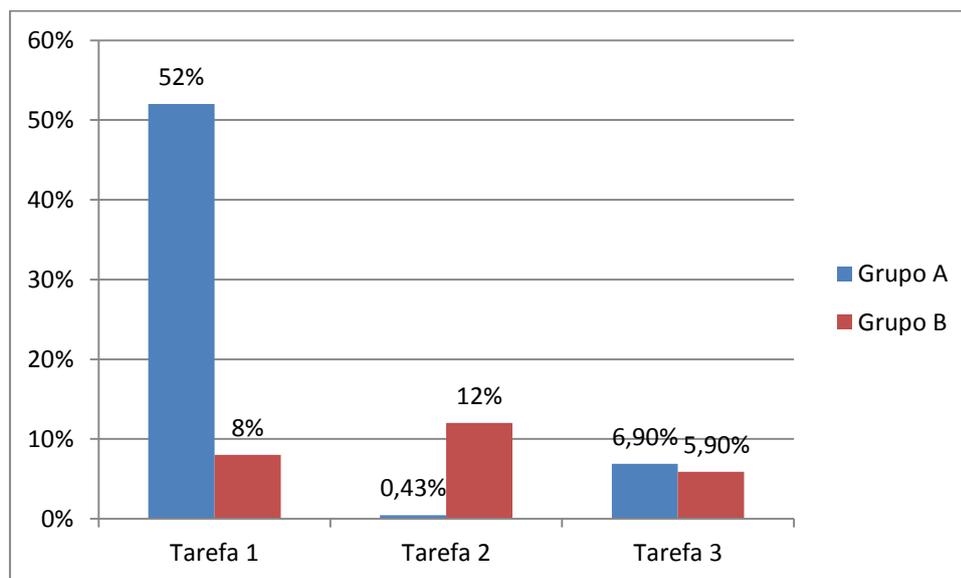
Fonte: O autor

5.6.4 Aplicação do teste do Coeficiente de Determinação com as variáveis PPCA e ECIL

São apresentados, nesta subseção, os resultados do teste do Coeficiente de Determinação realizados com ambos os grupos tendo como base as variáveis PPCA e ECIL.

Conforme ilustra o Gráfico 23, no teste do Coeficiente de Determinação (R^2) foram obtidos os seguintes resultados com o Grupo A: Tarefa 1: $R^2 = 48\%$; Tarefa 2: $R^2 = 4,1\%$; Tarefa 3: $R^2 = 18\%$. O Grupo B apresentou os seguintes resultados: Tarefa 1: $R^2 = 0\%$; Tarefa 2: $R^2 = 26\%$; Tarefa 3: $R^2 = 0,01\%$.

Gráfico 23: PPCA x ECIL



Fonte: O autor

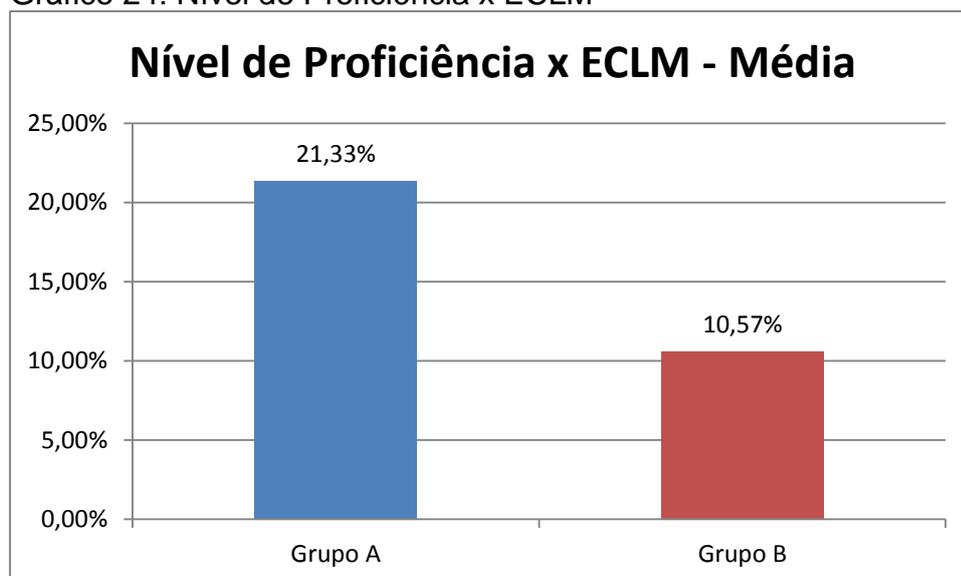
5.7 Apresentação das médias dos resultados dos testes do Coeficiente de Determinação

Nesta subseção propomos uma consolidação dos resultados dos testes do Coeficiente de Determinação envolvendo cada uma das três tarefas de elicitación de dados, levando em consideração as duas variáveis independentes (nível de proficiência na LI e o perfil dos participantes) e as duas variáveis dependentes (ECLM e ECIL). Para tanto apresentamos uma média dos resultados apresentados anteriormente (subseções de 5.6.1 a 5.6.4).

5.7.1 Média do resultado dos testes do Coeficiente de Determinação envolvendo o NPLI e as ECLM

Em termos médios, o Grupo A apresentou um percentual da ordem de 21,33% no teste do Coeficiente de Determinação, indicando que 21,33% do uso das ECLM foram determinados pelo NPLI, enquanto no Grupo B o resultado (10,57%) indicou que 10,57% do uso das ECLM podem ser explicados pelo NPLI, conforme demonstrado no Gráfico 24.

Gráfico 24: Nível de Proficiência x ECLM

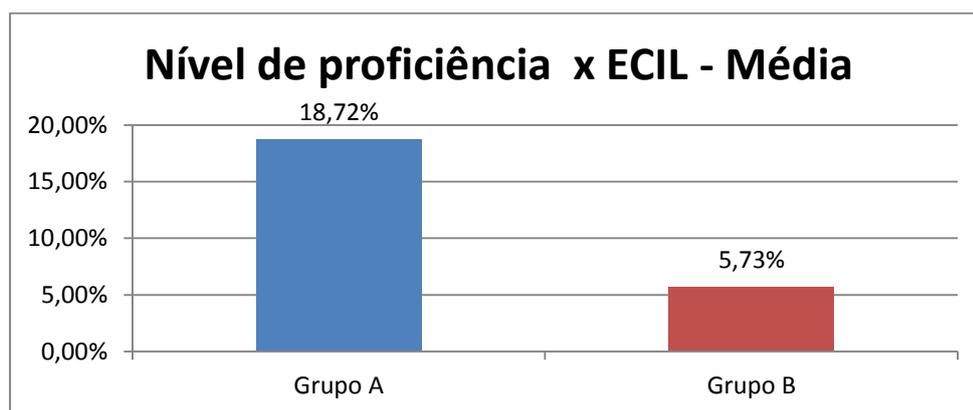


Fonte: O autor

5.7.2 Média do resultado dos testes do Coeficiente de Determinação envolvendo o NPLI e as ECIL

O resultado médio apresentado pelo Grupo A no teste do Coeficiente de Determinação indicou que 18,72% do uso das ECIL tiveram sua explicação no NPLI, conforme ilustra do Gráfico 25:

Gráfico 25: Nível de proficiência x ECIL



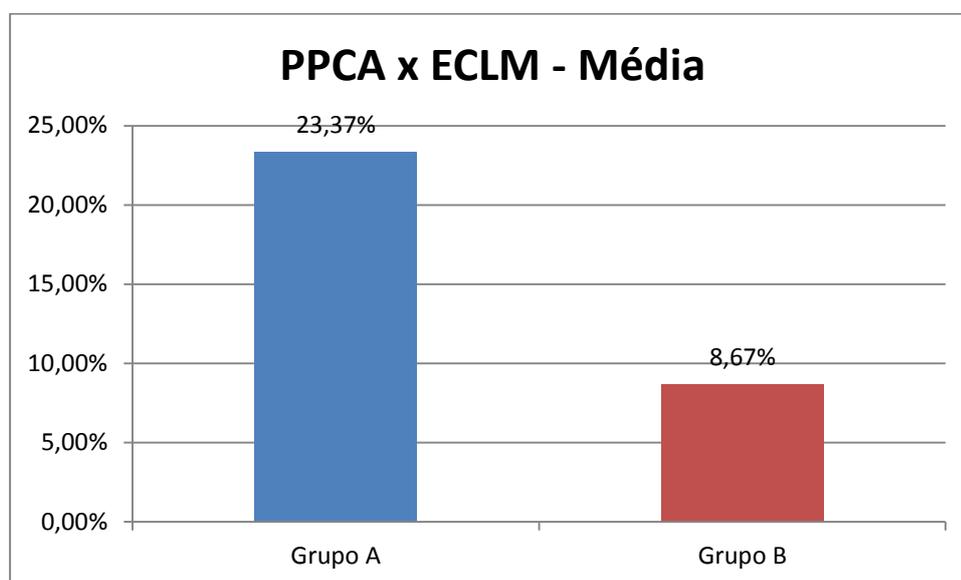
Fonte: O autor

O resultado apresentado pelo Grupo B revela que 5,73% do uso das ECIL foram determinados pelo NPLI.

5.7.3 Média do resultado dos testes do Coeficiente de Determinação envolvendo o PPCA e as ECLM

De acordo com o gráfico 26, a média dos resultados do teste do Coeficiente de Determinação configura que no Grupo A 23,37% do uso das ECLM se deveu à influência do PPCA, enquanto no Grupo B 8,67% do uso das ECLM têm sua razão de ser no PPCA.

Gráfico 26: PPCA x ECLM

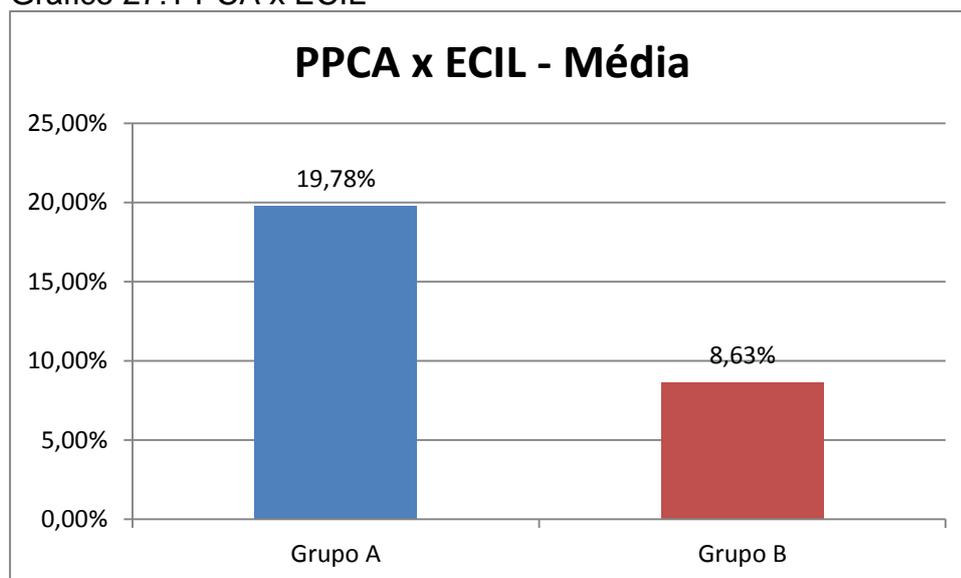


Fonte: O autor

5.7.4 Média do resultado dos testes do Coeficiente de Determinação envolvendo o PPCA e as ECIL

Em termos médios, o resultado apresentado pelo Grupo A demonstra que 19,78% do uso das ECIL têm sua explicação na influência do PPCA. No Grupo B, o resultado indicou que 8,63% do uso das ECIL se deveu ao impacto do PPCA, conforme resume o Gráfico 27.

Gráfico 27: PPCA x ECIL



Fonte: O autor

5.8 Resumo dos resultados do cruzamento das variáveis NPLI e PPCA com as variáveis ECLM e ECIL

Conforme ficou demonstrado nas seções 5.6 e 5.7, há uma diferença considerável entre os grupos A e B no que tange ao papel desempenhado pelas variáveis NPLI e PPCA na escolha de ambas as categorias de EC: ECLM e ECIL. Os resultados resultantes do cruzamento das variáveis independentes (NPLI e PPCA) com as variáveis dependentes (ECLM e ECIL) por meio dos testes do Coeficiente de Determinação indicam de forma expressiva uma vantagem do mais proficiente (Grupo A) sobre o grupo menos proficiente (Grupo B) relativamente à influência exercida pelo nível de proficiência dos participantes na LAL, bem como pelo contexto de aprendizagem, nomeadamente o perfil desses participantes, consoante a sondagem realizada por meio do questionário LCP.

Neste capítulo fizemos a análise e discussão dos dados oriundos do *corpus* de nossa pesquisa. Os resultados aqui apresentados e discutidos constituem uma resposta às questões de pesquisa norteadoras deste estudo. Paraphraseando o poeta de Itabira, preferimos remover a pedra no meio do caminho usando as mãos e o sentimento criterioso e atento do pesquisador, que se valeu de um construto teórico consagrado e de instrumentos de coleta

de dados que se mostraram eficazes na “colheita” e na separação do joio do trigo, com a permissão da metáfora bíblica, até encontrar os grãos férteis e fecundos para o seu campo de investigação.

No afã de analisar os dados/grãos que foram germinando diante do nosso olhar de pesquisador/semeador/, partimos do latifúndio (nível mais geral) para o punhado de terra (nível mais detalhado), levando em conta cada categoria e subcategoria das EC em conformidade com o quadro analítico por nós adotado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste capítulo é apresentar as conclusões a que chegamos com este estudo, bem como reconhecer as limitações deste trabalho de pesquisa. Neste capítulo apresentamos ainda algumas implicações de natureza pedagógica para o ensino e para a aprendizagem de línguas, além de algumas sugestões para futuras pesquisas dentro dessa área de investigação.

6.1 Resumo dos resultados: Objetivo geral

O que vêm a ser as EC usadas por aprendizes de LI durante a produção de textos em LI? A análise dos dados resultantes das três seções de produção textual em sala de aula evidenciou que os participantes deste estudo deram prioridade às ECLM, cujo uso está diretamente relacionado ao *deficit* de recursos por parte desses aprendizes na LAL. Em contrapartida, a categoria de estratégias menos empregada é aquela diretamente relacionada ao conhecimento que estes aprendizes têm da LI, a saber, as ECIL. Com base nessas observações, podemos concluir que os participantes desta pesquisa de um modo geral precisaram recorrer com mais frequência à LM como forma de compensar seus recursos limitados na LAL. Os problemas primários, de ordem lexical ou gramatical, encontrados pelos nossos participantes fizeram com que eles recorressem a esse tipo de mecanismo ou, em outras palavras, os impeliram a adotar um comportamento estratégico diante dessas limitações de natureza comunicativa. A baixa frequência das ECIL parece estar relacionada ao foco desses mecanismos estratégicos e ao próprio NPLI e ao nível de competência comunicativa dos participantes na LI.

Este estudo teve como objetivo investigar a maneira pela qual aprendizes de I/LE se expressam na LAL, através da escrita, por meio das EC. Para tanto, examinamos os possíveis efeitos de duas variáveis distintas (nível de proficiência e contexto de aprendizagem) no uso estratégico da LI. Os participantes da pesquisa, reunidos em dois grupos distintos de acordo com os níveis de proficiência, foram observados na execução de três tarefas de produção escrita em LI. Apesar de a literatura nessa área ser muito extensa,

nenhum estudo investigou conjuntamente a influência das variáveis 'nível de proficiência' e 'contexto de aprendizagem', sobretudo esta última (na modalidade AH), tendo como participantes aprendizes de I/LE. Daí por que este estudo foi guiado pelas seguintes questões de pesquisa:

- 1) Que relação existe entre os níveis de proficiência dos aprendizes e a utilização dos diferentes tipos de EC?
- 2) De que forma o nível de proficiência influencia a frequência com que os aprendizes utilizam as EC?
- 3) Qual o impacto do contexto de aprendizagem sobre o uso que os aprendizes fazem das EC, levando em consideração a frequência com que são empregadas?

6.2 Questões de pesquisa: De que maneira diferentes variáveis afetam o uso das EC pelos participantes?

O objetivo destas questões específicas era explorar os efeitos de cada uma das variáveis submetidas a exame. Os resultados obtidos se encontram resumidos nas subseções seguintes.

Que relação existe entre os níveis de proficiência dos aprendizes e a utilização dos diferentes tipos de EC?

Conforme foi demonstrado no decorrer do Capítulo 5, tanto o Grupo A (mais proficiente) quanto o Grupo B (menos proficiente) recorreram à LM numa frequência muito alta. O grupo mais proficiente superou o grupo menos proficiente no uso das ECLM. Convém sublinhar que esse resultado não está em consonância com a maior parte dos estudos na área das EC, que constataram que os aprendizes menos proficientes, por conta de sua maior limitação de recursos na LE, encontram mais problemas relacionados à

comunicação, e, portanto, tendem a recorrer às ECLM com mais frequência que os aprendizes mais proficientes.

Considerando a alta frequência de utilização das ECLM podemos afirmar que ambos os grupos demonstraram uma dependência muito acentuada em relação à LM. Chamou-nos a atenção, de maneira muito especial, o fato de o grupo mais proficiente ter recorrido à TL com uma frequência superior à do grupo menos proficiente. Resultado semelhante foi observado em relação à estratégia EMP, não obstante ter apresentado uma diferença pouco significativa. A exceção a esses resultados discrepantes em relação à maioria dos estudos está no uso da estratégia AM, cuja utilização por parte do Grupo B mostrou-se compatível com a tendência (apontada pela maioria dos estudos), tendo em vista que os aprendizes menos proficientes demonstraram maior dependência da LM do que os aprendizes mais proficientes.

No tocante ao uso estratégico dos conhecimentos da LAL, ou seja, ao uso das ECIL, a conclusão a que chegaram nossas investigações é a de que ambos os grupos usaram tal categoria de EC em percentuais muito aproximados (Grupo A: 5,8%; Grupo B: 6,38%). Contrariando as expectativas criadas pela maioria dos estudos nessa área, constatamos que o grupo menos proficiente recorreu às ECIL com mais frequência que o grupo mais proficiente (Grupo A: 5,8%; Grupo B: 6,38%). Nossa perplexidade diante dos resultados só não foi maior graças ao respaldo oferecido pelos estudos de Hyde (1982), para quem as limitações de recursos na LAL justificariam a maior frequência de uso das EC por parte dos aprendizes menos proficientes. Nesse tocante, portanto, não há uma regra geral definida. Novos estudos poderão fazer ecoar uma das constatações: a da maioria dos estudos ou a da minoria, aqui representada por Hyde (1982).

Dentro da categoria das ECIL, a estratégia usada com mais frequência foi identificada na GEN, com um percentual muito próximo entre os dois grupos (ver subseção 5.4.2.1). As estratégias PAR e a CDP registraram uma ocorrência pouco significativa, com uma ocorrência apenas para cada grupo (ver subseções 5.4.2.2 e 5.4.2.3).

Conforme ficou demonstrado na análise e discussão dos dados, o nível de proficiência não afetou o uso estratégico da LI pelos participantes dos dois grupos de forma diferenciada. Esse resultado é contrário àquele encontrado pela maioria dos estudos que relacionam o nível de proficiência ao uso das EC, a exemplo de Bialystok e Frölich (1980); Bialystok (1983); Paribakht (1985); Liskin-Gasparro (1996); Fernandes Dobao (2002).

De que forma o nível de proficiência influencia a frequência com que os aprendizes utilizam as EC?

De acordo com os testes do Coeficiente de Determinação, 21,33% do uso das ECLM pelo Grupo A, nas três tarefas, foram determinados pelo NPLI. Ou seja, 78,67% do uso das ECLM por parte do Grupo A se devem a outros fatores, dentre eles o contexto de aprendizagem (PPCA). No Grupo B, os resultados indicaram que 10,57% do uso das ECLM têm sua explicação no NPLI. Assim sendo, 89,43% do uso que o Grupo B fez das ECLM seriam determinados por outros fatores, dentre eles o PPCA.

Quanto à influência do nível do NPLI no uso das ECIL, os testes estatísticos indicaram no Grupo A um percentual (18,72%) bem maior que no Grupo B (5,73%), com base no Coeficiente de Determinação (R^2). Em outras palavras, 81,72% do uso das ECIL pelo Grupo A seriam explicados por outros fatores, enquanto, no Grupo B, 94,27% do uso das ECIL seriam justificados por outras variáveis, incluindo o NPLI.

Qual o impacto do contexto de aprendizagem sobre o uso que os aprendizes fazem das EC, levando em consideração a frequência com que são empregadas?

De acordo com os testes do Coeficiente de Determinação 23,37% do uso das ECLM pelo Grupo A se deveram à influência do PPCA. Ou seja, 76,63% da utilização das ECLM teriam sua explicação em outros fatores. No Grupo B, 8,67% do uso das ECLM seriam justificados pela influência do PPCA,

deixando um percentual de 91,33 para outros fatores que determinariam o uso das ECLM.

Quanto ao impacto do PPCA sobre o uso das ECIL, os resultados dos testes do Coeficiente de Determinação indicaram que 19,78% do uso que o Grupo A fez das ECIL teriam sido influenciados pelo PPCA, enquanto em relação ao Grupo B o resultado indicou que 8,63% do uso das ECIL foram devidos ao impacto do PPCA. Assim sendo, 80,22% do uso das ECIL pelo Grupo A seriam explicados por outras variáveis, incluindo o NPLI. Quanto ao Grupo B, 91,37% do emprego das ECIL teriam outros fatores determinantes, dentre eles o NPLI.

6.3 Limitações do estudo

Nesta seção reconheceremos algumas limitações desta pesquisa. Em primeiro lugar, fazemos algumas considerações acerca da metodologia da pesquisa adotada por nós.

A primeira limitação está relacionada à necessidade de se analisar o desempenho de aprendizes de LI, cujos níveis de proficiência sejam mais diferenciados, tendo, por exemplo, aprendizes de nível elementar de um lado e, do outro lado, aprendizes de nível avançado. Os resultados obtidos, em particular no que diz respeito à variável 'nível de proficiência' na LAL, poderiam ter sido substancialmente mais expressivos. Além do mais, essa diferença de nível de proficiência acentuada entre aprendizes poderia resultar em distinções linguísticas mais marcadas entre os grupos. O desempenho desses aprendizes de nível avançado seria mais facilmente contrastado com o desempenho dos aprendizes de nível elementar, propiciando diferenças igualmente mais marcadas tanto na escolha quanto na frequência de uso das EC. Nesse tocante, reconhecemos a limitação do teste de proficiência aplicado neste estudo. A versão simplificada do teste TOEFL escolhida, composta por apenas dez questões de múltipla escolha, foi desenvolvida para avaliar os conhecimentos da estrutura e da expressão escrita em LI, limitando-se a medir o reconhecimento de determinados pontos estruturais e gramaticais em inglês padrão escrito em contextos de uso do I/LE. Para futuras pesquisas que

queiram explorar uma diferença mais acentuada no nível de proficiência dos aprendizes, sugerimos a aplicação do teste TOEFL iBT[®], o qual avalia as habilidades de leitura, compreensão oral, expressão oral e escrita.

Reconhecemos ainda as limitações do questionário adotado neste estudo com vistas a traçar um perfil dos participantes da pesquisa em relação ao contexto de aprendizagem. Por ter resultado da adaptação de dois questionários utilizados em pesquisas relacionadas ao ensino de L2 (e não de LE), envolvendo, portanto, contextos de aprendizagem distintos daquele em que nossos participantes estavam inseridos, sugerimos que em futuros estudos que venham a relacionar o uso das EC ao contexto de aprendizagem, o pesquisador possa desenvolver um questionário mais adequado à realidade educacional dos aprendizes. Sugerimos ainda que as questões alusivas à escolaridade, desde o ensino fundamental I até o ensino superior, recebam uma pontuação, a fim de que possam ser computadas e analisadas quantitativamente quando do delineamento do perfil dos participantes em função do contexto educacional.

Outras limitações deste estudo dizem respeito à natureza das tarefas de elicitación de dados e aos possíveis efeitos causados ao desempenho estratégico dos participantes. Outro fator que pode ter contribuído negativamente foi o contexto situacional e o próprio ambiente em que se deu a coleta dos dados, que, a nosso ver, pode ter acarretado certas limitações na elicitación de dados, comprometendo sua eficácia e acurácia. Além do mais, a sala de aula é um cenário artificial e de certo modo constrangedor, quer pela presença do pesquisador e dos pares, quer pela limitação do tempo imposta aos participantes quando da realização das tarefas de produção de texto.

Embora esses aspectos do contexto de aprendizagem não tenham sido considerados como variáveis neste estudo, reconhecemos que esse possível impacto sobre o comportamento estratégico dos aprendizes deveria ser levado em conta em futuras pesquisas.

6.4 Implicações para o ensino e aprendizagem de LE

Este estudo suscita várias implicações no que concerne ao uso das EC para fins de ensino e aprendizagem de LE. Dentre as implicações pedagógicas propiciadas por este estudo, nomeamos em primeiro lugar o treinamento dos aprendizes tendo como foco o uso das EC como parte do conteúdo programático, contribuindo de forma significativa para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem de LE. Apesar da controvérsia em torno da ensinabilidade das EC durante os anos 1980, com a argumentação de que os aprendizes, por já terem o domínio desses mecanismos estratégicos na sua LM, não precisariam ser ensinados a usar as EC, posteriormente estudiosos, a exemplo de Dörnyei (1995), Manchón (2000), Faucette (2001) e Lam (2006, 2010), se posicionaram a favor dos benefícios do treinamento direto no uso das EC. Manchón (2000) e Faucette (2001), por exemplo, argumentaram que a instrução voltada para o uso dessas estratégias pode ajudar a desenvolver a autonomia dos aprendizes de LE, tornando-os mais eficientes no manejo de seus próprios recursos da LAL e dando-lhes mais autonomia para lidar com situações problemáticas surgidas não só no âmbito da sala de aula, como também nas situações comunicativas no mundo real. A nosso ver, esses mecanismos de compensação, conhecidos como EC, deveriam ser ensinados abertamente na sala de aula de LE. Como resultado dessa prática, teríamos um desenvolvimento das habilidades de produção oral e escrita dos aprendizes, em particular aqueles com menor nível de proficiência na LAL, dando-lhes mais confiança ao usarem a língua e encorajando-os a tentar tirar proveito dos seus recursos limitados da LAL. Em outras palavras, estaríamos desenvolvendo não só sua competência estratégica, mas também ajudando-os no processo de transição compreendido pela própria IL e levando-os a usar gradativamente estruturas linguísticas mais complexas. Por outro lado, os aprendizes mais proficientes também poderiam se beneficiar com esse tipo de instrução, na medida em que passariam a usar de forma mais eficiente os recursos disponíveis, consolidando as estratégias já utilizadas e aprendendo outros meios de superar os problemas mais complexos durante as situações comunicativas. Tais benefícios poderiam ser compartilhados por aprendizes de todos os níveis de proficiência por meio da interação em sala de aula, mediante atividades de comunicação estratégica, nas quais um falante ajuda o outro a

transmitir sua mensagem, contribuindo de forma colaborativa para o aprendizado de ambas as partes.

Do ponto de vista do professor, consideramos que o treinamento dos aprendizes no uso das EC daria a eles a oportunidade de desenvolverem sua fluência na LAL, além de torná-los mais conscientes do seu desempenho na LAL e, portanto, mais aptos a monitorar o seu próprio aprendizado.

Outra implicação suscitada por este estudo pode ser a importância das EC como elementos que refletem os estágios do desenvolvimento da IL de aprendizes de LE, conforme indicado pelos estudos de Guntermann (1992a, b), Myles (2005) e Marsden e David (2008).

Uma última implicação pedagógica suscitada por este estudo diz respeito ao papel de alguns aspectos investigados por meio da aplicação do questionário LCP, nomeadamente o papel decisivo do seu interesse pelo aprendizado da LI e do seu envolvimento com as atividades didáticas desenvolvidas dentro ou fora da sala de aula, bem como da motivação integrativa por parte desses participantes, sobretudo no que diz respeito à participação em atividades extracurriculares, desde aquelas consideradas menos produtivas, tais como a audição de músicas, programas de rádio e TV na LI, até aquelas atividades supostamente mais produtivas, a exemplo da produção escrita de notas pessoais, de e-mails na LAL, participação em salas de bate-papo on-line até o engajamento em atividades comunicativas mais realistas como, por exemplo, as interações via Skype.

6.5 Sugestões para futuras pesquisas

Nesta seção, levamos em consideração algumas questões pertinentes que foram surgindo no decorrer deste estudo, mas que não puderam ser investigadas devido às limitações impostas pelo tempo e por outros fatores, tais como a carga horária a ser cumprida pelos participantes, o cansaço das longas viagens e outros compromissos com que nossos participantes estiveram envolvidos durante o período da coleta de dados. Apresentamos a seguir, algumas questões que a nosso ver deveriam ser consideradas em conta em futuras pesquisas.

Levando em considerações as limitações deste estudo apresentadas acima, uma das sugestões que encaminhamos para futuras pesquisas diz respeito a uma questão metodológica, ou seja, a diferenciação mais acentuada entre os níveis de proficiência, visando a garantir a existência de padrões de IL marcadamente distintos. Outra justificativa para a sugestão de se explorar níveis de proficiência mais diferenciados está na possibilidade de se obter dados que venham a fornecer evidências mais fortes dos estágios da IL dos aprendizes e, por conseguinte, do processo de aprendizagem da LAL. Conforme mencionamos anteriormente, a maioria dos estudos nessa área comprovou a influência do nível de proficiência sobre o uso das EC. A nosso ver, as variáveis 'nível de proficiência x uso das EC', bem como 'contexto de aprendizagem x uso das EC', merecem estudos que exerçam mais controle sobre esses aspectos no futuro.

Em segundo lugar, sugerimos que estudos futuros tentem investigar a eficácia do uso das EC, seja na modalidade escrita, seja na oral. Tal investigação poderia levar em conta a comunicação entre pares formados por aprendizes de LE ou entre aprendizes de LE e destinatários nativos de países falantes da LI. Apesar de não serem substanciais, os números referentes às pesquisas com esse foco sugerem que certas EC podem efetivamente ser mais eficazes do que outras e que o grau de eficácia pode ser medido, como indicam os estudos de Marrie e Netten (1991) e Littlemore (2003).

Outro aspecto que consideramos bastante pertinente para futuras investigações seria a relação entre determinadas áreas da LI e o uso das EC. Futuras investigações poderiam investigar e analisar a natureza complexa de certas estruturas gramaticais e lexicais da LI, a exemplo do uso incorreto de preposições, da não-distinção lexical, bem como da interferência da LM sobretudo nos casos de TL, cuja frequência superou de forma inquestionável o uso das demais EC, sejam as ECLM, sejam as ECIL.

Sugerimos ainda que outros fatores determinantes do uso das EC possam ser investigados, tais como o gênero textual proposto para a tarefa, a natureza da situação comunicativa proposta pela tarefa, bem como aspectos

referentes ao contexto de aprendizagem da LM, a exemplo do nível de proficiência do aprendiz em leitura e escrita em LM, dentre outros.

Por fim, esperamos que este estudo, de natureza exploratória e empírica, possa servir de base para futuras pesquisas na área da comunicação estratégica em LE, bem como na área do ensino e da aprendizagem de LE. Se fôssemos escolher uma só justificativa para estimular a condução de futuras pesquisas, bastaria citar os inúmeros benefícios que o uso das EC são capazes de proporcionar aos aprendizes de LE no uso comunicativo da LAL, independentemente do contexto de aprendizagem em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

ADJEMIAN, C. On the nature of IL systems. **Language Learning**, 26, n. 2, 1976

ALBRECHTSEN, D., HENRIKSEN, B.; FAERCH, C. Native speaker reactions to learners' spoken interlanguage. **Language Learning**, 30, 1980, p. 365-396.

ALWI, N. A. N. M.; ADAMS, R. How do students use communication strategies? **Asian Journal of English Language Teaching**, 19, 2009, p. 135-157.

BACHMAN, L. F. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. **Language Testing in Practice**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BARKHUIZEN, G. Social influences on language learning. *In*: A. Davies ; C. Elder (eds.) **The handbook of applied linguistics**. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2004, p. pp. 552-575.

BERLIN, J. A. Contemporary composition: the major pedagogical theories. *In*: G. Tate et al (Eds.). **The writing teachers' sourcebook**. Oxford: Oxford University Press, 1994, p. 9-21.

BIALYSTOK, E. Some factors in the selection and implementation of communication strategies. *In*: FAERCH, C.; KASPER, G. (eds.) **Strategies in Language Communication**, London: Longman, 1983.

_____. **Communication strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use**. Oxford: Basil Blackwell Ltd., 1990.

BIALYSTOK, E.; FRÖLICH, M. Oral Communication Strategies for Lexical Difficulties. **Interlanguage Studies Bulletin** 5, 1980, p. 3-30.

BLOCK, D. **The social turn in second language acquisition**. Washington DC: Georgetown University Press, 2003.

BONGAERTS, T.; POULISSE, N. Communication strategies in L1 and L2 : Same or different ? **Applied Linguistics**, v.10, n.03, 1989, p. 253-268.

BOU-FRANCH, P. Communication strategies and topic sequences in the conversational discourse of Spanish learners of English. *Stylistica: Revista Internacional de Estudios Estilísticos y Culturales*, 2 (3), 1994, p. 153-162.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. NY, USA: Addison Wesley & Longman, Inc, 2000.

BUTT, D. *et al.* **Using functional grammar: an explorer's guide**. Sydney: Macquarie University, 1995.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. *In*: RICHARD, J. C.; SCHMIDT, R. W. (Eds.) **Language communication**. London: Longman, 1983, p. 2-14.

CANALE, M. ; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Learning and Testing, **Applied Linguistics** 1/1, 1980, p. 1-47

CARROLL, J. M. Naming and describing in social communication. **Language and Speech**, 23, 1980, p. 309-322.

CHEN, S. Q. A study of communication strategies in interlanguage production by Chinese EFL learners. **Language Learning**, v. 40, 1990, p. 155-187.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, MA: MIT Press,

1965.

COHEN, A. **Strategies in Learning and Using a Second Language**. London & New York: Longman, 1998, 294 p.

COLLENTINE, J. G.; FREED, B. F. Learning context and its effects on second language acquisition: introduction. **Studies in Second Language Acquisition**, 26, 2004, p. 153-171.

CORDER, S. P. The significance of learner's errors. **IRAL**, 5, 1967, p. 161-170.

_____. Language-learner language. *In*: J. C. Richards (Ed.)

Understanding second and foreign language learning. Rowley, MA: Newbury House, 1978, p. 71-92.

_____. **Error Analysis and Interlanguage**. Oxford: Oxford University Press, 1982, 120 p.

_____. Strategies of communication. *In*: **Strategies in Interlanguage Communication**, eds. C. Faerch and G. Kasper, London and New York: Longman, 1983, p. 15-19.

_____. A role for the mother tongue. *In*: GASS, S. ; SELINKER, L. **Language Transfer in Language Learning**. Revised edition. Philadelphia, 1992, p. 18-31.

D'ANGLEJAN, A. ; TUCKER R. The Acquisition of Complex English Structures by Adult Learners. **Language Learning**, 25, 1975, p. 281-296.

DEKEYSER, R.M. Foreign language development during a semester abroad. *In*: B.F. Freed (Ed.), **Foreign language acquisition research and the classroom**. Lexington, MA: D.C. Heath, 1991, p. 104-119.

DICKERSON, L. J. The learner's interlanguage as a system of variable rules. **TESOL Quarterly**, 9, n. 4, 1975, p. 401-407.

DÖRNYEI, Z. Motivation and motivating in the foreign language classroom. **Modern Language Journal**, 78(3), 1994, p. 273-284. Disponível em: [http://seas3.elte.hu/coursematerial/RyanChristopher/Dornyei\(1994\)_ForeignLanguage_Classroom.pdf](http://seas3.elte.hu/coursematerial/RyanChristopher/Dornyei(1994)_ForeignLanguage_Classroom.pdf). Acesso: 04.jun.2014

_____. On the teachability of communication strategies. **TESOL Quarterly**, v.29, 1995, p. 55-85.

DÖRNYEI, Z.; KORMOS, J. Problem-Solving Mechanisms in L2 Communication: a psycholinguistic perspective. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 20, 1998, p.349-385.

DÖRNYEI, Z.; SCOTT, M. L. Communication strategies: An empirical analysis with retrospection. **The Twenty-First Annual Symposium of the Deseret Language and Linguistics Society**, J. S. Turley and K. Lusby, eds., Provo, UT: Brigham Young University, 1995, 155-168.

_____. Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies. **Language Learning**, 47, 1997, pp. 173-210.

DÖRNYEI, Z. ; THURRELL, S. Strategic Competence and how to teach it. **ELT Journal**, v.45, 1991, p. 16-23.

_____. **Conversation and dialogues in action**. Hemel Hempstead: Prentice Hall, 1992.

DUCHASTEL, P. ; MOLZ, M. Virtual Settings: E-Learning in Context. *In*: A. Diaz de Figueiredo; A. P. Afonso (Eds.), **Managing Learning in Virtual Settings: The Role of Context**. Hershey, PA: Idea Group Publishing, 2006, p. 24-39.

ELLIS, R. **Understanding Second Language Acquisition**. Hong Kong: Oxford University Press, 1987.

_____. The origins of interlanguage. **Applied Linguistics**, 3, n. 3, 1982, pp. 207-223.

_____. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

_____. **Task-based Language Learning and Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003, 387 p.

_____. **The Study of Second Language Acquisition** (2nd edition), Oxford: Oxford University Press, 2008

ERICSSON, K.A.; SIMON, H.A. **Protocol Analysis: verbal reports as data**. Cambridge, Mass: MIT Press, 1984.

EUBAK, L., SELINKER, L., SMITH, M. S. (eds.) **The Current State of Interlanguage**. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 1995.

FAERCH, C.; KASPER, G. Processes and Strategies in Foreign Language Learning and Communication, **Interlanguage Studies Bulletin**, 4, 1980, p. 47-118.

_____. **Strategies in Interlanguage Communication**. London: Longman, 1983.

_____. Two ways of defining communication strategies. **Language Learning**, 34, 1984, p. 45-63.

_____. Strategic competence in foreign language teaching. *In*: G. Kasper (Ed.), **Learning, teaching and communication in the foreign language classroom**. Aarhus: Aarhus University Press, 1986, p.179-193.

_____. (Eds.). **Introspection in second language research**. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters, 1987, 239 p.

FATHMAN, A.; WHALLEY, E. Teacher response to student writing: focus on form versus content.” In B. Kroll (Ed.), **Second language writing: Research insights for the classroom**. New York: Cambridge University Press, 1990, p. 178-190.

FAUCETTE, P. A pedagogical perspective on communication strategies: benefits of training and an analysis of English language teaching materials. **Second Language Studies**, 19 (2), 2001, p. 1-40.

FERNÁNDEZ DOBAO, A. M. Communication strategies in the interlanguage of Galician students of English: The influence of learner-and task-related factors. **Atlantis** 23 (1), 2001, p. 41-62.

FERRIS, D. Student reactions to teacher response in multipledraft composition classrooms. **TESOL Quarterly**, 29,1, 1995, p. 33-53.

_____. **Teacher commentary on student writing: descriptions and implications**. Paper presented at 96 Catesol State Conference/ San Francisco, CA, 1996.

_____. **The effects of teacher commentary on student revision: a case study**. Paper presented at AAAL '97/Orlando, FL, 1997a.

_____. **How teacher response affects revision**. Paper presented at '97 Tesol Convention/ Orlando, FL, 1997b.

FIGUEIREDO, A. D.; AFONSO, A. P. Context and Learning: a Philosophical Framework. *In*: Figueiredo, A. D. ; A. P. Afonso, **Managing Learning in Virtual Settings: The Role of Context**, Information Science Publishing, Hershey, USA, 2005, p. 1-22.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Aprendendo com os erros** – uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas. Goiânia: Editora UFG, 1997.

FIRTH, R. **Man and Culture**: An Evaluation of the Work of Bronislaw Malinowski. London: Routledge and Kegan Paul, 1957

FREED, B. F.. **Introduction. Second language acquisition in a study abroad context**, Ed. by Barbara F. Freed, Philadelphia: John Benjamins, 1995a, p. 3-34.

_____. What makes us think that students who study abroad become fluent? *In*: **Second language acquisition in a study abroad context**, B.F. Freed (ed.), Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1995b, p. 123–145.

_____. An overview of issues and research in language learning in a study abroad setting. **Frontiers** 4, 1998, p. 31–60.

_____. Second language learning in a study abroad context. *In*: **Encyclopedia of language and education**, N. Van Deusen-Scholl and N.H. Hornberger (eds), Boston, MA: Springer US, 2008, p. 1215–1227.

FREED, B. F. *et al.* The language contact profile. **Studies in Second Language Acquisition**, 26 (2), 2004, p. 349-356.

FREED, B.F. *et al.* Context of learning and second language fluency in French: Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs. **Studies in Second Language Acquisition** 26(02), 2004, p. 275–301.

GARDNER, R. C. **Social psychology and second language learning**: The role of attitudes and motivation. London: E. Arnold, 1985.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. **Attitudes and motivation in second-language learning**. Rowley, Mass: Newbury House Publishers, 1972.

GASS, S. M.; MACKEY, A. **Stimulated recall methodology in second language research**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2000.

GASS, S; SELINKER, L.. **Language Transfer in Language Learning**. Rowley, MA: Newbury House, 1983.

GUNTERMANN, G.. An analysis of interlanguage development over time: Part I, por and para. *Hispania*, 75 (1), 1992a, p. 177-187. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/344777>> Acesso em 9.ago.2013.

_____. An analysis of interlanguage development over time: Part II, ser and estar. *Hispania*, 75 (5), 1992b, p. 1294-1303. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/344396>> Acesso em 9.ago.2013.

HAASTRUP, K.; PHILLIPSON, R. Achievement strategies in learner/native speaker interaction. In: Faerch, C.; Kasper, G. (eds.) **Strategies in Interlanguage Communication**. Harlow, Longman, 1983

HAKUTA, K. Becoming bilingual: A case study of Japanese child learning English. *Language Learning*, 26, 1976, p. 321-351.

HALLIDAY, M.; HASAN, R. **Language, context, and text**: aspects of language in a social semiotic perspective. Victoria: Oxford University Press, 1989.

HAMAYAN, E. V.; TUCKER, G. R. Strategies on Communication used by native speakers of French, **Working Papers on Bilingualism**, 17, 1979, p. 83-96.

HARLEY, B.; SWAIN, M. The interlanguage of immersion students and its implication for second language teaching. In: Davies, A., Criper, C.; Howatt, A.

P. R. (Eds.), **Interlanguage**. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press, 1984, p. 291-311.

HAYES, F. *et al.* Cognitive processes in revision. *In*: S. Rosemberg (Ed.), **Reading, writing, and language learning advances in applied linguistics**, 2. Cambridge: Cambridge University Press, 1987, p. 176-240.

HOUSEN, A. *et al.* Conceptualizing and measuring the impact of contextual factors in instructed SLA-the role of language prominence. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching** 49(2), 2011, p. 83–112.

HYDE, J. The identification of communication strategies in the interlanguage of Spanish learners of English. **Anglo-American Studies**, 2 (1), 1982 p. 13-30.

HYMES, D.H. The Ethnography of Speaking. *In*: T. Gladwin ; W. C. Sturtevant (Eds.), **Anthropology and Human Behavior** . Washington, DC: Anthropology Society of Washington, 1962, p. 13-53.

_____. Models of the interaction of language and social life, *In*: J. J. Gumperz and D. Hymes (eds) **Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1972, p. 35-71.

ICKENROTH, J. **On the Elusiveness of Interlanguage**, Utrecht, 1975 (mimeo.).

JAMES, C. **Contrastive analysis**. London: Longman, 199.

_____. **Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis**. London: Longman, 1998.

JUAN-GARAU, M.; PÉREZ-VIDAL, C. Context and learner attitude in oral L3 development: insights from native and non-native performance after a stay abroad. **Proceedings of the BAAL Annual Conference**, 2007, p. 51–53.

KASPER, G.; KELLERMAN, E. (eds.). **Communicative Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives**. London: Longman, 1997.

KELLERMAN, E. A; T. BONGAERTS, T.; POULISSE, N. System and hierarchy in L2 compensatory strategies. *In: **Developing Communicative Competence in a Second Language*** (eds.), R. Scarcella, E. Andersen and S. Krashen, Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1990, p. 163-178.

KELLERMAN, E.; BIALYSTOK, E. On psychological plausibility in the study of communication strategies. *In: KASPER, G.; KELLERMAN, E. (eds.), **Communication Strategies***, 1997, p. 31-48.

KELLERMAN, E. Elicitation, Lateralization and Error Analysis. **York Papers in Linguistics**, 4, 1974, p. 165-189.

_____. Compensatory strategies in second language research: A Critique, a Revision, and some (Non-) Implications for the classroom. *In: PHILLIPSON, R. et al. (Eds.) **Foreign/second language pedagogy research***. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters, 1991, p. 142-161.

KEMPEN, G.; HOENKAMP, E. An incremental procedural grammar for sentence formulation. **Cognitive Science**, 11(2), 1987, p. 201-258.

KOHN, K. The Analysis of Transfer. *In: **Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition***. Oxford: Pergamon Press Ltd., 1986, p. 21-37.

KRASHEN, S. **The Input Hypothesis**. London: Longman, 1985.

LAFFORD, B. Getting into, through and out of a survival situation: A comparison of communication strategies used by students studying Spanish abroad and "at home. *In: B.F. Freed (Ed.), **Second language acquisition in a study abroad context***, Amsterdam: Benjamins, 1995, p. 97-121.

_____. The effect of the context of learning (classroom vs. study abroad) on the use of communication strategies by learners of Spanish as a second language. **Studies in Second Language Acquisition (SSLA)**, 2004

LAM, W. Gauging the effects of ESL oral communication strategy teaching: a multi-method approach. **Electronic Journal of Foreign Language Teaching**, 3 (2), 2006, p. 142-157.

LAM, W. Implementing communication strategy instruction in the ESL oral classroom: what do low-proficiency learners tell us? **TESL Canada Journal**, 27 (2), 2010, p. 11-30.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M.H. Interlanguage Studies: Substantive Findings. *In: An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman, 1991.

LARSEN-FREEMAN, D. Second language acquisition and applied linguistics. **Annual Review of Applied Linguistics (ARAL)**, v. 20, 2000, p. 165-181.

LECOMPAGNON, B. Interference and Overgeneralization in Second Language Acquisition: The acquisition of English dative verbs by French speakers. **Language Learning**, 34, 1984, p. 39-67.

LEECH, G.; SVARTVIK, J. **A Communicative Grammar of English**, London: Longman, 2nd edition, 1994, 423 p.

LENNON, P. Error: some problems of definition, identification, and distinction. **Applied Linguistics**, 12, 1991, p. 180-196.

LEONTIÉV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1975.

LEVELT, W. J. M. **Speaking: from intention to articulation**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1989.

LISKIN-GASPARRO, J. Circumlocution, communication strategies, and the ACTFL proficiency guide-lines: an analysis of student discourse. **Foreign Language Annals**, 29, 1996, p. 317-330.

LITTLEMORE, J. An empirical study of the relationship between cognitive style and the use of communication strategy. **Applied Linguistics**, 22 (2), , 2001, p. 241-265.

_____. The communicative effectiveness of different types of communication strategies. **System**, 31, 2003, p. 331-347.

MACKEY, A.; GASS, S.M. **Second language research: methodology and design**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2008.

MALDONADO, M. R. **Strategic communication in Spanish as L2: exploring the effects of proficiency, task and interlocutor**. Doctoral thesis, University of Liverpool, 2012.

MANCHÓN, R. M. Fostering the autonomous use of communication strategies in the foreign language classroom. **Links & Letters**, 7, 2000, p. 13-27.

MARRIE, B.; NETTEN. J. Communication strategies. **The Canadian Modern Language Review**, 47 (3), 1991, p. 442-462.

MARSDEN, E.; DAVID. A. Vocabulary use during conversation: a cross sectional study of development from year 9 to year 13 among learners of Spanish and French. **The Language Learning Journal**, 36 (2), 2008, p. 181-198.

MOITA LOPES, L. P. **Análise da Interlíngua de Aprendizes Brasileiros de Inglês**: Relatório final de pesquisa submetido ao CEG-UFRJ, 1982.

MYLES, F. The emergence of morpho-syntactic structure in French L2. In *Focus on French as a Foreign Language*. J. Dewaele ed., Clevedon, UK: **Multilingual Matters**, 2005, p. 88-113

NAYAR, P.B. ESL and EFL dichotomy: Language politics or pragmatics? **TESOL Quarterly** 31 (1), 1997, p. 9-37.

NEMSER, W. Approximative systems of foreign language learners. **IRAL**, (9), 2, 1971, p. 115-123

NORRISH, J. **Language learners and their errors**. London: Macmillan Publisher Ltd., 1983

NUNAN, D. **Research methods in Language Learning**. New York, Cambridge University Press, 1992.

_____. Second language acquisition. *In*: CARTER, R.; NUNAN, D. (Ed.) **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 87-92.

ODLIN, T. **Language transfer**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

OGANE, M. (1998). **Teaching communication strategies**. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED419384.pdf>> Acesso em 30 out.2013.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas, SP: Pontes, 1983.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP, 2001.

OXFORD, R. Language learning strategies in a nutshell: Update and ES suggestions. **TESOL Journal** 2 (2), 1992, p. 18-22.

PANDEY, V. C. **Intelligence and motivation**. Delhi: Isha Books, 2005.

PARIBAKHT, T. **The relationship between the use of communication strategies and aspects of target language proficiencies - a study of ESL**

students. B-137. Quebec: International Centre for Research on Bilingualism, 1984.

_____. Strategic Competence and Language Proficiency. **Applied Linguistics**, 6, 1985, p. 132-145.

_____. On the pedagogical relevance of strategic competence. **TESL Canada Journal**, 3 (2), 1986, p. 53-66

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. *In*: Gadet F., Hak, T. (organizadores). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP, Editora Unicamp, 2001, p. 61-161.

POULISSE, N. Problems and solutions in the classification of CS-use. **Second Language Research**, n.03, 1987, p. 141-153.

_____. Variation in learners' use of communication strategies. *In*: **Learning Styles, Proceedings of the First European Seminar**, eds. R. Duda and P. Riley, 77-87. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 1990.

_____. A Theoretical Account of Lexical Communication Strategies. *In*: SCHREUDER, R./WELTENS, B. (Eds.) **The Bilingual Lexicon**. Amsterdam: John Benjamins, 1993, p. 157-189.

POULISSE, N. *et al.* **The Use of Compensatory Strategies by Dutch learners of English**. Dordrecht: Foris, 1990.

POULISSE, N.; SCHILS, E. The influence of task- and proficiency-related factors on the use of compensatory strategies: a quantitative analysis. **Language Learning**, v. 39:1, 1989, p. 15-48.

POULISSE, N., BONGAERTS, T.; KELLERMAN, E. The Use of Retrospective Verbal Reports in the Analysis of Compensatory Strategies. *In*: Færch, Claus and Gabriele Kasper. (eds.). **Introspection in Second Language Research**. Clevedon: Multilingual Matters, 1987, pp. 213-229.

PREBIANCA, G.V. V. Communication strategies and proficiency levels in L2 speech production: a systematic relationship. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, 17 (1), 2009, p. 7-50. Disponível em:
<http://relin.letras.ufmg.br/revista//upload/01-Gicele_Prebianca_17-1.pdf>
Acesso em 12.set.2011

RABABAH, G. **Second language communication strategies: Definitions, taxonomies, data elicitation methodology, and teachability issues**. A review article, 2002. Disponível em:
<<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED472698.pdf>> Acesso em 14 set. 2013

RABABAH, G., and SEEDHOUSE, P. **Communication strategies and message transmission with Arab learners of English in Jordan, 2004**. Disponível em:
<http://research.ncl.ac.uk/ARECLS/vol1_documents/Ghaleb&Seedhouse/Ghaleb&Seedhouse.htm> Acesso em 12 jan.2014

RAPAUCH, M., Analysis and evaluation of communication strategies. *In*: **Strategies in Interlanguage Communication**, eds. C. Færch and G. Kasper. London & New York: Longman, 1983, p. 199-209.

RICHARDS, J.C. Error Analysis and second language strategies. **Language Science**, 17, 1971, p. 12-22.

_____. **Error Analysis: perspectives on second language acquisition**. London: Longman, 1974

- RICHARDS, J.; SUKWIWAT, M. Language Transfer and Conversational Competence. **Applied Linguistics**, 4, n. 2, 1983, p. 113-125.
- RIDLEY, J. Transfer in L2 Production a case study. **Teanga**, 11, 1991, p. 40-47
- ROBINSON, P. Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: a triadic framework for examining task influences on SLA. *In*: ROBINSON, P. (Ed.) **Cognition and second language instruction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 287-318.
- RODRIGUES, C. Estratégias de comunicação em uma língua estrangeira: a perspectiva da sala de aula. **Linguagem & Ensino**, 2, n. 1, 1999, p. 11-35.
- RUBIN, J. What the 'good language learner' can teach us. **TESOL Quarterly**, 9, 1975, p. 41-51.
- RUSSELL, G. Referential studies at Nijmegen University: A Mini-Review. **Kyushu Institute of Technology Academic Repository**, 42, 1993, p. 21-27.
- RUTHERFORD, W. Interlanguage and pragmatic word order. *In*: GASS, S. M.; SCHACHTER, J. **Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition**. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1989, p. 163-182.
- SAFONT JORDÁ, M.P. An Analysis on the Use and Selection of Communication Strategies by Catalan/Castilian Learners of English. **Rassegna Italiana di Linguistica Applicata**, 1 (1), 2001, p. 57-72.
- SAVIGNON, S. **Communicative Competence**: theory and classroom practice. USA: Addison-Wesley, 1983.
- SEGALOWITZ, N.; FREED, B. Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition: learning Spanish in at home and study abroad contexts. **Studies in Second Language Acquisition** 26. 2004, p. 173-199.

SELIGER, H.W.; GINGRAS, R. Who speaks how much and to whom?: A study of interaction patterns in second language classrooms. Unpublished paper presented at Colloquim on Verbal and Non-Verbal Behavior in Second Language Learning, National TESOL Convention, New York, 1976.

SELIGER, H. W. Does practice make perfect? A study of interaction patterns and L2 competence. **Language Learning** 27, 1977, p. 263-278

SELINKER, J.C. Interlanguage. **IRAL**, 10, 1972.

_____. **Rediscovering Interlanguage**. New York: Longman, 1992.

SERRANO, R. *et al.* Analyzing the effect of context of second language learning: Domestic intensive and semi-intensive courses vs. study abroad in Europe. **System** 39, 2011, p. 133–143.

SHIRBAGI, N. An exploration of undergraduate student's motivation and attitudes towards English language acquisition. **Journal of Behavioural Sciences**, 20 (2), 2010, p. 1-15. Disponível em:
<<http://pt.slideshare.net/fudgie75/an-exploration-of-undergraduate-students-motivation-and>> Acesso: 18.jun.2014

SKEHAN, P. **A Cognitive Approach to Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

STERN, H. H. What can we learn from the good language learner? **Canadian Modern Language Review**, 31, 1975, p. 304-318.

_____. **Fundamental Concepts of Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

SWAN, M. **Practical English Usage**. Oxford, Oxford University Press, 2001, 658 p.

TAJEDDIN, Z.; ALEMI, M. Less proficient vs. more proficient L2 learners' preferences for compensation strategies: L1-based, L2-based, and non-linguistics. **LIBRI. Linguistics and Literary Broad Research Innovation**, 1 (2), 2010, p. 48-55.

TANAKA, K.; ELLIS, R. Study-abroad, Language Proficiency, and Learner Beliefs about Language Learning. **JALT Journal**, Vol. 25, No. 1, May, 2003

TARONE, E. Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report. *In*: BROWN, H. D., YORIO, C. A.; CRYMES, R. C. (Eds.), *On TESOL '77*. Washington, DC: **TESOL Quaterly**, 1977, p. 194-203.

_____. Communication Strategies, Foreigner Talk, and Repair in Interlanguage. **Language Learning**, 30, n. 2, 1980, p. 417-431.

_____. Some thoughts on the notion of 'communication strategy'. **TESOL Quaterly**, 1981.

_____. **Variation in Interlanguage**. London: Edward Arnold, 1988.

TARONE, E., COHEN, A.D.; DUMAS, G. A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies. *In*: FAERCH, C.; KASPER, G. (eds.) **Strategies in Language Communication**, London: Longman, 1983.

TARONE, E., FRAUENFELDER, U., SELINKER, L. Systematicity/Variability and Stability/Instability in Interlanguage Systems. *In*: H. D. Brown (Ed.), **Papers in Second Language Acquisition**, 1976

TARONE, E.; YULE, G. **Focus on the language learner**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

TAYLOR, G. Errors and explanations. **Applied Linguistics**, 7, 1986, p. 144-166.

THOMPSON, A.J., MARTINET, A.V. **A Practical English Grammar**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

TOWELL, R. Relative degrees of fluency: A comparative case study of advanced learners of French. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching** 40(2), 2002, p. 117–150.

TOWELL, R. *et al.* The development of fluency in advanced learners of French. **Applied Linguistics** 17, 1996, p. 84–119.

_____. Complexity, accuracy and fluency in second language acquisition research. *In: Dimensions of L2 Performance and Proficiency - Investigating Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*, A. Housen, F. Kuiken and I. Vedder (eds), Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2012, 305 pp.

VAN DIJK, T. Algunos principios de una teoría del contexto. **ALED Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso**, (1) 1, 2001, p. 69-81.

VÁRADI, T. **Strategies of target language learner communication**: message adjustment. Paper presented at the sixth conference of the Romanian-English Linguistics Project in Timisoara, 1973.

VARBLE, M. The role of transfer in second language learning. *Anais do IX ENPULI*. Natal: UFRN, 1990, p. 275-289.

VERHOEVEN, L. T. Transfer in Bilingual Development: The Linguistic Interdependence Hypothesis Revisited. *In: Language Learning: a journal of research in language studies*, v. 44, no. 33. Michigan: University of Michigan, 1994.

VIEIRA, S.M.M. **The Oral/Written Contrast in EFL Learners Narratives.**

1995. 243 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

WAGNER, J.; FIRTH, A. Communication strategies at work. In E. Kellerman; G. Kasper (Eds.), ***Advances in research on communication strategies***, Oxford: University Press, 1997, p. 323-344.

WEBSTER'S Third New World International Dictionary (WNW). New Haven: The Merriam Webster, Inc., 1986.

WILLEMS, G. Communication strategies and their significance in foreign language teaching. **System**, 15, 1987, p. 351-364.

WOOD, D. In search of fluency: What is it and how can we teach It? **Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes** 57(4), 2001, p. 573–589.

YAGER, K. Learning Spanish in Mexico: The effect of informal contact and student attitudes on language gain. **Hispania** 81(4), 1998, p. 898–913.

YARMOHAMMADI, L.; SEIF, S. More on Communication Strategies: classification, resources, frequency and underlying processes. **IRAL**. Oxford, v. 30, n.2., 1992, p. 223-232.

YULE, G.; TARONE, E. Eliciting the performance of strategic competence. In R. Scarcella, E. Anderson; S. Krashen (Eds.), *Developing communicative competence in a second language*. Boston: Heinle & Heinle, 1990, p. 179-194.

_____. The other side of the page: Integrating the study of communication strategies and negotiated input in SLA. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith, & M. Swain (Ed.), ***Foreign/second language pedagogy research: A commemorative volume for Claus Færch***. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1991, p.162-171.

APÊNDICE A – ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO EMPREGADAS PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Estratégias de comunicação empregadas pelos participantes dos Grupos A e B nas Tarefas 1, 2 e 3

Estratégias de Comunicação empregadas pelos participantes mais proficientes na Tarefa 1

PARTICIPANTE: GAM01	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	<p>GAM01T01A: I was born in a small city in countryside from Ceará called Russas.</p> <p>GAM01T01B: I was born in a small city in countryside from Ceará called Russas.</p> <p>GAM01T01C: She is around 170km from Fortaleza capital of my State.</p> <p>GAM01T01D: The most part of people work in agriculture while others work in shops in the town of city.</p> <p>GAM01T01E: By the way, Russas has not so good structure and she doesn't offer great opportunities of jobs.</p> <p>GAM01T01F: Of course, like any small city there are many problems here in my city, but I need to say there are good things too.</p> <p>GAM01T01G: Of course, like any small city there are many problems here in my city, but I need to say there are good things too.</p> <p>GAM01T01H: Russas is 206 years old and she has beautiful churches and squares, a river called "Banabuiu" and some lakes.</p>
Empréstimo	GAM01T01I: Russas is localized in a region called " Baixo Jaguaribe "
Ajuste morfológico	GAM01T01J: Russas is localized in a region called "Baixo Jaguaribe"
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GAF02	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	<p>GAF02T01A: My hometown is Limoeiro do Norte, a beautiful small town from Ceará, a state localized in the Northern of Brazil.</p> <p>GAF02T01B: (...) it does not mean that you cannot come here to take a look in a different city.</p> <p>GAF02T01C: My town is the only town in Vale do Jaguaribe (region where it is situated) that there is a space to jog, relax, a place that we can find a lot of trees (...)</p> <p>GAF02T01D: My town is the only town in Vale do Jaguaribe (region where it is situated) that there is a space to jog, relax, a place that we can find a lot of trees</p> <p>GAF02T01E: We have a “Language’s Academy”, what it is fantastic, because it is the only town that I know which has one.</p> <p>GAF02T01F: Academy is one of the important influences on education; we have 4 colleges or more, many events like “Feira do livro”, “Feira de ciências” of public schools, for example.</p> <p>GAF02T01G: Academy is one of the important influences on education; we have 4 colleges or more, many events like “Feira do livro”, “Feira de ciências” of public schools, for example.</p> <p>GAF02T01H: And I cannot forget the town’s library where we have many options of books.</p> <p>GAF02T01I: In Limoeiro, there aren’t a lot of options of job yet, but, as I said, the town is growing up, the oportunities are appearing. The most common ocupation is teaching.</p> <p>GAF02T01J: Limoeiro is a nice city, come to visit us when you come to Brazil, come to know Pedrinhas’s Dum, Mesquita’s bar, the squares, and so many curious places.</p> <p>GAF02T01K: Limoeiro is a nice city, come to visit us when you come to Brazil, come to know Pedrinhas’s Dum, Mesquita’s bar, the squares, and so many curious places.</p>
Empréstimo	<p>GAF02T01L: My town is the only town in Vale do Jaguaribe (...)</p> <p>GAF02T01M: Academy is one of the important influences on education; we have 4 colleges or more, many events like “Feira do livro”, “Feira de ciências” of public schools, for example.</p> <p>GAF02T01N: Academy is one of the important influences on education; we have 4 colleges or more, many events like “Feira do livro”, “Feira de ciências” of public schools, for example.</p>
Ajuste morfológico	GAF02T01O: My hometown is Limoeiro do Norte, a beautiful small town from Ceará, a state localized in the Northern of Brazil.
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	<p>GAF02T01P: We can see that it is growing up: the streets are getting better; they are cleaner, neater and people here, are starting to have respect for nature.</p> <p>GAF02T01Q: And I cannot forget the town’s library where we have many options of books.</p> <p>GAF02T01R: In Limoeiro, there aren’t a lot of options of job yet, but, as I said, the town is growing up, the oportunities are appearing. The most common ocupation is teaching.</p>
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	GAF02T01S: We have a “ Language’s Academy ”, what it is fantastic, because it is the only town that I know which has one.

PARTICIPANTE: GAF03	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	GAF03T01A: Russas is a little city (TL) and I was born there. GAF03T01B: Our culture is very rich for exemplo there are a lots of repentistas, writers and a small museum that shows the history of the city GAF03T01C: The people are very friendly, the traffic is good and the air is not so polluted so if you want to know a quite city Russas can be a good choice.
Empréstimo	GAF03T01D: Our culture is very rich for exemplo (BRW) there are a lots of repentistas (...) GAF03T01E: Our culture is very rich for exemplo there are a lots of repentistas (...)
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GAM04	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	GAM04T01A: Mossoró, also called, “the West Capital”, country of Mossoró and cangaço’s capital, is placed something about 300km’s from the capital Natal in the state of Rio Grande do Norte-BR. GAM04T01B: You should be now asking to yourself: “Why happy?” GAM04T01C: I live on a town where each habitant has somewhere to go out (...) GAM04T01D: I live on a town where each habitant has somewhere to go out, somewhere new to know or to do (...) GAM04T01E: We have squares, where you can know people and, even it, get new friendship. GAM04T01F: We have, yet , the cathedral of Santa Luzia (...) GAM04T01G: (...) an event that tries to demonstrate an important battle that hapened a century ago: The Rain of Bullets on the country of Mossoró (Lampião invades Mossoró).
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	GAM04T01H: Here we’re about 250.000 happy habitants . GAM04T01I: I live on a town where each habitant has somewhere to go out (...)
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	GAM04T01J: Lives he in Townsville?
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GAM05	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	GAM05T01A: My hometown is called Limoeiro do Norte, and although Limoeiro is very hot city , it have many things that people should visit. GAM05T01B: So, its over, my name is Elimax, I'm twenty five, and I invite to come here in (TL) Limoeiro do Norte to know more!
Empréstimo	GAM05T01C: Limoeiro do Norte is really calm, the people are very friendly, there are many party in different styles and preferences, many squares and trees, so, although the climate (weather), this interior is very pleaseful, calm and cool.
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GAM06	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	GAM06T01A: Russas is a beautiful city . GAM06T01B: It is not a big city (...) GAM06T01C: In relation to the jobs and ocupations from the city (...) GAM06T01D: (...) it is not a city we can say that is so good.
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	GAM06T01E: Its population is about 70 thousand habitants . GAM06T01F: There are not many touristic attractions and the biggest cultural event of the city is the celebration of its anniversary.
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GAF07	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	GAF07T01A: We always go out to play guitar and drink some wine.
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GAF08	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	GAF08T01A: In the weekend the people going to parties. GAF08T01B: Festa do Chapéu is a traditional party of here.
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GAM09	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	GAM09T01A: The weather is hot, with few rainy days along the year. Like this you can go to “Polo de lazer” and have some fun in Rio Jaguaribe (...) GAM09T01B: In the center of the town you can have a walk in the square, to see the local market, the Nossa Senhora Sant’ana church and the brand new “Museu da carnauba”. GAM09T01C: Our hammocks are exported to many countries and they make part of our culture. GAM09T01D: For studying here you can choose public or private schools. GAM09T01E: Along the year there are some events that involve the population. For example, the carnival is one of the most popular in the region. GAM09T01F: In July, it happens the “Festa de Nossa Senhora Sant’ana” (...)
Empréstimo	GAM09T01G: My hometown is Jaguaruana, in a region called “ baixo Jaguaribe” GAM09T01H: The weather is hot, with few rainy days along the year. Like this you can go to “ Polo de lazer ” and have some fun in Rio Jaguaribe (...) GAM09T01I: The weather is hot, with few rainy days along the year. Like this you can go to “Polo de lazer” and have some fun in Rio Jaguaribe (...) GAM09T01J: In the center of the town you can have a walk in the square, to see the local market, the Nossa Senhora Sant’ana church and the brand new “ Museu da carnauba”. GAM09T01K: In July, it happens the “ Festa de Nossa Senhora Sant’ana” (...) GAM09T01L: In July, it happens the “Festa de Nossa Senhora Sant’ana”, “the vacation championship” with football and volleyball matches, the tradicional vaquejada.
Ajuste morfológico	GAM09T01M: Its population is 33.000 habitants .
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

**Estratégias de Comunicação empregadas pelos participantes menos proficientes
na Tarefa 1**

PARTICIPANTE: GBM01	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	<p>GBM01T01A: In January the party more popular of city is the Limofolia, where many people come for Limoeiro do Norte.</p> <p>GBM01T01B: In January the party more popular of city is the Limofolia, where many people come for Limoeiro do Norte.</p> <p>GBM01T01C: The town of Limoeiro do Note have many points of lazer and the more popular is a little Ston Dam, where many people visited on weekend (...)</p> <p>GBM01T01D: The town of Limoeiro do Note have many points of lazer and the more popular is a little Ston Dam, where many people visited on weekend (...)</p> <p>GBM01T01E: Every years there is also the traditionaly meeting of the Mestres of the World, what many people of every places can show populares and culturals.</p> <p>GBM01T01F: Every years there is also the traditionaly meeting of the Mestres of the World, what many people of every places can show populares and culturals.</p>
Empréstimo	<p>GBM01T01G: The town of Limoeiro do Norte, Stat Ceará, 200km far from Fortaleza, known as the vale princess.</p> <p>GBM01T01H: The town of Limoeiro do Note have many points of lazer and the more popular is a little Ston Dam, where many people visited on weekend (...)</p> <p>GBM01T01I: Every years there is also the traditionaly meeting of the Mestres of the World, what many people of every places can show populares and culturals.</p> <p>GBM01T01J: Every years there is also the traditionaly meeting of the Mestres of the World, what many people of every places can show populares (BRW) and culturals.</p> <p>GBM01T01K: There are many Public College and Stat College inclusive Federal Institute.</p>
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GBF02	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	<p>GBF02T01A: Distant 160 km from the state's capital Fortaleza, Russas is one of the towns that forms a region of Jaguaribe.</p> <p>GBF02T01B: Russas also presents a wonderful view with many carnaubas, a typical tree of my state.</p> <p>GBF02T01C: In the comercial centre there are many shops but appears necessaire a construction of a shopping center, because the people have buy everything.</p> <p>GBF02T01D: This happen before the arrived of a shoes factory that inflamed the local economy.</p> <p>GBF02T01E: The people of Russas have fun like another one. My hometown is wonderful and you'll be surprise with the people humor.</p> <p>GBF02T01F: The people of Russas have fun like another one. My hometown is wonderful and you'll be surprise with the people humor.</p>
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	<p>GBF02T01G: In the comercial centre there are many shops but appears necessaire a construction of a shopping center, because the people have buy everything.</p> <p>GBF02T01H: This happen before the arrived of a shoes factory that inflamed the local economy.</p>
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	GBF02T01I: Distant 160 km from the state's capital Fortaleza, Russas is one of the towns that forms a region of Jaguaribe.
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GBF03	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	GBF03T01A: The best places to visit are the neighborn regions because there is beautiful landscapes.
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GBF04	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	GBF04T01A: Too known how city truck driven and high rade of violence. GBF04T01B: Too known how city truck driven and high rade of violence. GBF04T01C: The people live of work agriculture and trades. GBF04T01D: There “passage molhada” where the people is funny.
Empréstimo	GBF04T01E: There “ passage molhada ” where the people is funny.
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GBF05	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	GBF05T01A: Morada Nova known as earth divine spirit sant (terra do Divino Espírito Santo) is Earth the cowboy (terra do vaqueiro). GBF05T01B: Morada Nova known as earth divine spirit sant (terra do Divino Espírito Santo) is Earth the cowboy (terra do vaqueiro).
Empréstimo	GBF05T01C: Morada Nova known as earth divine spirit sant (terra do Divino Espírito Santo) is Earth the cowboy (terra do vaqueiro). GBF05T01D: Morada Nova known as earth divine spirit sant (terra do Divino Espírito Santo) is Earth the cowboy (terra do vaqueiro).
Ajuste morfológico	GBF05T01E: Morada Nova known as earth divine spirit sant (terra do Divino Espírito Santo) is Earth the cowboy (terra do vaqueiro).
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GBF06	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	GBF06T01A: My hometown is Limoeiro do Norte, on the state Ceará, Brazil. GBF06T01B: In the my town there are many places important, for example churchs, cathedral, rivers Banabuiú and Jaguaribe. GBF06T01C: Too there are banks, hospitals, squares, drugstores, markets, schools, and many other.
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GBM07	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	GBM07T01A: I live in Russas city , state of Ceará, Brazil. GBM07T01B: I have a big and nice family, we divide the house, I live with my parents and two sisters. GBM07T01C: But here there bad thing too, for exemple the weather is too much hoter, it doesn't have beach but river.
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	GBM07T01D: I love to go out with my friends to good places for exemple Pub's Piratas, library, Caiçara Park and a amazing church in the main point. GBM07T01E: But there bad thing too, for exemple the weather is too much hoter, it doesn't have beach but river. GBM07T01F: It's a touristic point (ilhota) there many people have fun; so you invite to come here.
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GBF08	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	GBF08T01A: With 70.000 habitant, Russas is the city very beautiful, with many trees. GBF08T01B: Has squares. Blocks football for youngsters, both public and private schools. GBF08T01C: In the end, Russas is a wonderful city .
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	GBF08T01D: With 70.000 habitant , Russas is the city very beautiful, with many trees.
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GBF09	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	GBF09T01A: I live in city Quixeré localized aproximally 150km of Fortaleza capital of the Ceará. GBF09T01B: I live in city Quixeré localized aproximally 150km of Fortaleza capital of the Ceará. GBF09T01C: It have 16,000 people that live there. GBF09T01D: The urban city presents dance's clubs (...) GBF09T01E: The urban city presents dance's clubs (...) GBF09T01F: The urban city presents dance's clubs very much schools and any faculties of private teachers. GBF09T01G: Tradicional partys are composed for vaquejada, Padroeira's party and carnaval localized in the river. GBF09T01H: Oportunity of work only in schools, industries of fruits and comercio. GBF09T01I: The night life is stopped (...) GBF09T01J: This is my city Quixeré a place for who find to make in peace and love!
Empréstimo	GBF09T01K: Tradicional partys are composed for vaquejada, Padroeira's party and carnaval localized in the river. GBF09T01L: Tradicional partys are composed for vaquejada, Padroeira's party and carnaval localized in the river. GBF09T01M: Oportunity of work only in schools, industries of fruits and comercio .
Ajuste morfológico	GBF09T01N: I live in city Quixeré localized aproximally 150km of Fortaleza capital of the Ceará. GBF09T01O: I live in city Quixeré localized aproximally 150km of Fortaleza capital of the Ceará. GBF09T01P: Tradicional partys are composed for vaquejada, Padroeira's party and carnaval localized in the river.
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	GBF09T01Q: The urban city presents dance's clubs (...)
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	GBF09T01R: The urban city presents dance's clubs very much schools and any faculties of private teachers .

PARTICIPANTE: GBF10	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	<p>GBF10T01A: I live in Limoeiro do Norte, my city is locatized in the state of Ceará.</p> <p>GBF10T01B: It's beautiful city with 35.000 habitants.</p> <p>GBF10T01C: There are schools and it very opportunity of work.</p> <p>GBF10T01D: There are schools and it very opportunity of work.</p> <p>GBF10T01E: Come to know my city! Here there are very peaces for tourists!</p> <p>GBF10T01F: Come to know my city! Here there are very peaces for tourists!</p>
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	<p>GBF10T01G: I live in Limoeiro do Norte, my city is locatized in the state of Ceará.</p> <p>GBF10T01H: It's beautiful city with 35.000 habitants.</p>
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GBF11	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	<p>GBF11T01A: In my city we can find some places for enjoy.</p> <p>GBF11T01B: In my city we can find some places for enjoy.</p> <p>GBF11T01C: Quixeré is very hot, people are lovely. I love my city.</p>
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GBF12	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	<p>GBF12T01A: I live in Quixeré. It's a small city from State of Ceará in Brazil.</p> <p>GBF12T01B: I live in Quixeré. It's a small city from State of Ceará in Brazil.</p> <p>GBF12T01C: There more 200km of distance between Fortaleza the capital of State.</p> <p>GBF12T01D: In the centre city is a church and only one square (...)</p> <p>GBF12T01E: In the centre city is a church and only one square, some places to drink alcool e others to listen music (...)</p> <p>GBF12T01F: In the centre city is a church and only one square, some places to drink alcool e others to listen music, but usually don't have places to get out to night.</p> <p>GBF12T01G: In the weekend have a river and it is where people enjoy themselves.</p> <p>GBF12T01H: In the centre city has a school of Fundamental teach e a school of collegial.</p> <p>GBF12T01I: In the centre city has a school of Fundamental teach e a school of collegial.</p> <p>GBF12T01J: In the centre city has a <u>school of Fundamental teach</u> e a school of collegial.</p> <p>GBF12T01K: There is not very opportunities of manage and every thing is relacioned with agriculture.</p> <p>GBF12T01L: There is not very opportunities of manage and every thing is relacioned with agriculture.</p>
Empréstimo	<p>GBF12T01M: In the centre city is a church and only one square, some places to drink alcool e others to listen music (...)</p> <p>GBF12T01N: In the centre city is a church and only one square, some places to drink alcool e others to listen music (...)</p> <p>GBF12T01O: There are vaquejadas too, but hardly ever happen.</p> <p>GBF12T01P: In the centre city has a school of Fundamental teach e a school of collegial.</p>
Ajuste morfológico	<p>GBF12T01Q: Quixeré has aproximally 16.000 habitants.</p> <p>GBF12T01R: Quixeré has aproximally 16.000 habitants.</p> <p>GBF12T01S: In the centre city has a school of Fundamental teach e a school of collegial.</p> <p>GBF12T01T: There is not very opportunities of manage and every thing is relacioned with agriculture.</p>
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GBM13	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	<p>GBM13T01A: My hometown is Itaiçaba in the Ceará.</p> <p>GBM13T01B: It's a small town independence town. Localized next from famous Aracati city.</p> <p>GBM13T01C: It's a small town independence town. Localized next from famous Aracati city.</p> <p>GBM13T01D: In my hometown have a small moutain and a swap</p> <p>GBM13T01E: There are three school in the centre of town, have two supermarket, canoa drive, tipic and et cetera.</p>
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	<p>GBM13T01F: It's a small town independence town. Localized next from famous Aracati city.</p> <p>GBM13T01G: It's a relaxed city with approximated seven thousand habitant.</p> <p>GBM13T01H: It's a relaxed city with approximated seven thousand habitant.</p> <p>GBM13T01I: There are three school in the centre of town, have two supermarket, canoa drive, tipic and et cetera.</p>
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GBF14	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	<p>GBF14T01A: The people are angry 'cause your rotine.</p> <p>GBF14T01B: Don't have much touristic points.</p> <p>GBF14T01C: Don't have much touristic points.</p>
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	<p>GBF14T01D: The people are angry 'cause your rotine.</p> <p>GBF14T01E: Don't have much touristic points.</p>
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

**Estratégias de Comunicação empregadas pelos participantes mais proficientes
na Tarefa 2**

PARTICIPANTE: GAM01	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	<p>GAM01T02A: Here in my city is not different.</p> <p>GAM01T02B: Frequently we have theatrical play and in the cinema we can watch different kind of films every week.</p> <p>GAM01T02C: Besides that on weekends we can go to the river and have a drink a little bit because there are many bars along the river.</p> <p>GAM01T02D: Another option is to do a walk for historical points.</p> <p>GAM01T02E: Another option is to do a walk for historical points.</p>
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	GAM01T02F: Specially the ones in English because I can learn how to pronunciate the words.
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GAF02	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	<p>GAF02T02A: In Limoeiro do Norte, we have a theater; it's not a famous and old theater, the culture of going to see plays at the theater on weekends doesn't exist here (...)</p> <p>GAF02T02B: And, about music, we have to talk about the importance of the radio in Limoeiro.</p> <p>GAF02T02C: The music, itself, is played all the time, I think every house has a radio, and, the most popular kind of music listened here is, of course, forró.</p> <p>GAF02T02D: The music, itself, is played all the time, I think every house has a radio, and, the most popular kind of music listened here is, of course, forró.</p>
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GAF03	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	GAF03T02A: I like music, doesn't matter the style, for me music need to be good. GAF03T02B: We can be angry and nervous, but the music makes us happy.
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GAM04	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	GAM04T02A: On the TV, we have, everyday, several programs and a lot of channels, too. GAM04T02B: Beyond this we have the West Shopping, a place where you can go out with your friends (...) GAM04T02C: If you want to do an other thing, so easy or calm, we have a lot of restaurants where you can appreciate a nice food, while listen a nice live music by artists from the city. GAM04T02D: If you want to do an other thing, so easy or calm, we have a lot of restaurants where you can appreciate a nice food, while listen a nice live music by artists from the city . GAM04T02E: This is Mossoró, a city that never sleeps, and if you also can't sleep, make a tour around my hometown.
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GAM05	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	<p>GAM05T02A: I like a little watch TV, and more I like watch film, but such as music doesn't exist.</p> <p>GAM05T02B: I like a little watch TV, and more I like watch film, but such as music doesn't exist.</p> <p>GAM05T02C: I like a little watch TV, and more I like watch film, but such as music doesn't exist.</p> <p>GAM05T02D: I play bass on a band and fell in love for music at a middle of ninety years.</p> <p>GAM05T02E: I play bass on a band and fell in love for music at a middle of ninety years.</p> <p>GAM05T02F: I play bass on a band and fell in love for music at a middle of ninety years.</p> <p>GAM05T02G: Who know music, and I think don't have who don't knows, never leave it, for me music is life.</p> <p>GAM05T02H: Who know music, and I think don't have who don't knows, never leave it, for me music is life.</p> <p>GAM05T02I: Who know music, and I think don't have who don't knows, never leave it, for me music is life.</p>
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GAM06	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	<p>GAM06T02A: In my hometown, Russas city, the most common form of entertainment is some forró parties that happens generally on the weekends.</p> <p>GAM06T02B: In my hometown, Russas city, the most common form of entertainment is some forró parties that happens generally on the weekends.</p> <p>GAM06T02C: Nowadays people go to another city that is our neighbor. This city is Limoeiro do Norte.</p> <p>GAM06T02D: Nowadays people go to another city that is our neighbor. This city is Limoeiro do Norte.</p> <p>GAM06T02E: They usually go to the shopping to buy something or watch some movie at the movie theater from the shopping.</p> <p>GAM06T02F: This kind of thing happens because we don't have in our city a movie theater.</p> <p>GAM06T02G: In relation to music, besides the forró parties we only have a special date in the whole year that is the anniversary of the city that brings some music presentation.</p> <p>GAM06T02H: In relation to music, besides the forró parties we only have a special date in the whole year that is the anniversary of the city that brings some music presentation.</p> <p>GAM06T02I: In relation to music, besides the forró parties we only have a special date in the whole year that is the anniversary of the city that brings some music presentation.</p>
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	GAM06T02J: People in my hometown use to go out to eat something at a restaurant.
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GAF07	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	GAF07T02A: Also, I love going out with my friends to some bars to play guitar and sing.
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GAF08	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	<p>GAF08T02A: Other like going to the square for eat and talk to friends.</p> <p>GAF08T02B: I think that should have cinemas, theatres and shops in my city.</p> <p>GAF08T02C: I think that should have cinemas, theatres and shops in my city.</p> <p>GAF08T02D: Many people go out to others cities to have fun.</p>
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GAM09	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	<p>GAM09T02A: Like this, I prefer stay at home, in my bedroom (...)</p> <p>GAM09T02B: Listening to songs and surfing on the Internet (MSN, Facebook, Youtube) are the things that I do more often, almost everyday.</p>
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

**Estratégias de Comunicação empregadas pelos participantes menos proficientes
na Tarefa 2**

PARTICIPANTE: GBM01	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	GBM01T02A: This would help me dealing with my college's works and also in my profession. GBM01T02B: I like listening music in English very much.
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	GBM01T02C: Specially the ones in English I can learn how to pronunciate the words.
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GBF02	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	GBF02T02A: There, doesn't exist cinema or theatre. GBF02T02B: The people like to listen to a tipical rithim called forró. GBF02T02C: So, there are many parties in different clubs every weekend and the people that doesn't like this just go to the bars with some friends or stay in home. GBF02T02D: So, there are many parties in different clubs every weekend and the people that doesn't like this just go to the bars with some friends or stay in home.
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GBF03	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	Nenhuma ocorrência
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GBF04	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	GBF04T02A: The entertainment I what like the most are TV, sport, film and music. GBF04T02B: TV because we have to do exercises for our body to get better and healthy. GBF04T02C: Film because it is a way to distract ourselves and listen to music it makes me relax my mind.
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GBF05	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	Nenhuma ocorrência
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GBF06	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	<p>GBF06T02A: Sometimes not understand the letters of music international, but like.</p> <p>GBF06T02B: Sometimes not understand the letters of music international, but like.</p> <p>GBF06T02C: I like music Brazilian, but the letters are difficult of relation with the context.</p> <p>GBF06T02D: I do not like of funk and hip hop, because not understand at all.</p> <p>GBF06T02E: I do not like of funk and hip hop, because not understand at all.</p> <p>GBF06T02F: I listening music on DVD, radio and cell phone. I would like of know sing.</p> <p>GBF06T02G: I listening music on DVD, radio and cell phone. I would like of know sing.</p> <p>GBF06T02H: I listening music on DVD, radio and cell phone. I would like of know sing.</p>
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GBM07	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	<p>GBM07T02A: Talking about TV, for me in this case I like movies and talk show because them are more interesting, by the way, many parents put their children to watch TV early (...).</p> <p>GBM07T02B: But what happened it's they should choose the right program because there are many bed them.</p> <p>GBM07T02C: But all kid of them could be choosing with you have a good likes, and for you be this way, can be read a lot books or magazines, or yet other view of life.</p> <p>GBM07T02D: Finishing; nowadays the computer is all place; why this happened?</p> <p>GBM07T02E: Finishing; nowadays the computer is all place; why this happened?</p>
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GBF08	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	<p>GBF08T02A: I don't like many the forró because the letter the music, and rock I don't like too.</p> <p>GBF08T02B: I don't like many the forró because the letter the music, and rock I don't like too.</p> <p>GBF08T02C: In my house when I am by maysef, I like the take things listen music, I was enthusiastic.</p> <p>GBF08T02D: In my house when I am by maysef, I like the take things listen music, I was enthusiastic.</p> <p>GBF08T02E: So, for all I love listen to music, in the bus, in house, in college, in all places, in all situacions.</p>
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	GBF08T02F: So, for all I love listen to music, in the bus, in house, in college, in all places, in all situacions .
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GBF09	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	<p>GBF09T02A: In the weekend that is when have time for the entertainment, don't have much things to make.</p> <p>GBF09T02B: In the weekend that is when have time for the entertainment, don't have much things to make.</p> <p>GBF09T02C: My city Quixeré has parties, theatre, tours for the churchs.</p> <p>GBF09T02D: My city Quixeré has parties, theatre, tours for the churchs.</p> <p>GBF09T02E: Normally I like watch the program of television, go to give valentine, I think cool.</p> <p>GBF09T02F: Sometimes go to church with my boyfriend, we are watch movies at home with my family, go out for various places, where I dance, talk with my friends, have ice-cream.</p> <p>GBF09T02G: I had like of eat always thing where to go out.</p>
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GBF10	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	<p>GBF10T02A: I like going at the movies theater watching good films in the week.</p> <p>GBF10T02B: I like going at the movies theater watching good films in the week.</p> <p>GBF10T02C: In home I watch TV, I like listen musics.</p> <p>GBF10T02D: In home I watch TV, I like listen musics.</p> <p>GBF10T02E: In home I watch TV, I like listen musics.</p> <p>GBF10T02F: I hate parties, I prefer going at the theater in the weekend.</p> <p>GBF10T02G: I hate parties, I prefer going at the theater in the weekend.</p>
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	GBF10T02H: I like going at the movies theater watching good films in the week.
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GBF11	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	<p>GBF11T02A: Well, I like so much to go to the cinema with my husband and my friends in Limoeiro do Norte.</p> <p>GBF11T02B: I don't have favorite TV programs, because I don't have TV in my house.</p> <p>GBF11T02C: I don't go to the theatrical play, because don't exist in my town.</p> <p>GBF11T02D: In my hometown there are very forró party, but I don't like it. I enjoy with my friends and my family.</p>
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GBF12	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	<p>GBF12T02A: Some day my entertainment is listening music, watching TV movies and TV programs.</p> <p>GBF12T02B: I also like using to computer and I search many things in the internet.</p> <p>GBF12T02C: I usually do it when I have some doubt about some information or work. Sometimes I go to the church specially at sundays.</p> <p>GBF12T02D: I always look to nature around it.</p>
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	<p>GBF12T02E: I must to learn about how I must to care a baby (...)</p> <p>GBF12T02F: I must to learn about how I must to care a baby (...)</p>
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GBM13	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	<p>GBM13T02A: I love movies but I don't have very time to this.</p> <p>GBM13T02B: In Brazil have a program called Fantastico that I like and globo reporter.</p> <p>GBM13T02C: I like pop, pop music, some music of rock, instrumental, playback of musics and others types.</p> <p>GBM13T02D: Have some really that I like but these do not show more in the TV.</p> <p>GBM13T02E: Have some really that I like but these do not show more in the TV.</p> <p>GBM13T02F: I would like to practice some sport and to study other course.</p>
Empréstimo	<p>GBM13T02G: The book's name is "Impressões digitais" in Portugues.</p> <p>GBM13T02H: I watch video of videoclipes, background, making of movies and music of video.</p>
Ajuste morfológico	GBM13T02I: I would like to watch theatrical and consert .
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	<p>GBM13T02J: Hi, my name is Pedro and I will to write about my entertainment.</p> <p>GBM13T02K: The book's name is "Impressões digitais" in Portugues.</p>
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GBF14	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	<p>GBF14T02A: My prefer entertainment is music and film. With the music I first listening everytime after take the letter for learning.</p> <p>GBF14T02B: My prefer entertainment is music and film. With the music I first listening everytime after take the letter for learning.</p> <p>GBF14T02C: With film I watch every in Portuguese after in English and legend Portuguese for adaption in the English.</p> <p>GBF14T02D: With film I watch every in Portuguese after in English and legend Portuguese for adaption in the English.</p> <p>GBF14T02E: With film I watch every in Portuguese after in English and legend Portuguese for adaption in the English.</p> <p>GBF14T02F: After English and legend English, after to last every in English without legend.</p> <p>GBF14T02G: I do every process because I think better to me.</p> <p>GBF14T02H: I do every process because I think better to me.</p>
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	<p>GBF14T02I: With film I watch every in Portuguese after in English and legend Portuguese for adaption in the English.</p> <p>GBF14T02J: With film I watch every in Portuguese after in English and legend Portuguese for adaption in the English.</p> <p>GBF14T02K: After English and legend English, after to last every in English without legend.</p> <p>GBF14T02L: After English and legend English, after to last every in English without legend.</p>
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

**Estratégias de Comunicação empregadas pelos participantes mais proficientes
na Tarefa 3**

PARTICIPANTE: GAM01	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	<p>GAM01T03A: Since I decided to learn English I try to use all tools that I have in front of me.</p> <p>GAM01T03B: So, I am always looking for online courses in the Internet.</p> <p>GAM01T03C: And still, I watch some programmes on TV, I watch films, I always listen music and try to participate of chatrooms sometimes.</p> <p>GAM01T03D: And still, I watch some programmes on TV, I watch films, I always listen music and try to participate of chatrooms sometimes.</p>
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GAF02	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	<p>GAF02T03A: She was terrible, because she was stressed out, old, boring and Spanish what made difficult to all of us (the students) to understand what she said, because of the accent.</p> <p>GAF02T03B: Then I was 11, I had to move on to another state again, what made me got depressed with problems in having relationships with other students.</p> <p>GAF02T03C: (...) what I didn't know it was that I was studying hard something I had been hated that year, and I was liking.</p>
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	GAF02T03D: When I was 15, my English teacher at school told me I should to take the test to get into in College and I did.
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GAF03	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	<p>GAF03T03A: I looking for learn English of a nature way (...)</p> <p>GAF03T03B: I am making my English an on-line course on weekends (...)</p> <p>GAF03T03C: I need more practice, but I'm better (...)</p> <p>GAF03T03D: In the college we have a little English classes (...)</p> <p>GAF03T03E: (...) in the high school the level is very short (...)</p> <p>GAF03T03F: (...) in the high school the level is very short, just the basic how undestend texts in another language.</p> <p>GAF03T03G: (...) in the high school the level is very short, just the basic how undestend texts in another language.</p>
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	GAF03T03H: I don't like study gramatic (...)
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GAM04	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	<p>GAM04T03A: After a long time thinking about it, I've concluded that the most part of knowledge I have acquired, I did studying by myself, but just to teach my pupils, and the other part, I've got on the university.</p> <p>GAM04T03B: In fact, in the secondary school I didn't get enough knowledge to pass or to go into the university, I passed by "devine grace".</p> <p>GAM04T03C: In fact, in the secondary school I didn't get enough knowledge to pass or to go into the university, I passed by "devine grace".</p> <p>GAM04T03D: In fact, in the secondary school I didn't get enough knowledge to pass or to go into the university, I passed by "devine grace".</p> <p>GAM04T03E: In fact, in the secondary school I didn't get enough knowledge to pass or to go into the university, I passed by "devine grace".</p> <p>GAM04T03F: They kinda don't care about learning english language, they study the sufficient to pass on 'ENEM', but don't go beyond_it.</p> <p>GAM04T03G: They kinda don't care about learning english language, they study the sufficient to pass on 'ENEM', but don't go beyond it.</p> <p>GAM04T03H: They kinda don't care about learning english language, they study the sufficient to pass on 'ENEM', but don't go beyond it.</p> <p>GAM04T03I: So, even if the system we're inserted on don't permit such difference, we must to keep on the way we've chose and go on, and continue to work hard, continue down the right path.</p>
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto

Generalização	<p>GAM04T03J: After a long time thinking about it, I've concluded that the most part of knowledge I have acquired, I did studying by myself (...)</p> <p>GAM04T03K: So, even if the system we're inserted on don't permit such difference, we must to keep on the way we've chose and go on, and continue to work hard, continue down the right path.</p>
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GAM05	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	<p>GAM05T03A: I like so much the experience, so I looked out more about the English, because English is so rythmic.</p> <p>GAM05T03B: I like so much the experience, so I looked out more about the English, because English is so rythmic.</p> <p>GAM05T03C: Then since this time I listen musics in Engilsh, I watch movies and series in English and nowadays in my job I practice the language with natives, what help to learn more.</p> <p>GAM05T03D: Then since this time I listen musics in Engilsh, I watch movies and series in English and nowadays in my job I practice the language with natives, what help to learn more.</p> <p>GAM05T03E: Then since this time I listen musics in Engilsh, I watch movies and series in English and nowadays in my job I practice the language with natives, what help to learn more.</p> <p>GAM05T03F: Then since this time I listen musics in Engilsh, I watch movies and series in English and nowadays in my job I practice the language with natives, what help to learn more.</p> <p>GAM05T03G: Then since this time I listen musics in Engilsh, I watch movies and series in English and nowadays in my job I practice the language with natives, what help to learn more.</p> <p>GAM05T03H: The best thing in my opinion about the English is music, I love music, so I learn with pleasure.</p>
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GAM06	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	GAM06T03A: English was not just a subject from school, but something I liked to learn just for pleasure. GAM06T03B: When a began to study in the college I became a more hard working student and I think it was in the college I learned many things that I couldn't learn by myself.
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	GAM06T03C: My first contact with the English language was when was in 5 th grade, but I just started to learn in fact when I was in High School.
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GAF07	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	Nenhuma ocorrência
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GAF08	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	GAF08T03A: In the school, I didn't English very much. GAF08T03B: When I arrived at university, I started to learning English and I discovered that I need to search more. GAF08T03C: So, I started to read some small books in English, and listening to the music to trying to understand it. GAF08T03D: I like doing some courses of English on the internet too.
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	GAF08T03D: Sometimes I watch videos with legend in English.
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GAM09	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	<p>GAM09T03A: When I started to study at college I was more involved with this idiom than never!</p> <p>GAM09T03B: Beyond of the classes, the material used in the discipline was a native one.</p> <p>GAM09T03C: Beyond of the classes, the material used in the discipline was a native one.</p> <p>GAM09T03D: Some other habits that I have for helping me to learning English is watch movies and series with original audio/subtitle, keep listening to my bands (almost all of them are british), read news in internet, listen to radios worldwide and talk with people of other countries in Skype or chats.</p> <p>GAM09T03E: Some other habits that I have for helping me to learning English is watch movies and series with original audio/subtitle, keep listening to my bands (almost all of them are british), read news in internet, listen to radios worldwide and talk with people of other countries in Skype or chats.</p> <p>GAM09T03F: Some other habits that I have for helping me to learning English is watch movies and series with original audio/subtitle, keep listening to my bands (almost all of them are british), read news in internet, listen to radios worldwide and talk with people of other countries in Skype or chats.</p> <p>GAM09T03G: Some other habits that I have for helping me to learning English is watch movies and series with original audio/subtitle, keep listening to my bands (almost all of them are british), read news in internet, listen to radios worldwide and talk with people of other countries in Skype or chats.</p>
Empréstimo	GAM09T03H: We read texts, learned grammatical rules, some notions about sounds of English e so on.
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

**Estratégias de Comunicação empregadas pelos participantes menos proficientes
na Tarefa 3**

PARTICIPANTE: GBM01	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	GBM01T03A: I have learned English lestining music , studying and watching movies.
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GBF02	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	GBF02T03A: I loved the idea to learn other language. GBF02T03B: Since this time I developed a big interest in english, and after the technology development I begun to watch series by the internet. GBF02T03C: Since this time I developed a big interest in english, and after the technology development I begun to watch series by the internet. GBF02T03D: Since this time I developed a big interest in english, and after the technology development I begun to watch series by the internet. GBF02T03E: One thing, or better , one person helped me to decide. GBF02T03F: My last english teacher give me the right direction and I decided to make english graduation course.
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	GBF02T03G: So, when I was 17 years old I have decided to ingress in the University, but I was confusing: "Biology or English?"
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GBF03	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	GBF03T03A: I don't remember exactly how I learned a little of English (...) GBF03T03B: So I had difficulty when I start my course in College.
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GBF04	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	GBF04T03A: I learn english studied in house , with the help of internet, books and magazine. GBF04T03B: Changing experiences in conversations with friends. I always like of the listen music international and I don't have habilid of writen in English but I'm a person dedicated and try to learn day by day. GBF04T03C: Changing experiences in conversations with friends. I always like of the listen music international and I don't have habilid of writen in English but I'm a person dedicated and try to learn day by day. GBF04T03D: Changing experiences in conversations with friends. I always like of the listen music international and I don't have habilid of writen in English but I'm a person dedicated and try to learn day by day.
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	GBF04T03E: Changing experiences in conversations with friends. I always like of the listen music international and I don't have habilid of writen in English but I'm a person dedicated and try to learn day by day.
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GBF05	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	GBF05T03A: I have learned English from listen music , study and watch movie.
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GBF06	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	GBF06T03A: I had very difficulties of learn English. GBF06T03B: I had very difficulties of learn English. GBF06T03C: Before I arrive in the University, I didn't care a lot of learn English, but when I began study in the college for necessity and pression. GBF06T03D: Before I arrive in the University, I didn't care a lot of learn English, but when I began study in the college for necessity and pression. GBF06T03E: Before I arrive in the University, I didn't care a lot of learn English, but when I began study in the college for necessity and pression. GBF06T03F: Before I arrive in the University, I didn't care a lot of learn English, but when I began study in the college for necessity and pression.
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	GBF06T03G: Before I arrive in the University, I didn't care a lot of learn English, but when I began study in the college for necessity and pression .
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GBM07	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	<p>GBM07T03A: The English language arrived my life when I was a child yet.</p> <p>GBM07T03B: My parents doesn't have conditions, in this case; money.</p> <p>GBM07T03C: Thinking it, I started my likes for this language.</p> <p>GBM07T03D: Everybody has a person that influence in your life for you to do something (...)</p> <p>GBM07T03E: (...) she always singed music kind of rock or soul.</p> <p>GBM07T03F: But I tried every day study how I can (...)</p> <p>GBM07T03G: I wish be a good teacher a day.</p>
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	<p>GBM07T03H: Aerosmith was her the best band.</p> <p>GBM07T03I: (...) my writer on my conversation grou up just at College.</p>
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GBF08	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	<p>GBF08T03A: My first contact with English was the teaching medium, because in elementary school did not see almost nothing.</p> <p>GBF08T03B: My first contact with English was the teaching medium, because in elementary school did not see almost nothing.</p> <p>GBF08T03C: It was one of my favorite materials, but I loved international music.</p> <p>GBF08T03D: I started my college mistakenly, thought had me enrolled in Portuguese, when I and my friends was seen by English.</p> <p>GBF08T03E: The English today is part of my life as my mother tongue, I know I need and much better, but I'm always in search of knowledge.</p> <p>GBF08T03F: The English today is part of my life as my mother tongue, I know I need and much better, but I'm always in search of knowledge.</p>
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GBF09	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	GBF09T03A: The teachers that I have others years don't went good as the first. GBF09T03B: The teachers that I have others years don't went good as the first. GBF09T03C: Unhappily still have much to learn, but have expectative of to go longer of the that I imagine, and know that is necessary to study and to give the best of me.
Empréstimo	GBF09T03D: I know that the faculty don't learner english us, it is make to desenvolver how to learn best.
Ajuste morfológico	GBF09T03E: When I studied in the public school was children, the first teacher that I have was very good. She always motive because I was a student good. GBF09T03F: So my desenvolviment don't was as expectative. GBF09T03G: Unhappily still have much to learn, but have expectative of to go longer of the that I imagine, and know that is necessary to study and to give the best of me.
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GBF10	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	GBF10T03A: I have learned English listening music , reading books and magazine.
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GBF11	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	GBF11T03A: I always liked listen english music and so I always liked english classes. GBF11T03B: (...) I always had very difficult in understand the language english.
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GBF12	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	<p>GBF12T03A: The English in my life happened because of my big Love by English music.</p> <p>GBF12T03B: The English in my life happened because of my big Love by English music.</p> <p>GBF12T03C: The influences of English language in movies do I like of English and of England too.</p> <p>GBF12T03D: The influences of English language in movies do I like of English and of England too.</p> <p>GBF12T03E: The influences of English language in movies do I like of English and of England too.</p> <p>GBF12T03F: Because I liked England and everything about it, so I had a wish by English language.</p> <p>GBF12T03G: Today I don't have many free time to learn English and because of this I didn't have many evolution.</p> <p>GBF12T03H: I like children and this is my dream, I want to teach English for kids.</p> <p>GBF12T03I: I love how they like of news and the most of them are very interesting.</p> <p>GBF12T03J: I love how they like of news and the most of them are very interesting.</p> <p>GBF12T03K: Musics, movies and everything that help us to learn and we enjoy us are very good to teach and to learn English.</p>
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	Nenhuma ocorrência
Paráfrase	GBF12T03L: I like games and videogames that are a big help, and the most of words of them are in English.
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GBM13	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	GBM13T03A: I think that must to change more fast possible . GBM13T03B: I watch movie but I can't to learn nothing .
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	Nenhuma ocorrência
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	GBM13T03C: Actually, I don't have practiced English, but my way to learn English it's with grammar's class that teachers teach to learn nothing. GBM13T03D: I watch movie but I can't to learn nothing. GBM13T03E: I think that must to change more fast possible.
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

PARTICIPANTE: GBF14	
Estratégia de Comunicação baseadas na LM	Excertos da produção de texto
Tradução literal	GBF14T03A: I gave instruction for his and he help me learned to listening to music (...)
Empréstimo	Nenhuma ocorrência
Ajuste morfológico	GBF14T03B: I was felt emocion of new language. GBF14T03C: I gave instruction for his and he help me learned to listening to music, watched movies first in Portuguese after in Portuguese and legend in English, after English and legend English for easy comprecion to me. GBF14T03D: I gave instruction for his and he help me learned to listening to music, watched movies first in Portuguese after in Portuguese and legend in English (...) GBF14T03E: I gave instruction for his and he help me learned to listening to music, watched movies first in Portuguese after in Portuguese and legend in English, after English and legend English for easy comprecion to me.
Estratégia de Comunicação baseadas na IL	Excertos da produção de texto
Generalização	GBF14T03F: I gave instruction for his and he help me learned to listening to music (...).
Paráfrase	Nenhuma ocorrência
Cunhagem de palavra	Nenhuma ocorrência

APÊNDICE B – PERGUNTAS E RESPOSTAS DE ALGUNS PARTICIPANTES ACERCA DO USO DE PALAVRAS E EXPRESSÕES

Com relação ao Exemplo 1: Tradução literal

GAF02T01J: Limoeiro is a nice **city**, come to visit us when you come to Brazil, come to know Pedrinhas's Dum, Mesquita's bar, the squares, and so many curious places.

***Pergunta:** No trecho destacado em seu primeiro texto, você usou a palavra **city** para se referir à sua cidade natal. Você poderia explicar o que levou você a usar a palavra **city**?*

Comentário retrospectivo GAF02/P55: “Não sei porque eu usei essa palavra. Acho que na hora pensei que **city** servia pra falar de Limoeiro.”

Com relação ao Exemplo 2: Tradução literal

GBF05T01B: Morada Nova known as earth divine spirit sant (terra do Divino Espírito Santo) is **Earth** the cowboy (terra do vaqueiro).

***Pergunta:** No trecho em destaque, você usou duas vezes a palavra **earth** como equivalente da palavra **terra** nas expressões “terra do Divino Espírito Santo” e “terra do vaqueiro”. Você conseguiria explicar a razão da escolha da palavra **earth** nesses contextos?*

Comentário retrospectivo GBF05/P26: Confesso que só conhecia **Earth** pra dizer terra. Eu achava que era uma palavra só pra tudo.

Com relação ao Exemplo 3: Empréstimo

GAM05T01C: Limoeiro do Norte is really calm, the people are very friendly, there are many party in different styles and preferences, many squares and trees, so, although the climate (weather), this **interior** is very pleaseful, calm and cool.

***Pergunta:** No trecho destacado acima, você usou duas vezes a palavra **interior** como termo equivalente do substantivo **interior**, na acepção de cidade do interior. Você poderia explicar a razão da escolha dessa palavra?*

Comentário retrospectivo GAM05/P31: Eu não sabia como dizer ‘interior’ em inglês. Aí como eu não sabia a palavra certa, usei mesmo uma palavra do português.

Com relação ao Exemplo 4: Empréstimo

GBF09T01K: Tradicional partys are composed for vaquejada, Padroeira’s party and carnaval localized in the river.

Pergunta: *No trecho destacado acima, você usou a palavra **tradicional**, tal qual é escrita na língua portuguesa. Por acaso você poderia explicar a razão para essa escolha?*

Comentário retrospectivo GBF09/P17: Foi falta de conhecimento mesmo. Tenho bastante dificuldade de escrever em inglês e essa palavra eu não sabia como escrever.

Com relação ao Exemplo 5: Ajuste morfológico

GAM04T01I: I live on a town where each **habitant** has somewhere to go out (...)

Pergunta: *No trecho destacado acima, você escreveu a palavra **habitant**, a qual não existe com esta grafia na língua inglesa. Você conseguiria lembrar o motivo que o levou a grafar essa palavra dessa maneira?*

Comentário retrospectivo GAM04/P33: No momento da construção do texto eu confundi com a palavra na língua portuguesa. Mas eu conhecia a palavra ‘inhabitant’. Só que na hora esqueci completamente.

Com relação ao Exemplo 6: Ajuste morfológico

GBM07T01D: love to go out with my friends to good places for **exemple** Pub’s Piratas, library, Caiçara Park and a amazing church in the main point.

Pergunta: *No trecho destacado acima, você escreveu a palavra **exemple**, a qual não existe com esta grafia na língua inglesa. Você conseguiria lembrar o motivo que o levou a grafar essa palavra dessa maneira?*

Comentário retrospectivo GBM07/P48: Acredito que a semelhança com a palavra em português me levou a esse erro.

Com relação ao Exemplo 7: Generalização

GAM04T01J: Lives he in Townsville?

Pergunta: No trecho destacado acima, você faz uma pergunta invertendo a ordem sujeito + verbo da oração. Você conseguiria lembrar o que o levou a fazer tal construção sintática?

Comentário retrospectivo GAM04/P33: Foi um equívoco na construção da frase. Achei que soaria mais correto. Provavelmente hoje eu não viesse a cometer esse tipo de erro.

Com relação ao Exemplo 8: Generalização

GBF09T01Q: The urban city presents **dance's clubs** (...)

Pergunta: No trecho destacado acima, você usou a construção **dance's clubs**. Você conseguiria lembrar o que quis dizer com essa expressão?

Comentário retrospectivo GBF09/P17: Quis dizer que a cidade tem muitos clubes de dança. Então eu acabei usando a lógica do inglês e escrevi dance's clubs.

Com relação ao Exemplo 9: Cunhagem de palavra

GAF02T01S: We have a "Language's Academy", what it is fantastic, because it is the only town that I know which has one.

Pergunta: No trecho destacado acima, você usou a construção **Language's Academy**. Você conseguiria lembrar o que quis dizer com essa expressão?

Comentário retrospectivo GAF02/P55: Eu quis dizer que Limoeiro tem uma Academia de Letras.

Com relação ao Exemplo 10: Cunhagem de palavra

GBF09T01R: The urban city presents dance's clubs very much schools and any **faculties of private teachers**.

Pergunta: No trecho destacado acima, você usou a construção **faculties of private teachers**. Você seria capaz de lembrar o que você quis dizer com essa expressão?

Comentário retrospectivo GBF09/P17: Quis dizer que a cidade apresenta muitas escolas e faculdades particulares.

Com relação ao Exemplo 11: Tradução literal

GAM05T02I: Who know music, and I think don't have **who don't knows**, never leave it, for me music is life.

Pergunta: *No trecho destacado acima, você usou a construção **who don't knows**. Você por acaso consegue lembrar o que pretendia dizer com essas palavras?*

Comentário retrospectivo GAM05/P31: Eu quis dizer que não tem ninguém que não conheça música. Tentei dizer isso com as minhas palavras, do jeito que eu sabia dizer.

Com relação ao Exemplo 12: Tradução literal

GBF09T02E: Normally I like watch the program of television, **go to give valentine**, I think cool.

Pergunta: *No trecho destacado acima, você usou a expressão **go to give valentine**. Você poderia informar o que pretendia dizer com essas palavras?*

Comentário retrospectivo GBF09/P17: Eu queria dizer o nome de um programa de TV que eu assistia, chamado "Vai dar namoro".

Com relação ao Exemplo 13: Empréstimo

GBM13T02G: The book's name is "Impressões digitais" in **Portugues**.

Pergunta: *No trecho destacado acima, você usou a palavra **Portugues**, tal qual é escrita na língua portuguesa. Por acaso você poderia explicar a razão para essa escolha?*

Comentário retrospectivo GBM13/P31: Na hora não sabia como dizer Português em inglês. O nome Portugues sem acento foi uma distração.

Com relação ao Exemplo 14: Empréstimo

GBM13T02H: I watch video of **videoclipes**, background, making of movies and music of video.

Pergunta: *No trecho destacado acima, você empregou a palavra **videoclipes**, com a mesma grafia que a palavra tem em português. Você poderia explicar o porquê da escolha dessa palavra?*

Comentário retrospectivo GBM13/P31: Escrevi videoclipes porque era como eu conhecia a palavra em português.

Com relação ao Exemplo 15: Ajuste morfológico

GBF08T02F: So, for all I love listen to music, in the bus, in house, in college, in all places, in all **situacions**.

***Pergunta:** No trecho destacado acima, você escreveu a palavra **situacions**, a qual não existe com esta grafia na língua inglesa. Você conseguiria lembrar o motivo que o levou a escrever essa palavra dessa maneira?*

Comentário retrospectivo GBF08/P21: Devo ter escrito a palavra assim porque achei que em inglês era mais ou menos desse jeito.

Com relação ao Exemplo 16: Ajuste morfológico

GBM13T02I: I would like to watch theatrical and **consert**.

***Pergunta:** No trecho destacado acima, você escreveu a palavra **consert**. O que você pretendia dizer com essa palavra?*

Comentário retrospectivo GBM13/P31: Eu quis dizer concerto, música clássica. Pensei que escrevendo assim tava certo.

Com relação ao Exemplo 17: Generalização

GAM06T02J: People in my hometown **use to** go out to eat something at a restaurant.

***Pergunta:** No trecho destacado acima, você usou a forma verbal **use to** no presente. Você conseguiria lembrar o que quis dizer com essa construção?*

Comentário retrospectivo GAM06/P39: Quis dizer que eles têm o hábito de fazer determinadas coisas.

Com relação ao Exemplo 18: Generalização

GBF10T02H: I like going at the movies theater **watching** good films in the week.

***Pergunta:** No trecho destacado acima, você usou a forma verbal **watching**. Você conseguiria lembrar o que o levou a empregar o verbo nesse tempo?*

Comentário retrospectivo GBF10/P38: Eu escrevi no sentido de assistir, então o verbo watching estaria com o valor de infinitivo.

Com relação ao Exemplo 19: Tradução literal

GAM06T03A: English was not just a subject **from** school, but something I liked to learn just for pleasure.

***Pergunta:** No trecho em destaque, você usou a preposição **from** de forma inadequada. Você poderia explicar o que o levou a usar esta preposição?*

Comentário retrospectivo GAM06/P39: Acho que quis passar a ideia de posse e fiz equivocadamente usando a preposição 'from' para dizer 'da' ao invés de utilizar a expressão 'school subject'.

Com relação ao Exemplo 20: Tradução literal

GBF06T03A: I had **very** difficulties of learn English.

***Pergunta:** No trecho em destaque, você usou a palavra **very** de forma inadequada. Você poderia explicar o que o levou a usar esta preposição?*

Comentário retrospectivo GBF06/P37: O sentido da palavra era 'muitas'. Quis usar very. Pensei que fosse adequado.

Com relação ao Exemplo 21: Empréstimo

GBF09T03D: I know that the faculty don't learner english us, it is make to **desenvolver** how to learn best.

***Pergunta:** No trecho destacado acima, você usou um palavra da língua portuguesa: **desenvolver**. Você poderia explicar a razão para o uso dessa palavra?*

Comentário retrospectivo GBF09/P17: Escrevi 'desenvolver' em português porque não sabia como a escrever em inglês.

Com relação ao Exemplo 22: Ajuste morfológico

GAF03T03H: I don't like study **gramatic** (...)

***Pergunta:** No trecho destacado acima, você escreveu a palavra **gramatic**, a qual não existe com esta grafia na língua inglesa. Você conseguiria lembrar o motivo que o levou a grafar essa palavra dessa maneira?*

Comentário retrospectivo GAF03/P33: Nunca vi a palavra que eu utilizei, acredito que deve ter sido pela semelhança com a língua nativa.

Com relação ao Exemplo 23: Ajuste morfológico

GBF09T03E: When I studied in the public school was children, the first teacher that I have was very good. She always **motive** because I was a student good.

Pergunta: *No trecho destacado acima, você escreveu a palavra **motive**, a qual não existe com esta grafia na língua inglesa. Você conseguiria lembrar o motivo que o levou a grafar essa palavra dessa maneira?*

Comentário retrospectivo GBF09/P17: Eu pretendia dizer que a professor sempre se sentia motivada em relação a mim.

Com relação ao Exemplo 24: Generalização

GAF02T03D: When I was 15, my English teacher at school told me I should **to** take the test to get into in College and I did.

Pergunta: *No trecho destacado acima, você usa de forma indevida a preposição **to** após o verbo modal **should**. Você conseguiria lembrar o que o levou a tal construção?*

Comentário retrospectivo GAF02/P55: Acho que foi por causa do costume de usar o 'to' pra fazer o infinitivo.

Com relação ao Exemplo 25: Generalização

GBF14T03F: I gave instruction for his and he help me learned to **listening** to music (...).

Pergunta: *No trecho destacado acima, você usou a forma verbal **listening**. Você conseguiria lembrar o que o levou a empregar o verbo nesse tempo?*

Comentário retrospectivo GBF14/P18: Usei 'listening' por conta da ação que estou fazendo e também porque depois de preposição a gente usa o gerúndio.

Com relação ao Exemplo 26: Paráfrase

GBF12T03L: I like games and videogames that are a big help, and the most of **words of them** are in English.

Pergunta: *Você poderia informar o que vocês quis dizer com a expressão **words of them**, no trecho destacado acima.*

Comentário retrospectivo GBF12/P33: Na verdade eu quis dizer que quando a gente está jogando no videogame, as instruções são quase sempre em inglês. Eu não me referi aos diálogos dos jogos. São as instruções, por exemplo, quando você passa de uma fase para outra, aí tem que ler as dicas em inglês.

APÊNDICE C – COMUNICADO AOS PARTICIPANTES

Comunicado aos participantes

Referente à Pesquisa de doutoramento de José Társio Menezes Pinheiro, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará.

Antes de decidir participar desta pesquisa, leia as informações abaixo atentamente. Fique inteiramente à vontade para tirar quaisquer dúvidas a respeito do conteúdo do texto a seguir.

Acerca da pesquisa

O presente estudo faz parte de um projeto de pesquisa sobre o uso das Estratégias de Comunicação por brasileiros aprendizes de inglês como língua estrangeira. A primeira etapa do estudo consistirá na aplicação de um teste PRE-TOEFL ITP Seção 2, versão simplificada do teste TOEFL, com a finalidade de avaliar os conhecimentos da estrutura e da expressão escrita dos participantes da pesquisa na língua inglesa, além de medir o reconhecimento de determinados pontos estruturais e gramaticais da língua inglesa. Na segunda etapa os participantes receberão por e-mail um questionário, cuja finalidade é traçar um perfil dos participantes da pesquisa em relação ao seu contato com a língua inglesa, tanto na educação formal quanto na educação informal, bem como em relação ao seu envolvimento e interesse pelas atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula. A terceira etapa será dividida em três encontros com o pesquisador em sala de aula e durante o horário destinado às atividades didáticas, contando, para tanto, com a compreensão e colaboração do professor. Em cada encontro haverá uma seção de produção escrita em língua inglesa. Cada seção de produção escrita consistirá de um tópico diferente apresentado em forma de proposta de redação. Os participantes só tomarão conhecimento do tópico a ser abordado na tarefa de produção escrita no momento em que tiver início o encontro com o pesquisador. Cada seção de produção será precedida de uma discussão acerca do assunto a ser abordado na tarefa. Não será permitida a consulta do dicionário bilíngue. Os participantes não terão permissão para qualquer tipo de contato com seus pares. Cada seção terá a duração de 90 minutos. Após cada seção de produção escrita os participantes responderão a algumas perguntas acerca de sua produção escrita, em data a ser combinada logo após a realização da seção de produção textual. O objetivo deste estudo é verificar de que forma os participantes conseguem se expressar por meio da escrita na língua inglesa.

Quanto à participação

A participação neste projeto de pesquisa é inteiramente voluntária e cada participante terá a liberdade de se retirar a qualquer momento sem explicação prévia ou dano moral. Os participantes não receberão remuneração

ou algum tipo de recompensa por participar da pesquisa. Caso algum participante decida se retirar da pesquisa, os resultados obtidos até essa ocasião serão excluídos da pesquisa, bem como de qualquer uso posterior. Os dados serão transformados em documentos na versão Word. Os arquivos de texto resultantes desse processo de digitalização serão armazenados em servidores seguros e não serão rotulados ou identificados, em hipótese alguma, com os nomes dos participantes. Todos os nomes dos participantes serão substituídos por códigos alfanuméricos, como forma de preservar sua identidade. Somente o pesquisador e seu orientador terão acesso às informações dos participantes.

Em caso de problema

Em caso de insatisfação ou havendo algum problema, o participante sinta-se à vontade para informar o pesquisador, entrando em contato com José Társo Menezes Pinheiro no número (88) 3423.4378 e tentaremos ajudá-lo. Caso você decida participar desta pesquisa, expressamos desde já nossa sincera gratidão, colocando-nos à inteira disposição para responder às suas perguntas ou questionamentos.

José Társo Menezes Pinheiro
doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística
Universidade Federal do Ceará
tarsiopinheiro@yahoo.com.br

APÊNDICE D – FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO

Título do projeto de pesquisa: Estratégias de Comunicação na Interlíngua de aprendizes de inglês como língua estrangeira.

Pesquisador: José Társio Menezes Pinheiro

1. Eu confirmo que li e entendi as informações contidas no texto contendo instruções aos participantes da pesquisa acima mencionada. Dispus de tempo suficiente para considerar as informações, fazer perguntas ao pesquisador e receber respostas satisfatórias.
2. Confirmando que entendi que minha participação é voluntária e que tenho livre arbítrio para me retirar da pesquisa a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo e sem sofrer qualquer dano moral.
3. Estou ciente de que posso, a qualquer momento, ter acesso às informações que eu fornecer à pesquisa, bem como de que posso solicitar a destruição da informação caso deseje fazê-lo.
4. Concordo em participar da pesquisa acima nominada.

Nome do participante

Data

Assinatura

Nome do pesquisador

Data

Assinatura

APÊNDICE E – TESTE DE PROFICIÊNCIA PRE-TOEFL SEÇÃO 2

Pre-TOEFL® Test Section 2 — Structure and Written Expression

This section is designed to measure your ability to recognize language that is appropriate for standard written English. There are two types of questions in this section with special directions for each type.

Structure

Directions: Questions 1–5 are incomplete sentences. Beneath each sentence you will see four words or phrases, marked A, B, C and D. Choose the **one** word or phrase that best completes the sentence. Then, on your answer sheet, find the number of the question and fill in the space that corresponds to the letter you have chosen. Fill in the space so that the letter inside the oval cannot be seen.

Sample Answer

A B C D Look at the following example:

Mt. Hood _____ in the state of Oregon.

- A. although
- B. and
- C. is
- D. which

The correct choice is C.

Practice Questions

1. _____ most important event in San Francisco's history was the disastrous earthquake and fire of 1906.
 - A. The
 - B. It was the
 - C. That the
 - D. There was a
2. Vegetables are an excellent source _____ vitamins.
 - A. of
 - B. has
 - C. where
 - D. that
3. Microscopes make small things appear larger than _____.
 - A. really are
 - B. are really
 - C. are they really
 - D. they really are

4. The city of Montreal _____ over 70 square miles.
- A. covers
 - B. that covers
 - C. covering
 - D. is covered
5. Janet Collin's struggle to make a place for herself in ballet is the kind of life story _____ a fascinating novel might be written.
- A. of
 - B. by
 - C. for whom
 - D. about which

Written Expression

Directions: In questions 6–10, each sentence has four underlined words or phrases. The four underlined parts of the sentence are marked A, B, C and D. Identify the **one** underlined word or phrase that must be changed in order for the sentence to be correct. Then, on your answer sheet, find the number of the question and fill in the space that corresponds to the letter of the answer you have chosen.

Look at the following example:

Fewest than half of all the adults fully
 A
understand the kinds and amounts of
 B C
 exercise necessary for an effective
 D
 physical fitness program.

Sample Answer

The correct answer is A.



Practice Questions

6. How many people know that the Brooklyn Bridge,
A
B built in 1883, were the world's first suspension bridge?
C D
7. Anna Maxwell's gift for organization was exemplified
A B C
D by her service while the Spanish-American War in 1898.
8. When a severe ankle injury forced herself to give up
A B C
D reporting in 1926, Margaret Mitchell began writing
her novel, *Gone with the Wind*.
9. Anne Elizabeth McDowell is best remembered for
A B
C a weekly journal, *Woman's Advocate*, who she
D
launched in January 1855.
10. A ray of light passing through the center of a thin lens
A B
C keep its original direction.
D

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PERFIL DE CONTATO COM A LÍNGUA (LCP)

Perfil de Contato com a Língua

1. Você estudou inglês no Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano)? *

Não

Menos de 1 ano

De 1 a 2 anos

Mais de 2 anos

2. Você estudou inglês no Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano)? *

Não

Menos de 1 ano

De 1 a 2 anos

Mais de 2 anos

3. Você estudou inglês no Ensino Médio? *

Não

Menos de 1 ano

De 1 a 2 anos

Mais de 2 anos

4. Você estudou inglês no Ensino Superior? *

Não

Menos de 1 ano

De 1 a 2 anos

Mais de 2 anos

5. Você estudou inglês em algum curso extracurricular? *

Não

Menos de 1 ano

De 1 a 2 anos

Mais de 2 anos

6. Aproximadamente quanto tempo você passa falando inglês fora da sala de aula por dia? *

Nenhum

Muito pouco

Ocasionalmente

A maior parte do tempo

7. Como você avalia seu nível de fluência no inglês agora? *

Fraco

Regular

Bom

Muito bom

Excelente

8. Quando você tem uma atividade de inglês para casa, o que você faz? *

Resolve assim que pode

Resolve se tiver tempo

Resolve no último momento possível

Resolve, mas com atraso

Nenhuma das opções

9. Durante as aulas de inglês, você *

Costuma se distrair com outro assunto

Tem que se esforçar para escutar a lição

Escuta o tempo todo, mesmo que não seja sua vez de participar

Escuta quando é sua vez, mas faz outras coisas quando não é sua vez

10. Você assiste a programas de TV em inglês? *

Sempre que pode

De vez em quando

Não com muita frequência

Nunca

Prefere assistir a programas na sua língua nativa

11. Se você puder escolher entre escutar um programa de rádio em português ou em inglês, você *

Prefere escutar em inglês

Às vezes escuta programas em inglês e às vezes em português

Não escutaria programas em inglês

12. Quanto tempo você passa lendo textos em inglês fora da sala de aula? *

*

1 hora

2 horas

3 horas

13. Quanto tempo você passa lendo e-mails ou páginas na Internet em inglês? *

1 hora

2 horas

3 horas

14. Quanto tempo você passa escutando canções em inglês? *

1 hora

2 horas

3 horas

15. Quanto tempo você passa escrevendo notas pessoais ou cartas em inglês? *

1 hora

2 horas

3 horas

16. Quanto tempo você passa escrevendo e-mail ou participando de conversas em salas de bate-papo em inglês? *

1 hora

2 horas

3 horas

APÊNDICE G – TEXTOS PRODUZIDOS PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

My hometown

PARTICIPANTE: GAM01 TAREFA: 01

I was born in a small city in countryside from Ceará called Russas. She is around 170km from Fortaleza capital of my State. Russas is localized in a region called "Baixo Jaguaribe" and there are around 70,000 people living here. The most part of people work in agriculture while the others work in shops in the town of city. By the way, Russas has not so good structure and she doesn't offer great opportunities of jobs. Of course, like any small city there are many problems here in my city but I need to say there are good things too. Russas is 206 years old and she has beautiful churches and squares, a river called "Bonabuiu" and some lakes.

My hometown

PARTICIPANTE: GAF02 TAREFA: 01

My hometown is Limoeiro do Norte, a beautiful small town from Ceará, a state localized in the Northern of Brazil. Some of the Cup's matches are going to take place here, in my state, but unfortunately, just in Fortaleza, not in my town, nevertheless, it does not mean that you cannot come here to "take a look" in a different city. I was born here, but I didn't live here in my childhood. (it was a pity!). When I came back I was 11 years old and I fell in love with this town. Limoeiro is 100 km far from Fortaleza and it has about 75.000 habitants. We can see that it is growing up: The streets are getting better; They are cleaner, neater and people here, are starting to have respect for nature. My town is the only town in Vale do Jaguaribe (region where it is situated) that there is a space to jog, relax a place that we can find a lot of trees, researchers about them, personally, it is my favorite place. Its name: Campo florestal.

If you like architecture, you will love the churches (they are amazing) and some old houses that are preserved here. We have a "Language's Academy", what it is fantastic, because it is the only town that I know which has one, and I can say, we have a good literature! This Academy is one of the important influences on education; we have 4 colleges or more, many events like "Seira do livro", "Seiras de ciencias" of public schools, for example. And I cannot forget the town's library where we have many options of books.

In Limoeiro, there aren't a lot of options of jobs yet,

but, as I said, the town is growing up, the opportunities are appearing. The most common occupation is teaching. Linsouros is a nice city, come to visit us when you come to Brazil, come to know Pedrinha's Dum, Mesquita's bar, the squares, and so many curious places. We are waiting for you!

My hometown

PARTICIPANTE: GAF03 TAREFA: 01

Russas is a little city and I was born there. There are almost 70.000 inhabitants and some places are very beautiful to visit like rivers, old churches, squares, a park called Lagoa da Caicara the peoples used to gym, walk and ride a bike there. Our culture is very rich for exemplo there are a lots of repentistas, writers and a small museum that shows the history of the city

The people are very friendly, the traffic is good and the air is not so polluted so if you want to know a quite city Russas can be a good choice.

My hometown

PARTICIPANTE: GAM04 TAREFA: 01

Mossoró, also called "the West Capital", County of Mossoró and Cangaço's capital, is placed something about 300 Km's from the capital Natal in the state of Rio Grande do Norte-BR. Here we're about 250.000 happy habitants. You should be, now, asking to yourself: "Why happy? Lives he in Townville? No, it's my answer. I live on a town where each habitant has somewhere to go out, somewhere new to know or to do, and we do it with security, on beautiful and clean streets, according to the personality of each one. We have Squares, where you can know people and, even it, get new friendship. We have, yet, the cathedral of Santa Luzia and one of the most important cultural center: The Cangaço's Memorial. What else? We have the "Mossoró Edoardo Junqueira" festival an event that is composed by citizens and students of a lot of universities that we have here, an event that tries to demonstrate an important battle that happened a century ago: The Rain of bullets on the Country of Mossoró. (Lampião invades Mossoró). We have a lot of industries (Salt, Petroil) if you can get a new job. So, come here, come visit us. When you land in Brazil, come visit Mossoró, you won't comeback home, here will be your home.

My hometown

PARTICIPANTE: GAM05 TAREFA: 01

My hometown is called Bimões do Norte, and although Bimões is very hot city, it have many things that people should visit.

Bimões do Norte is really calm, the people are very friendly, there are many party in different styles and preferences, many squares and thors, so, although the climate (weather), this interior is very pleaseful, calm and cool.

So, it's over, my name is Elinoa, I'm twenty five, and I invite to come here in Bimões do Norte to know more!

My hometown

PARTICIPANTE: GAM06 TAREFA: 01

My hometown is in the state of Ceará. Its name is Russas. It is located in the region called Vale do Jaguaribe and it is about 167 kilometers from the capital Fortaleza. Its population is about 70 thousand habitants. Russas is a beautiful city. It is not a big city, but there is some characteristics that can make people come to visit my hometown. There is a lot of squares all over the town and some parks next to some rivers too. There is the main church at the main square. The church is called Matriz. There is another churches around the city, but they are not only catholic churches. Nowadays, there is more protestant churches in Russas than catholics.

Russas has an education system that is increasing more and more. Its schools are becoming a reference in the state of Ceará. Recently, one of the schools, located in downtown, was awarded as the best school of the state. But, of course, there is some changes to be made.

In relation to the jobs and occupations from the city, it is not a city we can say that is so good. There is the industry which is based on footwear and ceramics, but

There are not many tourist attractions and the biggest cultural event of the city is the celebration of its anniversary when there is a lot of festivities during six days.

If you are curious about to meet my home-

town, you can come to visit it and enjoying
it. vi

My hometown

PARTICIPANTE: GAF07 TAREFA: 01

My name is hainu and I'm 21 years old. My hometown is Russas, a small town in Ceará. I really enjoy my town because I have a lot of friends there, but what used to be a calm town is kind of a dangerous town now, so we have to be careful. Well, in Russas we don't have much to do, but my friends and I always find something cool to do. We always go out to play guitar and drink some wine. We also go out to a bar called Piratas do Jaguaribe.

Russas is very hot, but is something that I'm already used to. Well, my town is a good town for those who enjoy ~~for~~, but ~~to~~ me it's not very cool. This is it.

My hometown

PARTICIPANTE: GAF08 TAREFA: 01

I live in Flores. It is situated in Rivas, Pinar and it has about 10.000 inhabitants. Flores has some shops, markets, schools. The main business are the ceramics. It has many houses, trees and churches of different religions. It has a river, clubs and a square. are the main places for fun. In the weekend, the people going to parties. Festa do chapel is a traditional party of here. In this party, people choose the most beautiful hat. People are kindly and generous. My hometown is wonderful. Go, visit us! You'll be welcome!

My hometown

PARTICIPANTE: GAM09 TAREFA: 01

My hometown is Jaguaruana, in a region called "baixo Jaguaribe" and it is about 180 km of Fortaleza, the main city of Ceará. Its population is 33,000 inhabitants. The weather is hot, with few rainy days along the year. Like this you can go to "Polo de Lazer" and have some fun in Rio Jaguaribe, to drink with your friends and have some typical foods like "baião de dois".

In the center of the town you can have a walk in the square, to see the local market, the Nossa Senhora Bartolomeu church and the brand new "Museu da Carnaúba".

The main economic activity here is the hammock. There are a lot of hammock's factories around the town. Our hammocks are exported to many countries and they make part of our culture.

For studying here you can choose public or private schools. There is no college in Jaguaruana, but you can study it in neighbor towns, in few kilometers.

As a small town, Jaguaruana is calm and its "natural life" too. Along the year there are some events that involve the population. For example, the carnival is one of the most popular in the region. In July, it happens the "Festa de Nossa Senhora Bartolomeu", "the vacation championship" with football and volleyball matches, the traditional vaquejada. In september, it's Jaguaruana's anniversary, celebrated with student's parades, shows, exhibitions etc.

So, come visit us! Lay in one Jaguaruana's hammock, have a rest and enjoy the day!

My hometown

PARTICIPANTE: GBM01 TAREFA: 01

The town of Limoeiro do Norte, State Ceara, ~~is~~ 200km^{for} from Fortaleza, known as the vale princess. In January the party more popular of city is the Limofolia, where many people come for Limoeiro do Norte

The town of Limoeiro do Norte have many points of lazer and the more popular is a little Ston Dam, where many people visited on weekend. The fathers and mothers like to go the children because a nice ^{and} quiete place.

Every years there is also the traditio naly meeting of the Mestres of the World, what many people of every places can show populares and culturals.

There are many Public College and Stat College inclusive Federal Institute. There are also High School traditional.

The town of Limoeiro do Norte is very beautiful.

My hometown

PARTICIPANTE: GBF02 TAREFA: 01

I was born in Russas, a small town in northeast of Ceará, a Brazilian state. Distant 160 Km from the state's capital Fortaleza, Russas is one of the towns that forms a region of Jaguaribe. My hometown have a population of 70.000 people.

Russas is one of the most beautiful towns of the region, in the centre there are two big churches and a big avenue. Russas also presents a wonderful view with many carnaubas, a typical tree of my state. In the comercial centre there are many shops but appears necessary a construction of a shopping center, because the people have buy everything. This happen before ~~the~~ ^{the} arrival of a shoes factory that inflamed the local economy.

The people of Russas have fun like another one. My hometown is wonderful and you'll ^{be} surprise with the people humor.

My hometown

PARTICIPANTE: GBF03 TAREFA: 01

I live in Brazil and my hometown is Tabuleiro do Monte, a small town in the state of Ceará. It's known as "the town of truck drivers. Some people are very friendly and living a normal life. The best places to visit ^{are} the neighbor regions because there is beautiful landscapes. It's a violent place, but it's a good town to visit.

My hometown

PARTICIPANTE: GBF04 TAREFA: 01

my hometown is Tabuleiro do norte,
It's a small town, very beautiful
and friendly people. Too known
how city truck driven and high
rate of violence. The people live &
work agriculture and trade.
There "passagem molhada" where
the people is funny.

My hometown

PARTICIPANTE: GBF05 TAREFA: 01

Merode Nova known as earth wine
spirit sent (termo do vinho Esperto
Sento) is earth the cowboy (termo do
Vaqueiro). Many people works in public
jobs, its parties celebration very funny.

My hometown

PARTICIPANTE: GBF06 TAREFA: 01

My hometown is Limoeiro do Norte, on the state Ceará, Brazil. In the my town there are many places important, for example churches, cathedral, rivers Bonabuiú and Jaguaribe. Too there are banks, hospitals, squares, drugstores, markets, schools and many other. Here there is a dam famous attractive, where there is bar and foods, little restaurant too.

My hometown

PARTICIPANTE: GBM07 TAREFA: 01

My name is Joyce Laion and I'm 24 years old. I live in Russias city, state of Ceara, Brazil. I have a big and nice family, we divide the house, I live with my parents and two sisters. I love go out with my friends to good places for exemple Pub's Piratas, library, Lacerda Park and a amazing church in the main point.

But here there are bad things too, for exemple the weather is too much hoter, it doesn't have beach but river. It's a touristic point (ilhota) there many people have fun, so you invite to come here.

My hometown

PARTICIPANTE: GBF08 TAREFA: 01

My hometown is Rumman. Rumman is located in Ceara. It is located in the region the vale do Jaguaribe. Having approximately 150km from the Capital Fortaleza

With 70.000 habitants, Rumman is the city very beautiful, with many trees. The trade is driven by various ceramics, a shoe company and stones.

The people are very nice and hospitable. Has squares, blocks football for youngsters, both public and private schools.

In the end, Rumman is a wonderful city.

My hometown

PARTICIPANTE: GBF09 TAREFA: 01

I live in city Thuxeré localized approximately 150 Km of Orizaba capital of the Ceará. It has 16,000 people that live there. The urban city presents dance's clubs, very much schools and any facilities of private properties. ~~There~~ Their cultures attractions is only Bumba meu boi (galdore). Traditional parties are composed for saque de sa, Padroeira's party and carnival localized in the street. Opportunity of work only in schools, industries of fruits and commerce. The night life is stopped, people sometimes going eat with handcuffs, befriends, friends to don't to make in home at night. The best to take is going to church, and to make with God!

This is my city Thuxeré a place for who find to make in peace and love!

My hometown

PARTICIPANTE: GBF10 TAREFA: 01

I live in Reimans do Monte, my city is located in the state of Paraná. It's a beautiful city with 25.000 habitants. In the center there are churches, banks and shoppings. The people like walk, dancing and drinking out night. There are schools and a very oportunit of work.

~~It's a~~

Come to know my city! Here there are very places for tourist!

My hometown

PARTICIPANTE: GBF11 TAREFA: 01

My hometown is beautiful. It's small and its population is about of 20,000.00 inhabitants. In my city we can find some places for enjoy. For example, rivers, Rosmaris club, Bumeranque Snack bar and some restaurants.

Quixeré is very hot, people are lovely. I love my city.

My hometown

PARTICIPANTE: GBF12 TAREFA: 01

I live in Quixerê. It's a small city from State of Ceará in Brazil. There are more 200 km of distance between Fortaleza, the capital of State. Quixerê has approximately 16.000 people habitants. In the center city is a church and only one square, some places to drink alcohol and others to listen music, but usually don't have places to get out to night. In the weekend have a river and it is where people enjoy themselves. There are jacuitoras too, but hardly ever happen. There are very beautiful places in the nature. In the center city has a school of Fundamental teach and a school of collegial. ~~The agriculture is a principal activity and entertainment~~ there is not very opportunities of manage and every thing is related with agriculture. ~~instead my city is great~~

My hometown

PARTICIPANTE: GBM13 TAREFA: 01

My hometown is Itaipava antelera. It's a small town, independence town, localized next from famous Araçatuba city. In my hometown have a small mountain and a swamp. It's a relaxed city with approximated seven thousand habitants. There are three schools in the center of town, have two supermarkets, canoe drive, typical food and et cetera.

My hometown

PARTICIPANTE: GBF14

TAREFA: 01

My hometown is Russas, the weather is very hot. The people are angry 'cause your routine. Don't have much touristic points.

Here there are many projects to education, from the students have something more in the school curriculum.

Although I like my hometown 'cause is "calm". Sometime it is dangerous.

This is our entertainment (TV, film, music, theatrical play, etc.)

PARTICIPANTE: GAM01 TAREFA: 02

Everybody knows anywhere in the world entertainment is fundamental. Here in my city is not different. Of course, as Russas is a small city there's no many options. But if you want you can go to the cinema, theatre, clubs and river. Frequently we have theatrical play and in the cinema we can watch different kind of films every week. Besides that on weekends we can go to the river and have a drink a little bit because there are many bars along the river. But if you like to go to parties there are good clubs here and they play all kind of music during all week. Another option is to do a walk for historical points. Russas has beautiful churches and squares. In doing so, choose the best option for you and enjoy it.

This is our entertainment (TV, film, music, theatrical play, etc.)

PARTICIPANTE: GAF02 TAREFA: 02

In Linsócio, we have some kinds of entertainment they're not too much, but they are fine. Obviously, as in the whole country, TV is the most common one, because people have it in their home and they can watch it whenever they want. The habit of watching films at the cinema is not too common in my town, because here, the cinema is something new, however, it is important to say that most of people like to watch films, but they are used to do it at their homes. In Linsócio do Norte, we have a theater; It's not a famous and old theater, the culture of going to see plays at the theater on weekends doesn't exist here, but, sometimes we can see some events with plays, local music, and other kinds of cultural manifestations. As we can see, Linsócio is creating these habits that are common in much other cities, and, it's relevant to say that, in this aspect is the most developed town in Vale do Jacuá.

And, about music, we have to talk about the importance of the radio in Linsócio. The radio, is used to spread new songs but also to spread news, mainly, about politics. The music, itself, is played all the time, I think every house has a radio, and, the most popular kind of music listened here is, of course, forró.

This is our entertainment (TV, film, music, theatrical play, etc.)

PARTICIPANTE: GAF03 TAREFA: 02

I like music doesn't matter the style, for me music need to be good. It had the power to change our day. we can be angry and nervous, but the music makes us happy. I think TV, movies, theatrical play, read book and ~~play~~ cross words very interesting but listening to music we can do another things like study, waiting the bus, clean the house and if we chome tv or movies we need stop to watch. so we need time to do this.

This is our entertainment (TV, film, music, theatrical play, etc.)

PARTICIPANTE: GAM04 TAREFA: 02

My hometown. It's full of history. But we have a lot of things that can be too much interesting, also.

On the TV, we have, everyday, several programs and a lot of channels, too. Among them we have novels, series, soap operas, films and so all.

Beyond this, we have the West Shopping, a place where you can go out with your friends, meet other people and even if, there you can know another people or make new friendships.

If you want to do an other thing, so easy or calm, we have a lot of restaurants where you can appreciate a nice food, while listen a nice live music by artists from the city. But, even if, if you want more ~~else~~, we have the Dix-Huit Ruedo Theater. There you can watch plays that can approach themes about history, fiction, Comedy show, stand up comedy etc.

This is Mossoró, a city that never sleeps, and if you, also, can't sleep, make a tour around my hometown. I promise you, for sure you will find out a kind or a way to pass through the night and be sure that it will be funny!

This is our entertainment (TV, film, music, theatrical play, etc.)

PARTICIPANTE: GAM05 TAREFA: 02

In my opinion, the best entertainment is music, because there are music styles for all situations in our life.

If I'm sad there is music for that (make me calm) if I'm happy, music works, and et cetera et cetera.

I like or little watch tv, and more like watch film, but such as music doesn't exist.

I play bass on a band, and fell in love for music at a middle ninety years. I learned play acoustic guitar and electric guitar when I was fifteen.

Who know music, and I think don't leave who don't know, never leave it, for me ~~is~~ music is life.

This is our entertainment (TV, film, music, theatrical play, etc.)

PARTICIPANTE: GAM06 TAREFA: 02

In my hometown, Euras city, the most common form of entertainment is some parties that happens generally on the weekend.

It is basically the only way which people can have some fun on the weekend. People in my hometown use to go out to eat something at a restaurant. Nowadays people go to another city that is our neighbour. This city is Limeiras do Norte.

People go to Limeiras do Norte because there's a new shopping Mall there. They usually go to the shopping to buy something or watch some movie at the movie theater from the shopping. This kind of thing happens because we don't have in our city a movie theater.

There's not any theatre in my hometown. So, we don't have any theatrical play.

In relation to music, besides the parties we only have a special date in the whole year that is the anniversary of the city that brings some music presentations.

This is our entertainment (TV, film, music, theatrical play, etc.)

PARTICIPANTE: GAF07 **TAREFA: 02** _____

My name is Laiane and I'm 21 years old. I really enjoy playing guitar, listen to music, watch movies.

My favorite movie is Le Fabuleux Destin D'Amélie Poulain, so I watch this movie all the time. I usually spend my free time listening to music like MPB, indie rock and other stuffs. Also, I love going out with my friends to some bars to play guitar and sing.

I wish my town has a cinema or a theatre, I'm a big fan of those arts.

Well, that's all.

This is our entertainment (TV, film, music, theatrical play, etc.)

PARTICIPANTE: GAF08 TAREFA: 02 _____

In Flores, some people like going to the river with their family or friends. Other like going to the square for eat and talk to friends. Flores has some clubs where there are parties. Some people prefer to stay at home and to watch TV or film. I think that should have cinemas, theatres and shops in my city. Many people go out to others cities to have fun.

This is our entertainment (TV, film, music, theatrical play, etc.)

PARTICIPANTE: GAM09 TAREFA: 02

There is no many options of entertainment in my town, Jaguarana. People often go to the restaurants, squares, clubs and their concerts, river, houses of their friends. I don't like ~~that~~ those alternatives because they don't seem funny to me. Like this, I prefer stay at home, in my bedroom and to do what is pleasure to me, so I like reading, watching TV (mainly newscasts), movies, some series (Big bang theory, Glee), concerts. Listening to songs and surfing on the Internet (MSN, Facebook, Youtube) are the things that I do more often, almost everyday.

This is our entertainment (TV, film, music, theatrical play, etc.)

PARTICIPANTE: GBM01 TAREFA: 02

My favourite entertainment is listening to music. Specially the ones in English because I can learn how to pronounce the words. This would help me dealing with my college's works and also in my profession. I am an English teacher. I like listening music in English very much.

This is our entertainment (TV, film, music, theatrical play, etc.)

PARTICIPANTE: GBF02 TAREFA: 02

There are not many alternatives to have fun in my town. There doesn't exist cinema or theatre. The most popular entertainment are the music and the parties. The people like to listen to a typical rhythm called fonnó. So, there are many parties in different clubs every weekend, and the people that doesn't like this just go to the bars with some friends or stay in home.

This is our entertainment (TV, film, music, theatrical play, etc.)

PARTICIPANTE: GBF03 TAREFA: 02

I am from Brazil and I love a good entertainment. I like listening to music, reading a book, watching films and TV series. My favourite movie is "The Pursuit of Happiness", with the actor Will Smith. Photography is my favourite hobby. I love to go out and capture a beautiful moment. I admire specially Street Photography, because it is very spontaneous.

This is our entertainment (TV, film, music, theatrical play, etc.)

PARTICIPANTE: GBF04 TAREFA: 02

The entertainment is what like the most are TV, sport, film and music. TV because watch soap opera. Sport because we have to do exercises for our body to get better and healthy. Film because it is a way to distract ourselves and listen to music it makes me relax my mind.

This is our entertainment (TV, film, music, theatrical play, etc.)

PARTICIPANTE: GBF05 TAREFA: 02

I prefer movies because relax and learn
the second language. My favorite are action
movies, romantic and literature classic.

I to like watch the movie in my bed
eat popcorn and drink soda.

This is our entertainment (TV, film, music, theatrical play, etc.)

PARTICIPANTE: GBF06 TAREFA: 02

This is our entertainment: music, I like different kind of music, international, Brazilian. I like music very much, because I feel relaxed. Sometimes understand not the letters of music international, but like. I like music Brazilian, but the letters are difficult of relation with the context. I do not like of funk and hip hop, because not understand at all. I listening music on DVD, radio and cell phone. I would like of know sing.

This is our entertainment (TV, film, music, theatrical play, etc.)

PARTICIPANTE: GBM07 TAREFA: 02

Many ways of entertainment is used for have fun the people like as TV, film, music, theatrical play and other things. The most famous and easy using a time ago was TV but for me, everybody like and preferring the computer.

Talking about TV, for me, in this case I like movies and talk show because them are more interesting, by the way, many parents put their children to watch TV early; Oh, that's right. But what happened it's they should choose the right program because there are many bad them.

Specific in my case, I really prefer music. It is the most intensive and creative thing in the world for human. You can learn, relax and being happy with it. Sure, there are good music and bad it. But all kind of them could be choosing with you have a good lives, and for you be this way, can be read a lot books or magazines, or get other view of life.

Thinking; nowadays the computer is all place; why this happen? If you have one, practically can do everything in the same time, for example how I wrote above, watch movies, listen to music, view of the kind of plays; everything. The contact with face to face not already more, everyone prefer talk online; so, you can do their thing on one step you bad. It's easy but not good. This is my opinion.

This is our entertainment (TV, film, music, theatrical play, etc.)

PARTICIPANTE: GBF08 TAREFA: 02

I listen to music in my favorite entertainment, when I'm tired and bored I listen to music to relax more.

My kind of music favorite is international, country and pop. I don't like many of the forms, because the lyrics of the music, and rock I don't like too.

In my house when I'm by myself, I like to take things I listen to music, I was enthusiastic. when I'm sad, I listen too, because it makes me feel better.

So, for all I love to listen to music, in the bus, in house, in college, in all places, in all situations.

This is our entertainment (TV, film, music, theatrical play, etc.)

PARTICIPANTE: GBF09 TAREFA: 02

In the weekend that is when have time for me entertainment, don't have much things to make.

My city Quixeré has parties, theatre, tours for the churches. I had like of TV. Normally I watch the programs of television & go to give volunteer (serviço de voluntariado), I think real.

Sometimes go to church with my boyfriend. We are watch movies at home with my family, go out for various places, where I dance, talk with my friends, have ice-cream. I had like of eat always thing when go out. Normally go out at night and in the morning and afternoon take in home with my mother.

This is our entertainment (TV, film, music, theatrical play, etc.)

PARTICIPANTE: GBF10 TAREFA: 02

~~In the~~
~~In my town business do more, I had met~~
~~I hate parties but I like going at the movies theater watching~~
~~good films, at the theater in the weekend. In home I watch TV the~~
~~program journalist and I listen the music in English and in~~
~~Portuguese. This is. This are my personal like entertainment.~~

~~My favorite entertainment is~~

I like going at the movie theater watching good films in
 the week. In home I watch TV, I like ~~use the computer~~
 listen music. I hate parties, I prefer going at the theater
 in the weekend.

This is our entertainment (TV, films, music, theatrical play, etc.)

PARTICIPANTE: GBF11 TAREFA: 02

Hi, my name is Claudenia and I am Brazilian.

Well, I like so much to go to the cinema with my husband and my friends in Guimarães do Norte.

I don't have favorite TV programs, because I don't have TV in my house. I enjoy watching serial on my computer.

I don't go to the theatrical play, because don't exist in my town.

In my hometown there are very ~~fun~~ party, but I don't like it. I enjoy with my friends and my family.

This is our entertainment (TV, film, music, theatrical play, etc.)

PARTICIPANTE: GBF12 TAREFA: 02

Some day my entertainment is listening music, watching tv movies and tv programs. I have my free afternoon, because of this ~~Some times~~ ^{Sometimes} I can enjoy myself when I am not studying. I like reading books in my free time too. At the moment just literature books or specific English books, but I liked read other kinds of books too. I also like using to computer and I search many things in the internet. I usually do it when I have some doubt about some information or work. Sometimes I go ~~to~~ to the church ~~at~~ specially at sundays. At the weekend I go out with my husband and I visit my family and I like going to river too. I always look to nature around it. In last months my favourite entertainment is to do things about babies. I must to learn about how I must to care a baby, so my free time is ~~to~~ wait his born, but I love doing it.

This is our entertainment (TV, film, music, theatrical play, etc.)

PARTICIPANTE: GBM13 TAREFA: 02

Hi, my name is Pedro and I will write about my entertainment. I love movies but I don't have very time to this. In my free time I make candy and buy soda to watch films with friends or alone. Sometimes I go to the square with friends to talk and enjoy. I don't like to read but I read a book that it was good. The book's name is "Impressões digitais in Portuguese. I watch videos of vloggers, background, making of of movies and music or video.

I would like to watch theatrical and concert. I like Kpop, pop music, some music of Rock. Instrumental, playback of musics, and others types.

In Brazil, have a program called Fantástico that I like and Globo reporter. Have some really that I like but there do not show more ~~on~~ TV.
in the

I would like to practice some sport and to study other course.

This is our entertainment (TV, film, music, theatrical play, etc.)

PARTICIPANTE: GBF14 TAREFA: 02

My prefer entertainment is music and film. With the music I first listening everytime after take the letter for learning, I do reading word to word, after reading sentence to sentence. So, after by to music I joy sing. Sometimes I study to text, listen to music in English.

With film I watch every in Portuguese after in English and legend Portuguese for adaption in the English. After English and legend English, after to last every in English without legend. I do every process because I think better for me.

How I have learned English

PARTICIPANTE: GAM01 TAREFA: 03

Since I decided to learn English I try to use all tools that I have in front of me. Without a doubt with the advance of technology it makes easier.

So, I am always looking for on line courses in the Internet in attempt to improve my learning. And still, I watch some programmes on TV, I watch films, I always listen music and try to participate of chat-rooms sometimes.

Actually I am doing a course to improve my writing in a site called Coursera. In this course I have contact with many foreign people from different places of the world.

This way I believe day by day I am improving my learning, and of course, other abilities like listening, speaking and reading.

How I have learned English

PARTICIPANTE: GAF02 TAREFA: 03

When I was 9, I started to learn English at school. At that time, English to me was just an ordinary subject. Then I moved on to another state and, consequently my English teacher changed. She was terrible, because she was stressed out, old, boring and Spanish what made difficult to all of us (the students) to understand what she said, because of the accent. I was awful in English, and, by the way, I hated the subject. Then I was 11, I had to move on to another state again, what made me get depressed with problems in having relationships with other students. For that reason, I spent all my time either at school or listening to music, a singer in ~~the~~ special, Avril Lavigne. I think her pronunciation made easy the comprehension, I guess I was lucky. So, as I started to listen her songs over and over, I started to buy magazines and take a look at the lyrics when, (I don't remember the word!) I saw an elementary word with a different meaning than I knew and I got furious. Since that moment, I started to translate the songs by myself to make sure the translation was ok, what I didn't know it was that I was studying hard something I had been hated that year, and I was liking. I spent 5 months in that situation when I had to move on again, and better than I was, living with other students I realized: I was good in English. Nowadays, I can see how my grades increased that year! So I going on with it, always practicing my listening and vocabulary without know.

When I was 14, my parents decided I should start an English course and I did. When I was 15, my English teacher at school told me I should to take the test to get into in College and I did. And now

I'm here. Always learning

How I have learned English

PARTICIPANTE: GAF03 TAREFA: 03

Diana - Xavier@hotmail.com

I looking for learn English of a nature way, I work all day so I try study English in a lot of moments of my free time, I prefer listening to music in the study language I always watch movies and series, I choose read literature books in English.

I am making my English on on-line course on weekends, I don't like study gramatic, when I have time I chat with native peoples on line, I need more practise but I'm better.

In the college we have a little English classes, so we need to learning at home in the high school the level is very short, just the basic ~~to~~ how understand texts in another language.

I want teacher English literature so my focus is have fluency.

How I have learned English

PARTICIPANTE: GAM04 TAREFA: 03

Sometimes I stop and try to recognize all strategies I've used to learn English. After a long time thinking about it, I've concluded that the most part of knowledge I have acquired, I did studying by myself, but just to teach my pupils, and the other part, I've got on the university.

In fact, in the secondary school I didn't get enough knowledge to pass on to go into the university, I passed by "divine grace". Nevertheless, I had good teachers through my way, and I didn't learn fast because I never realized how it ~~would~~ could change my life.

Nowadays I'm an English teacher and I perceive that my pupils have the same trouble I had. They kinda don't care about learning English language, they study the sufficient to pass on "ENEM", but don't go beyond it. As a teacher, I'm trying to make the difference.

So, even if the system we're inserted on don't permit such difference, we must to keep on the way we've chose and go on, and continue to work hard, continue down the right path.

How I have learned English

PARTICIPANTE: GAM05 TAREFA: 03

I was ten when I had my first contact with the language and this happened in the classroom.

I liked so much the experience, so I looked out more about the English, because English is so rhythmic.

Then since this time I often listen musics in English, I watch movies and series in English and nowadays in my job I practice the language with notes, what help to learn more.

The best thing in my opinion about the English is music, I love music, so, I learn with pleasure.

How I have learned English

PARTICIPANTE: GAM06 TAREFA: 03

My first contact with the English language was when I was in 5th grade, but I just started to learn in fact when I was in High School.

I started to like the language itself. English was not just a subject from school, but something I liked to learn just for pleasure.

So, I used to get some books from the school library and take them home to read and study. I listened to music and translated them too.

When I began to study in the college I became a more hardworking student and I think it was in the college I learned many things that I couldn't learn by myself.

How I have learned English

PARTICIPANTE: GAF07 TAREFA: 03

I've always been in contact with English. Well, my uncle speaks English and he taught me a couple words when I was about 7 years old.

As I was growing up, I started to enjoy pop music, rock and other stuffs, so I guess that helped me to learn more. One of my other passions was "Friends", a TV serie. Since then, I can't stop watching series and movies in English.

When I had time after school I used to buy comic books in English and I think that helped me with my vocabulary. But I didn't like to study grammar. It was so boring. Today, I wish I had dedicated myself to that too.

Well, that's all, folks.

Sincerely yours,
Aiane.

How I have learned English

PARTICIPANTE: GAF08 TAREFA: 03

In the school, I didn't English very much. English wasn't so important. I never ~~th~~ thought about to course English at University. When I arrived at university, I started to learning English and I discovered that I need to search more. So, I started to read some small books in English, and listening to the music to trying to understand it. Sometimes, I watch videos with legend in English. I like to doing some courses of English on the internet too.

How I have learned English

PARTICIPANTE: GAM09 TAREFA: 03

My first contact with English language was at school, when I learned basic words and expressions. I had only one English class per week (fifty minutes) but it was enough for me to like it. When I was at high school I began liking even more English because my teacher used a lot of songs during his classes, we used a book (different of the previous school) and he was (and still is) a good person. We read texts, learned grammatical rules, some notions about sounds of English e so on. Other thing that helped me come much with English was listen to many rock bands songs, see their lyrics and then, write its translation. When I started to study at college I was more involved with this idiom than never! During some classes the professor spoke everything in English. At the beginning it wasn't so easy, even though, I liked it. Beyond of the classes, the material used in the discipline was a native one. Some other habits that I have for helping me to learning English is watch movies and series with original audio/subtitle, keep listening to my bands (almost all of them are british), read news in internet, listen to radios worldwide and talk with people of other countries in Skype or chats.

How I have learned English

PARTICIPANTE: GBM01 TAREFA: 03

I have learned English listening music,
studying and watching movies.

How I have learned English

PARTICIPANTE: GBF02 TAREFA: 03

The first time I watched an English class I was 11 years old. I loved the idea to learn another language. But before my first English class, I already heard music in other languages.

Since this time I developed a big interest in English, and after the technology development I began to watch series by the internet. So, when I was 17 years old I have decided to ingress in the University, but I was confusing: "Biology or English?". One thing, or better, one person helped me to decide. My last English teacher gave me the right direction and I decided to make English graduation course.

How I have learned English

PARTICIPANTE: GBF03 TAREFA: 03

I don't remember exactly how I learned a little of English but I remember that the school experience has a influence in my life, although the teachers weren't prepare. So I had difficulty when I start my my course in College. I interested in movies, TV series and the most important thing, the music. I love international music and I think that the culture american north it's very interesting. Grammar is most difficult for me and I need to study frequently.

How I have learned English

PARTICIPANTE: GBF04 TAREFA: 03

I learn english studied in house,
with help of internet, books and
magazine. Changing experiences in
conversations with friends. I always
like to listen music international
and I don't have habilitad of written
in english but I'm a person dedi-
cated and try to learn day by day.

How I have learned English

PARTICIPANTE: GBF05 TAREFA: 03

I have learned English from listen
music, study and watch movie.

How I have learned English

PARTICIPANTE: GBF06 TAREFA: 03

I have learned English basically only, because hardly ever helped me. I had always very difficulties of learn English. It was terrible my experience. Before I arrive in the University, I didn't care a lot of learn English, but when I began study in the college for necessity and pression I began study, did English course and I improved a bit. I still have much to learn.

How I have learned English

PARTICIPANTE: GBM07 TAREFA: 03

The English language arrived my life when I was child yet, my parents doesn't have conditions, in this case, money. But my contact with the language come from different ways, like on movies; and mainly music. Tell the true, many keep enjoys famous groups on music that is on top. Thinking it, I started my likes for this language.

I believe this likes has a influence in my studying. I remember when I was 7 years old, I loved watched cartoons on TV, and some them were in english. This way I got into in contact the first time. My school doesn't teach, just in 6th grade. Everybody has a person that influence in your life for you to do something; my old sister was one.

Jarisa, her name. she lived to be a rock star, she always singed music kind of rock or soul. Aerosmith was her the best band. I didn't understand but have often listen to, I started enjoy, and in my 13th years old, I remember I got out my home with a friend that likes rock music too, and we looked for new cd's.

My inspiration to be a teacher in english language came to my mother, she was one. But I agrees that my focus on grammars in english, my writing or my conversation grow up just at college. I don't know yet, I know that, but I tried every day study how I can. I wish be a good teacher a day.

How I have learned English

PARTICIPANTE: GBF08 TAREFA: 03 _____

My first contact with English was the teaching medium, because in elementary school did not see almost nothing.

It was one of my favorite materials, but I loved international music.

I started my college mistakenly, thought had me enrolled in Portuguese, when I and my friends were seen by English.

I felt like I still feel a lot of difficulty, but I started looking for something to help me, I take courses, watch movies at home and listen to international music.

The English today is part of my life as my mother tongue, I know I need and much better, but I'm always in search of knowledge.

How I have learned English

PARTICIPANTE: GBF09 TAREFA: 03

e-mail: carla.kellysantiago140@gmail.com
 When I studied in the public school
 was children, the first teacher that
 I have was very good. He always
 motivated because I was ^{student} good.
 The teachers that I have other years
 don't were as good as the first. In
 my development don't was as ^{relative} (expectative)
 Today I am in the faculty, but I
 don't know much thing. I know that
 the faculty don't learn english us,
 it is make ~~it~~ ^{to} ~~desenvolver~~ ^{how} to
 learn best. Unhappily still ^{have} much to
 learn, but ^{have} expectative of to go
 longer of the that I imagine, and know
 that is necessary to study and to
 give the best of me.

How I have learned English

PARTICIPANTE: GBF10 TAREFA: 03

I have learned English listening music, reading books and magazine.

How I have learned English

PARTICIPANTE: GBF11 TAREFA: 03

My first contact with English, was in high school. I always liked listening to English music and so I always liked English classes.

In 2007 I began my college in English course, but I always had very difficulty in understanding the language English. Actually, I teach in high school in my city.

How I have learned English

PARTICIPANTE: GBF12 TAREFA: 03

The English in my life happened because of my big love by English music, the influence of English language in movies do I like of English and of England too. Because I liked England and everything about it, so I had a wish by English language. So I wanted learn English specially because it was easy for me (It was when I had time to study, but now I had two years that I didn't study enough). Today I don't have many free time to learn English and because of this I didn't have many evolution. I like children and this is my dream, I want to teach English for kids. I will wait to do it someday. I love how they like of news and the most of them are very interesting. I like games and videogames that are a big help, and the most of words of them are in English. ~~the~~ Music, movies and everything that helps us to learn ^{and we} enjoy us are very good ~~to~~ teach and to learn English.

How I have learned English

PARTICIPANTE: GBM13 TAREFA: 03

Actually, I don't have practiced English, but my way of to learn english its with grammar's class that teachers teach for students. Music, I love so much but I just listen to music and don't read and listen to the music, I watch movie but I can't to learn nothing. I hate grammar because the method used ~~by~~ university is so bad in my opinion. I think that most to change more part possible. I sometimes read on facebook a channel that teach english very good and funny way things about english, grammar and phrases.

How I have learned English

PARTICIPANTE: GBF14 TAREFA: 03

I learned English when I was in eighth grade.

I saw and listened my teacher spoke in English. I was felt emotion of new language. I gave instruction for his and he help me learned to listening to music, watched movies first in Portuguese after in Portuguese and legend in English, after English and legend English, for that after watched every in English, por easy comprecion to me.

I stay angry for don't remember some words, but I try. I'll learn English, every day.