

# A paráfrase e a aprendizagem do inglês como língua estrangeira

Rui Manuel Cruse<sup>1</sup>  
Cláudia Silva Estima<sup>2</sup>

## Resumo

O objetivo desta pesquisa foi identificar e analisar, qualitativamente, uma estratégia de comunicação conhecida como paráfrase, utilizada por aprendizes engajados na aprendizagem do inglês. A estratégia analisada foi identificada mediante a participação e colaboração dos próprios informantes ao utilizarem protocolo verbal. O discurso foi elicitado por uma técnica de pesquisa – atividade de identificação de conceito – por meio da qual os informantes foram solicitados a comunicar aos seus interlocutores alguns conceitos lexicais. A pesquisa envolveu quinze aprendizes de inglês e quinze interlocutores, professores de uma universidade da grande Porto Alegre.

**Palavras-chave:** Paráfrase. Estratégia de Comunicação. Protocolo Verbal.

## Abstract

*The objective of the present research was to identify and qualitatively analyze a communicative strategy known as paraphrase used by learners involved in the learning of English. This was identified through the participation and collaboration of the learners themselves using verbal protocol. The speeches were elicited by a research technique – concept identification task – through which the subjects had to communicate to their interlocutors some lexical concepts. The research involved fifteen English learners and fifteen interlocutors, lecturers at a university located in the great Porto Alegre area.*

**Keywords:** Paraphrase. Communication strategy. Verbal protocol.

1 Doutor em Linguística Aplicada ao Ensino do Inglês pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo, SP, Brasil e professor/pesquisador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Câmpus Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: rui.cruse@poa.ifrs.edu.br

2 Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, Brasil e professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Câmpus Porto Alegre, RS. E-mail: claudia.estima@poa.ifrs.edu.br

## 1 Introdução

As investigações em aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) têm passado, nos últimos anos, por mudanças substanciais. Foi desviado o seu foco de interesse da pura e simples análise das estruturas linguísticas (*outputs*), concentrando-se, simultaneamente, e, cada vez mais, no próprio aprendiz, ou melhor, nos processos cognitivos por ele utilizados em determinadas tarefas.

A presente pesquisa tem como objetivo principal identificar e analisar, qualitativamente, a partir da fala dos próprios aprendizes do inglês como LE, uma estratégia comunicativa (EC) de produção denominada *paráfrase* através do uso de uma técnica de pesquisa conhecida como *tarefa de identificação de conceito* que consiste numa atividade comunicativa estruturada e dirigida em nível lexical (trata-se do modelo simplificado sugerido por Paribakht, 1982). Essa estratégia será investigada com o auxílio dos *protocolos verbais* que se constituem numa metodologia de pesquisa complementar de base mentalística, a qual conta com a efetiva participação e colaboração dos próprios informantes, na tentativa de se interpretar e caracterizar a *paráfrase*.

O trabalho começa por estabelecer a distinção entre estratégias de aprendizagem e estratégias comunicativas. Em seguida, tentamos definir as estratégias comunicativas, colocando-as na perspectiva do inconsciente ou do consciente. Sequencialmente, discutimos, ainda, os protocolos verbais como metodologia de pesquisa complementar. Finalmente, fazemos uma análise qualitativa em relação à estratégia denominada *paráfrase*, foco central da presente pesquisa.

A pesquisa envolveu quinze aprendizes de inglês, do nível básico IV, do Instituto de uma universidade da grande Porto Alegre e quinze interlocutores, professores de língua inglesa da mesma instituição, com mais de cinco anos de experiência no ensino dessa língua. Todos esses alunos e interlocutores concordaram verbalmente em participar da pesquisa, uma vez que eram alunos da própria instituição, onde o trabalho foi levado a bom termo.

Os exemplos a serem oportunamente mencionados e a explicação clara da metodologia utilizada oferecem aos professores de língua estrangeira uma oportunidade para desenvolverem pesquisas paralelas em suas salas de aula, utilizando dados relevantes produzidos pelos seus próprios alunos. Esperamos, ainda, poder propiciar, tanto aos professores como aos responsáveis pela elaboração de material didático, algumas indicações e ideias sobre o planejamento e a organização de tarefas em sala de aula, com o objetivo de promover e utilizar adequadamente certos tipos de estratégias comunicativas, muito em particular a *paráfrase*, entre os próprios aprendizes do inglês.

Destaca-se que este trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla cujos resultados estão sendo publicados gradativamente.

## 2 Estratégias de aprendizagem x estratégias comunicativas

Atualmente, é bastante comum nos depararmos com a palavra *estratégia* considerada sob as mais diversas acepções. A *estratégia* pode ser entendida, de uma forma geral, como sendo

[...] um método de abordar um problema ou atividade, um modo de operar para se alcançar um fim específico ou, ainda, um esboço planejado para manipular esta ou aquela informação. (PARIBAKHT, 1982, p. 36).

Importa salientar que essa ideia representa apenas uma das várias formas possíveis de conceituar o termo *estratégia*.

Nos últimos anos, contudo, tem-se dado muita atenção à especialização das estratégias, isto é, o pesquisador ou o interessado limita-se a estudar e analisar apenas um determinado tipo de estratégia, tornando-se, virtualmente, um especialista daquela matéria específica. Essa postura é, cada vez mais, notória em congressos nacionais e internacionais e está também presente nas publicações especializadas, entre as quais, poderíamos citar *TESOL Quarterly*, *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, *Trabalhos*

em Linguística Aplicada, *Journal of Applied Linguistics* e tantas outros. Nós, como não poderia deixar de ser, seguimos esse enfoque ao limitarmos a nossa pesquisa e o nosso interesse ao estudo específico da paráfrase.

Isso posto, observa-se, segundo Scovel (2004), que no decorrer do processo de aquisição de uma LE, é possível distinguirmos duas categorias básicas de estratégias, quais sejam:

- 1) as Estratégias de Aprendizagem (EAs) e
- 2) as Estratégias Comunicativas (ECs).

A primeira categoria de estratégias nada mais é do que um método de captar, ou perceber e estocar determinados itens para serem recordados posteriormente. Já as ECs são meios utilizados pelos falantes para atingirem a comunicação, ou seja, constituem uma forma para resolver seus problemas comunicativos imediatos.

Corder (1983) também estabelece uma distinção muito clara entre as EAs e as ECs. Na opinião desse autor, as EAs contribuem para o desenvolvimento dos sistemas da Interlíngua (IL) (tipo de língua produzida por aprendizes de segunda língua ou língua estrangeira que se encontram engajados no processo de aprendizagem de uma língua (RICHARDS *et al.*, 1993, p. 186), enquanto as ECs são utilizadas pelo falante aprendiz, quando esse encontra alguma dificuldade relacionada com as suas metas comunicativas. A importância de se estabelecer uma separação nítida entre as EAs e as ECs torna-se ainda maior, quando se leva em consideração o ponto de vista do autor:

[...] *one of the principle confusions found is between what are called strategies of learning and strategies of communication. Some authors appear even to regard these expressions as nearly synonymous.* (CORDER, 1983, p. 16).

[...] uma das principais confusões que se observa é entre o que se chama de estratégias de aprendizagem e estratégias de comunicação. Alguns autores parecem, até mesmo, considerar essas expressões quase sinônimas (tradução nossa).

Essa confusão, à qual o autor alude, talvez se deva ao fato de que tanto as EAs quanto as ECs utilizam os mesmos dados para investigação, nomeadamente, as frases que constituem a IL do aprendiz. Com efeito, muitas vezes, torna-se extremamente difícil, na prática, identificar de forma inequívoca se determinados traços da IL são o resultado de uma EA ou de uma EC.

Esses dois tipos de estratégias diferem, fundamentalmente, no propósito e na forma como se manifestam, embora se saiba, até mesmo pela experiência do dia a dia, que existe uma relação muito profunda entre elas. Na opinião de Faerch; Kasper (1983) e Tarone (1983), com a qual concordamos, torna-se imprescindível considerar os dois tipos separadamente, uma vez que, a aprendizagem é, na sua essência, a modalidade *input*, ao contrário do que ocorre com a comunicação oral, que se caracteriza pela modalidade *output*. Essa distinção se justifica na medida em que a presente pesquisa, como já dissemos, concentrar-se-á, exclusivamente, no estudo de uma EC de produção – a paráfrase.

O suporte teórico que sustenta a presente pesquisa e direciona a metodologia encara a paráfrase não como uma simples imitação. Muito pelo contrário, trata-se de um processo de construção criativo e de trabalho. O termo paráfrase remete-nos à ideia de intertextualidade, polifonia, heterogeneidade, termos esses característicos do dialogismo e abordados por Bakhtin (1990) e Koch (1997). É com base nessa perspectiva teórica que é possível entendermos o termo paráfrase, isto é, uma retomada explícita e consciente de outro texto. Segundo Meserani (1995), a paráfrase sempre se remete a uma obra que lhe é anterior para reafirmá-la, esclarecê-la, deixando a intertextualidade marcada.

## 2.1 Definição de ECs: a abordagem psicolinguística e a perspectiva interacionista

É importante, inicialmente, tecer algumas considerações sobre o tipo de metalinguagem usada pelos estudiosos, ao descreverem o fenômeno cognitivo ou mental que caracteriza as ECs.

Provavelmente, em função da natureza abstrata dos conceitos envolvidos, a metalinguagem é, muitas vezes, vaga e, até mesmo, confusa. Referimo-nos, especificamente, aos termos processo, estratégia e princípio, que não são utilizados de forma consistente e sistemática pelos pesquisadores, dando origem a definições de EC (implícitas ou explícitas) claramente diferenciadas.

Segundo Mazuka (2002), White (2003) e outros, alguns pesquisadores chegam a utilizar esses termos como se fossem idênticos para se referirem aos processos mentais em geral. Por outro lado, os mesmos termos são também utilizados para estabelecer a diferença entre as várias operações envolvidas no processamento da linguagem. Existem, ainda, outros estudiosos que pretendem enfatizar este ou aquele aspecto que caracteriza as ECs e, finalmente, em casos mais extremos a definição dos termos varia de pesquisador para pesquisador. Em vários trabalhos, o termo estratégia se confunde com o termo processo; em outros, entretanto, a estratégia é considerada uma subclasse específica dos processos (SELINKER, 1972). Consequentemente, em vez de o leitor ter as suas dúvidas esclarecidas, poderá ver-se situado no meio de um emaranhado de diferentes posicionamentos e de uma terminologia divergente que o confundem cada vez mais.

Para nos posicionarmos frente a essa situação, pretendemos limitar a nossa argumentação sobre a definição de EC a apenas duas abordagens que, a nosso ver, constituem o foco de interesse da grande maioria dos pesquisadores: a abordagem psicolinguística e a perspectiva interacionista.

A primeira é adotada por Faerch e Kasper (1983) que consideram as ECs como um fenômeno cognitivo que subjaz ao próprio comportamento da linguagem na mente humana. A segunda é postulada por Tarone (1983) que propõe que as ECs são empreendimentos ou recursos que servem para estabelecer a ligação entre o vazio constituído pelo conhecimento linguístico do aprendiz de LE e pelo conhecimento linguístico do interlocutor em situação real de comunicação.

A perspectiva interacionista, como o próprio nome sugere, na opinião de Tarone (1983),

caracteriza-se pelo fato de ocorrer a negociação do significado da mensagem entre os dois interlocutores (falante e ouvinte). Contudo, Faerch; Kasper (1983) antecipam alguns problemas relacionados à adoção dessa definição.

Em primeiro lugar, esses autores referem-se à questão do monólogo (em que podem ocorrer, também, os mesmos problemas comunicativos do diálogo), ao qual essa definição não se aplica, uma vez que o interlocutor do aprendiz está ausente, não podendo revelar-se, portanto, a negociação aberta do significado. Em segundo lugar, sabe-se que o aprendiz poderá, perfeitamente, utilizar esta ou aquela EC durante a interação, sem precisar manifestar a sua intenção em negociar o significado com o seu interlocutor. Na verdade, o aprendiz pode, por inúmeras razões, mudar o seu plano estratégico original, optando por um outro plano substitutivo, sem ter que, necessariamente, sinalizar para o interlocutor nesse sentido. Em outras palavras, o aprendiz pode limitar-se a utilizar uma pausa mais ou menos prolongada, recorrer à repetição de determinada estrutura, ou lançar mão de outros recursos desse gênero que são típicos da linguagem falada.

É possível que a definição de Tarone (1983) seja mais adequada àquele tipo de EC que se caracteriza por conter um certo tom de apelo feito pelo aprendiz durante o diálogo com o seu interlocutor. Posto isso, passaremos a tecer algumas considerações sobre o papel da mente humana no processamento da linguagem.

## 2.2 Estratégias comunicativas: planos inconscientes ou conscientes?

A nossa intenção não é reduzir nem simplificar essa matéria extremamente intrincada e complexa que é o estudo do comportamento da linguagem na mente humana e, muito menos, generalizar sobre o assunto. O que pretendemos é apenas discorrer sobre alguns pontos cruciais, para um melhor entendimento da dicotomia inconsciente x consciente aplicada à EC.

Sem querermos entrar em maiores detalhes, é importante dizer, logo de partida, que,

no contexto das ECs, a palavra inconsciente, ou subconsciente, se refere, de uma forma geral, ao processo por meio do qual o aprendiz opera as suas atividades mentais de forma automática ou espontânea, isto é, fora de seu conhecimento ou de seu controle deliberado: é o estado ou condição de ocorrência de processos mentais sem que a mente tenha consciência nítida da sua própria atividade. Por oposição, o termo consciente diz respeito aos processos mediante os quais o aprendiz organiza, controla e manipula a linguagem por ele produzida, ou seja, é o processamento deliberado da informação linguística (COHEN, 2000; GIMENEZ, 2001).

Da mesma forma, a literatura especializada também se refere a estratégias inconscientes e estratégias conscientes. As primeiras são, praticamente, espontâneas, rápidas, ocorrem em um nível mental inferior ao da plena consciência e estão ligadas à ideia de automatismo que são produzidas sem influxo da vontade do indivíduo. Por outro lado, as estratégias conscientes se processam de uma forma muito mais lenta, ocorrendo gradualmente um controle deliberado e ativo do aprendiz sobre essas estratégias. Esse controle deliberado, ou consciente, das atividades cognitivas é conhecido como metacognição.

A metacognição envolve dois componentes básicos que são:

1. *an awareness of what skills, strategies and resources are needed to perform a task effectively;*

2. *the ability to use self-regulatory mechanisms to ensure the successful completion of the task[...]* (BACKER; BROWN, 1984, p. 22).

1. uma consciência de quais são as habilidades, estratégias e recursos necessários para desempenhar uma atividade eficientemente;

2. a habilidade em utilizar mecanismos autorregulatórios para assegurar a conclusão da tarefa com sucesso (tradução nossa).

Partindo do princípio de que grande parte das atividades mentais ou cognitivas envolvidas na formulação e utilização de uma EC exige um maior conhecimento e controle do

processamento mental e dirigido por parte do aprendiz, as ECs são, na sua essência, estratégias conscientes ou metacognitivas. Essas mesmas estratégias, na opinião de Kato (1985), ocorrem, normalmente, quando o aprendiz se apercebe de alguma falha. Ainda, segundo essa autora, elas são resultado de um esforço maior de nossa capacidade de processamento.

Faerch e Kasper (1983) aprofundam a análise das ECs, ao estabelecerem distinção entre estratégia e processo. Esses autores consideram estratégia como sendo planos para controlar a ordem na qual ocorre uma sequência de operações e processo como sendo as operações envolvidas tanto no desenvolvimento de um plano (processo de planejamento) como na sua realização (processo de execução). O problema em se estabelecer essa distinção reside no fato de não existir um consenso geral entre os pesquisadores no que tange a determinar, concretamente, quais os comportamentos que se enquadram no processo em oposição àqueles que são característicos das estratégias. De qualquer forma, parece-nos importante que se faça essa distinção para que fiquem claras as ideias de sequência de operações e de operação única como traço marcante de um processo (MAZUKA, 2002).

Feitas todas essas considerações, parece-nos oportuno nos deter, agora, sobre uma importante questão relacionada com a ideia de consciente x inconsciente.

*[...] communication strategies are potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal. (FAERCH; KASPER, 1983, p. 36).*

*[...] as estratégias de comunicação são planos, potencialmente, conscientes para resolver o que se apresenta ao indivíduo como um problema para atingir uma meta específica (tradução nossa).*

De acordo com os autores citados, o planejamento das ECs pode ser mais ou menos consciente, dependendo do nível de conhecimento linguístico do aprendiz. Essa postura sugere a existência de uma hierarquia em relação ao grau

ou nível de consciência que pode variar de aprendiz para aprendiz, ao utilizar uma outra EC, ou seja, não existe apenas um único nível consciente, mas sim, vários, como bem o sabem os psicólogos e psicolinguístas. Essa visão aproxima o planejamento consciente da ideia de monitorização da produção do discurso que constitui a IL. Por outras palavras, o aprendiz é quem controla o seu desempenho, referindo-se a regras linguísticas e itens sobre os quais ele possui um conhecimento consciente, uma vez que essas regras já foram aprendidas de forma explícita, ou porque elementos implicitamente adquiridos já foram absorvidos (GIMENEZ, 2001; GRANVILLE, 2003).

Faerch e Kasper (1983) observam, portanto, que a característica consciente deve fazer parte integrante da definição de qualquer EC, mas reconhecem, ao mesmo tempo, a grande dificuldade encontrada pelos pesquisadores em decidir, empiricamente, se uma determinada EC é ou não consciente. Considerando o fato de que, em algumas situações, o aprendiz pode não estar absolutamente consciente sobre a utilização desta ou daquela EC, esses mesmos autores sugerem que, para uma definição mais precisa e adequada, não se fale simplesmente em estratégias conscientes, mas que nos refiramos às ECs como potencialmente conscientes (*potentially conscious*). Por outras palavras, toda e qualquer EC possui a virtualidade de ser um plano que, quando realizado, mostra que o falante possui um conhecimento (controle) imediato da sua própria atividade cognitiva, ou ainda, as ECs são planos suscetíveis ou passíveis de serem concretizados *in situ* com um controle deliberado por parte do falante.

Granville (2003) vê a estratégia como sendo uma abordagem bem organizada para se resolver um determinado problema de comunicação e observa que as estratégias só podem ser aplicadas, quando algo é reconhecido como sendo problemático. Falar, explicitamente, em organizado e reconhecido é admitir, de imediato, o estado potencialmente consciente do aprendiz, quando ele precisa recorrer às ECs.

Para que a comunicação possa ocorrer na LE, o falante-aprendiz terá que fazer uma avaliação

total, mais ou menos controlada, do contexto de comunicação. O falante precisa observar, entre outros fatores, a cognição, a afetividade, o conhecimento linguístico do ouvinte, a organização, o significado e, por último, deverá recorrer, de forma mais ou menos consciente, a quaisquer ECs para efetivar a comunicação. É exatamente dentro dessa perspectiva de atividade monitorizada, organizada ou, ainda, controlada, que as ECs devem ser consideradas, isto é, como uma tentativa consciente de estabelecer a ligação do vazio existente entre o conhecimento do aprendiz de LE e o conhecimento do interlocutor (BRUTHIAUX, 2002).

Smith também afirma que “[...] *consciousness raising is not a time-wasting procedure* [...]” (SMITH, 1981, p. 165). “[...] a atenção consciente é um procedimento que não deve ser ignorado [...]” (tradução nossa). Pesquisas recentes mostram que estimular os aprendizes a monitorizar o planejamento e a execução das ECs, ou seja, dedicar atenção consciente, faz com que esses aprendizes utilizem as referidas estratégias de forma mais eficiente e adequada:

[...] *learning decisions consciously can lead both poorer and better learners to improve the obtaining, storing, retrieving and using of information, that is, can lead them to learn better.* (RUBIN, 1997, p. 16).

[...] aprender a tomar decisões de forma consciente pode levar tanto o aluno mais fraco quanto o mais avançado a melhorar a absorção, armazenagem, recuperação e uso da informação, ou seja, pode induzi-los a aprender melhor (tradução nossa).

Convém frisar, uma vez mais, que as ECs são colocadas pelos vários autores mencionados num modelo ou nível de produção do discurso (em oposição à compreensão), posicionamento esse com o qual concordamos. Fica evidente ainda, através da discussão acima, a ideia de que as ECs, consideradas no âmbito do discurso em nível de produção, não constituem *a priori*, uma classe de fenômenos existentes. Com efeito, as ECs pertencem a uma área real e concreta de necessidade comunicativa momentânea ou imediata que podem

ser utilizadas, não de maneira arbitrária e compulsória, mas, basicamente, de forma apropriada ou inapropriada. Em função dessa particularidade, Granville (2003) atribui uma outra propriedade às ECs, descrevendo-as nos seguintes termos:

[...] *communication strategies are 'problem-oriented'. That is, they are employed by the learner because he lacks or cannot gain access to the linguistic resources required to express an intended meaning.* (GRANVILLE, 2003, p.89)

[...] as estratégias comunicativas são centradas no problema. Por outras palavras, elas são utilizadas pelo aprendiz porque lhe falta ou não tem acesso aos recursos linguísticos necessários para expressar o significado desejado (tradução nossa).

Essa posição reforça, uma vez mais que, apesar da possibilidade de utilizar clichês (ou, como alguns preferem chamar, estruturas pré-fabricadas, ou ainda, expressões estereotipadas), que já pertencem ao repertório comunicativo do aprendiz, ele simplesmente não pode recorrer a tais estruturas já prontas. Ele terá que produzir uma ou várias estratégias naquele dado momento – *in-situ* – para satisfazer aquela necessidade específica, isto é, o aprendiz terá que utilizar a sua imaginação para construir, de forma consciente e criativa, alguns planos estratégicos, necessários num dado momento, em situação de comunicação com outros aprendizes ou falantes nativos da LE.

### 3 Pesquisas em aquisição de uma LE: tendências mentalísticas ou protocolos verbais

A maioria dos chamados métodos tradicionais de pesquisa - entre as quais a observação - que servem para verificar o que o aprendiz está processando - são, por si só, limitados. Isso porque não proporcionam um quadro preciso da habilidade de processamento mental da linguagem do aprendiz. Considerando essas limitações, vários pesquisadores – como Cohen; Hosenfeld (1986); Mazuka (2002) e outros – estão cada vez mais interessados nas chamadas técnicas mentalísticas ou protocolos verbais, que demonstram ser extremamente eficientes para determinar e conseguir

informação dos próprios aprendizes de como eles raciocinam e progridem, quando engajados numa determinada atividade durante o processo de aprendizagem da LE. Isso significa, por outras palavras, extrair e obter as reações dos próprios aprendizes à medida que vão desenvolvendo uma determinada atividade em LE.

De acordo com Cohen (1984) e Cohen; Hosenfeld (1986), um dos pioneiros nessa abordagem metodológica de base cognitivista na aprendizagem de uma LE, os métodos de pesquisa de natureza mentalística esclarecem algumas questões de interesse específico como, por exemplo, as habilidades necessárias no planejamento e na produção das estruturas da LE. Esclarecem, ainda, outros aspectos relativos à competência especializada da linguagem, como é o caso do processamento de vários tipos de vocabulário, ou itens lexicais, de certas formas gramaticais, de marcadores de coesão e de tantos outros. Ainda na opinião desse autor e de alguns outros (BLOCK, 1986; SALATACI; AKYEL, 2002), através da utilização de protocolos verbais, os aprendizes externalizam a forma como eles processam a linguagem, raciocinam em voz alta, acrescentam este ou aquele comentário e descrevem os passos e as várias etapas percorridas para chegarem à solução de problemas comunicativos.

#### 3.1 Auto-observação retrospectiva

Ainda, segundo Cohen e Hosenfeld (1986), existem, basicamente, três tipos de dados mentalísticos que nos permitem descobrir, com mais rigor, todos ou grande parte dos processos cognitivos relacionados com as atividades cognitivas utilizadas pelos aprendizes. Esses dados podem ser obtidos através de autorrelatório (*self-report*), autorrevelação (*self-revelation / think aloud*) e auto-observação (*self-observation*). Nesta pesquisa, vamos nos concentrar na auto-observação.

A auto-observação, ou seja, os relatos ou comentários do próprio aprendiz sobre o seu processamento cognitivo, pode ser feita de duas formas: simultaneamente com o desenrolar comunicativo (a informação ainda permanece na

memória a curto prazo) e, após o evento comunicativo (algumas horas, dias ou até mesmo semanas, depois da atividade, memória a médio ou longo prazo). No primeiro caso, teríamos a auto-observação introspectiva; já no segundo, após o evento comunicativo, ocorreria a chamada auto-observação retrospectiva que “[...] *can be immediate (e.g., within, say, an hour of the event) or delayed (a few hours, days, or even weeks after the event)*” (COHEN, 2000, p. 5). “[...] pode ser imediata (ou seja, dentro, digamos, de uma hora do evento ou retardada (algumas horas, dias, ou até semanas após o evento)” (COHEN, 2000, p.5) (tradução nossa).

É, precisamente, a auto-observação retrospectiva retardada que constitui um dos dois instrumentos de pesquisa utilizados nesta investigação, mas que será referida, daqui para diante, por uma questão de praticidade, simplesmente como protocolo verbal.

#### 4 Metodologia da pesquisa

Optamos pela coleta de dados transversais. A amostra foi constituída por quinze informantes, escolhidos aleatoriamente, aprendizes de inglês do nível básico IV, adultos, brasileiros de ambos os sexos, alunos de uma universidade da grande Porto Alegre. Os dados foram coletados com a ajuda de um bolsista.

Os interlocutores formavam um grupo composto por 15 profissionais, todos eles professores de inglês da mesma instituição com uma experiência de mais de cinco anos no ensino da língua inglesa. A principal função do interlocutor era a de dialogar e escutar todas as informações na forma de pequenas descrições produzidas oralmente por cada um dos informantes. Através dessas descrições, o interlocutor tentava descobrir ou identificar o conceito lexical que o informante pretendia lhe transmitir estimulando, assim, um maior envolvimento possível do informante na interação cara a cara. Uma vez identificado o conceito lexical pelo interlocutor, a atividade seguia adiante com a apresentação de um novo conceito. Esse grupo de interlocutores constituiu-se numa amostra não

probabilística acidental, isto é, foram participando os professores disponíveis no momento da gravação, após terem concordado em integrar a pesquisa. Nenhum interlocutor e nenhum informante participou mais de uma vez dos trabalhos.

##### 4.1 Tarefa de identificação de conceito (*concept identification task*)

É um tipo de tarefa comunicativa estruturada e dirigida em nível lexical – conceito lexical, através da qual cada um dos informantes tentava comunicar, oralmente, ao seu respectivo interlocutor, vinte conceitos lexicais isolados de contexto, compreendendo dez nomes concretos (binóculos, carvão, etc.) e de dez nomes abstratos (amor, honestidade, etc.). Os conceitos foram todos transmitidos pelo informante ao seu respectivo interlocutor em língua inglesa.

##### Conceitos concretos e abstratos

- |                |                 |
|----------------|-----------------|
| 1. Abelha      | 11. Inseto      |
| 2. Ansiedade   | 12. Honestidade |
| 3. Binóculos   | 13. Mostarda    |
| 4. Amor        | 14. Paciência   |
| 5. Carvão      | 15. Pijama      |
| 6. Beleza      | 16. Paixão      |
| 7. Fermento    | 17. Pílulas     |
| 8. Coragem     | 18. Sucesso     |
| 9. Gravata     | 19. Selo        |
| 10. Felicidade | 20. Emoção      |

Os conceitos foram escolhidos aleatoriamente num dicionário de português, aberto ao acaso. Optamos por conceitos lexicais com significado principal (único), para evitar interpretações ambíguas por parte dos informantes. Todos os conceitos foram escritos em português, em pequenos retângulos individuais, que eram apresentados aos informantes numa ordem alternada, ou seja, um conceito concreto / um conceito abstrato, e assim por diante.

Convém destacar que esses conceitos foram propositadamente escritos em português com o

intuito de facilitar a compreensão por parte do informante, evitando aquela situação em que o sujeito tem uma ideia razoável do significado do conceito, mas, por uma ou outra razão, desconhece o correspondente item lexical em inglês, ou seja, a própria palavra inglesa em si (é bom destacar, uma vez mais, que os informantes eram todos de nível básico e, portanto, com limitações em relação à língua inglesa). Na verdade, o objetivo, nesse caso, era fazer com que cada informante tentasse caracterizar o conceito através de uma pequena *explicação descritiva*. Por outras palavras, transmitir a ideia de um conceito em oposição a fornecer, simplesmente, sinônimos correspondentes.

#### 4.2 Protocolo verbal

Com o intuito não só de validar o instrumento de pesquisa já descrito (tarefa de identificação de conceito), mas também como forma de complementar os dados obtidos através desse mesmo instrumento, utilizamos uma técnica do protocolo verbal que consiste de uma auto-observação-retrospectiva, conforme já foi discutido anteriormente.

#### 4.3 Contexto físico

As atividades foram desenvolvidas em sala de aula cedida pela própria universidade, numa situação de entrevista individual, isto é, interagindo um informante de cada vez com seu respectivo interlocutor (professor). Ambos utilizaram conversação espontânea, mas como já dissemos, dirigida para um determinado conceito lexical. O diálogo em relação à tarefa de identificação de conceito teve uma duração aproximada de 45 minutos por informante. No que tange ao protocolo verbal, selecionamos apenas cinco informantes do total de quinze. Para essa atividade, foi necessário um período maior de cerca de uma hora e dez minutos para cada um dos cinco informantes.

Tanto o informante quanto o interlocutor foram sempre acomodados no mesmo contexto físico do diálogo, isto é, sentados frente a frente e separados por uma mesa pequena em cima da qual eram colocados o gravador e o microfone.

#### 4.4 Procedimentos de coleta

Para realizar a tarefa de identificação de conceito, pequenos retângulos de cartolina, contendo conceitos lexicais, eram apresentados pelo pesquisador ao informante, um de cada vez e individualmente, isto é, isolados de qualquer tipo de contexto. Procedemos assim, na tentativa de fazer convergir a atenção do informante, única e exclusivamente, para o conceito lexical de interesse, evitando-se, dessa forma, dispersar a sua atenção para elementos de valor secundário.

O pesquisador posicionava-se em pé, atrás do interlocutor, de tal forma que apenas e tão somente o informante conseguia visualizar o conceito a ser transmitido.

O interlocutor desconhecia, por completo, os conceitos que lhe eram transmitidos pelo informante e, como já dissemos, a sua função principal (do interlocutor) era, precisamente, identificá-los através das informações ou descrições que o informante lhe transmitia verbalmente. Foi solicitado a todos os informantes e aos interlocutores que mantivessem sigilo no sentido de não divulgarem absolutamente nada sobre o que havia ocorrido dentro de cada sessão. Recebemos a palavra e a confirmação de todos eles de que esse pedido seria, rigorosamente, obedecido.

Considerando que a tarefa de identificação de conceito é, na sua essência, uma atividade estruturada e dirigida, os dados produzidos pelos informantes foram limitados a definições e pequenas descrições. Por outras palavras, trabalhamos, essencialmente, com uma parte do domínio oral comunicativo, isto é, a palavra como unidade básica de pesquisa.

A atividade, anteriormente descrita, gerou uma atmosfera comunicativa adequada às nossas expectativas, uma vez que ela estimulava os informantes a concentrarem toda sua atenção não nas formas linguísticas, mas sim na mensagem ou nas ideias contidas em cada um dos conceitos lexicais. As atividades, portanto, envolveram produção oral (em oposição à percepção) e uma interação fundamentalmente comunicativa entre cada um dos informantes e o seu respectivo interlocutor.

## 5 Análise qualitativa

Faremos, a partir daqui, um estudo qualitativo, de um fenômeno linguístico – a paráfrase – que funciona como uma verdadeira EC, utilizando como base metodológica a atividade de identificação de conceito e o protocolo verbal. Por outras palavras, a interpretação dos resultados obtidos foi fundamentada na comunicação dos informantes, os quais nos proporcionaram um conhecimento e uma visão mais clara dos seus processos cognitivos operacionais durante essas duas atividades.

## 6 A paráfrase

Uma das definições mais claras de paráfrase é fornecida por Dubois *et al.* (1973, p. 453) que afirmam: “um enunciado A é denominado de paráfrase de um enunciado B, se A contém a mesma informação de B, porém, um pouco mais longo”. É precisamente dentro desse âmbito que nós visualizamos a paráfrase com uma EC de produção. Antes de prosseguirmos, porém, torna-se necessária uma visão geral sobre a estrutura linguística da paráfrase que nos é dada pela descrição do informante (I) abaixo:

I 1: “*When a person is a // is a, como se diz mentiroso? No! When he don't speaks the truth, he don't have this sentiment...*” (Conceito: HONESTIDADE).

O informante não teve êxito na busca do item lexical adequado em inglês e acabou optando, provisoriamente, pela mudança de código, ou seja, a pura e simples substituição da palavra ‘*liar*’ pelo correspondente em português ‘mentiroso’. Apesar da frustração, o informante não desiste da sua tarefa. Abdica da EC inicial (mudança) e parte, finalmente, para a paráfrase: “*When he don't speaks the truth, he don't have this sentiment...*”. A paráfrase, nesse caso, nada mais é do que uma construção alternativa e aceitável da LE para substituir o conceito “*liar*” à qual o informante ainda não tinha acesso.

As paráfrases produzidas pelos informantes tanto na língua portuguesa quanto na inglesa deixavam transparecer dois fenômenos que as

caracterizavam sobremaneira: a ‘*decomposição*’ e a ‘*simplificação*’. A diferença básica entre uma paráfrase produzida na língua materna (L1) e na LE, de acordo com os dados obtidos, reside no fato de que no último tipo contém, via de regra, determinadas distorções, tornando as frases agramaticais (falta de concordância, ausência de certas categorias, etc.).

### 6.1 O processo de decomposição

Uma análise detalhada mostra que a maioria dos informantes ‘*decompunha*’ o item lexical que dificultava a comunicação em paráfrases correspondentes. A mensagem recebia uma nova estrutura, mantendo-se, contudo, inalterável o sentido ou o conteúdo da mensagem. A decomposição, nesse caso específico é, portanto, o desenvolvimento explicativo de uma determinada unidade lexical, conforme o exemplo produzido pelo informante 1 acima.

### 6.2 A simplificação

Os informantes tinham tendência a aplicar aquilo que Clark; Clark (1977) e Corder (1983) chamam de ‘critério de simplificação’ (simplicity criterion). Esse fenômeno consiste em produzir a estrutura linguística mais simplificada possível a não ser que existam razões óbvias para não fazê-lo. Existe, na verdade, uma propensão natural por parte dos indivíduos em simplificar a estrutura e a ordem dos eventos na formação de frases para permitir que a linguagem seja captada com eficiência pelo receptor. É claro que esse processo se torna mais evidente ainda, quando se trata de aprendizes de uma LE.

A palavra simplificação, nesse caso, opõe-se ao termo complexidade. É um processo de ‘*descomplicação*’ ou uma forma de reduzir os eventos a um denominador comum, utilizando uma linguagem acessível.

É claro que, em alguns casos, a tendência em se exagerar na simplificação levava os informantes a omitirem partes essenciais do todo, tornando o discurso confuso, conforme o exemplo a seguir:

I 2: “*... feel when he get marry...*” (conceito: FELICIDADE)

A ausência do sujeito ‘he’ e falta de concordância do verbo na 3ª pessoa do singular e do verbo ‘marry’ no particípio passado complicam uma compreensão imediata (... *he feels when he get married...*).

As simplificações parecem ser sistemáticas, uma vez que estavam presentes com maior ou menor intensidade no discurso produzido pelos nossos informantes.

### 6.2.1 A simplificação: acomodação espontânea x acomodação compulsória

Os resultados parecem indicar, grosso modo, a ocorrência de dois tipos diferentes de simplificação, quando os informantes tentavam parafrasear uma determinada estrutura lexical ou ideia: a ‘acomodação espontânea’ e a ‘acomodação compulsória’. Para melhor entendermos esses dois fenômenos, observe-se parte dos diálogos inseridos no quadro 1:

Quadro 1- Falas dos informantes durante o protocolo verbal

**Conceito:** BONDADÉ

I: “... também não. É mais fácil tê-la teoricamente// **tê-la na cabeça, na sua mente**, mas na prática as pessoas falham.”

I: “Curiosidade?”

I: “Não, é mais um sentimento moral, **algo que você faz ou sente em relação a outras pessoas**, principalmente, os mais necessitados ...”

**Conceito:** PACIÊNCIA

I: “*What/what the teacher have to do, I mean, have to have when/when the student it isn't so/so, uh, very intelligent, he don't study/study, he don't make exercises.*”

I: “*the teacher tells the student to work harder, to study more and more*”

I: “*No/no, when you/you //ask me something and I don't know, no, I don't understand and I am don't clever, you must have this.*”

Fonte: Os autores, (2012).

Em relação ao primeiro exemplo (conceito BONDADÉ), o informante, na qualidade de falante nativo do português, demonstra uma competência em acomodar, de forma adequada ao contexto, a língua por ele utilizada. Deixa transparecer a capacidade de alternar entre a versão complexa do sistema e a versão estruturalmente simplificada; é a acomodação espontânea. O informante parafraseia a palavra ‘teoricamente’ e, logo após, tenta fazer o mesmo em relação à expressão ‘sentimento moral’. A acomodação espontânea talvez tivesse ocorrido em função da dificuldade que o interlocutor (também falante nativo do português), demonstrou em identificar o conceito que estava sendo transmitido pelo informante.

É interessante mencionar que a acomodação espontânea também ocorre quando, por exemplo, o falante nativo se dirige a crianças ‘*motherese*’ ou ‘*baby talk*’ (DE VILLIERS; DE VILLIERS, 1979) ou a estrangeiros. Nesses casos, a expressão ‘acomodação espontânea’ pressupõe que os falantes conhecem e utilizam a versão mais complexa da língua, mas precisam simplificar e adequar o seu discurso, quando interagem com crianças, estrangeiros e até mesmo falantes nativos que possuem restrições linguísticas.

Por outro lado, os informantes, na qualidade de aprendizes de inglês, também utilizavam as paráfrases não como um fenômeno de acomodação espontânea, mas, desta vez, em consequência óbvia das suas limitações linguísticas e da complexidade em adquirir o domínio de todos os aspectos da comunicação na língua inglesa: é a ‘acomodação compulsória’. Ao tentar parafrasear o conceito ‘inteligente’, o informante incorre numa série de variantes da língua padrão que poderiam, erroneamente, ser categorizadas como distorções e deslizos (falta de concordância: ‘*he don't*’ em vez de ‘*he doesn't*’, inserção inadequada do auxiliar ‘do’: ‘*I am don't clever*’ (clichês) em vez de ‘*I am not clever*’, muitas repetições, correções, pausas exageradas, etc.).

É fácil verificar, portanto que, quando a paráfrase tem um caráter de acomodação compulsória, a linguagem assume traços bem marcantes. Além dos aspectos já mencionados, a linguagem torna-se extremamente lenta,

permitindo ao falante um maior controle ou ‘monitorização’ do processo. Observam-se a esse respeito os comentários de uma informante durante o protocolo verbal:

*[...] tive receio porque teria que falar em inglês... fiquei um pouco abalada, com medo, se não conseguisse me expressar **corretamente**, porque eu sou fraca na **gramática**... então, o negócio é você **pensar bem**, para não dar mancada ... **falar pouco, mas correto**.*

Esse comentário caracteriza, sem dúvida alguma, o estado consciente do indivíduo na produção das EC de uma forma geral.

### 6.2.2 Paráfrase indireta x paráfrase indireta

Feitas as considerações acima, tentaremos, agora, argumentar sobre os possíveis caminhos percorridos pelos informantes para produzirem a paráfrase.

Já mostramos, até agora, que os informantes recorreram à decomposição e à simplificação dos itens lexicais que lhes foram apresentados e com os quais não estavam familiarizados para chegarem à paráfrase.

Os dados mostram, também, que esses informantes seguiram, de uma maneira geral, dois caminhos diferentes para produzirem a paráfrase: por meio da L1 e por meio da LE. Explicamos: no primeiro caso, o informante decompunha os itens lexicais da L1 em paráfrases da L1 e as traduzia, depois para a LE. Já na segunda alternativa, as paráfrases se formavam diretamente a partir da LE, conforme se pode verificar nos dois exemplos a seguir:

Quadro 2 – Descrição dos informantes sobre os conceitos binóculos e mostarda

*“... is an optical thing, you serve him to see the big distances and/and is similar with the glasses ...”*

(Conceito: BINÓCULOS)

*“It’s a kind of spice, the color is yellow and you put this in a hot dog; you can eat a hot dog with some ah/ah catch up, ok this word? What is the other spice?”*

(Conceito: MOSTARDA)

Fonte: Os autores (2012).

Segundo o próprio informante, durante a sessão de protocolo verbal (1º exemplo), ele decompôs a expressão “*optical thing*” em paráfrases na língua portuguesa para só depois traduzi-las literalmente, para o inglês. Por outro lado, as palavras correspondentes ao item “*spice*” não deixam transparecer vestígios de regras ou estruturas típicas do português, o que nos leva a concluir que essas paráfrases foram formuladas dentro do âmbito ou da abrangência da própria interlíngua dos aprendizes. Essa última dedução da nossa parte foi, também, confirmada pelo respectivo informante, durante a sessão do protocolo verbal.

Tudo isso indica que existe, praticamente, uma via ‘indireta’ (passando pela L1 e, portanto, um processo mais longo para ser estruturado) e uma via ‘direta’ de processar a paráfrase, quando se trata de aprendizes de LE. Por outras palavras, o indivíduo pode planejar na sua L1 e executar na LE ou, alternativamente, planejar e executar nos limites da LE. É curioso notar que Zimmermann e Schneider (1987) chegaram, por meio da sua pesquisa, a uma conclusão semelhante, mas, lamentavelmente, não fornecem a proporção exata da ocorrência de cada uma das alternativas (indireta e direta).

Convém deixar claro que, por uma questão de coerência, os exemplos de paráfrases indiretas (com base na L1) foram incluídas na categoria ‘estratégias baseadas na L1’ (tradução literal) que servirão como matéria-prima para a elaboração de um outro artigo. Consideramos como paráfrase apenas aqueles exemplos cujas formas criadas pelos falantes da interlíngua se constituem naquilo que é esperado de uma forma de superfície em inglês padrão, facilitando, assim, a comunicação.

## 7 Considerações finais

O conteúdo, a estruturação e a apresentação do material didático para o ensino do inglês como língua estrangeira devem levar em conta, entre outros detalhes, que a paráfrase é uma estratégia de comunicação muito presente na fala dos aprendizes, quando esses se encontram no processo de aprendizagem do inglês como LE. A prática do uso da paráfrase, como recurso comunicativo importante nesse processo, ressaltado

no presente estudo, deverá levar à integração de atividades em sala de aula que propiciem o seu uso por meio dos desdobramentos da estrutura linguística identificados nos dados coletados; essas poderão incluir tarefas que promovam o uso da paráfrase em situações de decomposição e simplificação (acomodação espontânea e/ou compulsória, direta e/ou indireta), ampliando, dessa forma, as possibilidades de estudo da LE. Em relação à sala de aula, ao ressaltar-se a importância do uso da paráfrase, o aprendiz terá proveito, em pelo menos dois aspectos: primeiramente, será trazido à consciência o uso de uma estratégia por ele conhecida e utilizada, mas que é, por vezes, evitada, conforme dados discutidos anteriormente, por limitações de conhecimento linguístico, quando o próprio aluno não a reconhece como estratégia legítima do processo de aprendizado. Desse primeiro fato, decorre um segundo, no qual o aluno passará a desenvolver maior confiança nas práticas que já conhece, ou já utiliza de forma inata, pois, ao reconhecer-se como agente de seu processo de aprendizado, potencializará de modo ainda mais significativo o seu desenvolvimento.

É bom destacar, ainda, que seria praticamente impossível refutarmos outras eventuais interpretações sobre o desempenho dos informantes, uma vez que a paráfrase prestava-se, em alguns casos, a mais do que um comentário. Contudo, graças ao protocolo verbal, foi possível evitar as interpretações meramente especulativas por parte do pesquisador, dado que foi precisamente a participação ativa dos próprios informantes, como verdadeiros suportes na análise dessa estratégia, que possibilitou uma interpretação mais autêntica e realista dessa estratégia.

Em suma, aprendendo a utilizar as ECs como um todo, de forma adequada e criativa, e, em particular, a paráfrase, o aprendiz, possivelmente, terá mais oportunidades de conseguir estabelecer a ligação entre o aprendizado da língua inglesa em sala de aula (ensino formal) e o mundo real nas mais variadas situações de comunicação. Contudo, convém ressaltar, que existem muitas outras variáveis, além da paráfrase, a serem consideradas, quando se fala em comunicação.

## Referências

BACKER, L.; BROWN, A. Cognitive monitoring in reading. In: FLOOD, J. (ed.). **Understanding reading comprehension**. Newark, DL: International Reading Association, 1984. p. 21-44.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BLOCK, E. The comprehension strategies of second language readers. **TESOL Quarterly**, v. 20, n. 3, p. 463-494, Sep. 1986.

BRUTHIAUX, P. **Predicting challenges to English as a global language in the 21<sup>st</sup> century: language problems and language planning**. London: Methuen, 2002.

CLARK, H.; CLARK, E. **Psychology and language**. New York: Hecourt Brace Tovanovich, 1977.

COHEN, A. D. The use of mentalistic measures in determining LSP reading problems. In: PUGH, A. K.; ULIJN, J. M. (Eds.) **Reading for Professional Purposes: studies and practices in native and foreign languages**. London: Heinmann, 1984. p. 177-199.

\_\_\_\_\_. The use of verbal and imagery mnemonics in second language vocabulary learning. **Studies in Second Language Acquisition**, Cambridge, v. 9, n. 1, p. 76-98, Feb. 2000.

\_\_\_\_\_; HOSENFELD, C. Some uses of mentalistic data in second language research. **Language Learning**, v. 31, n. 2, p. 285-313, 1986.

CORDER, S. P. Strategies of communication. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (eds.). **Strategies in interlanguage communication**. London: Longman, 1983. p. 15-19.

DE VILLIERS; J. G; DE VILLIERS, P. A. **Language acquisition**. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1979.

- DUBOIS, J. *et al.* **Dicionário de lingüística**. São Paulo: Cultrix, 1973.
- FAERCH, C.; KASPER, G. On identifying communication strategies in interlanguage production. In: \_\_\_\_\_. **Strategies in interlanguage communication**. London: Longman, 1983. p. 210-238.
- GIMENEZ, T. Comment ETS and ELT: teaching a world language. **ELT Journal**, v. 55, p. 85-98, 2001.
- GRANVILLE, S. Contests over meaning in a South African classroom: introducing critical language awareness in a climate of social change and diversity. **Language and Education**, London, v. 17, p. 33-48, 2003.
- KATO, M. A. **O aprendizado de leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KOCH, Ingedore. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.
- MAZUKA, R. **The development of language processing strategies**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.
- MESERANI, S. **O intertexto escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- PARIBAKHT, T. **The relationship between the use of communication strategies and aspects of target language proficiency: a study of Persian ESL students**. 1982. Tese (Doutorado) - University of Toronto, Toronto, 1982.
- RICHARDS, J. C. *et al.* **Dictionary of language teaching and applied linguistics**. UK: Longman, 1993.
- RUBIN, J. Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. In: WELDEN, A.; RUBIN, J. (eds.). **Learner strategies in language learning**. London: Practice-Hall International, 1987. p. 15-30.
- SALATACI, R.; AKYEL, A. Possible Effects of Strategy Instruction on L1 and L2 Reading. **Reading in a Foreign Language**, Birmingham, v. 14, n. 1, Apr. 2002. Disponível em: <<http://www.nflrc.hawaii.edu/rfl/April2002/salataci/salataci.html>> Acesso em: 30 set. 2013.
- SCOVEL, T. **Psycholinguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching: IRAL**, York, v. 10, n. 3, p. 209-231, 1972.
- SMITH, M. S. Consciousness-raising and the school language learner. **Applied Linguistics**, New York, v. 7, p. 11-12, 1981.
- TARONE, E. Some thoughts on the notion of 'communication strategy'. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (eds.). **Strategies in interlanguage communication**. London: Longman, 1983. p. 61-74.
- WHITE, L. **Second language acquisition and universal grammar**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- ZIMMERMAN; SCHNEIDER, K. The collective learner tested: retrospective evidence for a model of lexical search. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (eds.). **Introspection in second language research**. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1987.